

# 1 Introdução

O presente Relatório possui como grande objectivo efectuar uma síntese de todo o trabalho realizado durante um estágio que me facultou uma experiência rica e enriquecedora, profissional e pessoalmente, e também muito profícua, que me facultou um incontestável potencial, uma bagagem preciosa para o caminho a percorrer para e com as crianças, em direcção ao seu desenvolvimento íntegro, harmonioso e global. Uma edificação que nunca irá cessar, mas que só com alicerces robustos se pode erigir. E tenho a convicção que esses fundamentos me foram proporcionados neste estágio, onde se concretizou uma articulação eficaz entre conhecimentos científicos e prática pedagógica, iniciadora de um “saber Profissional” que nunca estará acabado mas que aqui se iniciou: “*O saber profissional deverá ser perspectivado no diálogo entre os conhecimentos científicos, a acção pedagógica e a acção ética*” (PIRES, 2007, p. 95).

Será efectuada a apresentação desse trajecto percorrido em contexto de Creche, durante o primeiro semestre, e de Jardim de Infância, ao longo do segundo. Não pretendo efectuar apenas uma descrição do que foi realizado mas, e principalmente, uma exposição analítica e crítica de todo o processo decorrido. Ou seja, das actividades desenvolvidas, desde as cuidadosamente planificadas e orientadas, às habituais mas tão importantes tarefas da rotina, do trabalho executado, dos Projectos implementados, sua elaboração, aplicação e avaliação.

Este será um Relatório que visa também uma análise do ponto de vista de enriquecimento profissional e de crescimento das crianças. Ou seja, dois crescimentos de pequeninos que se querem grandes: o verdadeiro crescimento das crianças que estando em idades em que fisicamente o crescimento é notório, torna indispensável e inadiável o seu desenvolvimento global; o crescimento da pequena Educadora que está saindo do berçário, ensaiando os seus primeiros passos, mas que quer crescer, crescer, crescer sempre mais.

Para não tornar o relatório demasiado extenso tive que efectuar uma selecção de conteúdos, o que me deixou um pouco pesarosa, pois foi muito o que ficou por dizer, por expor, por tratar, por analisar, neste trabalho. Foram muitas as actividades, os momentos vividos com as crianças, que seriam dignos de serem expostos e analisados e que enriqueceriam este relatório. Foi grande a pesquisa bibliográfica e vários os autores lidos, que foram uma das bases de parte do trabalho desenvolvido e que enquadrariam melhor a leitura deste Relatório. Foi extenso, mas muito gratificante e extremamente interessante, o tratamento dos dados recolhidos do processo de

investigação que decorreu a partir da problemática levantada: "Perceber através da filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança", na sequência da primeira questão levantada, "Será que faz sentido a existência de regras em Creche?". Porém, lamentavelmente, também parte da leitura que efectuei, nomeadamente de muitas conclusões interessantes deduzidas das respostas das crianças, que verdadeiramente filosofaram durante o seu processo de Filosofia para crianças, não poderá ser aqui exposta, para além de um breve resumo da mesma, dado o limite de páginas imposto (e, sendo esta imposição uma regra, é para cumprir "porque as regras são bonitas para os meninos e para a vida e para o nosso planeta e para o nosso tudo" - resposta de uma das crianças numa sessão de Filosofia, no contexto da problemática desenvolvida).

Numa tentativa de obviar um pouco esta situação, coloquei em anexo alguns documentos que considero importantes como forma de complementar parte do que é exposto neste Relatório. Porém, e apesar de estarem em anexo, não deixam de ser pertinentes, pelo contrário, completam o que se encontra na estrutura central do texto. Assim, em anexo escrito encontram-se fotos ilustrativas de muitos dos momentos descritos neste Relatório, de alguns resumos teóricos (relacionados com parte da pesquisa bibliográfica realizada sobre as Artes, as regras e a Filosofia para crianças), a entrevista efectuada à Educadora, sobre regras, e elementos importantes relativos à aplicação da adaptação da Metodologia da Filosofia para crianças: registos escritos das sessões, interpretações das respostas dadas pelas crianças nesses *ateliers* de Filosofia, registos escritos do que as crianças disseram durante a realização dos desenhos sobre o que tinham dito em cada sessão, interpretação destes comentários e de alguns desses desenhos.

Quanto ao Relatório, encontra-se estruturado em três tópicos principais. No primeiro é feita uma abordagem do contexto de estágio, onde começo por efectuar uma caracterização geral do ambiente encontrado e das informações recolhidas respeitantes às crianças, já que este aspecto constitui "*a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.*" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.25). Continua com a apresentação de uma panorâmica geral do trabalho desenvolvido, em Creche e no Jardim de Infância, nomeadamente a nível de rotinas e de Projectos incrementados, nos quais tentei ter presente que "*Cabe assim ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar*

*desencorajamento e diminuição de auto-estima*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.26).

Um segundo tópico, referente à análise crítica e reflexiva do que foi a minha prática e desenvolvimento do conhecimento profissional, divide-se em dois vectores de actuação. Um deles, o meu auto-diagnóstico, com a apresentação de algumas dificuldades encontradas, de alguns aspectos positivos, negativos e a melhorar, bem como de alguns pontos que contribuíram para o meu desenvolvimento e de potencialidades a desenvolver. O outro vector refere-se ao processo de investigação desencadeado pela problemática levantada, sua descrição e, principalmente, as várias leituras que efectuei do mesmo.

O terceiro tópico apresenta uma breve reflexão final incidindo, basicamente, nos aspectos que consegui modificar no sentido de um aperfeiçoamento e naqueles que devo melhorar, numa continuidade cujo limite será o “mais”: fazer mais e melhor, ou seja, um processo que terá que ser sempre construtivo porque, sendo a meta o “mais” haverá, em qualquer instante, sempre mais a fazer.

## **2 Contexto de Estágio**

### **2.1 Caracterização do Contexto em Creche**

O primeiro semestre do estágio decorreu numa sala de crianças com um ano de idade, de uma Creche de Santarém.

Um dos métodos de recolha de informações que realizei sobre a Instituição, a Sala, o grupo de crianças, as atitudes destas e da Auxiliar e Educadora, de modo a poder contextualizar o novo espaço em que me encontrava, começou por ser a observação atenta, que tentei prolongar ao longo da minha estadia nessa sala, pois: *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.25).

Para a recolha de dados, além da observação directa, efectuei várias conversas com a Educadora e consultei documentos, nomeadamente o Projecto Educativo da Instituição e o Projecto Pedagógico de sala. As informações recolhidas foram organizadas num plano de observação que se afigurou muito útil, nomeadamente,

para uma recolha de dados mais precisa com a qual foi possível efectuar uma caracterização mais fiel do grupo de crianças e do espaço físico, institucional e curricular envolvente, que passo a sintetizar.

Por consulta do Projecto Pedagógico da Educadora, obtive a informação de que o grupo era formado por dez crianças, com idades entre os onze meses e os vinte meses, oito meninos e duas meninas, de um modo geral bem integradas na Creche.

Considerando a faixa etária, enquadrada no período Sensório-Motor, no qual a criança *“Chega a adaptar as reacções motoras às informações colhidas do meio. Tais reacções transformam-se em sequências coordenadas, que incluem o chegar ao objecto, o agarrar e o caminhar.”* (KENDLER, 1975, p.752), pode-se dizer que, de um modo geral, todas apresentavam um bom desenvolvimento, pois nove já caminhavam autonomamente, e uma deslocava-se gatinhando, ou na vertical, mas agarrada a objectos, e ensaiavam movimentos mais afoitos como o trepar a objectos de maiores dimensões existentes na sala, como constatei pela observação directa.

Ainda no plano Sensório-Motor, registava-se uma boa coordenação de movimentos, nomeadamente os necessários ao processo associado à alimentação pois, exceptuando três, que precisavam da ajuda de adultos, todas as outras iam comendo sozinhas, sentavam-se à mesa, seguravam a colher e, com esta, tentavam comer todos os alimentos que lhes eram disponibilizados. Além destas três, outras duas necessitavam de cadeirinhas de bebé para comerem à mesa. Relativamente ao tipo de alimentação, já todas se tinham iniciado nos alimentos sólidos, verificando-se ainda a resistência aos mesmos por parte de duas crianças. Quanto à componente social e pessoal, as crianças já apresentavam uma boa interacção entre elas e com os adultos da Sala, caracterização que efectuei a partir da minha observação directa.

Relativamente ao seu desempenho nas rotinas, e respectivas regras, observei que todas as crianças as cumpriam já de forma praticamente autónoma: sabiam onde ir buscar ou guardar os objectos, onde satisfazer as suas necessidades de dormir ou de beber água, onde se sentar em certos momentos, etc. Durante as rotinas, e não só, verificava-se que também apresentavam uma boa receptividade a estímulos sensoriais notando-se uma predilecção especial pela música.

Relativamente à sala em que esta Creche funciona, apresentava condições bastante favoráveis: bastante luz, bem arejada, segura e com a possibilidade de dispor de uma temperatura adequada através de um sistema de ar condicionado. Continha também a protecção de alarme e sensores de fogo. O seu espaço físico, tal como constatei por consulta do Projecto Pedagógico da Educadora e por observação

directa, encontrava-se bem estruturado para responder de forma adequada ao dia a dia destas crianças.

Na Instituição, o Projecto Educativo era “Educar para a Vida”, com os objectivos de ajudar as crianças a reflectir sobre os vários valores, e o modo como eles se manifestam na prática, e ajudá-las a expressá-los em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo, e, ainda, fomentar, nas crianças, atitudes que sejam de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente e, ao mesmo tempo, interiorizar as leis e normas que regem os elementos que configuram o meio ambiente.

Na Sala, o Projecto Pedagógico, elaborado pela Educadora, era “A Magia do Conto” e apresentava como objectivos incentivar e valorizar as histórias e, depois, os livros. A partir dos Contos, e dos livros, pretendia-se, com esse Projecto, mostrar às crianças novos mundos. As histórias em si, mas também as imagens, com as suas variadas cores, a possibilidade de manusearem os livros e os “partilharem” com o adulto, interrogando-o, permitiria que a magia do Conto levasse à formação da criança em relação a si mesma e ao meio e mundo onde se insere. Estas informações dos projectos foram facultadas pela Educadora que também permitiu a consulta dos mesmos.

## **2.2 Panorâmica do Trabalho Realizado na Creche**

Pode-se dizer que o trabalho desenvolvido abrangeu, em termos gerais, três vertentes: a manutenção e gestão das rotinas; a concretização do Projecto Pedagógico de Sala que foi delineado, “O conto através dos sentidos”; a observação e investigação tendo como base a questão: “Será que faz sentido a existência de regras em Creche?”

### **2.2.1 Rotinas**

Relativamente às rotinas, o trabalho desenvolvido não foi só o de garantir o seu funcionamento prático, ou seja, não foi só o acto da rotina em si, e seu processamento, mas foi, essencialmente, em duas vertentes: de modo a estabelecer e estreitar a relação com a criança (quer no momento da refeição, ou no acordar da sesta, no sentar para a preparação das camas para a sesta, na muda da fralda, como em tantos outros), no sentido de ir criando uma vinculação cada vez mais consolidada, de forma a criar a base afectiva necessária à criança pois, através da vinculação, a criança vai integrando “*a procura de proximidade, a noção de base de segurança (...) a noção de comportamento de refúgio*” (GUEDENEY, 2004, p.35); de modo a ajudar a criança a “beneficiar” dessa rotina e dessa interacção para o seu desenvolvimento

(desinibição, aprofundamento da relação criança-adulto, desenvolvimento da memória, da autonomia, da criatividade e da linguagem, o apuramento de sentidos, a aquisição de hábitos de forma divertida, a promoção da atenção e do ritmo, a vivência de sensações, etc.).

Ou seja, em todo o trabalho que desenvolvi a nível das rotinas diárias, tentei sempre, para além de assegurar a execução das mesmas, fazer com que fossem um tempo de disponibilização de experiências ricas que permitissem a construção da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pelo contacto com situações variadas: *“Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.”* (FORMOSINHO, 2007, p.69).

Ou seja, na rotina diária, a criança, além de ir construindo a sua aprendizagem e desenvolvimento, vai-se tornando mais autónoma e, ao mesmo tempo, mais liberta de ansiedades. Aí, as crianças encontram os tempos para interagirem entre elas e com os adultos, participar em actividades de grupo e individuais, em brincadeira, os tempos para as refeições, para descansarem e para a higiene. Assim, a rotina diária deverá ser temporalmente flexível, mas consistente e estável, onde se incluam actividades e materiais diversificados, oportunidades de interacção e situações onde a criança possa expor intenções e realizá-las, e onde a afectividade vá sendo construída e desenvolvida.

A propósito deste crescendo de afectividade, e mesmo de intimidade, que se vai desenvolvendo, e devido a ele, houve uma tarefa das rotinas diárias que não realizei logo no início, que foi a muda de fralda. Isto, por achar que estava a entrar demasiado na intimidade da criança, uma vez que ainda me encontrava lá há pouco tempo e que sentia que as crianças ainda não estavam completamente à vontade comigo. Tal era também verificado, e comprovado, na altura das refeições em que algumas não deixavam ser eu a dar-lhes o comer. E como observei e constatei que mudar uma fralda não é apenas mudar uma simples fralda, além de também ter técnica, consoante é menino ou menina, é uma entrada na intimidade, na privacidade da criança, só o fiz mais tarde: quando passei a sentir que as crianças já estavam mais à vontade comigo. Aí, achei já estar preparada e decidi efectuar a muda da fralda.

Entretanto, apercebi-me que estes meus modos de pensar e de agir estavam correctos através da informação que fui recolhendo. Efectivamente, na altura, os laços vincutivos com a criança ainda não estavam estabelecidos, pois se algumas não me deixavam ajudá-las a dar o comer na boca, não estavam à vontade comigo. E não estando à vontade para serem ajudadas por mim no comer, muito menos estariam à

vontade na muda da fralda que é um momento de extrema intimidade entre a criança e o adulto.

Parecia-me que avançar na muda da fralda nessas condições, sem perceber a existência de uma maior receptividade das crianças, era como ir contra a sua dignidade. E, realmente, assim era. Sylviane Giampino esclarece esta questão:

*“La dignité des tout-petits passe par leur corps et les mots qui le touchent. Corps et langage ne font qu’un. Le bébé qui ne parle pas absorbe le sens des mots qui lui sont adressés à travers les résonances affectives dont le corps se fait l’écho. Les soins prodigués à son corps transmettent à l’enfant les sentiments de celui ou celle qui s’occupe de lui. En ces instants de communication vraie, le corps d’un bébé est son espace psychique. Il est à la fois espace et contour de sa personne, encore mal définie.*

*Les enfants éprouvent de la pudeur. Certains plus que d’autres, certains plus tôt que d’autres. Il arrive qu’un bébé n’aime pas être changé devant des personnes étrangères.* » (SOUSSAN, 2010, p.60)

Com o decorrer do tempo, fui sentindo cada vez mais a proximidade das crianças e a intensificação dos seus sinais para a vinculação comigo. Por exemplo: quando se magoavam olhavam para mim pedindo ajuda; vinham dar-me brinquedos; na altura da refeição houve uma criança que chegava a dar-me a colher, pedindo para lhe dar o comer; em muitos momentos vinham espontaneamente dar-me um mimo; etc. Então, verifiquei ser o momento certo para efectuar a muda de fralda, o que correu muito bem, sem qualquer sinal de rejeição por parte da criança, pelo contrário, senti a existência de uma anuidade e acolhimento.

### **2.2.2 Projecto Pedagógico de Sala**

Relativamente ao Projecto Pedagógico de Sala, que foi elaborado por mim e pela colega de estágio, tentámos que fosse ao encontro dos Projectos da Instituição e da Educadora, que se encontravam já definidos. Daí o título “*O conto através dos sentidos*” para o nosso Projecto, de modo a efectuar a ligação entre os objectivos da Educadora e os nossos. O nosso grande objectivo era “*conseguir levar às crianças novos conhecimentos e novas vivências, ou seja, proporcionar-lhes contactos com várias realidades, através da experimentação e estimulação sensoriais.*” (BENTO & SOUSA, 2010, p.4).

Considerámos ser esta uma área potencialmente rica para o desenvolvimento das crianças, pois tal como Rousseau (1985) afirma, em Emílio, é através da actividade sensório-motora com o mundo físico e social que cada criança aprende: “... a sentir o

*calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos” (p.68)*

*Durante os primeiros dois anos de vida, os sentidos são responsáveis pelo bom desenvolvimento da criança e pelo estabelecimento de aspectos fundamentais da sua personalidade, do temperamento e das reacções emocionais. (BENTO & SOUSA, 2010, p.7).*

Assim, as actividades foram planeadas e incrementadas, tendo em vista a articulação dos objectivos gerais dos Projectos existentes na Instituição e na Creche, com os delineados neste Projecto, pretendendo-se que a criança desenvolvesse a sua capacidade de estimulação sensorial:

*“A nível da visão: ver, promover a capacidade de distinguir várias cores, reconhecer o seu reflexo, distinguir o estático do movimento, coordenação da visão com as mãos por exemplo.”;*

*“A nível da audição: ouvir, conseguir diferenciar diferentes sons da rua por exemplo, identificar os sons de alguns animais ou objectos, ouvir e perceber o que lhe é pedido, repetir o que foi dito, saber ouvir os colegas.”;*

*“A nível do paladar: saborear, distinguir vários sabores, nomeadamente a sopa da papa, da fruta, o amargo, o doce, o salgado.”;*

*“A nível do olfacto: cheirar, distinguir vários cheiros, de comida, de roupa, de flores, de perfume.”;*

*“A nível do tacto: tocar, sentir várias texturas, macio, áspero, quente, frio, liso, rugoso, o que rasga, o que parte, saber dar mimos aos colegas.”.*

Passarei a referir alguns exemplos de actividades realizadas no sentido da consecução destes objectivos.

Para promover a capacidade de “distinguir várias cores” uma das actividades realizadas foi a dos carimbos. Observei que as crianças, quando queriam mudar de cor, apontavam sem mencionar o nome da cor, até porque algumas ainda pouco falavam. No entanto, percebia-se que efectuavam o reconhecimento das diferentes cores, pois apontavam, com determinação, para a cor que pretendiam. Porém, sempre que o faziam, eu dizia o nome da cor de modo a tentar que as crianças, mesmo não dizendo, associassem o nome à cor.

Para “reconhecer o seu reflexo”, um exemplo de actividade desenvolvida consistiu em dois momentos: um primeiro que foi tirar fotografias às crianças e um segundo que foi mostrá-las, em suporte de papel, para cada criança fazer a identificação de si

própria e de cada um dos seus amigos. Verifiquei que este objectivo foi conseguido na maioria das crianças.

Outra actividade interessante foi realizada no âmbito da “distinção entre estático e movimento”: ao alcance da vista das crianças, enchíamos um balão e, logo a seguir, largávamo-lo de modo a que a criança o observasse parado e, depois, em movimento, repetindo para vários balões. Realizámos também uma actividade com caixas de papelão, que inicialmente deixávamos disponíveis ao alcance das crianças, para ver qual a sua reacção. Depois, quando tomaram a iniciativa de se sentarem dentro das caixas, na brincadeira com elas, empurrei-as, imitando um carrinho. Aqui também trabalhámos o estático e o movimento.

Ainda relativamente ao movimento, também as levámos a ver um aquário, para observarem os peixes a movimentarem-se.

A nível da audição, entre as várias actividades realizadas, destaco aquela em que se levou até às crianças um livro e imagens do mesmo, só de animais, para afixar na parede. Nela, imitámos os sons dos diversos animais, consoante dizíamos os respectivos nomes e insistimos nessas imitações durante vários dias. As crianças, ao longo do tempo, ao verem as imagens, começaram a reproduzir correctamente esses sons.

Realizei também uma outra que consistiu na observação e interacção com vários instrumentos musicais (maracas, pandeiretas, tambores, sinos, triângulo, etc.). Constatei que as crianças distinguiam bastante bem os sons, pois no meio de toda aquela barulheira da experimentação dos instrumentos, eu toquei o triângulo e todas pararam de brincar com o instrumento com que estavam e olharam para mim, com um ar do género: “que é isto? Que som é este?”. Dentro deste campo, também ouviam música na hora da sesta.

A nível do paladar, uma actividade realizada consistiu na experimentação, pelas crianças, de diversos sabores. No entanto, apesar de se observar que distinguiam os diferentes sabores, não conseguiam verbalizar os nomes dos mesmos. Curiosamente, constatei que as crianças a quem se deu o sabor amargo em primeiro lugar, não quiseram provar mais nenhum alimento, virando a cara para o lado e fazendo caretas. Porém, as que provaram o sabor amargo no fim, sempre se disponibilizaram a provar todos os outros, sem recusar algum. Atrevo-me a opinar que o incentivo pela positiva será sempre pelo que se deve optar.

Quanto ao olfacto, realizámos várias actividades orientadas. Numa delas, levámos, dentro de frascos de vidro, vários alimentos, cada um com um odor diferente.

Verifiquei que, consoante as crianças iam cheirando, conseguíamos ver se gostavam, ou não, através das suas expressões faciais.

Levei também, sempre dentro da “Caixa dos Sentidos”, vários sabonetes de vários aromas, para que as crianças os cheirassem. Inicialmente encostavam só ao nariz. Então, tive que exemplificar, inspirando e expirando, com o sabonete quase encostado ao nariz, para que percebessem que era para cheirar.

Relativamente ao tacto, concretamente no aspecto macio/áspero, este foi trabalhado numa actividade definida especificamente para o efeito: actividade de peixes de esfregão verde e de pompons de esponja. Pelos comportamentos das crianças, observei que tiveram diferentes reacções ao áspero e ao macio: ao tocarem no esfregão áspero, só agarravam com as pontas dos dedos, manifestando a estranha sensação pela expressão facial, enquanto com os pompons macios, até se acariciavam no rosto. Também levei um Bonsai, para que pudessem tocar nas suas folhas, no seu tronco e na terra, sentindo as várias texturas. Curiosamente, na actividade da *digitinta*, houve crianças que reagiram bem e gostaram imenso e outras que, mal lhe tocaram, não quiseram mais.

Também foi efectuada uma actividade em que as crianças contactaram com a massa crua de moldar, mexendo nela livremente, para sentirem, pelo toque, outro tipo de material, verificando-se várias reacções distintas por parte das crianças: umas gostaram, outras até rejeitaram a massa após o toque. Ainda no mesmo âmbito, realizei uma outra actividade interessante em que disponibilizei vários livros de “Toca e Sente”, ou seja, livros em que todas as páginas contêm locais próprios para tocar já que têm materiais de diferentes texturas de acordo com a imagem apresentada. Por exemplo, se apresentar a imagem de um urso, uma parte dessa imagem, é revestida com pêlo etc. Levei também erva para tocarem e castanhas cruas, na altura do S. Martinho.

Estes são apenas alguns exemplos e devo referir que muitos dos objectivos foram trabalhados não só nas actividades orientadas, como nas não orientadas. Como por exemplo, apesar de não se ter realizado nenhuma actividade para que as crianças sentissem a diferença entre o quente e o frio, no entanto, esse aspecto foi trabalhado, sempre que ia lavar-lhe as mãos referia que a água estava fria, ou por exemplo, na altura que dava a papa ou o leite, eu referia que estava quente. Por outro lado, as actividades que, à partida, foram definidas objectivamente para trabalhar um dos cinco sentidos, envolveram também alguns dos outros para além do que tinha sido especificamente atribuído.

Para experienciarem “o que rasga”, levei folhas de Outono, que as crianças rasgaram, como quiseram. Para “o que quebra” levei massas esparguete, que quebravam, entusiasmadas.

Outros aspectos, não tendo sido contemplados nas actividades orientadas, foram trabalhados durante as actividades não orientadas. Por exemplo, quanto ao item “saber dar mimos aos colegas”, ao longo de todo o processo de interacção com as crianças, fui estimulando-as e cativando-as nesse sentido. Observei que, efectivamente, este aspecto foi conseguido, pois ao pedir-lhes para efectuarem um mimo, logo acediam.

Todas as actividades orientadas, desde a primeira, foram iniciadas com a apresentação de uma caixa de papelão, toda decorada por mim, sendo a sua decoração com bocas, olhos, narizes etc., tudo relacionado com os cinco sentidos, intitulada a “Caixa dos Sentidos”. Esta caixa teve como finalidade estimular a curiosidade da criança e, realmente, assim aconteceu pois, a partir de uma certa altura, as crianças, que se encontravam a brincar livremente, ao me verem chegar com a caixa na mão, deixavam de imediato o que estavam a fazer e iam-se sentar no tapete, pois já sabiam que era lá que a caixa era sempre aberta e porque sabiam também que a caixa traria sempre uma novidade no seu interior.

Havia inclusive uma criança que, quando se aproximava a hora da actividade orientada, sem saber as horas, vinha ter comigo e perguntava-me pela caixa. Delicioso, ver que o esforço é recompensado.

Este Projecto Pedagógico revelou-se bastante pertinente devido a vários aspectos. Um, porque permitiu efectuar a articulação com o Projecto já definido pela Educadora e com o trabalho que já era desenvolvido, levando à continuidade e complementaridade deste. Outro, que considero extremamente importante num Projecto, refere-se ao facto de ser um instrumento orientador e promotor da eficaz prossecução de objectivos que ficam, com e no projecto, bem definidos. Ou seja, é uma base de apoio e um ponto de partida para que depois as planificações também sejam organizadas e estabelece um fio condutor entre as actividades que vão sendo realizadas. Isto é, o projecto ajuda-me a não me “perder”: sei a que me propus, sei que tenho que trabalhar em função de um objectivo. Tal não quer dizer que o tenha que seguir à risca, mas é, sem dúvida, um bom documento orientador.

### **2.3 Caracterização do Contexto em Jardim de Infância**

O meu segundo semestre de estágio decorreu num Jardim de Infância, inserido no município de Santarém.

Novamente, para uma caracterização do contexto de forma mais completa possível, procedi a uma observação atenta e cuidada do espaço físico e ambiente circundantes, do grupo de crianças e de suas interações entre pares e entre elas e adultos, através de uma recolha de dados obtida pela observação directa, conversa com a Educador e consulta do seu projecto pedagógico de sala. Como complemento, efectuei uma observação cuidada da interacção da Educadora com as criança, não só para ver e conhecer modos de agir e de lidar com certos comportamentos e situações, mas também para me ajudar a conhecer melhor o próprio grupo, através do modo como as crianças interagem com a Educadora. *“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.25).

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino, oito de três anos de idade, outras oito de quatro anos e sete de cinco anos. A maioria das crianças era portuguesa, mas existiam três de nacionalidade estrangeira e três de descendência estrangeira, facto que tornava o grupo mais heterogéneo, devido à grande multiculturalidade existente.

Duas crianças andavam na terapia da fala e três apareciam como referenciadas pela protecção de menores, o que suscitou uma atenção redobrada. Relativamente à fala, este grupo, de um modo geral, manifestava dificuldades, como, por exemplo, gaguez, falta de domínio da língua portuguesa, por ser estrangeiro, e má articulação das palavras. O grupo também continha algumas crianças pertencentes a famílias desestruturadas.

Foram detectados pontos fortes, a nível da Formação Pessoal e Social, na autonomia, na cooperação e nas relações inter-pessoais, e a nível do Conhecimento do Mundo, na curiosidade, no gosto por aprender coisas novas, situações que lhes despertassem o interesse e o gosto pela experimentação, pois demonstravam-se sempre curiosas e interessadas. Além disso, o grupo já estava completamente feito às rotinas, pois já não precisava que nenhum adulto ordenasse a execução das tarefas.

A sala, com boa exposição solar e boas condições para as crianças, encontrava-se muito bem apetrechada tanto em estruturas de apoio como em materiais. Existia uma grande quantidade de áreas de trabalho (doze) estando cada área composta por uma grande quantidade de materiais, acessíveis, fisicamente, às crianças.

Quanto ao Projecto de Escola, não sei se existiria, pois não me foi disponibilizado e, falha minha, não perguntei por ele. Relativamente ao Projecto Curricular de Sala, a Educadora optou por não lhe dar um título, de modo a criar maior liberdade de

actuação, direccionada para os interesses que vão surgindo no grupo e abrangendo todas as áreas de conteúdo.

#### **2.4 Panorâmica do Trabalho Realizado no Jardim de Infância**

Para além das rotinas diárias, que sempre foram trabalhadas com o máximo cuidado, o trabalho desenvolveu-se sobretudo tendo em conta duas grandes bases. Uma foi a consecução conjunta do Projecto Pedagógico de Sala, que foi iniciado no começo do estágio, ao qual se deu o nome de “O Jardim das Artes”. A outra foi, num plano individual de trabalho, a resolução ou clarificação da problemática levantada sobre o tema “como as regras sociais são perspectivadas pela criança”, através da implementação de uma investigação-acção que teve subjacente a questão “Perceber através da Filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança”, de forma a tentar compreender como as crianças apreendem, interpretam, praticam e valorizam as regras mas e principalmente como pensam e articulam a realidade com o aquilo que sentem, ou seja, sobretudo entender como as crianças pensam.

Em relação ao Projecto Pedagógico, foi definido tendo em conta o projecto da Educadora e tendo como base uma conversa com a Educadora e o levantamento dos interesses das crianças, manifestados por elas próprias, através de conversas com as crianças e do que fui observando durante a primeira semana de observação.

Assim, para além deste tema das artes ir ao encontro das expectativas do grupo e da Educadora, achámos que ele podia proporcionar um bom desenvolvimento das crianças. Fundamentámos esta opinião no facto de, segundo Alberto B. Sousa (2003), se encontrarem nas artes diferentes formas de linguagem cujo domínio é importante em si mesmo, mas também como meio de relação, de sensibilização estética e também de obtenção de informação.

As artes permitem, não só entrar no seu campo específico, como também efectuar a ligação e a abordagem das várias áreas de conteúdo apontadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, doravante designadas OCEPE, nomeadamente, a Formação Pessoal e Social e a área de Conhecimento do Mundo, e entrar no domínio da Matemática, dentro da área da Expressão e Comunicação onde as artes se integram. A criança adquire o saber ser e o saber fazer, tão importantes ao longo da sua vida, pois facultam-lhe as capacidades de comunicação, expressão e conhecimento emocional e relacional. As artes *“assentam principalmente em actividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta que constituem*

*pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar.”* (GODINHO E BRITO, 2010, p.9).

Além disso, esta área é propícia para fazer o desenvolvimento da linguagem e para proporcionar às crianças liberdade para se expressarem e para exercerem a sua criatividade, tal como é referido por Alberto B. Sousa (2003), o que se tornava pertinente face ao perfil do grupo, tal como ficou expresso atrás.

Delineámos assim como primeiros objectivos, usar a imagem das artes como recursos pedagógicos nas diferentes áreas de conteúdo, cruzar o desenvolvimento da linguagem ligada com as artes, através da “abertura” que as artes têm, proporcionar momentos em que as crianças se pudessem exprimir livremente e, por fim, conhecer um pouco da história de alguns artistas bem como das suas técnicas, ou seja, levávamos as crianças a experimentarem as técnicas dos artistas abordados.

Observei a articulação dos objectivos do projecto da Educadora com as actividades realizadas por ela, em todas, pois, sendo um projecto sem título, aberto, fosse qual fosse a actividade realizada, enquadrava-se nos objectivos do projecto, sendo todos eles no âmbito dos objectivos gerais encontrados nas OCEPE.

Entre as actividades desenvolvidas no âmbito deste projecto, gostava de começar por me referir a uma onde observei, com imenso gosto, comportamentos de grande entusiasmo e felicidade por parte das crianças. Foi quando apresentei o artista Pollock. Penso que este foi um dos artistas que mais cativou o grupo, dadas as demonstrações exuberantemente alegres das crianças. Efectivamente, após a apresentação de Pollock, e para o imitarem, as crianças tiveram que ir para a rua, pois este artista pinta em telas colocadas no chão. Na realização desta actividade, de imitação deste artista, houve crianças que riram como nunca antes tinha visto. Faziam cair os pingos sobre o papel de cenário, expressando o seu delírio, excitação e prazer em sonantes, vivas e genuínas gargalhadas.

As actividades desenvolvidas no âmbito das Artes, tiveram subjacentes a consecução dos objectivos pré-definidos.

Relativamente ao objectivo “usar a imagem das artes como recursos pedagógicos nas diferentes áreas de conteúdo” tive o cuidado de tentar fazer sempre essa articulação, como por exemplo, na apresentação do artista Magritte, em que, levando as crianças a pensar e a comentar uma imagem de uma das suas pinturas, “A queda – Chuva de Homens”, parti para a exploração da existência ou não de “ar”. Isto, porque houve quem tivesse referido que os senhores estavam a voar, e eu questionei, “a voar onde? no céu? no ar?”. Conversando com as crianças sobre o assunto, pedi que abanassem os braços para sentirem o ar, pois apesar de não o vermos podemos

senti-lo. Fiz uma demonstração com o secador e a bola de ping-pong, para que pudessem observar a bola suspensa no ar, cujo fluxo saía do secador, apesar de não o verem.

Em relação ao objectivo “cruzar o desenvolvimento da linguagem com as artes”, são vários os aspectos das actividades que o contemplaram. Apenas como exemplo, posso referir que, sempre que apresentava um novo artista ao grupo, na altura da observação das imagens das suas pinturas, eu questionava sempre as crianças sobre o que viam em cada uma das imagens (“o que vêem aqui?”, “o que será isto?”, “o que vos parece isto?”, “o que será que o artista sentiu quando pintou este quadro?”, etc.), de modo a permitir às crianças desenvolverem a linguagem e a forma de se expressarem e até mesmo de reflectirem sobre o que viam (e assim, fazer também as crianças entrarem um pouco na Filosofia para Crianças).

Quanto ao objectivo «através da “abertura” das artes, proporcionar momentos em que as crianças se exprimam livremente», várias foram as actividades realizadas. Apesar de nalgumas se dar um mote de partida, a criança tinha a possibilidade de se exprimir livremente. Entre elas encontra-se a que foi realizada após a apresentação da biografia do artista Arcimboldo e de imagens de alguns dos seus quadros. Nessa altura, foi proposto à criança elaborar uma figura humana ou um animal com as imagens, recortadas anteriormente por mim, de flores, dispostas em cima da mesa. Ou seja, aqui houve uma imposição inicial, pois tinha que ser uma figura humana ou animal que tinha também que ser realizada com as flores disponibilizadas. Mas, a partir daí, a criança escolhia livremente o que fazer e como fazer. E o resultado foi um conjunto muito diversificado e criativo de trabalhos.

Também após a abordagem da artista Joana Vasconcelos e da observação de imagens de algumas das suas obras, entre elas o “Coração independente”, que serviu para partir para a actividade do dia da mãe, as crianças enfeitaram um coração de cartolina com vários materiais e realizaram também um grande coração com bolas de folhas de jornal. Cada criança escolhia os materiais que queria usar, de entre os disponíveis, e como, e em que parte da criação, os queria colar.

Também foram apresentados artistas compositores, como Beethoven, e, após a abordagem da biografia deste artista, colocámos um CD de uma das suas composições, “Für Elise”, e pedimos-lhes para, de olhos fechados, ouvirem a música e, depois, para dançarem ao som da mesma. Aqui, as crianças expressaram-se livremente ao som da música, cada uma dançou do modo como a música lhe parecia, como a sentia, umas mais rápida, outras mais lentamente, umas levantavam e abanavam os braços, outras abanavam só o tronco, etc.

A criança também se expressava livremente na altura em que dava a sua opinião sobre a obra dos artistas, e nos desenhos livres.

Todas as semanas dávamos a conhecer um novo artista, bem como as suas técnicas, atendendo assim ao objectivo “conhecer um pouco da arte em si e alguns artistas”. E, cada vez que apresentávamos um novo artista, as crianças realizavam uma actividade imitando a arte desse artista, consolidando assim a exposição efectuada do artista e de sua obra.

Para além das actividades que foram planificadas no âmbito do projecto “O Jardim das Artes”, também se realizaram algumas que não se encontravam na sequência da apresentação de um artista mas que estavam relacionadas com as artes. Como exemplo, posso referir algumas que também tiveram como objectivo a articulação escola - família. Concretamente, uma actividade que consistia na passagem de um tecido pela casa de todas as crianças, prevista e planeada no Projecto. Esse tecido, relativamente grande, intitulado “Vai-vem”, e que cada criança levava para casa, supostamente durante dois dias, tinha como objectivo levar os pais, ou o núcleo familiar, à participação nas actividades das crianças, ao realizarem uma colagem, desenho, pintura, bordado, etc. Ou seja, os pais irmãos, ou mesmo avós, podiam colaborar. O objectivo era que este tecido efectuasse uma ponte escola – casa e que reunisse criança e família na execução de uma actividade com a criança e do interesse desta.

É importante referir que, sempre que uma criança voltava a trazer o tecido para a escola, nós mostrávamos a todo o grupo o que essa criança tinha feito, com a sua família, e perguntávamos-lhe, em frente ao grupo, quem é que a tinha ajudado. É engraçado que era com muito orgulho que a criança transmitia ao grupo quem a tinha ajudado e o que tinha feito. Algumas até referiam pormenores sobre a execução da obra.

No mesmo âmbito, da articulação escola – família, foi efectuada uma exposição, apesar de não estar contemplada inicialmente no Projecto, realizada no Jardim, no dia mundial da criança, para que todos os pais a pudessem visitar durante todo o dia. Nesta exposição, encontravam-se todos os trabalhos que as crianças realizaram, relacionados com os artistas abordados, bem como alguns que não estavam relacionados com eles, mas que achámos pertinente expô-los uma vez que obtivemos resultados muito engraçados. Alguns desses trabalhos foram: desenho, em lixa, com giz, do registo da ida de um pintainho à sala e outro desenho, também de registo, em papel preto, com lápis de cor, da ida de um coelhinho à sala. Esta exposição teve o nome de “Pequenos artistas”, tendo toda ela sido preparada por mim e pela minha

parceira de estágio. Deu muito trabalho, mas tudo valeu a pena. Valeu a pena porque houve muitos pais a visitá-la, e pela alegria das crianças de verem os seus trabalhos expostos, pois houve várias crianças que disseram que estava muito lindo.

Outras actividades também foram realizadas extra Projecto, ao tentar ir ao encontro de situações que iam surgindo. Um exemplo foi a realizada devido à existência do dia do Sol. Iniciei este assunto com uma breve conversa sobre o que elas achavam do sol, para que ele servia, que importância tem para os seres vivos, nomeadamente para as plantas, porque havia o dia e a noite, etc. Para explicar porque existe o dia e a noite exemplifiquei com um globo e com uma lanterna. Depois, pedi que num dos lados de uma folha A4 dobrada ao meio, desenhassem a noite e no outro lado o dia, de modo a fazer um paralelismo entre a noite e o dia. Posteriormente, procedeu-se à elaboração de um grande Sol colectivo. Ou seja, umas crianças desenharam-no, outras contornaram-no, outras pintaram-no, colaram bocados de papel, etc. Este sol ficou exposto na sala.

Uma outra actividade, que se revelou também muito interessante para as crianças, foi a das sementes, pois, no dia da árvore, quando plantaram uma árvore, constatei que as crianças não perceberam o que era a raiz, nem como a semente passa a planta. Assim, aproveitando a actividade do sol, decidi realizar uma actividade que consistiu em colocar uma semente de feijão ou de girassol, a criança é que escolhia, dentro de uma garrafa de água, mas sem água, estando o seu interior revestido com papel de cozinha, e ficando a semente somente entre a parede da garrafa e o papel de cozinha. Depois regava-se a semente com um *esguicho*, de três em três dias. Algumas das garrafas ficaram ao sol e outras fechadas numa caixa de papelão, para não apanharem a luz do sol, para depois as crianças observarem que realmente o sol é muito importante para as plantas se desenvolverem. Foi uma actividade que correu extremamente bem, pois, assim, as crianças viram a germinação e o crescimento da planta, fazendo todas as semanas o registo da observação da germinação ou crescimento da planta. As crianças mostravam-se motivadas diariamente, pois a maioria, assim que entrava na sala, ia ver a sua semente, para ver se já tinha evoluído.

Em jeito de avaliação global, permito-me dizer que fiquei muito satisfeita, pelo Projecto desenvolvido, cuja pertinência foi notória, quer no tema adoptado, quer nas actividades propostas no âmbito do mesmo. Não só se revelou muito interessante na sua consecução, como despertou grande interesse e motivação nas crianças que se envolveram entusiasmadamente, como ficou exposto atrás. As artes revelaram-se, efectivamente, uma área de grande potencial, não só na originalidade e interesse das

actividades que se podem realizar, como na adesão e envolvimento que originaram nas crianças e no desenvolvimento global que proporcionam nestas pois abarcam muitas áreas de conteúdo. Além de ser um tema que ia ao encontro das expectativas manifestadas pelo grupo e pela Educadora, também contribui para, tal como afirma Alberto B. Sousa (2003) e as OCEPE reforçam: *“a educação da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, implica também outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, a que se refere o objectivo: “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.21). Efectivamente, este Projecto, pelos exemplos descritos atrás, revelou-se um pertinente meio de educação da sensibilidade e uma forma de contacto com o meio envolvente, com a cultura e a própria natureza, pelo que *“permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.55).

### **3 Análise Crítica e Reflexiva da Prática e Desenvolvimento do Conhecimento Profissional**

#### **3.1 Auto Diagnóstico**

##### **3.1.1 Dificuldades Encontradas**

Iniciarei este meu processo de auto diagnóstico por um levantamento de algumas dificuldades, pois considero que, relativamente ao contexto em que surgiram, a maioria veio a ser superada, proporcionando-me um conhecimento acrescido para a minha prática profissional. Outras, suscitaram a vontade de ir sempre melhorando, e induziram estratégias de superação que poderão vir a ser muito úteis num futuro próximo onde conto continuar sempre a investir no meu profissionalismo.

##### **3.1.1.1 Dificuldades Encontrada em Creche**

Uma dificuldade que encontrei, e que veio a ser superada, foi a mudança de fralda, como referido atrás. Como exposto, o meu receio era a invasão de privacidade da criança, pelo que deixei primeiro que se estabelecessem laços vinculativos e só depois iniciei a mudança de fralda que correu muito bem. Isto, porque havia quem a mudasse, porque, se não, teria de ter avançado.

Outra questão que eu tinha, na Creche, era como lidar com o choro. Para mim, era melindrosa a situação de ver a criança a chorar pois não sabia o que fazer. Tinha a sensação que, nesse momento, não conseguiria levar a criança a compreender o contexto da situação, de modo a acalmá-la. E a reacção em cadeia do choro das outras poderia ainda agravar mais a situação. Este aspecto foi superado, pois, fui entando lidar cada vez mais com este aspecto. Fui vendo como a Educadora e a auxiliar agiam nessa situação, tentei adoptar atitudes semelhantes e procurar informação sobre o assunto.

Segundo Brazelton e Sparrow (2009), o choro pode ser sinal de frustração. A criança está numa fase de mudança e sente-se revoltada por não conseguir atingir de imediato o que tanto deseja como, por exemplo, andar.

*“Quando aprende a andar e se torna mais independente, a criança pode também começar a ser mais dependente noutros aspectos. Pode desatar a chorar ao fim do dia, ou ter ataques de choro entre as refeições ou as sesta. Parece que quer dizer: «Esta independência – andar, afastar-me de ti, aprender a brincar contigo – custa-me muito. Deixar-me ir abaixo é uma maneira de ultrapassar isto.» (BRAZELTON & SPARROW, 2009, p.53).*

O que também não sabia e, por isso, me deixava apreensiva era como lidar com o conflito.

Pelo facto de achar que eram muito pequenas, considerava que a acção do adulto seria mais dificultada pois, mais uma vez, a tentativa de as fazer entender não seria proveitosa. Por outro lado, não compreendi, muitas vezes, os motivos das birras.

*“Quando está prestes a tornar-se independente, a criança de um ano detesta intromissões. Encará-la de frente representa uma intromissão no seu espaço próprio e desperta nela sentimentos de autoprotecção” (Brazelton, 2010, p.162) ou seja “Nas alturas mais inesperadas, o bebé pode deitar-se no chão e fazer uma birra tremenda por causa de uma ninharia...As birras reflectem uma luta interior” (BRAZELTON, 2010, p.165).*

Uma das situações de conflito que mais se observava na Sala era a das mordidelas. Perante esta situação, também ficava sem saber muito bem como agir. Novamente ao ler “o grande livro da criança” encontrei resposta a mais esta interrogação e, além de compreender, fiquei a conhecer processos de agir. Muitas vezes estas situações de mordidela aconteciam quando uma queria o brinquedo da outra. Pelo que diz Brazelton, esse comportamento é afinal um chamamento, um querer dizer à outra, provavelmente, que quer brincar com ela.

*“A que foi mordida precisa de ser confortada, como é evidente, mas pode também precisar de compreender que essa é precisamente a forma de a outra a tentar conhecê-la. A que mordeu é a que mais precisa de ser consolada, porque está assustada tanto pelo seu acto como pela reacção da criança mordida. Devem pegá-lhe ao colo e explicar-lhe que isso faz doer e que a outra criança não gostou. Devem acalmá-la até ela se controlar, e depois tentar ensinar-lhe outros modos de se aproximar dessa criança” (BRAZELTON, 2010, p.296).*

Logo no início, uma dificuldade que verifiquei existir na Creche era referente ao cumprimento de algumas regras por parte das crianças, em especial a regra em que as crianças tinham que permanecer sentadas, e sossegadas, sem qualquer actividade, aguardando a sua vez para efectuar a higiene. Então, levantei a problemática cuja investigação integrei no meu plano individual de trabalho e na qual trabalhei ao longo desta prática em Creche, relativa ao tema “Será que faz sentido a existência de regras em Creche?”

Esta problemática foi erguida a partir do confronto entre a observação do facto de que a Educadora implementava esta regra, que não era aceite pelas crianças, e aquilo que ia ouvindo em algumas Unidades Curriculares. Sobre ele se falará mais à frente.

### **3.1.1.2 Dificuldades Encontradas em Jardim de Infância**

As situações que me provocaram mais receio, e que no início, sobretudo no Jardim de Infância, me trouxeram mais dificuldade foram o falar para o grande grupo e o controlo deste, o ter, ou não, que ralar e o modo como gerir os conflitos. Relativamente a esta última questão, vim a aperceber-me que foi só um temor inicial, pois, quando surgiram situações de conflito, consegui geri-las, controlá-las e apaziguá-las, ou seja, ultrapassá-las, com o regresso à normalidade e ao restabelecimento de boas relações entre todos. Porém, não sabia, na altura, se a maneira como regia ao conflito era a mais correcta, mas, pelo menos, dava certo. Como exemplo, numa situação de confronto entre duas crianças, em que uma chegou mesmo a puxar os cabelos à outra criança, de forma violenta, a outra, consegui fazer com que reatassem o convívio, e ficassem novamente amigos fazendo mesmo com que houvesse um pedido de desculpas.

Quanto ao ralar/repreender, a dificuldade sentida era sobretudo pelo receio de ser mal interpretada pela Educadora, apesar de esta dizer que, por vezes, era necessário, ou de poder pensar que me estava a intrometer. Porém, comecei a pensar que deve ser no momento das ocorrências que suscitam a nossa intervenção, que devemos actuar repreendendo-as, pois, de outro modo não terá qualquer efeito. E deixar passar

sem dizer nada é prejudicial para a própria criança e para a sua educação. Até porque, “*define-se disciplina como um processo de ensino-aprendizagem que leva à ordem e ao auto-controlo*” (WYCKOFF & UNELL, 2004, p.9). Então, comecei por me sentir cada vez mais à vontade em repreender as crianças, sempre que necessário, e sempre que isso implicava alguma aprendizagem para a criança. E passei a sentir-me à vontade, referindo, como exemplo ilustrativo, a hora do conto em que passei a repreender, de forma natural, confiante e sem medos, quando, por exemplo, as crianças se deitavam no tapete, ou se viravam de costas, etc.

Esta situação relacionava-se também com o meu receio em lidar com o grande grupo. Controlar o grupo e falar para o grande grupo deixava-me apreensiva e nervosa, porque tinha medo de errar. Porém, não só estes receios se dissiparam, como as actividades, realizadas com e para o grande grupo, passaram a ser feitas com imenso gosto e tranquilidade. Tenho a certeza que uma grande ajuda para que isto tivesse acontecido foi a aplicação da minha problemática sobre a Filosofia para crianças que me “obrigou” à exposição ao grande grupo, ao mesmo tempo que me proporcionou uma experiência muito boa, interessante e gratificante e uma confiança muito boa em lidar com o grande grupo.

Efectivamente, actividades que achei extremamente interessantes, em que as próprias crianças também se envolveram e se interessaram, foram as realizadas no âmbito da minha problemática, “Perceber através da Filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança”, e que me ajudaram a alcançar a desinibição face ao grande grupo.

No entanto, outras dificuldades encontradas foram nalguns aspectos da aplicação da adaptação dessa Metodologia da Filosofia para crianças. Concretamente, no ensaio do Método de Lipman, algumas crianças ficavam caladas ou repetiam o que as outras já tinham dito. A forma de obviar esta dificuldade foi incentivar a discussão com um “como?”, ou “porquê?”, ou “estamos curiosos por saber o que tu fazias”, ou questionando-as sobre as próprias respostas. Por exemplo, à resposta “ Também fico triste porque não tenho amigos para brincar...” questionei: “Então mas tu só gostas dos outros para brincarem contigo?”.

Como as crianças mais novas, mesmo assim, participavam pouco, para tentar minimizar esta dificuldade, optei por efectuar uma mudança de Método a aplicar, substituindo o de Lipman pelo de Lévine. Este método, como envolve a discussão, a partilha de ideias, poderia não ser o mais adequado a esses níveis etários, pois há a tendência para serem os mais velhinhos a intervirem. E foi o que aconteceu, por isso é que também não deu para continuar com o método de Lipman Os mais novos,

provavelmente precisam de mais “espaço” para pensarem e exporem as suas ideias. Isto veio a confirmar-se nos ensaios posteriores.

Porém, foi introduzida uma modificação na aplicação deste método de modo a responder à dificuldade com que me deparei de continuarem calados, frente ao microfone: em vez de me manter atrás do grupo, sem qualquer intervenção, estive com o grupo, efectuando a questão a cada criança, e incentivando-a a falar, o que foi conseguido. Isto, porque, quando o gravador passava para outra criança ela ficava a olhar para mim à espera que eu colocasse novamente a questão.

Finalmente, e apenas como desabafo, refiro a minha dificuldade, de índole pessoal, tanto no Jardim de Infância como na Creche onde estagiei, em me separar das crianças. Foi com grande tristeza e dificuldade que tive que deixá-las, na conclusão de cada semestre ao finalizar a minha passagem por aqueles dois grupos de crianças, na Creche e no Jardim, que tanto me deram. Situação ainda mais intensamente sentida quando as crianças manifestaram a sua tristeza por me ir embora, altura em que uma delas veio perguntar-me, agarrando-se a mim, porque é que eu tinha que ir embora, porque é que não podia estar ali todos os dias como tinha sido. Isto, quase a chorar, o que fez com que eu também me comovesse deveras e ficasse com a lágrima no olho, só retida com esforço para salvaguardar a criança de mais tristeza.

### **3.1.2 Fragilidades Detectadas**

Um aspecto negativo, que não tendo sido uma dificuldade mas mais o que considero uma fragilidade, ou um constrangimento, foi o escasso tempo de estágio em cada uma das salas, que impediu uma avaliação mais assertiva do desenvolvimento que algumas actividades produziram nas crianças, bem como do grau de consecução dos objectivos traçados.

Do mesmo modo, não sendo dificuldades, passo a apresentar algumas fragilidades que detectei ao longo deste processo.

#### **3.1.2.1 Fragilidades Detectadas em Creche**

Durante o estágio, em especial na Creche, em alguns objectivos delineados, apesar de observar uma boa resposta das crianças à intenção desses objectivos, não poderei concluir que tenham sido completamente atingidos. Para verificar a concretização dos mesmos, necessitaria de um tempo mais alargado que permitisse a realização de mais actividades no mesmo âmbito, de modo a constatar o grau de desenvolvimento adquirido. Por exemplo, no objectivo referente ao tacto, “sentir várias texturas”, pelos comportamentos das crianças, observei que tiveram diferentes reacções ao áspero e

ao macio: ao tocarem no esfregão áspero, só agarravam com as pontas dos dedos, manifestando a estranha sensação pela expressão facial, enquanto, com os pompons macios, até se acariciavam no rosto. Posso concluir que as crianças sentiram diferença ao toque, no entanto, não poderei concluir que tenham adquirido a noção do que é efectivamente áspero e macio. E devido à idade, era óbvio que não iriam apreender esses conceitos. Isto concluo agora, porque na altura, quando elaborei o projecto, se calhar, não pensava assim, pois, na altura, parecia tudo muito claro o que eu estava a planear. Agora vejo que não é assim tão linear.

Um aspecto negativo foi o facto de só inicialmente termos efectuado o preenchimento de uma Ficha de Observação de cada criança, construída no início, onde se registariam os pormenores do nível de desenvolvimento de cada uma. Verifiquei que, ao analisar esse registo inicial, e comparando com o que observei à saída do estágio, se notava uma grande evolução no desenvolvimento das crianças. Logo, teria sido bastante positivo ter efectuado o registo contínuo nessa ficha para acompanhar melhor o desenvolvimento de cada criança.

### **3.1.2.2 Fragilidades Detectadas em Jardim de Infância**

Relativamente à minha prática, um aspecto negativo, que conto obviar futuramente, foi o facto de, no Jardim de Infância, devido, em grande parte, à falta de tempo, não ter elaborado documentos específicos de evidência das aprendizagens. Porém, a identificação e a análise dessas evidências foram efectuadas no meu processo reflexivo e registadas no meu caderno diário (até porque me serviam de pontos de referência no trabalho que se ia realizando). No entanto, esses documentos, bem elaborados, podem ajudar nesse processo.

Um aspecto que, sendo negativo, se tornou positivo para o enriquecimento da minha experiência profissional, foi a existência de crianças referenciadas pela Protecção de Menores, informação recolhida na consulta do projecto pedagógico. Isto permitiu-me articular a minha interacção tendo em conta a situação dessas crianças, compreender seus comportamentos, nomeadamente alguns mais agressivos (uma agarrou uma colega pelos cabelos, abanando-lhe violentamente a cabeça) e adequar a minha intervenção. Salientaria apenas dois casos, uma criança que chegava triste e amuada à Creche, porque a mãe lhe batia, e uma que nunca procurava afecto, porque não o conhecia. Procurei pautar a minha interacção por uma afectividade, sem aceder a uma permissividade prejudicial, que lhes transmitisse segurança e confiança. Inclusivamente, a segunda criança mencionada aprendeu o que é o afecto, passando a procurá-lo junto de mim.

Relativamente ao contexto sala, salientaria apenas uma situação esporádica, em que a Educadora, na minha opinião, se excedeu ao se exaltar demasiado com uma criança (a primeira referida atrás) que tinha pintado as mãos com marcador. Levantou-a bruscamente da cadeira onde ela se encontrava, ralhando forte e feito, dizendo que a mãe iria bater. Penso que este *ralhete* não deveria ter sido aplicado a esta criança, ou pelo menos da forma como o foi, pois só lhe gerou mais nervos e ansiedade. Via-se o pavor no rosto da criança.

Também a auxiliar manifestou, numa situação fortuita, uma atitude menos correcta ao recusar, inicialmente, o atendimento imediato de uma criança, que se tinha magoado. Porém, acedeu, face à minha insistência.

Penso ainda que existem situações que por vezes são remetidas para as auxiliares mas que deviam ser tratadas pela educadora, nomeadamente quando é a criança a solicitar o auxílio ou a atenção da educadora, muitas vezes até no intuito de estreitar com ela laços de afectividade.

Um aspecto negativo ocorreu na elaboração do projecto, no Jardim de Infância, e foi relativo às metas finais de aprendizagem. Apenas referimos, no projecto, as metas que pretendíamos que as crianças atingissem a nível das Expressões. Deveríamos ter também colocado as metas de todas as áreas de conteúdo que iríamos trabalhar com as crianças, pois apesar de o nosso projecto ter o nome de “Jardim das artes”, também todas as restantes áreas foram trabalhadas, pois não faria sentido trabalhar só as expressões. Isto é, houve sempre articulação. Ou seja, é mesmo impossível, pois implicitamente está tudo relacionado e, para além disso, também planificámos com a intenção de abordar todas as áreas de conteúdo.

Também houve um propósito que tinha definido, que era incrementar o meu leque de canções, mas que, por falta de tempo, não efectivei. Aprendi muitas mas foi com as próprias crianças do Jardim de Infância.

Gostaria agora de referir alguns aspectos menos positivos relativos à minha problemática, nomeadamente à aplicação da Metodologia da Filosofia para crianças.

A primeira sessão, aplicação da adaptação do Método de Lipman, iniciou-se só depois de o grupo, já sentado, proceder à realização das rotinas diárias da manhã, o que demorou bastante tempo, deixando as crianças já cansadas de estarem sentadas, o que poderia não ter facultado as melhores condições para ouvirem a história e aproveitarem mais o tempo de reflexão, partilha e discussão. Efectivamente, no final da sessão, as crianças já estavam agitadas e a mexerem-se mais, denotando o cansaço de estarem sentadas há muito tempo. Por isso, todas as questões seguintes,

(já na aplicação da adaptação do Método de Lévine) referentes à problemática, foram iniciadas antes de se proceder à rotina diária.

Um outro aspecto menos positivo foi a dimensão do grupo. Segundo Lévine (2008), o grupo deve ser de oito a quinze crianças, mas neste caso excedeu o número máximo: o grupo chegou a ter dezassete, vinte e vinte e uma crianças. Porém, dividi-lo podia não ser correcto pois perdia-se o sentido de comunidade de investigação reforçado por Lévine (2008), que considera que é importante cada criança ouvir a outra e comparar o seu pensar com a da outra.

Permito-me referir que um aspecto que pode funcionar como elemento estranho, distractivo ou inibidor é a presença de câmara de vídeo ou de gravador de áudio. Perante a primeira, algumas crianças mostraram-se entusiasmadas por irem ser filmadas mas, uma outra, veio a referir mais tarde, quando estava com o gravador de som, pensando que era de imagem, que não gostava de ser filmada, pelo que não queria falar mais. Além disso, sem a pretensão de efectuar sugestões aos Métodos utilizados, fiquei com a dúvida se as crianças, sozinhas, uma de cada vez, não estariam mais à vontade para exprimirem o resultado do seu trabalho mental, pois foi durante o registo desenhado do que tinham dito na sessão, cada uma a sós comigo, que se expressaram mais. No entanto entendo que, nesse caso, também surgiria um outro aspecto negativo que era não estarem em comunidade pensante, como a Filosofia das crianças, segundo Lévine (2008) preconiza, pois o que a outra criança diz também induz a pensar sobre a resposta dada e cria na criança o hábito de falar na presença de outras.

### **3.1.2.3 Outras Fragilidades Detectadas**

Outro aspecto inerente ao próprio estágio, relacionado, possivelmente, com o aspecto curricular do Mestrado, diz respeito a um complemento de informação/conhecimento que ficou omissa e que me poderia ajudar. Refiro-me, concretamente, ao facto de não nos ensinarem a efectuar a avaliação das crianças, pois apenas ensinam a fazer a avaliação com as crianças.

Ainda um aspecto que considero que deveria ser contemplado no programa de estágio corresponde à vertente mais ligada à gestão e organização, mesmo a nível burocrático, da instituição, pois isso seria importante para a nossa vida profissional futura. Por exemplo, a elaboração de documentos escritos, e trâmites necessários para a preparação e programação de uma visita externa com as crianças.

Estes aspectos não foram uma dificuldade encontrada durante o estágio, mas a sua abordagem poderia ser benéfica para o futuro.

### 3.1.3 Pontos Fortes

O primeiro ponto positivo foi logo a integração nas Instituições. Efectuou-se muito bem tanto no à vontade, interesse e gosto que senti, como no acolhimento que me manifestaram, nas duas instituições, tanto as crianças como as Educadoras e auxiliares. Este foi logo um factor importante para que o estágio se desenvolvesse muito bem. Também foi sempre minha preocupação desenvolver atitudes de harmonia, trabalho, colaboração e cooperação, tanto com o grupo de crianças como com a colega de estágio, a Educadora e as auxiliares, de modo a nunca desestabilizar o funcionamento da instituição nem sobrepor-me ao que estava definido pelas Educadoras, mas tentando sempre conciliar e harmonizar com as minhas actividades e o que pretendia efectuar.

Um aspecto extremamente positivo deste estágio foi o facto de a minha Orientadora de Estágio, a Professora Marta Uva, sem negligenciar a exigência, me ter deixado sempre muito à vontade o que também ajudou o meu desempenho, mesmo quando ia observar a minha prática no estágio, pois estava descontraída, o que me permitia ser eu própria a actuar, sem medos ou receios. Isto porque, pela abertura e disponibilidade que me concedeu, eu via nela, não uma “inspectora”, mas alguém em quem eu confiava, que me auxiliava e apoiava e me ajudava a evoluir. Ajudou-me também a ultrapassar certas dificuldades quer pela força que deu quer pelos conhecimentos que me passou relativamente a muitos assuntos.

Também me permito considerar, como aspectos positivos, três directrizes deste estágio: Rotinas, Projecto Pedagógico, Projecto Individual.

Considero que a minha acção e envolvimento nas rotinas das crianças, tão importante para se estreitarem elos afectivos e de vinculação à criança enquanto ela adquire competências essenciais ao “beneficiar” dessa rotina e dessa interacção para o seu desenvolvimento, se processaram num crescendo de aproximação às crianças e num à vontade desde o primeiro dia.

Relativamente aos Projectos, atrevo-me a apontar como aspectos positivos, os próprios projectos em si, pelos temas que trataram, já que foram muito ricos em potenciais de desenvolvimento para as crianças, e pelo modo como decorreram e a receptividade e participação entusiasmada que as crianças demonstraram. E foi bom aprender a realizar projectos uma vez que é um trabalho que, quando começar a exercer, terei de realizar todos os anos, sempre de modo cada vez mais eficaz e inovador.

Nesta linha, se as planificações, e sua concretização, são de extrema importância, não é menos relevante o adiamento da sua aplicação, ou o seu ajuste às

especificidades do contexto e às necessidades das crianças se surgirem situações que devam ser aproveitadas para ir ao encontro dos interesses das crianças, e cujo atendimento e prosseguimento sejam bons para o seu desenvolvimento. Isto aconteceu algumas vezes, vindo-se a revelar muito positivo. Só como exemplo, quando uma criança levou bichos-da-seda e casulos, as outras mostraram o desconhecimento total do tema. Então, na hora do conto, optei por uma história, digital e com imagens animadas que exemplificava muito bem todo o processo da metamorfose. As crianças entenderam perfeitamente e o meu objectivo foi atingido, integrei a proposta de uma criança, ao deixar que mostrasse os bichinhos, e adaptei a situação às necessidades das crianças, ao lhes dar, também, a conhecer o processo em questão.

Por outro lado um ponto positivo de extrema importância deve ser o ajuste do trabalho planificado às especificidades do contexto e às necessidades das crianças. Uma planificação efectuada tendo sempre em conta as características do grupo, para a ajustar às especificidades do contexto e às necessidades das crianças. E as planificações que aprendemos a fazer, nomeadamente neste último semestre, são muito positivas, têm modelo de leitura fácil, olha-se para lá e percebe-se logo o que se pretende fazer durante toda a semana e o que se pretende desenvolver com as actividades, bem como os temas tratados e as áreas de articulação que entram nas actividades dessa semana. Este modelo de planificação facilitou-me imenso na organização das semanas.

Considero que as actividades efectuadas na sequência da planificação traçada, também foram muito positivas, tanto para o enriquecimento da minha experiência como, sobretudo, para as crianças. Saliento uma delas, que também teve como vantagem a articulação escola-família, que foi a passagem do tecido “vai-vém” pela casa das crianças, onde os familiares desenhavam numa construção contínua de uma “obra de arte”. No mesmo âmbito, dessa articulação, houve também uma exposição de todos os trabalhos feitos pelas crianças, muito visitada pelos familiares das crianças, que se mostraram muito interessados e satisfeitos ao verem os trabalhos executados pelas suas crianças e respectivos colegas.

Também na Creche, um aspecto que foi muito positivo foi a criação da “caixa dos sentidos”, onde ia sempre, ou quase sempre, o material da actividade que ia ser realizada. As próprias crianças já aguardavam com expectativa o seu aparecimento, chegando a perguntar por ela. Permite-me concluir que gostavam do que vinha lá dentro, a aguardam com ansiedade e interesse, despertando assim a sua curiosidade e atenção. Na minha opinião, isto revela também a importância que os materiais

assumem na vivência da criança, tal como o Modelo de High-Scope preconiza, segundo Formosinho (2007): é muito importante o modo como o Educador organiza o tempo, o espaço e os materiais, enfim, o ambiente educacional e desenvolvimental das crianças, tendo sempre presente as necessidades e os interesses do seu grupo de crianças e de cada criança individualmente.

No contexto da Creche também considero muito positivo um conjunto de grelhas de observação que foram aplicadas em algumas actividades. Nelas registei o envolvimento, o bem-estar, e as reacções das crianças, pelo que me facultaram uma análise mais cuidada sobre a concretização dos objectivos de cada actividade em cada criança.

Aspectos muito positivos foram as relações estabelecidas e mantidas com as crianças, com a minha parceira de estágio e com as pessoas intervenientes em todo o processo, o que gerou as bases para uma boa prossecução do mesmo. E de uma boa aprendizagem para mim, pois sempre tive o à vontade de questionar e de colocar todas as minhas dúvidas, que iam, assim, sendo esclarecidas

Com as crianças, estabeleci uma relação no sentido de favorecer a segurança afectiva, base da aprendizagem e do equilíbrio emocional e global da criança e de promover a sua autonomia por vezes até com um “tu sabes! Tu consegues!”, que, muitas vezes, foi o suficiente para algumas crianças efectuarem o que tinham dito não conseguirem. E depois um “muito bem!”, como reforço positivo. Ou seja, com mimo, para reforçar ou criar a sua segurança afectiva, mas impelindo a criança a realizar as tarefas que são da sua competência, para que ela possa desenvolver a sua autonomia. Este é um aspecto que considero ter sido muito positivo.

O espírito de equipa, de cooperação e de entreaajuda com a colega de estágio, foi um aspecto positivo que favoreceu o desempenho, e uma aprendizagem conjunta. A nível profissional, por exemplo, fazíamos as planificações, em conjunto, o que era uma mais-valia e uma situação enriquecedora. A nível de prática, sempre nos apoiámos muito uma à outra. Nunca houve nenhuma que tentasse sobrepor-se à outra ou que “abafasse” a outra, havendo um complemento muito positivo em benefício dos interesses e desenvolvimento das crianças.

Claramente positivo foi o aspecto referente às conquistas efectuadas, às dificuldades superadas, aos receios dissipados, e que ficaram expressos atrás. Desde a confiança que adquiri a lidar com as crianças e com o grupo, à segurança que, neste momento, sinto em lidar com situações de birras, de contendas ou brigas, à confiança em aproveitar os desafios de novas situações que surjam.

Um aspecto amplamente positivo foi a pesquisa efectuada no campo da Filosofia para crianças, desde o aspecto teórico, que muito me enriqueceu, até à sua aplicação que me facultou uma excelente experiência, conducente à superação de dificuldades e à aquisição de uma metodologia de grande potencialidade para o desenvolvimento das crianças. Além disso, para além dos bons momentos que passei com as crianças, nessas sessões, também proporcionou às crianças momentos de envolvimento e de treino do seu pensar, no que considero ter sido a sua vivência num laboratório de pensamento onde foram as próprias crianças a efectuar em a experimentação.

### **3.1.4 Aspectos a Melhorar**

Alguns aspectos, entre outros, em que senti que devo intensificar esta minha procura de melhoria são alguns daqueles que eu considere atrás como sendo mais negativos. Concretamente, o aspecto burocrático de preparação de visitas (pois é importante para que as visitas corram bem). A participação mais activa na vida e gestão da instituição, pois a articulação Educadora - gestão pode ser um modo de criar melhores condições para a criança ao levar, por exemplo, até ao órgão de gestão, as necessidades das crianças detectadas no campo de actuação. A preparação cuidada de documentos específicos que permitam efectuar, de forma mais eficaz, a análise das aprendizagens das crianças, pois é também um bom elemento reflexivo e de auto-diagnóstico através do *feedback* que pode proporcionar. Conto também ir melhorando sempre a eficácia da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Também é minha intenção melhorar a articulação escola-família. Existiram actividades neste sentido, mas penso que devem existir mais de modo a promover cada vez mais a aproximação da família à escola e o envolvimento da família na vida “escolar” da criança. Penso agora, por exemplo, talvez efectuar festas do tipo arraiais.

Algo que desejo implementar na minha prática profissional, tentando sempre melhorar, é continuar a levar e a “fazer” a filosofia para crianças, com as crianças, de modo a colocá-las a reflectir, a pensar sobre o seu pensar, aprendendo a pensar, como pensar, e pensando.

### **3.1.5 O que Contribuiu para o meu Desenvolvimento**

Uma base importante para que se tivesse processado o meu desenvolvimento foi todo o leque de boas relações efectuadas com as crianças e com as pessoas envolvidas neste processo, Professoras, Educadoras e auxiliares. De um modo particular, com a minha colega de estágio que foi, para mim, uma ajuda e um apoio

preciosos, um grande alicerce, em todo este percurso, como já referi. As Professoras pelos ensinamentos que me proporcionaram e pelo apoio, de um modo especial, a Professora Marta Uva, minha Orientadora de Estágio. As Educadoras da Creche e do Jardim de Infância, onde estagiei, pela disponibilidade, pelo incentivo e até pelos elogios motivadores. As auxiliares pelo seu atendimento. As crianças, pelos ensinamentos que me proporcionaram, pelas suas atitudes, os seus afectos, os seus diálogos, enfim, tudo, e que me permitiu descobrir mais coisas sobre os modos das crianças actuarem, sobre a sua psicologia, e também ajudaram, pelo prazer que me deram, predispondo-me a aprender mais e a tentar agir cada vez melhor.

A boa adaptabilidade ao meio, às pessoas, às rotinas e ao trabalho na sala, para a qual contribuíram aquelas boas relações, foi outra base importante que, em conjunto com a referida, conferiu a estabilidade e o ambiente adequado ao processamento de um bom e efectivo desenvolvimento.

Considero que um impulsionador desse desenvolvimento foi a reflexividade que tentei valorizar como dimensão fundamental do processo de desenvolvimento profissional. Efectivamente permitiu-me ir melhorando o meu desempenho profissional, proporcionando um efectivo desenvolvimento neste campo.

A nível de instrumentos, as leituras efectuadas (algumas delas referenciadas na Bibliografia) permitiram-me esclarecer algumas dúvidas e tornar efectivos alguns conhecimentos que contribuíram para o meu desempenho e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro instrumento foi o caderno diário. Ao registar nele o que ia sendo feito e o modo como me tinha sentido, permitia-me também reflectir sobre tudo o que tinha sido efectuado, analisar criticamente e reflexivamente como tinha sido feito e como poderia ser melhorado, e, assim, contribuir para o meu desenvolvimento. Também me ajudou muito na construção das reflexões que eram apresentadas à Professora Supervisora, as quais constituíram também uma boa fonte de desenvolvimento por me permitirem, através de um processo reflexivo mais intenso, clarificar ideias, auto-diagnosticar o meu desempenho, efectuar a respectiva avaliação e antecipar estratégias.

Também as planificações se demonstraram num crescendo de desenvolvimento desde a primeira, feita com muitas dúvidas, até às deste semestre que, apesar de poderem ser sempre melhoradas, já se encontravam “dominadas”, ou seja, já ofereciam um importante documento de planeamento e orientação das actividades, a base para a organização diária. Ajuda-nos a não repetir actividades, ou a repeti-las de modo reformulado, caso o objectivo da mesma tenha ficado muito aquém do esperado. Elaborada de forma atenta e reflexiva, ajuda-nos a programar novas

actividades, com tempo para meditar, tendo como base a avaliação do que se vai efectuando e do desenvolvimento que as crianças demonstram e daquele que nós pretendemos que atinjam. Além disso, permitiram-me progredir no conhecimento dos objectivos a atingir com determinado tipo de actividade, e no tipo de actividade que permite atingir certos objectivos.

As planificações referentes à minha problemática foram, igualmente, fonte de desenvolvimento pela articulação que me permitiram efectuar entre a temática em questão, concretamente a metodologia da Filosofia para crianças, e os objectivos delineados e aconselhados pelas OCEPE. Foram também uma preciosa ajuda para planear correctamente a acção a desenvolver e para a concretizar.

Indubitavelmente, foi a Professora Marta Uva que contribui também para o meu desenvolvimento, sendo seu pilar e propulsor, com o seu acompanhamento e as reuniões semanais, em conjunto com a minha colega de estágio e com outro par de estágio. Com ela aprendi muito, evoluí e aperfeiçoei o meu desempenho efectuando um bom desenvolvimento. A partilha dos problemas, sempre com o esclarecimento da Professora, o confronto dos vários pontos de vistas relativamente a vários assuntos, com a clarificação e a elucidação por parte da Professora, enriqueceu o meu conhecimento. O próprio facto de ali poder desabafar os receios, as inseguranças e situações que observava na prática e não considerava correctas, com a obtenção da visão conhecedora e esclarecedora da Professora, permitiu o meu desenvolvimento eficaz.

### **3.1.6 Potencialidades a Desenvolver**

Tudo o que contribuiu para o meu desenvolvimento passará a ser fonte de potencialidades a desenvolver, pelo que gostava de reforçar a sua importância como potenciais de continuidade do desenvolvimento agora iniciado. Se me fizeram crescer, continuarão a promover crescimento, se aproveitar e desenvolver as suas potencialidades, adaptadas aos novos contextos que me surgirão.

Quase me atrevia a dizer que a minha maior potencialidade é a certeza de que tenho ainda muito para aprender, conjugada com o grande desejo de o fazer e com a convicção de que uma pessoa, e sobretudo uma Educadora, nunca poderá estagnar a sua formação. Efectivamente, e apesar dos vários projectos e ideias de actuação que pretendo aperfeiçoar para virem a ser implementados, estou ciente da necessidade de uma actualização constante que pretendo efectivar durante toda a minha vida de educadora.

Mas alguns factores potenciadores de um bom desempenho são, para além de todos os conhecimentos adquiridos, e do desenvolvimento processado, as planificações, efectuadas segundo o modelo adoptado no último semestre, que conto usar, e que se manifestam muito eficazes, a continuação de leituras específicas, e toda a bagagem e experiências facultadas neste estágio. Também encontro nas reflexões efectuadas e no caderno diário, não só um instrumento de consulta, mas sobretudo algo que devo continuar a fazer, pois ajudam-me no meu processo de avaliação, e na minha atitude reflexiva. Esta atitude será, para mim, intenção bem definida, pois só mantendo uma atitude reflexiva continuada, como aprendi e que quero manter sempre, poderá haver uma contínua progressão em benefício das crianças, o grande objectivo de toda a actuação pois: *“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.17).

Apenas como nota, quero referir que o alargamento do leque de canções continua como um objectivo, agora, a curto prazo.

Pela experiência que o Projecto “O Jardim das Artes” me facultou, considero que a temática das Artes é uma potencialidade a desenvolver e implementar, dada a grande articulação que permite das várias áreas de conteúdos e domínios e a eficiência com que estes podem ser trabalhos com uma boa resposta das crianças a nível do interesse, envolvimento e desenvolvimento.

Considero que o bom estabelecimento de relações com a comunidade educativa e intervenientes educativos é uma base importante a ter em conta, bem como a partilha de experiências com outras colegas, logo, factores a potenciar. Do mesmo modo, sublinho a relação a estabelecer com os pais. Sabendo que *“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.43), considero importante a troca de informações, tanto para dar a conhecer aos pais a resposta educativa que está a ser oferecida às suas crianças como para receber deles informações do meio onde a criança se encontra fora da Creche, e que poderão ser bastante relevantes.

Duas potencialidades que conto aproveitar e explorar referem-se às regras e à Filosofia para crianças. Quanto às regras, pela leitura retirada da minha pesquisa, considero de grande importância, e vou tentar agir neste sentido, geri-las de modo a serem bem recebidas pelas crianças, proporcionando-lhes desenvolvimento em vez da inibição deste. Em primeiro lugar, deve-se ponderar muito bem se uma regra é para implementar ou se poderá ser evitada. As regras a implementar deverão ter como

objectivo e finalidade apenas os interesses das crianças e não dos adultos, e deve-se começar sempre por regras simples. A sua implementação deve começar por uma tentativa de se explicar às crianças o que a regra trará de bom para elas. Não resultando, há que envolver a criança num ambiente propiciador do bem-estar durante a implementação da regra, o que pode passar por uma afectividade acrescida, por reforços positivos de incentivo, de elogios, etc., ou facultando-lhes um tempo de entretenimento que torne aqueles momentos agradáveis.

E a melhor forma, que poderá ser implementada no Jardim de Infância, será levar a criança, em primeiro lugar, a perceber que a ausência total de regras gera o caos, e, depois, levá-la à participação na elaboração das próprias regras, pois, assim, mais facilmente cumpre o que também ela ditou.

Relativamente à Filosofia para crianças, nesta dinâmica de investigação-acção, descobri o potencial de desenvolvimento que apresenta para as crianças e por isso conto continuar a aplicar as metodologias em questão. Efectivamente, como comprovei e como vários autores (como, por exemplo, Kohan e Wuensch (1998), Matthews (1994), Rolla (2004), etc.) apontam essa Metodologia tem como objectivo o que Dewey considerou como uma finalidade do acto educativo: ajudar a criança a pensar. Ainda segundo esses autores, a Filosofia para crianças é uma procura que o educador deve fomentar e facilitar, promovendo na criança as condições para ela aprender a pensar, a questionar-se, a pensar sobre o seu próprio pensamento, que foi o que eu observei ter acontecido. Logo, quero que as “minhas crianças” beneficiem destas potencialidades e aprendam a pensar e a questionar-se.

Mas falando em potencialidades, a grande potencialidade, para mim, a primeira de todas e a que gera todas as outras, continua a ser, e será sempre, sempre, as crianças. É o seu desenvolvimento, a sua valorização, o seu crescimento íntegro que serão sempre as metas e as potencialidades a concretizar.

## **3.2 Leituras Feitas a Partir da Investigação Efectuada**

### **3.2.1 Regras: “Que tipo de regras é que faz sentido na Creche?”**

Quando iniciei o estágio na Creche, todas as regras já estavam a ser trabalhadas à excepção de uma que era permanecer sentadas, no chão da casa de banho, à espera da sua vez para fazer a higiene, a cuja implementação assisti desde o início. Após a observação de que havia essa regra e que as crianças se recusavam terminantemente a cumprir, surgiu a dúvida se realmente faz sentido ou não a existência de regras em Creche e, caso afirmativo, que regras implementar e como

fazê-lo. Levantada que estava a problemática, “Que tipo de regras é que faz sentido na Creche?”, a investigação prosseguiu através da observação directa, da pesquisa teórica e de uma entrevista realizada à Educadora. O cruzamento de informações permitiu esboçar algumas conclusões.

O resultado do tratamento das respostas obtidas na entrevista, concorreu com a observação directa que fui efectuando, pelo que, me permito efectuar a leitura que passo a expor e que afinal não é mais que a constatação prática da pesquisa teórica, ou seja vem ao encontro do que muitos autores opinam.

As regras são importantes na Creche, não só para gerar o ambiente adequado à vivência harmoniosa e desenvolvimento da criança, como também pela necessidade de ir inculcando na criança normas que a preparam para a vida: *“en s’initiant à des règles de vie qui feront un être social”* (SOUSSAN, 2009, p.247). Efectivamente, as crianças aceitavam já, muito bem, grande parte das regras existentes nas rotinas: sentar para a hora do pão, arrumar alguns brinquedos, sentar para ver livros (enquanto se preparam as camas para a sesta), sentar para ouvir ou ver algo, ir para a cama, ir para o refeitório, sentar no seu lugar à mesa.

Na entrevista, a Educadora diz que as mais difíceis de implementar e de serem acolhidas e cumpridas eram as que diziam respeito ao outro como, por exemplo, o emprestar, o não tirar, por exemplo, um brinquedo, ao outro, o não morder, o não bater, e particularmente, de modo intenso, mas a que era, de longe, a mais difícil de todas era sentar, permanecendo sentadas à espera da sua vez na higiene. Era nesta que as crianças ofereciam resistência, não havendo um único dia em que existisse cumprimento, sem a repetição contínua de que tinham de sentar e esperar.

Então, porque eram aquelas bem acolhidas e esta não? Tentei perceber (com a entrevista) por meio de duas linhas: através dos critérios adoptados no estabelecimento destas regras e respectivas finalidades; tentando perceber, do ponto de vista da criança, a razão de ela aceitar umas e recusar esta.

Quanto às finalidades pretendidas e aos interesses a atingir, foram apontados alguns gerais, de aprendizagem de regras e de saberem esperar pela sua vez, de terem calma e concentração no que se está a fazer em grupo, e algumas específicas da situação, como seja conseguir acalmar um pouco antes de se irem deitar. Porém, os critérios adoptados na criação da regra em questão, à qual as crianças tanto resistiam, estão relacionados com a convivência em grupo e com a capacidade de resposta dos adultos da sala.

Penso poder, a partir daqui, esboçar a ilação, pelo menos a minha opinião, de que os próprios critérios e finalidades tidos em conta na implementação das regras, que

facilmente são aceites pelas crianças, dizem respeito exclusivamente ao seu bem-estar e desenvolvimento, ou seja, são sempre direccionados exclusivamente no sentido da satisfação e desenvolvimento da criança. Uma regra que tenha um critério ou finalidade exterior à criança, como foi o caso (a capacidade de resposta dos adultos não tem implicação directa nos interesses ou necessidades das crianças), provavelmente padecerá do mesmo problema que a regra deste caso concreto: não é aceite pela criança, ou haverá dificuldade em o ser

Tentando perceber o ponto de vista da criança, pode-se intuir que poderá existir, no início, uma certa resistência da criança a uma regra pois não percebe o seu significado, nem o que lhe poderá trazer de bom, e porque não quer, não lhe apetece fazer o que lhe estão a impor. Digo isto em resultado da leitura da entrevista na qual a Educadora referiu que, no início, as reacções das crianças, relativamente às regras impostas, foram negativas, dado o desejo das crianças em não estarem ali mas longe da Creche. Porém, no momento da entrevista, essas reacções já eram boas, pois as regras foram sendo implementadas gradualmente e introduzidas com calma e tempo de adaptação. E sustenta ainda mais esta ideia ao dizer que verifica, na sua experiência, que é muito difícil a aceitação, quando a regra o é só por ser, que as crianças aceitam mais prontamente as regras que estão ligadas directamente a algo que lhes agrada, que geram de imediato algo de agradável, que lhes trazem algum benefício imediato.

Esta interpretação também foi consonante com a observação directa. Verifiquei que havia um benefício visível imediato, para a criança, nas regras que acatava bem. Por exemplo, as crianças facilmente acatam a regra de se sentarem para o momento do pão ou para verem livros, porque sabem que vão ter um momento agradável, vão fazer algo que gostam: comer o pão, ver e divertirem-se com os livros. Facilmente retiram a chucha da boca antes de irem para o refeitório porque sabem que vão efectuar algo que querem que é comer. Ou seja, a criança sabe que pelo cumprimento da regra vai logo ter algo de bom e aí adere facilmente ao seu cumprimento e ela própria toma a iniciativa.

A propósito, penso que também a “caixa dos sentidos” passou a ser uma regra pois impunha condições a serem obedecidas: as crianças tinham que se sentar, aguardando o momento em que iam ver o que estava dentro, pois era nessa caixa que ia sempre, ou quase sempre, o material da actividade que se iria realizar. No entanto, apesar de também terem de estar sentadas, tal como na regra do momento da higiene, aqui não só aderiam, como a executam de imediato, sentando-se, sem ser necessário alguém mandar. Houve mesmo uma criança que passada a hora do início

da actividade orientada, se dirigiu a mim a apontar e a pedir-me a “Caixa dos Sentidos”.

Ou seja, mais uma regra muito bem aceite, e que até gostavam, porque lhes trazia um benefício imediato, algo de que gostavam: sabendo que iam ver o que a caixa continha, depois de se sentarem, assim que viam chegar a caixa, logo se sentavam sem ser preciso dizer-lhes que o fizessem. Isto dá a entender que gostavam do que viria lá dentro, e aguardavam com ansiedade, o que proporcionava um bom cumprimento da regra.

Assim, as regras que produzem mais dificilmente a aceitação das crianças são aquelas que não lhes trazem nada de agradável, que não lhes dão nenhum benefício imediato e piora quando, para além disso, a regra é implementada com alguma finalidade direccionada para o adulto, com o intuito de ajudar o adulto, de algum modo, como comprova, a regra de se sentarem no chão, à espera da sua vez para a higiene. Sabem que se vão sentar no chão para um momento sem nada de agradável para fazer, sem qualquer benefício. Não havendo nada a receber, a regra não é aceite. Efectivamente, um dos critérios que serviu de base a esta regra não teve nada a ver com as crianças mas apenas com a organização do trabalho dos adultos, com a sua “capacidade de resposta”: são poucos os adultos para poderem fazer a higiene das crianças ao mesmo tempo de modo a não ser necessária a espera por parte destas. O que significa, no meu ponto de vista, que a implementação das regras tem que passar, primeiro, pela verificação dos critérios e pela definição das finalidades de acordo com os interesses das crianças e não dos adultos.

No mesmo âmbito, surgiu-me outra questão que também considero ser uma regra imposta pelo adulto, para conforto do mesmo e não da criança: Será que quando uma criança desta idade, à refeição, não quer comer, deverei obrigá-la?

Perante a insistência observada na Creche, para as crianças comerem, tentei investigar e verifiquei que Brazelton considera que nesta situação, não se deve insistir: *“Nesta idade, deve ser a criança a controlar a alimentação. Está fora de questão meter-lhes a comida na boca por meio de manipulações duvidosas”*. (BRAZELTON, 2010, p.170).

Provavelmente, é benéfico para a criança que os adultos não insistam para que esta coma pois: *“... no momento em que a criança desta idade perde o interesse e começa arrelhá-los esmagando ou deixando cair a comida, ou pondo-se de pé na cadeira, a ponham imediatamente no chão. Terminem as refeições sólidas com um biberão (...) Depois disso, deixem a criança em paz (...) Se o bebé ficar com fome,*

*aprenderá a respeitar o horário das refeições. Eventualmente, aprenderá a comer quando lhe oferecem.”* (BRAZELTON, 2010, p.172).

Assim, e segundo Brazelton, conclui-se que não se deve obrigar a criança a comer “à força”. Confrontando esta posição com a imposição de regras, penso que esta situação é mais um caso de imposição de regras que a criança rejeita. Exemplo típico de uma regra que não traz nada de vantajoso à criança em que o critério é deixar o adulto descansado porque ela comeu, pelo que não deve ser aplicada. Ou seja, a regra de que a criança deve comer tudo deverá ser pensada antes de a fazer aplicar e não prosseguir com ela caso se verifique que efectivamente a criança não quer mais.

Então, na minha opinião, sustentada pela análise da entrevista e baseada em Brazelton, e como resultado da leitura dessas informações, em primeiro lugar, deve-se ponderar muito bem se uma regra é para implementar ou se poderá ser evitada. A ter que ser implementada, caberá ao Educador arranjar estratégias que permitam inculcar na criança o gosto ou, pelo menos, a receptividade da regra. Forçá-la, pura e simplesmente, a cumprir a regra, poderá provocar relutância e tendência para rejeitar, no presente e no futuro, regras impostas.

Poderá ser possível levar a criança a aceitar e a cumprir as regras às quais oferece resistência ao transformar aquele momento, aquele tempo de cumprimento, num tempo bem passado para a criança, num tempo agradável para a criança. Por exemplo, tal como referido pela Educadora, dar-lhe livros, brinquedos. Esta estratégia poderá resultar no exemplo referido: enquanto estão sentadas aguardando a sua vez para a higiene, dar-lhes livros ou brinquedos que permitam as crianças manterem-se entretidas durante esse tempo de espera.

Outra estratégia possível é dar-lhes reforços positivos. Por exemplo o elogio quando respeita a regra, além de tantos outros que se poderão pensar. E, se nas regras bem aceites não pode faltar o envolvimento das crianças num clima de carinho e de afectividade, nestas, esse clima tem de ser bem mais intenso.

Uma outra leitura que efectuo através da investigação realizada é baseada na opinião de Piaget, segundo Kamii (2003), que considera que as regras exteriores só são tomadas regras da criança quando esta as adopta e as constrói em liberdade. Ou seja, o desenvolvimento moral da criança implica a reflexão no porquê seguir certas regras e não outras, muito mais que em obedecê-las simplesmente. Perante isto, permito-me concluir que a melhor forma de implementar as regras, de modo a serem aceites e cumpridas favoravelmente pela criança, é fazer com que elas as entendam, explicando o que se pretende com as mesmas e a vantagem que há em cumpri-las. Outra forma será levar a criança à participação na elaboração das próprias regras,

pois, assim, mais facilmente cumpre o que também ela ditou. No entanto, será difícil efectuar estes procedimentos na Creche porque as crianças, nesta faixa etária, terão dificuldade em entender a explicação sobre o que o cumprimento da regra traz de vantajoso para elas e não têm a capacidade de participar na elaboração das mesmas. Por isso, penso que o procedimento deverá ser, aí, a adopção das estratégias referidas. Porém, no Jardim de Infância, poder-se-á, benéficamente, seguir estas linhas.

Permito-me ainda dizer que observei a eficácia dessas mesmas linhas de acção ao iniciar o meu estágio no Jardim de Infância. Se logo no primeiro dia me chamou especial atenção um quadro intitulado “As Regras da Sala”, onde se descreviam muitas regras a cumprir, divididas em dois grupos, “O que devemos fazer” e “O que não devemos fazer”, de seguida fui observando que as regras eram bem aceites e cumpridas pelas crianças. Então, questioneei a Educadora sobre quem tinha elaborado aquelas regras. Referiu que tinha sido ela em conjunto com as crianças, ou seja, explicou-me que no início do ano lectivo, na primeira semana das crianças no Jardim de Infância, as deixou andar livremente por todas as áreas, até perceberem que isso é impossível devido a gerar muita confusão. Assim, as próprias crianças começaram a sentir-se incomodadas. Por exemplo, na área da casinha das bonecas, onde só podem estar quatro de cada vez, devido ao espaço existente, no início chegavam a estar oito ou mais. As próprias crianças estavam sempre a chamar a Educadora, a fazer-lhe queixinhas, ou seja, elas próprias não se sentiam bem com a confusão, e foi a partir daí que a Educadora partiu para a elaboração das regras existentes na sala, em conjunto com as crianças.

Considero muito interessante esta constatação prática daquela teoria de Piaget, pois, se estas crianças apresentam um bom cumprimento de regras, deve-se, muito provavelmente, ao facto de a Educadora lhes ter permitido chegarem, por experiência própria, à conclusão sobre a necessidade da existência de regras e de as ter elaborado com as próprias crianças, a partir das dificuldades que elas mesmas sentiram em situações de ausência de regras. Poder-se-ia dizer que é a demonstração prática daquilo que Piaget disse, ou seja, o desenvolvimento moral da criança implica a reflexão no porquê seguir certas regras e não outras, muito mais que em obedecê-las simplesmente.

Ou seja, a melhor forma de implementar as regras, de modo a serem aceites e cumpridas favoravelmente pelas crianças, é fazer com que elas as entendam, compreendam a necessidade de existência das mesmas e a vantagem que há em

cumpri-las e, além disso, levar a criança à participação na elaboração das próprias regras, pois, assim, mais facilmente cumpre o que também ela ditou.

Como nenhuma conclusão é definitiva, não elaborarei uma, mas gostava de resumir, muito sucintamente, a leitura que efectuei deste processo de investigação: as regras que têm sentido na Creche são as que facultam um benefício visível às crianças e as que têm como finalidade o bem-estar e a promoção do desenvolvimento das mesmas, sem quaisquer critérios relacionados com o interesse dos adultos, mas só o das crianças. E dessas, as que não propiciam um benefício imediato, na perspectiva da criança, devem ser implementadas com reforços positivos e fomentando um ambiente agradável à criança.

Permito-me referir, assim, que esta investigação me lançou um alerta para o indício de que, no Jardim de Infância, as regras que farão sentido serão as que as crianças percebem como necessárias, as que elas entendem, as que compreendem como trazendo vantagens em cumprir, e, sobretudo, as que são as próprias crianças a participarem na sua elaboração.

### **3.2.2 Filosofia para Crianças: "Perceber através da Filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança"**

Iniciado o estágio em Jardim de Infância, impunha-se uma reestruturação da formulação da problemática. Com o objectivo de seguir a linha traçada, percebi que seria importante perceber como as crianças perspectivavam as regras e o seu cumprimento. Pensei, então, que, para isso, seria necessário colocá-las a pensar, a reflectir e até a reflectir sobre o seu pensar (e o dos outros). Considerei que o melhor método a seguir seria a Metodologia da Filosofia para crianças, pois, além de cumprir o objectivo traçado, também permitia explorar e aplicar um método cheio de potencialidades para o desenvolvimento da criança, um potencial imenso em várias dimensões, com um "*interdimensionamento científico, cultural, pedagógico, didáctico e psicológico*" (ROLLA, 2004, p.22). Assim, procedi a uma reformulação dos objectivos: testar a eficácia dos Métodos da Filosofia para crianças; levar as crianças a se expressarem relativamente às regras; saber que regras é que as crianças conhecem e porquê; perceber o que as crianças acham da existência dessas regras; perceber se consideram se devem, ou não, existir regras e porquê; perceber se consideram se deve ou não haver punição pelo incumprimento de regras; perceber se são ou não cumpridoras dessas regras; perceber se dão valor às regras e como as valorizam.

Fazendo um breve apanhado do esquema seguido, após a planificação de cada uma das actividades a realizar no âmbito desta problemática, efectuava a sessão com

todo o grupo (que era gravada, em vídeo ou em áudio, consoante o Método, como se descreverá) e depois, todas as respostas dadas pelas crianças eram registadas por escrito, e, com elas, efectuava uma tentativa de interpretação das mesmas para tentar perceber qual a percepção manifestada pelas crianças.

Numa primeira sessão, em que tentei colocar em prática a promoção desse ambiente de reflexão, do pensar sobre o pensar, enfim, do “fazer” Filosofia com as crianças, efectuei uma adaptação da aplicação do Método de Lipman, precursor da Filosofia para crianças, já que, como afirma Kohan e Wuensch (1998), tem por objectivo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, por meio de discussões de temas filosóficos e, com essas discussões, iniciar as crianças na Filosofia. Assim, nesta primeira actividade, segui as suas linhas de acção tal como Rolla (2004) descreve. Isto é, coloquei o grupo todo sentado no tapete, em círculo, de forma a criar uma comunidade de pesquisa e investigação e coloquei uma máquina de filmar a efectuar a gravação vídeo durante toda a sessão, para proceder, posteriormente, à análise desse registo. Depois, parti da leitura da parte inicial de uma história, pois segundo Lipman, “qualquer sessão educativa deve começar com uma experiência cognitiva/afectiva que suscite a reflexão” (ROLLA, 2004, p.27). Contei a história “Desculpa”<sup>1</sup>, até à altura em que aparecia a situação indutora da problemática (as personagens ficavam sozinhas), da questão a lançar: “E tu? Gostarias de viver completamente sozinho no mundo?”<sup>2</sup>.

Depois desta sessão, verificando que as crianças mais novas pouco participavam, optei pelo Método de Lévine. Efectivamente, após pesquisa, verifiquei que o método de Lipman se adequa a crianças com idades a partir dos cinco anos. Rolla (2004) diz, explicitamente: “*Lipman esforçou-se em imaginar um meio de ajudar as crianças do ensino básico, a raciocinar*” (ROLLA, 2004, p.28). No entanto, o método de Lévine é para crianças a partir dos três anos: “*En maternelle, il est nécessaire de travailler en petit groupe*” (LEVINE et al, 2008, p. 53). Deste modo, todas ficavam com a possibilidade de participarem, as mais velhas e as mais novas.

Apesar de ambos os métodos terem, como é evidente, como base a Filosofia para crianças e seus objectivos, no método de Lipman, segundo Kohan e Wuensch (1998), a prioridade é dada à aprendizagem do pensamento crítico (lógico) e do pensamento criativo e vigilante, no método de Lévine, segundo Lévine (2008), a prioridade é o desenvolvimento da personalidade, da auto-confiança ao descobrir a sua própria

---

<sup>1</sup> Livro de Norbert Landa e Tim Warnes da Editora Minutos de leitura, edição de 2009.

<sup>2</sup> Questão adaptada do livro “O que é viver em sociedade?” da colecção “Filosofia para crianças”, com texto de Oscar Brenifier, da editora Dinalivro, edição de 2006.

habilidade de pensar por si mesmo sobre grandes questões da humanidade. Penso que, sendo assim, há aqui uma linha evolutiva, de construção gradual, do método de Lévine para o de Lipman: a criança deve começar por descobrir primeiro a sua própria habilidade de pensar por si mesmo e, só depois de a descobrir e de “exercitar” essa habilidade (Lévine) poderá passar ao estágio seguinte de desenvolvimento do seu pensamento crítico, criativo e vigilante (Lipman).

Quanto à metodologia em si, nos dois, as crianças são colocadas em círculo. Mas, no de Lipman, segundo Rolla (2004), o grupo efectua a pesquisa filosófica, em comunidade, com regras na maneira de ouvir e com respeito mútuo, e com o Educador como “moderador” e incentivador, estimulando as crianças a pensar e intervir, e as questões devem ser lançadas a partir, e após, a leitura de um livro adaptado à idade das crianças.

Porém, no método de Lévine, cada criança responde individualmente a uma questão levantada, para um gravador de voz, num tempo total de dez minutos, devendo o grupo ser constituído por um número de oito a quinze crianças (o que na situação presente não se verificou pois o grupo era bem maior), e estando o animador atrás do grupo. Se no final, depois de o gravador passar por todas, alguma criança ainda quiser acrescentar algo, o gravador volta a passar por essas crianças..

Enquanto a disposição das crianças em círculo no método de Lipman é para gerar comunidade e diálogo entre elas, no de Lévine é para que cada um possa entender e ver o outro: “*La disposition des élèves en cercle a pour objectif que chacun puisse entendre et regarder chacun*” (LÉVINE, 2008, p.53).

Segundo Lévine (2008), o essencial é o lançamento e a estimulação. Por isso, é importante dizer às crianças, numa linguagem simples, que se vai fazer Filosofia, ou seja, que se vai aprender a reflectir sobre questões que, desde há muito, se colocam aos homens. E aprender a reflectir significa que se vai aproveitar o tempo para pensar, dentro da própria cabeça, antes de falar. Dizer também que ninguém é obrigado a falar e que não há boas nem más respostas às questões que se estão a reflectir.

Tentei dizer-lhes isto antes das sessões (como se encontra num dos registos escritos de uma das questões, em anexo), para que também elas se pudessem aperceber do processo, tentando torná-lo mais profícuo para as próprias crianças.

Posto isto, as questões que foram levantadas<sup>3</sup>, para estas sessões, tendo por base esta metodologia de Levine, são: “Deves fazer sempre aquilo que queres?”; “Deves ajudar sempre os outros?”; “És obrigado a respeitar sempre os outros?” e “Para

---

<sup>3</sup> Todas adaptadas do livro “O que é viver em sociedade?” da colecção “Filosofia para crianças”, com texto de Oscar Brenifier, da editora Dinalivro, edição de 2006.

vivermos em grupo (sociedade) precisamos sempre de regras e de um chefe?”. Com estas três primeiras questões pretendi desenvolver o fio condutor, já iniciado com a questão colocada no ensaio do Método de Lipman, que me poderia levar à questão final relativa às regras. Ou seja, estas três questões encontravam-se na continuidade de levar as crianças à consciência da necessidade de viver em comunidade, o que as poderá levar a sentir que há interacção com os outros, onde as regras sociais são inevitáveis e essenciais. Assim, foi efectuada a introdução e o encaminhamento para a grande questão, “Para vivermos em grupo (sociedade) precisamos sempre de regras e de um chefe?”, que permitiu levar as crianças a perspectivar as regras sociais.

Realço que foi efectuada uma adaptação da aplicação do Método de Lévine, já que este sofreu uma modificação, pois eu não fiquei por trás do grupo, só na primeira sessão, porque, como ficavam caladas perante o microfone, eu tinha que ir perguntando “porquê” para que desenvolvessem mais a sua resposta, de modo a eu conseguir perceber o porquê do “sim” ou do “não”. Ou seja, as crianças tinham que ser incentivadas a responder, tendo que se efectuar sempre a questão e, por vezes, “puxar” por elas para expressarem a sua opinião. Porém, sem emitir opiniões próprias.

As sessões eram complementadas com um registo, na forma de desenho, onde as crianças expressavam o que tinham dito ou o que se tinha passado durante a sessão. Nesta fase, verbalizaram mais ideias e pensamentos que não tinham dito na sessão falada, enriquecendo assim todo o processo “filosófico”. Este aspecto, a inserção de uma actividade de expressão plástica, *“permite potenciar as vertentes cognitivas, criativa, comportamental e lúdica estimuladas pela Filosofia para Crianças”* (ROLLA, 2004, p. 129).

Passarei a expor a leitura que efectuei das respostas dadas pelas crianças durante todo o processo reflexivo no âmbito da Filosofia para crianças. Porém o tratamento completo dessas respostas, bem como as próprias respostas, encontra-se em anexo, dada a sua extensão. Mas, pela sua importância e interesse, na minha opinião, não deve ficar omissa.

### **3.2.2.1 Questão: “E tu? Gostarias de viver completamente sozinho no mundo?”**

Nesta adaptação de aplicação do Método de Lipman, coloquei uma máquina de filmar, para efectuar o registo, em vídeo, de toda a sessão e as crianças ficaram dispostas em círculo. Conte a primeira parte da história, como referido atrás, e lancei

a questão, promovendo o debate, sem emitir qualquer opinião pessoal. Posteriormente, passei todo o registo vídeo para registo escrito (em anexo). Depois, analisei os dados assim recolhidos, tentando interpretá-los (em anexo).

Relativamente à questão abordada nesta aplicação da adaptação do Método de Lipman, “E tu? Gostarias de viver completamente sozinho no mundo?”, apesar de a participação mais frequente ter sido das crianças mais velhas, pode-se dizer que foi criada uma comunidade de investigação onde se notou que as crianças reflectiram, pensaram e expressaram o produto da sua meditação.

Por exemplo, uma criança, (“B”<sup>4</sup>), denotando, na minha opinião, um pensar sobre o pensar, respondeu que não gostaria de viver sozinha no mundo, mas não o disse só por dizer. Procurou, dentro dela, no seu pensar sobre o assunto, as razões pelas quais não gostaria, e apontou-as: Ficava triste, não sabia fazer comida e não tinha amigos para brincar. Parece até traduzir um pensamento profundo, pois, curiosamente, parece apontar três dimensões importantes do que seria ficar só: o aspecto psicológico, pois traria tristeza; a subsistência, ou seja a ausência de meios de subsistência, pois não saberia fazer comida para se alimentar; a afectividade e vivência social, pois, sem amigos, ficava privada também destes requisitos, que parece considerar igualmente fundamentais.

Além disso, algumas interrogaram a resposta de outras, e algumas pensaram sobre o pensamento de outras tentando complementar as respostas ou apresentar soluções ao que as outras diziam, uma pequena comunidade de pesquisa, onde se notou uma busca cooperativa e uma descoberta de modos mais efectivos de pensar.

Por exemplo, a resposta anterior desencadeou a participação de outras crianças. Uma, “F”, perante a anterior resposta “não sabíamos fazer comida”, deu-lhe continuidade dizendo que também não poderiam comprar nada, partilhando e completando o pensamento de que não subsistiriam sozinhos, pois nem podiam fazer a comida nem comprar os bens essenciais. Outra criança, “A”, parece ter ficado interpelada, e pensou na resolução do problema relativo à ausência de amigos: “arranjavas lá um”. Penso que revela uma atitude atenta e reflexiva, que conduz a uma procura de soluções que consegue efectivar. O seu processo reflexivo continua e, mais à frente, intervém novamente no debate, apontando como solução:

“os nossos pais iam de foguetão (...) e depois, chegavam ao planeta onde nós estávamos.”

Ao mesmo tempo, parece ter pensado no que será estar sozinho no mundo, e, realmente, estar num outro planeta, longe de tudo, será estar só no mundo. Mas

---

<sup>4</sup> As letras maiúsculas, entre aspas, são para identificar as crianças que participaram, estando o registo dessas participações, na íntegra, em anexo.

encontra uma solução: os pais irão para esse planeta (o isolamento completo é inconcebível, mas consegue pensar numa situação próxima dessa). Quase me atrevia a dizer que esta criança esboçou o “bom pensar”, o “pensar de ordem superior” que, segundo Kohan e Wuensch (1999), Lipman distinguia do pensar normal ou quotidiano, por pôr em acção o pensar com crítica, com criatividade cuidado. Ter-se-ia interrogado criticamente “mas o que será estar sozinho?”. E, a sequência deste pensamento criativo mas crítico, reflexo de um cuidado de análise e de coerência, prossegue com a conclusão de que, estar sozinho, poderá ser estar noutra planeta, e soluciona o problema.

Estes são alguns exemplos, entre outros, que mostram, na minha opinião, que houve esse efectivo processo reflexivo e essa partilha cooperante. Algumas crianças transpareceram mesmo o pedido de mais tempo para pensar. Por exemplo, uma só interveio depois de alguns momentos em que eu insistia com as crianças no “porquê” e, ao dizerem que não sabiam, eu insistia, motivando-os, dizendo “sabes, sabes!”. É então que a “M” diz “eu sei” com uma postura que me pareceu querer dizer que esteve em reflexão e que agora já tinha uma opinião formada.

Penso que, pelo que ficou exposto, a Metodologia da Filosofia para Crianças revelou-se muito eficaz e pertinente para as crianças e a abertura e treino do seu pensamento. Até algumas respostas que, à primeira vista poderiam parecer fora do contexto, tinham mensagem relevante, fruto de uma reflexão. Por exemplo, na resposta “O pai nunca morre.”, penso que quer afirmar que nunca iria ficar sozinho, teria sempre o pai, que não o deixaria ficar sozinho. Na mesma perspectiva, uma resposta que, à primeira vista, parece fora do contexto, “a “J” é muito amiga de mim”, poderia estar a querer dizer que, como a criança “J” é muito sua amiga, nunca deixaria ela ficar sozinha.

Relativamente à questão lançada, e, perante estas respostas, penso que posso reforçar a ideia de que me parece que as crianças chegaram à conclusão de que é impossível viverem sozinhas. Mais, traduziram a percepção de que, para elas, não existe um “eu” sozinho no mundo (mesmo que seja num planeta longínquo, alguém pode chegar). De um modo geral, as estratégias que apresentam são sempre relativas a uma situação momentânea de isolamento. Mas, à sua volta, existe sempre alguém quem chamariam: pais, irmãos, amigo, a polícia (neste caso articularam as informações que recolheram no dia anterior, numa visita à PSP, com o tema, apresentando a polícia como um meio de as livrar da situação de estarem sozinhas).

Mas penso que esta perspectiva iniciou, assim, uma linha, um fio condutor, que iria caminhar no sentido de tentar ver como as crianças percepcionavam as regras: se

para elas é imprescindível viverem em sociedade, se é inadmissível a existência em isolamento completo, com as questões que se seguiriam, poderiam entrar mais nas relações que existem nessa vivência comunitária que elas assumiram indispensável (e onde poderão ser necessárias as regras para se estabelecerem essas relações na vivência em sociedade. Ou seja, penso que se iniciou um processo que poderia conduzir ao entendimento do modo como as crianças percebem as regras, isto é, que poderia levar a "Perceber através da filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança", ao mesmo tempo que se levou as crianças a aprender a pensar.

Assim, a "estratégia" seguida para "Perceber através da filosofia para crianças como as regras sociais são perspectivadas pela criança", pensei tentar ver primeiro, através da Filosofia para Crianças, como as crianças percebem a sua vivência em sociedade, para, a partir daí efectuar a ponte entre as regras e essa vida comunitária. Daí iniciar o processo com esta questão, sobre o viver sozinho e, a partir daí, verificar como percebem a interacção com os outros fazendo-os pensar se devem fazer sempre o que querem, na sua vida comunitária, se devem ajudar os outros, se de devem respeitar os outros com quem vivem.

Ou seja, uma caminhada pensante à volta do que são, afinal, as regras sociais, numa preparação condutora à questão que os levará a pensar directamente sobre as regras: "Para vivermos em grupo (sociedade) precisamos sempre de regras e de um chefe?". Por isso, as questões foram escolhidas com cuidado de modo a promoverem esta evolução, e adaptadas a partir de algumas que são propostas no livro de questões para a metodologia da Filosofia para Crianças (já referenciado), de modo a se encontrarem no âmbito da Filosofia para crianças.

### **3.2.2.2 Questão: "Achas que deves fazer sempre aquilo que queres?"**

Relembro que nesta questão, e nas três seguintes, todas de adaptação de aplicação do Método de Lévine, as crianças ficaram dispostas em círculo e passava um gravador de áudio, para o qual cada criança falava. No início começava por dizer que iam fazer Filosofia, dando a entender o que isso é, tal como Lévine (2008) aconselha. Depois de o gravador passar por todas as crianças, voltava a passar por quem ainda quisesse acrescentar algo. Durante a sessão, ia repetindo a pergunta a cada criança, e incentivando-as a falar mais. Depois, elaboravam um desenho relacionado com o que tinham dito ou o que se tinha passado na sessão. Durante o desenho, voltava a questioná-las, uma a uma, anotando, por escrito, as suas

respostas que seriam também analisadas e confrontadas com o que tinham dito na sessão.

Relativamente aos dados recolhidos no gravador, passava-os, posteriormente, para registo escrito e analisava-os, tal como foi feito com os dados da sessão anterior, registando a minha interpretação por escrito, tanto destes dados como das respostas que as crianças tinham dado durante a realização dos desenhos (encontra-se tudo em anexo).

Nesta questão, cerca de metade das crianças responderam que “não” e outra metade que “sim”. As primeiras justificaram porque os pais ralham ou não querem. Curiosamente, penso que nesta resposta está implícita a percepção da criança de que é necessário cumprir regras (se não querem, não posso fazer, tenho que cumprir), não fazendo tudo o que quer e, ao mesmo tempo, a percepção de que há um certo tipo de penalização, que não lhes agrada, no caso do incumprimento de regras (o ralhar). E uma criança acrescenta “Porque não têm tempo”. Pode-se considerar que há aqui uma tentativa de justificação do facto de os pais ralharem, mas que depois não é desenvolvida. Será que queria dizer que os pais não têm o tempo necessário para “explorarem” os comportamentos relativos ao que a criança quer fazer, ou que não têm tempo para dar a oportunidade de seus filhos fazerem o que querem (pois isso exige tempo)?

As próprias crianças que afirmam que podem fazer tudo o que querem parecem transmitir que o fazem porque não desobedecem a regras, a ordens, porque os pais consentem. Por exemplo, na resposta

“Sim, porque a minha mãe, se ela quiser, ela deixa, se ela não quiser ela não deixa”,

penso que existe a noção de que só é possível fazer o que quer se houver a autorização, ou seja, a percepção de que há imposições que tem de seguir.

“E a minha mãe já comprou tantas coisas e os sapatos mais novos”

E isso é sinal de que ela corresponde ao que ele quer, todas essas coisas novas são coisas que ele quer, logo, faz o que ele quer, mas quando ela não quer, ele não poderá fazer. E existem mais respostas do mesmo tipo, “sim, porque a mãe/pai deixa”. Ou seja, continua a existir aqui a percepção de ter que cumprir regras, a não ser que estas não sejam impostas. Se a mãe deixa, se não há imposição, é possível actuar.

Uma resposta interessante, a de “C”, que diz sim:

“porque a minha mãe sabe muito bem (...) que eu ajudo e eu digo sempre quando a minha mãe precisar da ajuda eu ajudo (...) Eu brinco no meu quarto e tenho os *transformers*”.

Poder-se-ia interpretar, se é permitido, até porque existem sempre possíveis intenções de resposta numa afirmação, que “C” considera que se pode fazer sempre o

que se quer se houver uma “contrapartida”. Ou seja, ele pode fazer o que quer porque ajuda a mãe e se disponibiliza para o fazer. No entanto, parece querer também dizer que faz o que quer, se não perturbar os outros, pois acrescenta que brinca no seu quarto, isto é, aí ele pode brincar como quer.

Esta ideia também é transmitida noutras repostas. Ou seja, para algumas crianças, fazer o que querem é brincar e como os pais as deixam brincar, significa que podem fazer o que querem. Por exemplo, a “E” parece afirmá-lo durante o registo desenhado (onde, como já foi referido o processo reflexivo se completava e complementava). Ela não afirma o “sim” que tinha dito na sessão mas já um “acho que sim” o que me leva a pensar que já houve uma construção de pensamento, um conceito que já é perspectivado de outra forma, talvez em consequência daquela sessão de pensar sobre o pensar, de aprender a pensar. Uma constatação, talvez, de que as coisas não são definitivas, estanques, através do “acho que”. E ela acrescenta, que acha que pode fazer o que quer porque a mãe não se zanga e não bate e:

“é bom fazer sempre aquilo que quero, brincar”.

Segundo esta percepção, fazer o que se quer é brincar e, como os pais deixam, podem fazer o que querem.

Portanto, “sim, posso porque a mãe deixa”, e “não porque os pais ralham”, parecem encontrar-se dentro desta linha de pensamento: cumprir regras. Não, porque seria desobedecer, sim, porque não se está a desobedecer. Podia dizer que há aqui um primeiro indício de que as crianças percebem as regras com naturalidade, como uma realidade existente e com a intenção de proceder ao seu cumprimento.

Penso que outra resposta que reforça esta ideia é:

“acho que não, porque os pais é que mandam e a minha mãe gosta muito de mim e eu gosto muito dela”.

Esta resposta leva-me a pensar, ainda, que a “U” quererá dizer que não deve fazer sempre aquilo que quer precisamente porque há regras. E quem impõe essas regras são os pais. E, como a mãe gosta dela, se a mãe manda, é porque é algo de bom para ela, pois, gostando, só se quer o bem. Por outro lado, como ela gosta muito da mãe, faz o que ela manda, mesmo que isso seja não fazer aquilo que quer, o que denota que o cumprimento também depende de quem emana a ordem. Há também aqui a percepção de regras a cumprir, com a noção de que serão para seu bem, uma análise que se poderá efectuar nas outras respostas.

### 3.2.2.3 Questão: “Achas que deves ajudar sempre as outras pessoas?”

Também nesta questão, cerca de metade das crianças disse “sim” e a outra metade disse “não”. Resumidamente, sim, porque os outros, por algum motivo, precisam de ajuda, e todos são bons, e também porque a mãe deixa, a mãe não se zanga, a mãe diz. Ou seja, está aqui novamente implícito, a meu ver, o cumprimento de regras, a obediência, nestas três últimas justificações, pois fazem o que a mãe pede (diz para ajudar) e fazem-no, já que a mãe não impede, se não, provavelmente, não o fariam. Na mesma linha de raciocínio encontram-se as justificações das respostas negativas: a mãe não deixa, ou ralha, ou zanga-se. Isto é, não o fazem porque iriam desobedecer à regra imposta, segundo elas, de não o fazer.

Por outro lado, penso que também se pode inferir a percepção, de algumas crianças, que ajudar também é um dever inculcado e testemunhado pelos outros: mãe ajuda-me (“sim (...) a mãe ajuda eu na escola o português”), logo também deve ajudar. Também no registo do desenho outra criança manifesta esta opinião:

“porque a minha mãe também ajuda a arrumar. E também ajudo a mãe a fazer outras coisas”.

Simultaneamente, há a percepção de um cumprimento de uma “obrigação”, uma regra ditada pela própria consciência, que ela acata e cumpre, e da necessidade implícita de respeitar.

Algo que também acho que se pode concluir é que as crianças, ao respeitarem essa “regra” vêem nela benefício:

“Porque a minha mãe fica sempre doente e boa e ela deixa-me às vezes, e quando ela não sabe que ela precisa a ajuda eu ajudo. E *opois* ela compra tatuagens”.

Parece dizer: Ela deixa, eu cumpro, e isso é bom porque recebo algo que gosto. Ou seja, o desejo de ajudar e a percepção de que isso não só é benéfico para quem é ajudado como também para ele que ajudou. A ideia de que existe benefício, recompensa num acto de ajuda ao outro. Muitas outras reforçam esse benefício que recebem, seja ele um carinho (“bebé dá um beijinho a mim”), um assentimento da mãe (“a mãe gosta”), ou algo material como um brinquedo. E sublinham, de forma indirecta, que a ajuda também é algo associado às “normas” de conduta social, algo que fazem porque podem, porque a mãe deixa, ou seja, cumprem, de certo modo, regras. Se a mãe não deixasse, provavelmente não ajudariam (como algumas dizem), para não entrarem em incumprimento.

Outras referem o carácter humanitário, associado à vivência social:

“Claro que devo ajudar sempre os outros, devo ajudar os outros se eles precisarem de ajuda por algum motivo”.

E outra criança também prolonga a sua reflexão deixando-se aperceber desse carácter humanitário de que se reveste a ajuda aos outros, em dois sentidos: as pessoas, além de serem ajudadas, ficam felizes, e, quem ajuda, fica satisfeito porque é um acto muito bom. Penso que esta conclusão se pode retirar da sua resposta:

“Sim, devo ajudar os outros porque assim fazemos as outras pessoas felizes, e isso é muito bom”.

Relativamente à Metodologia da Filosofia para crianças, além de, mais uma vez, como se verificou em todas as questões, ter colocado as crianças a pensar, também se mostrou muito eficaz para as crianças exteriorizarem receios e preocupações que as afectam:

“Ela (a mãe) brinca comigo e também compra coisas pra mim, mas já não tem trabalho.”.

Também este aspecto é importante nas sessões de Filosofia para crianças. No entanto, penso que também se pode inferir a articulação que a criança fez, no seu pensamento, entre a questão proposta e a sua situação pessoal: como a mãe ficou sem trabalho, precisa da ajuda dela, é uma situação em que ela tem que ajudar os outros.

#### **3.2.2.4 Questão: “És obrigado a respeitar sempre os outros?”**

Esta questão foi mais “difícil” pois as crianças não tinham a noção do que era respeitar. Por isso, foi necessário dar exemplos. Mas, por isso mesmo, parece que neste ensaio de Filosofia para as crianças se assistiu, de modo ainda mais incisivo, a uma ginástica de pensamento, a um exercício de escuta, a um “cozinhar” de ideias, pois as crianças foram construindo esse conceito. Interessante a resposta de uma criança que disse que devia respeitar, mas que ainda não sabia porquê, como se quisesse dizer que estava ainda a pensar sobre o assunto, prestando-se a ouvir e a reflectir, veio a provar que realmente formulou o seu conceito de respeitar. No registo do desenho, afirmou “Em minha casa peço tudo aos meus pais, por isso, respeito”. Penso que ele quer dizer que respeitar os outros (neste caso, os pais) é não ir contra as suas vontades. Não fazer as coisas sem permissão, é respeitar os outros. Mas também indica a necessidade de respeito mútuo: “Eu também peço aos amigos para me respeitar”.

Para além desta percepção, as crianças apontam o respeitar como o fazer o que os outros, em especial os mais velhos, dizem: “o que eles *dizerem*, eu tenho que fazer”. Também, mais uma vez, vêem nessa atitude a possibilidade de serem recompensadas, quer com algo material quer porque a mãe gosta, fica contente, ou ainda porque isso torna a própria criança feliz. Considere-se, por exemplo, a resposta:

“Porque a minha mãe fica contente. E se eu respeitar os outros ela compra mais brinquedos que os meus.”.

Denota, simultaneamente, a satisfação de o fazer porque agrada e porque recebe algo.

Muitas outras formas de respeitar foram apresentadas. Por exemplo, ao ajudar os outros (“Quando a mãe cair eu ajudo-a”) e ao obedecer (“Quando o pai diz para eu fazer coisas eu faço”).

“Quando as pessoas fazem mal é não respeito e quando as pessoas fazem não mal é respeito”; «Quando as meninas fazem mal elas não respeitam e quando as meninas respeitam elas são lindas.».

Ou seja portar bem é uma maneira de respeitar os outros. O respeito é também entendido como um meio de não invadir a individualidade do outro, não o prejudicar, pois apontam o “brincar sem estragar”, o “não bater”, mas também o lidar bem com o outro, por exemplo, brincando: “Brinco com eles e sabe bem brincar.». Mas o “dar mimos”, o obedecer, o portar-se bem, o ser amigo, o ajudar, são muitos modos de respeitar, na percepção das crianças. Também o “falar baixinho”, uma norma social, também é percebido como uma forma de respeito.

Penso que poderei concluir que há uma percepção clara de que fazer o que mandam é uma forma de respeitar os outros. E também a noção das consequências positivas dessas atitudes de respeitar os outros. Assim, respeitar os outros também é, para as crianças, cumprir regras, dando a entender que elas garantem que as coisas corram bem, como as próprias crianças exemplificam. Logo, cumprindo as regras, tudo corre bem, não se vai contra ninguém, permitindo respeitar os outros.

### **3.2.2.5 Questão: “Para vivermos em grupo (sociedade) precisamos sempre de regras e de um chefe?”**

Em todas as outras sessões, penso que se notou, por parte das crianças, a percepção da existência de regras, a sua disponibilização para as cumprir e a noção de que o seu cumprimento se traduz em benefício de alguma espécie. São muitas as vezes que elas se justificam dizendo “porque a mãe deixa” – se a mãe não deixasse, não o faria, pois obedeceria à regra imposta pela mãe. Assim, as crianças indicam que percebem as regras como algo que devem cumprir. Mas mais que isso, percebem, de um modo geral, o cumprimento de regras como algo que é bom pois traz consequências positivas.

Nesta sessão todas as vinte crianças presentes, sem exceção, responderam que as regras são necessárias e que é preciso um chefe. Acham mesmo que é importante, e que ambas as situações, regras e chefe, lhes trazem muitas vantagens, que

descreveram, nesta sessão onde filosofaram sobre o tema numa demonstração de que efectuaram o pensar sobre o seu pensar. Uma diz mesmo, quando eu lhe pergunto porque são necessárias as regras: “Estou a pensar”. Penso que a criança ficou interpelada e com gosto de saber e de responder: está criado o gosto pela filosofia, pela reflexão pela vontade de pensar. E, realmente pensou, pois, posteriormente, formula a sua opinião: “ Porque... porque os meninos se portam bem” e fala de algumas regras, expondo assim o processo reflexivo a que se propôs. Também um indiciador de que as crianças já procuravam reflectir, pensar sobre o que lhes é proposto é o facto de terem iniciado a sua exposição por um arrastar, como se estivessem ainda a meditar, a procurar as palavras que poderiam traduzir o que pretendiam expressar: “Porque... porque... porque (...)”. E isto não é por não saberem o que dizer pois, de seguida, expunham uma opinião que de modo algum era desfasada do âmbito da questão, pelo contrário, encontrava-se bem inserida no tema, verificando-se ser fruto de reflexão: “(...) porque as regras são importantes para os meninos se portarem bem” (“F”).

Penso que poderei concluir que, nesta e nas outras questões, se provou a eficácia da Filosofia para crianças como Metodologia que levou as crianças a pensar, a pensar sobre o seu pensamento e o dos outros, a construir e reformular conceitos, além de ter permitido que as crianças se tivessem expressado sobre as regras e conceitos que lhes estão associados, como o respeito, a ajuda, a vivência comunitária.

Penso que, de um modo geral, as crianças percebem as regras como indutoras de bons comportamentos:

“p’ra sermos bons meninos (...) para nós sermos meninos bem educados”.

Ou seja, promovem os bons comportamentos das crianças, isto é, proporcionam a base para os meninos se portarem bem e também, para o “bom funcionamento”, para que se faça tudo bem. Penso que esta é a grande percepção que as crianças têm das regras: criam o bem-estar, orientam e produzem a estabilidade e o bom funcionamento.

Da análise das respostas, penso que, para as crianças, de um modo geral, as regras têm muito valor porque servem, como elas afirmaram, para saberem fazer as coisas certas, pois, com as regras, sabem o que têm que fazer, e assim, cumprindo-as, portam-se bem, ficam em segurança, e não vão de castigo. Ou seja, as crianças valorizam as regras porque as percebem como os seus orientadores de conduta, indicadores do que devem e não devem fazer, que garantem a ordem e o seu bem-estar, logo, a sua felicidade e o seu crescimento no “fazer bem feito”: “Precisamos de

regras para nos portarmos bem e para fazermos as coisas certas”; “É muito importante haver regras para haver ordem na sala”.

No geral, as crianças olharam para a sua realidade próxima, na sala do Infantário e em casa, quando manifestaram essa percepção de que as regras são necessárias e importantes e devem ser cumpridas: “Para os meninos fazerem tudo o que as professoras mandam”; “para comer a sopa”; “para falar baixinho”; etc. Porém, uma efectuou a articulação com a visita de estudo que tinha sido efectuada, dias antes, à quinta do Arrife, mencionando “falar baixinho” e “burros”, algo que parecia querer exemplificar outros campos em que é necessário cumprir regras (com os animais, os burros, tem que se falar baixo para não se assustarem, tal como tinham dito os monitores).

No entanto há crianças que vão ainda mais longe e generalizam as regras para a sociedade e para o mundo. E penso que claramente se percebe a sua percepção de que as regras são muito importantes pois são a base da organização mundial, sem elas era a desorganização total e a impossibilidade de vida comunitária:

“Se não houvesse regras as coisas ficavam todas mal, ficava tudo baralhado, já não havia nada.”; “as regras são bonitas para os meninos e para a vida e para o nosso planeta e para o nosso tudo”.

Este aspecto valorizador das regras é reforçado por outra criança ao explicar o facto de ser impossível a inexistência de regras pois isso levaria ao caos:

“as regras são precisas para ... se não houvesse regras ninguém mandava e depois podiam fazer o que quisessem”.

Esta criança (“A”) vai mais longe, numa resposta que parece traduzir o resultado de uma procura filosófica, de um processo reflexivo sobre o tema, de uma habilidade de pensamento e de raciocínio, ao articular o que considera a necessidade de existência de regras e de um chefe num contexto mais abrangente. Efectivamente, ele encontra como base, para expor e apoiar o seu pensamento, a análise do mundo, da sociedade presente e passada. E, com isso, dá também a conhecer claramente a sua percepção sobre as regras. Para ele, elas são imprescindíveis, pois é através delas que se processa toda a organização da sociedade e de qualquer comunidade:

“...os índios tinham regras para mandar nos cavaleiros, os piratas tinham regras para assaltarem os outros barcos...”.

E a presença e existência do chefe é igualmente importante, pois, como é quem manda, é ele que faz as regras:

“o chefe é que diz as regras (...) se não houvesse um chefe não havia regras. O chefe é que dita as regras”.

E é ele que as faz cumprir de modo a que tudo corra bem. Para esta criança, “A”, toda a vivência social deve ser regulada, orientada, “comandada” por um chefe, pois só assim a sociedade funciona:

“sim é (é preciso haver sempre um chefe), os bombeiros têm um chefe, a polícia tem um chefe, os piratas têm um chefe, os índios têm um chefe, o povo tem um chefe, D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal e era ele o chefe, que mandava no povo (...) hoje já não há reis, mas o rei é que mandava no castelo e no povo, e mandava nas tropas, os romanos também tinham um chefe (...) Hoje há o governo (...) no governo manda o Sócrates”.

Ou seja, chega mesma a estipular a regra número um como sendo a regra de ter que existirem regras: “não é permitido não haver regras”.

Perante esta dissertação tão incisiva e expressiva é impossível não enaltecer a Filosofia para crianças, numa situação em que a criança faz Filosofia!

Curiosamente, como se percebe desta exposição, o chefe é muito importante porque é ele quem elabora, dita e faz cumprir as regras. Esta ideia, mas mais num contexto de chefe na sala do Jardim e em casa, é também a opinião das outras crianças. Ou seja, as crianças não só indicam claramente que é necessário haver regras, justificando, como reconhecem a importância de existir um chefe, precisamente para fazer cumprir essas regras que tanto valorizam. Efectivamente, o chefe é quem ordena o que há a fazer na sala, é quem manda portarem-se bem, marcar as presenças, pôr os cartões nas áreas, irem brincar, irem ver livros, cantar, etc., enfim, garante o cumprimento das regras na sala. Para além desta perspectiva há também a de que o patrão é o chefe (“a minha mãe já não tem trabalho, porque o patrão que é o chefe já não quer”), bem como as pessoas mais velhas, já que os pequeninos precisam que se lhes diga o que fazer e como o fazer.

Portanto, as crianças valorizam as regras, conhecem-nas, nomeadamente as que cumprem na sala, em casa, e até algumas regras sócias. Efectivamente, e numa articulação com o que reflectiram nas sessões anteriores, consideram que ajudar (“Sim, regras, para portar bem, para ajudar mãe”) e respeitar os outros e não fazer o que querem (porque “precisamos de fazer o que os adultos dizem”), também são regras que devem cumprir.

Penso que consideram também que deve haver penalização pelo incumprimento de regras pois afirmam: “para não ficar de castigo”. Além disso, para elas o cumprimento de regras está associado a benefícios, como ficou exposto atrás.

Resumindo, relativamente à existência de chefe, as crianças consideram que é importante e percebem a sua função como sendo também um meio de fazer cumprir regras, o que leva à harmonização do grupo e da vivência comunitária neste.

Poder-se-á dever também ao facto de todos eles experimentarem essa função, pelo que mais facilmente acatam as regras quando não são o chefe. No entanto, penso que também foi muito importante a vivência do ambiente caótico que tiveram na primeira semana, com a conseqüente tomada de consciência da necessidade de existência de regras, pois sentiram bem, por experiência própria, a desorganização que se verifica num ambiente destituído de regras. Tornou-se mais fácil aceitá-las do que se fossem impostas a partir do nada. E não só as aceitam como se disponibilizam a cumpri-las de boa vontade. O outro factor importante foi ainda, muito provavelmente, o facto de terem sido as próprias crianças a elaborarem as regras, em conjunto com a Educadora: é mais fácil para a criança cumprir o que ela própria impôs, ao mesmo tempo que também percebe melhor o que está a cumprir, e porque o está a fazer (para mais, porque ela própria percebeu a razão de ter que ser elaborada essa regra).

### **3.2.3 Breve Síntese Comparativa das Respostas Dadas**

Numa tentativa de sintetizar o que penso que se pode interpretar sobre o modo como estas crianças percebem as regras sociais, diria que não só vêem as regras como algo que é importante para elas, e para a sua vida em segurança e em harmonia, como encaram o seu cumprimento de forma assertiva.

Penso que, de um modo geral, ao começarem por perceberem a sua vivência de forma comunitária (primeira questão colocada), pois nem colocam a hipótese de viverem sozinhos, têm a consciência de uma vivência comunitária. Assim, estava criada a rampa de lançamento para os colocar a pensar nessas relações que estabelecem com os outros à sua volta. E, realmente, a sua linha de pensamento continuou nesse sentido.

Tendo a percepção de que não vivem sozinhos, ao pensarem sobre a questão de poderem fazer tudo, muitas crianças manifestaram já, na minha opinião, um pensamento que tem as regras como base da sua actuação, o que mostra uma boa aceitação das regras. Efectivamente, as crianças que dizem que sim, dão a entender que é porque o podem fazer, logo não desobedecem a regras, e as que dizem que não, apresentam justificações que têm a ver com a impossibilidade de desobedecerem a alguém.

Considero que a mesma perspectiva se encontra presente quanto reflectem sobre se devem ou não ajudar os outros. Encaram a ajuda como uma forma de contribuir para a manutenção de um bom ambiente e há quem a encare mesmo como uma espécie de regra social que deve ser respeitada e cumprida.

Penso que no mesmo sentido se enquadram as respostas à questão se devem respeitar os outros. Pelas respostas obtidas, penso, para as crianças, respeitar os outros é não fazer as coisas sem a permissão dos outros, nomeadamente dos mais velhos que são quem dita o que deve ser obedecido. Respeitar é não ir contra a vontade dos outros, desrespeitar é não obedecer. Assim, novamente a ideia implícita do cumprimento de regras está presente nas respostas dadas a esta questão.

E, realmente, na última questão, directamente sobre as regras, é como se confirmassem tudo o que tinham pensado nas questões anteriores, dando a entender que as regras são o processo de viabilizar a ordem, a harmonia, a segurança e o bem-estar deles e da sociedade.

Mas esta é apenas uma síntese da leitura que eu fiz a partir de todos os dados recolhidos. Porém, o que considero mais importante é o facto de as crianças terem pensado sobre estes temas, terem mesmo filosofado sobre eles, e terem criado o gosto por o fazer, pois já perguntavam sobre o que lhes era proposto para pensar.

## **4 Reflexão Final**

Apesar de parte das reflexões e análise terem ficado apresentadas ao longo deste Relatório, a reflexão final que me ocorre, em forma de síntese, é a adjectivação deste estágio: edificador e causador e impulsionador de realização profissional e, consequentemente, pessoal.

Querendo destacar o que foi relevante, diria que foi tudo, desde as dificuldades que me ajudaram a crescer profissionalmente, e mesmo pessoalmente, até aos aspectos positivos, que referi, e que me enriqueceram. É, por isso, difícil destacar o que foi efectivamente relevante. No entanto, começo por salientar a base necessária para que o processo tenha corrido tão bem. Estou a referir-me às óptimas relações interpessoais que existiram durante todo o estágio, com as pessoas com quem tive o privilégio de lidar e de trabalhar, realçando a Professora Orientadora, a colega de estágio, as Educadoras e as crianças dos dois grupos, que me permitiram agir com naturalidade, expondo o meu potencial, e me impeliram e ajudaram a progredir sempre mais e mais. Com isto, também concluo que as relações entre todos os intervenientes no processo educativo são extremamente importantes, pelo que conto tudo fazer, no futuro, para proporcionar sempre essa efectivação.

Outra base que também me foi muito útil, para além das aprendizagens facultadas pelo Mestrado, foi a pesquisa teórica cuja leitura foi mais um instrumento que me

permitiu conciliar o conhecimento científico com a minha prática, pelo que conto continuar sempre essa pesquisa de informação.

Sem dúvida que outro aspecto a salientar é todo o trabalho de investigação que foi desenvolvido no âmbito da problemática levantada sobre as regras e a utilização e aplicação da Metodologia da Filosofia para crianças, que verdadeiramente me entusiasmou e interessou. Foi muito relevante e pertinente o que aprendi com esta abordagem das regras e o alerta que despoletou em mim sobre o modo de as implementar e aplicar, no meu futuro profissional. A experimentação e aplicação da Filosofia para crianças, foi também um dos pontos altos, pela ajuda que me facultou a superar os receios de lidar com o grande grupo e a ganhar o gosto por trabalhar no e com o grande grupo, pela gratificante e emocionante interacção que me proporcionou com as crianças e também pela constatação das potencialidades que essa Metodologia tem a favor das crianças. Originou, realmente, o que me permitiu concluir, durante as sessões e após a análise dos registos efectuados destas e dos respectivos desenhos, um verdadeiro laboratório de pensamento. De tal forma que, durante outros momentos, como nas rotinas, dava por mim a formular, às crianças, questões mais “filosóficas”, surgidas no contexto do que ia acontecendo.

Gostaria de realçar também o mérito deste estágio por me ter permitido produzir várias mudanças conducentes a uma melhoria no meu desempenho, com positiva projecção futura. Por exemplo, o desenvolvimento dessa problemática permitiu mudanças no modo como passei a encarar as regras. Exemplificando, obrigar a criança a comer tudo não pode ser uma regra. Por outro lado, as regras devem ser construídas com as crianças e para elas, ou seja, para o seu benefício seja imediato seja a um prazo mais alargado e devem ser criadas condições de modo a tornar o cumprimento das mesmas em algo agradável, para as crianças terem a noção de que, esse cumprimento, é importante e útil para elas.

Mudei também a minha maneira de pensar e de actuar, por exemplo, relativamente a certos comportamentos de algumas crianças, nomeadamente as que vim a saber estarem referenciadas pela Protecção de Menores o que me permitiu ter, e gerar nessas crianças, mais resguardo, cuidado, segurança e confiança. E o culminar foi ter conseguido ensinar a uma delas o que é o afecto, como se pratica, como se procura, como se recebe e como é tão importante senti-lo, pois essa criança, que não o conhecia, passou a solicitá-lo junto de mim.

Também a articulação escola-família foi um aspecto que me interpelou, passando a dar-lhe mais importância, dada a relevância que observei existir relativamente ao envolvimento que a família deve ter no processo educativo da criança e a

possibilidade, que confere à Educadora, de auscultação de informações pertinentes sobre as crianças.

Uma modificação muito proveitosa foi na execução das planificações, instrumento de grande importância no processo educativo. De modelos que me suscitavam algumas dúvidas, mudei, com as instruções da Orientadora de Estágio, para um modelo mais completo, mais eficaz e de leitura mais clara.

Também no meu pensar inicial, fazia distinção, a nível de preferência no trabalho, entre Creche e Jardim de Infância. Se inicialmente, no começo do primeiro semestre, tinha grande apreensão em ir trabalhar com crianças tão pequenas, sentindo preferência pelas idades das do Jardim de Infância, no final do primeiro semestre tinha-me “apaixonado” pelas crianças daquela faixa etária da Creche, e já era neste sentido que se direccionava a minha preferência. Foi difícil separar-me delas e ter que ir para o Jardim de Infância. Não sabia, na altura, que me esperava uma experiência igualmente envolvente e gratificante, que colocou os dois contextos em igualdade no meu gosto pessoal. Assim, neste momento, sinto-me bem mais confiante e segura em ambos os contextos, Creche e Jardim de Infância. E a minha inicial atitude de receio em lidar com crianças da Creche, por serem muito pequenas, e com o grande grupo do Jardim de Infância, até pelas questões que poderiam ser colocadas, foi transformada numa atitude de segurança, confiança, contentamento e deleite.

Pela experiência e informação recolhida, passei a compreender a naturalidade de situações que me afligiam, como a muda da fralda, o choro, o conflito (por exemplo, as mordidelas), as quedas frequentes e fiquei a entender o porquê e a conhecer os processos de agir e as estratégias a ter em conta. E no Jardim, a confusão que me fazia o falar para o grande grupo e o seu controlo, o ter, ou não, que ralar, o modo como gerir os conflitos e o ralar/repreender, foi-se dissipando e abrindo lugar a uma confiança que me permite hoje encarar essas tarefas com naturalidade, gosto e segurança.

E aprendi que, se na Creche deve haver uma *“interligação profunda entre o educar e o cuidar dada a vulnerabilidade que apresentam as crianças desta idade.”* (PIRES, 2007, p. 449), este cuidado também deve estar presente no Jardim de Infância pois é importante para todas as crianças, para a Criança. Esta será também uma regra, para mim, a ter sempre presente no futuro.

No futuro... Este passado, que no presente analiso, terá no futuro a sua aplicação, a sua continuidade, a base que me permitirá fazer sempre mais e melhor, num trabalho que nunca estará acabado porque poderá ser sempre mais proficiente e

profícuo, a favor das crianças. Todos os aspectos se encontram na rampa de lançamento para uma melhoria, mesmo aqueles com os quais considero já lidar bem.

Com mais incidência, tenho que continuar a melhorar os aspectos que dizem respeito ao Projecto Pedagógico, nomeadamente o cuidado a ter na sua elaboração e articulação contínua, de modo a adequar correctamente as actividades com as metas de aprendizagem, com os objectivos definidos, com os conteúdos, com a promoção do desenvolvimento das crianças, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Há também pormenores de actuação que vão merecer a minha atenção, pois sinto que tenho que melhorar. Concretamente, em Creche, quando tenho duas crianças a realizar a actividade orientada, tenho que saber e conseguir melhorar o modo de orientar o restante grupo, caso tenha que estar sozinha com ele, na sala.

Um aspecto que foi uma lacuna, porque me propus melhorar e não consegui, por falta de tempo, foi o meu leque de canções. Como já referi, é, de certeza, um aspecto a melhorar.

Algo que também tenho a certeza que vou implementar é tudo o que passei a saber sobre as regras e o modo, como ficou referido, de fazer com que sejam promotoras de bem-estar e até de aprendizagens para a criança, pois *“a disciplina tem a ver com ensinar, não com punir.”* (BRAZELTON & GREENSPAN, 2009, p.189).

Outro aspecto que, convictamente quero implementar é a aplicação da Filosofia para Crianças, sempre numa tentativa de aperfeiçoamento no modo como o faço, pois, como se provou atrás, é uma forma muito eficaz de desenvolver o pensar, o pensar sobre o próprio pensamento e sobre o dos outros e, assim, construir e reformular conceitos, e exercitar o raciocínio, numa ginástica mental tão importante para a vida da criança. A filosofia para crianças também efectua a promoção da motivação e curiosidade das crianças, pelo mundo que as rodeia e a sua disposição para aprender.

Para mim, não só foi motivo de grande interesse, entusiasmo e prazer, como foi uma ajuda preciosa na superação de receios e um gerador de confiança. Os meus medos iniciais de lidar com o grande grupo, de não conseguir gerir alguns momentos com o mesmo, de não ser capaz de responder as questões formuladas ou de dar continuidade, de forma eficiente e ordenada, a algumas conversas, transformaram-se em segurança, confiança e gosto de estar com o grande grupo.

Graças à aplicação da Metodologia da Filosofia para Crianças, os medos iniciais foram superados, o à vontade em público foi instaurado, a agilidade e a “habilidade” de gerir os vários momentos com o grupo foram adquiridas. As suas conversas e questões deixaram de me assustar, transformando-se em momentos interessantes e

desafiantes que me dão imenso gosto. E só um pormenor, é muito interessante redireccionar uma questão para a criança de modo a colocá-la a pensar.

Por tudo o que ficou exposto, ou seja, para ir conseguindo melhorar sempre, conto, por exemplo, continuar a desenvolver pesquisa bibliográfica cuja consulta me ajude neste processo construtivo, ir efectuando sempre acções de formação que me permitam uma actualização constante e uma mais-valia para o meu desempenho e o contacto com várias colegas de modo a trocar e partilhar experiências que possam ajudar nesse processo de melhoria.

É com toda a convicção que afirmo que uma pessoa, uma Educadora, nunca sabe tudo, e nunca saberá tudo, mas pode saber sempre mais. E é com toda a abertura e sinceridade que digo que, para me sentir realizada, tenho que ter sempre objectivos para alcançar. Por isso, quero, e penso conseguir, formar-me e aprender sempre cada vez mais e melhor, mesmo em relação ao que penso já sentir lidar relativamente bem.

O meu limite será o “mais”, pois sendo “mais” um conceito relativo, ao se atingir o “mais” ainda haverá mais “mais” para atingir, num processo de melhoramento e valorização que nunca estará finalizado, mas estará em constante e contínua evolução. O meu limite será o “mais”, porque, pelas crianças, vale a pena!

## **5 Bibliografia**

BRAZELTON, T. BERRY, (2010). *O grande livro da criança*. 12ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

BRAZELTON, T. BERRY e GREENSPAN, STANLEY I. (2009). *A criança e o seu mundo*. 6ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

BRAZELTON, T. BERRY e SPARROW, JOSHUA D. (2009). *A criança e o choro*. 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

BRENIFIER, OSCAR. (2006). *O que é viver em sociedade?*. Colecção “Filosofia para crianças” Lisboa: Editora Dinalivro.

FORMOSNHO, J. (org), LINO, D. e NIZA. (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

GUEDENEY, NICOLE e GUEDENEY, ANTOINE. (2004), *Vinculação*. 1ª edição. Lisboa: Climepsi Editores.

GODINHO, JOSÉ CARLOS; BRITO Mª JOÃO. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

KAMII, CONSTANCE (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. 3ª Edição. Lisboa : Horizontes Pedagógicos.

KENDLER, H. (1975). *Introdução à Psicologia*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KOHAN, WALTER OMAR; WUENSCH, ANA MÍRIAM (1998). *Filosofia para crianças*. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.

LANDA, NORBERT; WARNES, TIM. (2009). *Desculpa!*. Estoril: Editora Minutos de leitura.

LEVINE, JACQUES (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*. France : esf Editeur.

MATTEWS, GARETH B. (1994). *A Filosofia da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ed.). (1997). *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: ME.

PIRES, CRISTINA MESQUITA (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. 1ª Edição. Porto: Editora Profedições.

ROLLA, NOÉMIA (2004). *Filosofia para Crianças*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, ALBERTO B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º Volume, Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget

SOUSSAN (2010). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Érès

WYCKOFF, JERRY; UNELL, BARBARA. (2004). *Disciplina sem gritar nem bater*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Replicação.