



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Literatura para a Infância e Filosofia para Crianças:
potencialidades em contexto de sala de aula. Um estudo no 3.º
ano de escolaridade

Daniela Patrícia Barbosa Ribeiro



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Daniela Patrícia Barbosa Ribeiro

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Literatura para a Infância e Filosofia para Crianças:
potencialidades em contexto de sala de aula. Um estudo no 3.º
ano de escolaridade

Trabalho orientado sob a orientação d(o)a

Doutor(a) Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar
Doutor(a) Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Novembro 2022

*“Se tiver o hábito de fazer as coisas com alegria, raramente encontrará
situações difíceis”*

Robert Baden-Powell

Agradecimentos

Ao longo da minha vida foram surgindo pessoas, pessoas que me ajudaram, que me prejudicaram, pessoas que sei que posso contar e pessoas com quem partilhei boas aventuras. A todas elas, eu agradeço por tudo o que me ensinaram e me por ajudarem, direta ou indiretamente, a chegar aonde estou hoje.

Começo primeiro por agradecer às professoras e orientadoras Ana Raquel Aguiar e Lúcia Barros que sempre me ajudaram, partilharam comigo muitas aprendizagens, por colocarem em mim o bichinho da Filosofia para Crianças e, acima de tudo, por confiarem em mim para colocar este projeto em prática. Muito obrigada!

Agradeço também a todos os professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo que cruzaram o meu caminho, pois foram um exemplo e modelo que gostaria de seguir. Muito obrigada!

À educadora e professora cooperantes, pela confiança, pela partilha de saberes, por me deixarem estagiar nas vossas salas e pelas críticas e opiniões que me foram proporcionando ao longo deste estágio, pois ajudou imenso na melhoria das práticas. Agradeço ainda às crianças que estiveram envolvidas neste projeto, pois, sem elas, nada disto era possível!

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou em mim. Agradeço ainda por me deixarem realizar este sonho e por estarem sempre a meu lado, bem como pela ajuda na construção de alguns materiais didáticos.

Aos meus avós, que apesar de já não estarem presentes para me verem a terminar o mestrado, sei que acompanham todos os meus passos.

Às Guias da Meadela que me viram crescer e ajudaram-me a tornar a mulher que sou hoje, forte, desenrascada e sem medo de enfrentar o desconhecido. Agradeço ainda por todos os acampamentos e atividades, onde não só me diverti, como aprendi coisas novas.

À minha parceira de estágio, Daniela Silva, que lidou com todos os meus stresses por causa do estágio e do relatório e que me ouviu e auxiliou sempre que foi necessário. Obrigada por todos os conselhos e pela paciência que tens para comigo.

À Aléxia e à Inês, amigas que levo no coração para toda a vida e que sempre me ajudaram quando mais precisei.

Um especial obrigada também à Joana que, apesar da distância, esteve sempre pronta para me animar quando estava mais triste, seja através de mensagens, seja de chamadas. Obrigada pelo apoio incondicional e pelas palavras de conforto.

Dedico este relatório à Camila, à Mafalda, à Violeta, à Joana e ao Tiago. Obrigada meus pequenos amores por me ensinarem a viver com mais cor, mais animação, mais leveza e aproveitar todos os nossos pequenos momentos juntos. Espero ser o melhor dos exemplos para todos vocês!

Por fim, a todos que fizeram, fazem e farão parte da minha vida, um muito obrigada!

Resumo

O relatório que se segue desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que está inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A temática em estudo parte da relevância de, num mundo cada vez mais tecnológico, se refletir sobre a importância de determinados valores. Neste sentido, neste trabalho, e tendo como pressuposto a importância da Educação Literária como domínio promotor da reflexão crítica, procurou-se, a partir da exploração de seis obras da literatura infanto-juvenil, integrar sessões de Filosofia para Crianças nas aulas de Português. Estas surgiram como um espaço de reflexão e aprendizagem coletiva, valorizando-se quer dimensão estética e afetiva do texto literário, quer as suas potencialidades como promotor do pensamento crítico e criativo.

Formulou-se a seguinte questão de investigação: Qual a relevância de um programa de Filosofia para Crianças associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno?, a que correspondem os seguintes objetivos: i) Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária tendo por base textos de carácter reflexivo.; ii) Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento crítico e criativo.; iii) Compreender as mais valias de um programa de Filosofia Para Crianças na experimentação de estratégias inovadoras ao nível da Leitura e Escrita.

A metodologia utilizada para o estudo foi a metodologia qualitativa com o *design* de um estudo de caso, tendo sido os dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos áudio e vídeo e evidências do trabalho dos alunos.

A análise dos resultados mostra a relevância de cruzar a dimensão da Educação Literária com sessões de Filosofia para Crianças, através do uso de textos da atual produção literária para a infância, pois as crianças, neste espaço, têm a oportunidade de partilhar representações sobre temas de cariz filosófico, potenciando-se, simultaneamente, novas posturas face aos mesmos e aprendizagens associadas ao texto literário, nos diferentes domínios do Português.

Palavras – chave: Escrita; Filosofia para Crianças; Literatura para a infância; Pensamento crítico e criativo.

Abstract

The following report was developed within the framework of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES), which is part of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CEB), of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The theme under study is based on the relevance of reflecting on the importance of certain values in an increasingly technological world. In this sense, and having as assumption the importance of Literary Education as a promoter of critical reflection, we tried, from the exploration of six works of children's literature, to integrate sessions of Philosophy for Children in Portuguese classes. These sessions emerged as a space for reflection and collective learning, valuing both the aesthetic and affective dimension of the literary text, and its potential as a promoter of critical and creative thinking.

The following research question was formulated: What is the relevance of a Philosophy for Children programme associated with Literacy Education in the development of students' critical and reflective thinking?, to which the following objectives correspond: i) To establish connections between philosophical thinking and dialogue and Literacy Education based on reflective texts; ii) To explore the potentialities of contemporary Children's Literature for critical and creative thinking; iii) To understand the added value of a Philosophy for Children programme in the experimentation of innovative strategies in Reading and Writing.

The methodology used for the study was qualitative methodology with a case study design, and data was collected through participant observation, field notes, audio and video records and evidence of students' work.

The analysis of the results shows the relevance of crossing the Literacy Education dimension with Philosophy for Children sessions, through the use of texts from the current literary production for childhood, as children, in this space, have the opportunity to share representations about philosophical themes, enhancing, simultaneously, new postures towards them and learning associated to the literary text, in the different domains of Portuguese.

Keywords: Philosophy for children; Children's literature; Critical and creative thinking; Writing.

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Tabelas	VIII
Lista de Abreviaturas	IX
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização dos contextos.....	2
O Contexto da Educação Pré-Escolar	2
Caracterização do meio local.....	2
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância.....	2
Caracterização da sala de atividades e rotinas	4
Caracterização do grupo.....	6
Percurso da Intervenção Educativa	8
O Contexto do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico	13
Caracterização do meio local.....	13
Caracterização do Agrupamento/Escola.....	13
Caracterização da sala de aula e horário.....	14
Caracterização da turma.....	17
Percurso de Intervenção Educativa	19
Capítulo II – Trabalho de Investigação.....	25
Contextualização e Pertinência do Trabalho	25
Questões de investigação e objetivos	26
Fundamentação Teórica	27
Filosofia para crianças: O que é?	27
Diálogo filosófico.....	33
Estratégias para a dinamização de sessões de Filosofia para Crianças	36
A Filosofia para Crianças nos documentos orientadores	38

Metodologia.....	48
Opções Metodológicas	48
Caracterização dos participantes.....	49
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
Procedimento de análise dos dados	51
Calendarização do estudo	53
Questões éticas	54
Descrição, análise e discussão dos dados	54
Sessão n.º 1 – O Amor	55
Sessão n.º 2 – O Outro	58
Sessão n.º 3 – O Bem e o Mal	61
Sessão n.º 4 – A Justiça e a Injustiça	63
Sessão n.º 5 – O Futuro	66
Análise e discussão dos dados	70
A. O livro como meio privilegiado para a reflexão	70
B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico	80
C. Cruzamento entre a Filosofia para Crianças e a Educação Literária	83
Conclusão.....	87
Limitações do estudo	87
Recomendações para futuras investigações	89
Capítulo III - Reflexão Global de Prática de Ensino Supervisionada	90
Referências Bibliográficas	93
Anexos	98

Índice de Figuras

Figura 1 15

Figura 2 16

Figura 3 56

Figura 4 56

Figura 5 57

Figura 6 58

Figura 7 59

Figura 8 61

Figura 9 63

Figura 10 65

Figura 11 68

Figura 12 68

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	52
Tabela 2.....	53
Tabela 3.....	66

Lista de Abreviaturas

ACEP – Associação Cultural e de Educação Popular

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Centro Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

ENEC - Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania

ESE-IPVC - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

FpC – Filosofia para Crianças

JI – Jardim de Infância

IAPC - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

O relatório divide-se em três capítulos principais; o capítulo I integra a Caracterização dos Contextos, o capítulo II, o Trabalho de Investigação e o capítulo III, a Reflexão Global da Prática de Ensino Supervisionada.

No primeiro capítulo, descrevem-se os contextos de estágio, quer no âmbito da Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo. Encontramos, ainda, a caracterização dos Agrupamentos e Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo, o meio local, do grupo e da turma e da sala de aula e rotinas. Também é apresentado o percurso de intervenção educativa realizado no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No segundo capítulo, é detalhado o trabalho de investigação, mais precisamente, a contextualização, a pertinência e os objetivos do estudo e, ainda, a fundamentação teórica com uma apresentação ao tema do estudo. De seguida, surgem as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos da recolha de dados e a apresentação e análise dos mesmos.

Por fim, o terceiro capítulo inclui a reflexão global da PES, em que refleti sobre as minhas aprendizagens e dificuldades sentidas no contexto da Educação do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo I – Caracterização dos contextos

Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, um referente ao contexto do Pré-Escolar e outro referente ao contexto do 1.º CEB, onde foi realizada a PES. Em cada subcapítulo, faz-se uma breve descrição do meio local, do Agrupamento onde se insere o Jardim de Infância/Escola do 1.ºCEB, da sala de atividades e rotinas do grupo e, por fim, do percurso da intervenção educativa.

O Contexto da Educação Pré-Escolar

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES situa-se em Viana do Castelo, mais especificamente, numa das 27 freguesias do município.

Viana do Castelo situa-se no litoral norte de Portugal Continental e é delimitado a norte pelo concelho de Caminha; a este, pelo concelho de Ponte de Lima; a sul, pelos concelhos de Barcelos e Esposende; e a oeste, pelo Oceano Atlântico.

Segundo os censos realizados em 2021, Viana do Castelo é composta por 85 784 habitantes. Na freguesia onde se encontra o Jardim de Infância residem 25 206 habitantes e tem uma área de 14,325 Km² (INE, 2021).

Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

O agrupamento onde se encontra o Jardim de Infância (JI) integra-se no ensino público e é constituído por dois JI, três escolas básicas do 1.º Ciclo e uma escola básica do 2.º e 3.º Ciclo do EB.

O JI é constituído por um piso com quatro salas, uma para cada grupo, uma cantina, uma cozinha, uma sala de vídeo, que também funciona como biblioteca, seis casas de banho, sendo quatro delas para as crianças e duas para os educadores e funcionários, uma sala dos educadores, uma sala de isolamento para casos de COVID-19, onde também está disponível material de música e de ciências. O estabelecimento possui, ainda, um polivalente, mas este encontra-se separado do edifício principal e é usado para sessões de motricidade, para as aulas de música e para o prolongamento de horário. No total, a instituição conta com 95 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade e, no que concerne ao pessoal docente, este é composto por quatro educadores, uma coordenadora, uma professora de ensino especial e uma professora de música. Relativamente ao pessoal não docente, encontramos quatro assistentes operacionais, duas técnicas de educação, duas cozinheiras e duas tarefas.

O JI dispõe de quatro áreas exteriores, a área da floresta, a área da areia, a área dos triciclos e a área das estruturas. As crianças, durante a semana, frequentam todos os espaços, sendo um espaço para cada dia da semana e, normalmente, à sexta-feira, as crianças repetem uma das áreas definida pelos educadores. Com todas estas áreas disponíveis, as crianças desenvolvem e aperfeiçoam várias capacidades, tal como a imaginação, capacidades físico-motoras, a cooperação entre pares, entre outros aspetos importantes para o seu crescimento e para a socialização com os outros.

Relativamente à área da floresta, esta é composta por árvores, a que as crianças podem trepar, desenvolvendo a resistência, força e a agilidade, e, ainda, por troncos de árvores cortados, que, normalmente, as crianças derrubam para encontrarem minhocas ou outros animais, nomeadamente insetos que existiam debaixo dos troncos. Muitas vezes, as crianças levavam os animais para a sala em frascos de vidro e analisavam em conjunto com a educadora, demonstrando curiosidade e espírito de aventura, permitindo, assim, desenvolver novos conhecimentos. Nesta área, também se encontram baloiços, um trapézio, um escorrega e pneus, que as crianças usavam não só para rolarem pelo local, como também para realizarem construções, tal como carros, comboios, autocarros e brincadeiras, trabalhando, assim, a imaginação e os jogos faz de conta. O chão do local era em terra batida. Este espaço exterior permitia às crianças contactar com muitos elementos naturais, aproveitando o espaço como um laboratório para o conhecimento, pois as crianças gostavam de levar os elementos naturais para a sala e aprender sobre eles. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) mostram a importância destas aprendizagens:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (p.27)

Na área seguinte, a da areia, continha uma caixa de areia com baldes, pás, ancinhos de plástico e outros brinquedos de praia que as crianças usavam para brincar e realizar buracos, inclusive uma casinha de madeira e baloiços. Nesta área, as crianças estavam em contacto com a areia e partilhavam entre eles os objetos, aguardando sempre pela sua vez para brincarem. A brincadeira, a partilha de materiais, a tolerância, entre outros aspetos promovem uma educação para os valores que as crianças devem aprender desde sempre e que as vai acompanhar para toda a vida. As OCEPE (2016) referem, ainda, que “Ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha,

sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (p.33)

A área dos triciclos era composta por triciclos grandes e pequenos, adaptados às idades das crianças, duas mesas e pelo cantinho das ervas aromáticas. Nesta área, as crianças podiam correr, andar de triciclo, brincar na terra, mais especificamente no cantinho das ervas aromáticas e, muitas vezes, pediam a um adulto uma bola para brincarem ou jogarem com os amigos. Permite, portanto, o desenvolvimento de capacidades físicas, tais como a velocidade, a agilidade, o trabalho em equipa, o respeito pelas regras do jogo, para além de se aprender a lidar com a frustração, caso se perca algum jogo. As OCEPE (2016) também destacam a importância da aquisição destas capacidades para crescerem de forma saudável e desenvolverem a autonomia

no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos. (pp.43-44)

Por fim, a área das estruturas era constituída por um escorrega e um equipamento de parque infantil que permitia às crianças desenvolverem o equilíbrio, a destreza e a força. Os mais pequenos brincavam aos jogos faz de conta, pois é um espaço amplo, coberto e com um chão de borracha que permite andar de gatas e descalço.

Caracterização da sala de atividades e rotinas

A sala onde decorreu a PES é um espaço bem iluminado com janelas que permitem a entrada de luz natural e é adequado ao número de crianças. A sala possui, também, um radiador central.

A sala está dividida em nove áreas, sendo elas: i) área do acolhimento, onde se realizam as reuniões em grande grupo para trocar ideias, cantar, ouvir histórias e refletir sobre o dia, integrando, também, a área dos jogos de manta, um espaço onde as crianças podem brincar livremente, tendo acesso a um armário com vários brinquedos, incluindo animais, blocos de madeira e estrelas; ii) jogos de mesa e jogos de construção, nomeadamente com legos, permitindo às crianças fazerem várias criações com o respetivo material; iii) área da casinha, constituída por uma cozinha e um quarto, onde

as crianças são convidadas a imitar papéis do cotidiano através dos materiais existentes nessa área e das relações entre crianças; iv) área da biblioteca, composta por duas prateleiras com livros, uma caixa com mais livros, um tapete, um puf e almofadas para as crianças estarem confortáveis a folhear os livros e observar as respectivas ilustrações; v) área da pintura, que possui um cavalete com dois placares feitos em espuma, onde as crianças podem afixar uma folha, efetuar as suas pinturas e ainda têm a oportunidade de as expor, pois, nessa área, encontra-se outro *placard* onde as crianças colocam os seus trabalhos; vi) a área da expressão que integra a área do desenho, onde as crianças elaboram desenhos livres; vii) a área da colagem, a área da massinha e a área do recorte; viii) a área do computador e, por fim, ix) a área do quadro de giz. De acordo com as OCEPE (2016),

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização. (p.26)

Na sala, apesar de se tratar de um espaço fechado, todas as áreas eram abertas e havia espaço para todas elas funcionarem ao mesmo tempo, o que permitia às crianças deslocarem-se entre elas e trocarem de área sempre que desejassem. Todos os materiais estavam à altura das crianças, divididos pelas áreas acima referidas, fazendo com que as crianças sejam capazes de explorar todas as suas capacidades e desenvolvendo novas, como anteriormente referido.

O JI apresenta um horário letivo e de prolongamento de horário, começando às 8 horas com o acolhimento de crianças que podem ficar no recreio a brincar ou ir para o polivalente até às 9 horas, momento em que são chamadas pelos educadores para a sala. Na sala, o horário era organizado da seguinte forma: 9h-9h35m: conversa de roda e rotinas; 9h35m-10h30m: atividades orientadas pela educadora; 10h30m-11h: lanche e atividades no exterior num dos parques; 11h-11h45m: áreas; 11h45m-12h30m: higiene e almoço; 12h30m-13h30m: atividades no exterior num dos parques; 13h30m-15h30m: atividades orientadas ou áreas. Após as 15h30m até às 18h, as crianças encontram-se no prolongamento de horário.

No que concerne às rotinas, estas iniciam-se com a educadora e a auxiliar a ajudar a vestir a bata às crianças e, quando estas já estão prontas, dirigem-se para a área do acolhimento e esperam pela educadora. Enquanto a educadora e o grupo aguardam por todas as crianças, estas conversam sobre algum tema sugerido pelas crianças ou pela educadora e efetua-se, também, a escolha dos chefes do dia. Esta

escolha é aleatória e só respeita a regra de não repetir as mesmas crianças todas as semanas, variando o respetivo cargo por todos. Assim que o grupo está reunido na sua totalidade, e depois de se escolherem os chefes do dia, estes dirigem-se para o quadro das presenças e efetuam a chamada, esperando que cada criança responda “presente” e marcando uma cruz verde em quem está presente e uma cruz vermelha em quem está a faltar e efetua-se, de seguida, a contagem das presenças. Seguidamente, um dos chefes marca o dia no calendário e outro chefe regista o tempo atmosférico.

Neste contexto, foi acrescentada, pelas estagiárias, uma nova rotina que consistia em cada criança apresentar o seu animal de estimação ao restante grupo, pois este apresentava um grande entusiasmo pelo tema dos animais. É essencial criar atividades e jogos com base no interesse das crianças, pois estas sentem-se escutadas e ganharão mais benefícios em participar e ajudar. A respeito disso, as OCEPE (2016) mostram-nos que

É esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo. Não há, assim, uma oposição, mas uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo. (p.31)

Quando as rotinas da sala terminavam, as estagiárias escolhiam uma imagem de um animal de estimação de uma criança da sala, imagens recolhidas nas semanas antes de iniciarmos as implementações, e apresentavam o seu animal, identificando-o, indicando a razão da escolha, referindo a alimentação, o habitat, curiosidades sobre o mesmo, entre outros aspetos à escolha. No fim de cada apresentação, a imagem do animal e o seu nome foram colocados num *placard* da sala intitulado “Os Nossos Animais de Estimação”.

Caracterização do grupo

Segundo as OCEPE (2016), na educação pré-escolar, o grupo é o primeiro contacto de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo. Neste sentido, é fundamental a caracterização do grupo.

Este era homogéneo, em termos etários, e era constituído por 23 crianças, sendo seis delas do sexo feminino e 17 do sexo masculino. No final de dezembro, todas as crianças tinham completado os cinco anos de idade. No grupo estava também integrada

uma criança com autismo, que ainda não estava sinalizada, e outra criança com problemas motores.

Como esperado para a idade, era um grupo inquieto, mas muito participativo, interessado, curioso e empenhado na realização das atividades propostas. No entanto, quando havia atividades em grande grupo, algumas crianças perdiam a concentração e começavam a fazer barulho, distraindo também as que estavam atentas. Por outro lado, quando havia atividades de pequenos grupos ou individuais, as crianças aplicavam-se e conseguiam resolver todas as tarefas. Perante esta situação, durante as implementações, para além de trabalharmos bastante em pequenos grupos, pois facilitava o controlo do comportamento das crianças, também tentamos implementar atividades em grande grupo, cujo resultado foi sendo cada vez mais positivo, pois as crianças iam adquirindo as regras necessárias a este tipo de trabalho.

No que se refere à área da formação pessoal e social, mais especificamente na autonomia, o grupo foi crescendo, sendo que a maioria das crianças arrumava sozinha os materiais e brinquedos no seu devido lugar e demonstrava sentido de responsabilidade no desempenho de tarefas. Apesar disso, verifica-se alguma necessidade de apoio a nível das refeições.

No que respeita ao domínio da educação motora, o grupo evidenciava destreza, flexibilidade e boa capacidade de avaliar e gerir o risco. Relativamente às habilidades de locomoção, conseguia andar de bicos de pés, subir escadas, contornar objetos, correr em velocidade e andar em linha reta, contudo apresentava algumas dificuldades em galopar. Já na manipulação de objetos, as crianças apresentavam um razoável domínio dos diferentes equipamentos.

No que concerne ao domínio da educação artística, este divide-se em quatro subdomínios, o das artes visuais, o da música, o do jogo dramático e o da dança. Nas artes visuais, o grupo demonstrava destreza, bem como precisão na manipulação de pequenos objetos e sabia manipular corretamente a tesoura, o lápis e o pincel, assim como controlava pequenos movimentos e, cada vez mais, as produções das crianças começavam a ser mais expressivas, expressando emoções e sensações e utilizando uma paleta de cores diversificadas. No jogo dramático, as crianças recriavam experiências da vida quotidiana, utilizando os materiais da área. Na música, o grupo gostava de explorar e manusear instrumentos e de cantar.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo apresentava uma boa capacidade de concentração na audição das histórias. No entanto, algumas crianças apresentavam dificuldades, quer na pronúncia de palavras, quer na construção de frases. Perante esta situação, realizamos atividades que

abordassem os fonemas, que permitiu às crianças desenvolverem competências linguísticas e, quando as crianças estavam em situação de brincadeira nas áreas ou no espaço exterior e, caso ouvíssemos alguma frase ser enunciada de forma incorreta, tentávamos corrigir a(s) criança(s), repetindo sempre a frase correta e nunca expondo as crianças diretamente ao erro. Silva et al. (2008) esclarece-nos que é importante as crianças comunicarem oralmente para desenvolverem as capacidades de expressão oral

Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua, e o jardim-de-infância é um espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral. (p.40)

Apesar disso, quase todas as crianças do grupo participavam, por iniciativa própria, nas situações de comunicação oral, sendo criativas nas produções orais e demonstravam imaginação na descrição dos acontecimentos ou vivências.

No domínio da matemática, as crianças conheciam corretamente a sequência numérica, até 20, e eram capazes de associar um número até 10 à sua respetiva quantidade de objetos; nomeavam e identificam formas geométricas, nomeadamente o quadrado, o triângulo, o círculo e retângulo; conheciam os conceitos de pequeno e grande, fino e grosso e eram capazes de agrupar os objetos por cor e por tamanho e conseguiam, também, continuar e reproduzir um padrão.

Em relação à área do conhecimento do mundo, o grupo gostava de ver, conhecer e participar, com muito empenho, nas atividades experimentais e revelavam ter conhecimento do mundo à sua volta.

Percurso da Intervenção Educativa

A PES do primeiro semestre decorreu num JI e teve a duração de treze semanas, sendo as três primeiras semanas de observação do contexto e as restantes dez semanas de intervenção à segunda, terça e quarta-feiras alternadas com o par pedagógico, ocorrendo, também, duas semanas intensivas de cinco dias.

As semanas de observação foram bastante importantes, pois foi possível perceber a dinâmica e as estratégias que a educadora usava com o grupo durante as rotinas e as atividades. Permitiu, também, adaptarmo-nos ao contexto, às rotinas e ao grupo em si, tal como saber os seus gostos e níveis de desenvolvimento de cada criança.

Na primeira semana de regência, foi abordada a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Educação Física e a Área do Conhecimento do Mundo. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, trabalhamos a família de palavras com um jogo da memória. Foram trabalhados, também, os fonemas através da primeira sílaba de palavras, usando um relógio, sendo a tarefa de cada criança descobrir o par, cujo som da primeira sílaba fosse igual, por exemplo, panda e pantera, mochila e morango, barata e baleia, entre outros pares de palavras escolhidos para o jogo, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica. No Domínio da Educação Física, trabalhou-se com as crianças os Deslocamentos e Equilíbrio e Jogos. Na Área do Conhecimento do Mundo, e em articulação com o projeto do JI, fomos à horta do Jardim tratar do local, arrancando os troços da terra e fazendo os buracos para semear as novas plantações. Para as crianças, o contacto com o espaço exterior é bastante importante, pois este torna-se, para as crianças, um lugar com muitas novidades e informações que elas podem adquirir e aprender, assim como evidenciam as OCEPE (2016):

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. (p.27)

A segunda semana de regência foi marcada pela comemoração do Dia Nacional do Mar, dia 16 de novembro, abordando-se a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Educação Artística, mais especificamente o Subdomínio das Artes Plástica e a Área da Formação Pessoal e Social. Na Área do Conhecimento do Mundo, trabalhou-se a área das ciências com a experiência do “Afunda e Flutua”, iniciando com a inserção de uma personagem criada pelas estagiárias, o Hugo, que, ao longo das implementações, traria desafios para o grupo. Esta personagem contou ao grupo que trabalhava num jardim zoológico e que a baleia que tinha no seu jardim não sabia se podia brincar à superfície ou no fundo do mar porque não sabia se os materiais, palhinha, tampa de garrafa de plástico, maçã, rola de cortiça, pedra, colher de alumínio, borracha e carica, afundavam ou flutuavam. Com este ponto de partida, as crianças realizaram as previsões, se os materiais apresentados flutuavam ou afundavam, e seguiram com a respetiva experiência. No fim da atividade,

o grupo conclui que a palhinha, a tampa de uma garrafa de plástico, a maçã e a rolha de cortiça flutuavam e que a pedra, a colher de alumínio, a borracha e a carga afundavam. Ainda na área das ciências, concretizou-se um *slime*, atividade muito pedida pelas crianças. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, abordou-se a leitura de uma história relativa à temática do mar, *A Baleia*, de Benji Davies, e a respetiva análise dos elementos paratextuais e aquisição de vocabulário relativo à história. No que concerne ao Domínio das Artes Plásticas, as crianças foram desafiadas a realizar carimbos com as mãos de animais marinhos para expor no *placard* da sala e a realizar um oceano numa garrafa. Na Área da Formação Pessoal e Social, abordaram-se os diferentes tons de pele, tendo-se realizado a leitura da história *Não Faz Mal Ser Diferente*, de Todd Parr, e, seguida, uma atividade de pintura com os novos lápis da *Giotto*, que retratam os vários tons de pele.

Na terceira semana de regência foi planeado, relativamente à Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a exploração de uma história, *Os músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm, e dos respetivos elementos paratextuais que seria o ponto de partida para uma atividade do Domínio da Educação Artística, mais precisamente as Artes Visuais, em que cada criança realizaria um marcador de livros com uma personagem da história. Ainda no Subdomínio das Artes Visuais, as crianças seriam colocadas à prova, realizando uma atividade, onde cada criança receberia uma figura com buracos nos limites e lã e a sua função seria passar a lã por dentro dos buracos, imitando o movimento de coser. Nessa semana, seria explorado, também, o Subdomínio da Música, uma das secções do Domínio das Artes Visuais, com uma atividade de exploração com gestos da música “Alecrim”. Quanto ao Domínio da Educação Física, seriam trabalhados os domínios dos Deslocamento e Equilíbrio e Jogos. Contudo, estas atividades não foram concretizadas, pois uma das crianças tinha testado positivo à COVID-19 e tanto o grupo como a educadora e estagiárias tiveram de ficar em isolamento.

Na quarta semana de regência, centramo-nos na Área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no Domínio da Educação Artística, no Subdomínio das Artes Plásticas, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo. No Domínio das Artes Plásticas, e aproveitando as festividades natalícias, as crianças realizaram a carta ao Pai Natal, escolhendo um desejo, que podia ser um brinquedo ou um animal de estimação ou algo imaterial, tal como o amor, a amizade, a família, que queriam receber no Natal. Após cada criança escolher o seu desejo, estas colaram numa folha de registo fornecido pela estagiária e colocaram numa caixa para ser

enviada ao Pai Natal. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, trabalharam-se as pseudopalavras, de forma a desenvolver a consciência fonológica e a aquisição de vocabulário. Esta atividade foi apresentada às crianças no formato de um “calendário”, que estava dividido em três partes com uma coluna com os prefixos “re-” e “in-”, outra coluna com uma imagem alusiva a uma palavra e, na última coluna, um espaço para desenharem um certo se a palavra existia ou uma cruz, se a palavra não existia. Caso alguma palavra não existisse, com a ajuda da estagiária, conseguiram descobrir uma palavra existente ou uma expressão que representasse a palavra inexistente. No Domínio da Educação Física, trabalhou-se Jogos, Perícias e Manipulações. No Domínio da Matemática, foi colocado às crianças um problema, em que tinham de usar a divisão e o pensamento lógico para o solucionarem. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, fizeram bolachas de manteiga.

Na quinta semana de regência, a semana intensiva, foram abordados os seguintes Domínios da Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Educação Artística, mais especificamente o Subdomínio das Artes Plástica e da Música, o Domínio da Matemática, o Domínio da Educação Física, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área do Conhecimento do Mundo. No Subdomínio das Artes Plásticas, na primeira atividade, as crianças desenharam livremente e com lápis de cera numa cartolina preta, explorando as potencialidades dos lápis de cera e da cartolina. Já a segunda atividade consistiu em utilizar a técnica do carimbo com bolas de algodão. Por sua vez, no terceiro desafio, experimentaram preencher um desenho, utilizando a técnica do pontilho e do tracejado. No Subdomínio da Música, as crianças interpretaram uma história, utilizando o método de Dalcroze e com a sinfonia *Marcha Turca*, realizando uma exploração orientada com instrumentos. Relativamente ao Domínio da Matemática, trabalharam-se as figuras geométricas, mais precisamente com Blocos Lógicos, agrupando os mesmos num diagrama de Carroll; as estagiárias realizaram um painel geométrico onde as crianças tinham de pintar as figuras geométricas livremente e utilizando as técnicas que desejassem e jogaram, ainda, ao bingo das figuras geométricas. No Domínio da Educação Física, trabalhou-se os Deslocamentos e Equilíbrio e Jogos. No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças abordaram as rimas, através de um dominó, e leram-se três histórias, *A Melhor Forma* de James Jones e Naomi Jones, *O Livro da Família* de Todd Parr e *A Verdadeira Vida da Formiga Rabiga* de Violeta Figueiredo. Com as histórias foi desenvolvido o interesse pelo gosto da leitura, a aquisição de vocabulário relativo a cada uma, a capacidade de representação mental de tempo, nomeadamente a sequencialidade da história e seus intervenientes, a compreensão e interpretação das histórias e analisou-se os elementos

paratextuais de cada livro. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, foi abordado o tema da família, iniciado com a história *O Livro da Família*, de Todd Parr, e foi pedido às crianças que, numa folha de registo dado pela estagiária, desenhassem a sua família, nomeadamente a mãe, o pai, o(s)/a(s) irmã(os), outros familiares que morassem com a criança e ela própria.

Saídas

Durante as semanas de intervenção, surgiram duas saídas com o grupo, em que as estagiárias acompanharam as crianças e a educadora. Na primeira saída, as crianças assistiram a uma peça de teatro sobre o Natal, proporcionada pela ACEP, Associação Cultural e de Educação Popular, e, na segunda saída, as crianças observaram um teatro de marionetas sobre a história dos três porquinhos, desta vez proporcionada pelas bibliotecárias da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo.

Relativamente às duas saídas, as crianças conheceram uma história nova, apresentada pela ACEP, e uma história com um novo final, apresentada pelas bibliotecárias. Posto isto, as crianças aperfeiçoaram capacidades como a motricidade fina, através de uma atividade de pós leitura proporcionada pelas bibliotecárias, no qual cada criança decorou uma pulseira, a gosto, com uma personagem da história; conheceram espaços novos e familiarizam-se com os materiais proporcionados por ambos os locais, pois foi-lhes concedida uma visita guiada a cada espaço e foi permitido às crianças manipular os materiais disponíveis, assim como desenvolveram o saber estar num local como a Biblioteca, onde as crianças tinham de, necessariamente, fazer silêncio. As crianças desenvolveram também o saber ouvir, o gosto pela leitura, o saber fazer silêncio para escutar, a capacidade de representação mental de tempo, nomeadamente a sequencialidade da história, os seus intervenientes e a compreensão e interpretação das histórias.

O Contexto do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde se desenvolveu a segunda etapa de PES ocorreu numa escola do 1.º CEB, em Viana do Castelo, mais especificamente, num dos seus distritos que contém 11 freguesias.

Trata-se do distrito de Vila Nova de Cerveira, situado no litoral norte, e é delimitado a norte/noroeste pelo rio Minho; a este, por Valença e Paredes de Coura e a sul/sudoeste, por Caminha. Este distrito tem uma área de 108,5 Km².

Vila Nova de Cerveira é conhecida como a “Vila das Artes”, pois um grupo de artistas, tal como o escultor José Rodrigues e os pintores Henrique Silva e Jaime Isidoro, iniciaram, em Vila Nova de Cerveira, os Encontros Internacionais de Arte, que são realizados de dois em dois anos. Esta bienal tinha como objetivos “a criação de espaços livres de intervenção de rua, elevando o diálogo arte/população ao seu máximo expoente, mediante um contacto presencial com o artista.” (Gonçalves, 2011)

Como principais pontos turísticos, a Vila apresenta-nos a Praça da Liberdade, a Bienal de Cerveira e o Castelo de Vila Nova de Cerveira, onde está inserido o Pelourinho, a Casa dos Governadores e a Igreja da Misericórdia. É importante referir também o Miradouro do Cervo e o Miradouro do Espírito Santo, pois são dois locais de rápida acessibilidade, onde conseguimos obter uma vista panorâmica da Vila e do Rio Minho.

No distrito onde decorreu a PES residem 8 923 habitantes e na união de freguesias onde se encontra a escola de primeiro ciclo residem 1 751 habitantes e tem uma área de 8,76 Km² (INE, 2021).

Caracterização do Agrupamento/Escola

O agrupamento onde se encontra o Centro Escolar (CE) de EB integra-se no ensino público e é constituído por dois centros escolares que contêm, cada um, educação pré-escolar e EB do 1.º Ciclo, uma escola de EB com os mesmos constituintes e uma escola básica do 2.º e 3.º Ciclo do EB e uma escola secundária.

O CE é constituído por um piso com nove salas, uma sala de informática, uma sala com uma turma de primeiro ano, uma sala com uma turma de segundo ano, duas salas para as duas turmas de terceiro ano, uma sala com uma turma de quarto ano e quatro salas para os quatro grupos de Jardim, assim como uma sala de brincadeira para os quatro grupos do Pré-Escolar, uma cantina, uma cozinha, uma biblioteca, oito casas de banho, sendo duas delas para as crianças, duas para os docentes e uma casa de

banho para cada sala do pré-escolar, uma sala de professores, uma sala da direção, duas salas de apoio, um gabinete médico que funciona também como sala de isolamento e uma sala de arrumos, onde também está disponível material de matemática, do pré-escolar e de outras disciplinas. O estabelecimento possui, ainda, um polivalente que é usado para sessões de educação física. No total, a instituição conta com 196 crianças com idades compreendidas entre os três e os 10 anos de idade e, no que concerne ao pessoal docente, este é composto por quatro educadores, cinco professores, dois professores de apoio e cinco professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Relativamente ao pessoal não docente, encontramos 16 assistentes operacionais (Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira, 2018-2021).

O CE dispõe de cinco equipamentos de recreio que se encontram num espaço exterior bastante amplo, sendo estes os baloiços, um escorrega e zona verde, um trepa-trepa, um campo de futebol e o alpendre. Estes espaços são distribuídos equitativamente pelas respetivas turmas do primeiro ciclo, em que cada turma frequenta um espaço por cada dia da semana.

O horário de funcionamento do CE é de segunda a sexta das 7h45m até às 17h30m.

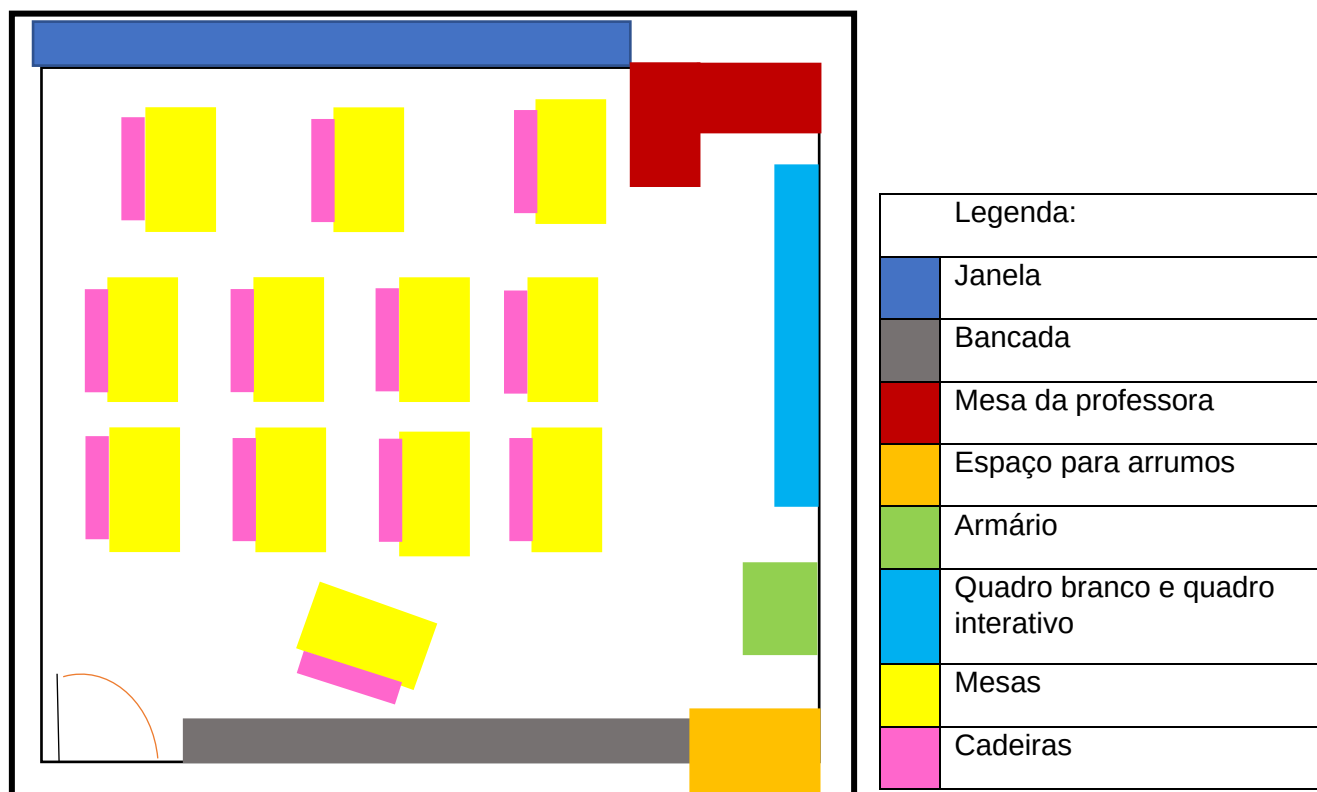
Caracterização da sala de aula e horário

A sala de aula onde decorreu a PES é um espaço amplo e bem iluminado com uma janela na lateral esquerda. Na sala, mais especificamente na parede frontal, encontramos um quadro branco com canetas e um apagador, um quadro interativo com um projetor, que é muito utilizado nas aulas e um armário com as capas e fichas de avaliação das crianças. Na parede lateral direita, existe uma bancada com um lavatório e armários e um espaço para arrumos. Na parede traseira, encontramos cartazes/trabalhos produzidos pelas crianças sobre o tema do projeto deste ano “O Poder dos Oceanos” e dois radiadores centrais. Do lado de fora da sala, existe uma área com cabides identificados para as crianças colocarem os casacos.

A sala está disposta como demonstra a seguinte figura:

Figura 1

Disposição da sala



O horário da turma divide-se em dois blocos, o bloco da manhã, das 9h até às 12h40m, e bloco da tarde, das 14h10m até às 15h30m. Das 15h30m até às 17h30m, a turma frequenta as AEC e beneficia da Componente de Apoio à Família (CAF). Durante o dia, a turma frequenta o intervalo da manhã das 10h40m até às 11h, o intervalo do almoço, das 12h40m até às 14h10m e o intervalo da tarde das 15h30m até às 16h. O intervalo da tarde também serve como intervalo de saída da escola, pois nem todos os alunos da turma frequentam as AEC.

Alguns alunos da turma frequentavam a metodologia de projeto Turma + nas disciplinas de Português e Matemática, daí haver uma mancha horária bastante seguida de Português e Matemática, pois é nessas disciplinas que as crianças frequentam o projeto. Nestas disciplinas, segundo a professora cooperante, foi um conjunto de professores a realizar o horário para permitir que os alunos das restantes turmas, que estão envolvidos no projeto, estejam todos juntos. Para além dos horários da “Turma+”, as diferentes turmas tinham também horários diferentes para não haver contacto com as outras crianças do CE. Apesar de esta metodologia ainda não ter sido implementada este ano, o horário manteve-se, tal como é apresentado na figura 2.

As aulas de Inglês e Robótica são lecionadas por outros membros do corpo docente.

Figura 2

Horário da turma

		2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira	
9:00	9:30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Matemática	
9:30	10:00						
10:00	10:30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português	
10:30	10:40						
10:40	11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
11:00	11:30	Matemática	Português	Matemática	Robótica	Português	
11:30	12:00						
12:00	12:30				Português		
12:30	12:40				Educação Artística		
12:40	13:10	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
13:10	13:40						
13:40	14:10						
14:10	14:30	Português	Apoio ao Estudo	Português	Educação Artística	Estudo do Meio	
14:30	15:00		Inglês	Educação Artística	Intervalo		
15:00	15:30	Educação Artística			AEC	Apoio ao Estudo	
15:30	16:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo			Intervalo
16:00	16:30	AEC	AEC	Educação Física			AEC
16:30	17:00						

17:00	17:30	CAF	CAF	CAF	CAF	CAF
-------	-------	-----	-----	-----	-----	-----

Caracterização da turma

A turma frequentava o terceiro ano e era constituída por 20 alunos, sendo nove deles do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Todas as crianças correspondiam, em termos etários, ao ano que frequentavam. No grupo, estavam também integrados dois alunos que precisam de acompanhamento, seja da psicóloga do CE, como da professora de educação especial do agrupamento.

Esta turma era bastante calma e gostava de participar nas tarefas propostas pela professora. Os alunos eram, também, bastante curiosos e empenhados na concretização das tarefas propostas. Todos os alunos eram assíduos e faltavam, apenas, por motivos de doença ou por algum imprevisto.

A turma apresentava bastantes dificuldades em trabalhar em pequenos grupos, pois, tanto no primeiro ano de escolaridade como no segundo ano, as crianças tiveram aulas à distância devido aos sucessivos isolamentos originalizados pela pandemia COVID-19. Devido a estes isolamentos, as diferenças entre os alunos foram mais acentuadas, pois destacam-se os alunos que tiveram mais apoio dos pais em casa na resolução das tarefas, e os alunos que não tiveram esse apoio são os que têm mais dificuldades na aprendizagem dos conteúdos. Para combatermos esta lacuna, nas implementações, tentamos criar atividades em pequenos trabalhos para que os alunos trabalhassem em equipa.

Rotinas

A professora cooperante mantinha com a turma algumas rotinas que iniciou com a turma no primeiro ano.

Todas as segundas feiras de manhã era atribuído a todos os alunos da turma 20 pontos, através do *software ClassDojo*, e durante a semana, dependendo do comportamento de cada aluno, estes podem ganhar ou perder pontos. Depois, no final de cada semana, se um aluno tivesse menos de 15 pontos, não recebia uma estrela, se o aluno tivesse entre 15 a 19 pontos, recebia uma estrela prateada e se o aluno tivesse 20 pontos ou mais, recebia uma estrela dourada. Estas estrelas eram realizadas pela professora cooperante e, quando entregava a cada aluno a sua estrela, estes colavam-na num cartão cedido pela professora para levarem para casa.

Todas as terças feiras de manhã, a professora cooperante colocava duas a três operações básicas no quadro para os alunos resolverem. Estas operações podem ser

mais simples ou mais complexas, envolvendo uma ou mais operações de um ou mais passos.

A biblioteca do CE promovia também a Hora do Conto, no caso da turma era à segunda feira de manhã, mas esta atividade era alternada com as outras turmas e escolas, sendo que não acontecia todas as semanas.

Outra rotina que a professora tinha com os alunos estava relacionada com as emoções e acontecia duas a três vezes por semana, normalmente de manhã. As crianças escreviam no caderno como é que se sentiam e deviam explicar a razão de se sentir assim. Esta atividade faz com que os alunos compreendam e reflitam sobre as suas emoções e sentimentos, percebendo a razão de se sentirem daquela forma.

Diariamente, antes de os alunos se dirigirem para o intervalo do almoço, a professora realizava duas dinâmicas, a Corrida às Tabuadas e o Foge ao Erro. Na primeira dinâmica, a professora dizia, oralmente, uma operação de uma tabuada, por exemplo, 5×5 ou 6×7 , entre outros, e o primeiro aluno a responder saía para o almoço, outras vezes, recorria às metades, terça e quarta parte de um número. Esta dinâmica foi recentemente instalada, para que os alunos treinassem o cálculo mental, pois era algo que tinham bastante dificuldade. Na segunda dinâmica, a professora ditava algumas palavras de um texto abordado e os alunos tinham de as escrever para, quando os alunos acabassem, a professora corrigir os erros. Os alunos que erravam alguma palavra tinham de a repetir um determinado número de vezes.

Por fim, todos os dias, a professora colocava música calma e relaxante durante a aula, enquanto os alunos realizavam as tarefas pedidas pela professora. Além disso, todas as manhãs, a professora escrevia no quadro os conteúdos que iam ser abordados durante o dia e as páginas em que o conteúdo se encontrava no manual, o que permitia a organização dos manuais e cada um sabia claramente o que ia aprender no respetivo dia.

Todas estas dinâmicas promovem, não só o sucesso e o bom comportamento escolar, como também coloca os alunos no centro da aprendizagem e mostra como é que a professora conseguiu encontrar estratégias diferentes que obtenham bons resultados e que permite aos alunos refletirem sobre os seus comportamentos, no caso da atribuição dos pontos, e sobre as suas emoções. A respeito disso, Marchão e Portugal (2014) consideram que

Assim, a ação do educador/professor deve caracterizar-se por uma procura incessante de estratégias de diferenciação do ensino, bem como de reflexão sobre a adequação do processo que medeia e sobre as aprendizagens que os alunos vão construindo. Perspetivando a criança no centro dos processos de

ensino e de aprendizagem, mas não desvalorizando a intervenção sistêmica do educador/professor, os modelos de ensino, entendidos como formas de conceptualizar e organizar a prática pedagógica, devem ser utilizados para criar oportunidades de aprender de forma ativa, crítica e em crescente autonomia. (p. 97)

Percurso de Intervenção Educativa

A PES decorreu num CE e teve a duração de treze semanas, sendo as três primeiras semanas de observação do contexto e as restantes dez semanas de intervenção à segunda, terça e quarta-feira alternadas com o par pedagógico, ocorrendo, também, duas semanas intensivas de cinco dias.

As semanas de observação foram bastante importantes, pois foi possível perceber a dinâmica e as estratégias que a professora usava com a turma. Permitiu, também, adaptarmo-nos ao contexto, ao grupo em si, conhecer os níveis de desenvolvimento de cada aluno e criar uma relação de confiança com os diferentes alunos.

Na área curricular de Matemática, foram abordados vários parâmetros da Geometria e Medida, tal como as unidades de medida de comprimento, mais especificamente o metro e as suas variantes, o perímetro e a área; as unidades de medida de massa, tal como o quilograma e as suas variáveis e as unidades de medida de capacidade. No metro, inicialmente, realizamos com os alunos estimativas sobre a altura de alguns monumentos locais e mundiais, seguida da medição da altura dos alunos e a comparação das mesmas alturas com as alturas do ano passado e, com base nos resultados obtidos, foram realizados alguns desafios. Durante algumas semanas, foram realizadas algumas fichas e exercícios sobre o metro e as suas variantes, assim como exercícios sobre as equivalências para garantirmos que os alunos compreendiam como é que as equivalências se realizavam, pois irão continuar a realizá-las nas outras unidades de medida. No perímetro, iniciamos a sua abordagem com um *PowerPoint* sobre a sua definição, seguida de alguns exercícios para que os alunos compreendessem como se calculava o perímetro de várias figuras. Foi entregue, também, uma malha quadriculada com a indicação de seis perímetros variados e os alunos tinham de criar figuras com base nas respetivas medidas, possibilitando, assim, serem criativos na construção das figuras. Ao serem criativos, os alunos acabam por resolver os problemas que surgem no seu dia a dia de uma forma diferente e original. Matos (2005) sustenta que “Assim, a criatividade é utilizada nas mais diversificadas tarefas do dia-a-dia; desde a forma como apertamos os cordões dos sapatos até ao

modo como abrimos uma porta, surgem problemas que pedem soluções criativas de que não temos consciência.”. Na área, optamos por iniciar este capítulo através da exploração e utilização do *Tangram*, assim como descobrir as relações entre as diferentes peças. Após a introdução, foi apresentado um *PowerPoint* sobre a sua definição e as formas de cálculo da área, através da contagem de quadrados e da composição de figuras e, de seguida, foi aplicada uma ficha com figuras distintas, em que os alunos tinham de pintar as figuras, reconhecendo o conceito de área, e calcular a área total de cada figura. Para iniciar as unidades de medida de massa, mais precisamente o quilograma e as suas variáveis, apresentaram-se aos alunos alguns objetos do dia a dia, tal como um telemóvel, um manual, um quilo de arroz, entre outros, para os mesmos realizarem estimativas de peso e comprovarem o peso, usando uma balança. De seguida, os múltiplos do quilograma, o hectograma, o decagrama, o grama, o decigrama, o centigrama e o miligrama e como é que os alunos devem realizar as equivalências com estes múltiplos, aplicando os mesmos em desafios e exercícios. Para iniciar as unidades de medida de capacidade, mostraram-se vários recipientes com as diferentes medidas e enchemos um dos recipientes com um litro de água para experimentarmos se esse litro podia encher os restantes recipientes e, se não, compreender a razão pela qual tal acontecia. De seguida, foi entregue aos alunos um pequeno exercício para registarem o que observaram. Seguiram-se os múltiplos e submúltiplos do litro, realizando exercícios sobre a realização de equivalências nestas unidades, aplicando o conteúdo aprendido em pequenos exercícios e problemas.

Em Português, foi abordada a Escrita, Oralidade, Gramática e Leitura. Na Escrita, os alunos redigiram um texto para o projeto *cartonero* sobre a poluição marítima e realizaram uma ficha sobre as regras da ortografia, uma parte do português em que a turma tinha muita dificuldade. Com a turma foi também celebrado o Dia Internacional da Língua Portuguesa, onde os alunos foram divididos em seis trios e um par e leram e exploraram livros de autores portugueses, tais como *A Lenda do Cervo Rei* de Clara Palma; *A Verdadeira Vida da Formiga Rabiga* de Violeta Figueiredo; *O Cuquedo* de Clara Cunha; *Corações aos Milhões* de Joana Lopes; *Pê de Pai* de Isabel Minhós Martins e *O Anel Mágico* de António Mota. Os livros foram escolhidos pela estagiária e analisados anteriormente para verificar se tinham sido escritos por autores portugueses, bem como foram escolhidos livros de géneros diferentes para os diferentes grupos contactarem com obras distintas. De seguida, cada grupo pesquisou algumas informações sobre o autor, tal como o nome, nacionalidade, títulos de algumas obras, curiosidades, entre outros, para, no fim, cada grupo apresentar o livro, o autor e ler, também, um excerto da obra, interligando, assim, a Leitura, a Escrita e a Oralidade. Na

Gramática, foram aplicadas algumas fichas de consolidação de conteúdos abordados, tal como a classificação de palavras, conjugação de verbos, pronomes pessoais e tipos de frase. A planificação desta aula encontra-se no Anexo 1.

Na área curricular de Estudo do Meio foi abordada, maioritariamente, a Natureza e a Sociedade. Na Natureza, analisamos os animais vertebrados e invertebrados e as formas de deslocação dos mesmos, utilizando uma dinâmica onde estavam imagens dos diferentes animais coladas nos quadros e as definições de vertebrado e invertebrado e os alunos tinham de movimentar as imagens dos animais para os locais corretos. A mesma dinâmica foi utilizada para as formas de deslocação dos animais. Trabalharam-se os fatores do ambiente essenciais à vida dos animais e das plantas e foi realizada uma experiência com minhocas para comprovar como é que os fatores abordados, luz, temperatura, oxigénio, tipo de solo e água influenciam os animais. Ainda no domínio da Natureza, estudou-se a temática dos recursos hídricos, questionando-se os alunos sobre um determinado recurso hídrico, se conheciam ou não e explicando-se a sua definição. Nesta aula, abordamos, também, os diversos rios de Portugal, sabendo as suas extensões e as diferentes partes de um rio e foi discutido com os alunos a seca e as consequências das alterações climáticas. No subdomínio da Sociedade, surgiram os direitos das crianças e os países da Europa. Os direitos das crianças foram abordados na semana do dia da criança, onde os alunos se depararam com as necessidades e desejos que eles próprios possuem, realizando-se um debate sobre o que foi apresentado e em que os alunos puderam concluir que os seus direitos têm de ser protegidos e respeitados e que nem todas as crianças têm os seus direitos respeitados. De seguida, foi entregue um desdobrável com os direitos, visualizaram um vídeo da UNICEF sobre os direitos e escreveram um poema sobre o dia da criança. Os países da Europa foram abordados ao longo de uma semana e iniciou-se com um pequeno jogo na aplicação *Plickers* para testarmos o conhecimento prévio dos alunos e, a partir daí, explicou-se o que era a Europa, por quantos países era constituída e as diferentes regiões da mesma. O *Plickers* é uma ferramenta digital em que os alunos podem responder a testes, só que não precisam de outros dispositivos eletrónicos, basta apenas um telemóvel com a aplicação, normalmente o do professor, e um *QR Code* por cada aluno. As questões eram apresentadas no quadro interativo e os alunos respondiam girando o *QR Code* para a resposta correta. Estes recursos digitais facilitam no processo de ensino e aprendizagem, pois são “recursos que possibilitem aos professores e alunos desenvolverem trabalho educativo diferente e com mais-valias claras, em relação ao que poderiam desenvolver com o apoio de meios tradicionais de ensino.” (Ramos et al., 2011, p.15)

De seguida, os alunos receberam um passaporte dos países da Europa, recurso criado pela estagiária, que contém uma pequena descrição de todos os países da Europa, contendo a bandeira, capital, extensão do país, número de habitantes, língua oficial, moeda e um monumento importante do país. Nos monumentos encontramos imagens de patrimónios mundiais, culturais e naturais de uma grande relevância que são importantes preservar para as gerações futuras.

Em Educação Física, foram abordados os blocos Perícias e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrio, Jogos, Percursos na Natureza. Os dois primeiros blocos foram explorados em circuitos; os Jogos foram explorados um pouco em todas as aulas, como atividade de introdução à atividade física. Os Percursos da Natureza foram aplicados em duas aulas; a primeira incluía uma atividade com seis postos, onde a turma foi dividida em quatro grupos e, a cada grupo, foi entregue um mapa da escola com um percurso específico para percorrer. Todos os elementos tinham de realizar os desafios que surgiam em cada posto, um desafio físico e um desafio sobre uma das áreas curriculares e, após realizarem os desafios, cada grupo recolhia uma estrela para colar no mapa. No final da aula, corrigiu-se com os alunos as respostas dadas nos desafios sobre as áreas curriculares. Na segunda aula, sobre os Percursos na Natureza, os alunos realizaram um percurso em estrela. Nesta atividade, existiam sete postos, estavam dispostos à volta de um posto central, onde se encontrava a estagiária que orientava para que posto é que os alunos deveriam ir. A turma voltou a ser dividida em quatro grupos e foi entregue a cada grupo um mapa com os espaços dos postos em branco, pois cada posto estava identificado com uma peça do *Tangram* feita em papel que a estagiária colava no espaço de um posto. Em cada posto, encontravam a mesma peça num tamanho maior, para saberem se estavam na peça correta, e um desafio motor mais complexo que todos os elementos tinham de realizar.

Em cada semana de implementação, era realizada, também, uma atividade do relatório, no total de cinco atividades com um tema por semana, começando no Amor, seguido de o Outro, o Bem e o Mal, o Justo e o Injusto e, por fim, o Futuro. Estas atividades inserem-se no programa de Filosofia para Crianças que as auxilia a desenvolver o pensamento crítico e criativo, assim como a aquisição de valores, tal como a empatia, o respeito, entre outros, através de pequenas sessões em grande grupo, onde as crianças partilhavam os pontos de vista sobre cada tema, refletindo sobre os mesmos.

As atividades iniciavam-se com um momento de acolhimento, onde os alunos descobriam o tema que ia ser explorado, seja através do questionamento feito aos alunos, seja através de explorações de ilustrações do próprio livro. Seguia-se a leitura

e exploração da história, que motivava ao diálogo entre os alunos e à tomada de posições quanto ao tema explorado na história para, seguidamente, se iniciar um momento de reflexão e partilha, no qual os alunos podiam partilhar as suas opiniões e vivências de acordo com o tema da semana. A seguir, existia sempre um momento ligado às artes visuais, ou seja, os alunos realizavam alguma atividade sobre o tema, utilizando a arte e que era exposto no *placard* da sala. Aqui os alunos puderam desenvolver a sua motricidade fina, imaginação e criatividade, fazendo origamis, recortando e desenhando o que era pedido. Após cada sessão surgia um momento ligado à Educação Literária, em que os alunos continuavam com a exploração da história, realizando mini oficinas de escrita em que tinham de alterar uma parte da história, escrever uma carta, realizar um diálogo entre personagens que não dialogavam entre si, escrever uma nova história utilizando as personagens da história ouvida e realizarem um livro-brinquedo, contando as suas histórias pessoais. Como a turma tinha bastantes dificuldades na expressão escrita, estas atividades motivaram a escrita, levando os alunos criar histórias diferentes e olhavam para a história escutada com uma perspetiva diferente.

Ao escrever, os alunos aproximam-se muito das bases da língua portuguesa porque expressam tudo através da escrita e, à medida que vão escrevendo os textos, vão sempre aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos. Com as atividades de escrita criativa, os alunos eram desafiados com atividades lúdicas de escrita que os colocava a imaginar e a criar coisas novas. Matos (2005) afirma que a “Escrita Criativa apresenta, de forma lúdica e divertida, um ambiente de escrita e de leitura que permite, entre outras possibilidades, construir histórias, bandas desenhadas, jogos, reportagens, notícias, anúncios, etc.” (p.38).

Projetos

Um dos projetos que foi implementado na turma foi a criação de um *cartonero*. Um *cartonero* é um livro feito de forma artesanal, cujas capas foram realizadas através da reutilização do cartão. Com a turma, criamos uma história sobre a poluição marítima e depois passamos à parte prática, criando as capas para os *cartoneros*. Cada aluno fez um desenho no cartão sobre a temática, produzindo, assim, exemplares únicos.

Visitas de Estudo

Com a turma, surgiram, ainda, duas visitas de estudo. A primeira fazendo parte do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular da turma com o tema “O Poder dos Oceanos”, em que os alunos se dirigiram ao *SeaLife* no Porto e puderam realizar uma

aula de surf. A segunda, proporcionada pela Associação de Pais do CE, foi a visita a uma vacaria com o intuito de os alunos compreenderem as várias dimensões e importância da agricultura, da interação do homem com os animais e da produção de leite e a sua origem, conhecendo melhor o modo como o leite que lhes chega a casa numa embalagem é produzido.

Capítulo II – Trabalho de Investigação

Neste capítulo será apresentado, em primeiro lugar a contextualização e pertinência do trabalho, assim como a problemática, objetivos e questões de investigação. De seguida, surge a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e as conclusões do estudo.

Contextualização e Pertinência do Trabalho

O estudo que nos propomos realizar tem como pressuposto a importância que a Filosofia para Crianças assume enquanto espaço para o questionamento, para a problematização e para o confronto de ideias, permitindo à criança melhorar o espírito crítico e sentir-se confortável em partilhar e defender ideias e argumentos (Lopes et al., 2019).

Como, atualmente, os meios evoluem muito mais rápido e vivemos de uma forma mais atarefada, a Filosofia para Crianças e o pensamento crítico ajudam a criança a encaixar-se neste meio em que vivemos, assim como parar e analisar o que nos rodeia para sabermos o que podemos melhorar, tal como mostram Azevedo e Gonçalves (2006),

A velocidade com que são produzidas e transmitidas as informações exige uma forma mais elaborada de apreensão, possibilitando, assim, relacioná-las e delas extrair tudo aquilo que está implícito. Para além disto, os indivíduos desta sociedade em rápida transformação terão êxito e serão actuates na medida em que conseguirem interagir com o meio em que vivem. (p.104)

O ato de pensar é algo intrínseco e devemos estimulá-lo para descobrirmos como é que o mundo à nossa volta funciona e darmos significado às coisas. Ora se isto for realizado desde cedo, o pensar vai sendo cada vez mais aperfeiçoado, tal como confirmam Azevedo e Gonçalves (2006)

O pensar é um dos recursos humanos imprescindíveis, tanto para a produção de explicações, quanto para a constituição dos sentidos. Exercitá-lo, na busca da construção de significados, ao seu próprio aperfeiçoamento. E tal aperfeiçoamento ocorrerá se o exercício do pensar merecer a devida atenção e especiais cuidados por parte dos educadores e dos próprios educandos. (pp.104- 105)

Portanto, colocar as crianças a pensar desde as idades mais pequenas também traz imensos benefícios, tal como nos mostra Nomen (2021)

Permite-nos encarar com mais segurança o sofrimento e o desconcerto, circunstâncias que unem a maior parte dos seres vivos. Por isso, há que cultivar este pensamento nas nossas crianças o mais cedo possível. E, com ele, a compaixão e a empatia. (p.22)

Tal como diz Lipman (1995) “Se os porquês são tão naturais para a criança, por que é que a Filosofia para Crianças se revela um trabalho difícil?” Trabalhar a Filosofia com as crianças implica, portanto, criar um ambiente confortável para o diálogo, gerando ideias sobre os temas a ser abordados para possibilitar às crianças pensarem no modo como elas próprias pensam no que as rodeia, contribuindo para um pensamento mais claro, crítico e criativo (Moura & Gonçalves, 2014). De facto, tendo como pressuposto o que referimos anteriormente, o nosso propósito é realizar sessões de Filosofia para Crianças, no âmbito da disciplina de Português, partindo de obras da literatura infantil e que possibilitem trabalhar as seguintes temáticas: o Amor, o Outro, o Bem e o Mal, o Justo e o Injusto, e o Futuro. Neste sentido, as sessões estarão divididas em três momentos essenciais, o acolhimento, no qual as crianças descobrem qual é o tema a ser abordado; segue-se a leitura de uma história de acordo com o tema, uma vez que o livro motiva ao diálogo, ao pensamento crítico, gerando uma tomada de posição consciente, crítica e reflexiva. Por fim, um momento de reflexão e partilha, em que cada criança é incentivada a partilhar a sua própria opinião, única, diferente das restantes, defendendo o seu ponto de vista e respeitando o das outras crianças, gerando também empatia. A cada sessão, segue-se um momento de exploração da história no âmbito da Educação Literária.

Questões de investigação e objetivos

Este projeto a ser desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, com um grupo de alunos de uma freguesia de Vila Nova de Cerveira, no âmbito da disciplina de Português, apresenta a seguinte questão de investigação: Qual a relevância de um programa de Filosofia para Crianças associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno?. A esta questão correspondem os seguintes objetivos: i) Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária tendo por base textos de carácter reflexivo.; ii) Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do

pensamento crítico e criativo.; iii) Compreender as mais valias de um programa de Filosofia Para Crianças na experimentação de estratégias inovadoras ao nível da Leitura e Escrita.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, com *design* de estudo de caso, sendo os dados recolhidos através de observação participante, notas de campo, registos áudio e vídeo e evidências do trabalho dos alunos.

Fundamentação Teórica

Começaremos por apresentar um breve apontamento sobre a história da Filosofia para Crianças, seguindo-se das suas características e a representação da Filosofia para Crianças em Portugal, nomeadamente, os projetos que existem no país.

De seguida, demonstra-se a importância do diálogo filosófico e como é que o mesmo funciona, assim como os temas que podem ser explorados no âmbito das sessões. De imediato explica-se a organização e funcionamento das sessões.

Encerraremos esta parte do trabalho, tentando cruzar os princípios, pressupostos e temas da Filosofia para Crianças com alguns dos documentos orientadores que norteiam a prática docente no ensino básico, nomeadamente, a Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e o Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura 2027.

Filosofia para Crianças: O que é?

História

A Filosofia para Crianças (FpC) teve início com Matthew Lipman, que se juntou a Anna Sharp há 40 anos. A necessidade de levar a Filosofia a crianças e jovens resultou de anos de serviço como professor de filosofia numa universidade nos Estados Unidos da América, em que Lipman se apercebeu de que os jovens com quem estava a lidar tinham dificuldades em pensar criticamente e refletir. Para ele, estas ferramentas deveriam ser ensinadas na escola e partir das idades mais precoces, pois é fundamental aproveitar a curiosidade e encanto dos mais pequenos pelo mundo e transformar em Filosofia (Nonem, 2021; Plano Nacional de Leitura 2027).

Partindo do seu pressuposto de que era necessário ensinar as crianças a pensar, era fundamental ensinar os adultos a implementar as sessões de FpC; então, ambos criaram um currículo e materiais específicos para estas sessões, tendo, também, criado o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), em New Jersey. Alguns

dos seus materiais conhecidos estão compilados em obras como *Philosophy Goes to School*, *Growing Up With Philosophy*, que são uma grande referência para realizar as sessões de FpC, para além da revista *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*. Para além disso, Lipman ainda escreveu novelas filosóficas para os vários anos de escolaridade, de forma a introduzir o pensamento crítico e diálogo filosófico. (Costa Carvalho, 2019; Nomen, 2021).

Ao longo dos anos têm sido muitos os autores e participantes que vão divulgando a FpC pelos cinco continentes e a UNESCO criou uma série de práticas educacionais que servem para divulgar pesquisas científicas sobre o tema e apresentam exemplos de atividades que são interessantes para aplicar na escola (UNESCO, 2020), assim como já existe um mestrado em Filosofia para Crianças na Universidade dos Açores. Desde que foi iniciada até hoje, a própria FpC foi-se alterando, abrindo-se para receber novas perguntas, temas e ações, como confirma Costa Carvalho (2019),

abriu-se a fundamentos teóricos distintos do contexto inicial pragmatista e analítico em que se filiavam Lipman e Sharp, emergindo diferentes propostas a partir do desiderato inicial de promover encontros entre filosofia e infância (...) A ideia de que há uma forma única de pensar bem, para a qual todos devem confluír, foi substituída pela defesa de contextos, comunidades e práticas específicas e, para lá de uma procura pela definição de um método pedagógico com determinados protocolos estabelecidos, acalenta-se uma multiplicidade de visões em permanente mutação e reconstrução. Uma das notas dominantes é o próprio questionamento constante dos fundamentos assumidos anteriormente, no que parece uma procura por aquilo que há de mais específico na filosofia: a desconstrução de tudo o que se possa instalar com pretensões homogeneizantes. (p.28)

A FpC, atualmente, ajuda as crianças a pensarem de uma forma mais clara, criativa, do mesmo modo que as ajuda a tornarem-se crianças mais confiantes. Desta forma, a FpC apresenta um conjunto de características que ajudam as crianças a serem mais eficientes e dota-as de valores que serão importantes para o seu crescimento e vida futura. (UNESCO, 2020).

Características

Desde cedo, as crianças começam a questionar o mundo que as rodeia, evidenciando uma forte vontade de conhecer, descobrir, saber. Muitos adultos ficam inseguros, sem conseguirem compreender como é que determinadas questões mais sensíveis surgiram e, como resultado, não conseguem ter respostas às suas perguntas

ou, simplesmente, dizem à criança que vai aprender aquilo tudo, futuramente, na escola (Costa Cardoso & Santos, 2018; Nomen, 2021; Santos, 2018; UNESCO, 2020). Ao questionarem, ao levantarem as razões, abrem uma janela para dialogar sobre as ações do mundo e sobre o mundo, tentando descobrir o que é aceitável e o que não é, e, de certa forma, interiorizam as regras da sociedade em que estão inseridos (Costa Cardoso & Santos, 2018).

O propósito da FpC é, portanto, aproveitar a curiosidade emergente e a sua inocência e transformá-la numa nova perspectiva, uma perspectiva filosófica, para observar e mudar o mundo, fazendo as crianças pensarem por si próprias, tornando-as mais sensíveis, mais críticas e mais criativas (Nomen, 2021; Santos, 2018; UNESCO, 2020). Segundo Azevedo e Gonçalves (2006), os grandes objetivos da FpC são:

desenvolver uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos. No fundo, pretende-se contribuir para uma cidadania responsável. (p. 104)

Neste sentido, a Filosofia permite, então, ensinar as nossas crianças a serem responsáveis por si próprias e pelas suas decisões, ajudando na formação do indivíduo, em geral, e na mudança de comportamentos, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Trata-se de um espaço para as crianças crescerem, serem elas próprias, pensarem por elas próprias e afirmarem as suas convicções autonomamente, afastando-se da visão dualista e redutora do certo e do errado. É um espaço para as crianças se tornarem mais críticas, mais criativas e mais humanas, tornando o mundo em que habitam um pouco melhor (Nomen, 2021; Costa Cardoso & Santos, 2018).

Com a FpC é possível desenvolver as capacidades das crianças, usando a arte, o brincar, as ciências e a própria Filosofia, pois estas ajudam a compreender o mundo, respondem às questões sobre o mesmo e podemos encontrar soluções originais para os problemas que surgem. (Nomen, 2021)

Quando as crianças, e os adultos também, pensam e questionam sobre algo, estão a colocar uma intenção no querer saber. Ao ensinarmos cada criança a pensar criticamente, o que pode ser um grande desafio, ela aprende a “enfrentar os desafios que a vida lhe apresentará.” (Nomen, 2021, p.22). Para além de que a criança acaba por crescer e progredir muito melhor nas restantes áreas de conhecimento (Nomen, 2021), promovendo a interdisciplinaridade porque cruza as aprendizagens das diferentes disciplinas com a reflexão, pensamento e diálogo filosófico.

Para finalizar, tal como indica Nomen (2021),

Se tivermos aprendido a pensar por nós próprios, encontraremos critérios sobre os quais edificar novos passos, intenções, causas, consequências, circunstâncias, meios e valores. Com estas ferramentas poderemos chegar a decisões e analisar acertos e equívocos, sem que com isso deixemos de gerir as emoções que filtram a nossa perspetiva. (pp.14-15)

Para além da questão da autonomia, estas sessões estão muito associadas à reflexão, à disciplina, ao diálogo, aos valores, à criatividade, ao pensamento cuidadoso e ao pensamento crítico.

Assim, para refletir criticamente, uma criança precisa da sua bagagem emocional e das experiências e aventuras vividas, seja em família ou sozinhos, e é com base no ponto de vista e nas opiniões de cada criança, diferentes umas das outras, que o pensamento e diálogo filosófico surgem (Nomen, 2021). Azevedo e Gonçalves (2006) destacam que estas sessões devem ocorrer com o grupo disposto em círculo, pois nesta posição as crianças estão todas ao mesmo nível e “é possível criar uma relação visual mais forte e potencializar uma aproximação afectiva entre os membros do grupo, de modo a permitir uma reflexão mais aberta e espontânea.” (p.108). Aqui começam a partilhar as ideias e opiniões, e os restantes escutam e respeitam quem está a dialogar (Azevedo & Gonçalves, 2006; Costa Cardoso & Santos, 2018). Sentindo-se confortáveis umas com as outras, as crianças expressam as suas opiniões, sem receios e sem medo de serem punidas, podendo “refletir de um ponto de vista mais complexo” (Nomen, 2021, p.43), percebendo o intuito e a vontade dos seus pontos de vista. Nomen (2021) defende, ainda, que “Quando todos contribuimos para construir uma aprendizagem comum, todos aceitamos de forma táctica que as nossas ideias são alvo de escrutínio e isso não nos debilita de maneira nenhuma. Pelo contrário, torna-nos mais fortes.” (p.44)

Com a FpC podemos, com atividades lúdicas e conscientes, fomentar valores nos mais jovens. Quando estão a defender o seu ponto de vista, as crianças interiorizam o respeito pelo outro, a tolerância e a empatia. Aprendem, também, a analisar os prós e os contras de um argumento e “os fundamentos argumentativos e respetiva consistência permite às crianças escolher com melhor critério os seus valores e defendê-los.” (Nomen, 2021, pp.44-45)

A Filosofia permite, ainda, desenvolver o pensamento criativo, a criatividade, exigindo o recurso a argumentos, a exemplos ou analogias, para que a compreensão seja mais simples, o que, consequentemente, nos obriga a sair da zona de conforto

(Nomen, 2021; UNESCO, 2020). Irene de Puig (2012), como citado em Nomen (2021), defende que o pensamento criativo

- é hábil e flexível;
- permite questionar a realidade e procurar alternativas;
- é intuitivo;
- é aberto e livre;
- reforça o pensamento crítico e aceita os seus efeitos;
- reordena e restabelece vínculos;
- é mais sintético do que analítico;
- pressupõe saber, saber ser e saber agir;
- e tem preferência pela complexidade. (p.45)

Filosofar influencia, ainda, o nosso pensamento cuidadoso. Este é “aquele que está alinhado com os nossos valores e que revela um compromisso ativo entre pensamento, palavra e ação.” (Nomen, 2021, p. 68), ou seja, é o pensamento ligado às emoções e sentimentos. Com este pensamento, é possível assumir o lugar do outro, pensar como o outro pensa e sentir o que o outro sente, numa perspetiva de alteridade, desenvolvendo, assim, a empatia (Nomen, 2021). Ao trabalharmos a Filosofia, estamos também a desenvolver este pensamento e a tornar crianças mais empáticas, solidárias e com vontade de ajudar os outros e de tornar o mundo um lugar melhor para viver. Este é um exemplo de um valor que acompanha sempre a criança pela sua vida e que pode trazer bastantes benefícios para a mesma.

Convém, no entanto, reconhecer e estar preparado para alguns constrangimentos associados a estas questões. É difícil manter uma sessão de FpC, pois, em primeiro lugar, é essencial manter regras nas sessões de Filosofia porque as crianças aprendem, assim, a respeitar a sua vez de falar e a respeitar os colegas enquanto os mesmos estão a dar o seu ponto de vista. Para possibilitar um bom funcionamento, é importante a presença de algumas regras, tal como “escutar o outro, respeitar a sua opinião, intervir adequadamente, respeitar as diferenças dos outros e a sua liberdade, fundamentar as nossas opiniões, manifestar cooperação, solidariedade e o “saber” estar em grupo.” (Azevedo & Gonçalves, 2006, p.108), no entanto, estas regras podem ser adaptadas e alteradas, dependendo da dinâmica do grupo em questão.

Em segundo lugar, devido às questões que as crianças podem colocar e, através do diálogo conjunto, procurar uma resposta ou criar novas perguntas. Em terceiro lugar, a posição do adulto, que deve ser neutra e sem tomar lados. (Costa Carvalho & Santos, 2018; Santos, 2018; Nomen, 2021).

Apesar destas limitações, é perfeitamente possível implementar as sessões de Filosofia porque recebemos bastante informação escondida por parte das crianças. O que acontece também é que o adulto tem de descobrir o que está subjacente a uma opinião ou a uma vivência de uma criança, pois como as sessões de FpC são um espaço em que as crianças podem partilhar o que sentem e se sentem confortáveis para o fazer. O adulto tem de ter a sensibilidade de descobrir o que está por trás de cada história, para, depois, tomar uma ação. (Costa Cardoso & Santos, 2018; UNESCO, 2020). Neste sentido, a FpC está, também, muito ligada a projetos que têm vindo a ser explorados para o seu desenvolvimento.

Projetos em Portugal

Em Portugal, a FpC está em crescimento com uma variedade de livros, oficinas ou cursos que ensinam como implementar as sessões.

Como referido anteriormente, a Universidade dos Açores criou um mestrado em Filosofia para Crianças e na Universidade de Évora existe uma pós-graduação em Filosofia para Crianças. Existe também um centro *online* de Filosofia para Crianças com o intuito de partilhar atividades sobre o diálogo e o pensar das crianças (Sociedade Portuguesa de Filosofia, s.d).

Para além destas universidades, o Plano Nacional de Leitura, sendo um importante portal para a promoção de livros, recursos, projetos, prémios, eventos, entre outros, também promove a realização de sessões FpC. Nele podemos encontrar sugestões de livros e temas a abordar, vídeos sobre a FpC, artigos e vídeos de especialistas, organizações e exemplos de práticas de sessões de FpC (Plano Nacional de Leitura, 2027).

Contudo, não é só nas universidades e no Plano Nacional de Leitura que encontramos profissionais a referir a importância das sessões. Através da obra *Filosofia para Crianças e Jovens – É para pensar o quê?*, Helena Bray partilha atividades e explica o que é a FpC.

Helena Bray é professora de Filosofia e escreveu um livro, cujo título é *Filosofia para Crianças e Jovens: É para pensar o quê?*. No seu *blog* apresenta-nos algumas atividades que realizou, no âmbito da FpC, jogos filosóficos que podem ser concretizados em sala de aula e um jornal filosófico, onde apresenta materiais de apoio às aulas e ao estudo (Bray, 2017).

De referir que, independentemente dos projetos, o diálogo filosófico é fundamental.

Diálogo filosófico

Importância

Atualmente, as crianças passam muito tempo ligadas às tecnologias, seja *tablets*, televisões, telemóveis, entre outros, sendo reduzido o tempo dedicado às interações físicas (Desmurget, 2021).

Antes mesmo de as crianças acederem às tecnologias, há um conjunto de capacidades que devem ser desenvolvidas, nomeadamente, aprender a andar, a correr, a saltar, a falar, brincar, entre outras e se essas capacidades não forem introduzidas e desenvolvidas nessas idades, e nas seguintes, as crianças podem não conseguir desempenhá-las quando crescerem (Desmurget, 2021). O mesmo autor considera que

Com efeito, aquilo que não ficar estabelecido durante os primeiros anos de desenvolvimento em termos de linguagem, coordenação motora, pré-requisitos matemáticos, hábitos sociais, gestão emocional, etc., será cada vez mais difícil de adquirir à medida que o tempo for passando. (p.55)

Para isso, as sessões de FpC resultam como um espaço, privado das tecnologias, em que as crianças possam discutir e refletir sobre o mundo que as rodeia e é nestes espaços que as suas mentes podem mudar. Desmurget (2021) considera que se pode “desconstruir os mitos que poluem o pensamento constitui, por conseguinte, o primeiro passo essencial para uma reflexão objetiva e fecunda.” (p.27)

Ao ensinar a Filosofia, já estamos a filosofar, seja o adulto como as crianças, tal como indica Costa Carvalho (2019),

O ensino da filosofia é já uma questão filosófica, seja no sentido de se impor como tópico de problematização reflexionante (é a filosofia ensinável? O que se pode entender por ensinar?...), seja enquanto transporta, em qualquer prática possível, pressupostos e compromissos filosóficos de fundo: o que se propõe como forma de comunicar filosoficamente depende daquilo que se entende que a filosofia é. E se pensar o ensino da filosofia é, já, filosofar, então o ensino da filosofia (qualquer que seja a abordagem) talvez também não devesse deixar de ser filosófico. (p.24)

Era mediante o diálogo que os antigos filósofos, por exemplo Sócrates, partilhavam as suas ideias e, ainda hoje, o diálogo é uma ferramenta essencial para a nossa sociedade (Nomen, 2021). O diálogo é uma conversa entre duas ou mais pessoas

sobre um determinado tema, em que todos dão os seus pontos de vista e os justificam, aprendendo uns com os outros e refletindo também.

É através da reflexão e do diálogo filosófico que podemos “contribuir para a formação de cidadãos capazes de equacionar problemas e encontrar soluções criativas e éticas, nos diferentes contextos em que vivem.” (Azevedo & Gonçalves, 2006, p.106). O próprio diálogo motiva as crianças a pensarem sobre o que irão partilhar, a encontrarem metáforas que expliquem o seu raciocínio, sendo criativas, a avaliarem o seu pensamento e, ainda, as ensina a respeitarem o colega que está a partilhar (Azevedo & Gonçalves, 2006).

Com o diálogo filosófico, pretendemos que as crianças justifiquem as suas opiniões e pontos de vista, preparando argumentos claros e com consistência e “enquanto também entendem como um argumento é estruturado.” (UNESCO, 2020).

É com base no que as crianças viveram e sentiram que refletem, pois é mediante os seus sentimentos e sentidos que vivem e sentem o mundo e, aproveitando todos estes estímulos, podemos levar a criança a refletir criticamente e a dialogar filosoficamente. (Nomen, 2021)

É ainda nestas sessões que as crianças lançam as perguntas que as inquieta e todos juntos tentamos chegar a uma resposta, passando assim de uma perspetiva mais egocêntrica para uma perspetiva mais geral, em que nos vamos apercebendo de mudanças comportamentais e até discursivas. (Costa Carvalho & Santos, 2018)

Por fim, Nomen (2021) ainda afirma que “manter um diálogo filosófico não é fácil porque implica chegar a consensos e cooperar; saber duvidar dos argumentos próprios quando são expostos contra-argumentos que não podem ser refutados.” (p.67), mas assim que o diálogo estiver encaminhado, transforma-se numa aptidão que se pratica e que envolve os nossos sentimentos, emoções e pensamentos (Nomen, 2021). Todo este diálogo filosófico tem por base determinados temas que podem ser trabalhados.

Temas

Os temas que a FpC aborda podem ser bastante variados, partindo, por exemplo, de temas mais controversos, como a morte, até temas mais “simples”, como o amor ou o outro (Azevedo & Gonçalves, 2006). Podem ser, também, explorados temas políticos e temas que outros filósofos renomeados discutiram nas suas obras, como demonstra Costa Carvalho (2019):

A prática filosófica com crianças pode convocar para um espaço privilegiado todo e qualquer conceito já desenvolvido pelos filósofos nas suas obras (o bem, o

belo, o poder, a justiça, a origem,...), assim como promover a criação de novas conceptualidades ou imagens para mover o pensamento. (p.29)

Para além disso, os temas servem para guiar o adulto e ajudá-lo a explicar o conceito às crianças, com recurso a histórias, propondo várias atividades e guiando as crianças para colocarem questões. Os temas também devem ser pertinentes para os mais novos, para que estes se sintam relacionados com os mesmos e se consigam expressar melhor (Nomen, 2021).

Inclusive, os temas devem ser escolhidos através do consenso do grupo, devendo o adulto apenas realizar as questões para os alunos dialogarem e refletirem (Nomen, 2021). Aliás, o consenso é fundamental, pois

cria e fortalece laços do grupo, fomenta uma sensação de pertença, dá valor às renúncias como forma de construir um acordo mais sólido e, por último, cultiva o sentimento de empatia que está inscrito no código genético do ser humano e que foi fundamental para a construção da democracia. (p.65)

Como existem muitos temas a serem explorados, podemos agrupar alguns temas e traçar competências e aprendizagens que tenham em conjunto. Por exemplo, com os temas da “Identidade” e da “Aparência” (Bray, 2018), podem ser trabalhadas as competências de reflexão sobre si próprio. Já com a “Mudança”, o “Tempo”, o “Crescer” (Bray, 2018, p.14), podemos desenvolver diálogos filosóficos sobre a mudança, seja no mundo, seja de nós próprios, as mudanças que o nosso corpo faz e as nossas mudanças mentais. Para conjugar a mudança e a identidade, Worley (2020) sugere a utilização dos respetivos temas e até adicionar mais, tais como “Argumentos (...) Condições necessárias e suficientes, Rios e Ciclos da água” (2020, p. 79). Na mesma temática, sobre o sentido da vida e a razão de existirmos, podemos realizar sessões com as temáticas da “Finalidade e conceção, Existencialismo, Deus e Religião, Valor” (Worley, 2020, p.75).

Para trabalhar as questões éticas, podemos usar temas como a “Ética”, “Questões éticas”, “Razão/Razões” e “Ter razão/ Dar razão/ Saber dar a razão/ Pedir razões” (Bray, 2018, p.17). Para refletir sobre os direitos dos animais e das pessoas, Bray salienta sessões com os temas “Pessoa”, “Humanidade”, “Valor/Valores”, “Valores universais”, “Direitos Humanos” e “Direitos dos animais” (Bray, 2018, p.17).

Com temas como “Direitos e Deveres”, “Justo e Injusto”, “Critério de justiça”, “Questões éticas”, “Experimental”, “Justiça e Ética”, “Valores universais”, “Direitos Humanos”, “Direitos das Crianças” e “Igualdade de Género” podemos pensar sobre “o justo e injusto (...) Direitos Universais” e “Igualdade de Género” (Bray, 2018, p.18). Para

este tema, a justiça e a injustiça, Worley (2020) também refere serem realizadas sessões que abordem a “Tomada de decisão em grupo, Política, Equidade, Regras, Sociedade, Cidadania e Ilhas” (p.84), através do diálogo *A República* de Platão.

Por sua vez, para um tema forte como a morte, Worley (2020) indica serem realizadas sessões com as temáticas da “Perda, Encontrar, Conhecimento, Luto, Desgosto” (p.93), pois “Todas estas experiências darão às crianças algo a que elas podem recorrer para explorar o conceito de perda, bem como de perder e encontrar coisas” (p. 93).

Para refletir sobre a alegria e felicidade, surgem várias sessões com os temas “Ser feliz, Felicidade e ética, Felicidade e prazer, Saber se é feliz” (Bray, 2018, p.19). Analisando as temáticas, alegria e felicidade, Worley (2020) recomenda realizarmos sessões que abordem “Felicidade, Valores, Pontos de Vista, Animais” (p.102).

Com temas como a “Arte”, “Beleza”, “Gosto” e a “Criatividade”, podemos “refletir sobre a beleza” (Bray, 2018, p.20). Já temáticas como “Coisas e o que elas são para nós, Percepção, Pontos de Vista, Nomes e Referentes” (Worley, 2020, p.67), é possível trabalhar os princípios da Filosofia e começar a filosofar.

Em suma, para além destes temas referidos, numa simples sessão, podemos abordar várias temáticas e podemos colocar as crianças a refletir sobre vários princípios e problemas, sendo fulcral a escolha das estratégias de acordo quer com o público alvo quer com os objetivos.

Estratégias para a dinamização de sessões de Filosofia para Crianças

As sessões de FpC organizam-se em cinco momentos principais, contudo nem todas as sessões seguem a mesma estrutura (Worley, 2020). Às vezes, podemos não ter um passo ou podemos adicionar mais passos, o que depende do tema e do adulto que está a orientar a sessão.

Para Azevedo e Gonçalves (2006), as sessões de FpC começam com uma atividade de pré-leitura. Estas atividades podem ser realizadas através do questionamento ou de jogos ou problemas colocados às crianças com elementos do tema, permitindo incentivar a descoberta. Segundo Azevedo e Gonçalves (2006), esta tarefa inicial tem como “intuito de predispor emocional e intelectual o grupo de crianças para o trabalho colectivo e, consequentemente, proporcionar a oportunidade de trabalhar questões psicopedagógicas que exijam algum tratamento prévio.” (p.108). Já para Worley (2020), o primeiro passo nas sessões de FpC é apresentar um estímulo, por exemplo, uma história ou jogos, e lê-la às crianças, tal como o próprio nos demonstra

“O estímulo de cada sessão surge habitualmente sob a forma de uma história. Dito isto, em alguns casos encontrará uma experiência ou atividades.” (p. 20).

De seguida, para Azevedo e Gonçalves (2006), é lida a história, podendo ser utilizadas várias técnicas, mas, para Worley (2020), o segundo passo serve para realizar as primeiras reflexões sobre a história, recontar a história do ponto de vista das crianças e pode até surgir a questão principal de onde se vai desencadear o diálogo filosófico, com base no diálogo sobre a história.

A própria história espoleta o diálogo sobre o tema e, como vários filósofos conhecidos recorriam às histórias para introduzir a Filosofia, sugere a mesma estratégia com as crianças, adaptando à sua realidade, isto é, descobrir o mundo à sua volta e saber agir no mesmo (Nomen, 2021). As histórias servem como estímulo para a discussão filosófica, daí ser importante que o que é lido esteja de acordo com o tema para desencadear o diálogo, como confirma a UNESCO (2020) “Pode ser uma história (...) que introduza o tema a partir do qual a questão filosófica pode ser derivada e que possa também apresentar dilemas morais ou levantar questões.” (p.12).

É muito importante que uma criança cresça e comece, desde muito pequena, a ouvir histórias, pois estas não só transmitem valores, como também dão segurança e mostram como o mundo à sua volta funciona (Nomen, 2021). Ao realizar as sessões de FpC com as histórias, é fundamental aproveitar o enredo da história e ultrapassá-lo a outro nível, o nível em que as crianças possam refletir sobre a mesma, desenvolver a imaginação e pensar de uma forma diferente e criativa, tal como confirma Nomen (2021) “esta abordagem insiste mais em aspectos que transcendem o próprio conto e levam a uma reflexão dos temas implícitos que muitas vezes são desterrados na simples compreensão da leitura.” (p.49).

O terceiro passo, para Worley (2020), adequa-se para colocar a questão principal no quadro, sobre a qual as crianças vão filosofar. Para Azevedo e Gonçalves (2006), o terceiro passo é utilizado para “delimitar os temas ou ideias que consideraram mais significativos para constituírem objecto de reflexão.” (p.109). Aqui as crianças conversam entre si e, em concordância, definem os temas e as questões que iniciaram o diálogo filosófico.

O quarto passo é comum para os variados autores, o diálogo e debate filosófico. No entanto, Worley (2020) propõe que seja em pequenos grupos, já Azevedo e Gonçalves (2006) consideram que o diálogo deve ser realizado em grande grupo.

As crianças, ao dialogar entre si, vão colocando ainda mais questões, sobre as quais partilham as suas opiniões, os seus sentimentos, o que se recordam e os pontos de vista, que, apesar de serem diferentes uns dos outros, todos aprendem com o que o

amigo partilha, sabendo respeitar, caso este tenha uma opinião diferente dos demais. O diálogo filosófico é essencial “porque só o diálogo pode proporcionar uma verdadeira intersecção entre os alunos, uma autêntica partilha de experiências e saberes em constante questionamento.” (Azevedo & Gonçalves, 2006, p.109). O respetivo questionamento deve levar as crianças a pensarem as suas opiniões e a justificá-las, dando evidências de como é que sabe ou de como descobriu. A UNESCO (2020) destaca que as questões devem ser “Boas” perguntas, nesse contexto são perguntas abertas, que ajudem a revelar mais sobre o tema do diálogo e construir conhecimento a partir dele. Usando tais perguntas, o diálogo se torna mais profundo, mais significativo.” (p.12).

O quinto e último passo, na opinião de Worley (2020), é utilizado para a investigação em grande grupo com a participação e partilha da opinião dos pequenos grupos, como confirma o próprio “Podem agora dar continuidade ou desenvolver as suas ideias no contexto da exploração colaborativa do grupo sobre os temas e tópicos em causa.” (p.19). Azevedo e Gonçalves (2006) utilizam o último passo para realizar uma avaliação da discussão filosófica, que pode ser escrita ou oralmente, de forma a “observar a pertinência e a necessidade da prática filosófica” (p.110).

A Filosofia para Crianças nos documentos orientadores

Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania

A Estratégia Nacional para a Educação e Cidadania (ENEC) é um documento de referência que tem “a finalidade de dar um novo impulso à Educação para a Cidadania, em respeito pela autonomia das escolas” (Alvarez et al., 2017, p.2), reforçando a Educação para a Cidadania desde o Pré-Escolar até ao fim da escolaridade obrigatória. Foi criado com vista a respeitar documentos nacionais, como a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020, o Plano Estratégico para as Migrações, 2015-2020 e o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não Discriminação, 2014 -2017, e internacionais, tais como a Declaração de Paris, Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, UNESCO – Educação para a Cidadania Global: preparar os aprendentes para os desafios do século XXI, entre outros documentos de igual relevância. (Alvarez et al., 2017).

De seguida, apresenta-nos os pressupostos e pontos de partida, tais como a “Conceção não abstrata de cidadania; Identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma Cultura da Democracia).” (Alvarez et al., 2017, p.6). A ENEC

nomeia ainda três eixos que partilha as mesmas características da FpC, sendo estes “Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)” (Alvarez et al., 2017, p.6).

Seguidamente, o documento mostra de que forma e em que anos os domínios da Educação para a Cidadania devem ser explorados e está dividido em três grupos, sendo estes: no primeiro grupo, que deve ser explorado em todos os anos de escolaridade, encontramos os “Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde” (Alvarez et al., 2017, p.7). No segundo grupo, que deve ser abordado em pelo menos dois ciclos do ensino básico, encontramos “Sexualidade, Media, Instituições e Participação Democrática, Literacia Financeira, Segurança Rodoviária e Risco” (Alvarez et al., 2017, p.7). Já no último grupo, que pode ser aplicado em qualquer ano de escolaridade, encontramos “Bem-estar animal, Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz, Voluntariado e Cidadania” (Alvarez et al., 2017, p.7).

Além disso, a ENEC apresenta formas de abordar a Cidadania em Desenvolvimento a nível de turma, com a disciplina de Educação e Desenvolvimento, e a nível de escola, onde cada escola tem autonomia de criar projetos que alcancem os objetivos propostos (Alvarez et al., 2017). De destacar, igualmente, uma plataforma nacional que serve para “Disponibilização de informação e de recursos” e “Partilha de práticas e trabalho em rede” (Alvarez et al., 2017, p.13).

Por fim, o documento assinala que é fundamental investir na formação inicial de docentes e explicar como funciona a disciplina de Educação e Desenvolvimento e os tipos de projetos que podem ser realizados, uma vez que são os alunos que frequentam esses cursos que irão lecionar os alunos e escola do futuro.

Os valores que a Estratégia apresenta, nomeadamente “igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.” (Alvarez et al., 2017) e a criatividade estão presentes nas sessões de FpC, seja pelos temas escolhidos ou pelas simples partilhas que as crianças fazem e os amigos escutam.

A criatividade pode ser trabalhada em atividades lúdicas associadas a estas. Bray (2018) apresenta-nos “Jogos filosóficos, Caixa de ferramentas para pensar, Kits temáticos e Caixas/Quadros das Perguntas” (p.12) que são materiais que autora utilizou nas suas sessões de FpC, onde desenvolvem a criatividade, inventando e formulando

questões e respostas. Nomen (2021) e Bray (2018) concordam em realizar atividades lúdicas nas sessões, uma vez que “O carácter colaborativo das atividades e jogos suscita a criatividade e avaliação crítica das respostas, promovendo o diálogo filosófico” (Bray, 2018, p.10)

Tal como o documento em análise demonstra, hoje em dia, conseguimos ter acesso muito rápido à informação através das redes sociais e de outras plataformas digitais e, muitas vezes, não conseguimos filtrar a informação, saber se a mesma está correta ou errada (Alvarez et al., 2017). Nas sessões de FpC, como temos vindo a abordar, pretendemos que as crianças pensem criticamente sobre as situações e temas, para que, futuramente, as auxilie a desmitificar as informações que recebem.

Na FpC, podemos trabalhar todos os eixos que a Estratégia propõe de forma harmoniosa, pois promove-se a comunicação e o diálogo, deixando as crianças partilharem as suas opiniões, características encontradas no segundo eixo; a aquisição do conhecimento individual, conhecer-se a si próprio e as suas opiniões e pontos de vista, características encontradas no primeiro eixo e a promoção à paz, abordando temas sobre a guerra, a paz e o outro, características encontradas no terceiro eixo.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil do Aluno é um referencial que apresenta os princípios, as áreas de competência e os valores que os alunos têm de adquirir e saber até saírem da escolaridade obrigatória, de forma a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis. (Brocardo et al., 2017).

Neste documento, encontramos áreas de competência e valores que são e podem ser desenvolvidos com a FpC. Nas áreas de competência, encontramos “Linguagens e Textos”, pois as crianças vão sempre dialogando e justificando as suas opiniões, assim como desenvolvem a compreensão e interpretação do que está a ser exposto; “Relacionamento Interpessoal”, uma vez que as crianças criam relações de respeito e empatia umas pelas outras; “Desenvolvimento Pessoal e de Autonomia”, dado que reconhecem as suas emoções, os seus comportamentos e à medida que vão expondo os seus pontos de vista, vão ganhando confiança sobre si próprios e “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”, as bases da FpC, visto que as crianças refletem sobre os temas, sobre o que vão partilhar e realizam atividades que desenvolvem a criatividade, tal como pensam em analogias criativas para expressarem as suas opiniões (Brocardo et al., 2017).

Todos os valores apresentados neste perfil podem ser temas para as sessões e são valores que as crianças vão adquirindo ao longo das sessões.

Na “Visão”, apresentam propósitos que o aluno tem de cumprir até ao fim da escolaridade obrigatória, até aos 18 anos de idade, e existem cinco objetivos que são paralelos à FpC, sendo eles:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
 - livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
 - capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
 - capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
 - que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- (Brocado et al., 2017, p.15)

Como tem sido abordado nos outros tópicos, nas sessões de FpC, estas são convidadas a pensar, a questionar e a desenvolver o seu pensamento crítico para que tomem decisões acertadas e criativas para o seu futuro, características encontradas no primeiro e no quarto propósito; colocamos a criança a tomar as suas próprias decisões, a ser responsáveis por elas e a fazê-las compreender que as suas decisões afetam o mundo ao seu redor, características encontradas no segundo propósito; ensiná-las a parar para compreender a mudança à sua volta, características encontradas no terceiro propósito e transmitimos os valores e as regras da sociedade, assim como os seus direitos, características encontradas no quinto propósito.

Já no último capítulo, “Implicações Práticas”, estão presentes as práticas onde a FpC pode auxiliar, sendo elas:

- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente; (Brocado et al., 2017, p.31)

Dado que as sessões de FpC se realizam fora da sala de aula, normalmente na biblioteca ou noutro espaço, e permite ainda aos alunos tomarem decisões, dialogarem sobre um tema, dando a sua opinião e conforme vão discutindo e esperando a sua vez

para partilhar, os alunos estão a colocar em prática valores, como o respeito e a empatia, características encontradas na primeira ação. Ainda nas sessões, os alunos são livres para partilharem as suas opiniões, argumentando as mesmas e aguardam também a sua vez para partilhar, características encontradas na segunda ação.

Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) são objetivos que os alunos têm de atingir quando terminam cada ano de escolaridade. Iniciam-se no primeiro ano e acompanham os alunos até ao décimo segundo ano de escolaridade e dividem-se pelas respetivas disciplinas e domínios.

As AE dividem-se ainda em três parâmetros: os conhecimentos, as capacidades e atitudes que nos mostram o que é que os alunos devem saber, que conhecimentos devem obter; o que aprenderam a cada disciplina e que estratégias podem ser utilizadas para aprender um certo conteúdo (Aprendizagens Essenciais, 2018). Encontramos aqui as áreas de competência do perfil dos alunos que se subdividem em 10 descritores, mas existe um descritor que é simultâneo à FpC, o pensamento crítico e criativo. Esta componente, estando nas aprendizagens essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, revela que é fundamental que o pensamento crítico e criativo seja trabalhado no contexto escolar, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário.

No que se refere às Aprendizagens Essenciais de Português, estas são bastantes importantes porque o domínio da língua materna é essencial para obter sucesso nas outras disciplinas, como demonstram as Aprendizagens Essenciais de Português do terceiro ano

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam. (p. 2)

Relativamente às AE de Português do terceiro ano, pois foi o ano de escolaridade em que foi implementado o projeto, estas dividem-se em cinco domínios, sendo eles a Oralidade, a Leitura, a Gramática, a Escrita e a Educação Literária e, em todas elas, podemos trabalhá-las em atividades de FpC, seguindo ainda a estrutura das atividades. (Aprendizagens Essenciais, 2018)

Começando com a Oralidade, em FpC os alunos dão a sua opinião; aguardam a sua vez para partilharem as suas ideias e fazem-no com clareza, de forma a que os colegas compreendam o que está a ser dito; interpretam a história ou conto que está a ser lido, organizam e interpretam a mesma informação, assim como conseguem identificar o tema da sessão; pode ser também pedido para recontarem a história escutada e, quando dão a opinião, podem relatar acontecimentos do passado para validar o seu argumento (Aprendizagens Essenciais, 2018).

No domínio da Leitura, os alunos podem construir um texto a partir de uma situação da história ou até dar uma continuação à história ou um novo final, valorizando, assim, a criatividade e imaginação. Como forma de desafio e de continuação da abordagem à história, os alunos podem construir diversos tipos de texto, tal como *e-mails*, cartas, convites, entre outros, que, de certa forma, esteja ligada à história (Aprendizagens Essenciais, 2018).

O domínio da Gramática pode ser abordado através da escrita de textos, em que os alunos usam conetores para dar estrutura ao texto; escrevem frases complexas para demonstrar sequências; utilizam expressões e sabem o seu significado, tanto escrita como na oralidade e utilizam os tempos verbais, seja através da escrita ou da oralidade, para mostrar e explicar situações que aconteceram antes, que estão a acontecer e que irão acontecer (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Relativamente ao domínio da Escrita, esta pode ser bastante explorada, pois os alunos podem registar e organizar as ideias para planificarem um texto, respeitando as diferentes partes do mesmo, assim como redigir o respetivo texto de forma correta e de acordo com as regras da Língua Portuguesa; os alunos podem avaliar os seus próprios textos, realizando uma revisão e aperfeiçoando o mesmo, desenvolvendo o pensamento crítico sobre o seu próprio trabalho; escrevem textos com diferentes finalidades, seja para narrar uma história, descrever ou informar, como também podem alterar as características de um personagem, alterar frases ou mesmo uma parte do texto (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Por fim, a Educação Literária também é outro domínio que pode ser explorado em sessões de FpC, pois permite conjugar com as aprendizagens dos outros domínios, assim como os alunos podem ouvir obras referenciadas e em diferentes formatos, seja

em áudio ou teatro, entre outras formas; compreendem e realizam inferências do que é escutado; exprimem ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas obras; contactam com diversas obras e obras de diferentes géneros e de diferentes países e culturas e, utilizando os elementos paratextuais, os alunos podem descobrir o tema da sessão e imaginar como é que a história se desenrola, melhorando, assim, o pensamento crítico e criativo.

Abordagem ao Texto Literário na Sala de Aula

A Abordagem ao Texto Literário pode ser feita através do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura que nos mostra como é que podemos utilizar os livros para “permitir sentir, pensar e encantar-se.” (Yopp & Yopp, 2013, p.VII), assim como abre novos horizontes às crianças.

A Educação Literária serve para apresentar às crianças livros e textos de qualidade e deve-se aproveitar esses livros, e as temáticas dos mesmos, para colocar as crianças a pensar e interagir, de forma a tornar as crianças leitoras. Yopp e Yopp (2013) mostra-nos que “literature is an essential component of classroom activity and learning and that teachers should engage their students in thinking deeply about ideas in literature, making connections with literature, and responding to literature in ways that enrich their lives.” (p.VII).

O mesmo livro pode transmitir valores às crianças, aborda temas e preocupações de interesse internacional (Barros, 2014), as regras da nossa sociedade, desenvolve a imaginação, com os poderes de “enriquecer e humanizar” (Costa & Ferreira, 2006, p.48), ajuda-as a pensar criticamente sobre o que estão a ler (Albuquerque & Albuquerque, 2019). Os conhecimentos que as crianças adquiriram nos livros vão usá-los em toda a sua vida, tal como nos confirmam Yopp e Yopp (2013),

to expand their ability to think broadly, deeply, and critically about ideas and perspectives in text; to promote personal responses to text; to nurture a desire to read; and to develop lifelong learners who can use text information to satisfy personal needs and interests, and fully and wisely participate in society. (...) Literature nurtures the imagination; provides enjoyment; and supports an understanding of ourselves, others, and the world in which we live. (pp.1-2)

Se o livro provocar sentimentos e emoções, seja em crianças que já estão habituadas a ler ou em crianças que tenham dificuldades, isso ajuda-as a valorizarem o livro porque lhes suscita interesse (Costa & Ferreira, 2006). Ao utilizarmos o livro como estímulo nas sessões de FpC, estamos também a tornar as crianças leitoras, a

proporcionar-lhes prazer pela leitura e pela história, bem como iniciamos o processo de reflexão e ajudamos na compreensão e interpretação da história, para, depois, ser mais fácil responder às questões colocadas (Nomen, 2021).

Através do uso do livro e das sessões de FpC, estamos a promover uma posição estética, isto é, estamos a colocar as crianças numa posição de apreciar a leitura como um todo, com as emoções e sentidos (Costa & Ferreira, 2006; Yopp & Yopp, 2013). As autoras ainda nos demonstram que

When teachers encourage enjoyment of the reading experience and invite and accept personal responses to the reading; when they ask students to recapture the lived- through experience of the reading through drawing, dancing, talking, writing, or role playing; when they allow students to build, express, and support their own interpretations of the text, they promote an aesthetic stance. (Yopp & Yopp, 2013, p.3)

Utilizando o livro, podemos fazer com que as crianças partilhem as suas opiniões, seja sobre um personagem da história ou sobre o tema do livro. A respeito disso, Yopp e Yopp (2013) confirmam que

During grand conversations, students are encouraged to think about and respond to ideas, issues, events, and characters in the literature. They are invited to express their opinions, and their opinions are valued. Personal involvement with the ideas contained in the literature is encouraged. (p.14)

Barros (2014) reitera que o contacto com os livros, para além de desencadear o diálogo e a reflexão, ajuda as crianças a criarem empatia pelos colegas, a desenvolver o espírito crítico e até a conhecer novas culturas, o que ajuda uma criança a adquirir conhecimento. A autora ressalva que

permite aos que contactam com as suas manifestações um considerável alargamento de saberes ao nível cultural, ético, metafísico, entre outros, possibilitando ainda a autorreflexão, a possibilidade de se colocar no lugar do Outro e o “uso” e desenvolvimento do espírito crítico, competências transversais, que, a nosso ver, também fazem parte da educação e formação do aluno enquanto cidadão. (p.27)

Estas características apresentadas são também partilhadas com a FpC.

Estes pressupostos provam que o livro é um excelente recurso para trabalhar FpC, uma vez que o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura tem muitas semelhanças com as atividades propostas no âmbito das sessões de FpC, sobretudo

no que diz respeito às atividades de Pré-Leitura, que servem para “mobilizar o conhecimento prévio do grupo, através da ativação do conhecimento enciclopédico do aluno e da partilha de saberes e experiências, e ainda motivar para a leitura” (Barros, 2014, p.23). As atividades de pré-leitura têm um cariz mais lúdico, pois “precisamos resgatar aspectos lúdicos da aprendizagem, uma vez que os comportamentos lúdicos e exploratórios são naturais à espécie humana, principalmente na infância.” (Costa & Ferreira, 2006, p.50), mas atividades que remetam para o texto.

Ainda nas atividades de Pré-Leitura, nas sessões de FpC, podemos aproveitá-las para lançar o tema às crianças, colocando-as predispostas ao tema. Estas atividades ajudam, ainda, na compreensão do texto que irão escutar na sessão, mas realizar estas atividades em sala de aula também auxilia a respetiva compreensão, assim como desperta o interesse pela história e pelas personagens (Barros, 2014 & Yopp & Yopp, 2013).

Relativamente à leitura, Yopp e Yopp (2013) sustentam que as atividades de pré-leitura servem para levar os alunos a interessarem-se pelo texto e auxilia os alunos que têm dificuldades na leitura, uma vez que “they build pertinent language and background, promote use of comprehension strategies, and provide the motivation for students to engage with text.” (p.25). Portanto, devemos usar o livro como estímulo para leitura, pois melhorar na compreensão do texto e na leitura.

Partindo das sessões de FpC, os alunos estarão mais preparados para as atividades de leitura, de compreensão, de Educação Literária propriamente dita.

Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura 2027

O Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura 2027 assenta num conjunto de objetivos a atingir para a próxima década, divulgando a importância da leitura.

No primeiro tópico do Quadro Estratégico, a Visão, encontramos características comuns à FpC, pois propõe-se que os cidadãos portugueses tenham “uma cidadania, que se exige mais livre, consciente e esclarecida.” (Plano Nacional de Leitura, 2017, p.11). Como temos vindo a evidenciar, a FpC promove também estes valores nas suas sessões.

O Quadro Estratégico apresenta 10 áreas de foco e algumas medidas que têm de ser exploradas para o Quadro ter sucesso. Uma das áreas em que a FpC está, de certa forma, envolvida é a área quatro “Reforço da Leitura por Prazer”, assim como a medida quatro desta área “Apoio à criação de novos modelos e práticas pedagógicas para a promoção do gosto da leitura, associando-o a atividades criativas e lúdicas.” (Plano Nacional de Leitura, 2017).

Acreditamos que a FpC pode ajudar a alcançar o sucesso desta medida e área, pois as crianças, ao ouvirem as histórias ou os contos que são explorados nas sessões, assim como observarem as ilustrações, adquirem o gosto de escutar uma história e ficam curiosas em descobrir mais histórias como a que ouviram ou procurar algumas do mesmo leitor, criando assim novos leitores. Nas mesmas sessões, também são exploradas atividades lúdicas e artísticas sobre a história escutada e sobre o tema, desenvolvendo assim a criatividade.

Na área seis “Aproximação à Literatura, Ciências, Artes e Tecnologia” (Plano Nacional de Leitura, 2017), também encontramos aspetos idênticos à FpC. Este ponto pretende aproximar estas áreas à leitura e “Esta aproximação convida a exploração da imaginação, da fantasia e da criatividade associadas a curiosidade dos indivíduos.” (Plano Nacional de Leitura, 2017, p.25). Na FpC, também podem ser explorados estes temas, temas científicos e artísticos que causam bastante interesse às crianças, e podemos também trabalhar nas sessões as respetivas características, a criatividade e a imaginação.

Por fim, na área sete “Colocação da Leitura e da Escrita no centro da Escola” (Plano Nacional de Leitura, 2017), estão presentes traços comuns à FpC, pois este ponto pretende colocar a leitura em primeiro lugar para “aprender a lidar de forma crítica com a informação.” (Plano Nacional de Leitura, 2017, p.26), algo que FpC também aborda, o pensar criticamente sobre o que escutam e o que partilham.

Metodologia

Nesta secção, são apresentadas as opções metodológicas do estudo, assim como a caracterização dos participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a calendarização do estudo, os procedimentos e análise de dados e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados.

Opções Metodológicas

O estudo aqui apresentado segue uma metodologia qualitativa, bastante utilizada nos estudos em educação, uma vez que permite descrever os dados observados, partindo da sua recolha, análise e interpretação e possibilitando um conhecimento mais profundo da experiência (Silva & Melo, 2013). Trata-se, portanto, da adoção de uma atitude reflexiva explicando e detalhando os dados. (Amado, 2014).

Este estudo apresenta o *design* de um estudo de caso, focando-se num pequeno grupo, observando-o e compreendendo as suas ações. Cada investigação com um estudo de caso é única, logo surgem resultados muito específicos, que não são generalizados, mas é possível conjugar o estudo de caso com outras abordagens metodológicas (Amado, 2014).

Os estudos de caso baseiam-se em observações e descrições do que foi observado, assim como é interativo e detalhado porque o investigador está no campo com os atores a investigar e a realizar as respetivas anotações (Amado, 2014), logo um estudo de caso “vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar” (p.124).

A recolha de dados, no estudo de caso, está sempre a acontecer, pois estamos sempre a receber dados dos atores e todas essas informações devem ser devidamente analisadas para a investigação ter o maior rigor possível. Ou seja, “no estudo de caso, a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, mesmo que seja de forma algo informal, o desenvolvimento da investigação.” (Amado, 2014, p.136).

Há contacto próximo e constante com os participantes do estudo, de modo a saber e conhecer “o significado que eles dão às suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou a aspetos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos” (Amado, 2014, p.12).

Caracterização dos participantes

Como já foi referido acima, este estudo desenvolveu-se numa turma do terceiro ano de escolaridade do 1.ºCEB num CE em Vila Nova de Cerveira. A turma era composta por 20 alunos, sendo nove deles do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre os oito e nove anos.

Todos os alunos estavam autorizados a participar no estudo, sendo que todos os dados serão confidenciais e utilizados apenas para este efeito.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após a definição do tema, objetivos, questões de investigação e opções metodológicas, decorre a recolha dos dados.

Os dados são muito importantes, pois é com base neles que se vão construindo as investigações, assim como o “contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que pretende estudar.” (Amado,2014, p.135), pois ajuda-nos a desenvolver o estudo.

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos para recolher os dados: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais e as evidências dos trabalhos dos alunos, que eram pedidos para o painel e para a mini-oficina de escrita criativa.

Observação participante

Na observação participante, o investigador está inserido no contexto e analisa tudo à sua volta, assim como conhece as pessoas que vai observar e as atividades do contexto, sendo esta uma observação formal (Correia, 2009; Coutinho, 2018).

É com este instrumento que o investigador está em contacto direto com os participantes e com o contexto e segue um “processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar os padrões específicos” (Correia, 2009, p.32).

É importante relatar tudo o que aconteceu, incluindo diálogos, conversas e outras observações, uma vez que é com esses dados que vamos elaborar o estudo e, tendo-os todos organizados, a sua análise é facilitada, bem como a compreensão do “significado das acções e interações de um grupo de participantes num determinado contexto em estudo.” (Correia, 2009, p.32).

A observação apresenta algumas vantagens quando comparada com outras técnicas de recolhas de dados, pois, nas observações, é possível, efetivamente, observar os “comportamentos não verbais” (Sousa, 2009, p.111), que podem dar muita informação, assim como o investigador consegue observar o respetivo comportamento

enquanto ele está a acontecer e registá-lo de seguida (Sousa, 2009). Neste instrumento de recolha de dados, o investigador consegue criar “uma boa relação com aqueles que observa” (Sousa, 2009, p.111).

Para este estudo, efetuou-se uma observação participante. Neste tipo de observação, o investigador é um membro participativo no grupo que está a observar e atua com eles, de forma a saber como é que o grupo se organiza, ter acesso aos seus diálogos, conhecer todos os participantes (Coutinho, 2018), o que possibilita “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (Sousa, 2009, p.113)

Notas de campo

As notas de campo foram utilizadas em conjunto com a observação participante e os registos de áudio e vídeo.

Trata-se de descrições pormenorizadas das observações, ou seja, é descrito ao detalhe tudo o que aconteceu na observação, incluindo sons, movimentos, estados, expressões, entre outros. Através das notas de campo, analisa-se o decorrer da investigação, pois todo o seu conteúdo se encontra nas notas (Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo são caracterizadas por serem descritivas, escrevendo e explicando por palavras tudo o que se observou, e reflexivas, pois o observador partilha um relato pessoal do que presenciou, tal como Bogdan e Biklen (1994) comprovam:

Em adição ao material descritivo as notas de campo contêm frases e parágrafos que refletem um relato mais pessoal do curso do inquérito. É nesta parte que é registada a parte mais subjetiva da sua jornada. A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como clarificações e correcções dos erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado de estudo que está a empreender. (p. 165)

Trabalhos dos alunos

Neste estudo, foram analisados os trabalhos feitos pelos alunos nos vários momentos das sessões de FpC, tais como do acolhimento, do painel e os textos escritos da oficina de escrita.

Com a análise dos respetivos trabalhos, é possível interpretar as ideias dos alunos de forma a “procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o verdadeiro significado” (Sousa, 2009, p. 265).

Todos estes trabalhos, que são “amostras de trabalhos elaborados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92), demonstram a forma como as crianças vivenciaram as sessões e as emoções sentidas no momento, bem como algumas das suas representações dos temas trabalhados.

Registos de áudio e vídeo

Outro método de recolha de dados que foi utilizado foram os registos fotográficos e audiovisuais das sessões de Filosofia para Crianças.

Para Sousa (2009), o facto de estar gravado ajuda porque podemos sempre recorrer à gravação e analisar as vezes que forem necessárias para auxiliar na construção da investigação, descrevendo pormenorizadamente todos os cenários e ações. Ao reverem os vídeos, os investigadores podem aperceber-se de mais situações ou comportamentos que ajudem na investigação e na análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registos de áudio e vídeo tornam-se “fortes dados descritivos, que são muitas vezes utilizados para compreender o subjetivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p.183).

Para auxiliar no processo de gravação, é possível colocar várias câmaras de forma a conseguir captar o cenário completo e, como fica tudo gravado, qualquer grupo de investigadores pode observar e saber perfeitamente o que aconteceu, o que resulta numa “observação directa, objectiva e isenta” (Sousa, 2009, p.200).

As respetivas gravações podem ser usadas noutras situações ou investigações, assim como pode ajudar um docente a observar o seu comportamento com a turma e a melhorá-lo. (Sousa, 2009)

Procedimento de análise dos dados

Uma investigação não se faz só com a recolha dos dados, é necessário estudá-los e decompô-los em informações importantes que respondem às questões do estudo (Amado, 2014). Sousa (2009) mostra, também, que “analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (p. 264).

Para além disso, e segundo Coutinho (2018), no processo de análise de dados, percebemos que a recolha dos dados e a análise dos mesmos “se afetam mutuamente e se completam” (p. 216).

Para este estudo, foi utilizada a técnica da análise de conteúdos que consiste em conhecer e analisar um ou mais documentos com o intuito de procurar e organizar

informação mais profunda, mais escondida e que pode ser fulcral para um estudo (Amando, 2014; Sousa, 2009).

A análise de conteúdo permite, ainda, segundo Huberman e Miles (1991), como citado em Sousa (2009), “inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrola.” (p. 266). Os dados são organizados em unidades, unidades com conteúdo e, depois, em categorias que se organizam em dados para a investigação. (Sousa, 2009)

Para auxiliar a análise e interpretação dos dados, foi necessário criar categorias de análise.

Neste caso, definiram-se quatro categorias de análise, como se verifica na tabela que se segue.

Tabela 1

Categorias de análise e respetivas descrições

<i>Categorias</i>	<i>Descrição</i>
A. O livro como meio privilegiado para a reflexão	
A.1 A alteridade: um olhar sobre o outro	Descrição da forma como o trabalho contribuiu para desenvolver a preocupação dos alunos com o outro
A.2 Um primeiro contacto com temas fraturantes	Indicação dos temas fraturantes que foram tratados nas sessões e reações/ representações dos alunos
B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico	Análise do questionamento como meio para desenvolver o pensamento crítico
C. Cruzamento entre a Filosofia para Crianças e a Educação Literária	Identificação dos pontos de articulação entre sessões de Filosofia para Crianças e a Educação Literária

Calendarização do estudo

O presente estudo desenvolveu-se entre os meses de fevereiro e novembro de 2022.

Na primeira fase, definiu-se o tema e os objetivos do estudo, assim como as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e a elaboração das atividades.

A segunda fase desenvolveu-se durante o tempo do estágio, ou seja, de março a junho, que coincidiu com a realização das atividades e processo de recolha de dados.

Na terceira e última fase, realizou-se a análise e discussão dos dados recolhidos, terminando-se a escrita do relatório.

Na tabela 2 apresenta-se a calendarização e as fases da investigação.

Tabela 2

Calendarização e as fases da investigação

Fases	Data	Etapas do estudo
1. ^a	Fevereiro de 2022 a março de 2022	➤ Revisão da literatura ➤ Definição do tema e dos objetivos do estudo; ➤ Definição das opções metodológicas; ➤ Definição dos instrumentos de recolha de dados; ➤ Elaboração das atividades
2. ^a	Março de 2022 a junho de 2022	➤ Realização das atividades ➤ Recolha dos dados
3. ^a	Junho de 2022 a novembro de 2022	➤ Análise dos dados ➤ Elaboração das conclusões ➤ Conclusão do relatório

Questões éticas

No início do estudo, foi entregue a cada participante uma autorização sobre a sua participação no estudo e, como referido acima, todos os participantes foram autorizados. Os participantes serão codificados pela ordenação numeral, de 1 a 20.

Todos os dados são anónimos, privados e usados apenas para este estudo.

Descrição, análise e discussão dos dados

As sessões de Filosofia para Crianças que foram implementadas dividiram-se em cinco momentos distintos.

No primeiro passo, surgia um jogo ou questões para as crianças descobrirem o tema da sessão, seguindo-se para o segundo passo, a leitura da história, que servia como estímulo para iniciar a discussão e reflexão filosófica.

De seguida, seguia-se um momento muito breve de interpretação, com algumas questões ligadas à história e que serviam como ponte para o momento de reflexão e discussão filosófica, pois algumas perguntas colocadas sobre a história já se relacionavam com as questões filosóficas.

O quarto passo, o momento de reflexão e discussão filosófica, colocando-se as questões de reflexão, em que as crianças iam partilhando e discutindo entre si. Na discussão, “expõem as suas ideias, escutam-se uns aos outros, questionam-se mutuamente, comparam pontos de vista, complementando-os e eventualmente, corrigindo-os. Trata-se de um verdadeiro processo de cooperação intelectual, afectiva e criativa.” (Azevedo & Gonçalves, 2006, p.105)

Por fim, já na fase final da sessão, surgia uma atividade de pós-leitura, também ligada ao tema e à história. Esta atividade podia ser um jogo ou mesmo uma proposta artística, dependendo das aprendizagens que as crianças desenvolviam e do tema da sessão.

Relativamente ao jogo, estes devem ser jogos filosóficos, pois permitem “pensar no âmbito dos temas e a desenvolver e exercitar procedimentos e processos cognitivos.” (Bray, 2018, p.12). É com os jogos e a diversão que as crianças interiorizam as regras da sociedade e resolvem problemas, trabalham em equipa, interpretam papéis, onde se sintam confortáveis ou não e criam ligações entre eles (Nomen, 2021). Através do brincar, superam também desafios e saem da sua zona de conforto, inclusive é possível aproveitar a brincadeira para filosofar, tal como considera Nomen (2021) “a brincadeira, que pode definição, é ativa, livre, espontânea e voluntária, deve ser acompanhada da reflexão sobre os objetivos pretendidos e as aprendizagens alcançadas.” (p.40)

Relativamente à arte, que pode ser uma pintura, uma música, um teatro, entre outras formas de arte, esta pode ser utilizada para explorar a Filosofia com crianças, seja como ponto de partida no acolhimento ou já na última fase onde as crianças têm de realizar alguma tarefa artística sobre o tema e a história da sessão. A arte é, muitas vezes, associada à Filosofia, ajudando as nossas crianças a desenvolverem a criatividade, expressando-se, também, artisticamente (Nomen, 2021.) Este autor também refere que

Daí ser necessário fazer a defesa da arte e integrá-la como recurso para o pensamento filosófico. A arte permite resolver problemas e estimular a imaginação como nenhuma outra janela consegue fazer! Além disso, viabiliza a educação estética da criança e ensina-lhe a apreciar a beleza. (p.54)

Foram realizadas cinco sessões de Filosofia para Crianças com a respetiva turma, uma sessão por cada semana de implementação.

Sessão n.º 1 – O Amor

Para iniciar as sessões de FpC, escolhemos o Amor. Com este tema, pretendíamos que as crianças compreendessem os diversos tipos de amor que podemos sentir, por exemplo, pela família, pelos animais, pelos amigos, entre muitos outros. Tencionamos, ainda, mostrar-lhes que o amor é algo eterno e podemos senti-lo e expressá-lo de diversas formas.

A história desta sessão foi *Os Tesouros de Leopoldo* (2022), de Deborah Marcero. Esta história fala-nos de um menino que gostava de colecionar tudo o que encontrava em frascos, por exemplo, búzios, pedras, o arco íris e até as estações do ano. Um dia, o Leopoldo estava a recolher o pôr de sol para os seus frascos e encontrou uma menina, a Clementina, e ofereceu-lhe um dos frascos com o pôr de sol lá dentro. A partir daí, o Leopoldo e a Clementina começaram a colecionar mais frascos com mais memórias e tesouros do que fizeram juntos até que a Clementina e a sua família tiveram de mudar de cidade. Certa noite, e com muitas saudades da Clementina, o Leopoldo recolheu um céu estrelado e enviou-o à Clementina. Esta, quando abriu o frasco, ficou radiosa e decidiu recolher todos os tesouros e recantos da sua cidade e enviou-os para o Leopoldo. Assim, apesar da distância, o Leopoldo e a Clementina continuaram a trocar frascos e, um dia, quando o Leopoldo foi recolher um pouco do outono para a Clementina, conheceu mais um menino, o Max, e o Leopoldo entregou-lhe mais um dos seus frascos e uma nova amizade surgiu daí.

Primeiro momento

Na primeira sessão com o tema o Amor, como atividade de pré-leitura, foi pedido aos alunos que escrevessem num pedaço de papel cor de rosa o que era o amor para cada um deles. Após todos terem escrito o que foi pedido e partilharem em voz alta com os restantes colegas, o papel foi colocado num frasco, que faz uma pequena referência à história que seria escutada a seguir.

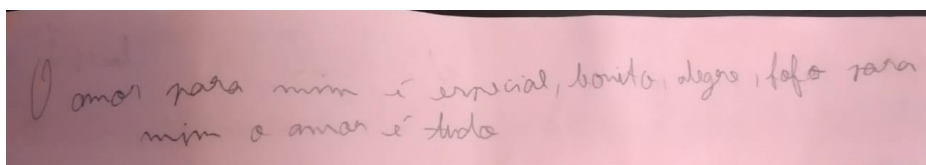
Figura 4

Resultado final da atividade



Figura 3

Exemplo do que era o amor para um aluno



Segundo e terceiro momento

De seguida, foi lida a história *Os Tesouros do Leopoldo* (2022), de Deborah Marcerio, e, após a história, foram colocadas questões sobre a história para verificar se os alunos tinham compreendido a história e para começar o diálogo filosófico. As questões colocadas foram as seguintes: “O que será o amor para o Leopoldo?” e “A que é que ele tinha amor?”

Quarto momento

Para iniciá-lo, colocaram-se duas afirmações e duas questões, sendo estas “Quero que me digam uma situação em que tenham sentido amor”, “Quero que me

digam uma situação em que precisavam de amor e não o tiveram”, “No mundo que nos rodeia, acham que o amor é um sentimento dominante?” e “O que podemos fazer para haver mais amor?”. Cada criança partilhou as suas memórias e a sua opinião, sem receios.

Quinto momento

Após o diálogo filosófico, foi entregue às crianças uma imagem de um frasco, alusivo à história, e foi pedido que escrevessem um gesto de amor. Percebeu-se que as crianças ficaram bastante entusiasmadas com esta atividade, pedindo se poderiam escrever mais gestos e, aquando da confirmação, todas encherem os seus frascos com mais gestos de amor.

Figura 5

Exemplos de gestos de amor

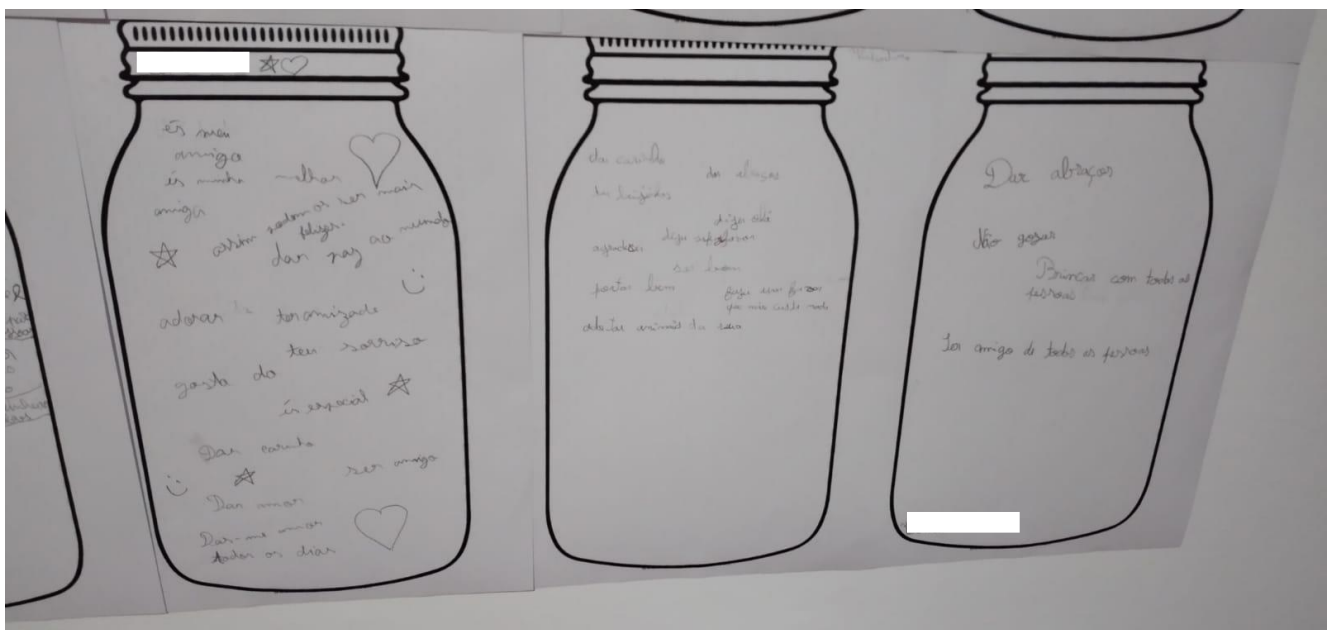
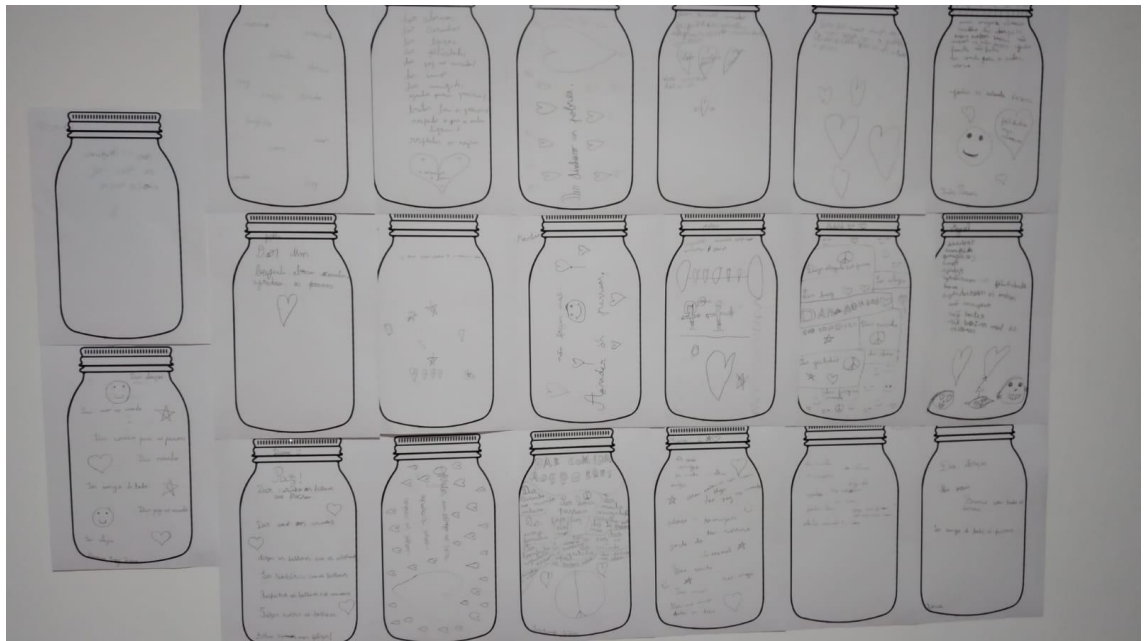


Figura 6

Resultado final da atividade



Na oficina de escrita criativa, foi pedido que cada aluno recontasse a história a partir de uma parte importante, o momento em que Clementina recebeu o frasco, só que foi colocada a hipótese de que a Clementina não ter recebido o frasco. Para ajudar a criar uma narrativa, foram-se colocando questões, tais como, “E se a Clementina não tivesse recebido o frasco?”, “Será que, mesmo assim, o Leopoldo continuou a enviar frascos à Clementina?”, “Será que a Clementina enviou algum frasco ao Leopoldo?”, “O que terá acontecido ao frasco? Será que ficou perdido nos correios e foi para a casa de outra pessoa?”, “Será que o frasco se partiu durante a viagem?”, entre outras questões.

Sessão n.º 2 – O Outro

Para a segunda sessão, foi escolhida a temática do Outro. Esta sessão tinha como objetivos colocar as crianças no lugar do Outro, alertar para situações problemáticas que causam impacto em todos e aquisição de valores, tais como, a empatia, o respeito, a tolerância e a compaixão.

A história desta sessão é *A Viagem* (2018), de Francesca Sana. Esta é uma história que retrata a guerra e os relatos dos refugiados que fogem das suas casas à procura de um lugar melhor. A família que a história acompanha estava, no início, toda reunida a brincar na praia e a guerra surge. Ao acompanharmos a história, percebemos que o pai faleceu e a mãe, após falar com umas amigas, decidiu fugir do seu país com os seus filhos. Juntos percorreram muitos quilómetros e sempre escondidos para não serem

apanhados, até que chegaram à fronteira e não a conseguiam ultrapassar, assim ficaram a dormir na floresta. A meio da noite, ouviram os guardas à procura deles e voltaram a fugir até que um homem os ajudou a ultrapassar a fronteira. Após a fronteira, a família juntou-se a mais famílias num pequeno *ferry* para atravessar o mar e, nesta viagem, todos partilharam histórias sobre o país que os ia recolher até que chegassem a terra firme. Contudo, a sua viagem ainda não havia terminado e continuaram a atravessar mais países de comboio. A história terminou com a família na viagem do comboio e com o surgimento de pássaros que também estavam a migrar e com desejos de, um dia, encontrarem uma casa onde pudessem recomeçar as suas vidas.

Através das ilustrações, conseguimos acompanhar a jornada da família até ao novo país, seguindo-os pelos diferentes meios de transporte e observando as diferentes emoções que expressam nas diferentes etapas da viagem.

Primeiro momento

Na segunda sessão, e através desta temática, pretendia-se alertar para a situação de guerra entre a Ucrânia e a Rússia. Para iniciar a sessão, foi apresentada aos alunos uma mala de viagem e foram colocadas duas questões, “O que haverá dentro da mala?” e “Porque será que trouxe uma mala?” de modo a começar a conversa em torno da mala, e foi indicado que iríamos fazer uma viagem. De seguida, abriu-se a mala, onde se encontravam seis imagens da história e foi pedido que os alunos descrevessem cada imagem, colocando o braço no ar para falar. Após a descrição, foi pedido que ordenassem as imagens, de modo a criar uma história.

Figura 7

Imagens da ordenação





Nota: As imagens utilizadas foram retiradas do livro *A Viagem* (2018), de Francesca Sana.

Segundo e terceiro momento

Após a parte inicial, o grupo escutou a história *A Viagem* (2018), de Francesca Sana, e foram colocadas questões sobre a história, sendo estas “O que sentiram ao ouvirem esta história?”, “Que sentimento vos invadiu?”, “Qual é o tema desta história?” e “Esta história relaciona-se com algo da nossa atualidade. Qual a relação?”. As crianças apontaram que se sentiram tristes devido ao enredo da história.

Quarto momento

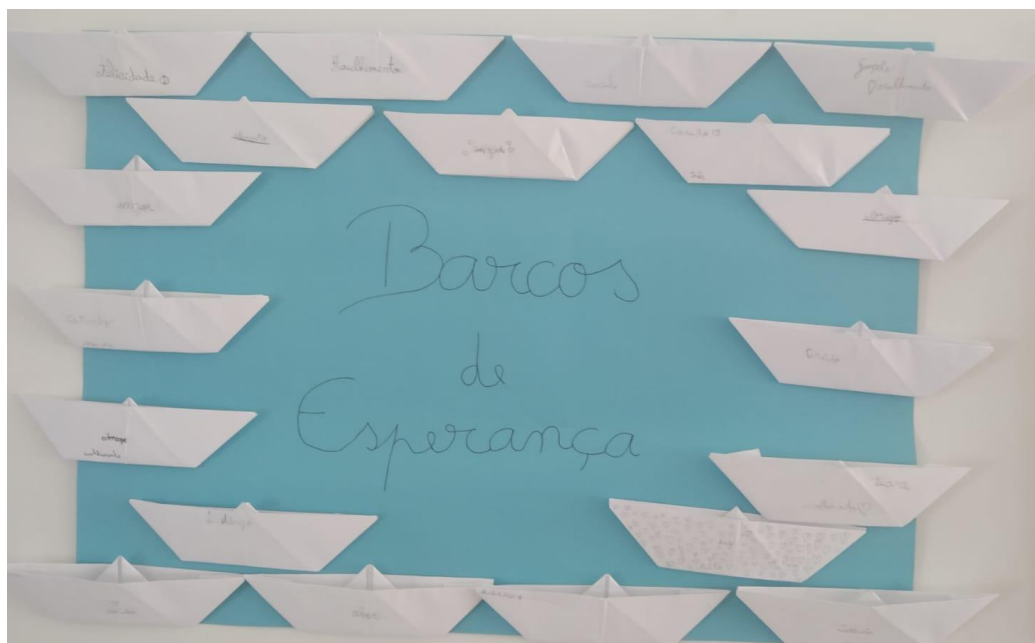
Para iniciar o diálogo filosófico, foram colocadas quatro questões, de forma a colocar a crianças no lugar do outro. As questões foram as seguintes: “O que se passa com a família?”, “Como é que as pessoas que estão a fugir à guerra se sentem?”, “E se fosse convosco? Como reagiriam? O que sentiriam?” e “Como gostavas de ser acolhido em outro país para o qual fugisses?”

Quinto momento

Para encerrar a sessão, foi entregue aos alunos um barco de papel feito em *origami*; os alunos tinham de nomear o barco com um nome que representasse algo que a família esperava no país de acolhimento.

Figura 8

Resultado final da atividade



Na oficina de escrita, foi pedido que os alunos se colocassem no papel do gato, uma personagem da história, e que escrevessem uma carta aos donos, relatando um dia de guerra.

Sessão n.º 3 – O Bem e o Mal

Um dos propósitos desta sessão era que as crianças tivessem consciência das emoções que sentem, tais como alegria, tristeza, entre outros, pois era um tema bastante abordado com a turma. Também tínhamos como objetivo que as crianças conseguissem diferenciar e expor situações em que se sentiram bem e mal e que tivessem a consciência de pedir desculpa quando fazem algo de errado.

Para esta sessão, foi escolhido o livro *Os Dois Lobos* (2018), de Wilfred. Baseado numa lenda dos índios Cherokee, os dois lobos mostram-nos que todos nós temos uma parte boa e uma parte má e que ambas querem triunfar. Dependendo de qual das partes alimentamos, podemos obter resultados bons ou maus. Se alimentarmos o lado bom com amor e alegria, somos felizes e, se alimentarmos o lado mau com zangas, ódio e medo, tornamo-nos pessoas zangadas e sozinhas. Os dois lados estão sempre a competir e irá ganhar aquele que alimentarmos com mais frequência.

Primeiro momento

Para a terceira sessão de Filosofia para Crianças, o tema escolhido foi o Bem e o Mal. Para começar a atividade, foi apresentada às crianças uma pedra, uma referência à história, e as crianças foram questionadas sobre os locais onde existem pedras e para que servem, de forma a descobrirem o lado bom e o lado mau da pedra.

Segundo e terceiro momento

De seguida, foi introduzida a história *Os Dois Lobos* (2018), de Wilfred e foram colocadas questões sobre a história, visando que cada um indicasse os sentimentos correspondentes de cada lobo e partilhasse vivências com os avós. Colocaram-se as seguintes questões: “Em que momento da história surge a pedra?”, “A menina vai junto do avô com um objetivo. O que pretende a menina?”, “Quem é a personagem mais sábia? Porquê?”, “Qual era o sentimento que dominava a menina?”, “Qual é o sentimento que domina o lobo bom?”, “Qual é o sentimento que domina o lobo mau?” e “Já alguma se sentiram assim?”.

Quarto momento

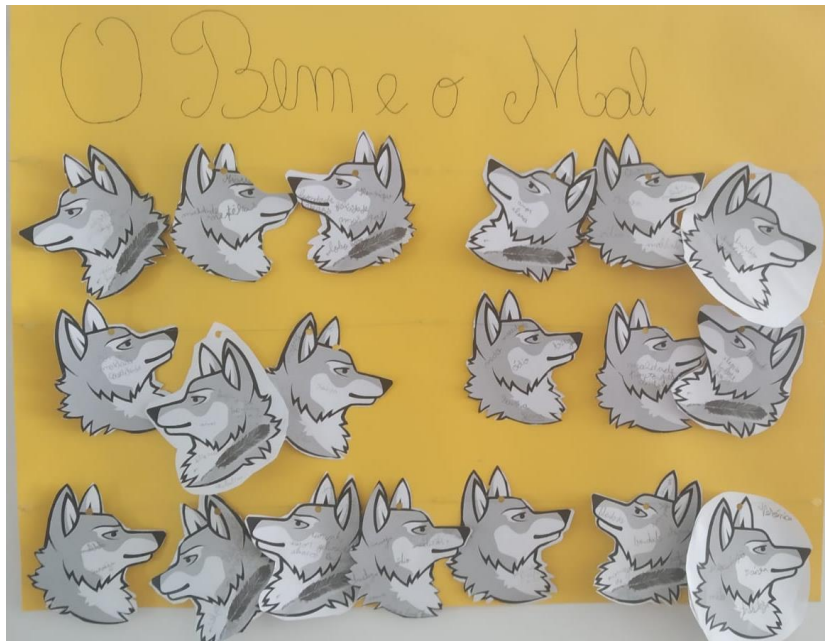
De seguida, foram colocadas duas afirmações e uma questão, “Pensem numa situação em que alimentaram o lobo bom”, “Pensem numa situação em que alimentaram o lobo mau” e “O que posso fazer quando me sentir a alimentar o lobo mau?”. O objetivo neste diálogo filosófico era que os alunos partilhassem situações em que alimentaram o lobo bom e o lobo mau e que cada um podia fazer para deixar de alimentar o lobo mau.

Quinto momento

Após a discussão filosófica, foram entregues aos alunos duas faces de um lobo, em que, de um lado tinham de escrever a comida do lobo bom e, do outro lado, a comida do lobo mau. Todas as crianças escreveram, de forma acertada, as “comidas” de cada lobo e adicionaram também respostas diferentes das respostas apresentadas na história.

Figura 9

Resultado final da atividade



Nota: As faces estavam seguras por fio de sedilha para permitir aos alunos rodarem a imagem e observarem as respectivas “comidas”.

Para a oficina de escrita, foi proposta aos alunos a continuação de uma banda desenhada ligada à história. A banda desenhada apresentava duas situações, “O lobo bom convida o lobo mau a almoçar um beijo. Como se sentiria o lobo mau?” e “O lobo mau convida o lobo bom a almoçar um pontapé. Como se sentiria o lobo bom?”. Aqui os alunos tinham de continuar o diálogo dos dois lobos, dependendo da situação.

Sessão n.º 4 – A Justiça e a Injustiça

O propósito desta sessão era que as crianças tivessem consciência das suas ações e que consequências podem obter, tivessem consciência do que é justo e injusto e o que podemos fazer para solucionar as injustiças.

Nesta sessão foram exploradas duas histórias, primeiro *A Galinha Ruiva* (2017), que é uma adaptação escrita por Pilar Martinez e *A Galinha Xadrez*, (2005) de Rogério Trezza.

A Galinha Ruiva (2017) é uma adaptação e conta a história de uma galinha que encontrou uns grãos de trigo e decidiu fazer um pão com esses mesmos grãos. Como o pão não se faz sozinho, ela pediu ajuda aos seus amigos animais, o cão preguiçoso, o gato dorminhoco e o pato malandro para semear, colher e amassar os grãos só que

nenhum dos amigos a ajudou, tal como demonstram os adjetivos que os caracterizam. Já no final da história, quando o pão estava pronto, os animais queriam ajudar a galinha a comer o pão só que esta não os deixou.

Ao longo da história, e com a ajuda das ilustrações, é de perceber que a história se passa ao longo de um ano e que nenhum dos animais ajudou a galinha em qualquer tarefa, querendo apenas comer o pão quando este já estava pronto. Por isso, a galinha também não deixou que os animais comessem, pois eles não se esforçaram para ajudar a galinha, querendo apenas a recompensa final.

Sob um olhar diferente, *A Galinha Xadrez* (2005) mostra-nos, também, uma galinha que fez um bolo, após ter encontrado umas espigas de milho, e que nenhum dos amigos dela a ajudou a preparar o bolo. Quando a galinha foi descansar, os animais comeram o bolo às escondidas da galinha. Após este acontecimento, os animais ficaram arrependidos por terem comido o doce e decidem, eles próprios, fazer outro bolo para o animal. Quando este acordou, ficou muito contente por os amigos se terem esforçado para fazerem um novo bolo e estes prometeram-lhe que, a partir daí, ajudariam a galinha sempre que ela precisasse.

Primeiro momento

Na quarta sessão, foi explorado o tema da Justiça e Injustiça com recurso a duas histórias. Para iniciar a sessão, foi entregue a seis alunos um chocolate e foi anunciado que não havia chocolates para todos os presentes da sessão. Esta atividade foi realizada para esboçar a reflexão sobre a justiça e a injustiça.

Segundo e terceiro momento

Após a discussão inicial, iniciou-se a leitura da primeira história, *A Galinha Ruiva* (2017), uma adaptação de Pilar Martinez, seguida de questões sobre a mesma, onde as crianças puderam partilhar a sua opinião sobre o final da história. De seguida, foi apresentada outra história, *A Galinha Xadrez* (2015), de Rogério Trezza, e foram colocadas questões sobre a história. Relativamente à primeira história, as questões colocadas foram “Será que a galinha foi justa ou injusta?”, “O que é que a galinha podia ter feito em vez de proibir os amigos de comer o pão?”, “Se vocês fossem a galinha ruiva, o que fariam?” e “Será que depois do desentendimento, a galinha e os animais voltaram a ser amigos?”. Quanto à segunda história, colocaram-se as seguintes questões, “Será que foi justo os animais comerem o bolo?”, “O que fizeram os animais para compensar a galinha xadrez?”, “Em qual das histórias podemos observar que houve justiça? Porquê?”.

Quarto momento

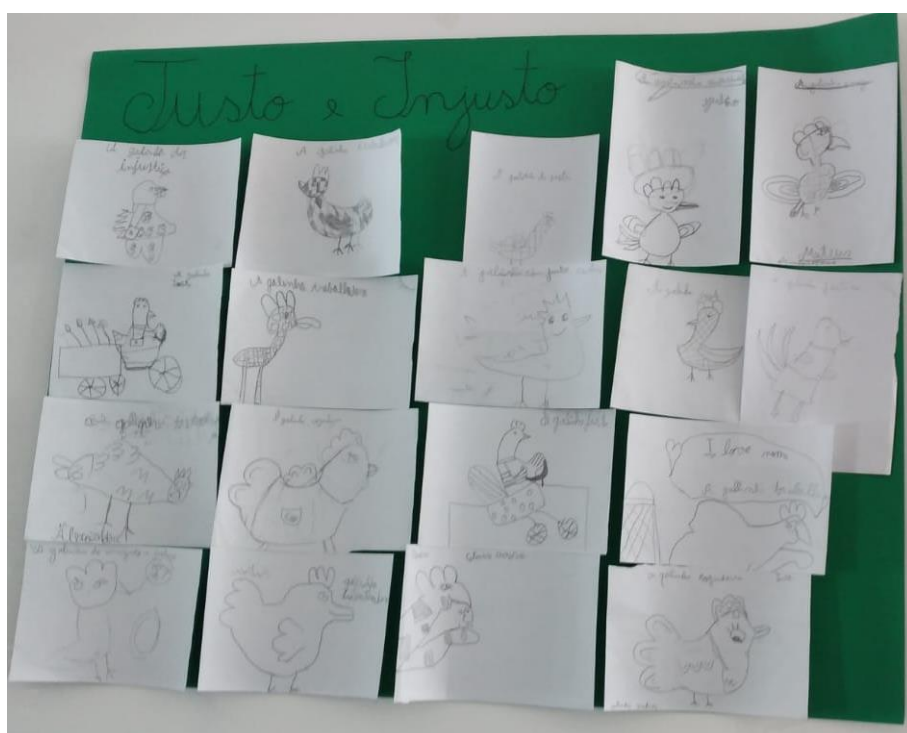
Para iniciar o diálogo filosófico, foram colocadas três questões sobre a temática em que cada criança partilhou a sua opinião e experiências, sendo estas “Já, alguma vez, fui justo ou injusto com alguém?”, “Já, alguma vez, senti que foram justos ou injustos comigo?” e “Que soluções podemos encontrar para combater a justiça/injustiça?”. Com as perguntas, o objetivo era que os alunos refletissem sobre situações em que tivessem sido justos ou injustos com alguém; situações em que alguém foi justo ou injusto com eles e soluções para combater a injustiça.

Quinto momento

Para encerrar a sessão, foi entregue a cada aluno um pedaço de papel para que desenhasse a galinha com que simpatizaram mais e tinham de lhe atribuir um nome, usando uma palavra referida na sessão e justificando.

Figura 10

Resultado final da atividade



Para a oficina de escrita, foi apresentada aos alunos uma tabela para preencher, tal como apresenta na Tabela 3, que comparava ambas as histórias com base no tempo, personagens, ação e espaço, tal como demonstra a tabela seguinte. De seguida, utilizando as categorias da narrativa, cada aluno tinha de escrever uma história com

base nas narrativas, podendo recorrer às mesmas personagens, adicionar novas, adicionar espaços, entre outros aspetos.

Tabela 3

Comparação das histórias utilizando as categorias da narrativa

	A Galinha Ruiva	A Galinha Xadrez
Tempo	1 ano	1 dia
Espaço	Quinta	Casa
Personagens	Galinha ruiva, pintainhos, cão, gato, e pato	Galinha xadrez, porco, pato, rato
Ação	A galinha andava à procura de comida e encontrou uns grãos de trigo que decidiu semear. Pediu ajuda aos amigos e nenhum quis ajudar, então plantou, ceifou, moeu e fez um pão sozinha. Quando a galinha questionou os seus amigos se a queriam ajudar a comer o pão, todos concordaram. Contudo, a galinha não os deixou porque não a tinham ajudado e ela e os seus pintainhos comeram o pão.	A galinha encontrou uns grãos de trigo e decidiu fazer um bolo. Pediu ajuda aos amigos e nenhum quis ajudar. Quando o bolo estava pronto, todos os amigos comeram o bolo, menos a galinha, que estava muito cansada. Os amigos perceberam que fizeram algo de mau e decidiram fazer eles um bolo para a galinha.

Sessão n.º 5 – O Futuro

Com a última sessão, queríamos que as crianças partilhassem os seus desejos e sonhos para o futuro, refletissem sobre o passado e de que forma é que ele nos marca e afeta.

Para esta sessão, foi escolhido o livro *Era Uma Vez (e muitas outras serão)* (2020), de Johane Schaible. Este é um livro que aborda a temática do tempo e é dividido no passado, presente e futuro. No passado apresenta-nos, em pequenas frases declarativas, o início da história do Planeta Terra e como é que esta se foi desenvolvendo até que chega ao agora, ao presente. Para o futuro, o livro apresenta-

nos questões reflexivas, primeiro para um futuro mais próximo, por exemplo, “O que vais fazer amanhã à noite?” e depois para um futuro mais longínquo, como “Do que te irás lembrar quando fores velho?”.

De forma a ser mais dinâmico e apresentar esta passagem do tempo, as páginas vão diminuindo de tamanho, do passado para o presente, e aumentando de tamanho, do presente para o futuro

Primeiro momento

Na última sessão, exploramos o Futuro. A sessão foi aberta com a questão sobre o futuro e, de seguida, foi entregue um cartão em que, de um lado estava escrito “Era uma vez...no passado”, e, do outro lado, estava escrito “Era uma vez...no futuro”. As crianças começam por escrever, no lado do passado, a memória mais feliz, tendo-se dado primeiro um tempo para pensarem e depois escreveram. Quando todos as crianças terminaram, fez-se passar um cesto com papéis que tinham diversos números, 5, 10, 15, 20 e 30 que correspondia ao número de anos que as crianças tinham de avançar e escrever no futuro, ou seja, cada criança recebeu um número e escreveu, do lado do futuro, como é que ela se veria após a X anos, dependendo do número sorteado a cada criança.

Segundo, terceiro e quarto momento

Após esta atividade, as crianças escutaram a história *Era uma vez (e muitas outras serão)* (2020), de Johanna Schaible, e como o próprio livro era composto por perguntas, as crianças tinham liberdade de responder às questões colocadas, tornando, assim, a sessão mais fluida e dinâmica, intercalando o diálogo filosófico. As questões a que as crianças responderam são as seguintes “O que irá marcar-te para sempre?”, “Do que te irás lembrar quando fores velho?” e “O que desejas para o futuro?”

Quinto momento

Para encerrar a sessão, foi entregue a cada criança um pequeno papagaio de papel colorido, onde cada um escreveu o seu maior sonho e todos os papagaios foram colados numa cartolina preta, de forma a criar uma relação com a última página do livro. A última página do livro era escura e estava repleta de estrelas e a cartolina era escura também e com vários papagaios coloridos como forma de iluminar o futuro.

Figura 11

Resultado final da atividade



Na oficina de escrita, os alunos criaram livros brinquedos, ou seja, um livro com o qual é possível ler e brincar, pois possui atividades lúdicas. No livro brinquedo, as páginas iam diminuindo e iam crescendo, tal como o livro apresentado, em que do lado esquerdo os alunos escreveram memórias de infância e, do lado direito, escreveram, com mais pormenores, a sua vida no futuro. A meio do livro brinquedo de cada aluno encontrava-se o cartão que foi entregue no início da sessão de Filosofia para Crianças. Os livros foram todos agrafados e, na capa, desenharam um papagaio de papel com o seu sonho.

Figura 12

Exemplos de alguns livros brinquedos



Análise e discussão dos dados

Neste subcapítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos da investigação. Como foi referido anteriormente, a análise de dados foi dividida em quatro categorias de análise.

A. O livro como meio privilegiado para a reflexão

A.1 A alteridade: um olhar sobre o outro

As sessões de Filosofia para Crianças permitiram um trabalho com a alteridade, valorizando a figura do outro, procurando, igualmente, compreender como é que as crianças se relacionavam com o outro e alguns valores que reconhecem.

Na primeira sessão, onde o tema principal era o amor os alunos já começaram a refletir e a dialogar sobre a temática do outro. Assim, em primeiro lugar, é importante referir que todos reconhecem o amor como um sentimento dominante no mundo, à exceção de uma criança que referiu que “Em alguns países não por causa da guerra” (Aluno 12). De facto, a partir desta constatação, os alunos conversaram e partilharam as suas opiniões sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, demonstrando, assim, uma aptidão filosófica, a dialética, que consiste em o grupo dialogar sobre um tema e desenvolverem as ideias uns dos outros (Worley, 2020).

Através de alguns comentários das crianças, é possível evidenciar que eles sabem sobre o que se trata a guerra, “O Putin vê esta guerra como recuperar algo que já foi seu.” (Aluno 11), e que os atos que os soldados estão a exercer não são de livre vontade, ou seja, é contra a vontade do outro “É porque o Putin, não é os militares da Rússia que não querem derrotar a Ucrânia, é o Putin que os obriga, que os manda, é o chefe e eles têm de o fazer, se não são eles que sofrem” (Aluno 16). Ainda assim, é possível observar que os alunos estão atentos à preocupação do outro e a razão de o outro não querer sair do seu país de origem, tal como demonstra o seguinte comentário “Sabes porque é que os ucranianos não querem sair da Ucrânia? Porque eles lá têm muitas riquezas, muito petróleo tem pedras preciosas e fabricam a farinha, o milho.” (Aluno 12).

Na mesma sessão, e partindo de uma questão colocada pela professora estagiária - “O que podemos fazer para haver mais amor?” -, os alunos consideraram que o binómio paz/ guerra está intrinsecamente ligado à questão do amor. Na verdade, associam amor à paz, como se verifica pela resposta do aluno 18 “Termos paz”, e a guerra está ligada à ausência de amor, tal como demonstra a resposta do aluno 16 “Parar com a guerra”.

Todo este diálogo foi tomando sempre uma linha temática muito relacionada com a guerra, pois estas conversas aconteceram algumas semanas após o início da guerra entre a Rússia e a Ucrânia. De facto, a turma tinha conhecimento sobre o tema, percebia a razão pela qual a guerra estava a acontecer e estavam atentos às notícias. Demonstraram muita preocupação com a população que estava a emigrar e estavam muito empenhados numa recolha de bens alimentares para a Ucrânia. Neste sentido, a leitura do texto *Os Tesouros do Leopoldo* acabou por se tornar bastante relevante, pois apesar de a história não mencionar a guerra, os alunos conseguiram refletir para além do que a história abordava e acabaram por abordar uma outra temática na sessão sobre o amor.

A preocupação dos alunos com o outro também ficou bem evidente na exploração da história *A Viagem*. De facto, e mais uma vez com o cenário de guerra a marcar as reflexões, os alunos evidenciaram preocupação com o outro, neste caso com as personagens da história, a mãe e os filhos, colocadas perante a necessidade de fugir da guerra. Neste caso, destacaram a dificuldade que constitui abandonar o conforto do lar e das pessoas que amam (Aluno 4: “eles não podem estar a viver na casa deles e deixam para trás as pessoas que mais amam”; Aluno 15: “quando se sai de casa e vai-se para outra terra é diferente de estar em nossa casa ou noutra”), mas também a falta de paz (Aluno 5: “assim não podem viver em paz na sua terra”) e a perda de todos os bens, mesmo os mais básicos (Aluno 12: “Tristeza porque eles saem ... saem com as roupas que têm e vindo para cá não têm tempo para comprar nada”). Em todo o diálogo, é evidente a sensibilidade e preocupação com o outro, bem como a empatia relativamente às personagens da história.

Para além da dimensão mais sentimental até aqui exposta, verifica-se que estas sessões possibilitaram ir mais longe, nomeadamente colocar os alunos na pele do outro. Assim, confrontados com a possibilidade de ser Portugal a estar numa situação de guerra, o comportamento verbal dos alunos não revelou sinais de empatia suficientemente forte que os conseguisse colocar no lugar do Outro. A reação sugeriu que apenas pensaram em si próprios. Aquando do questionamento os alunos ficaram sobressaltados com simples ideia de o seu país entrar em guerra com outro país, mas declararam que se sentiam muito tristes por abandonar Portugal e que escolhiam levar a família e até os animais de estimação com eles.

Quando questionados sobre como gostariam de ser acolhidos, todos disseram que gostavam de ser bem acolhidos e de estarem com a família para gostarem de viver no país de acolhimento, ou seja, estando com a família, estão bem, mesmo que seja noutro país.

Na atividade de escrita “Barcos de Esperança”, que consistia em os alunos nomearem barcos de origami com algo que a família esperasse no país de acolhimento, as palavras que se repetiram mais vezes foram “acolhimento”, “abrigo”, “amor”, “carinho” e “paz”, sendo as respetivas justificações variadas. Na verdade, as respostas encontradas tendem a mostrar a valorização de valores espirituais em detrimento dos materiais, mostrando que os alunos avançaram nesta conceção do outro, revelando, para além da preocupação e da empatia já referidas, uma vontade de ação, acolhendo e dando amor. Vejam-se alguns exemplos: “Carinho para as pessoas não se sentirem tristes por causa da guerra” (Aluno 5), “Acolhimento porque dá um bocado de dinheiro, um bocado de abrigo, um bocado de tudo” (Aluno 7), “Carinho porque com carinho pode acontecer várias coisas, podem ser dados alimento, abrigo, amigos” (Aluno 9), “Carinho porque as pessoas sempre merecem ter carinho” (Aluno 10) e “Carinho porque para chegar a um país é preciso carinho para se acostumar, por exemplo, se eu chego num país diferente eu não sei como é que ele é então preciso de carinho para me acostumar a viver” (Aluno 11).

Para além dessas palavras, encontramos também amor, “Amor porque as pessoas sentem-se assustadas” (Aluno 20), abrigo, “Abrigo porque assim ficam protegidos” (Aluno 6) e paz, “Paz porque se houver paz, não há guerra” (aluno 14).

Esta vontade de ação esteve, também, muito bem retratada na oficina de escrita da sessão número 2, em que os alunos tinham de imaginar que eram o gato, personagem da história, e escrever uma carta, exprimindo o que sentiu após ter sido abandonado e relatar um dia de guerra. Muitos alunos optaram por imaginar o gato a fugir para outra terra, onde encontrou novos donos, tal como demonstra o seguinte excerto “Após vocês terem-me abandonado eu senti-me mesmo muito triste e solitária, mas depois decidi procurar-vos, mas quando fui lá fora eu vi as casas todas destruídas e as pessoas cheias de medo e decidi ir para outra terra. Eu estava cheio de medo e tristeza. Na outra terra eu encontrei duas crianças que me começaram a fazer festinhas e levaram-me para casa delas, neste momento sinto-me abrigado. E fiquei com elas.” (Aluno 4).

De referir que todos os alunos escreveram que os gatos sentem saudades dos donos, mostrando que reconhecem o sofrimento do outro, sejam pessoas ou animais, e fazem propostas em prol da sua felicidade, como estes excertos das cartas ilustram – “Eu queria que vocês voltassem eu neste momento estou em Lisboa na entrada do hotel (José Manuel). Espero que por aí esteja tudo bem. Eu quero muito que vocês venham para Lisboa” (Aluno 2); “A minha vida agora tem sido muito difícil, principalmente porque tenho passado fome e tenho saudades vossas. Espero um dia voltar a fazer parte da

vossa família” (Aluno 5) “(...) estou relativamente triste mas espero ter-te outra vez como dono ou um novo mas tentarei sempre me comunicar mas no fundo serás sempre o meu dono preferido (...) (Aluno 11) e “Eu estou muito triste por me terem abandonado, gosto muito de vocês e queria ir para a vossa beira. Mas fiquei em casa e fiz amigos” (Aluno 20).

Em suma, é possível testemunhar que os alunos conseguiram colocar-se no papel do outro, gerando empatia, respeito e tolerância para com ele. Estes são alguns dos valores que a FpC pretende desenvolver e foi possível fazê-lo. Tal como Mendonça (2018) refere,

Numa sessão de Filosofia os participantes são encorajados a cultivar a capacidade de empatia ao terem de se ouvir uns aos outros e se compreenderem para poderem ter um diálogo genuíno e ao mesmo tempo que investigam as razões para os personagens e os participantes da sessão sentirem do modo que sentem. (p.15)

A.2 Um primeiro contacto com temas fraturantes

Nas sessões de FpC abordamos o Amor, o Bem e o Mal, o Justo e Injusto e o Futuro. Estes são temas que alertam as crianças para problemáticas importantes.

Em primeiro lugar, nesta análise, far-se-á uma análise da forma como estes temas estruturantes marcaram presença nas obras. A primeira obra explorada foi *Os Tesouros do Leopoldo* e, após a leitura do texto, mostra-nos que é possível amar várias coisas e de diferentes formas, por exemplo, o Leopoldo tinha amor por aquilo que colecionava, e é possível amar as pessoas, mesmo que estas estejam longe. A obra que retrata o Bem e o Mal tem por título *Os Dois Lobos* e, através da história e das respetivas ilustrações, podemos observar que existe sempre algo bom e algo mau nas nossas vidas. Temos de saber escolher e perceber que através das nossas escolhas e decisões irão surgir consequências. *A Galinha Ruiva* e *A Galinha Xadrez* são obras que retratam situações justas e injustas, tanto nas ações de ambas as galinhas, como nas ações dos animais. O livro *Era Uma Vez (e muitas outras serão)* leva a os alunos refletirem sobre o nosso passado, presente e o futuro e que apesar de não sabermos como vai ser o nosso futuro, podemos construí-lo da melhor forma, sem nunca esquecermos as nossas origens e desejos.

Num segundo momento, é fundamental interpretar as reações e representações dos alunos face à abordagem destes temas fraturantes. Assim, relativamente ao **amor**, as crianças associam-no ao sentimento por familiares, evidente nos seguintes comentários: Aluno 2: “Eu senti amor quando vi o meu irmão pela primeira vez”; Aluno

18: “Senti amor quando soube que a minha tia estava grávida porque eu gosto muito de bebés e já pedi à minha mãe para ter um irmãozinho, mas a mim não me importa se fosse irmão, primo, o que quer que seja, só queria ter um bebé”. Para além disso, também o referem relativamente aos animais, tal como evidenciado em Aluno 4: “Eu senti amor quando fui buscar a minha cadela porque eu desde pequena queria sempre um cãozinho, mas os meus pais não deixavam e um dia eles disseram que eu podia ter”.

Mais ainda, reconhecem a falta de amor, muitas vezes associada a situações de perda, evidente quando afirmam; Aluno 4: “Quando o meu avô morreu e eu precisava de um carinho dele”; Aluno 5: “Quando a minha cadela morreu de cancro da mamã. Ela morreu sem eu saber”

No entanto, duas intervenções destacaram situações em que sentiram que precisavam de carinho e não o tiveram, tal como demonstram os seguintes comentários: Aluno 6: “Quando eu soube que nem sequer conhecia o meu avô e precisava de um abraço para ficar menos triste”; Aluno 15: “Quando o meu avô morreu e não me deram nenhum abraço”

Nos exemplos transcritos, um outro tema fraturante evidenciado é a morte que surgiu associada à falta de amor, mostrando que as crianças sentem a morte de familiares como algo que vai impedir continuarem a receber amor. Além disso, reconhecem que nestas situações de partida, os elementos envolvidos precisam de muito carinho e apoio emocional, considerando que elas próprias, as crianças, por vezes, são esquecidas como se ainda não percebessem o que uma morte representa.

Sobre este tema, Worley (2020) salienta que “A partir das diferentes experiências pode ajudá-las a aprofundar a sua compreensão de perda.” (p.93), pois o facto de as crianças lidarem com a morte e com o luto é muito difícil para as mesmas e foi positivo o facto de os alunos se conseguirem abrir para todos e partilharem sem medo. Acho que foi um passo importante e um ponto de viragem para as seguintes sessões, pois só através destas partilhas é possível reparar que as crianças já se sentiam confortáveis para o fazerem.

De referir que cinco alunos disseram que precisavam de amor quando estão de castigo ou quando se zangam com os pais. Estas considerações parecem apontar para o facto de quando as crianças estão mais frágeis, a nível emocional, ou sentem que magoaram alguém, precisam de mais apoio, carinho e a necessidade de serem ouvidas para, possivelmente, se desculparem. Ou seja, tudo parece apontar para o facto de o castigo sem diálogo não ser útil, já que os mais novos o entendem como uma represália, sentindo-se pouco amados.

Quando confrontados com a questão “O que podemos fazer para haver mais amor?”, as crianças variaram as suas respostas, mas referiram que seria importante “Dar abrigo e comida aos mais pobres” (Aluno 2, Aluno 16); “Dar abrigo aos animais que estão na rua” (Aluno 4) e “Perdoar as pessoas e perceber como é que o amor funciona.” (Aluno 11). Mesmo assim, os seus comentários mostram-nos que é possível demonstrar amor de diferentes formas.

Do mesmo modo, na atividade de escrita que consistia em encher frascos de amor, foi entregue às crianças a imagem de um frasco e elas podiam enchê-lo com diferentes formas de amor. As propostas das crianças para dar amor relacionam-se a diferentes formas de dar amor, tal como, “Dando abraços” (Aluno 2), “Dar beijinhos” (Aluno 19). Ou seja, confirma-se o que havia sido anteriormente referido que as crianças associam o amor a gestos específicos, sempre muito associados ao carinho.

Assim, verifica-se que, apesar de a temática central do livro ser o amor, foi possível trabalhar sobre outros temas tais como a perda, morte, mudanças e o olhar para o mundo que nos rodeia.

Na terceira sessão, foi explorada a temática do **Bem e do Mal**. Relativamente ao bem, as crianças referiram o brincar com a família ou com os animais de estimação, tal como demonstra os seguintes comentários: “Quando brinco com a minha cadela” (Aluno 4); “Quando brinco com o meu pai e com a minha mãe e fico feliz” (Aluno 7). Adicionaram o brincar com os amigos, “Quando brinco com os meus amigos” (Aluno 13), e quando marcam golos nos seus desportos, demonstrando o orgulho e o prazer que possuem quando realizam as atividades, tal como mostra o seguinte comentário, “Quando marco um golo. Fico alegre e no domingo marquei dois golos e ainda dei uma flor à minha mãe e depois nós jogamos três jogos e depois tivemos de descansar enquanto os outros jogavam e também brinquei com os meus pais no campo e depois voltei a jogar outro jogo” (Aluno 6). É evidente que as crianças sabem que a família, os amigos, os animais de estimação e as atividades que lhes proporcionam prazer são estímulos bons e que os deixam mais felizes.

Relativamente ao Mal, alguns alunos enunciaram momentos em que se sentiram zangados, sobressaindo momentos em que se sentiram em sofrimento, por exemplo, quando estavam tristes, como mostram os seguintes comentários: “Quando a minha cadela morreu porque me senti triste” (Aluno 3); “Quando me chateio com os amigos porque fico zangada e com um bocado de tristeza” (Número 4); “Quando me chateio com os pais porque fico com raiva” (Aluno 7). Isto mostra que os alunos sabem que existem situações causadas por eles, ou não, que os afeta e os deixam zangados e/ou

com raiva. Algumas crianças queriam partilhar mais momentos em que se sentiram tristes ou chateados e tiveram liberdade de o fazer.

No entanto, houve uma criança que partilhou um dado muito importante da sua vida e que nunca tinha partilhado com ninguém, nem mesmo com a psicóloga do CE que o acompanha, que foi o seguinte, Aluno 15: “Eu quero dizer uma coisa sobre a tristeza”, a professora estagiária respondeu “Sim, podes partilhar”, Aluno 15: “É que, quando era bebé, a minha irmã foi-se embora. Era à noite, eu estava a dormir e ela meteu a roupa num saco do lixo e foi-se embora”

Esta partilha mostra que foi uma situação desagradável que afetou este aluno e, mesmo assim, ele partilhou o dado com a restante turma, pois o aluno sabia que ia ser respeitado pelos colegas e sentiu-se confortável com o grupo.

Este dado contribui para a minha investigação porque foi possível perceber que é necessário explorar as emoções e a parte emocional de cada criança, assim como ajudá-las a perceber e a compreender os seus sentimentos. Para além disso, as experiências emocionais desagradáveis também são temas fraturantes e são experiências que afetam a vida das crianças, daí ser necessário mais apoio a nível emocional e mais sessões de FpC para as crianças partilharem estes dados e para perceber como é que podem ser auxiliadas, seja pela professora, pela psicóloga da escola ou por outro adulto.

Sobre este assunto, Nomen (2021) diz-nos que

É preciso que as crianças aprendam com a descoberta dos pressupostos das suas ideias e o que estas implicam (...) Assim a criança deve poder exprimir o que pensa, mas sempre com respeito pelas ideias dos demais e com argumentos que sustentem o seu pensamento. (p.44)

Quando confrontados com a questão “O que posso fazer quando estiver a alimentar o lobo mau?”, os alunos partilharam as suas diversas formas de se acalmarem quando estão zangados ou chateados. No geral, referiram “Ver *TikToks*” (Aluno 6 e aluno 8); “Jogar basquetebol” (Aluno 8); “Pensar noutras coisas felizes” (Aluno 15) e “Respirar fundo” (Aluno 18). Estes comentários demonstram que os alunos sabem o que devem fazer quando começam a ficar mais irritados.

Na terceira sessão, uma das atividades após o diálogo filosófico foi a construção de um lobo com duas faces, em que, de um lado, os alunos escreviam as comidas do lobo bom e, do outro lado, as comidas do lobo mau. Nesta tarefa, os alunos escrevem as comidas do lobo bom, tal como, “Carinho” (Alunos 2,4,5,7,16,20), “Brincadeiras” (Alunos 4,17,19), “Alegria” (Alunos 6,8,9,10,11,13,18,19,20), “Beijinhos” (Alunos 3,7),

“Abraços” (Alunos 4,6,7) e até adicionaram palavras novas, como, “Paz” (Aluno 2,3,9), “Bondade” (Alunos 5, 6, 8, 9 ,12, 15, 17, 18), “Amor” (Alunos 2 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10,12,13,16,18,19,20) e “Amizade” (Alunos 4,11,12,13,15,18,19).

No lado do lobo mau, repetiu-se muito o “Ódio” (Alunos 1,2,3,4,9,18,19), “Tristeza” (Alunos 2,3,4,9,10,11,12,20), “Maldade” (Alunos 1,4,5,7,8,12,13,15,16,17,18,19), e “Mentira” (Alunos 1,2,5,6,11,15,18). Para além destas, adicionaram palavras novas, como “Pontapés” (Aluno 8), “Crueldade” (Alunos 12,16) e “Inveja” (Alunos 2,17,18). Esta atividade demonstrou, mais uma vez, que os alunos sabem diferenciar o que é bom para eles e que os deixa felizes, dos atos errados e que os podem deixar irritados.

Ao expressarem as suas emoções, as crianças aprendem a dar-lhes um nome, a geri-las, a refletir sobre elas, desenvolvendo o seu lado emocional. Este lado mais emotivo, o pensamento cuidadoso e a educação para as emoções, podem ser exploradas nas sessões de FpC porque as próprias crianças partilham o que sentem ou sentiram e juntas podem refletir sobre os sentimentos. Mendonça (2018) comprova-nos isso na seguinte citação

No entanto, não há dúvida que a filosofia através das suas histórias e novelas oferece aos participantes oportunidades para fazer perguntas e dialogar sobre situações emocionais na segurança da Comunidade de Investigação , e ouvindo-se a si próprios e aos outros a falar sobre essas situações pode ter um papel fundamental na educação saudável das emoções, tendo em conta o modo como as sessões contínuas de Filosofia espelham o seu efeito no aumento da auto-estima e na compreensão de situações emocionais. (pp.14-15)

Nesta sessão, os alunos tomaram consciência deles próprios, das suas emoções e do que precisam de fazer para acalmar as emoções negativas.

Na sessão seguinte, foi explorada a temática do **Justo e o Injusto**. Na primeira questão, as crianças partilharam que já tinham sido injustas, mas não queriam partilhar a razão ou o acontecimento que o levou a ser injusto. Foram apenas quatro alunos que explicaram a razão, tal como demonstram os seguintes excertos: “Eu já fui injusta com a minha prima porque eu tinha doces e não queria dar-lhe, mas depois pensei melhor e dei-lhe.” (Aluno 2); “Eu já fui injusto com alguém, mas eu já melhorei um bocadinho porque na minha vida já fiz tantas asneiras que prefiro não contar” (Aluno 11); “Eu já fui injusta com o aluno 17 porque eu estava em videochamada com o aluno 18 e o aluno 17 estava sempre a ligar e eu desligava-lhe sempre porque não queria falar com ele” (Aluno 14); “Eu já fui injusto com a minha irmã porque ela disse-me que dava um chupa

e eu tinha de lhe dar um euro e ela deu-me o chupa e eu nem lhe dei um cêntimo” (Aluno 16).

Com base nos comentários dos alunos 2 e 11, é possível perceber que têm consciência das suas ações, que podem ser justos ou injustos e essas ações podem magoar alguém. Os próprios até afirmaram que depois pensaram melhor e corrigiram os seus atos, demonstrando sensibilidade e repensar e reavaliar as suas ações, sendo estas aptidões filosóficas.

Relativamente à segunda questão, só quatro alunos é que partilharam situações em que se sentiram injustiçados, sendo estas situações com primos ou com os amigos e uma situação num jogo de futebol, situações onde podem surgir, muitas vezes, injustiças.

Quando foi colocada a questão “Que soluções podemos encontrar para combater a justiça/injustiça?”, os alunos apontaram que devemos ser sinceros e conversar para uma situação de injustiça se resolver, tal como confirmam as partilhas: “Conversar, não bater, não agredir” (Aluno 11); “Eu acho que se deve falar e não andar aos chutos ou aos pontapés, eu acho que devemos resolver bem as coisas” (Aluno 16) e “Ser sinceras na situação” (Aluno 18)

Com base nas respostas dadas pelos alunos, é evidente que a temática da justiça/injustiça tem de ser mais explorada, de forma a as crianças perceberem o conceito e conseguirem expressar as respetivas situações pedidas. Mesmo assim, são dados importantes e relevantes, pois as crianças trabalham outro princípio ético, a justiça, e entendem e aprendem o valor da justiça e honestidade.

Durante o diálogo filosófico, e como foi possível analisar conforme os relatos dos alunos, estes estavam muito reticentes em partilhar e poucos participaram, que podia ser por causa do tema ou até porque era a final internacional do *SuperTMatik* e os alunos iam saindo e entrando da sessão para participarem na final.

Após o diálogo filosófico, os alunos tiveram de desenhar a galinha que simpatizaram mais e atribuir um nome, cuja maioria optou pela “Galinha Justa” (Alunos 3,10,14,20) ou “Galinha da Justiça” (Aluno 11,18,19) seguida da “Galinha Trabalhadora” (Alunos 1,4,6,7,8,12). Outros alunos deram outros nomes, como “Galinha Cozinheira” (Alunos 2 e 5), “Galinha da Injustiça” (Aluno 9), “Galinha Amiga” (Aluno 13) e “Galinha Escrava” (Aluno 16). As respetivas justificações foram variadas, nomeadamente, “Porque trabalhou muito” (Alunos 1,6,7,8,12,16), “Porque ela foi justa com os amigos” (Alunos 3,10,14,18,19,20); “Porque ela cozinhou muito” (Alunos 2,5) e “Porque é amiga dos outros” (Aluno 13).

Com temas como este, apesar de os alunos não terem participado e partilhado muita informação, é fulcral que seja abordado numa outra sessão, até conjugar com outros temas, pois existe um “desenvolvimento cognitivo, social e ético das crianças e jovens” (Bray, 2018, p.9) e que “questionem o problematizem os temas em discussão, verbalizem pontos de vista sustentados por razões e se escutem uns aos outros, respeitando pontos de vista diferentes dos seus.” (Bray, 2018, p.11).

Na quinta sessão, o tema era o **Futuro**. Quando os alunos foram questionados sobre o que os ia marcar para sempre, os alunos voltaram a apontar a família (Alunos 3,9,13), os amigos (Aluno 17), a morte de algum familiar (Alunos 4 e 11) ou de um animal de estimação (Aluno 5), referiram a alegria que sentiram quando receberam o seu animal de estimação, tal como mostra os seguintes excertos “Quando recebi a minha égua” (Aluno 7) e “Quando tive o meu gato (Aluno 15).

Já na segunda questão, do que se iriam lembrar quando fossem velhos, referiram que se irão lembrar da sua família (Alunos 2,4,7,8,10,14,17), dos seus amigos (Alunos 2,8,13) dos seus animais de estimação (Alunos 4,6), de atividades que fizeram e aprenderam (Alunos 9,11,12,18) e o aluno 5 referiu que se ia lembrar da sua infância. Estes comentários evidenciam que a família, os amigos, os animais, as atividades são aspetos positivos que os marcaram e que eles gostariam de lembrar.

Relativamente à terceira questão, os alunos evidenciaram as suas profissões de sonho, tais como, ser futebolista (aluno 1,6,13,16), cabeleireira (aluno 10), professor (Aluno 18), veterinária (Aluno 14) e arqueólogo (aluno 12); gostavam de serem ricos (Aluno 2,5,6,7,8,10,12,16,17,18) e de viajar (Aluno 10) e sete alunos, tanto rapazes como raparigas, enunciaram como gostariam que a sua família seja no futuro, casados/as e com filhos/as.

De seguida, foi entregue aos alunos um papagaio de papel para escreverem o seu sonho e muitos alunos voltaram a apresentar a sua profissão de sonho, a sua família de sonho, serem bem-sucedidos no futuro, viajarem e continuarem com as suas amizades.

Com base nesta sessão, os alunos puderam partilhar as suas esperanças para o futuro, expondo os seus sonhos. É de notar também que voltaram a referir acontecimentos e vivências que marcaram e impactaram nas suas vidas e sentiram-se confortáveis para o fazer. As crianças ao partilharem estes relatos, mostram aos outros como é que elas são, ou seja, “fomenta a inserção das pessoas na realidade que elas próprias constroem ao pensarem e agirem.” (Costa Carvalho & Santos, 2018, p.2).

Em suma, é possível observar que numa sessão de FpC podemos cruzar vários temas, uns mais fáceis e outros mais difíceis, e temos de deixar as crianças partilharem

as suas opiniões e vivências de acordo com esses temas, pois pode enveredar para outras temáticas como podem partilhar aspetos mais pessoais que podem ajudar um adulto a descobrir mais sobre as suas crianças. Azevedo e Gonçalves (2006) referem que é importante abordar temáticas significativas, pois

O Programa de Filosofia para Crianças propõe o envolvimento de alunos, de forma reflexiva, com temas comprovadamente formativos do substrato humanístico necessários a todas as pessoas, particularmente enquanto cidadãos. Estes temas dizem respeito aos valores (especialmente os morais), à convivência social racional, à importância do bem pensar e do pensar autónomo. (p.105)

B. Questionamento como forma de promover o pensamento crítico

O pensamento crítico pode ser dividido em intelectual e de carácter. Intelectual porque permite desenvolver as nossas aptidões e escolhas de argumentos e de carácter visto que motiva à aquisição de valores, tal como a empatia, compaixão, respeito, entre outros que nos irão acompanhar até ao resto da nossa vida. (Nomen, 2021)

Nas sessões de FpC, a estimulação do pensamento crítico é feita através de questionamento, ou seja, colocam-se perguntas em que os alunos “pensem primeiro, depois respondam” (UNESCO, 2020, p.12) porque permite “ouvir, ir direto ao ponto, avaliar afirmativas e fundamentar seu próprio ponto de vista” (UNESCO, 2020, p.12). Segundo Maestrovirtuale (2022) existem vários tipos de questões, sendo elas as questões fechadas, abertas, reflexivas, diretas, escolha múltipla, retórica, esclarecimento, de funil e trapaça, sendo que cada uma tem as suas próprias características. Por exemplo, as perguntas fechadas são o tipo de questões em damos uma resposta imediata, tal como, “sim”, “não” ou respostas curtas. As perguntas abertas são as questões utilizadas em que, cuja resposta requer maior formulação, de forma justificar-se com “opiniões e sentimentos” (Maestrovirtuale, 2022). As perguntas reflexivas servem para, após um momento de reflexão, a pessoa responda com a sua opinião e esclarecimento. Nas sessões utilizaram-se perguntas fechadas, abertas e reflexivas.

No que concerne às **questões fechadas**, encontramos seis questões. A questão “No mundo que nos rodeia, acham que o amor é um sentimento dominante?”, no qual, 19 alunos responderam que “sim” e só um é que disse que “não” e justificou com o exemplo da guerra. Apesar de esta questão ser uma questão fechada, a mesma conseguiu colocar os alunos a conversar sobre a temática da guerra, onde todos partilharam as suas opiniões sobre a conflito militar entre a Rússia e a Ucrânia, tal como

“É porque o Putin, não é os militares da Rússia que não querem derrotar a Ucrânia, é o Putin que os obriga, que os manda, é o chefe e eles têm de o fazer, se não são eles que sofrem” (Aluno 16); “A minha avó disse-me que uma coisa é estar a treinar para a guerra outra coisa é estar na guerra, que é muito pior” e “A Rússia já é o maior país do mundo e ainda quer mais” (Aluno 6); “O Putin vê esta guerra como recuperar algo que já foi seu” (aluno 11); “Se eles querem dominar a Ucrânia e quando chegarem à Ucrânia e ela estiver toda dominada, eles não têm lá nada, está tudo destruído (...) A Rússia acha que tem a Ucrânia, só que não aconteceu” (Aluno 12). Com base nos excertos da conversa, é possível verificar que logo na primeira sessão os alunos estavam a atingir os objetivos do projeto, pois as crianças estavam a argumentar de forma crítica, a desenvolver o seu espírito crítico e a trabalhar alguns princípios éticos universais, tais como o amor, a paz e liberdade.

As restantes questões fechadas são: “O que se passa com a família?”, à qual os alunos tiveram de responder o que se tinha passado com a família durante a história; “O que posso fazer quando estiver a alimentar o lobo mau?”, onde os alunos partilharam o que faziam quando se sentiam mais irritados; “Já, alguma vez, fui justo ou injusto com alguém?” e “Já, alguma vez, senti que foram justos ou injusto comigo?”, os alunos podiam, simplesmente, responder que “sim” ou “não” como alguns fizeram, mas foi pedido para partilharem as situações e houve alunos que explicaram as situações e outros que optaram por não partilhar. A não partilha das situações pode dever-se a várias situações, como, o facto de que as questões fechadas não geram reflexão e o facto de não estarem à vontade com a temática ou não terem interesse em partilhar a vivência. Isto demonstra ainda que é uma temática que precisa de ser mais explorada e explicada aos alunos para poderem partilhar as suas vivências.

A última questão fechada é “Que soluções podemos encontrar para combater a justiça/injustiça?”, onde os alunos partilhavam as suas soluções. Como é possível observar, estas questões fechadas obtiveram respostas rápidas e não geraram reflexão.

No que diz respeito às **questões abertas**, contamos com a maioria das questões que foram apresentadas acima, pois os alunos, com base nas respostas, geraram um tipo de pensamento de carácter, pois tiveram de partilhar vivências e momentos importantes, com as questões sobre o Amor e o Futuro; sentimentos, no caso da sessão sobre o Outro e do Bem e do Mal, assim como manifestaram alguns valores, como a sensibilidade e preocupação pelo outro na sessão do Outro.

O seguinte exemplo é uma das respostas de uma questão aberta, “Como é que as pessoas que estão a fugir da guerra se sentem?”, onde o aluno 18 demonstra também aptidões filosóficas. Durante o diálogo filosófico surgiu ainda uma conversa

entre o aluno 6 e o aluno 18, no qual é possível constatar que o aluno 18 contém algumas aptidões filosóficas, nomeadamente, compor contraexemplos, conseguiu fazer uma distinção conceptual e demonstra sensibilidade hipotética. Worley (2020) aponta algumas aptidões filosóficas, sendo estas

“sensibilidade hipotética (...) capacidade para compor contraexemplos (...) capacidade para fazer distinções conceptuais (...) repensar ou reavaliar a posição à luz de uma nova informação (...) capacidade para seguir ou formular passos complexos de raciocínio (...) pensamento abstrato (...) identificação de pressupostos e tensões ocultas entre ideias (...) pensamento conceptual (...) dialética (...) pensamento a priori” (pp.11-12)

Na conversa, o aluno 6 começa por dizer: “Eu não percebi porque é que eles tiveram de deixar o gato e não o levaram.”, a professora estagiária esclareceu “Eles estavam a sair às pressas de casa e ou levavam as coisas deles ou levavam o gato também, então, optaram por levar as coisas deles” ; Aluno 18 interrompeu e indicou “Porque era mais importante, podia pagar mais” e o Aluno 6 respondeu “Mas podiam levar as coisas e o gato e eram só mais cinco euros”.; Aluno 18 finalizou a conversa dizendo, “Oh oh aluno 6 não importa, esses cinco euros podiam dar para comprar um quilo de arroz ou um quilo de feijão.”, demonstrando sensibilidade hipotética, distinção conceptual e de colocar contraexemplos.

No que diz respeito às **questões reflexivas** é possível encontrar uma questão, “E se fosse convosco? Como reagiriam? O que sentiriam?”, uma vez que foi uma questão em que os alunos tiveram de partilhar a sua opinião e o que cada um faria na situação. Isto demonstra que a questão gerou um tipo de pensamento intelectual, pois os alunos tiveram de pensar em argumentos válidos para as suas opiniões e para a razão dos mesmos, por exemplo, um aluno referiu que iria para o Brasil porque era um país que falava a mesma língua e facilitaria a sua integração.

Todas as questões ajudaram os alunos a pensarem sobre situações que talvez nunca tenham imaginado, refletirem sobre as suas ações, permitiram que construíssem os argumentos e os avaliassem para partilhar e que se abrissem aos colegas, tornando-os mais amigos e empáticos uns com os outros. Sobre o questionamento e diálogo, Nomen (2021) refere-nos que

O diálogo pode ser iniciado com a formulação de uma pergunta que explore os limites do tema em causa (...) De certeza que alguns participantes serão capazes de dar exemplos e contraexemplos que ilustrem esta questão em

concreto. (...) Só assim, analisando a fundo e comparando conceitos, poderemos aprofundar a questão na procura de uma resposta (pp.65-66)

Por fim, o aluno deve possuir um papel ativo na sua aprendizagem e deve ser fomentado, logo desde o início da sua escolaridade, o pensamento crítico pois, essas aprendizagens serão bastante vantajosas no futuro que o ajudarão a tomar decisões coerentes e prepara-os para a vida adulta.

Concluimos que é possível concordar com Nomen (2021) quanto à sua definição de pensamento crítico, pois através de algumas respostas destas crianças é possível observar que realizam boas escolhas em argumentos e pensam antes de partilhar e mostram que são empáticos, sensíveis, respeitam os outros, são tolerantes e demonstram compaixão.

C. Cruzamento entre a Filosofia para Crianças e a Educação Literária

Nas sessões de FpC são trabalhados muitos conteúdos sobre a Educação Literária que se encontram nas Aprendizagens Essenciais e que têm de ser lecionados.

Um dos elementos comuns à FpC e à Educação Literária são as **atividades de Pré-Leitura**. Como foi abordado na fundamentação teórica, as atividades de pré-leitura são essenciais porque, em primeiro lugar, motiva os alunos a estarem atentos à história vai ser escutada, tal como foi possível efetuar na primeira e na terceira sessão, onde os alunos realizaram atividades em que estiverem em contacto com a temática e alguns elementos principais da história - na primeira sessão descreveram o que era o amor para cada um e colocaram num frasco e na terceira sessão conversaram sobre os dois lados de uma pedra. Em segundo lugar, os alunos são envolvidos no enredo da história, sem eles saberem, tal como aconteceu na segunda sessão em que foi utilizado as ilustrações da história e, primeiramente, os alunos tinham de descrever algumas ilustrações e, depois, tinham de criar uma ordem para imagens e, seguidamente, tinham de criar uma história através da descrição e da ordenação das imagens.

Em terceiro lugar, porque são atividades onde se pode desencadear uma conversa sobre o tema da sessão, tal como foi realizado na quarta sessão em que alguns alunos receberam o chocolate e quando os alunos que não receberam o chocolate foram questionados de como se sentiam perante a situação, estes afirmaram que era uma situação injusta. A combinação destes fatores irá ajudar os alunos a compreender a história e a temática da sessão, sendo até mais simples e favorável as suas participações no diálogo filosófico.

Dentro da própria sessão, existem muitos pontos de cruzamento entre a Educação Literária e a Filosofia para Crianças.

Com base nas AE, o primeiro ponto que nos apresenta é a **escuta de histórias e contos** e, efetivamente, nas sessões de FpC iniciam-se sempre com uma história porque funciona como um estímulo para a sessão e, com base na história, as crianças podem antecipar o tema da sessão, assim como proporciona o gosto e prazer da leitura. Azevedo (2013) como citado em Vilela et. al (2018) mostram-nos que

Os textos de literatura para a infância constituem como um *corpus* que é compreensível e que se adequa às competências linguística, cognitiva e literária dos leitores bem como encerram não só uma função estético-literária, mas também uma função formativa, na medida em que integram, espelham e veiculam e o sistema de valores de uma determinada sociedade. (p.67)

Em conjunto com as histórias, era também realizado com as crianças a **análise dos elementos paratextuais** e o contacto com diferentes ilustrações de diferentes ilustradores. Inclusive, estiveram em contacto com histórias de diferentes culturas, por exemplo, o livro *Os Dois Lobos* (2018) era uma lenda dos índios Cherokee, o livro *A Galinha Ruiva* (2017) era um conto popular inglês e o livro *A Galinha Xadrez* (2015) era um livro que estava escrito em português do Brasil.

Outro ponto que se encontra nas AE e nas sessões de FpC é a **realização de inferências** e “Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 9). Após a leitura das histórias questionava-se sempre os alunos sobre elementos da história e o que é que eles sentiram e muitas vezes, sem perguntar, as crianças partilhavam o que sentiam depois de ouvirem a história e, ao mesmo tempo, realizam inferências. Esta rotina de partilhar o que sentiram depois de ouvirem a história foi executada na segunda sessão em que todos partilharam que a história *A Viagem* (2018) lhes tinha causado tristeza e assim mantiveram a rotina de partilhar o que sentiam até à última história.

Dentro das sessões de FpC, os alunos tinham ainda **atividades de pós-leitura**, sendo estas ligadas à história, habitualmente uma atividade de escrita. As atividades de pós-leitura é outro ponto de cruzamento entre a Educação Literária e a FpC porque permite que as crianças continuem a abordagem à história, conhecendo mais a obra e o autor; coloca à prova se os alunos conseguiram interpretar corretamente o texto, permite trabalhar outras capacidades cruciais para o seu desenvolvimento, tal como a criatividade e a imaginação, e reveem aspetos da língua que já foram estudados.

Após as sessões de FpC os alunos, e como atividade de pós-leitura, realizavam uma mini sessão de oficina de escrita criativa de acordo com a história e a temática da sessão. As oficinas foram sempre variadas, contando com escritas de narrativas, cartas,

continuação de uma banda desenhada e a criação de um livro brinquedo com as memórias de cada criança. Estas atividades também se inserem nos conteúdos de Português do 3.º ano.

Na primeira sessão os alunos reviram a estrutura de uma história narrativa, pois tinham de criar uma nova a partir de um ponto da história. Nesta sessão, os alunos trabalharam a sua imaginação e criatividade e foi possível analisar diferentes histórias com enredos muito diferentes, mas, na sua maioria, centravam-se em que a Clementina recebia o frasco partido e, através de chamadas ou cartas, ela entra em contacto com o Leopoldo e ele envia-lhe mais frascos. Contudo, houve cinco alunos que responderam como se fosse uma pergunta, justificaram e ainda resumiram a história que foi lida. Penso que isto deveu-se ao facto de ter dado o imaginário para a narrativa com uma questão, “E se a Clementina não tivesse recebido o frasco?”, daí terem respondido como se fosse uma questão.

Na segunda sessão, os alunos tinham de escrever uma carta, mas este objetivo não foi bem-sucedido porque a maior parte dos alunos não respeitaram a estrutura da carta, ora não escreveram a data e o lugar ora escreveram a saudação final, a despedida e a assinatura na mesma linha. Aquando esta problemática chamei à atenção para a estrutura da carta, que tinha sido um conteúdo que foi abordado no primeiro período, e foi permitido aos alunos estarem com o manual aberto para saberem qual era a estrutura da carta. Por outro lado, todos os alunos respeitaram e escreveram o conteúdo pedido na carta, tal como foi referido e analisado acima.

Já na terceira sessão o desafio foi diferente. Após ouvirem a história, debaterem sobre situações boas e más e escreverem as mesmas, os alunos tinham de continuar uma banda desenhada. As pranchas já estavam preenchidas com as tiras e a tarefa dos alunos seria, apenas, preencherem duas vinhetas sobre as situações dadas. Neste caso, todos conseguiram demonstrar como é que os lobos se sentiram, mas, no geral, escreveram que o lobo mau iria gostar da comida do lobo bom e o lobo bom não iria gostar da comida do lobo mau, enquanto que outros alunos escreveram que o lobo mau iria detestar a comida do lobo bom. Após analisar as bandas desenhadas, é possível observar que utilizaram muitos adjetivos para descreverem o que os lobos sentiram.

Na sessão seguinte, os alunos voltaram a escrever uma narrativa, utilizando os mesmos personagens, tempo, espaço e ações das histórias ouvidas e com a opção de adicionarem novos personagens, espaços, ações e tempos. Depois de analisar as narrativas, é possível observar que utilizaram os mesmos animais e o mesmo espaço, mas com enredos diferentes, tais como uma galinha que queria ser uma cozinheira famosa e os animais ajudaram-na a alcançar o sonho, os animais que queriam fazer

uma festa surpresa para os seus donos, a galinha foi raptada e conheceu outros animais e todos conseguiram fugir do local em que estavam, entre muitos outros. Contudo, não escreveram o tempo em que se passava a história e muitos alunos não colocaram o título da história. Todos os alunos conseguiram caracterizar os animais, seja fisicamente como psicologicamente.

Na última sessão, cada aluno criou um livro brinquedo com algumas das suas memórias do passado e como idealizam o futuro. No geral, no passado, relataram histórias alegres, tais como dias na praia, prendas que receberam nos aniversários ou no Natal ou histórias com os animais de estimação e com a família. No entanto, houve dois alunos que relataram histórias mais tristes, uma sendo sobre uma vez que caiu e teve de ser operada e outro sobre a morte dos seus animais de estimação. No futuro, todos os alunos escreveram com mais pormenor a(s) profissão(ões) que desejam ter no futuro, a família “ideal” que desejam ter com marido/esposa e filhos e como esperam que a sua vida seja, ou seja, que vivam bem, numa casa ou mansão rodeada de amor e carinho.

Conclui-se que as sessões de FpC ajudam à aquisição dos conhecimentos de Educação Literária, pois trabalham vários conceitos e, com as sessões da oficina de escrita reviram conteúdos, desenvolveram a imaginação e a criatividade, escreveram memórias e expressaram as emoções, tanto por escrito como oralmente. As oficinas de escrita permitiram ainda que os alunos estivessem em contacto com os textos, que os alterassem, que os melhorassem, pois, “o utilizador vai-se apropriando de técnicas de escrita, re-escrita/interpretação e de re-interpretação de textos extremamente estimulantes e úteis.” (Matos, 2005, p.38)

Conclusão

Neste subcapítulo, serão expostas as conclusões do estudo de acordo com a questão inicialmente traçada. Serão, também, apresentadas as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

As conclusões deste estudo baseiam-se na análise dos trabalhos pré-leitura dos alunos, diálogo filosófico e trabalhos realizados após a leitura, quer no âmbito da própria FpC, quer durante as oficinas de escrita.

Tal como referido no início do segundo capítulo, este estudo tinha como finalidade proporcionar sessões de Filosofia para Crianças que sejam um espaço de diálogo, de pensamento e de confronto de ideias, permitindo a cada criança expressar-se livremente e defender as ideias. Assim, este estudo procurou atingir os seguintes objetivos:

- i) Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária, tendo por base textos de carácter reflexivo.;
- ii) Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento crítico e criativo.;
- iii) Compreender as mais valias de um programa de Filosofia Para Crianças na experimentação de estratégias inovadoras ao nível da Leitura e Escrita.

Quanto ao primeiro objetivo, “Estabelecer conexões entre o pensamento e diálogo filosóficos e a Educação Literária tendo por base textos de carácter reflexivo.”, na Educação Literária são apresentados livros e textos importantes com temáticas que devem ser exploradas, tal como a alteridade, as diferenças, a morte, entre muitos mais, que façam as crianças refletirem sobre essas temáticas e os problemas atuais. As crianças ao refletirem, ao partilharem as suas opiniões e, ao dialogarem filosoficamente umas com as outras nas sessões de FpC, estão a desenvolver o seu pensamento e a criar conexões, tanto umas com as outras como entre o pensamento e o diálogo.

Quanto ao segundo objetivo, “Explorar as potencialidades da Literatura Infantil contemporânea ao nível do pensamento crítico e criativo”, é possível constatar que a Literatura Infantil tem muita diversidade de temas e géneros, por exemplo a poesia, prosa, que podem e devem ser explorados porque promove uma aquisição de valores e aproxima a realidade do leitor com as personagens, uma vez que estas também sofrem e partilham os seus sentimentos. Ao colocarmos as crianças a partilhar as suas opiniões, recorrendo aos sentimentos e emoções, estamos a desenvolver o seu pensamento crítico. Relativamente ao pensamento criativo, este é desenvolvido com as

atividades lúdicas de pré e pós leitura, assim como quando os alunos criam analogias que expliquem o seu pensamento.

Quanto ao terceiro objetivo, “Compreender as mais valias de um programa de Filosofia Para Crianças na experimentação de estratégias inovadoras ao nível da Leitura e Escrita.”, verifica-se que, ao dinamizarmos as sessões de Fpc, podemos adicionar objetivos e mais etapas que abordem especificamente a Leitura e a Escrita, assim como estas podem ser desenvolvidas em atividades de pré e pós leitura que coloquem o aluno a descobrir mais sobre a história, sobre o autor. Estas também podem ser lecionadas como desafios que as personagens da história lancem, de forma a entusiasmar a criança a participar com mais afinco e empenho.

De acordo com o pressuposto, o estudo procurou responder à seguinte questão: Qual a relevância de um programa de Filosofia para Crianças associado à Educação Literária no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno?.

Neste sentido, conclui-se que é uma experiência relevante, pois, ao existirem as atividades pré e pós leitura e a própria abordagem ao livro e aos seus conteúdos nas sessões de FpC, estamos a proporcionar às crianças espaço, tempo e formas de dialogarem umas com as outras sobre as temáticas das histórias, ouvindo os seus pontos de vista. Através dos temas das histórias, é possível as crianças refletirem sobre os mesmos e partilharem as suas opiniões e preocupações, sejam temas fraturantes e pouco abordados ou não. Nas sessões de Filosofia para Crianças deste projeto, foram abordados também temas de caráter reflexivo, destacando-se a abertura e o à vontade que as crianças tiveram para partilhar.

Ao criarmos sessões de Filosofia para Crianças, estamos a trabalhar os vários conceitos programados da Educação Literária. De destacar as atividades de pré-leitura e pós-leitura, que ajudam na compreensão das histórias e desperta o interesse, tanto pela história como pelos livros. Do mesmo modo que podemos interligar com a Educação Literária, podemos também interligar a Leitura e a Escrita em atividades pós sessões de Filosofia para Crianças, pois é possível criar atividades sobre os tópicos abordados nas sessões que trabalhem a Leitura e a Escrita.

Em suma, a Filosofia para Crianças cria uma relação de simbiose, que pode auxiliar na aquisição de conhecimentos para as várias áreas programadas do ensino do Português, bem como potencia e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, pois todos juntos, e em comunidade de investigação, refletem sobre as temáticas que são exploradas nas sessões de FpC e avaliam o seu pensamento de forma a melhorá-lo, assim como as suas opiniões, pontos de vista e argumentos.

Limitações do estudo

Este estudo teve como principal limitação o tempo. Efetivamente, toda esta experiência decorreu num tempo muito limitado, o que não permite retirar as conclusões desejadas. Além disso, foi aplicado a um pequeno grupo, o que inviabiliza a generalização.

Recomendações para futuras investigações

Para futuras investigações, no âmbito da Filosofia para Crianças, considero que seria interesse aplicar as atividades aqui apresentadas a outros anos e ciclos de escolaridade, com as necessárias adaptações.

Além disso, seria relevante acompanhar este mesmo grupo, continuando com estas sessões e fazer um estudo longitudinal.

Capítulo III - Reflexão Global de Prática de Ensino Supervisionada

Neste último capítulo, realiza-se uma reflexão global sobre o percurso da PES. Neste sentido, centrar-me-ias nas aprendizagens que realizei e as dificuldades sentidas quer no contexto de Educação Pré-Escolar quer no 1.º CEB.

Na PES do primeiro semestre, estive a estagiar em contexto de Pré-Escolar numa sala de cinco anos e, no segundo semestre, estagiei no 1.º CEB com uma turma do 3.º ano de escolaridade. Tanto num semestre como no outro, tivemos três semanas de observação, seguidas de 10 semanas de planificação, implementação e reflexão.

Na minha opinião, tanto uma fase como a outra são bastante importantes, pois recebemos aprendizagens e feedbacks diferentes. Na fase da observação, é possível conhecer o grupo/turma, as estratégias da educadora/ professora utilizavam, rotinas e horários, criando relações de proximidade e afetividade com as crianças e os alunos. Ainda na fase de observação, começamos a planificar a primeira semana de intervenção, com base no que observamos e nos conteúdos a abordar. Nas semanas seguintes fomos planificando e implementando os conteúdos, às vezes com mais receios e outras vezes com menos, mas sempre com sucesso!

Relativamente ao contexto do Pré-Escolar, afirmo que foi uma experiência bastante enriquecedora e, de certa forma, divertida. Foi a primeira vez que estagiei neste contexto, pois, devido à pandemia causada pelo COVID-19, não nos foi possível estagiar no Pré-Escolar durante o 3.º ano da Licenciatura e, confesso que estava bastante entusiasmada para realizar este estágio.

Ao longo do mesmo, estivemos sempre muito à vontade, seja com a educadora, com os meninos e com restante pessoal docente e não docente, o que foi uma mais valia, pois já nos consideravam como da “casa” e ajudavam-nos sempre que fosse necessário, o que nos deixou mais confortáveis e integradas.

Na primeira semana de implementação, senti um pouco de ansiedade, pois era a primeira vez a implementar e a primeira interação com as crianças, mas essa ansiedade depressa desapareceu porque fui colocada logo à vontade e a primeira implementação correu muito bem.

Contudo, também tive outros medos, que foram ultrapassados, e aprendizagens que irei levar comigo e que me ajudaram a crescer, tanto pessoal como profissionalmente. Relativamente aos medos, tinha receio de não conseguir controlar o grupo, pois eram muitos e muito agitados, mas, durante as semanas, fui conversando com a educadora, que me deu sugestões de estratégias para experimentar e que surtiram o efeito desejado.

Relativamente às implementações, aprendi a prever alguns imprevistos e a resolver os que surgiram ao longo das implementações; a gerir e a decidir que atividades podem ser implementadas em grande e em pequeno grupo; aprendi a lidar com os desentendimentos das crianças e a ajudar a resolvê-los e a adaptar as atividades às respetivas idades e às dificuldades que surgiam. Descobri também que se colocarmos um fio condutor durante as semanas de implementação, as crianças ficavam mais entusiasmadas e mais motivadas para realizarem as atividades. Inclusive, através de um tema podemos articular várias áreas de conteúdo e cruzar várias aprendizagens, pois só traz benefícios para as crianças. Isabel Lopes da Silva (2005) como citado em Tavares et al. (2015) defende que “atividades que proporcionam aprendizagens significativas e motivadoras, mobilizando as várias áreas de conhecimento em torno de uma temática central, globalizante.” (p.099)

Para além disso, tentei desenvolver atividades que fossem de acordo aos interesses das crianças e, ao longo das semanas, fui implementando atividades mais complexas para progredirem nas aprendizagens. As OCEPE (2016) ressaltam que devemos “planear oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo” (p.32).

Relativamente ao contexto do 1.º CEB, declaro que foi mais desafiante, devido ao ano de escolaridade e ao facto de desempenhar o papel de investigadora, o que, na minha opinião, foi gratificante e trabalhoso, ao mesmo tempo.

No decorrer deste estágio, desde o início, sempre fomos muito bem recebidas, o que nos permitiu sentir muito à vontade, seja pelo local, seja pela turma. Na minha opinião, tal deveu-se ao facto de neste local de estágio sermos as primeiras estagiárias a ser recebidas.

Sinto que na primeira semana de intervenção estava muito nervosa e tremia porque o nível de exigência é mais elevado e estava numa turma muito participativa e curiosa.

Assim, os meus medos mantiveram-se e aumentaram também. Tinha medo de não conseguir dar as aulas e que os alunos não compreendessem o conteúdo que estava a ser lecionado ou que não conseguisse explicar bem. Sobre isto, fui conversando com a professora cooperante e ela foi-me dando dicas e estratégias que podia utilizar.

À medida que as semanas foram passando, fiquei mais segura e mais confiante ao lecionar os conteúdos, assim como aprendi estratégias e dinâmicas que pretendo

implementar quando for responsável por uma turma. Também fui sempre dando apoio aos alunos na hora de resolução de exercícios, esclarecendo as dúvidas.

Sobre o meu papel como investigadora, penso que foi interessante e compensador. Nas sessões de Filosofia para Crianças, os alunos estavam sempre entusiasmados quando íamos para a biblioteca e gostavam muito de participar, bem como de partilhar as suas ideias e pontos de vista sobre as questões colocadas. Inclusive, um dos alunos, numa das sessões, partilhou uma história triste sobre a sua vida que nunca tinha partilhado com ninguém, nem com a professora, nem com a psicóloga. De facto, o aluno sentia-se confortável para partilhar a história com a turma e sabia que não seria julgado.

Contudo, no início, estava com um pouco de dificuldade em controlar a turma porque não estávamos na sala de aula, estávamos na biblioteca, e a disposição das cadeiras estava diferente, em meia lua. Logo na segunda sessão, implementei duas regras com a turma, a de fazer silêncio e de levantar o braço quando queriam partilhar, e depois senti o grupo mais calmo, o que permitia um melhor controlo.

Por fim, encerro esta reflexão, afirmando que foi uma experiência bastante positiva, pois sinto que cresci enquanto futura profissional da educação. Aprendi muitas estratégias e dinâmicas que vou levar comigo e implementar um dia, quando tiver a minha turma. Aprendi, também, que devemos proporcionar as melhores experiências e aprendizagens às crianças e alunos e devemos ajustar o que for necessário ao desenvolvimento de cada um. Percebi, ainda, que tenho de ter mais calma e que devo dar um passo de cada vez, sem medo nem receios.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira. (2018-2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Cerveira*

Albuquerque, K. D. M. de S., & Albuquerque, A. de B. de. (2019). Literatura e sala de aula: uma leitura das “histórias de Alexandre”, de Graciliano Ramos, e de “O avô e o rio”, de Aleilton Fonseca. *A Cor Das Letras*, 20(2), 178–191. <https://doi.org/10.13102/cl.v20i2.4944>

Alvarez, T.; Araújo, H. C.; Diniz, F.; Gonçalves, L. M.; Macedo, E.; Milagre, C.; Neves, M. J.; Prazeres, V.; Santos, S. A.; Silva, M.; Ucha, L. & Vieira, C. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

Alves, B. (2021). *Fichas de Matemática – 3.º ano*. Areal Editores

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra

Azevedo, C.; Gonçalves, D. (2006) *O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula frassinetti. ISSN 1645-9377. N.º4 (2006), p. 103-111

Barrigão, N., Lima, E., Pedroso, N. & Santos, S. (2014). *Alfa | Estudo do Meio 3| 3.º ano*. Porto Editora.

Barrigão, N., Lima, E., Pedroso, N. & Santos, S. (2014). *Alfa | Matemática 3| 3.º ano*. Porto Editora.

Barrigão, N., Lima, E., Pedroso, N. & Santos, S. (2014). *Alfa | Português 3| 3.º ano*. Porto Editora.

Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.ºCEB*. Tropelias & Companhia.

Bray, H. (2017). *Filosofia para Crianças e Jovens – É para pensar o quê?*. <http://fpchelenabray.blogspot.com/>

Bray, H. (2018). *Filosofia para Crianças e Jovens – É para Pensar o quê?* APEFP

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brocardo, J. M. L.; Calçada, M. T. C. S.; Carrillo, J. L. A.; Encarnação, M. M. G. A.; Gomes, C. A. S.; Horta, M. J. V. C.; Martins, G. O.; Nery, R. F. V.; Pedroso, J. V.; Rodrigues, S. M. C. V. & Silva, L. M. U. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)

Costa Carvalho, M. (2019). *Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado*, em "O que nos faz pensar", 44 (28), pp. 21-37.

Costa Carvalho, M.; Santos, A., I. (2018). O 'porque' traz coisas especiais e dá perguntas. A filosofia para crianças no jardim de infância, "Cadernos de Educação de Infância", 114 (maio/agosto), pp. 2-5.

Costa, M. E. & Ferreira, M. A. C. G. O prazer da literatura: o uso do texto literário em sala de aula. Revista de Letras, Fortaleza, v.1-2, n. 28, p. 48-51, 2006.

Correia, M. C. B. *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem, Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009

Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Edições Almedina.

Cunha, C. (2008). *O Cuquedo*. Livros Horizonte.

Davies, B. (2014). *A Baleia*. Orfeu Negro

Desmurget, M. (2021). *A Fábrica de Cretinos Sociais*. Contraponto

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Desporto Escolar. (2000). *Expressão e Educação Físico-Motora*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Estudo do Meio 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Matemática 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Ferreira, H. S. & Rodrigues, E. A. (2010). *Documentos de apoio ao ensino básico e secundário e Escolas de orientação dos clubes da modalidade – Caderno didática n.4 – Iniciação à orientação na escola em Mapas Simples – situação de aprendizagem – jogos, percursos e exercícios*.

Figueiredo, V. (2004). *A Verdadeira Vida da Formiga Rabiga*. Gailivro.

Gonçalves, E. (2011). *História da Bienal de Cerveira*. <https://bienaldecerveira.pt/historia-da-bienal-de-cerveira/>

INE (2021). *Instituto Nacional de Estatísticas*. https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

- Irmãos Grimm. (n.d.). *Os músicos de Bremen*. Yoyo Studios
- Jones, J. & Jones, N. (2020). *A Melhor Forma*. Gráfica 99.
- Lipman, M. (1995). *O Pensar na Educação*. Vozes.
- Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, E. (2019). Avaliação Formal e Informal do Pensamento Crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Eds.), *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula* (p. 243). Pactor. http://agrupamento-lapias.pt/brg_l01.pdf
- Lopes, J. (2018). *Corações aos Milhões*. Livros Horizonte.
- Maestrovirtuale. (2022). *9 tipos de perguntas e suas características (com exemplos)*. <https://maestrovirtuale.com/9-tipos-de-perguntas-e-suas-caracteristicas-com-exemplos/>
- Marcero, D. (2022). *Os Tesouros do Leopoldo*. Fábula.
- Marchão, A. & Portugal, G. (2014). No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas que Contribuem para Construir o Pensamento Crítico. In A. Ribeiro, M. J. Pinheiro & S. Gomes (Eds), *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. (pp. 93 – 104). Universidade de Aveiro
- Martins, I. M. (2006). *Pê de Pai*. Planeta Tangerina
- Martinez, P. (2017). *A Galinha Ruiva*. Kalandraka
- Matos, J. C. (2005). *Escrita criativa*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 2 p.37-43
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, D. (2018). A Esperança e a Surpresa nas perguntas de FpC. *Filosofia e Crianças. Pressupostos e linhas de um curso*. Universidade de Évora.
- Mota, A. (2012). *O Anel Mágico*. Gailivro
- Moura, G. M. B., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. In A. Ribeiro, M. J. Pinheiro, & S. Gomes (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no Panorama Internacional* (pp. 291,296). UA Editora. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1472/5/Pensamento_critico_algunas_de_suas_carac-1.pdf
- Nomen, J. (2021). *Filosofia para Crianças*. Pergaminho

- Palma, C. (s.d) *A Lenda do Cervo Rei*. 7 dias 6 noites.
- Parr, T. (2003). *O Livro da Família*. Zero a oito.
- Parr, T. (2019). *Não Faz Mal Ser Diferente*. Edições Gailivro.
- Plano Nacional de Leitura. (2027). *Filosofia para Crianças*.
<https://www.pnl2027.gov.pt/np4/FPC.html>
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*.
- Ramos, J.L., Teodoro, V.D.e Ferreira, F. M. (2011) *Recursos educativos digitais. Reflexões sobre a prática*. Cadernos SACAUSEF VII. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.
- Sana, F. (2018). *A Viagem*. Fábula.
- Santos, M., T., «*Filosofia para Crianças. Leitura de um curso*», in Maria Teresa Santos (Coord.), *Filosofia e Crianças. Pressupostos e Linhas de um Curso*. Évora: Aisthesis e Universidade de Évora, 2018,155-174.
- Schaible, J. (2020). *Era uma vez (e muitas outras serão)*. Planeta Tangerina.
- Silva, A. C.; Nunes, C. Sim-sim, I.; (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação
- Silva, J. & Melo, M. (2013). *Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças*. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. Fernandes da Silva, & A. Allen Gomes (orgs.), *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 265 – 275). Aveiro: Associação Portuguesa de Psicologia (ISBN: 978-989-96606-1-8)
- Sociedade Portuguesa de Filosofia. (s.d). *Centro de Filosofia para Crianças e Jovens*. <https://www.spfil.pt/cfcjovens>
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte
- Tavares, T. C.; Uva, M. & Vieira, C. (2015). 2.6. As Áreas de Conteúdo. Exemplos de Projetos. *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. (pp. 099-116). Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género, CIG
- Trezza, R. (2015). *A Galinha Xadrez*. Brinque-Book
- UNESCO. (2020). *Filosofia para Crianças – Série de Práticas Educativas 32*
- Universidade de Évora. (s.d). *Ensino*. <https://www.dfil.uevora.pt/ensino>
- Universidade dos Açores. (s.d). *Mestrado em Filosofia para Crianças*.
<https://uac.pt/ensino/curso.php?id=4188&l=PT&a=2022/2023&f=FCSH>

Vilela, A. L; Balça, A. & Esteves, E. (2018). Aventuras da Literatura no reino da Filosofia. *Filosofia e Crianças. Pressupostos e linhas de um curso*. Universidade de Évora.

Wilfred. (2018). *Os Dois Lobos*. Anika Studios

Worley, P. (2020). *A Máquina dos Ses*. Edições 70.

Yopp, H. K & Yopp, R. H. (2013). *Literature – Based Reading Activities – Engaging Students With Literary and Informational Text*.

Anexos

Anexo 1 - Planificação

Escola:			Data: 2 a 4 / 5 / 2022	
Mestrandas: Daniela Ribeiro e Daniela Silva			Ano de escolaridade: 3.º	N.º alunos: 20
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/recursos/ espaços físicos/ tempo	Avaliação
		Segunda Feira (9h) A aula inicia-se com a escrita da data, em número cardinal e numeração romana. Como é habitual em todas as segundas-feiras, é exposta, no quadro interativo, a atribuição dos pontos a todos os elementos da turma no <i>software ClassDojo</i>. Ao longo da semana, os alunos podem ganhar ou perder pontos, consoante o seu comportamento e as suas interações na sala de aula, sendo que, no final da semana, será atribuída a cada aluno uma estrela conforme o número de pontos que tem no final da semana. Os alunos são também questionados de como correu o fim de semana e, neste momento, são feitas algumas partilhas de acontecimentos vividos por eles. Enquanto a turma se organiza, a estagiária escreve no quadro o que será realizado durante o dia, através de tópicos, onde menciona a disciplina, a atividade e a página onde se encontra.		- diz como correu o fim de semana - escreve como se

Português – Oralidade e Leitura	1. Conhecer o Dia Internacional da Língua Portuguesa 1.1 Localizar no mapa do mundo. 1.2 Selecionar textos. 1.3 Conta, reconta e partilha histórias e leituras 1.4 Treinar a leitura em voz alta. 1.5 Procurar informação para responder a situações do dia-a-dia e saber mais	Em dias alternados, cada aluno escreve no seu caderno como se sente naquele dia e explica a razão de se sentir assim. (9h30-10h40) Para celebrar o Dia Internacional da Língua Portuguesa, os alunos serão desafiados a elaborar um mapa de histórias, mas, antes da atividade, a estagiária faz uma pequena explicação sobre o que é o Dia Internacional da Língua Portuguesa. A estagiária começa por explicar em quantos países se fala a língua portuguesa, com recurso a um mapa (Anexo 1.1), e que o português é a sexta língua mais falada no mundo. De seguida, a estagiária explica, ainda na sala, a atividade que irão realizar, o mapa de histórias. A mesma divide a turma em seis grupos de três elementos e um par e indica que cada grupo terá acesso a um livro, no qual deverão ler, explorar o livro, selecionar um pequeno excerto para, mais tarde, lerem em voz alta e realizarem um desenho, cada um, sobre a história. O grupo deve também pesquisar algumas informações sobre o autor, tal como, nome, nacionalidade, títulos de obras e prémios, assim como curiosidades. No fim, cada grupo apresenta o seu autor aos colegas e leem o excerto em voz alta. A atividade será realizada na sala com três computadores que deverão circular pelos respetivos grupos e cada grupo terá acesso a um guião (Anexo 1.2) e uma folha para preencherem com as informações dos autores (Anexo 1.3).	Projetor Mapa com os países assinalados 7 livros 3 computadores 20 guiões 6 folhas com as informações do autor	sente neste dia e o porquê - lê o livro - realiza o guião - pesquisa e escreve as informações sobre os autores - apresenta o autor - lê, em voz alta, o
---------------------------------	--	---	--	---

Matemática – Geometria e Medida – Área	sobre temas do seu interesse			excerto escolhido
	1.6 Trabalhar em grupo	(10h40-11h)		
	2. Conhecer o tangram	Intervalo		
	2.1 Descobrir as diferentes relações entre as diferentes peças do tangram	(11h-12h40)		
	2.2 Introduzir o conceito de área	Como forma de introduzir as áreas, a estagiária pede aos alunos para utilizarem o tangram que existe no livro <i>Alfa Jogos</i> e, pede também, que construam, livremente, duas imagens utilizando todas as peças. Após todos contruírem as imagens, a estagiária questiona os alunos sobre as semelhanças e diferenças nas figuras contruídas por cada aluno, no qual os alunos devem responder “A área é a mesma em todas as figuras e o que varia é o perímetro e a forma da figura.”. De seguida, a estagiária entrega um guião (Anexo 1.4), onde os alunos deverão registar as relações existentes entre as diferentes as diferentes peças. Após todos os alunos concluírem a ficha, corrige-se a ficha em grande grupo, realizando uma partilha de ideia sobre as relações. Pode ser chamado ao quadro um aluno para comprovar as relações.	Tangram	- constrói duas figuras com o tangram
	2.3 Conhecer diferentes formas de calcular a área	A estagiária apresenta um <i>PowerPoint</i> (Anexo 1.5), onde explica aos alunos as formas de como podem ser calculadas a área, explicando também o conceito de área, sendo estas como a contagem de quadrados e a sobreposição de figuras. Após a explicação, será entregue a cada aluno uma folha que terá representadas imagens com o fundo	20 guiões	- realiza o guião
			Powerpoint Projektor	- pinta as figuras e calcula a área das mesmas

Estudo do Meio – Natureza	3. Abordar os fatores do ambiente essenciais à vida dos animais e plantas 3.1 Realizar uma atividade experimental	quadriculado (Anexo 1.6). Os alunos deverão pintar a imagem e calcular a área de cada figura. (12h40-14h10) Almoço (14h10-15h30) Para abordar os fatores do ambiente essenciais à vida dos animais e das plantas, a estagiária irá lançar questões para gerar discussão entre os alunos, sendo elas: “Todos os animais respiram da mesma forma?”, cuja resposta esperada é “Não, pois alguns animais precisam de pulmões e outros de guelras para respirarem.”; No entanto, todos os animais de ar/ de oxigénio para respirarem. “E as plantas, será que as plantas precisam de oxigénio para viver?”, resposta esperada “Não, as plantas precisam de dióxido de carbono para o transformar em oxigénio e dar oxigénio para os outros animais.”; aqui a estagiária conduz os alunos a concluírem que todos os animais precisam de oxigénio para respirarem, se não, os animais morrem, já as plantas precisam de dióxido de carbono. De seguida, faz o mesmo questionamento, mas para a <u>luz</u> “O que poderá acontecer às plantas se as deixarmos fechadas num armário?”, resposta esperada “A planta acaba por morrer, pois não recebe luz solar.”; “E os animais, será que todos os animais precisam de luz para viver? O que aconteceria se fechássemos um gato num quarto sem janelas, mas com comida e água?”, resposta esperada “O gato ia continuar a viver.”; aqui a estagiária conduz os alunos a concluírem que que “As plantas precisam de luz solar, pois é com a luz do sol que elas geram a matéria orgânica, o seu alimento. Já os animais precisam de luz para as suas atividades do dia a dia. Contudo, nem todos os animais precisam da luz, por exemplo, os morcegos, corujas, pirilampos, entre outros. são animais noturnos.”. Relativamente à <u>temperatura</u> a estagiária questiona “Como é que o urso polar consegue viver no gelo e	20 folhas com fundo quadriculado	- responde às questões colocadas
----------------------------------	---	---	---	---

	os camelos no deserto?”, resposta esperada “Os ursos já estão adaptados para viver no gelo e como têm uma camada grande de pelo e gordura, ajuda-os a sobreviverem no gelo, pois o pelo e a gordura não deixam entrar o frio. Já os camelos estão também adaptados a viver no deserto, já que o pelo não deixa entrar o calor.”; “E as plantas, será que a temperatura altera alguma coisa?”, resposta esperada “Sim, ao aumentar a temperatura, aumenta a forma como as plantas se alimentam.”, aqui a estagiária conduz os alunos a concluírem que que “A temperatura influencia tanto nos animais como nas plantas, nos animais influencia o seu comportamento, por exemplo, quando começa a chegar o frio alguns animais começam a hibernar, e no seu aspeto, como o exemplo do urso polar. Já nas plantas, a temperatura influencia todo o seu processo.”. Para a <u>água</u>, a estagiária questiona “Os animais e as plantas precisam obrigatoriamente de água para viver?”, resposta esperada “Sim, as plantas precisam de água para crescerem e se fixarem ao solo. Alguns animais precisam de água para viverem, pois vivem na água, como os peixes, os golfinhos, entre outros, e outros animais precisam de água para se hidratarem.”; aqui a estagiária conclui que “Exatamente. Existem também plantas que vivem na água, como, os agriões ou outras plantas.”. Por fim, para o <u>solo</u>, a estagiária coloca as questões “Será que o solo é essencial para a vida das plantas?”, resposta esperada “Sim.”; “Porque que razão?”, resposta esperada “Dependendo do tipo do solo, a planta pode crescer ou não.”; “E os animais?” Precisam do solo para viver?”, resposta esperada, “Sim, todos animais precisam do solo, pois é lá que eles habitam”; aqui a estagiária conduz os alunos a concluírem que “Relativamente às plantas, se o solo for rico em nutrientes, as plantas irão crescer e desenvolver-se muito mais, já se estiverem solos pobres, a planta pode até crescer, mas não se irá desenvolver e pode até morrer. Já os animais precisam do solo, pois é lá que eles habitam.” Para concluir as ideias, a estagiária mostra um vídeo da Escola Virtual que sintetiza tudo o que explicou. À medida que o vídeo é reproduzido, a estagiária irá realizar pausas estratégicas, pois irá realizar também uma experiência, assim como no vídeo. Na experiência a turma vai ser dividida em dois grandes grupos, cada um com uma estagiária, que irão realizar a atividade ao mesmo tempo. Na primeira experiência, a	Vídeo da escola virtual Projektor Minhocas 2 caixas	
--	---	---	--

		estagiária mostra uma folha de papel e coloca uma minhoca em cima da mesma e, de seguida, molha um pouco de papel num dos lados e observam o que acontece, neste caso, a minhoca desloca-se para a região molhada, mostrando que a água desempenha um fator importante na vida da mesma. Na segunda experiência, a estagiária coloca terra numa caixa e um conjunto de minhocas e, sobre uma parte da caixa, de forma a criar uma zona mais escura, e observam que a minhoca se dirige para a zona escura, mostrando que a luz é um fator importante na vida da mesma. Após cada experiência, haverá um pequeno debate sobre o comportamento da minhoca. Ao mesmo tempo que realizam a experiência, é entregue a cada aluno um guião (Anexo 1.7) onde terão de escrever as previsões e o que efetivamente aconteceu. Após as experiências, é entregue a cada aluno, um pequeno exercício (Anexo 1.8) sobre os fatores do ambiente essenciais à vida das plantas e dos animais que deverão realizá-lo e colar no caderno. O exercício será corrigido oralmente. Terça Feira Visita de Estudo a uma vacaria em Paredes de Coura (12h40-14h10) Almoço (14h10-14h30) Este intervalo de tempo é dedicado à Hora do Conto. Um aluno designado anteriormente pelas estagiárias numa tabela afixada na sala que deverá realizar a	Terra Uma garrafa Papel de cozinha 20 guiões 20 exercícios	- segue o guião e responde às questões colocadas do mesmo
	4. Partilhar uma história com os colegas, de forma a		Livro trazido pelo aluno no dia	- lê de forma clara e com a

	7.1 Desenvolver o pensamento crítico 8.2 Partilhar e defender ideias e argumentos sobre o tema do bem e do mal 7.3 Despertar o interesse pelo gosto da leitura 7.4 Realizar inferências	A sessão começa com o <u>Acolhimento</u>, no qual a estagiária apresenta uma pedra, de tamanho médio, e começa por questionar os alunos dizendo “Em que locais costumam ver pedras?” / “Para que serve uma pedra?”. De acordo com as respostas dos alunos, a estagiária realizará novas questões, conduzindo os alunos a responderem que as pedras podem ser usadas para o bem, por exemplo, para sentar, para encostar, como para o mal, para magoar, ou seja, têm dois lados. De seguida, informa as crianças que irão ouvir uma história que se vai passar numa pedra, e coloca uma imagem das personagens (Anexo 1.12) em cima da pedra, e que é muito antiga. De seguida, a estagiária lê a <u>História Os Dois Lobos</u> (2018) de Wilfred (Anexo 1.13) e, conforme lê a história, mostra as ilustrações do livro. Quando a história termina, a estagiária volta a ler alguns excertos da história (Anexo 1.14) e realiza, oralmente, um mapa de personagens. Após a leitura de cada um dos excertos, os alunos terão de dizer a que personagem pertence o excerto, se ao avô ou à menina. Após a atividade realizada durante a leitura, a estagiária coloca as seguintes questões: “Em que momento da história surge a pedra?”, cuja resposta esperada é “A pedra surge logo no início da história, pois é o local onde o avô e a menina se sentam.”; “A menina vai junto do avô com um objetivo. O que pretende a menina?”, cuja resposta esperada é “Acalmar-se e ouvir a história que o avô tem para contar.”; “Quem é a personagem mais sábia? Porquê?”, cuja resposta esperada é “O avô porque como é mais velho tem mais sabedoria e é até ele que conta a história à menina.” (Neste ponto, a estagiária pede aos alunos que partilhem algumas histórias ou aprendizagens dos seus avós.); “Qual era o sentimento que dominava a menina?”, cuja resposta esperada é “A menina estava dominada pela irritação.”; “Qual é o sentimento que domina o lobo bom?”, cuja resposta esperada é “O lobo bom está dominado pelo amor.”; “Qual é o sentimento que domina o lobo mau?”, cuja resposta esperada é “O lobo mau estava dominado pela maldade”; “Já alguma vez se sentiram assim?”, esta resposta depende das vivências dos alunos.	1 pedra Média Personagens da história História	- responde às questões colocadas - responde às questões colocadas
--	---	--	---	---

Português – Educação Literária	8. Proporcionar momentos de escrita criativa 8.1 Desenvolver a imaginação 8.2 Trabalhar a escrita	No fim das questões, a estagiária reflete com os alunos, dizendo “É normal sentirmo-nos zangados, mas não é normal alimentarmos estes sentimentos maus e se alimentarmos um lobo ou outro, podem existir consequências diferentes.” Após os alunos responderem às questões colocadas, passa-se para o momento da <u>Reflexão/Partilha</u>. Aqui a estagiária lança três situações para que as crianças partilhem a sua opinião, pensando antes um pouco e respondendo depois, tal como “Pensem numa situação em que alimentaram o lobo bom?”, “Pensem numa situação em que alimentaram o lobo mau?” e “O que posso fazer quando me sentir a alimentar o lobo mau?” Por fim, após todos os alunos responderem, a estagiária propõe uma <u>atividade plástica</u> relacionada com a história. Nesta atividade, os alunos irão receber duas faces de um lobo (Anexo 1.15) que terão de cortar e colar e, de um lado, terão de escrever a comida do lobo bom e, do outro lado, a comida do lobo mau. Do lado do lobo bom, terá uma pena (Anexo 1.16) referente à história. (12h-12h40) – atividade de relatório De seguida segue-se uma <u>oficina de escrita</u>, onde os alunos farão micronarrativas. Nesta oficina, os alunos terão de continuar uma banda desenhada sobre uma conversa entre os dois lobos (Anexo 1.17). A estagiária dá a situação inicial, tal como, “O lobo bom convida o lobo mau a almoçar um beijo. Como se sentiria o lobo mau?” e “O lobo mau convida o lobo bom a almoçar um pontapé. Como se sentiria o lobo bom?” e a tarefa dos alunos seria continuar a banda desenha com a respetiva reação dos dois lobos a cada situação.	Lobo com as duas faces Cola Lápis Tesoura 20 bandas desenhadas	- partilha a sua opinião sobre o assunto - recorta e cola as faces
--------------------------------------	--	--	---	--

	8.2 Respeitar as características de um texto narrativo 9. Partilhar uma história com os colegas, de forma a promover a leitura da mesma 9.1 Ler em voz alta 9.2 Inculcar hábitos de leitura	(12h40-14h10) Almoço (14h10-14h30) Este intervalo de tempo é dedicado à Hora do Conto. Um aluno designado anteriormente pelas estagiárias numa tabela afixada na sala que deverá realizar a leitura de um pequeno excerto de um livro escolhido por ele, com duração aproximada de 10 minutos. O tempo restante destina-se a respostas a perguntas dos colegas, ou a resumir o resto da história, ou a explicar a razão da escolha do livro, entre outras curiosidades que possa contar.	Livro trazido pelo aluno no dia	- escreve a comida de cada lobo - escreve como se sentiu cada lobo - lê de forma clara e com a devida entoação - responde às questões colocadas pelos colegas
--	---	--	--	---

Educação Físico – Motora- Percursos na Natureza	10. Desenvolver o sentido rítmico e de relação com o corpo, com o espaço e com os outros; 10.1. Desenvolver a lateralidade 10.2. Potenciar as habilidades oculo-pedais; 10.3 Utilizar o mapa para se orientar pelo espaço exterior da escola 10.4 Trabalhar em equipa e cooperar com os colegas 10.5 Dar oportunidade de jogo a todos	(14h30-15h30) Introdução - Pipoca (5 minutos) Para esta atividade, os alunos estão dispostos num círculo e têm de cantar e dançar a música que a estagiária lhes ensina. Desta forma, a estagiária diz aos alunos que serão pipocas saltitonas e exemplifica a coreografia, cantando também a canção, para que os alunos a reproduzam em seguida. Pipoca Uma pipoca saltava na panela (os alunos batem com a ponta do pé no chão) Outra pipoca veio logo responder E assim começa o tremendo falatório E ninguém mais se consegue entender Eu salto e poqui (dão um salto para a frente) E poqui, poqui, poqui (três saltos para o lado direito)	4 mapas	- faz um pequeno resumo acerca da história - reproduz a coreografia - segue as instruções dadas pela estagiária
---	---	---	---------	--

	os elementos do grupo	E poqui, poqui, poqui (três saltos para o lado esquerdo) E poqui, poqui, poqui (três saltos pequenos para trás) (x2) Realizam a mesma coreografia para duas pipocas, três pipocas, quatro pipocas e muitas pipocas (todos) Desenvolvimento – Percurso em estrela (50 minutos) Os alunos são divididos em quatro grupos, feitos anteriormente pela estagiária, e cada grupo recebe um mapa do edifício (Anexo 1.18) com oito quadrados, que serão postos, assinalados em diferentes sítios à volta de um posto central, onde estará a estagiária. Os grupos partem todos ao mesmo tempo à procura do 1.º posto, diferente para cada grupo, e quando chegarem ao posto realizam o respetivo desafio (Anexo 1.19). Assim que terminarem o primeiro posto, os grupos devem dirigir-se para o posto central, no qual a estagiária irá indicar a cada grupo o seu segundo posto e assim sucessivamente até completarem todos os postos. Os diferentes postos estão representados pelas peças do tangram. Conclusão - (5 minutos) Os alunos formam um círculo, para que todos se consigam ver, e seguem as indicações da estagiária para os alongamentos. Os exercícios serão girar a cabeça, os ombros, a cintura, os joelhos e os pés, entre outros exercícios.		- realiza as ações pedidas em cada posto - segue as indicações da estagiária
--	-----------------------	---	--	--

Anexo 1.1 - Mapa



Nota: A estagiária irá fazer referência de que em Macau e Goa também se fala português, mas são estados/cidades dentro de outros países.

Anexo 1.2 – Guião

Parâmetros	Sim	Não
Lemos o livro?		
Selecionamos um pequeno excerto para ler?		
Treinamos o pequeno excerto para lermos em voz alta?		
Realizamos o desenho sobre a história?		
Pesquisei informações sobre o autor?		
Registei as informações na folha?		
Apresentei o autor e li o excerto?		

Anexo 1.3 – Registo de informação dos autores

Nome do autor:

Nacionalidade:

Títulos de obras:

Prêmios:

Curiosidades sobre o autor:

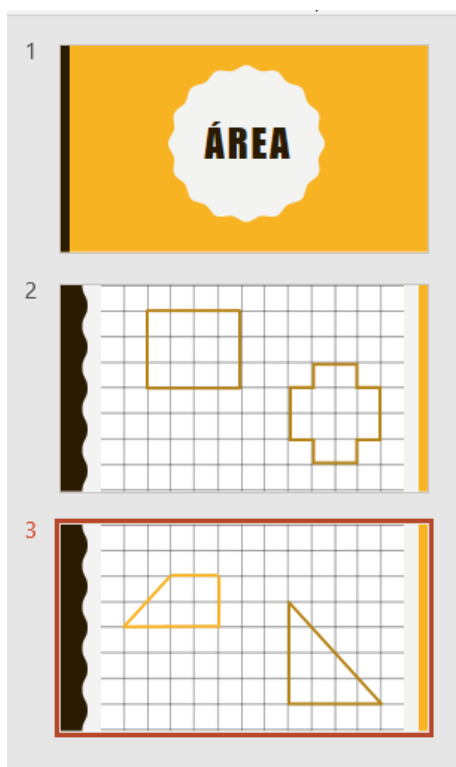
Anexo 1.4 – Guião do tangram

Nome: _____ Data ___ / ___ / ___

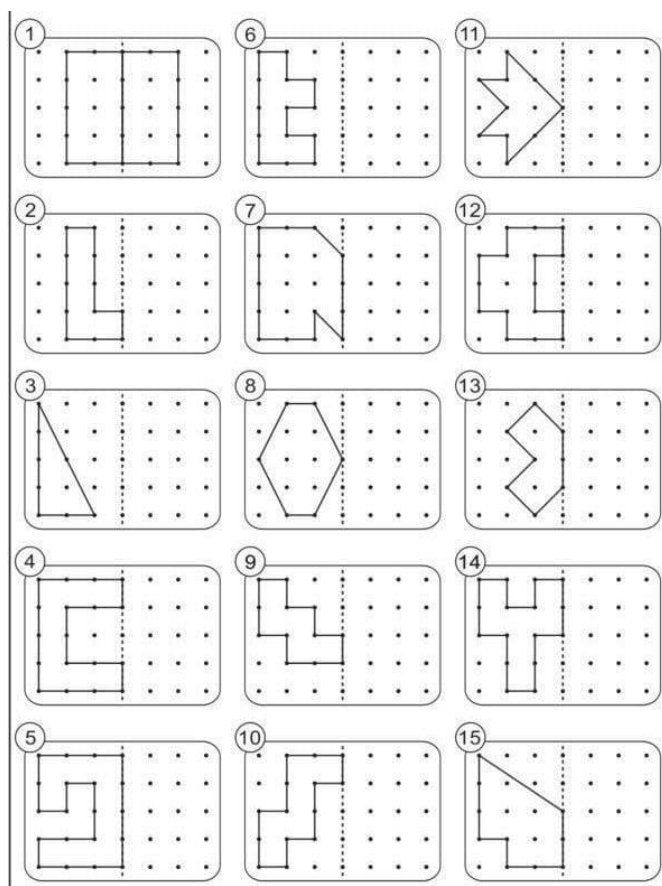


1. De quantos triângulos pequenos precisas para cobrir um triângulo médio? (2 pequenos)
2. De quantos triângulos grande precisas para cobrir o quadrado grande? (4 grandes)
3. Dois triângulos correspondem a que parte do quadrado? (À metade)
4. O triângulo médio corresponde a que parte do quadrado grande? (À oitava parte)
5. Que outras relações existem nas peças do tangram? Tenta e descobre quantas existem. (Para formar um paralelogramo, precisamos de dois triângulos pequenos; Para formar um quadrado, precisamos de dois triângulos pequenos; O quadrado é a oitava parte do quadrado grande; Um triângulo pequeno é a quarta parte do triângulo grande, logo é a décima sexta parte do quadrado grande; Um triângulo médio corresponde à metade do triângulo grande.)

Anexo 1.5 – PowerPoint das áreas



Anexo 6 – Imagens do fundo quadriculado



Nota: Deste conjunto de figuras, vamos só escolher 7.

Anexo 1.7 – Guião experiência

Nome: _____ Data __/__/__

Atividade Experimental da Minhoca

Atividade experimental 1 – A água e a minhoca

Materiais:

- Papel
- Água
- Minhocas
- Caixa

Para mostrar que a água influencia o comportamento dos animais, vamos testar, molhando um pouco do papel.

Prevê

1. O que achas que pode acontecer à minhoca? (A minhoca vai-se movimentar.)
2. Será que a minhoca se vai movimentar para a zona molhada ou irá manter-se na zona seca? (Vai movimentar-se para a zona molhada)

Observa

Explica

O que aconteceu à minhoca? (A minhoca movimentou-se para a zona molhada.)

Reflete

Atividade experimental 2 – A luz e a minhoca

Materiais:

- Terra
- Minhocas
- Caixa

Para mostrar que a luz influencia o comportamento dos animais, vamos testar, cobrindo uma parte da caixa.

Prevê

1. O que achas que pode acontecer à minhoca? (A minhoca vai movimentar-se.)
2. Será que a minhoca se vai movimentar para a zona escura ou irá manter-se na zona com luz? (Vai movimentar-se para a zona escura.)

Observa

Explica

O que aconteceu à minhoca? (A minhoca movimentou-se para a zona escura.)

Reflete

Anexo 1.8 - Exercício

Todas as plantas precisam de (água) e (luz) para sobreviverem. O tipo de (solo), a (temperatura) e o (ar) também interferem no desenvolvimento da (planta).

Os animais precisam de (ar) e (água) para sobreviverem. Eles habitam no (solo) e, dependendo das condições atmosféricas, tal como a (temperatura) e a (luz), estes apresentam características diferentes devido a estes fatores.

Anexo 1.9 – resolução

7000 mm = 70 dm

70 dm + 450 dm = 520 dm

15km + 5 km = 20 km = 2000 dam

Anexo 1.10 – Ficha n. °58

- 1 Utiliza as peças do tangram do Alfa Jogos e completa as frases.

A área do triângulo médio é igual à área dos dois triângulos pequenos.

A área dos dois triângulos pequenos é igual à área do quadrado.

A área do triângulo médio é metade da área de um triângulo grande.

- 2 Constrói, em trabalho de grupo, as seguintes figuras:



Quadrado
A



Retângulo
B



Triângulo
C

- 2.1. Utiliza o triângulo menor como unidade de medida de área (sobre põe todos os triângulos menores disponíveis) e completa a tabela.

Não te esqueças que $\triangle = \frac{1}{2} \square$.

	Área em $\triangle$	Área em $\square$
A	16	8
B	16	8
C	16	8

- 2.2. Utiliza uma régua, mede os lados das figuras que construístes e calcula o perímetro de cada uma. Regista.

Perímetro do quadrado	Perímetro do retângulo	Perímetro do triângulo

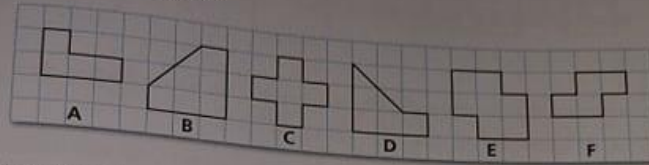
- 2.3. Que podes concluir quanto ao perímetro e à área das figuras que construístes?

A área é sempre a mesma, o perímetro é que altera

Nome: _____

Data: _____

1 Observa as seguintes figuras:



• Mede
Áreas de
Figuras

a. Completa a tabela seguinte, considerando as unidades de área indicadas:

Unidade de medida de área	Área da Figura A	Área da Figura B	Área da Figura C	Área da Figura D	Área da Figura E	Área da Figura F
	8	14	10	10	14	8
	4	7	5	5	7	4

b. Se a unidade de área duplicar o que acontece à medida das áreas das figuras?

R.: O Valor reduz para metade

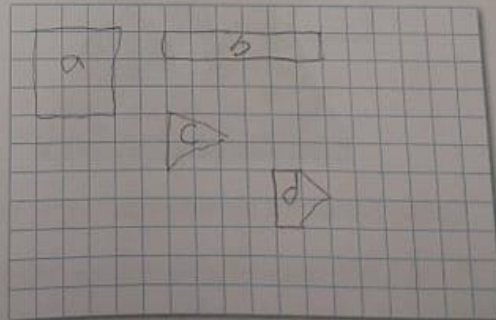
c. Pinta, da mesma cor, as figuras que têm a mesma medida de área.

d. Será que duas figuras com o mesmo perímetro têm também a mesma área? Explica a tua resposta.

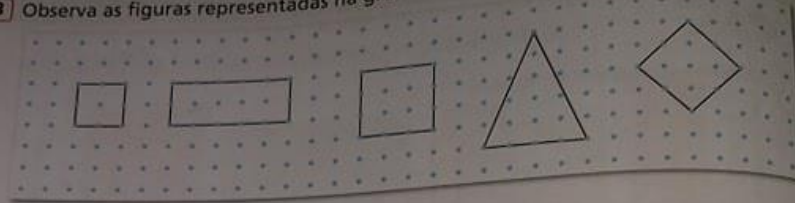
R.: Não, por exemplo, as figuras C e E tem o mesmo perímetro, mas as suas áreas são diferentes.

2 Considerando uma quadricula como unidade de medida de área ($\square$), representa:

- um quadrado com 9 unidades de área;
- um retângulo com 6 unidades de área;
- um triângulo com 2 unidades de área;
- um pentágono com 3 unidades de área.

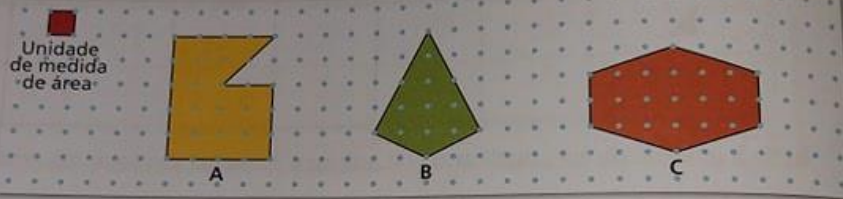


3 Observa as figuras representadas na grelha pontuada:



- Pinta, de amarelo, duas figuras com igual área.
- Pinta, de vermelho, duas figuras tais que a área de uma seja o dobro da área da outra.

4 Determina a área das seguintes figuras:



Área_A = 18

Área_B = 10

Área_C = 18

5 Lê o diálogo entre a Íris e o Hugo acerca das figuras representadas no pontead:

A área do hexágono é menor do que a área do quadrado.

Então o perímetro do hexágono será menor do que o do quadrado.



Concordas com a Íris e o Hugo? Explica a tua resposta.

R.: O Hugo tem razão quando fala da área, mas o perímetro é igual.



Nota: A ilustração foi retirada do livro *Os Dois Lobos* (2018) de Wilfred.

Anexo 1.13– História



Anexo 1.14 – Excertos da história

- “Um dia, enquanto andava a olhar para o chão, sem ver mais nada, choquei com a cabeça nesta rocha” (Avô)
- “Ganhará aquele que tu alimentares.” (Avô)
- “Franzia o sobrolho, olhava para o chão e apertava com muita força as suas mãos.” (Menina)
- “Todos temos dois lobos dentro de nós e ambos querem ser o único a reinar.” (Avô)
- “Subiu à rocha, ágil como uma lagartixa” (Menina)

- “Ao sentar-me, vi o céu, os pássaros ... e encontrei a primeira de todas estas penas que levo comigo, precisamente aqui em frente.” (Avô)

- “Tinha as pernas pequenas, os pés pequenos, as mãos pequenas, mas tinha uns olhos muito expressivos e o cabelo sempre despenteado.” (Menina)

Nota: As citações foram retiradas do livro *Os Dois Lobos* (2018) de Wilfred.

Anexos 1.15 e 1.16– imagens dos lobos + pena



Anexo 1.17- Registo da oficina criativa

Nome: _____

Data: ____/____/____

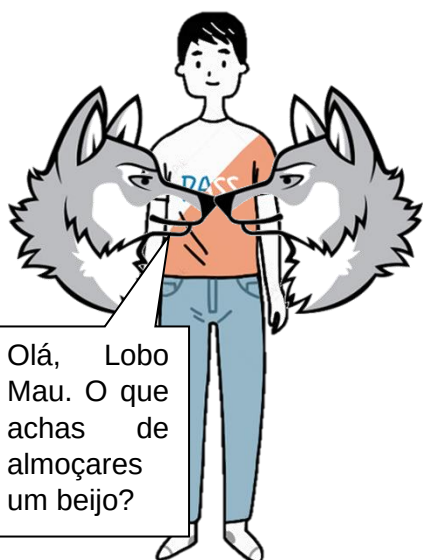


Oficina de Escrita Criativa

Os Dois Lobos



O Lobo Bom convida o Lobo Mau a almoçar um beijo. Como se sentiria o Lobo Mau?



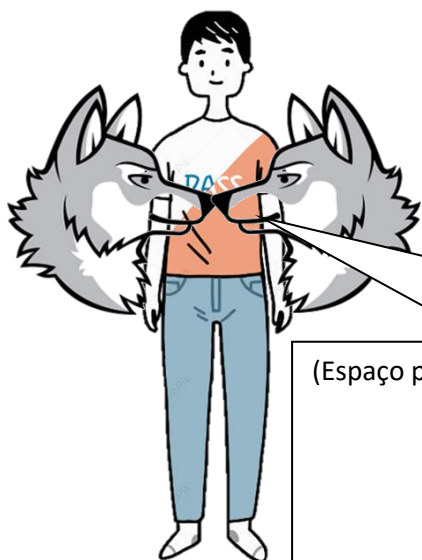
Olá, Lobo Mau. O que achas de almoçares um beijo?



Um beijo? O que é isso?

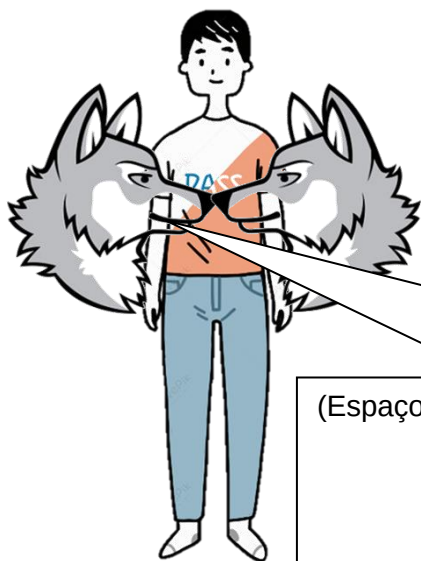
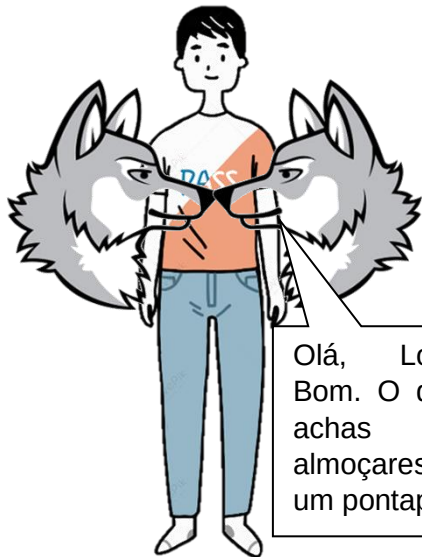


Uma demonstração de carinho, amor e respeito. Tenta! Vais gostar!



(Espaço para os alunos escreverem o que o Lobo Mau achou e como se sentiu.)

O Lobo Mau convida o lobo bom a almoçar um pontapé. Como se sentiria o Lobo Bom?



(Espaço para os alunos escreverem o que o Lobo Bom achou e como se sentiu.)

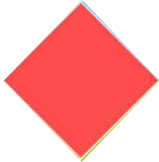
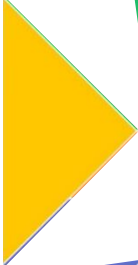
Anexo 1.18– Mapa da escola já com os postos

Nota: Aos grupos serão entregues os mapas sem a imagem dos postos, terá só a descrição dos desafios.



Anexo 1 .19– Postos e desafios

Posto	Desafio
	Todos os elementos devem dar 10 saltos à corda.
	Todos os elementos devem encestar a bola.

	Cada elemento do grupo terá um arco para si e terá de lançar e receber o arco na vertical com cada uma das mãos, rodar o arco à volta do corpo.
	Todos os elementos devem dar 10 saltos à canguru, 10 saltos a pés juntos e 10 saltos para trás.
	Driblar a bola cinco vezes com a mão direita e cinco vezes com a mão esquerda
	Cada aluno será desafio a deslocar-se para a frente, para trás e para os lados, uma forma de cada vez, em cima do banco sueco.
	Dar duas voltas ao campo