

Contributos para a construção do pensamento crítico. A Filosofia na Educação Pré-escolar

Relatório Final de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Catarina Ricardo Viegas

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, de 2021

Contributos para a construção do pensamento crítico. A Filosofia na Educação Pré-escolar

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia Marchão, professora coordenadora da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Catarina Ricardo Viegas

Constituição do Júri

Presidente: Prof.^a Doutora Luísa Maria Serrano de Carvalho

Arguente: Prof.^a Doutora Evangelina Bonifácio

Orientadora: Prof.^a Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de relevar sentidos nunca antes sequer imaginados.

Magda Costa Carvalho (2018)

Agradecimentos

Chegou ao fim uma jornada cheia de altos e baixos. Consegui realizar um sonho que tinha desde que me lembro, ser educadora de infância. Com isto provei a mim mesma que consigo fazer tudo o que quero, claro que com muito trabalho.

No entanto, só foi possível realizar este sonho graças às “minhas pessoas casa”, que me apoiaram incondicionalmente em todos os momentos, mesmo quando parecia impossível. A estas pessoas agradeço publicamente.

Em primeiro agradeço **aos meus avós maternos e ao meu padrinho**, que me deram casa para viver durante cinco anos, que me deram conforto e força para não desistir deste sonho. Obrigada por todo o amor, pelas palavras sábias e por toda a paciência.

Aos meus pais, que fizeram muitos sacrifícios para que nada me faltasse, para que eu fosse feliz, por toda a paciência que tiveram comigo e por respeitarem a minha ausência.

Ao Luís, que me manteve calma nos momentos mais stressantes e que me fez sempre acreditar em mim.

À Dilia, por todo o apoio que me deu, por me dizer inúmeras vezes que tudo se fazia.

À minha irmã, que me deu força para não desistir, que aturou as minhas crises de ansiedade e que me deu tranquilidade para continuar a escrever. Obrigada por todas as palavras. **Ao meu irmão** que, mesmo sendo “pequenino”, esteve em todos os momentos desta caminhada e por ter respeitado todas as minhas ausências. Obrigada por todo o amor.

Aos meus amigos “Estarolas”, obrigada por serem a família que escolhi, grata por todas as palavras de incentivo, por toda a força e por não me terem deixado desistir.

Às minhas “Belas” – à Adriana, à Catarina Gomes e à Maria Castelo Branco – o meu maior obrigada por estarem comigo desde o primeiro dia, por terem vivido intensamente esta caminhada. Sem vocês isto não seria possível, porque quando ninguém acreditou em mim, nem mesmo eu, foram vocês que acreditaram, apoiaram e me deram força para continuar.

Ao João Leite, por me ter amparado em todos os momentos, por ouvir os meus desabafos vezes sem conta e por me ter dado tanta força.

Ao Bernardo, que apesar de ter aparecido no final da jornada foi um grande apoio, deu-me equilíbrio e calma. Grata por acreditar nas minhas capacidades e por todas as palavras sábias, que me deram confiança.

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, obrigada pela sua disponibilidade e colaboração no projeto. Obrigada por todas as orientações e por todo o carinho durante estes anos.

Ao meu par pedagógico, a Patrícia, sem ela isto não seria possível, foi uma caminhada feita lado a lado, grata por todo o apoio incondicional e por ter partilhado comigo momentos fantásticos.

Às educadoras cooperantes, grata por toda a ajuda, partilha de saberes e ensinamentos para que eu evoluísse e aprendesse o melhor possível.

A todas as crianças que estiveram neste projeto, obrigada por todos os momentos e por me receberem tão bem e deixarem pôr em prática o meu projeto.

Eternamente grata!

Resumo

O presente relatório descreve e reflete o percurso experienciado no âmbito da Prática e Intervenção Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre. O projeto que nele se descreve decorreu nos anos letivos 2019-2020 e 2020-2021, em contexto de Creche e de Educação Pré-Escolar, respetivamente.

Situamo-nos na Educação Pré-escolar, nos seus princípios e fundamentos educativos e nos seus objetivos e pretendemos destacar a importância de, na gestão pedagógica diária, serem criadas oportunidades para que as crianças usem o seu pensamento e para que os educadores de infância intencionalizem as suas práticas no sentido da promoção da construção do pensamento crítico pelas crianças. Assim, através de um projeto de investigação-ação desenvolvemos oportunidades para que a criança exercitasse o seu pensamento num sentido crítico através de situações de questionamento, com recurso à Filosofia com Crianças. Acompanhámos a ação realizada ao longo do estudo através da prática de uma constante observação e reflexão da atividade desenvolvida, de forma a irmos melhorando a ação educativo-pedagógica e não nos desviando dos objetivos que nos moveram.

Concluimos que as oportunidades para ir construindo um pensamento mais crítico, não sendo fáceis de concretizar, podem assentar na prática de um bom questionamento com recursos a momentos e situações enquadradas na Filosofia com Crianças.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Pensamento Crítico, Filosofia.

Abstract

This report describes and reflects the path experienced in the Practice and Supervised Intervention of the Master's Degree in Preschool Education held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Portalegre. The project described herein took place in the school years 2019-2020 and 2020-2021, in the context of kindergarten and pre-school education respectively.

We situate ourselves in Pre-school Education, in its principles and educational foundations and in its objectives and intend to highlight the importance opportunities being created for children to use their thinking and for early childhood educators to intentionalise their practices towards the promotion of the construction of critical thinking by children; this is only achieved through a daily pedagogical management. Thus, through an action-research project we developed opportunities for children to exercise their thinking in a critical sense through questioning situations using Philosophy with Children. We monitored the action carried out throughout the study through constant observation and reflection of the activity developed in order to improve the educational-pedagogical action and not deviate from the objectives that moved us.

We concluded that the opportunities to build a more critical thinking, although not easy to achieve, may be based on the practice of a good questioning through moments and situations framed in Philosophy with Children.

Keywords: Pre-School Education, Critical Thinking, Philosophy

Siglas e abreviaturas

Siglas:

DGE – Direção Geral de Educação

DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PSJI- Prática Supervisionada em Jardim de Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Abreviaturas

C- Criança

Ed. C - Educadora Cooperante

Ed. E - Educadora Estagiária

Índice

Introdução	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1 Educação Pré-escolar em Portugal	17
1.1 Breve introdução.....	17
1.2 Educação Pré-escolar: síntese da sua evolução em Portugal	18
2 Crianças, Pensamento Crítico e Filosofia na Educação de Infância	23
2.1 Promoção do pensamento crítico na Educação de Infância: sua importância, dificuldades e algumas estratégias.....	23
2.2 A Filosofia para/com crianças: a sua importância e exemplo de um programa.....	27
Parte II – Projeto de investigação-ação	33
1 Metodologia	33
1.1 A investigação-ação como opção metodológica.....	33
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados.....	35
2 Contexto educativo Creche	38
2.1 Caracterização do estabelecimento educativo.....	38
2.2 Caracterização da sala de atividades	41
2.3 Caracterização do grupo	42
3 Contexto educativo: Jardim de Infância	45
3.1 Caracterização do estabelecimento educativo.....	45
3.2 Caracterização da sala de atividades	47
3.3 Caracterização do grupo	48
4 Ação em Contexto	52
4.1 Análise e descrição das atividades incluídas no projeto de intervenção para a Creche	52
4.2 Análise e reflexão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância	56
4.2.1 Análise e discussão dos resultados das atividades em Jardim de Infância.....	58
5 Análise dos dados da entrevista à educadora cooperante	82
6 Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Intervenção	85
6.1 Contexto Creche.....	85
6.2 Contexto Jardim de Infância	86
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	94
Anexos	101

Índice de figuras

Figura 1 Dispersão das crianças da sala por idade e sexo	51
Figura 2 Puzzle ponto de interrogação e do mocho	55
Figura 3 Exploração do Puzzle.....	55
Figura 4 Leitura e exploração do livro "Porquê?"	59
Figura 5 Fantoques produzidos pela educadora estagiária	60
Figura 6 Exploração dos fantoches	60
Figura 7 Reação ao aparecimento dos fantoches e exploração das caixas	63
Figura 8 Construção do abrigo e da caixa de correio	64
Figura 9 Resultado final da caixa de correio, do abrigo e do ponto de interrogação	64
Figura 10 Alguns dos papagaios construídos pelas crianças	67
Figura 11 Exploração dos papagaios	68
Figura 12 Tiro ao alvo para o jogo das perguntas	71
Figura 13 Jogo do tiro ao alvo e anotação dos pontos	71
Figura 14 Cartões das perguntas	72
Figura 15 Crianças a observarem o cartão	73
Figura 16 Área da casinha e trabalhos manuais	142
Figura 17 Área da pintura	142
Figura 18 Área da biblioteca e computador	143
Figura 19 Área da garagem	143

Índice de tabelas

Tabela 1 Plano de rotinas da sala de atividades	50
--	----

Introdução

O presente relatório enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES), do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre. O seu objetivo principal é apresentar e refletir o trabalho desenvolvido durante a “Prática de Intervenção Supervisionada em Creche” e a “Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância”, no decorrer dos anos letivos 2019/ 2020 e 2020/2021, com enfoque particular no projeto de investigação-ação desenvolvido.

A Educação Pré-escolar, em Portugal tem vindo a evoluir e a criança passou a ser valorizada, a ter voz no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como dito nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9) “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo”, o que, em nosso entender, envolve o desenvolvimento do espírito crítico da criança face ao mundo que a rodeia.

Associado a este espírito crítico, supõe-se o uso do pensamento e que este se vá complexificando, tornando-se crítico. Se é certo que, na idade pré-escolar, o pensamento da criança ainda não se assume como crítico, também é verdade que é importante que se agilize o seu pensamento e que se criem oportunidades para que este se vá construindo num sentido crítico. Assim, a ação educativa do/a educador/a de infância deve promover as oportunidades que favoreçam a construção do pensamento crítico logo desde as primeiras idades.

Foi este o mote para a escolha do nosso projeto; a vontade de descobrir mais sobre a importância do pensamento crítico e de como os/as educadores/as o podem promover. Percebemos, na pesquisa bibliográfica que efetuámos, que os profissionais podem optar por estratégias de questionamento infundidas¹ ao longo do dia, na articulação entre as várias áreas curriculares e atividades, mas também através de momentos e situações de Filosofia com crianças. Esta perceção foi o mote para a organização do nosso projeto, que partiu da seguinte questão: *Como promover a construção do pensamento crítico nas crianças através de momentos e situações de Filosofia?*

Associado à questão/problema, definimos os seguintes objetivos:

- Refletir sobre a importância da construção do pensamento crítico e da reflexão desde as primeiras idades;

¹ Conceito utilizado por vários autores, entre os quais, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), Marchão (2010, 2012)

- Discutir o lugar da Filosofia na organização e desenvolvimento curricular do Jardim de Infância;
- Promover oportunidades de aprendizagem de “Filosofia” no quotidiano do Jardim de Infância.

Neste contexto centrámos a ação no pensamento crítico e na Filosofia com as crianças e, num sentido de investigação-ação, construímos e recorremos a recursos diversificados para cativar as crianças a participarem nas diferentes atividades propostas. Em todas as sessões tivemos espaços para conversar, partilhar e refletir individualmente e em grupo, criando oportunidades para as crianças darem as suas opiniões, formularem hipóteses e/ou chegar a uma conclusão em conjunto com as restantes crianças. Para completar o estudo realizámos uma entrevista à educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância e desenvolvemos um trabalho de observação participante contínuo, associado a um ciclo reflexivo centrado nos dados da observação, avaliação/reflexão, planeamento, ação e de novo avaliação/reflexão.

O presente Relatório está organizado em duas partes principais, a primeira diz respeito ao Enquadramento Teórico e a segunda corresponde à Ação em Contexto.

O Enquadramento Teórico está dividido em dois capítulos principais; no primeiro é espelhada a Educação Pré-escolar em Portugal, em que são referidos os princípios e fundamentos e a organização do currículo. No segundo capítulo é abordado o pensamento crítico e a Filosofia na Educação de Infância, em que analisamos os dois conceitos e tentamos destacar a sua importância e estratégias promotoras.

A segunda parte, Projeto de Investigação, está organizada em Metodologia, Ação e Contexto e Reflexão Global da Prática e Ensino Supervisionada. Na Metodologia descrevemos a Investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e a sua análise, a caracterização dos contextos e as características dos grupos de crianças com quem interagimos; na Ação e Contexto apresentamos as atividades realizadas, analisamos, refletimos sobre as mesmas e ainda apresentamos uma entrevista à educadora do contexto de Jardim de Infância. Por último, expomos uma Reflexão Global sobre a ação educativo-pedagógica desenvolvida.

Ainda são apresentadas as Considerações Finais do trabalho desenvolvido no decorrer da Prática e Ensino Supervisionada, em que refletimos sobre o nosso percurso e evidenciamos os pontos mais relevantes do processo. Posteriormente, apresentamos as Referências Bibliográficas que sustentaram a investigação e a ação e, por último, os Anexos que são o suporte do presente estudo.

Esperamos, com a apresentação deste Relatório, deixar expressa a riqueza do percurso que vivemos e que influenciou positivamente na nossa formação como educadoras de infância e demonstrar que é possível, com crianças mais novas, realizar atividades que podem favorecer a construção do seu pensamento crítico.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 Educação Pré-escolar em Portugal

1.1 Breve introdução

A Educação Pré-escolar (EPE) em Portugal destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos e é a primeira etapa da Educação Básica, como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que acrescenta

A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Esta fase é fundamental para o resto da vida da criança e, como diz Marchão (2021), a importância da EPE tem vindo a ser cada vez mais reconhecida pela sociedade “não apenas no sentido de responder à ausência das famílias em períodos laborais, mas, sobretudo, pelos efeitos positivos que pode ter no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p. 17). A mesma autora (2021), citando Dahlberg, Moss, Pence (2007), salienta que a EPE é a base para um bom desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

Durante a sua frequência, as crianças têm contacto pela primeira vez com um contexto formal de educação, sendo importante que este estabeleça uma relação cooperante com a família, pois é fundamental para a segurança, aconchego e desenvolvimento da criança. Porém, “além do seu sentido assistencial, reconhece-se hoje [na Educação Pré-Escolar], mais declaradamente, o seu sentido educativo que, pautado pela qualidade, influencia positivamente a vida da criança, no presente e no futuro” (Marchão, 2021, p. 17), pois “os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena” (Marchão, 2021, p. 25).

A EPE, os seus profissionais e a família devem criar as condições necessárias para a aprendizagem contínua e o bom desenvolvimento das crianças, para que aprendam num ambiente e num contexto saudável. Assume-se, assim, a EPE, como um espaço e um tempo de

excelência para a aquisição de competências, normas e valores, contribuindo para a integração social, para o futuro sucesso escolar e para a construção de atitudes e valores de cidadania (Marchão, 2012).

1.2 Educação Pré-escolar: síntese da sua evolução em Portugal

Apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) ter incluído a EPE no sistema educativo português foi apenas no final dos anos 90 do século XX que a EPE começou a ter uma evolução mais vincada, como afirma Marchão (2012). A autora salienta que “Em Portugal, os anos noventa representam uma valorização crescente da Educação Básica, nomeadamente da EPE e do 1.º Ciclo” (p. 25).

Esta evolução decorre, em grande parte, do impulso dado pelo Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-escolar com a definição da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5/97, em que ficou definido, no Capítulo II, no artigo 2.º que “a Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” e que “a Educação Pré-escolar destina-se às crianças com idades entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” e que “a frequência da Educação Pré-escolar é facultativa” (artigo 2.º e 3.º).

Na mesma Lei-Quadro, no Capítulo IV, artigo 10.º, ficaram definidos os objetivos da EPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, Artigo 10.º).

Marchão (2010) afirma que esta lei tem uma dupla função, uma função educativa e uma função social. A mesma autora refere que os objetivos da EPE devem proporcionar “às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (2010, p. 47).

Em 1997 foram homologadas as primeiras Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME, 1997), publicadas a 10 de julho pelo Ministério da Educação através do Departamento de Educação Básica. As OCEPE foram o primeiro grande documento curricular publicado destinado à EPE. O seu principal objetivo é intencionalizar as ações e oportunidades educativas destinadas às crianças. Este documento é um orientador para os/as educadores/as de infância, para que os mesmos planeiem a sua ação, avaliem o seu trabalho e os efeitos que estes têm no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças. Folque (2018, p. 47) afirma que “As OCEPE usam, pela primeira vez, áreas de conteúdo para definir o currículo.” Estas valorizam o que a criança já sabe e é a partir daí que desenvolvem novas aprendizagens.

Assim, Marchão (2010), referindo-se às primeiras OCEPE, salienta que nelas “são definidos os princípios de organização da prática educativa quotidiana nas instituições pré-escolares, que se

deve pautar pela qualidade e por um conjunto de referências pedagógicas e curriculares comuns às diferentes instituições” (Marchão, 2010, p. 49).

Também Portugal e Laevers (2010) afirmam que as OCEPE “são uma referência para gerir e construir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 7) e elas devem proporcionar experiências positivas e em prol do desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características e necessidades individuais, “através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 36).

Em 2016, essas primeiras OCEPE foram revistas, tendo em especial consideração a atualidade e a evolução da sociedade, desde 1997 até 2016, a nível nacional e internacional. As atuais OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) estão divididas em três grandes capítulos: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições. O enquadramento geral integra três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo. As áreas de conteúdo identificadas são a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, dividida em quatro domínios (educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática). E a continuidade educativa e transições que está dividida em dois subcapítulos e tem o capítulo do glossário. O primeiro é a transição para a EPE que tem como tópicos a participação dos pais/ família; o contacto com os/as outros/as educadores/as que intervieram na educação das crianças; o planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala. O segundo subcapítulo é a transição para a escolaridade obrigatória, que tem como subcapítulos a articulação entre docentes e o envolvimento das crianças. O glossário integra as definições dos termos presentes nas OCEPE.

No documento curricular são ainda definidos os fundamentos e princípios educativos da EPE, que são: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Destaca-se que, para promover estes princípios e fundamentos é necessário que o/a educador/a de infância intencionalize a sua prática educativa, através de procedimentos de observação, registo e documentação; de um planeamento responsivo ao grupo; do desenvolvimento da ação; da avaliação; e da comunicação e

articulação. Estes fundamentos e princípios e intencionalidade são um processo cíclico para o educador OCEPE (2016, p. 7).

Formosinho (2018) afirma que “A educação de infância passa a ser encarada, na sociedade atual, como um serviço educativo e um serviço social e comunitário básico,” pelo que se assume que a EPE é um direito para todas as crianças e para todas as famílias e deve promover e intencionalizar boas oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, pois as investigações mais recentes das ciências neurológicas destacam “a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo & Formosinho, 2018, p. 10).

Por tal facto, salienta-se a importância do papel do/a educador/a de infância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O/A educador/a tem de intencionalizar a sua ação através da construção, adaptação e gestão do currículo, valorizando sempre as características e as vivências individuais das crianças e do grupo. Como afirma Marchão (2012, p. 21), “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança empreendidos e suportados na sua natureza holística, ocorrem num quadro de interações e direitos de participação em atividades intencionalmente organizadas e programadas.”

Para que as experiências das crianças sejam positivas é fundamental que o/a educador/a tenha, concomitantemente, um papel reflexivo constante através de um processo cíclico de observação, planeamento, ação e avaliação com o grupo e com a criança individualmente, não se esquecendo de incluir a família neste processo. Como Luís (2012) afirma:

As perspetivas pedagógicas propostas para a educação de infância remetem-nos para práticas educativas ativas, reflexivas e participativas, respeitadoras dos direitos humanos e preocupadas com o bem-estar e sucesso tanto de crianças como de profissionais. Tais abordagens requerem do educador de infância um envolvimento e compromisso constante com desafios que respondam à realidade onde nos circunscrevemos e às necessidades que se fazem sentir. (p. 55)

Para o/a educador/a conhecer as crianças, em grupo e individualmente, é preciso registar e avaliar as suas evoluções, para que assim possa organizar práticas educativas que estimulem as

crianças, num ambiente educativo favorável. Assim, ao focar-se na criança individualmente e no grupo de crianças, o/a educador/a pode promover uma prática mais inclusiva, que para Portugal e Laevers (2010) “é aquela que o educador cria [n]um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p. 15).

Os/As educadores/as de infância têm de seguir princípios éticos e compromissos, para que o seu trabalho tenha qualidade e para que as crianças se desenvolvam num bom ambiente. Assim, a APEI redigiu a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) em que os princípios éticos do/a educador/a se focam na competência, na responsabilidade, na integridade e no respeito. A mesma carta estabelece também que o/a educador/a deve assumir compromissos com as crianças, as famílias, a equipa de trabalho a entidade empregadora, a comunidade e a sociedade.

Para que as crianças desenvolvam aprendizagens de qualidade e em equidade é fundamental que o contexto educativo seja organizado e que exista um programa educativo focado nos processos (níveis de bem-estar e implicação das crianças) e na qualidade dos profissionais, que se devem empenhar e realizar a sua ação através de pedagogias em participação (Marchão 2021). Como salientam Bertram e Pascal (2009) a qualidade da EPE é determinada pela qualidade dos serviços, da pedagogia utilizada e do empenho dos profissionais e a “equidade traduz-se na organização de cada contexto educativo, na definição clara de objetivos e na sua concreção, considerando cada criança como única e fazendo da diversidade e da diferença um caminho de inclusão e não de exclusão ou discriminação” (Marchão, 2021 p. 28).

2 Crianças, Pensamento Crítico e Filosofia na Educação de Infância

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) defende que

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Artigo 2.º)

Nesta sequência, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 12) refere-se, nos Fundamentos e Princípios Educativos, que “a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo competente nas relações e interações que estabelece” (p. 12) e que a mesma “tem direito a ser escutada e [que] as suas opiniões devem ser tidas em conta” (p. 12). Nesse sentido, considera-se que é necessário entender a criança como uma pessoa ativa, capaz de contribuir para a construção do seu próprio conhecimento, com voz própria e detentora de agência (Marchão, 2019). Por tal, desde cedo, a criança precisa de oportunidades para participar e tomar decisões e precisa que, no Jardim de Infância, lhe ofereçam oportunidades para que possa construir a sua autonomia e iniciativa, bem como precisa que a apoiem no processo de construção do seu pensamento, ajudando a que o mesmo se torne cada vez mais elaborado e complexo.

2.1 Promoção do pensamento crítico na Educação de Infância: sua importância, dificuldades e algumas estratégias

O ser humano nasce como ser pensante, no entanto, o seu pensamento é evolutivo e vai-se tornando cada vez mais complexo. Azevedo e Gonçalves (2006) afirmam que “o pensar é um dos recursos humanos imprescindíveis, tanto para a produção de explicações, quanto para a constituição dos sentidos” (p. 104).

Pela importância que tem, o pensamento deve ser estimulado e ativado desde cedo, como argumentam, entre outros autores, Castro (2008) e Marchão (2010, 2012, 2016, 2019). Esta

estimulação ou ativação do pensamento deve contribuir para a sua agilização, tornando-o cada vez mais complexo, inteligente e crítico, à medida que as estruturas cognitivas da criança-pessoa se vão tornando mais fortes.

Castro (2008), afirma que o ato de pensar é exigente e requer uma metodologia adequada, sendo que exige uma capacidade analítica, crítica, criativa e questionamento, e “que se educa desde a mais tenra idade” (p. 104) no sentido de se tornar mais complexo e com um sentido mais crítico.

Este tipo de pensamento é uma ferramenta que permite analisar situações, distinguir o que é verdadeiro e tomar decisões cada vez mais complexas, dada a imensidão de informação a que temos acesso (Marchão, 2010, 2012, 2016). O mesmo, para além de ser importante na tomada de decisão, é também importante na ótica da aprendizagem e construção de novos conhecimentos (Marchão, 2012, 2019).

Segundo Ennis (1987), citado por Vieira (2014), o pensamento crítico é “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer” (p. 31). É uma maneira de pensar, que procura melhorar a qualidade do próprio pensamento (Paul & Elder, 2008, referidos por Vieira, 2014). Dinis (2011) afirma que “o pensamento crítico possui particularidade de ser um pensamento examinador e avaliador do e sobre o próprio pensamento” (p. 42).

Na aceção de Castro (2008), o pensamento crítico permite-nos refletir sobre o que ouvimos ou o que pensamos que está correto e ajuda-nos a fazer “opções e a fazer bons julgamentos, baseados na construção lógica de um juízo crítico ou de uma opinião” (p. 25). Tal conduz a que Marchão (2010, 2012) e Castro (2008), entre outros autores, defendam que o pensamento crítico é um pensamento prático, que leva a uma mudança de comportamento verbal ou mental.

Tendo em conta os estudos de Marchão (2010, 2012), em idade pré-escolar a criança ainda não é um pensador crítico, mas, se incentivada e apoiada, pode começar a agilizar o seu pensamento, nomeadamente, na tomada de decisões e nas mais variadas situações de resolução de problemas; segundo a autora, à medida que a criança vai crescendo e que o seu desenvolvimento e aprendizagem se vão concretizando, o seu pensamento vai sendo cada vez mais elaborado, tornando-se crítico.

Neste decurso, na EPE, devem ser criadas oportunidades para que o pensamento da criança se vá estruturando e agilizando no sentido de se ir tornando crítico. Marchão (2016), recomenda a este propósito, que

no jardim de infância, e no entendimento da criança como cidadã, a intervenção da educadora de infância deve promover a emergência do pensamento crítico da criança para que a mesma aprenda a participar, a fazer escolhas, a tomar decisões e a construir uma atitude mais crítica e facilitadora da sua integração na sociedade. (p. 47)

A autora (2010, 2012, 2016, 2019), ciente de que a utilização superior do pensamento é complexa, destaca o papel dos/as educadores/as de infância na promoção de práticas pedagógicas que incluam estratégias de utilização e de agilização do pensamento, para que as crianças possam ir elaborando um pensamento cada vez mais complexo. Afirma, por isso, que “a utilização do pensamento crítico (...) [é] uma das finalidades educativas a promover logo desde o Jardim de Infância (...), embora se assuma que as práticas pedagógicas vinculadas a esse objetivo não sejam fáceis de operacionalizar” (Marchão, 2016, p. 49).

Na sua ótica (Marchão, 2010, 2012, 2016, 2019), quando se entende a criança como sujeito do processo educativo, quando se aceitam as suas competências e quando se assume uma pedagogia de escuta e de participação, em que a criança é chamada a tomar decisões, a ter iniciativa própria e a fazer escolhas segundo princípios de cidadania, estão-se a criar oportunidades para a criança ir aprendendo a construir o seu pensamento crítico. Para a autora, que considera que no Jardim de Infância “a criança, “a sua “voz” e a sua iniciativa devem ocupar lugar de destaque e grande parte do tempo, permitindo-lhe um estatuto central” (Marchão, 2019, p. 4), é preciso que a criança seja orientada na construção do pensamento crítico, o que implica aceitar a agência da criança enquanto cidadã com voz própria e que o/a educador/a se empenhe na planificação, na ação e na reflexão e que seja persistente nas interações positivas com a criança e na orientação do trabalho cooperativo entre as crianças.

Vieira e Vieira (2005), Ritchhart, Palmer, Church e Tishman (2006) e Salmon (2008), citados por Marchão (2016), argumentam que, no âmbito das interações a estabelecer entre os profissionais de educação e as crianças, a estratégia do questionamento tem grande importância na construção do pensamento crítico.

(...) [as] questões, colocadas de modo continuado, como uma rotina, levam a criança a pensar, a refletir e a discutir sobre as questões/problemas e a partilhar com todo o grupo (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006) e podem ser colocadas nos momentos iniciais da manhã, nos momentos de reflexão e avaliação, durante as

atividades de jogo ou de experiências e pesquisas a realizar pelas crianças (Salmon, 2008). (Marchão, 2016, p. 51)

Sobre este questionamento, e sobre as boas perguntas que se devem fazer às crianças, Vieira e Vieira (2005) e Marchão (2010, 2012, 2016, 2019), salientam que se devem centrar no “como” e no “porquê”, sendo que se torna fundamental dar tempo, espaço e oportunidade para que a criança responda. Dar tempo significa deixar que criança pense a resposta que melhor se adequa à questão que lhe é colocada; significa deixar a criança aprender sendo, simultaneamente, sujeito de aprendizagem. A esta condição junta-se a necessidade de o profissional de educação não antecipar constantemente as respostas das crianças, ou seja, não iniciando nem condicionando as respostas das crianças (Marchão, 2010, 2012, 2016, 2019).

Como refere Carvalho (2018) a colocação de questões é um modo muito sério de brincar, que cria excelentes oportunidades de aprendizagem. “Uma pergunta é capaz de desalinhar certezas, desarrumar convicções. Mas também de revelar sentidos nunca antes sequer imaginados” (Carvalho, 2018, p. 3). Contudo, durante a discussão de uma problemática podem surgir novas questões, cabendo ao/à educador/a perceber se se adequam e podem ser um fio condutor para a discussão ou não.

Quando falamos em fazer perguntas, referimo-nos a boas perguntas. Sousa (2019), citando Oscar Brenifier (2014), adianta que a “a Filosofia pode ser definida como a arte de fazer perguntas ou a arte do questionamento” (p. 68). As boas questões são as que não têm respostas como sim e não; pelo contrário, são as que têm respostas que estimulam à articulação do pensamento da criança com a sua capacidade discursiva e a sua autonomia.

Carvalho (2018), a propósito, argumenta que

A partir destas perguntas e mediante uma série de procedimentos intencionalmente promotores de pensamentos, o espaço educativo na comunidade de investigação filosófica constrói-se de acordo com dois pressupostos epistemológicos: o equilíbrio cognitivo entre todos os participantes no espaço comunitário de pensamento e o conhecimento enquanto construção social gradual e partilhada. (p. 3)

Cabe, pois, ao/à educador/a colocar questões e conduzir/orientar o diálogo. Numa perspetiva da construção do pensamento crítico e/ou no contexto de uma prática de Filosofia com crianças, as questões devem evidenciar o como, o porquê e, nesse sentido, Mendonça (2011) dá alguns exemplos:

- Pedir razões: porquê? ou Quais são as razões que te levam a dizer/perguntar isso?
- Pedir esclarecimentos e explicações: Consegues explicar isso de outra forma, por outras palavras? Será que estás a dizer o mesmo que...?; Podes dar um exemplo?; O que te faz pensar isso? ou Alguém consegue ajudar... a dar razões?
- Pedir pontos de vista diferentes: Todos concordam com a afirmação do (nome da criança)? Porquê?; Alguém tem um exemplo diferente? ou Porque é que concordas/ discordas com isto?
- Explorar o assunto: o que dizias de te perguntassem que..? ; Alguém consegue ajudar...a pensar mais? ; Como explicavas esta conversa a uma pessoa?. (p. 26-27)

2.2 A Filosofia para/com crianças: a sua importância e exemplo de um programa

Tenreiro-Vieira e Vieira (2000), bem como Marchão (2010, 2012,) argumentam que se aprende a construir o pensamento crítico através de situações infundidas no quotidiano educativo. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) afirmam que a “infusão de capacidades de pensamento crítico nos conteúdos curriculares (...) deve começar tão cedo quanto possível” (p. 10) o que, segundo Marchão (2016), também implica que a criança deva ser sempre estimulada na construção da sua autonomia e seja sempre encorajada a dar ideias, a tomar decisões, a ser responsabilizada e a ter um lugar enquanto sujeito de aprendizagem. Nas palavras da autora, tal significa aceitar a criança como pessoa-cidadã e que a mesma seja orientada na mobilização do seu pensamento num sentido mais complexo, dotando-a “de uma crescente racionalidade que lhe permita analisar, decidir, dominar o seu próprio conhecimento e rentabilizá-lo na aprendizagem do que é novo” (p. 51).

Não entrando em contradição com esta estratégia de aprendizagem de pensamento crítico (infusão de capacidades de pensamento crítico nos conteúdos curriculares), outros autores, entre eles Castro (2008) e Bento (2014), argumentam que integrar a Filosofia no Jardim de Infância é também um bom contributo para que a criança aprenda a pensar de forma crítica.

A palavra Filosofia, de origem grega “*Philosophia*”, significa amor (“*philo*”) pelo saber (“*Sophia*”); significa buscar o conhecimento e buscar a verdade. Apesar de alguma polissemia, segundo Vieira (2018),

- Pitágoras afirmou que a Filosofia é um conjunto de valores e práticas impostas no mundo;
- Platão afirmou que a Filosofia é o saber verdadeiro e que deve ser utilizado para o benefício humano;
- Descartes definiu Filosofia como o estudo da sabedoria;
- O filósofo francês Misrahi definiu a Filosofia como sendo “uma atividade livre e aberta de reflexão, (...) [e que] ela é o esforço para instaurar um novo começo” (Misrahi, 2001, p. 89, citado por Vieira, 2018, p. 32).

Como sabemos, ao falar de Filosofia abordam-se valores morais e inúmeras questões e o ato de filosofar implica a existência de uma pergunta e a reflexão da mesma. Como tal, podemos afirmar que a Filosofia é um constante exercício de pensamento crítico, ou seja um pensamento reflexivo construído por pensamentos lógicos e orientados. Assim, a Filosofia e o pensamento crítico são necessários para, numa sociedade cada vez mais complexa e imprevisível, fazer escolhas coerentemente e tomar decisões justas e adequadas a cada momento e situação.

É por isso importante que, na EPE, se intencionalizem práticas educativo-pedagógicas que fomentem a construção do pensamento crítico (Marchão, 2010, 2012, 2016, 2019), sendo que, nesse sentido, a Filosofia, pode também ser uma estratégia a integrar o cotidiano das crianças e ser usada como estimulação e ativação para a construção do pensamento crítico. Como refere Bento (2014) “A prática filosófica com crianças permite que elas construam e cumulativamente reconstruam significados enquanto formam a consciência de si, mobilizando simultaneamente elementos dos domínios afetivo, cognitivo e recreativo, presentes na esfera da sua experiência” (p. 383).

A Filosofia pode, assim, surgir como uma estratégia de utilização do pensamento no contexto do Jardim de Infância, sendo reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral da criança e como motor para a construção de um bom pensamento que facilita as aprendizagens e o crescimento das crianças numa perspetiva de cidadania livre, crítica e autónoma. Como afirma Castro (2008) “o progresso de uma sociedade resulta do desenvolvimento da capacidade

de reflexão dos seus membros, [por isso] importa assegurar o futuro educando para o Pensar” (p.104).

Como hoje se defende, a EPE deve promover práticas que entendam a criança como uma pessoa com agência, o que significa que se deve pensar e promover a educação da criança como uma pessoa competente, que é capaz de tomar decisões (Marchão, 2016, 2019). Nesse mesmo sentido, é necessário que a criança seja estimulada no uso do seu pensamento e que aprenda a agilizá-lo em situações cada vez mais complexas, podendo para isso utilizar-se a Filosofia.

Assim, a Filosofia pode ajudar a responder à curiosidade natural da criança, para que, desde cedo, esta construa um sentido do mundo que a rodeia e para que em adulto seja um cidadão ativo e tenha uma percepção clara da importância do pensar. Como aponta Carvalho (2011) “a curiosidade é o motor que permite à criança lidar com o que a inquieta” (p. 89) e as perguntas como “Porquê?” e “O que é?”, próprias da Filosofia, facilmente podem integrar os contextos da EPE. A curiosidade e as perguntas fazem parte da essência das crianças, sempre desejosas de descobrir novas coisas; em concordância com Carvalho (2017) “as crianças perguntam como quem brinca e, quando brincam, fazem-no muito a sério” (p. 178).

Considerando a agência da criança, aceitamos que as suas perguntas são bastante enriquecedoras, pois através delas podemos aprender e explorar o mundo. É, muitas vezes, com este “filosofar espontâneo” que podemos desacreditar as nossas próprias crenças (Carvalho, 2018).

Matthew Lipman, filósofo e professor de lógica e teoria do conhecimento nos Estados Unidos, foi fundador do programa de Filosofia para Crianças (FpC), nos anos 60, do século XX; podemos afirmar que é o Pai da Filosofia para Crianças. Na construção do seu programa foi influenciado pelo pensamento sociocrático e pelas teorias de J. Dewey, H. Mead, Vygotsky, J.Piaget e J.Bruner (Mendonça, 2011, p.15). Contudo, a principal influência da Filosofia educativa de Lipman foi a Filosofia pragmática de Dewey, sendo que as semelhanças entre estas duas filosofias educativas são muitas e projetam-se nos valores, princípios e objetivos. Ambos utilizam experiências pessoais para as discussões filosóficas com as crianças e defendem que o processo de pensamento é o caminho para conseguirmos compreender e resolver problemas (Mendonça, 2011).

Esta FpC é focada no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia da criança e, segundo Dinis (2011), Lipman defende que quanto mais novas as crianças começarem a lidar com as novelas (histórias) filosóficas e a construir um pensamento crítico e autónomo, mais

facilmente em adultos serão cidadãos ativos e terão maior facilidade em pensar e expressar com clareza os seus pensamentos.

Dinis (2011), na linha de Lipman, defende que a Filosofia e as crianças em muito se assemelham, destacando que existe uma simbiose entre a Filosofia e as crianças, pois “ambas vivem do assombro, do deslumbramento perante a vida, perante os mistérios que povoam os nossos espaços existenciais” (p. 13). As dúvidas de ambas, os mistérios de quererem descobrir, fá-las procurar respostas e soluções através da formulação de um pensamento crítico, explorando o mundo e desenvolvendo as suas capacidades cognitivas.

O programa de FpC de Lipman assenta nas novelas filosóficas (histórias) que o mesmo escreveu e que tinham como objetivo o desenvolvimento do raciocínio através de momentos para pensar, de discussões e discursos fundamentados. Também criou o conceito de Comunidade de Investigação Filosófica, um espaço onde se criam, discutem e refletem ideias, pois “o pensamento é encarado como um processo de construção e em construção (...) e essa construção do pensamento e da investigação faz-se em comunidade” (Vieira, 2019, p. 45). Sobre esta comunidade, Carvalho (2017) refere que é

uma dimensão fundamental na Filosofia para Crianças, uma vez que se considera que é só quando pensamos, em comunidade, sobre o pensamento que nos tornamos capazes de corrigir lacunas nos argumentos, bem como de autorregular os critérios de validação de determinadas posições. (p. 181)

Com a colaboração de Ann Margaret Sharp, Lipman constrói o currículo do programa de FpC, adequado às diferentes faixas etárias. No total, o currículo dispõe de onze novelas filosóficas, desde a EPE até ao ensino de adultos, com o objetivo de “proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas que habilitem as crianças a lidar filosoficamente com qualquer problema que as interpele enquanto seres humanos” (Carvalho, 2008, p.74). Para a EPE foi criado o manual de apoio pedagógico, um guia para o/a educador/a e um livro escrito por Ann Sharp, “*The Doll Hospital*”, que aborda temas como a amizade e a identidade (Carvalho, 2008).

Para que o FpC tivesse sucesso, Lipman também desenvolveu um programa de formação para professores assente na ideia de que o FpC é um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico; é uma forma de aproximar o adulto e a criança; e é uma estratégia para reconstruir

mecanismos de poder, para comunicar e refletir acerca de significados pessoais (Sousa, 2019, p. 37).

Partindo deste programa muitos outros surgiram, sendo que em Portugal se consideram importantes os contributos de Noémia Rolla, Celeste Machado, Alice Santos, Gabriela Castro, Dina Mendonça e Magda Costa Carvalho. Nomeadamente, Rolla, Machado, Santos e Carvalho foram as primeiras a desenvolver estudos e a Filosofia para Crianças, com enfoque na formação dos/as professores/as e educadores/as nesta área. Foram igualmente pioneiras na tradução dos manuais de Lipman, bem como na criação de materiais e histórias filosóficas.

Neste contexto, Sousa (2019), recorrendo a Golding (2017), enuncia cinco regras para os diálogos filosóficos:

1. Identificar e articular um problema filosófico;
2. Colocar hipóteses de resoluções desse mesmo problema;
3. Elaborar cada uma dessas hipóteses;
4. Avaliar, de forma crítica, as possibilidades de resolução;
5. Resolver o problema. (p. 50)

Mendonça (2011) sugere oito pontos para ajudar o/a facilitador/a /educador/a a promover a Comunidade de Investigação numa secção de Filosofia para Crianças: o adulto não é o centro do diálogo e não deve comentar ou dar a sua opinião, cabendo-lhe colocar questões e fazer pequenos resumos da discussão, para que as crianças se oiçam; não deve julgar as opiniões das crianças; deve recorrer à pergunta “porquê?” para levar as crianças a dar as suas respostas e opiniões; não deve exagerar nas questões para não sobrecarregar e cansar as crianças; deve dar tempo de resposta e respeitar os ritmos de todas as crianças; não deve ter como principal objetivo chegar à resposta certa pois o principal objetivo é as crianças defenderem os seus argumentos; deve procurar que as sessões tenham conexão e que não se abstraiam do problema central; e a comunidade de investigação deve fazer as suas regras.

Mais recentemente, a Filosofia para Crianças começou a ser designada de Filosofia com Crianças, pois entendeu-se a necessidade de que o/a educador/a e as crianças devam estar na mesma posição de igualdade na construção do pensamento. Além disso, argumenta-se também a necessidade de as crianças se sentirem seguras e confortáveis para exprimir os seus pensamentos sem sentirem que estão a ser julgadas por alguém “superior”. Como Carvalho

(2007) refere “defende-se que falar de “Filosofia com Crianças” será mais adequado para uma atividade em que o/a educador/a e as crianças se encontram numa posição de igualdade no que respeita à construção do pensamento filosófico” (p. 480), sendo ainda de considerar que uma das grandes premissas destes programas de Filosofia é o respeito pela agência das crianças. Usando as palavras de António Sérgio, Carvalho (2018) destaca que “em Filosofia, somos todos aprendizes, uns mais novos e outros mais velhos” (p. 142).

Argumenta-se assim, o uso de momentos de Filosofia na Educação Pré-escolar, pois, como afirma Lenoir (2017, p. 33), “entre os três e cinco anos as crianças experimentam um verdadeiro questionamento metafísico” e, assim, é relevante que a Filosofia para crianças comece a ser desenvolvida no Jardim de Infância para que estas comecem, desde cedo, a desenvolver capacidades cognitivas para pensar bem, para resolver problemas, para libertar os pensamentos mecanizados, para ajudar a estruturar o pensamento e a reflexão e para desenvolver estratégias democráticas e de cidadania.

Como defende Sousa (2019), a prática da Filosofia nos contextos educativos “transborda consigo os valores da reflexão e da inovação, da cidadania, da participação e da liberdade” (p. 38), sendo que, no Jardim de Infância, as conversas em grupo ajudam a consolidar valores e deveres de uma sociedade democrática, de respeito pela liberdade de pensamento do outro e de favorecimento de paz (UNESCO, 2007).

Ainda na defesa da Filosofia com Crianças, Guedes e Rego afirmam que

a inclusão da Filosofia para Crianças no sistema educativo português promove e potencia aquilo que as sociedades modernas hoje mais reivindicam – o exercício de uma cidadania plena. (...) A Filosofia ajuda-nos a entender o nosso lugar no mundo e a forma de o tornar justo e solidário. (2012, p. 4)

Filosofar é crescer e aprender; é usar o pensamento crítico e é aprender a aprender, a tomar decisões, a resolver problemas e a ser capaz de exercer uma cidadania justa, tolerante e solidária.

Parte II – Projeto de investigação-ação

1 Metodologia

1.1 A investigação-ação como opção metodológica

O presente estudo realizou-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo decorreu no ano de 2021, num Jardim de Infância da Rede do Ministério da Educação.

Apoiados em Henriques e Marchão (2016) e em Marchão e Henriques (2015; 2018), partimos da premissa que:

a competência da criança é o ponto de partida para também a aceitar como sujeito de investigação ativo, que tem conceções e opiniões sobre a realidade e, desse modo, pode contribuir para a construção do conhecimento, para a inovação e melhoria da qualidade das respostas sociais e educativas. (Marchão & Henriques, 2018, p.138)

O presente estudo é de natureza qualitativa e caracteriza-se por ser uma Investigação-Ação (IA). Assim irá focar-se na compreensão e interpretação de uma realidade social, nas interações e comportamentos das pessoas envolvidas, neste caso as crianças e os adultos que as acompanham no contexto educativo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam “a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p. 16).

Marchão (2012), de acordo com Bogdan e Biklen (1994), afirma que a investigação de natureza qualitativa se caracteriza por cinco aspetos principais, a saber:

o contexto e a situação natural constituem a fonte de dados; a preocupação fundamental do investigador é descrever; a questão fundamental da investigação é todo o processo; os dados são analisados indutivamente “como se reunissem todas as partes de um puzzle” e refere-se ao significado das coisas, respondendo ao “porquê” e ao “quê”. (p. 151)

Neste contexto destacou-se a IA enquanto processo de investigação que, como o nome indica, prevê a ação, ou seja, a mudança, e a investigação, que é a tentativa de compreensão do problema. A IA é a busca para a resolução de um problema, sendo que o estudo à volta deste deve ser rigoroso, persistente, planeado, reflexivo, analisado e frequentemente observado.

A IA é uma metodologia muito prática e, segundo Coutinho (2009), as etapas principais são: identificar um problema, organizar a planificação, executar a ação, apresentar e interpretar dados que objetivam “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 43, citado por Coutinho, 2009, p. 366).

Castro (2012) afirma que as principais características da IA são: ser participativa e colaborativa, prática e interventiva; cíclica; crítica e autoavaliava. A autora identifica também os seus principais objetivos: melhorar ou transformar a prática educativa; resolver os problemas e articular a investigação, ação e formação e aproximar-se da realidade. Castro (2012) salienta ainda que “a IA é uma metodologia de pesquisa essencialmente prático e aplicado que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, que se reveste de algumas características fundamentais” (pp. 6-7).

São vários os autores que defendem que a IA é um processo cíclico e que tem vários passos e, nesse sentido, Castro (2012) define quatro fases principais:

- Fase de planificação: definição do problema e definição do objetivo;
- Fase de ação: planificar, implementar e observar;
- Fase de reflexão: avaliar e parar para refletir se o problema está resolvido.

Importa referir que, em todo o processo de IA, é importante estar atenta a uma constante planificação, ação, observação e reflexão, com o objetivo de melhorar a investigação e as estratégias; sendo por esta atenção e ciclo que se pode contribuir para a melhoria da prática educativa.

No nosso trajeto criámos um plano de trabalho em que partimos de uma questão/ problema, a saber: Como promover a construção do pensamento crítico nas crianças através de situações e momentos de Filosofia?

Associado à questão/problema, definimos os seguintes objetivos:

- Discutir o lugar da Filosofia na organização e desenvolvimento curricular do Jardim de Infância;
- Refletir sobre a importância da construção do pensamento crítico e da reflexão desde as primeiras idades;
- Promover oportunidades de aprendizagem de “Filosofia” no quotidiano do Jardim de Infância.

Para responder aos objetivos definimos as seguintes questões orientadoras:

- Qual a importância da construção do pensamento crítico?

- Como implementar a Filosofia na organização e desenvolvimento curricular do Jardim de Infância?
- Que oportunidades de aprendizagem de “Filosofia” no quotidiano do Jardim de Infância podemos proporcionar?

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha, de tratamento e análise de dados.

No presente relatório, com o objetivo de respondermos à questão inicial e às questões que orientam o projeto, bem como conseguirmos responder aos objetivos, recorremos a diversas técnicas de recolha de dados.

Para caracterizar a Creche e o Jardim de Infância, a sala de atividades e a educadora de infância, adaptámos fichas do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) da autoria de Bertram e Pascal (2009), fazendo-lhe algumas adaptações de forma a responderem especificamente ao contexto de Creche; no caso da sua aplicação em Jardim de Infância as fichas mantiveram a sua estrutura e conteúdo original. As fichas estão anexadas no presente relatório e são:

- Ficha do Estabelecimento Educativo - Creche (Anexo 1);
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades da Creche (Anexo 2);
- Ficha da Educador/a educador/a da Creche (Anexo 3);
- Ficha do Estabelecimento Educativo - Jardim de Infância (Anexo 4);
- Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades do Jardim de Infância (Anexo 5);
- Ficha da Educador/a educador/a de Infância/Jardim de Infância (Anexo 6);

A aplicação destas fichas teve o propósito de conhecer melhor a logística de trabalho e organização das salas de atividades e dos jardins de infância, bem como a educadora de infância responsável pelo grupo de crianças e as suas práticas educativas. Para as preenchermos tivemos a colaboração das educadoras cooperantes (EC). Além destas fichas, recorremos à observação participante e a conversas informais com a educadora de infância, para traçarmos um perfil do grupo de crianças.

A informação reunida, depois de analisada, ajudou-nos na descrição da Creche e do Jardim de Infância, da sala de atividades, do grupo de crianças e da educadora.

O recurso à observação participante e contínua, isto é, em todo o período de estágio, permitiu-nos conhecer o contexto real de intervenção e investigação. Marchão (2012) afirma que:

A observação é um processo que inclui a atenção voluntária sobre um fenómeno ou objeto para dele recolher informação fiel, de forma não condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, e que permite reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais. (p. 154)

Para nos ajudar no registo da observação recorremos a notas de campo através de: gravação de áudio, fotografias e anotações detalhadas e reflexivas sobre alguns episódios do quotidiano educativo. Estas notas de campo, registadas durante o período de estágio foram determinantes para a reflexão ao longo do projeto de IA e para a redação deste relatório, pois só assim é que conseguimos descrever alguns episódios e situações vividas/observadas.

A gravação de áudio foi um recurso importantíssimo, pois sem ele teria sido impossível registar as conversas que tivemos com as crianças. Castro (2012) afirma que:

a gravação de áudio (...) permite captar a intervenção verbal e explorar os aspetos narrativos. No caso do professor (...) possibilitam-lhe analisar com rigor e maior distanciamento os seus padrões de conduta verbal, ajudando-o no ato de reflexão sobre a sua prática letiva. (p.25)

As fotografias foram utilizadas no decorrer de toda a investigação e, em todas as atividades, através da observação rigorosa das mesmas conseguimos analisar e refletir sobre a ação. Uma fotografia diz-nos muito, pois enquanto documentação pedagógica permite-nos retirar informação pertinente para a nossa avaliação e reflexão. Para a obtenção das fotografias e dos registos áudio acautelamos o consentimento informado, com um pedido de autorização dos pais (Anexo 8) das crianças. As crianças também assentiram oralmente e nas situações em que se usava a máquina fotográfica.

A conjugação dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos utilizados permitiu-nos, por via da leitura, análise e reflexão, avaliar o nível de implicação das crianças nas atividades proporcionadas e perceber a evolução da construção do pensamento das crianças.

Durante o estudo, além de conversas informais, realizou-se também uma entrevista a uma das educadoras cooperantes do Jardim de Infância, a única que se disponibilizou para o efeito. Organizou-se um guião da entrevista semiestruturada (Anexo 9), depois da sua realização, procedemos à sua transcrição com o objetivo de identificar as suas conceções e perceber que

práticas utiliza para promover a construção do pensamento crítico das crianças, incluindo ou não a prática da Filosofia.

Castro afirma que

a entrevista é também uma das estratégias mais utilizadas na IA, porque, sendo um complemento da observação, permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados. (p.23)

Após a realização da entrevista iniciámos o seu tratamento e análise, começando pela sua transcrição (Anexo 10) e pela sua análise, em que seguimos as orientações de Guerra (2010). Esta autora indica como uma boa forma de analisar entrevistas, cujas respostas não contém muita informação (como foi o caso), o recurso a sinopses. “As sinopses são sínteses dos discursos que contém a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados” (p. 73).

A sinopse que elaborámos (Anexo 11) está organizada pelos blocos de questões constantes do guião da entrevista e a estes associamos os recortes das opiniões da entrevistada.

Ao longo da ação educativa-pedagógica e na recolha de dados tivemos em consideração princípios éticos, com o objetivo de garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes. Assim, seguimos o Código de Ética do Instituto Politécnico de Portalegre².

² Disponível em <https://pae.ipportalegre.pt/repositoryStream/317977>

2 Contexto educativo Creche

No que se refere à caracterização do contexto de Creche que apresentamos de seguida, a mesma foi feita através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados que enunciamos anteriormente (observação participante e uso da Ficha do Estabelecimento Educativo - Creche (Anexo 1), da Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades da Creche (Anexo 2) e da Ficha do/a educador/a de Infância da Creche (Anexo 3).

2.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A observação neste contexto decorreu no ano letivo de 2019-2020. Por motivos de saúde pública a nível mundial, devido à pandemia Covid 19, não foi possível realizar todo o estágio curricular em contexto de Creche, particularmente no que se refere à intervenção, sendo esta “substituída” pela realização de um projeto de intervenção documental.

A instituição educativa onde realizámos a primeira parte do estágio (observação e cooperação) e na qual focamos o nosso projeto de intervenção documental é uma Instituição Privada de Solidariedade Social, que tem valência de Creche, EPE e ATL (Atividades de Tempos Livres). O estabelecimento situa-se na área urbana da cidade de Portalegre.

O estabelecimento educativo foi construído de raiz e consta de um bloco único. As instalações estão em bom estado de conservação, respondem às necessidades das crianças e dos adultos; no entanto há um corredor que apresenta condições menos boas, estando as paredes degradadas. O acesso é feito por escadas e por dois elevadores.

O espaço interior da instituição é composto por um berçário, duas salas de Creche (organizadas de forma homogénea), duas salas de Educação Pré-escolar (organizadas de forma homogénea quanto à idade das crianças), uma sala de ATL, uma lavandaria, uma cozinha, dois refeitórios, uma biblioteca adaptada (móvel com livros infantis), uma sala para a receção de pais, uma sala de reuniões, uma sala das educadoras, duas casas de banho para crianças (junto às salas de Educação Pré-escolar), duas casas de banho para adultos e uma sala para o ATL.

Nos corredores da instituição há vários expositores de cortiça com documentação pedagógica, incluindo trabalhos realizados pelas crianças, decorações penduradas do teto e algumas nas

paredes (umas feitas pelos/as educadoras, outras pelas crianças). Junto à entrada da instituição há um expositor com a ementa da semana, o horário da instituição, legislação, números de telefones de diversas linhas de apoio e diversos documentos de carácter institucional.

Junto à porta de cada sala de atividades há cabides para guardar os pertences das crianças, uma mesa com um dossiê em que os pais assinam recados e informações pertinentes, um expositor com envelopes identificados com os nomes das crianças (no seu interior está informação confidencial, como os pagamentos da mensalidade ou recibos), a ementa e o horário da educadora e da assistente operacional.

As salas de atividades são espaçosas, têm um gabinete privado para a educadora e para a assistente operacional, têm ar condicionado, um telemóvel, duas janelas grandes, expositores com trabalhos realizados pelas crianças, tapetes almofadados, móveis ao nível da altura das crianças, rádio e brinquedos. Os berçários têm berços e as salas de Creche têm um fraldário com arrumação (fraldas, cremes, toalhas todos identificados e papel higiénico), dispõem ainda de um lavatório e de uma bancada. Dentro dos gabinetes de ambas as salas de Creche estão os catres e os cobertores para a hora da sesta. As salas de Educação Pré-escolar têm alguns instrumentos pedagógicos de registo (meteorologia, presenças, comportamento e datas), duas ou três mesas, cadeiras, móveis, uma estante com livros e um cavalete (ao nível das crianças) e, ainda, múltiplos brinquedos. As salas de atividades estão organizadas de acordo com as características de cada grupo, a decoração das salas é feita pelas educadoras e por trabalhos realizados pelas crianças. As salas encontram-se em bom estado de conservação e respondem às necessidades das crianças.

O espaço exterior é composto por três áreas diferentes, todas elas devidamente conservadas. O primeiro espaço exterior está na entrada da instituição, rodeado por três muros altos e por um portão alto com grades na vertical. O pavimento é de areia e tem três árvores, é um espaço muito amplo para as crianças brincarem livremente.

Seguidamente, os outros dois espaços localizam-se perto das salas de atividades e com um pavimento antichoque. Um dos espaços está rodeado por três muros altos e uma parede de vidro juntamente com a porta; este espaço não tem brinquedos. O outro espaço é composto por dois muros altos, inclusivamente, num deles existe uma porta que serve de entrada e saída e duas janelas envidraçadas, (uma tem a porta de entrada e saída deste espaço exterior), outra tem um espaço interior amplo para as crianças brincarem ou fazerem exercício físico. Neste espaço há múltiplos brinquedos (três casinhas, dois escorregas, triciclos, bolas). Os espaços exteriores são

utilizados pela sala dos dois aos três anos, pelas duas salas de EPE e pelas crianças do ATL. Estes espaços são supervisionados pelas educadoras e pelas assistentes operacionais e são utilizados com regularidade.

A instituição abre às 07h30min e encerra às 19h30min e a componente letiva é das 9h00 às 12h00 e das 15h00 às 17h00min. A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo é das 12h00 às 15h00 e das 17h00 às 19h30.

A instituição tem quatro educadoras, uma educadora social e cinco assistentes operacionais. O horário das assistentes operacionais é rotativo.

A instituição tem sessenta e uma crianças, no berçário há sete bebés, na sala do um aos dois anos há treze crianças, na sala dos dois aos três anos há catorze crianças e nas duas salas de EPE há catorze e treze crianças, respetivamente. Os grupos são heterogéneos em relação ao sexo. As salas têm uma educadora e uma auxiliar educativa.

Na Creche e no jardim-de-infância há cinco crianças com necessidades educativas especiais, que apresentam dificuldades na linguagem e concentração, uma criança tem trissomia 21 e outra criança é surda-muda. Consequentemente, e devido às condições destas crianças, é imperativo existir acompanhamento mais direcionado. Deste modo, estas são acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce, nomeadamente por um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um psicólogo e um terapeuta ocupacional.

A família participa pontualmente em festas, reuniões ou atividades/projetos que sejam realizados, como por exemplo no natal, fim de ano e páscoa.

2.2 Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde realizámos a observação e a cooperação (e onde iríamos realizar a intervenção em Creche) é designada por “Sala rosa”. Esta sala é grande e tem muito espaço livre para as crianças circular e brincarem livremente. Tem aproximadamente 28 metros quadrados. Além disso, é perceptível que a sala corresponde às necessidades das crianças, está equipada com mobiliário adequado à faixa etária e os materiais didáticos são também adequados à sua idade.

O espaço está decorado com trabalhos realizados pelas crianças, para que o ambiente seja de pertença e atrativo. Todos os trabalhos são expostos na sala (paredes, expositores, estendais ou pendurados), na porta ou num placard em frente à sala. Por conseguinte, para enfatizar este sentimento de pertença e envolvimento de todos, estão ainda afixados os aniversários das crianças representados através de chapéus-de-chuva de variadas cores.

A sala está organizada pela educadora, de modo a responder às necessidades das crianças. Existe o cantinho das presenças, a área dos trabalhos manuais, a zona do fraldário/bacios e o gabinete da educadora e da assistente operacional. O restante espaço está livre para as crianças brincarem.

O cantinho das presenças tem um tapete almofadado e um mapa com casas para a criança colar a sua fotografia, de modo a mostrar que está efetivamente presente. Aqui as crianças sentem-se confortáveis, ouvem histórias, têm conversas com a educadora e o grupo (quem está, quem falta, o que está a fazer em casa, as atividades a realizar ou realizadas), cantam e dançam. A este espaço pertence um móvel com um rádio, televisão e um DVD para as crianças aprenderem músicas e para verem pequenos filmes.

A área dos trabalhos manuais tem duas mesas redondas e cadeiras, é o local onde as crianças fazem as atividades (pinturas, desenhos, colagens, puzzles); este espaço também é utilizado para as crianças brincarem (jogos, bonecos, legos) e explorarem os materiais que a educadora disponibiliza.

A zona do fraldário e dos bacios é utilizada para mudar as fraldas e colocar os bacios para as crianças que já não utilizam fralda ou para iniciar o processo de desfralde. A parte inferior do fraldário tem arrumações onde estão materiais de trabalhos manuais e onde estão as fraldas e as toalhetas identificados com o nome da criança. Há também um lavatório com desinfetante, detergente e papel para a higienização. No fraldário existe uma bancada grande, que é utilizada

como suporte para a educadora colocar alguns materiais. Tem ainda um telemóvel da instituição, um peixe de estimação e uma caixa com as chupetas identificadas.

Por fim, o gabinete da educadora tem uma secretária e uma cadeira, materiais didáticos que a educadora vai disponibilizando de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças, tem materiais para trabalhos manuais, estantes com documentação da sala, das crianças, planificações mensais, catres e lençóis.

A sala está organizada de forma flexível, como consta da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, que refere: “As salas de atividades, [são] organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças (...) devem estar equipadas com mobiliário e materiais didáticos adequados às faixas etárias” (p. 4342).

2.3 Caracterização do grupo

Relativamente ao grupo de crianças da “Sala rosa”, este era constituído por catorze crianças, dez do sexo feminino e quatro do sexo masculino. O grupo era homogéneo quanto à idade e todas as crianças completavam três anos durante o ano letivo. As crianças eram todas de nacionalidade portuguesa. Havia duas famílias monoparentais, uma criança vivia com a mãe e outra criança vivia com o pai e com a avó.

Quanto às necessidades educativas especiais havia uma criança a realizar testes para despiste, suspeitando-se de problemas de audição.

Grande parte do grupo apresentava as competências esperadas para a sua faixa etária a nível da socialização, autonomia, desenvolvimento motor e linguagem. Não obstante, o desenvolvimento da oralidade já não era tão homogéneo, verificando-se uma maior discrepância relativamente à expressão oral de cada uma das crianças.

A socialização entre as crianças da sala era positiva. Estas procuravam os colegas para brincar e interagem bastante uns com os outros. No primeiro período de observação pudemos perceber que o grupo já se conhecia e pronunciavam os nomes uns dos outros. Algumas crianças mostravam preferências para com outras através de atitudes de afeto.

Relativamente à autonomia todo o grupo era autónomo no momento da refeição, a calçar e descalçar e limpar as mãos. Todas as crianças utilizavam o bacio, sendo que quatro crianças

controlavam os esfíncteres; as restantes já estavam no processo de desfralde, umas utilizavam sempre fralda e outras só a colocavam no período da sesta.

Na área cognitiva, a maioria das crianças já sabia as cores, contar até dez, tinha noção da quantidade, distinguia “pequeno” e “grande”, identificava as partes do corpo, reproduzia onomatopeias e reconhecia alguns animais. As crianças já conseguiam criar momentos de diálogo e algumas já sabiam o primeiro nome dos pais e dos avós. O grupo era muito participativo em todas as atividades.

As crianças brincavam ao jogo simbólico e com bonecos e mostravam preferência para cantar e dançar. A educadora, por vezes, disponibilizava legos grandes e cubos de construções.

A vida do grupo pautava-se pelo seguinte tempo pedagógico:

- Das 7h30min às 9h00 - Período de receção das crianças;
- Das 9h00 às 9h15min - Acolhimento, brincadeira livre, vestir os bibes;
- Das 9h15min às 9h30- Arrumar a sala;
- Das 9h30min às 10h00 - Canção do bom dia, comer a bolacha, marcação das presenças e conversa de grupo;
- Das 10h00 às 10h50min - Realização de outras atividades e brincadeira livre;
- Das 10h50min às 11h00- Arrumar a sala;
- Das 11h00 às 11h30- Momento de satisfação de necessidades básicas e de preparação para as mesmas (esfíncteres, preparação para o almoço e sexta);
- Das 11h30min ao 12h00- Almoço e higiene;
- Das 12h00min ao 12h10min – Satisfação de necessidades básicas (esfíncteres);
- Das 12h10min às 14h40min- Sesta;
- Das 14h40min às 15h00 Satisfação de necessidades básicas e de preparação para as mesmas;
- Das 15h00 às 15h30min – Lanche e higiene;
- Das 15h30 às 17h30 – Despir os bibes e brincadeira livre.

A educadora responsável pelo grupo era licenciada em Educação de Infância, de momento a frequentar um mestrado em Educação Especial e frequentou várias ações de formação sobre: observação, avaliação, documentação pedagógica, formação pessoal e social, expressões artísticas, entre outras. Há treze anos que trabalha na área e sempre nesta instituição; as funções

que desempenha são de educadora de infância e de diretora pedagógica. Trabalha sete horas diárias com crianças.

3 Contexto educativo: Jardim de Infância

Os dados apresentados são a consequência da observação participante e de conversas com a educadora, registos fotográficos e notas de campo e ainda do recurso aos instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual Desenvolvendo Qualidade em Parceria de Bertram e Pascal (2009). As fichas utilizadas foram a Ficha do Estabelecimento Educativo - Jardim de Infância (Anexo 4); a Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades do Jardim de Infância (Anexo 5); a Ficha da Educador/a educador/a de Infância (Anexo 6).

3.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância (PISJI) decorreu no ano letivo de 2020-2021, numa Instituição Pública do Ministério de Educação com valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estabelecimento educativo localiza-se numa área urbana da cidade de Portalegre.

O estabelecimento educativo foi construído de raiz e tem dois blocos, um para a Educação Pré-Escolar e outro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambos os blocos estão equipados com acessibilidades (rampas e elevadores) para as crianças e adultos com necessidades educativas especiais. As instalações estavam em bom estado de conservação, porém, o espaço e o equipamento não eram suficientes para o número de crianças.

A instituição abre às 08h00min e encerra às 17h30min e a componente letiva funciona das 9h00 às 12h00 e das 13h00 às 15h30min. A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo é das 15h30 às 16h00.

As educadoras entravam às 9 horas e saíam às 15 horas e 30 minutos, o horário das assistentes operacionais era rotativo.

O espaço interior da instituição, pertencente ao Jardim de Infância, era composto por seis salas de atividades, sendo que apenas três estavam ocupadas. Junto à porta de cada sala de atividades havia cabides, armários para guardar os pertences das crianças e uma casa de banho. O bloco ainda tinha um ginásio, duas casas de banho, um refeitório (partilhado com o 1.º Ciclo), uma cozinha, uma copa e uma biblioteca (partilhada e localizada no bloco do 1.º Ciclo).

Nos corredores da instituição havia vários expositores de cortiça com trabalhos realizados pelas crianças e decorações penduradas do teto. Na porta de entrada da instituição estavam afixados os horários das salas e do Jardim de Infância.

As salas de atividades eram espaçosas e tinham: um armário em que as educadoras podiam guardar os seus pertences; equipamentos de ar condicionado; janelas grandes que deixavam entrar muita luz; expositores com trabalhos realizados pelas crianças; móveis com materiais para as crianças produzirem trabalhos e ao seu nível da altura. Nas salas havia três mesas, cadeiras, um cavalete e, ainda, múltiplos brinquedos e um computador.

Por último, as salas tinham um lavatório para as crianças lavarem as mãos. Estes Encontravam-se em bom estado de conservação e respondiam às necessidades das crianças.

As salas de atividades estavam organizadas de acordo com as características de cada grupo e a decoração das salas era feita pelas educadoras e por trabalhos realizados pelas crianças. Nas salas havia instrumentos de registo pedagógico, como o quadro do tempo/meteorologia, o quadro de presenças, o quadro do comportamento e a datas.

O espaço exterior era composto por quatro áreas diferentes, todas elas devidamente conservadas, duas áreas situavam-se no bloco do 1.º Ciclo.

O primeiro espaço era composto por elementos da natureza, o chão de terra, com uma horta e árvores, rodeado por um gradeamento. O segundo espaço tinha pavimento antichoque, e estava equipado com trotinetes, triciclos, bicicletas, bolas e uma estrutura com baloiços, escorrega; o mesmo estava rodeado por quatro paredes, sendo duas de vidro. O terceiro e quarto espaços eram utilizados pelos alunos do 1.º Ciclo e algumas vezes pelas crianças do Jardim de Infância. O terceiro espaço era um campo de areia, com balizas, cestos de basquete e um quadro de giz; era rodeado por um gradeamento e uma parede de vidro. Por último, o quarto espaço exterior era composto por uma “trepá” e o pavimento era de areia e à volta tinha grades e paredes.

A instituição era apoiada por uma equipa de intervenção precoce, que acompanhava as crianças com necessidades educativas especiais; a equipa integrava uma psicóloga e uma terapeuta da fala.

A família participava pontualmente em festas, reuniões ou atividades/projetos, como por exemplo no natal, fim de ano e páscoa.

3.2 Caracterização da sala de atividades

A sala onde realizámos o estágio tinha uma área aproximadamente 50m². Esta tinha ótima luminosidade, pois tinha um janelão; as paredes tinham expositores para os trabalhos das crianças e o teto também era utilizado para pendurar algumas produções das crianças. Ainda tinha ar condicionado para o calor e para o frio e arrumação para os materiais da sala de atividades. Em frente à sala estavam os cabides e armários das crianças; do lado exterior da sala havia ainda uma casa de banho para crianças (com três sanitas, dois lavatórios e um chuveiro), dentro da casa de banho havia uma para os adultos.

Estava organizada por cinco áreas: leitura e acolhimento, pintura, desenhos, recortes e colagens, jogos e escrita, garagem e construções e, por último, a área da casinha e da loja. No centro da sala havia mesas de apoio. A sala estava organizada deste modo para responder às necessidades e características do grupo.

Descreve-se, sucintamente, cada uma das áreas:

- A área da leitura e do acolhimento tinha três sofás, uma caixa com livros disponíveis e ao alcance das crianças para explorarem e contarem histórias aos colegas, um quadro do estado do tempo e dia da semana, um quadro de giz e um computador. Tinha uma parede com o mapa das presenças.
- A área da pintura, desenho, recortes e colagens tinha um cavalete com tintas e pinceis, uma estante com gavetas ao alcance das crianças. Esta tinha diversos materiais (colas, lãs, revistas, carimbos, folhas brancas e de cor) para as crianças utilizarem e explorarem. A área tinha ainda uma bancada com tintas, recipientes para as mesmas e pinceis, para as crianças utilizarem; ainda tinha folhas A3 e um lavatório. Por último, tinha uma mesa para as crianças realizarem as suas produções. As crianças tinham uma caixa com materiais (lápiz de cera, plasticina, cola, canetas, lápis de cor) para utilizarem nesta área. Esta área permitia às crianças desenvolver a autonomia, motricidade, espírito crítico e criatividade.
- A área dos jogos e escrita e matemática tinha mesas de apoio, cadeiras, uma estante ao nível das crianças com variados jogos didáticos e uma bancada de apoio com canetas, lápis e os cadernos das crianças.

- A área da garagem e construções tinha uma estante acessível às crianças, com carros, animais e blocos de construção. Ainda tinha um tapete com uma estrada desenhada e uma garagem para brincarem.
- A área da casinha e da loja tinha uma cozinha com comidas de brincar em plástico, loiça, panos, uma mesa pequena e bancos, uma cama, um guarda-roupa, roupas de bonecos e bonecos. A loja tinha uma estante e um balcão em madeira com alimentos, dinheiro e uma caixa registadora. Esta área permitia que as crianças criassem histórias e desenvolvessem a imaginação.

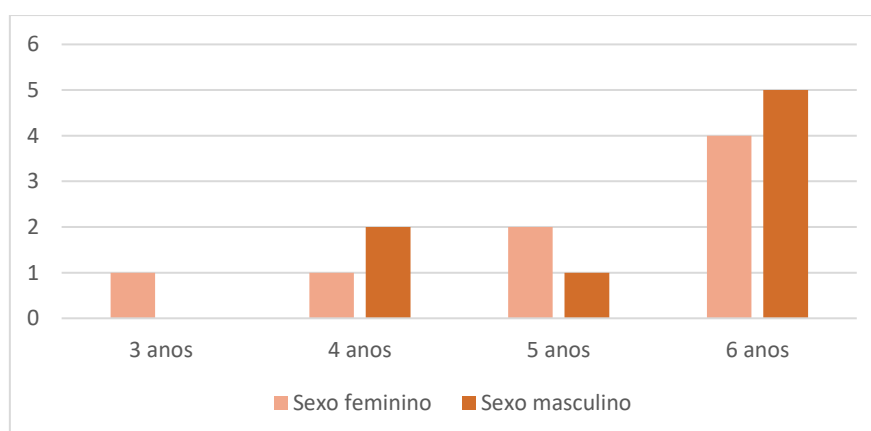
As áreas estavam identificadas com etiquetas e tinham bonecos/símbolos que correspondiam ao número de crianças que podiam estar nos diferentes espaços.

3.3 Caracterização do grupo

O grupo tinha dezasseis crianças, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Apenas uma criança frequentava o Jardim de Infância pela primeira vez, o restante grupo já se conhecia dos anos anteriores. Embora as diferenças de idades, o grupo trabalhava bem e as crianças mais velhas cooperavam com as mais novas. Apesar de o grupo se dar bem, existiam grupos de crianças. Os mais novos brincavam maioritariamente uns com os outros; e os de cinco e seis anos brincavam grande parte do tempo com os da sua idade. Podemos dizer que o grupo era autónomo, todas as crianças realizavam as atividades independentemente.

Figura 1

Dispersão das crianças da sala por idade e sexo



Fonte: elaboração da autora

Em análise da Figura 1, podemos concluir que o grupo era heterógeno em relação à idade e ao sexo e era composto por: uma criança de três anos de idade do sexo feminino; três crianças de quatro anos, duas do sexo masculino e uma do sexo feminino; três crianças de cinco anos, duas do sexo feminino e uma do sexo masculino; e nove crianças de seis anos, quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino. As crianças eram todas de nacionalidade portuguesa.

A maioria das crianças do grupo apresentava as competências esperadas para a faixa etária. Todas as crianças sabiam fazer contagens e identificar cores; as crianças mais velhas já sabiam os dias da semana, meses e ano; tinham noção de quantidade e o nível de linguagem e compreensão era elevado.

Ainda foi possível observar o nível de desenvolvimento psicossocial das crianças. Era muito frequente estarem com os amigos preferidos na maior parte das atividades. Apesar de haver grupos na sala, o grande grupo também era bastante unido e entreajudavam-se muito. Grande parte das crianças eram autónomas. Quanto às necessidades educativas especiais duas crianças tinham terapia da fala duas vezes por semana e durante uma hora.

De modo a proporcionar estabilidade às crianças seguia-se uma rotina pedagógica diária, a saber:

Tabela 1

Plano de rotinas da sala de atividades

9h00 – 10h20	Brincadeira nas áreas Conversa em grande grupo (assuntos que as crianças e as educadoras partilham e organização do dia) Canção do Bom dia Marcação da data, tempo e dia da semana
10h20– 11h00	Higiene Fruta Brincadeira livre
11h00– 11h50	Atividades orientadas
11h50– 13h30	Higiene Almoço Brincadeira livre
13h30– 15h20	Atividades orientadas Marcação de presenças
15h20–16h 00	Higiene Lanche Brincadeira livre

Fonte: elaboração da autora

Todos os dias havia um ajudante ou responsável do dia, que tinha como função chamar as crianças para marcarem as presenças, escrever a data, registar o tempo e ajudar quando fosse necessário. A ordem dos ajudantes era decidida pela ordem alfabética, como constava no mapa/quadro das presenças das crianças.

As áreas preferidas do grupo eram a casinha e a garagem, onde realizavam jogo simbólico, criavam histórias e brinquedos frequentemente. Relativamente às atividades de maior interesse do grupo correspondiam ao fator surpresa e às atividades de ciências; o grupo mostrava muito interesse nesta área, principalmente em observar se a experiência dava certo e o porquê de dar ou não.

No decorrer do estágio as crianças mais velhas começaram a mostrar interesse e a pedir para treinarem e escreverem letras e números nos cadernos.

O grupo era assíduo, alegre, respeitava as regras da sala e fora dela; todas as crianças faziam as refeições autonomamente, com isto, dizemos que comiam sozinhas e iam buscar e arrumar as lancheiras. O grupo cooperava nas atividades propostas.

No que diz respeito ao nível socioeconómico e cultural dos agregados familiares, entende-se que era estável. O grau de participação das famílias, segundo as informações que a educadora nos disponibilizou, é frequente, sendo que as famílias participavam em reuniões ou em atividades ou projetos. Neste ano começaram a participar, via WhatsApp, através de imagens, vídeos ou áudios uma vez que não podiam entrar no Jardim de Infância, devido às regras de segurança do vírus Covid 19.

A equipa educativa era composta por uma educadora, uma educadora de apoio educativo (estava às quintas-feiras à tarde e às sextas-feiras); uma assistente operacional, que não era sempre a mesma e estava grande parte do tempo na sala de atividades. O rácio era de um adulto para oito crianças.

Importa dizer que, nos primeiros dois meses de estágio, houve uma mudança de educadora na sala, pelo que a educadora cooperante passou a ser outra³. Consideramos que o facto de termos trabalhado com duas educadoras acabou por ser benéfico, pois aprendemos mais e observámos dois modelos de trabalho diferentes.

³ A primeira educadora substituíu a segunda, que era a titular da sala e se encontrava de baixa médica.

Dado que a segunda educadora e as crianças não se conheciam, nós fomos uma segurança para as crianças porque continuaram a ter duas figuras de referência e fomos uma ajuda para a nova educadora, pois já conhecíamos o grupo e demos a conhecer as características do grupo e das crianças individualmente.

4 Ação em Contexto

4.1 Análise e descrição das atividades incluídas no projeto de intervenção para a Creche

Em contexto de Creche, como já referimos, usufruímos apenas do tempo de observação e cooperação, devido à pandemia “Covid-19”. Assim, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais teve de se adaptar às circunstâncias e propôs às estudantes a realização de um projeto de intervenção com base no período de observação e cooperação em Creche.

O projeto realizado estava dividido em três partes: Parte I- Contextualização do projeto; Parte II- Enquadramento teórico e Parte III – Planeamento em Creche. Na Parte I, caracterizamos a instituição educativa e da sala de atividade e descrevemos a caracterização do grupo de crianças. Na Parte II, abordámos pedagogias e modelos pedagógicos em Creche; a qualidade de Creche e os princípios da ação educativa em Creche. Na Parte III, apresentámos as propostas pedagógicas para o grupo de crianças.

Assim, planificámos atividades como se fossemos implementá-las; as mesmas foram planificadas de acordo com as necessidades e características do grupo de crianças, respeitando as rotinas da sala de atividades onde tínhamos observado e cooperado. Todas as planificações tinham início com a canção do “Bom dia”, pois era uma rotina implementada pela educadora cooperante. Em conversa com a educadora cooperante, e de acordo com o seu projeto anual de sala de atividades, esta sugeriu planificarmos atividades alusivas ao verão.

No presente relatório optámos por descrever as atividades mais ilustrativas da temática do mesmo. Para a realização das planificações das atividades, tivemos presente as informações recolhidas através dos instrumentos de recolha de dados, o período de observação e cooperação e as conversas informais que tivemos com a educadora cooperante.

Nas planificações pretendemos proporcionar momentos ricos e diferentes oportunidades de aprendizagens às quais as crianças não estavam habituadas. Assim, valorizámos os momentos de exploração livre, contacto com o ar livre e o contacto com diferentes materiais. As atividades tinham como objetivo desenvolver a curiosidade, a capacidade exploratória e a manipulação de diferentes materiais.

A sequência de atividades que estava estabelecida era: “Atividade 1- Cesto dos tesouros”; “Atividade 2- Música de verão”; “Atividade 3- Areia colorida”; “Atividade 4 – Colorir Peixes”; “Atividade 5 – Avental das histórias” e “Atividade 6 – Dança e coordenação motora”. Porém, não se encontram todas descritas pelos motivos pois apenas descrevemos as atividades alusivas à temática do relatório final.

“Música de verão”

Objetivos de aprendizagem: adquirir o gosto pelas artes e aprender uma canção; desenvolver a audição; desenvolver a coordenação motora; participar nos momentos de aprendizagem e trabalhar em grupo.

Recursos: baldes de praia; bolas de praia; conchas; pás de brincar na praia; toalhas; um rádio e a música *Palavra Cantada - a Canoa Virou* (Anexo 12).

Análise e discussão da atividade:

Antes do acolhimento iríamos preparar o espaço exterior que teria areia, toalhas de praia em círculo, conchas, baldes, pás e bolas de praia.

Posteriormente ao acolhimento, ainda no tapete, iríamos sentar-nos em roda e teríamos uma conversa sobre o verão. Perguntaríamos o que as crianças sabiam e o que gostavam de fazer no verão, além disso iríamos dizer que era uma estação do ano em que estava muito calor, que podíamos ir à praia, à piscina e andar de barco. No decorrer da conversa esperaríamos que as crianças participassem.

De seguida, colocaríamos os chapéus às crianças e iríamos para o espaço exterior. Ao chegar sentar-nos-íamos nas toalhas, em círculo. No decorrer, iríamos explorar a música *A Canoa Virou*, diríamos duas frases, por exemplo “Rema, rema, rema. Rema, rema, rema, ai-ai” as crianças repetiriam connosco, depois diríamos as quadras e as crianças repetiriam, posteriormente cantaríamos a música toda com gestos. Os nomes das crianças escritos na canção substituiríamos pelo nome das crianças do grupo, seguiríamos a ordem pela qual as crianças estivessem sentadas, igualmente como fazíamos na música do *Bom Dia*. No final cantaríamos a música com o apoio do rádio; neste momento se as crianças estivessem mais dispersas brincariam livremente com os objetos de praia e continuariam a ouvir música.

Durante a atividade iríamos observar atentamente o interesse e participação das crianças. Ainda iríamos realizar registos fotográficos e vídeos, no início e no final da atividade, para registarmos o envolvimento do grupo, bem como a sua evolução.

Avaliando o conteúdo da atividade, pensamos que seria muito benéfica para as crianças porque iriam ter contacto com materiais diferentes e porque iriam desenvolver a motricidade fina, criatividade e autonomia.

“Areia Colorida”

Objetivos de aprendizagem: adquirir o gosto pelas artes; adquirir o gosto pela leitura; desenvolver a criatividade; desenvolver a motricidade fina; explorar sensações através da areia; participar nos momentos de aprendizagem e trabalhar em grupo.

Recursos: três alguidares; água; areia; livro *O Bolinha vai à praia* e três corantes alimentares, amarelo, azul e vermelho.

Análise e discussão da atividade

Após o acolhimento, e ainda no tapete, iríamos continuar a explorar o verão. Primeiramente contaríamos a história *O Bolinha vai à Praia*, de Eric Hill. O livro é bastante atrativo pelas ilustrações e por ter janelinhas para abrir e descobrir o que está por debaixo. Antes de abriremos as janelas faríamos perguntas como “o que será que está aqui?” e “o que iremos descobrir?”. A história faz referência a objetos anteriormente explorados pelas crianças, como baldes, pás e bolas de praia, a um barco com remos e ainda fala sobre brincar com a areia. No final da história perguntaríamos ao grupo se gostaram, como se chamava o cão, com quem foi à praia e com o que brincou. Posteriormente, perguntaríamos se já foram à praia, com quem costumavam ir, o que levam para brincar, ao que brincam e com quem. Para finalizar perguntaríamos se gostariam de ir brincar para o recreio, numa área especial e diferente.

De seguida, colocaríamos os chapéus ao grupo, formaríamos uma fila com o grupo de mãos dadas, dois a dois, e iríamos para o espaço exterior.

Ao chegar ao espaço exterior iríamos dividir as crianças em três grupos, dois grupos de cinco crianças e um de quatro crianças. Cada grupo teria um alguidar com areia e um corante alimentar (com as cores primárias: amarelo, azul e vermelho).

Um grupo de cada vez iria misturar a areia com o corante alimentar. As restantes crianças ficariam a brincar no espaço exterior nos escorregas, nas casinhas e com as bolas, pás e baldes de praia.

Quando todas as areias estivessem terminadas, sentar-nos-íamos no chão e mostraríamos as cores das diferentes areias. Perguntaríamos de que cor era cada areia e se queriam fazer construções e brincar com as mesmas. De seguida, deixaríamos as crianças explorarem todas

as areias, poderiam misturá-las. Nesta fase colocaríamos recipientes de várias formas e deixaríamos misturar as areias, encher e esvaziar os recipientes livremente, se assim o quisessem. Ao juntar as areias colocaríamos perguntas como “*de que cor ficou esta areia? E a outra?*”.

Nesta atividade era pretendido que as crianças brincassem e explorassem livremente a areia, fizessem construções e realizassem o jogo simbólico. No entanto, faríamos algumas questões como “*Ao que estão a brincar?*”, “*O que estás a construir?*”, “*E se experimentares deitar a areia para outro balde?*”.

No decorrer da atividade iríamos observar atentamente o envolvimento e o entusiasmo das crianças na atividade. Iríamos fazer registos escritos dos diálogos das crianças e registos fotográficos das explorações.

Pensamos que esta atividade iria manter a curiosidade constante das crianças e assim os contributos da mesma seriam vários.

“Avental de histórias”

Objetivos de aprendizagem: adquirir gosto pela leitura; desenvolver a criatividade e reconhecer as suas emoções.

Recursos: 1 Avental, um cubo, ilustrações de cocegas, abraços, festas, beijinhos e dançar; feltro; livro *No meu coração pequenino*, de Jo Witek e Christine Roussey e velcro.

Análise e Discussão da Atividade

Depois do acolhimento iríamos contar uma história através de um avental, levaríamos o avental e os recursos já feitos. A história abordaria as emoções, seria uma adaptação mais pequena da história *No meu coração pequenino* (Anexo 13). A personagem principal iria manter-se, iríamos continuar com a alegria, a zanga, a calma, a tristeza e o medo. A alegria seria associada à cor amarela, a zanga à cor vermelha, a calma a branco ou verde-claro, a tristeza à cor azul e o medo à cor cinzenta.

No primeiro momento iríamos perguntar ao grupo “*Querem ouvir uma história contada de maneira diferente?*”, posteriormente mostraríamos o avental e perguntaríamos se sabiam o que era, depois diríamos que não era um avental qualquer, era um avental contador de histórias. E para dar início à história perguntaríamos “*estão preparados para entrar nesta história?*”

No segundo momento, daríamos início ao contar da história, *No meu coração pequenino*. Começaríamos pelo título do livro e no decorrer da história iríamos inserindo os corações da cor de cada emoção; a história seria contada com grande expressividade a nível facial e vocal para caracterizarmos da melhor maneira a emoção.

No final da história faríamos algumas questões como “*O que vos faz ficar feliz? Ou “Porque ficam felizes?” E tristes?” “Porque ficam zangados?” “Têm medo do quê?” e “O que vos ajuda a ficarem mais calmos? e sem medo?”*”.

De seguida, apresentaríamos o cubo dos afetos, explicaríamos que ele nos ajuda a sentir melhor, depois mostraríamos todas as faces do cubo e explicaríamos que cada um atiraria o cubo, e que faria o que estivesse no quadrado virado para cima. As ações que o cubo teria eram: fazer cócegas ao amigo, dar um abraço coletivo ou individual, fazer uma festinha, dar um beijinho e dançar de mãos dadas em grupo ou com um colega. O cubo dos afetos ficaria na sala para as crianças brincarem quando quiserem.

Durante a atividade iríamos observar atentamente o interesse, entusiasmo e envolvimento das crianças no decorrer da história. Iríamos realizar um vídeo para posteriormente observarmos as reações e interações das crianças no decorrer da atividade.

4.2 Análise e reflexão das atividades desenvolvidas em Jardim de Infância

Na PISJI desenvolvemos atividades no âmbito do projeto que designámos “*Pensamento Crítico através de momentos de Filosofia na Educação de Infância*”, fomentando a construção do pensamento crítico das crianças através de jogos e atividades orientadas. Promovemos em todas as atividades a interação entre as crianças, pois, como Marchão (2019) afirma, “é importante que a ação educativa se desenvolva num contexto de interações sociais positivas e coerentes com atitudes e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 5).

Para organizar o projeto e as atividades inspirámo-nos inicialmente na teoria/propostas de Matthew Lipman (1979) e nas propostas de Magda Costa Carvalho (2008). Numa segunda fase, para a planificação das atividades, apoiámo-nos no livro *Brincar a Pensar?* de Dina Mendonça em colaboração com Maria João Lourenço (2011), e no livro *Filosofar e Meditar com as Crianças* de Frédéric Lenoir (2017). Por último, apoiámo-nos na filósofa Joana Rita Sousa e no seu projeto de Filosofia para Crianças (2019).

Primeiramente, em janeiro, tivemos um período de observação, em que fizemos registros, análise do contexto, conhecemos o grupo e organizámos o nosso projeto de acordo com as características do grupo e em concordância com a educadora cooperante.

No entanto, devido à pandemia mundial Covid19, o país “fechou e fomos todos para casa”, em confinamento decretado pelo Governo. No entanto, continuámos a ter momentos a distância, síncronos com as crianças, duas vezes por semana e durante um mês. Grande parte do grupo participou nestes momentos e nós, em conjunto com a educadora cooperante, propúnhamos atividades para fazerem em casa. Nos momentos síncronos líamos histórias, conversávamos sobre o que fazíamos durante o dia, cantávamos e as crianças mostravam as atividades que tinham realizado em casa e falavam umas com as outras. Realizámos um desfile de carnaval *online* e festejámos os aniversários das crianças que fizeram anos nesses dias.

Estes momentos foram importantes para as crianças manterem o contacto connosco e com o restante grupo; assim conseguimos estar próximos e manter a ligação afetiva que já se tinha iniciado. Concluímos que estes momentos foram bastante positivos, porque quando voltámos ao Jardim de Infância as crianças não estavam tímidas e mostraram um grande à vontade connosco.

Ainda assim, quando voltámos às atividades presenciais tivemos uma semana de observação, para observarmos as evoluções e o estado emocional das crianças e para, com calma, voltar à rotina do Jardim de Infância e do grupo.

As atividades tiveram início com as crianças sentadas em roda, na área do acolhimento. Primeiro tínhamos uma conversa sobre as novidades que o grupo queria contar, depois o ajudante do dia marcava o tempo e a data, falávamos da organização do dia e, por último, cantávamos a música do *Bom Dia*.

Privilegiámos sempre a participação das crianças, sendo que, para as mais tímidas, por vezes, tínhamos de lhes fazer perguntas diretas. Como Marchão refere:

A voz da criança deve ocupar grande parte do tempo e deve adquirir, continuamente, um estatuto principal, sobretudo quando a educadora ou a professora assumem a escuta da criança e permitem interações ricas e estimulantes, e assim contribuem para a construção de um pensamento da criança mais elaborado e de índole mais crítico.

(2019, p. 5)

4.2.1 Análise e discussão dos resultados das atividades em Jardim de Infância

Atividade 1 Puzzles, dia 5 de abril

A primeira atividade foi o ponto de partida para darmos início ao projeto “*Pensamento Crítico através de momentos de Filosofia na Educação de Infância*”. Esta consistiu em darmos dois puzzles às crianças (previamente construídos por nós), um do mocho e outro do ponto de interrogação. Através dos puzzles explorámos o que é o ponto de interrogação e o simbolismo do mocho, que está ligado à sabedoria, com o objetivo de associarmos as imagens à Filosofia.

Figura 2

Puzzle ponto de interrogação e do mocho



Definimos como objetivos para esta atividade os seguintes: estimular a capacidade de escuta; estimular a construção do pensamento crítico; promover a interação entre o adulto e as crianças; alargar o vocabulário das crianças e apoiar as crianças nas suas opiniões;

A atividade começou com o grupo dividido em dois; as crianças escolheram os grupos, depois demos um puzzle a cada grupo para o montarem. Durante a construção do puzzle as crianças estiveram envolvidas e entusiasmadas na atividade, sendo que os puzzles eram diferentes dos que existiam na sala. Durante a construção do puzzle, observámos que as crianças cooperaram entre si, as com mais facilidade em montar o puzzle davam peças às outras para estas participarem.

Notámos que houve partes do puzzle mais complicadas de montar, por isso auxiliámos/orientámos as crianças quando foi necessário.

Figura 3

Exploração do Puzzle



Quando os puzzles ficaram feitos, reunimo-nos em roda e iniciámos a conversa sobre os mesmos. Primeiro colocámos questões sobre o mocho: “*O que sabem sobre o mocho?*”, “*Sabem onde vive?*”, “*Como vivem os mochos?*”, “*Será que são animais que estão escondidos?*”. O quadro seguinte demonstra a conversa que tivemos sobre o simbolismo dos mochos:

Respostas à pergunta: *O que sabem sobre os mochos?*

Criança 1: *Dorme durante o dia.*

Criança 2: *Eles ficam na árvore e à noite ficam a ver o luar.*

Criança 3: *Eles não têm os olhos como nós, veem no escuro.*

Educadora estagiária: *Querem saber uma curiosidade sobre os mochos? Eles são associados à sabedoria.*

Criança 4: *Porque é grande!*

Criança 5: *Porque os olhos deles são muito grandes!*

Criança 6: *A cabeça deles roda para todo o lado para descobrirem coisas!*

(Nota de campo da estagiária, 5 de abril de 2021)

Depois colocámos as seguintes questões sobre o ponto de interrogação: “*Alguém sabe que símbolo é este?*”, “*Acham que serve para quê?*”, “*Será que este símbolo nos ajuda em alguma coisa?*”, “*Vocês no dia-a-dia utilizam-no?*” e “*O que fazemos com ele?*”.

As respostas foram anotadas em esquema filosófico, em baixo mostramos as respostas que foram dadas:

Respostas à pergunta: Alguém conhece este símbolo? (sobre o ponto de interrogação)

Criança 1: *Sim! É o do mistério!*

Criança 2: *Pode ser de uma ideia!*

Criança 3: *É de uma lanterna!*

Criança 4: *A mãe às vezes escreve mensagens e utiliza essa letra.*

(Nota de campo da estagiária, dia 5 de abril de 2021)

No momento seguinte colocámos a questão: *Porque juntamos o mocho e o ponto de interrogação?*

Respostas à pergunta: O que têm de igual o ponto de interrogação e o mocho?

Criança 1: *O mocho faz muitas perguntas.*

Criança 2: *Porque o mocho quer fazer muitas perguntas.*

Criança 3: *O mocho quer saber muitas coisas.*

(Nota de campo da estagiária, dia 5 de abril de 2021)

No final desta discussão perguntámos que questões gostavam de ver respondidas e dissemos que podiam fazer perguntas sobre todos os assuntos. Para a maior parte do grupo foi fácil formular uma pergunta; no entanto, para as crianças mais pequenas foi mais complexo, mas com ajuda dos colegas todos conseguiram colocar uma questão. Ainda foi necessária a intervenção da educadora estagiária no destaque da entoação a dar às questões que as crianças colocavam. Escrevemos as questões numa folha, para as crianças começarem a ter “apropriação da funcionalidade e motivação para a aprendizagem da linguagem escrita” (Mata,1958, p.17).

A conversa com o grupo foi fluída e o grupo esteve participativo; todas as crianças colocaram questões. O grupo esteve muito atento uma vez que estavam a falar sobre assuntos novos.

Concluimos que a atividade foi bem-sucedida pois no final conseguimos chegar aos objetivos pretendidos, bem como, em conversa de grupo as crianças perceberam o significado do mocho e do ponto de interrogação. Também foi discutida a importância das perguntas e de escutar e a importância do pensar e da Filosofia. É pertinente referir que a atividade foi sempre orientada

para a “pergunta” e para o “porquê”. No momento de conversa em grande grupo respeitámos o ritmo de cada criança, o tempo para pensar e para responder, quando as respostas eram mais curtas respondíamos de volta com uma questão com o objetivo de as crianças desenvolverem os seus argumentos. Assim conseguimos promover a aprendizagem da utilidade do ponto de interrogação e as crianças agilizaram o seu pensamento e alargaram o vocabulário.

Como diz Marchão (2016, p. 51):

As boas perguntas, focalizadas no como e no porquê, o tempo, as oportunidades e os recursos que os docentes disponibilizam às crianças são indispensáveis para que estas evoluam na qualidade do seu pensamento e na afirmação da sua autonomia, na sua capacidade de decisão e de envolvimento no seu trajeto de aprendizagem.

Sentimos mais dificuldades na colocação de questões, na estimulação para a justificação das opiniões e no fazer respeitar as regras de participação, pois era um tema novo e as crianças estavam entusiasmadas e queriam participar. Nós explicámos que todos participavam, mas que teria de ser um de cada vez.

No final, quando acabámos os puzzles, as crianças perguntaram se fomos nós que construímos e se podiam ficar com eles na sala, ao que respondemos que sim. O facto de os materiais terem sido construídos por nós motivou mais as crianças porque sabiam que foi uma coisa feita para elas e ficaram muito envolvidas nas atividades.

No decorrer do dia pudemos anotar que as crianças colocavam questões e diziam que estavam a utilizar o ponto de interrogação e que quando queriam saber algo novo diziam que queriam ser como os mochos e aprender muitas coisas.

Atividade 2 História do Porquê e aparecimento dos fantoches, dia 5 de abril

A segunda oportunidade de aprendizagem estava associada à atividade dos puzzles. Nesta atividade, inscrita no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, lemos e explorámos a história “*Porquê?*”, de Tracey Corderoy e Tim Warnes. A história falava de um rinoceronte que fazia muitas perguntas e queria saber tudo; explorámos a importância das perguntas, a importância de sermos curiosos e a importância de colocarmos questões.

Os objetivos previamente definidos foram: conhecer e perceber a importância das perguntas; conhecer, perceber a utilidade do ponto de interrogação, promover o contacto com o livro e desenvolver a linguagem oral e estimular a construção do pensamento crítico.

O primeiro momento da atividade iniciou-se com duas questões sobre a capa do livro: “*O que veem na capa?*” “Surgiram as seguintes respostas:

Respostas à pergunta: *O que veem na capa?*

Criança 1: *Um rinoceronte.*

Criança 2: *Aquele símbolo das perguntas.*

Criança 3: *O ponto de interrogação.*

(Nota de campo da estagiária, dia 5 de abril de 2021)

À questão “*Qual será o título da história?*”, surgiram as seguintes respostas:

Respostas à pergunta: *Qual será o título da história?*

Criança 1: *O livro das perguntas.*

Criança 2: *Ah! O livro das perguntas e das respostas!*

Criança 3: *O rinoceronte faz perguntas.*

Criança 4: *O rinoceronte curioso! Porque tem o ponto de interrogação!*

(Nota de campo da estagiária, dia 5 de abril de 2021)

No momento seguinte lemos a história e as crianças, por sua iniciativa, responderam às questões do rinoceronte, arranjando justificações para todas; com isto concluímos que as crianças estiveram atentas e participativas e que souberam usar o seu pensamento para ir além de respostas centradas apenas no sim ou no não.

Figura 4

Leitura e exploração do livro "Porquê?"



No final da história demos dois presentes ao grupo, o fantoche ponto de interrogação e o fantoche mocho, que antes tínhamos construído.

Figura 4

Fantoches produzidos pela educadora estagiária



De seguida formámos dois grupos aleatoriamente; primeiramente perguntámos se desconfiavam o que seriam os presentes e algumas crianças afirmaram que eram os bonecos iguais aos do puzzle. Cada grupo abriu o seu presente.

Figura 5

Exploração dos fantoches



Posteriormente, sentámo-nos em roda. Primeiramente as crianças exploraram os dois fantoches, depois, dissemos que os nossos fantoches deviam ter um nome porque iriam estar muitas vezes connosco; o grupo ficou visivelmente entusiasmado e as crianças começaram a sugerir nomes. Assim, cada criança sugeriu um nome para cada fantoche, e nós apontámos os nomes numa folha. No final fizemos votações para saber qual seria o nome de cada fantoche, ganhava o nome que tivesse mais votos. Ficou então decidido que o ponto de interrogação era o Francisco e o mocho seria o Júlio.

Para terminar a atividade dissemos que os fantoches iam ser os nossos amigos da Filosofia e das Perguntas, que nos iriam ajudar a descobrir muitas coisas porque o ponto de interrogação fazia muitas perguntas e o mocho ia ensinar-nos coisas novas. Ainda explicámos que os amigos fantoches iriam regularmente à nossa sala.

Podemos concluir que esta atividade foi bem-sucedida e com ela foi possível fomentar o desenvolvimento da linguagem oral e estimular o pensamento das crianças, agilizando com perguntas e respostas e justificações associadas a cada resposta. Em conversa, conseguimos discutir em grupo a importância de colocarmos questões e de sermos curiosos, para assim alargamos o conhecimento; no que diz respeito às perguntas e às respostas fomentamos o pensamento sobre o que nos rodeia. É importante ressaltar que as crianças para falar colocaram o dedo no ar, esperaram pela sua vez e ouviram as respostas das outras crianças. Como está dito nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 61) “As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.”

No primeiro momento foi visível o envolvimento das crianças na história, uma vez que voluntariamente começaram a responder às questões do livro e a discutir a veracidade das respostas; neste momento o importante não era se os argumentos estavam corretos, mas sim observar a capacidade de argumentação das crianças. Adaptámos a história ao grupo e aos seus interesses para que se mantivessem motivados durante a audição da mesma. Constatámos que conseguimos alargar os procedimentos cognitivos das crianças, a sua capacidade de argumentação e conseguimos integrar todo o grupo socialmente na discussão, através da agilização do pensamento de cada criança e, contribuindo assim para a construção do seu pensamento crítico. Para as crianças mais tímidas, por vezes, colocávamos questões, ressaltando que dávamos sempre tempo para responder e cada criança só o fazia se se sentisse à vontade.

No segundo momento, o aparecimento dos fantoches, embrulhados, funcionou como uma surpresa e foi notável o envolvimento e a felicidade das crianças ao recebê-los. As crianças abraçaram e brincaram imediatamente com os fantoches.

É importante referir que a utilização da votação para os nomes dos fantoches foi um ponto positivo, porque evitou que houvesse conflitos entre as crianças e como apontávamos os nomes que as crianças diziam estas sentiam que a sua opinião era valorizada. Este momento fomentou a aprendizagem da cidadania, pois promovemos a “aprendizagem ativa da cidadania democrática onde o respeito, o sentido de igualdade e de partilha ou a necessidade de cumprimento de regras se encontram sempre presentes” (Henriques & Marchão, 2016, p. 344). Assim aceitámos a criança com a sua agência, como cidadã e com voz própria.

A partir deste dia, as crianças perguntavam regularmente pelos fantoches e passaram a utilizá-los nas brincadeiras do dia-a-dia. Estes foram um recurso muito positivo, porque as crianças não tinham fantoches na sala e os nossos fantoches captaram a atenção das crianças e motivaram-nas para as atividades. Sempre que havia uma atividade proposta pelos fantoches as crianças adoravam.

Os fantoches foram os recursos utilizados para dar início às atividades, os diálogos eram previamente preparados, mas também houve momentos de improviso e de comédia para cativar a atenção das crianças. “Estes suportes e técnicas (...) podem de igual modo ser usados para a criação conjunta com o apoio do educador de pequenos diálogos, histórias, etc.” (Silva et al., 2016, p. 53).

Atividade 3 Construção do abrigo para os amigos da Filosofia e da caixa de correio, dia 6 de abril

Esta atividade enquadrou-se no subdomínio das artes visuais. Os objetivos definidos para a atividade foram: desenvolver a motricidade fina; desenvolver diferentes técnicas de criação plástica; desenvolver o sentido estético; explorar diferentes materiais e texturas; adquirir o gosto pelas artes plásticas; desenvolver a criatividade; tomar decisões, desenvolver o sentido estético e trabalhar em equipa.

A atividade iniciou-se quando os amigos da Filosofia bateram à porta, neste momento as crianças foram abraçá-los, depois as crianças explicaram às que tinham faltado quem eram estes amigos.

Figura 6

Reação ao aparecimento dos fantoches e exploração das caixas



No momento seguinte houve uma dramatização com os fantoches; estes explicaram que iam ficar na sala e que se calhar precisavam de um sítio para ficar e imediatamente surgiram respostas como:

Criança 1: Podemos construir uma casa para vocês!

Criança 2: Ou podemos construir uma caminha com caixas e ficam a dormir na nossa sala!

(Nota de campo da estagiária, dia 6 de abril de 2021)

Noutro momento de conversa os fantoches disseram que gostavam de receber cartas com perguntas, que era uma forma de comunicar com as crianças que nem sempre viam. E perguntaram às crianças “Será que também podem construir alguma coisa para recebermos as vossas cartas?”, surgiram assim as seguintes respostas:

Criança 1: Podemos pintar uma caixa de sapatos e meter lá as cartas!

Criança 2: Podemos fazer uma caixa de correio!

Criança 3: E utilizávamos aquela caixa, cortávamos um buraco para as cartas caírem!

(Nota de campo da estagiária, dia 6 de abril de 2021)

Disponibilizámos caixas de cartão, tintas, folhas, paus, tecidos, lãs e colas e as crianças decidiram o que utilizar na construção.

Depois, em grupo, decidimos que três crianças ficavam a fazer a caixa de correio, quatro crianças ficavam a construir a cama e as restantes ficavam a fazer a ilustração do ponto de interrogação que tinha a pergunta que fizeram no primeiro dia.

Figura 7

Construção do abrigo e da caixa de correio



A atividade passou para a manhã seguinte; quando terminada, os fantoches apareceram e as crianças adoraram mostrar-lhes o que fizeram.

Figura 8

Resultado da caixa de correio, do abrigo e do ponto de interrogação



A atividade foi bem-sucedida. Assim que os fantoches disseram que queriam um sítio para dormir e para receberem correspondência, as crianças mostraram-se motivadas e começaram a planejar a sua construção e os materiais que iriam utilizar; com isto conseguimos estimular a criatividade e fomentar a conversa de grupo, bem como agilizar o pensamento das crianças através da tomada de decisão. Como afirma Marchão (2012) “A responsividade do ambiente educativo, no que às condições para o exercício do pensamento de nível superior diz respeito, necessariamente deve promover oportunidades para a criança tomar decisões e envolver-se em situações de análise e síntese” (p. 135).

O grupo participou na conversa, discutimos o que seria melhor construir, os materiais e as técnicas que iríamos utilizar, pois “As explorações e o diálogo entre as crianças e com o/a

educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Silva et al., 2016, p.49).

Mais uma vez registámos em papel as respostas das crianças, pois como defende Mata (2008) “é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas atividades” (p.15).

O sistema de rotatividade por todos os pontos de trabalho correu muito bem, pois todas as crianças perceberam que iam participar em todos os pontos. O facto de terem sido as crianças a construir e a decidir os materiais a utilizar nas construções fez com que se sentissem implicadas e valorizadas na atividade.

Nesta atividade foi possível desenvolver a imaginação e a criatividade e o pensamento; foi também possível desenvolver a motricidade fina, observar o trabalho em grupo, como as conversas que as crianças tinham para decidir os materiais e as cores ou o que cada uma fazia. O grupo conheceu e colocou em prática diferentes técnicas de criação plástica; desenvolveu o sentido estético e explorou diferentes materiais e texturas.

Por último, concluímos que criámos condições educativas-pedagógicas que orientaram o processo de construção para uma atitude crítica e integração na sociedade, deste grupo. Através das estratégias que planeámos, como a organização do ambiente educativo, a intencionalidade pedagógica, a adequação da atividade ao grupo, valorizámos o respeito pela tomada de decisões pelas crianças ao longo da atividade.

Atividade 4 Construção dos papagaios de papel, dia 7 de abril

Esta atividade inseriu-se na área do Conhecimento do Mundo e definimos os seguintes objetivos: adquirir o gosto e o desejo de saber mais sobre o mundo natural; desenvolver competências nos processos científicos designadamente no que se refere ao questionamento, colocação de hipóteses, análise de informação e comunicação; e trabalhar em equipa. Outros objetivos foram explorar e encontrar explicações para as questões colocadas e assim desenvolver o pensamento crítico, e compreender o que é o vento e como é que a sua força atua sobre os objetos. Assumimos com esta proposta que a “criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 85).

A atividade teve início com questões, a partir de adivinhas: “Qual é o brinquedo que é muito utilizado quando está vento e sem vento não voa? Quer na praia ou no campo?”.

Depois perguntámos se já tinham brincado com papagaios de papel e verificámos que nenhuma criança tinha experimentado. De seguida perguntámos se queriam construir um papagaio e todas as crianças disseram que sim.

No momento seguinte da conversa de grupo, colocámos as seguintes questões: “Que materiais são precisos para ter um bom papagaio?”

Que materiais são precisos para ter um bom papagaio?

Criança 1: Cola.

Criança 2: Papel.

Criança 3: Cartolina, porque é mais dura e é melhor.

Criança 4: Sacos leves, porque voam mais facilmente.

(Nota de campo da estagiária, dia 7 de abril de 2021)

Depois perguntámos “Qual é a melhor forma geométrica para o papagaio voar bem?”; as respostas foram:

Qual é a forma que queres que o teu papagaio tenha?

Criança 1: Círculo!

Criança 2: Quadrado!

Criança 3: Triângulo.

Criança 4: Aquele assim! (fez um losango com o dedo)

Criança 5: Sim! Essa forma é como aparece nos bonecos.

(Nota de campo da estagiária, dia 7 de abril de 2021)

No final da discussão, dissemos que cada um poderia construir um papagaio e que o objetivo era conseguir que o papagaio voasse e vermos qual era o melhor papagaio a voar. Quando terminou a conversa uma criança sugeriu fazermos um festival dos papagaios.

Assim, as crianças construíram o seu papagaio, escolheram o material a utilizar (papel seda ou saco de plástico e palhinha de plástico ou palhinha de papel), escolheram a forma geométrica, o tamanho e a decoração (pintaram com tinta, canetas, carimbos ou colaram penas).

Durante a construção dos papagaios íamos colocando as seguintes questões “Vais fazer um papagaio grande, pequeno ou médio? porquê?”; “Porque escolheste essa forma?”; “Porque

escolheste este papel ou estas palhinhas?”; “Achas que vai voar muito alto? Porquê?”. Podemos afirmar que as conversas individuais com as crianças sobre o material a utilizar resultaram em justificação das escolhas de forma assertiva, por parte das crianças. Através destes diálogos fomos promovendo o pensamento e a capacidade de reflexão das crianças, como dizem Mendonça (2011) e Marchão (2010, 2012 2016). Podemos dizer que houve papagaios de variadas formas e as crianças utilizaram diferentes técnicas artísticas para decorar o seu papagaio.

Figura 9

Alguns dos papagaios construídos pelas crianças



No dia seguinte realizámos o festival dos papagaios. Primeiro deixámos as crianças explorarem o papagaio para perceberem como soltá-lo, como fazê-lo voar e como lhe pegar. Depois, iniciámos o festival. Como eram dezasseis crianças fizemos quatro jogos com quatro crianças, em que a última criança de cada jogo a deixar cair o papagaio ganhava e passava automaticamente para a final. Escrevemos um esquema com os nomes das crianças em cada jogo e as vencedoras para entenderem melhor a organização do festival.

Figura 10

Exploração dos papagaios



No fim do festival, como as crianças estavam num espaço exterior diferente do que estavam habituadas ficaram a brincar livremente até ao intervalo.

Depois do intervalo da manhã sentámo-nos e fizemos a reflexão final da atividade, em que a pergunta principal era “*Porque ganhou o papagaio da criança X?*” e a discussão de ideias foi:

Porque é que o papagaio da Criança X ganhou?

Criança 1: Porque era médio.

Criança 2: Porque era de plástico.

Criança 3: Porque as palhinhas dele eram de plástico e voam melhor porque são mais leves.

Educadora estagiária: E será que os papagaios pequenos voam mais alto?

Criança 1: Os pequenos

Criança 2: Os grandes.

Criança 3: Não, os médios porque o do X era e ganhou.

Educadora estagiária: E porquê?

Criança 4: Porque era mais leve.

(Nota de campo da estagiária, dia 8 de abril de 2021)

Terminámos a atividade com uma pergunta de reflexão “*O que é preciso para fazer um papagaio?*” e registámos as respostas das crianças:

Resposta à pergunta final: O que é preciso para fazer um papagaio?

Criança 1: Sacos de plástico.

Criança 2: Fita cola.

Criança 3: Penas.

Educadora estagiária: Cola.

Criança 1: Vento.

Criança 2: Fita cola.

Criança 3: Fio.

Educadora estagiária: Palhinhas de plástico.

Criança 4: Porque era mais leve.

(Nota de campo da estagiária, dia 8 de abril de 2021)

No final, as crianças perguntaram se podiam levar os papagaios para casa, para continuarem a brincar. As crianças que não conseguiram pôr o papagaio a voar disseram “*agora como já sei fazer um papagaio, vou ensinar aos pais e vamos fazer!*”

Com esta atividade promovemos o conhecimento científico das crianças sobre o que é o vento e como a sua força atua sobre os objetos. Ainda desenvolveram a imaginação e a criatividade. Consideramos que o facto de ter havido a questão inicial, sobre como construir um papagaio, suscitou interesse nas crianças; esta questão fez com que pensassem quais os melhores materiais para construir o brinquedo e consideramos a importância de as crianças verificarem “as hipóteses” elaboradas, através de procedimentos que podem ser diversos, consoante a situação (experiência, observação, recolha de informação)” (Silva et al., 2016, p. 86).

As crianças estiveram implicadas em toda a atividade porque foram elas que construíram o seu papagaio; verificámos este facto pela concentração que tiveram durante a construção do papagaio e pelas respostas que davam às questões.

A discussão de grupo sobre os materiais que resultavam melhor e o tempo que demos às crianças para explorarem as técnicas de controlo do papagaio estimularam a reflexão e o seu pensamento. Na conversa final sobre o porquê de um papagaio ter vencido, conseguimos chegar à conclusão do porquê, através da discussão de ideias.

Resumidamente as estratégias utilizadas para esta atividade foram: primeiramente identificar o problema em grande grupo; em segundo procedemos à colocação de hipóteses para a resolução do problema (este ponto correu bem e fluíu naturalmente, as crianças respeitaram a sua vez de falar e fomos, no decorrer da discussão, colocando questões para provocar o seu pensamento e

capacidade de argumentação); em terceiro passámos à elaboração individualmente das hipóteses (neste momento a discussão era feita entre nós e a criança, em que esta justificava as suas escolhas); em quarto avaliámos se as hipóteses (papagaios que construíram) deram resultado e, por último, tivemos uma discussão em grande grupo em que chegámos à conclusão de qual a melhor forma para construir papagaios que voassem.

No final fizemos um resumo da discussão. Importa referir que em todo o processo as nossas questões e discussões foram previamente pensadas com o objetivo de as crianças desenvolverem o pensamento crítico e a sua capacidade de argumentação. Ainda respeitámos e apoiámos as respostas das crianças, bem como demos tempo para refletirem nos seus argumentos. Por isto, podemos afirmar que promovemos a construção do pensamento crítico. Concluímos que a atividade foi bem-sucedida, pela pedagogia participativa que desenvolvemos, subscrivendo a ideia de Marchão (2016, p. 6) que afirma que estas práticas “se devem orientar por processos de escuta da criança, entendendo-a como sujeito do processo educativo e ajudando-a a crescer (...) salientamos o exercício da participação, a tomada de decisão e as oportunidades para fazer escolhas, através de uma atitude crítica.”

Ainda, durante o festival dos papagaios, os sorrisos nas caras foram constantes, bem como a concentração para pôr o papagaio a voar.

Atividade 5 Jogo das perguntas, dia 8 de abril

O jogo das perguntas consistiu num jogo de tiro ao alvo que contruímos, em que cada cor tinha uma pergunta, perguntas essas que tinham sido feitas pelas crianças. As perguntas que estavam no jogo eram “*Porque é que demoramos muito tempo a ser adultos?*”; “*Porque é que as aguarelas se chamam assim?*” e “*Como é que as árvores crescem?*”. Para cada pergunta tínhamos atividades previamente planificadas.

Figura 11

Tiro ao alvo para o jogo das perguntas



O objetivo era tentar acertar com uma bola de ping-pong numa cor; ganhava a resposta que tivesse mais alvos. O ajudante do dia apontava os resultados numa tabela feita por nós. Antes de o jogo começar explicámos as regras.

Figura 12

Jogo do tiro ao alvo e anotação dos pontos



Os objetivos da atividade eram: adquirir o gosto pelas perguntas; desenvolver o pensamento crítico; alargar o vocabulário; encontrar respostas para as questões colocadas; participar na conversa de grupo e respeitar a opinião das outras crianças.

A pergunta vencedora foi “*Como é que as árvores crescem?*”, inicialmente tivemos uma conversa para sabermos o que as crianças sabiam e surgiram respostas como:

Como é que as árvores crescem?

Criança 1: Metemos uma semente.

Criança 2: Precisamos de terra.

Criança 3: E de água.

(Nota de campo da estagiária, dia 8 de abril de 2021)

Depois mostrámos um vídeo no quadro interativo, onde se viam as diferentes fases do crescimento das árvores. Mostrámos o vídeo sem som e as crianças explicavam o que estava a acontecer à árvore consoante a imagem que viam.

A atividade correu muito bem, as crianças estiveram sempre motivadas porque o jogo era diferente e porque viram um filme no quadro interativo, que raramente era utilizado nas atividades.

Com esta atividade foi possível desenvolver a coordenação motora das crianças, desenvolver o pensamento, a reflexão crítica e construir conceitos mais rigorosos, como se defende nas OCEPE (Silva et al., 2016):

o apoio do educador/a à organização e sistematização das etapas deste processo permite à criança apropriar-se progressivamente da metodologia científica, compreender a necessidade de construir conceitos mais rigorosos e adotar uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo. (p.86)

Ainda foi possível alargar o vocabulário uma vez que todo o grupo participou na conversa e conseguiram, através da discussão de ideias, encontrar respostas para a pergunta do jogo. Nesta atividade as crianças já respeitavam a opinião dos outros e esperavam pela sua vez para falar.

Concluindo, esta atividade foi bastante enriquecedora para a promoção do diálogo e desenvolvimento do pensamento crítico e poder de argumentação, pois as crianças tiveram de arranjar respostas para a questão vencedora. O facto de discutirmos em grande grupo e termos de arranjar uma resposta para a questão inicial, motivou as crianças a ouvirem os argumentos das outras com atenção. Algumas vezes as crianças acrescentavam que concordavam ou não com o colega e justificavam.

As crianças, no final, pediram para desenharem as fases de crescimento da árvore em grupo, o que já não foi possível fazer, dado que o nosso estágio estava a terminar.

Atividade 6 Cartões das perguntas, dia 4 de maio

Na última atividade, para dar respostas às questões que as crianças tinham feito no primeiro dia de intervenção, decidimos fazer um cartão com a pergunta da criança e uma fotografia da mesma com os fantoches, na parte de trás do cartão estava a resposta através de fotografias.

Figura 13

Cartões das perguntas



Os objetivos estabelecidos foram: saber ouvir; desenvolver o vocabulário; participar na conversa de grupo; desenvolver o pensamento crítico e responder às questões colocadas.

A atividade teve início com o aparecimento dos fantoches, que tiveram uma conversa com as crianças e explicaram que ia ser o último dia da Filosofia e perguntaram se se lembravam das perguntas que as crianças tinham feito no primeiro dia. Depois, os fantoches disseram às crianças para irem buscar a caixa do correio porque havia cartas para todos. Assim, uma criança de cada vez foi buscar um cartão aleatoriamente à caixa, via a fotografia da criança e dava o

cartão. De seguida, perguntávamos à criança identificada no cartão qual era a pergunta e se através das fotografias conseguia chegar à resposta.

Figura 14

Crianças a observarem o cartão



A atividade correu muito bem; grande parte das crianças lembravam-se das questões que tinham colocado e a maior parte das crianças conseguiu chegar às respostas através das imagens. Com as crianças que tiveram mais dificuldades, perguntávamos ao grupo se sabiam ou se conseguiam chegar à resposta, incentivando à colaboração entre as crianças. As crianças estiveram atentas às perguntas de todos os cartões porque queriam ajudar o colega a decifrar a resposta; participaram todas na conversa de grupo. Foi bastante interessante observar que nesta atividade as crianças já esperavam pela sua vez para falar. Ainda observámos a evolução do seu pensamento e do seu poder de argumentação desde a primeira atividade até à última. Nesta atividade respondiam às questões sem medos, colocavam hipóteses e justificavam as mesmas com muita naturalidade.

Podemos afirmar que as crianças desenvolveram o vocabulário e o pensamento crítico através das estratégias que implementámos para o desenvolvimento dos mesmos. Conseguimos “que cada criança [contribuísse] para a aprendizagem de todos e [tomasse] consciência de si como aprendiz” (Silva et al., 2016, p. 38).

A reação e o entusiasmo das crianças ao receber o seu cartão foram evidentes pelas expressões faciais e pelos comentários, como por exemplo “*AH! Eu tinha feito esta pergunta!*” ou “*Então é assim que isto acontece!*”

A atividade contribuiu para o alargamento do vocabulário, estimulação do pensamento crítico e reflexão. Note-se que, da primeira atividade para a última, foi notória a evolução das crianças na construção das frases, no processo de pensamento, na facilitação na comunicação, na participação e no cumprimento de regras de participação nas atividades (esperar pela sua vez para falar, ouvir atentamente os outros e respeitar as outras opiniões). Por último “no âmbito do empenhamento e das interações responsivas aos processos de escuta, destaca-se o questionamento, enquanto estratégia grandemente utilizada pelos docentes no contexto do JI” (Marchão, 2016, p. 51).

Para finalizar, os fantoches foram dar um abraço a cada criança e agradeceram por todos os momentos. Os fantoches acabaram por ficar na sala, a pedido das crianças, o que nos levou a acreditar que foram bastante apelativos e proporcionaram grandes aprendizagens ao grupo.

Em síntese, podemos referir que:

- Atendendo às oportunidades de aprendizagem holísticas que proporcionámos ao grupo, e sempre com a intenção de promover a construção do pensamento crítico através de momentos de Filosofia, conseguimos registar a evolução da forma de pensar das crianças, expressa nas justificações das suas respostas, na linguagem utilizada e na maturidade que se foi revelando;
- No início tivemos de ser pacientes e referir várias vezes que as crianças tinham de ouvir o outro e esperar pela sua vez para poder falar. Nesta fase, os fantoches foram um recurso que nos ajudou, pois, as crianças ouviam com muita atenção o que estes diziam e pediam;
- Para as crianças mais reservadas, por vezes, tivemos de lhes perguntar diretamente algo para participarem, mas no final já tinham confiança para dar a sua opinião à frente do grupo;
- Consideramos que o grupo ficou mais unido, confiante e recetivo para partilhar as suas ideias bem como capaz de respeitar as ideias dos outros e a vez de falar;
- No final das atividades o grupo sentava-se e tinha um momento de avaliação sobre o que aprendemos, o que gostaram mais e o que gostaram menos. Consideramos muito importante este momento enquanto estratégia para a criança usar o seu

pensamento e para o ir elaborando num sentido crítico, pois assim é desafiada a atribuir significados ao que faz, tomando decisões e aprendendo a justificá-las.

5 Análise dos dados da entrevista à educadora cooperante

A entrevista à educadora de infância cooperante (EC) teve como objetivo identificar as suas concepções e perceber que práticas utiliza para promover a construção do pensamento crítico das crianças.

A EC possui uma licenciatura em Educação de Infância e tem 22 anos de serviço na EPE. Tem 44 anos de idade e fez a sua formação inicial na Escola Superior de Educação, hoje Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Sobre as suas concepções e práticas acerca da temática abordada na entrevista, apresentamos de seguida os aspetos mais relevantes.

No Bloco C da entrevista, tínhamos o objetivo de identificar os fundamentos da prática educativa da educadora. Na sinopse que organizamos (Anexo 11) destaca-se que a EC sustenta e organiza a sua prática educativo-pedagógica em vários modelos pedagógicos que, no entanto, não nomeou. Contudo, assume que a sua ação é sempre centrada na criança. Considera a criança como a essência do processo educativo, afirmando *“respeitar os seus interesses, partir do que ela já sabe, dar-lhe ferramentas e ajudá-la a adquirir e consolidar aprendizagens são funções que o educador deve pôr em prática diariamente”* (EC).

Neste contexto, a EC estará atenta às OCEPE (Silva et al., 2016), quando as mesmas referem que a criança deve ser figura central do processo educativo e que a ação pedagógica deve partir do que a criança já sabe e daqueles que são os seus interesses. A EC a considera, ainda, que o pensamento da criança deve ser estimulado continuamente para que a criança se construa como cidadã autónoma e consiga resolver os seus problemas.

Neste alinhamento pode inferir-se que a EC intencionaliza a sua ação educativa baseada em referentes pedagógicos que apontam para a centralidade da criança e para uma prática que responda aos seus interesses, necessidades e vivências.

Através do Bloco D da entrevista, tentámos perceber as concepções e que tipo de práticas a EC utiliza para promover a construção do pensamento crítico das crianças. Nesse sentido tentámos identificar a importância que a EC atribui à construção do pensamento crítico na Educação de Infância; conhecer as atividades que são implementadas no âmbito da construção do pensamento crítico das crianças e saber se a sua prática educativa inclui a Filosofia para Crianças e porquê.

Através da sinopse concluímos que a EC valoriza as interações entre os sujeitos, promovendo conversas de grupo. Para promover o pensamento da criança, incluindo o pensamento crítico, a educadora refere que realiza pesquisas de fichas⁴ para abordar o pensamento crítico na Educação de Infância; que recorre a vivências e situações de vida diária da criança para “colocar” as crianças a pensar e a fazê-lo no sentido da construção do pensamento crítico. Para isso utiliza, ainda as conversas em grande grupo, em que dá tempo e oportunidades de resposta às crianças, defendendo que *“dar tempo para discutir e refletir com as crianças revela-se extremamente útil no processo educativo”* (EC).

A EC diz recorrer, frequentemente, ao questionamento como estratégia para promover o pensamento das crianças, afirmando que *“o questionamento é a chave da aprendizagem. A criança que não questiona, estagna no seu processo de desenvolvimento”* (EC). Estas estratégias apontadas pela EC levam-nos a inferir que a mesma defende que a construção do pensamento crítico é realizada através da infusão de capacidades do quotidiano educativo, como defendido por Vieira, Tenreiro-Vieira (2014); e por Marchão (2010, 2012, 2016, 2019). Considera, ainda, que *“Sim, a Filosofia é como que pôr em prática o pensamento crítico”* (EC). Pode-se perceber a preocupação da EC sobre a importância de estimular a criança a usar o seu pensamento e a contribuir para que o mesmo evolua para um pensamento crítico.

O Bloco E centrava-se na formação contínua e o nosso objetivo era saber se a EC já tinha realizado formação contínua sobre pensamento crítico e/ou sobre Filosofia para Crianças. De acordo com as respostas que obtivemos, conclui-se que a EC já realizou formação na área do desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, mas nunca em Filosofia para Crianças. Apesar disso, a EC afirma que a Filosofia para Crianças *“ajuda as crianças tornarem-se melhores enquanto cidadãos”* (EC).

Não adianta mais informação sobre quantas ações ou sobre que tipo de ações frequentou, mas a EC diz estar disponível para, no futuro, realizar formação nestas áreas.

Em síntese, a partir das respostas à entrevista, ainda que estas não sejam muito aprofundadas, salienta-se que:

- A EC, na sua prática educativo-pedagógica se fundamenta em vários modelos pedagógicos, tendo a criança como centro;

⁴ Contudo, a educadora não clarificou que tipo de fichas e que carácter têm as mesmas.

- Inclui, no seu dia-a-dia, oportunidades para a criança elaborar o seu pensamento e para que esta o possa construir criticamente, através de questionamento, de oportunidades para a criança pensar e interagir em situações de pequenos grupos;
- A EC estabelece algum alinhamento entre a construção do pensamento crítico, seja através da infusão seja através da prática da Filosofia, e a cidadania, referida à autonomia e à resolução de problemas.

6 Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Intervenção

6.1 Contexto Creche

Relativamente ao contexto de Creche e embora não tenhamos chegado a colocar em prática as atividades, devido ao “Covid-19”, para além da observação e cooperação que realizámos no contexto socioeducativo antes identificado, realizámos um projeto de intervenção. O estágio foi suspenso na primeira semana em que íamos colocar em prática atividades planeadas.

A nossa experiência durante o período de observação e cooperação foi positiva e permitiu-nos conhecer as crianças e a prática educativa da educadora cooperante. Fomos sempre bem recebidas pelos profissionais, principalmente pela educadora cooperante, que esteve sempre disponível para nos “ensinar”. Durante este período, observámos atentamente as estratégias utilizadas pela educadora cooperante. A mesma deu-nos a oportunidade de participar e ajudar em todas as atividades e em todos os momentos de rotina, o que foi muito benéfico porque conseguimos aprender melhor, pondo em prática os conhecimentos ao longo do curso. Assim, conseguimos perceber a responsabilidade que é ser educador/a em Creche e o papel importante que temos. Como afirmam Portugal, Carvalho e Bento (2016), “O/a educador/a de infância [na Creche] desenvolve um trabalho crucial que envolve assegurar cuidados adequados e também experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (p.5).

É de ressaltar que tivemos sempre a preocupação de ter uma atitude reflexiva sobre as nossas práticas para podermos melhorar e corrigir os erros. A educadora cooperante, no final do dia, refletia connosco e dava sempre a sua opinião crítica com o objetivo de nos ajudar a construir mais conhecimento sobre a ação educativa na Creche.

Durante este período de observação aprendemos muito, tivemos a noção da importância do brincar nestas idades, pois a educadora dava muito tempo às crianças para explorarem o espaço educativo. Apesar de ter sido pouco tempo foi uma experiência marcante e enriquecedora.

Com a realização do projeto de intervenção conseguimos perceber a importância da qualidade educativa e da qualidade do contexto que deve envolver as crianças. Portugal (2018) defende que

A consideração da atividade natural da criança, o BRINCAR, a ATENÇÃO À EXPERIÊNCIA (...) a atenção ao seu Bem-estar e a qualidade da IMPLICAÇÃO (...) e a focalização na QUALIDADE DAS RELAÇÕES que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a Filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade. (p.8)

Para além da importância de tais aspetos, com o projeto ainda foi possível pesquisar e conhecer melhor os principais modelos pedagógicos para a Creche, nomeadamente, a Pedagogia-em-Participação; a abordagem High/Scope, a abordagem de Reggio Emilia; o modelo Movimento da Escola Moderna e a pedagogia de Elinor Goldschmied. Apesar das limitações impostas pela pandemia, conseguimos adaptar-nos e, no final, foi uma experiência enriquecedora quer pelo tempo de observação que tivemos, quer pelo trabalho mais teórico que desenvolvemos.

6.2 Contexto Jardim de Infância

As semanas de observação foram importantes para a recolha de informação sobre as características do grupo, para conhecer as rotinas, para conhecer as crianças e os adultos e criar laços. O período de observação também permitiu conhecer o método de trabalho das educadoras e como lidavam com as situações da sala de atividades. Este período permitiu e ajudou-nos na realização das planificações para proporcionarmos oportunidades de aprendizagem que se adequassem ao grupo e respondessem às necessidades do mesmo.

Assim, podemos afirmar que as atividades proporcionadas tiveram sempre em conta a opinião das educadoras cooperantes e as sugestões e interesses das crianças, pois defendemos que as crianças são sujeitas e agentes do processo educativo. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016),

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p. 9)

As educadoras cooperantes envolveram-se no projeto que desenvolvemos e afirmaram sobre a sua importância e pertinência no contexto da EPE.

O ambiente educativo estava organizado de maneira que as crianças se sentissem confortáveis e tinha materiais diversificados, o que possibilitava diferentes experiências. No

desenvolvimento da nossa ação fomos contribuindo para o enriquecimento das experiências das crianças, inclusive pela diversidade de materiais que fomos construindo. Percebemos que isso contribuiu para o envolvimento do grupo nas atividades e ajudou a desenvolverem os seus interesses, tomada de decisões, resolvessem problemas, corressem riscos e se tornassem mais autónomas (Silva et al., 2016).

Tivemos sempre a preocupação de proporcionar a construção articulada do saber através das propostas de atividades que articuladamente integravam oportunidades para a criança experienciar situações: sociais, físicas, emocionais, culturais e cognitivas. Não nos restringimos apenas à sala de atividades e recorremos muitas vezes ao espaço exterior.

Assim, numa perspetiva holística, proporcionámos atividades que abrangeram as Áreas de Conteúdo e os seus subdomínios estabelecidos nas OCEPE, nomeadamente: Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação (domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, domínio da Matemática) Área do Conhecimento do Mundo.

A **Área da Formação Pessoal e Social** esteve presente em todas as planificações, pois é uma área transversal, o que se deve

ao facto de esta ter a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33).

De acordo com os objetivos de aprendizagem que tínhamos estabelecido nas planificações das atividades, e com a avaliação que realizámos através de notas de campo, da observação sistemática e atenta, bem como das conversas que tivemos em grupo podemos afirmar que as crianças, entre outras capacidades e competências:

- Desenvolveram a capacidade de escuta, reflexão, questionamento e argumentação;
- Desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;
- Conheceram e respeitaram a diversidade social;
- Desenvolveram uma atitude crítica e reflexiva em relação ao que as rodeia;
- Participaram na elaboração das regras bem como no seu cumprimento;

- Agilizaram o pensamento através das atividades propostas e foram elaborando cada vez mais esse pensamento nas diferentes atividades e situações, sobretudo nas que envolviam questionamento – foram construindo o seu pensamento num sentido crítico;
- Aprenderam a apreciar a companhia e ajuda das outras crianças;
- Cooperaram umas com as outras;
- Conheceram e aceitaram as suas características.

Para conseguirmos alcançar estes objetivos foi necessário tempo e organização do ambiente educativo para que todo o grupo criasse um sentimento de pertença. Ainda foram fundamentais as conversas e discussões que tivemos sobre a aceitação das diferentes formas de pensar, bem como sobre a importância do pensar por nós e da importância de fazermos perguntas, pensar e justificar as nossas respostas. Isto só foi possível porque demos voz e tempo a todas as crianças, ouvimo-las atentamente e demos valor às suas explicações e aos processos de pensamento. Por vezes, tínhamos de solicitar a participação de algumas crianças porque eram mais tímidas ou reservadas, ou porque eram mais novas.

Na **Área da Expressão e Comunicação**, no **domínio da Educação Física**, conseguimos promover aprendizagens de cooperação com os colegas em jogos de equipa, de aceitação das regras dos jogos, em que as crianças desenvolveram a coordenação motora, equilíbrio e destreza e exploraram livremente o espaço exterior desafiando as destrezas motoras. Ainda podemos dizer que este domínio “relaciona-se com a área de Formação Pessoal e Social, pois contribui para o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças e das relações sociais (...)” (Silva et al., 2016, p. 47). Estas aprendizagens foram desenvolvidas em três atividades, no “Festival dos Papagaios”, nos “Jogos Tradicionais” e no “Tiro ao alvo das Perguntas”. Como refere Marchão (2012), sobre a aprendizagem cooperativa e a influência desta na construção do pensamento crítico, “quando o educador/professor implementa a aprendizagem cooperativa favorece o rendimento e a produtividade em todos os alunos, assim como facilita a memória a longo prazo, a motivação intrínseca, a atenção e o pensamento crítico” (p.77).

No **domínio da Educação Artística**, no **subdomínio da expressão plástica**, as crianças desenvolveram o sentido estético e a criatividade; desenvolveram as capacidades expressivas através do diálogo, do movimento corporal e das produções artísticas; desenvolveram diferentes técnicas de modalidades expressivas, utilizaram materiais diferentes e desenvolveram a opinião crítica sobre os seus trabalhos e os trabalhos dos outros. Neste domínio construímos uma cama, uma caixa de correio, livros e decorámos barras. Através da exploração deste subdomínio

contribuímos para ao alargamento do pensamento crítico e desenvolvemos o tema central do nosso projeto, pois “as explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Silva et al., 2016, p. 49).

No **subdomínio do Jogo Dramático/Teatro**, através da utilização dos fantoches criámos momentos de jogo dramático. Com o nosso apoio e incentivo, as crianças deram continuidade ao jogo dramático com os fantoches, criando histórias e, assim, desenvolveram a imaginação, a expressão verbal e corporal, “facilitando a emergência de uma opinião crítica” (Silva et al., 2016, p. 53).

No **domínio da Linguagem Oral e a abordagem à Escrita**, o principal foco foi nas conversas de grupo antes, durante e após as atividades. O objetivo foi criar um clima de comunicação positivo para que todas as crianças conseguissem expressar as suas ideias, o que foi um objetivo cumprido, pois escutámos e valorizámos sempre o contributo do grupo. Durante as conversas de grupo tentámos sempre “alargar intencionalmente as situações de comunicação (...) que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Silva et al., 2016, p. 62).

Para promovermos o gosto pela leitura contámos histórias e poemas sempre com suportes diferentes e explorámos livros. Construámos livros das emoções (tristeza, alegria, raiva e medo) com as expressões faciais das crianças, desenhos realizados pelas crianças que transmitiam as emoções e ainda uma frase a explicar o que as deixava com determinada emoção. As crianças, com frequência, levavam livros de casa e pediam para lermos para o grupo ou pediam frequentemente para lermos histórias e poemas.

Relativamente à escrita, as crianças já tinham consciência da palavra, sabiam o sentido da escrita e conheciam algumas letras. As crianças de seis anos começaram a pedir para copiar palavras.

O **domínio da Matemática**, como a Área da Formação Pessoal e como o domínio da Linguagem Oral, esteve presente todos os dias: na escrita da data, na contagem de crianças que estavam presentes e na contagem de crianças que faltavam, na tabela das presenças, no número de crianças que podiam estar em cada área e nas votações. Muitas situações matemáticas eram provocadas por nós, como perguntar quantos dias faltavam para o fim-de-semana ou quantas crianças a mais estavam em determinada área. Tivemos em atenção que “é necessária uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (Silva et al., 2016, p. 74). Ainda, as crianças mais velhas começaram a pedir

para escrevermos os números até 20 para copiarem; também começaram, por vontade própria, a escrever e fazer contas.

Na **Área do Conhecimento do Mundo** pretendemos sensibilizar as crianças para as Ciências Naturais e promover o gosto pelas mesmas. Assim, planeámos atividades e partimos do que as crianças já sabiam e depois aprofundámos o conhecimento partindo da curiosidade; seguida, de uma questão de partida que definia o problema; conversávamos e colocávamos hipóteses; no momento seguinte colocávamos em prática as hipóteses e observávamos o que acontecia; por último, discutíamos os resultados e o porquê. Tal como é salientado nas OCEPE é preciso a criança aprender a “interrogar-se sobre a realidade, definir o problema, para decidir o que se quer saber e procurar uma explicação e solução, [o que] constitui a base da metodologia científica” (Silva et al., 2016, p. 86).

Nesta área do conhecimento realizámos o Festival dos Papagaios que foi bem-sucedido, pois as crianças conseguiram colocar hipóteses e defendê-las, depois experimentaram, observaram os resultados e em discussão de grupo chegaram à conclusão de como construir um papagaio que voasse bem.

Por último, e referente à utilização de tecnologias, as crianças conheciam os recursos tecnológicos presentes no ambiente educativo; no entanto, não eram frequentemente utilizados, pelo que decidimos criar uma área em que podiam explorar o quadro interativo sob a nossa supervisão.

Com o decorrer do estágio fomos ficando mais confiantes na implementação das atividades, realçando que seguimos os conselhos das educadoras cooperantes. Conseguimos ter uma boa relação pedagógica com as crianças pois “o educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (Araújo, 2013, p. 51).

Em todos os dias de estágio foi realizada uma reflexão crítica e avaliação individual, com o par pedagógico e com as educadoras cooperantes, com o objetivo de percebermos o que poderíamos ter feito melhor e como melhorar a nossa prática.

Considerações Finais

O presente relatório expressa o percurso vivido na Prática de Ensino Supervisionada, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-escolar. As vivências em contexto de Creche e de Jardim de Infância contribuíram para o desenvolvimento de uma atitude responsiva para exercermos a profissão de educador/a de infância; neste percurso vivemos experiências que nos permitiram aprender e ter uma atitude reflexiva enquanto educadoras de infância.

Em ambos os contextos vivemos tempos conturbados, que nos levaram a limitações devido à pandemia “Covid-19”. A primeira das limitações foi a prática supervisionada em contexto de Creche ter sido interrompida e a componente de intervenção educativo-pedagógica ter sido substituída pela elaboração de um projeto, como anteriormente referido. A segunda limitação prende-se com o facto de não termos contactado com os encarregados de educação, o que levou a não conhecer o contexto familiar das crianças. Consideramos que este facto, foi um aspeto que condicionou a articulação com as famílias que é tão necessária na educação de infância.

No contexto de Creche, não conseguimos colocar em prática nenhuma das atividades previstas no projeto, por motivos da pandemia que levaram ao encerramento da instituição educativa. Neste sentido, apenas realizámos a observação e cooperação supervisionada. Contudo, este período permitiu-nos aprendizagens ricas para o nosso futuro enquanto educadoras; tivemos o apoio da educadora cooperante que nos ensinou muito e que nos integrou em todo o processo educativo. O projeto que realizámos no âmbito de Creche ensinou-nos sobre modelos pedagógicos e qualidade educativa, o que foi muito pertinente e ajudou a sustentar as propostas educativas que completaram o projeto.

No contexto de Jardim de Infância planeámos atividades, após o período de observação. O conhecimento do grupo através da observação foi fundamental para adequarmos as atividades e as tornarmos significativas para cada criança e para o grupo.

De notar que, em ambos os contextos, as crianças foram o nosso principal foco no planeamento das atividades, pois o nosso objetivo foi promover o desenvolvimento holístico das aprendizagens.

Ressalvamos, que assegurámos um ambiente confortável e seguro às crianças, pois só assim é possível haver implicação na aprendizagem. Apoiando-nos nas OCEPE “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5).

No início das intervenções, tínhamos algum receio, porque não sabíamos como a atividade iria correr e se as crianças iriam gostar, sendo que no decorrer da intervenção, parte deste receio foi-se diluindo, em virtude da segurança que fomos ganhando e por percebermos que as crianças se implicavam com entusiasmo nas propostas que fomos organizando.

Para todos os momentos criámos materiais e estratégias com o intuito de motivar e envolver as crianças nas várias atividades. Algumas dessas atividades foram planeadas no contexto do projeto de investigação-ação que delineámos e que se estruturou a partir da questão inicial *“Como promover a construção do pensamento crítico nas crianças através de situações e momentos de Filosofia?”*

A essa questão associamos os objetivos: discutir o lugar da Filosofia na organização e desenvolvimento curricular do Jardim de Infância; refletir sobre a importância da construção do pensamento crítico e da reflexão desde as primeiras idades; e promover oportunidades de aprendizagem de “Filosofia” no quotidiano do Jardim de Infância.

Nesta fase final, e tendo em atenção quer a questão de partida quer os objetivos, concluímos que:

- Na dinâmica curricular da Educação de Infância, que se quer participada pelas crianças, deve existir lugar para propostas de aprendizagem significativas para cada criança e para o grupo;
- Nessas propostas, os/as educadores/as de infância, devem ter particular atenção na estimulação do pensamento das crianças e na sua agilização em situações de pensamento mais complexas, de forma que o seu pensamento crítico se possa ir construindo;
- Tal estimulação e incentivo à construção do pensamento crítico pode acontecer no contexto de diferentes atividades, incluindo a brincadeira, e acontecer de modo infundido nas várias áreas de conteúdo, ou acontecer através de momentos e situações intencionalizadas no quadro da Filosofia com crianças;
- O questionamento é uma das estratégias fundamentais para a construção do pensamento crítico e os/as educadores/as devem levar as crianças a responder “ao como”, “ao porquê” e à discussão de hipóteses, dando-lhe tempo para que cada uma responda.

Também, através da entrevista à educadora de infância cooperante, percebemos que a mesma concede importância à construção do pensamento crítico das crianças e que, nesse contexto, dá destaque ao questionamento e às interações que acontecem no dia-a-dia do Jardim de Infância. A prática de uma pedagogia que conceda o direito à participação das crianças parece ser importante para que a estimulação do seu pensamento aconteça e que se vá construindo

tornando-se cada vez mais complexo, crítico. Os momentos e as situações enquadradas na Filosofia com crianças concorrem para a estimulação do pensamento e podem integrar a prática educativo-pedagógica no Jardim de Infância.

Referências Bibliográficas

- Arroz, A., Figueiro, M., & Sousa, D. (2009). "Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério"- perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-18. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2649Pacheco.pdf> .
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf> .
- APEI. (s.d.). *A Educação de Infância - Breve História de Educação de Infância em Portugal*. APEI. <https://apei.pt/linha-editorial> .
- APEI. (s.d.). *A Infância e os serviços: desenvolvendo uma estratégia Europeia. Um documento de trabalho da Rede "INFÂNCIA NA EUROPA"*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf> .
- Azevedo, C., & Gonçalves, D. (2006). O Valor e Utilidade da Filosofia Para Crianças. *Saber Educar*, N.º4, 99-111. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/890/2/Cad4_FilosofiaDaniela.pdf .
- Bento, F. (2014). *Afetividade e Criatividade em Filosofia para Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24701> .
- Beraldi, G. M., & Mattos, F. R. (2017). *Jogo dos Filósofos*. Biblioteca Professora Silvia Becher. https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/BERALDI_GABRIEL_MOREIRA_2017_produtoeducacional-1.pdf.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Ministério da Educação.
- Bokova, I. (2015 Julho, 19). *Mensagem da Diretora Geral da UNESCO, Irina Bokova, por ocasião do Dia Mundial da Filosofia*. https://www.unescoportugal.mne.pt/images/Mensagem_DG_UNESCO_Dia_Mundial_Filosofia-2015.pdf .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo do profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 96, 4-31. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358> .
- Cardona, M. J. (2008) Para uma pedagogia da Educação Pré-escolar: fundamentos e conceitos. *Da investigação à prática- Estudos de natureza educacional, volume III, n.º 1*, 13-34. CIED <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educa%c3%a7%c3%a3o%20pr%c3%a9-escolar.pdf> .
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania - Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf.
- Carvalho, M. (2018). O problema da formação em Filosofia para Crianças: práticas e pressupostos. In M. T. Santos (Coord.), *Filosofia e crianças: pressupostos e linhas de um curso* (pp. 134-154) https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5016/3/MCCarvalho_ProblFormFilCriancaPratPress_pp134-154.pdf .
- Carvalho, M. C. (2008). Matthew Lipman - a infância como deserto de oportunidades. In M. J. Pinto, & M. L. Ferreira (Coord.), *Ensinar filosofia? o que dizem os filósofos* (pp. 298-307). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2907/1/MCCarvalho_Matthew_Lipman.pdf .
- Carvalho, M. C. (2014). Filosofia para crianças - a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa. In A. Mesquita, C. Beckert, J. Pérez, & M. Xavier (Eds), *A paixão da razão, homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira*, (pp. 477-490). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Carvalho, M. C. (2014). O que significa ser eticamente crítico? Algumas reflexões sobre a Filosofia para crianças. In R. Vieira., C. Tenreiro-Vieira., I. Sá- Chaves, & C. Machado. (Eds.), *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 70-82). Universidade de Aveiro

https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3162/1/MCCarvalho_PensamentoCritico25jul_O_que_significa.pdf.

Carvalho, M. C. (2016). Sentir, pensar, agir: a dimensão ética do programa de Filosofia para crianças. Em D. Feitosa, M. Dorneles, & M. Bergamaschi (Org.) *O sensível e a sensibilidade na pesquisa* (pp. 87-108). UFRB. https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4009/3/MCCarvalho_SENTIR_PENSAR_AGIR_pp87-108.pdf.

Carvalho, M. C. (2017). O que faz a Filosofia na infância?: Nós, antes de fazermos uma pergunta difícil, temos poucas dúvidas... e depois temos mais. *Grotta arquipélago de escritores*, n.º 2, 176-182. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4658/1/M.%20Costa%20Carvalho%2c%2000%20que%20faz%20a%20Filosofia%20na%20Inf%3a2ncia%3f%20GROTTA.pdf>.

Carvalho, M. C. (2018). O “porquê” traz coisas especiais e dá perguntas. A Filosofia para crianças no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 114, 2-5.

Castro, C. (2012). *Características e finalidade da Investigação-Ação*. Alemanha, Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.

Castro, G. (2008). Ensinar Filosofia a crianças. In M. Ferreira (Coord.) *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp. 104-155). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2826/3/Ensinar%20filosofia%20a%20criancas.pdf>.

Conselho Nacional da Educação, CNE (2011). *Recomendação sobre a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (Recomendação 3/2011, Relatora Teresa Vasconcelos). Conselho Nacional de Educação.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia: Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>.

- Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para crianças: Programa de Matthew Lipman*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%20a7%20a3o_Carlos%20Dinis.pdf.
- Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar. O modelo pedagógico do movimento escola moderna*. Fundação Calouste Glubenkian.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto-Editora.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto-Editora.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Glubenkian.
- Guedes, A., & Rego, M. (2012). Filosofia para Crianças no contexto educativo Português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, 58, 3, 1-12. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/120>.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentido e formas de uso*. Princípia.
- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.017>.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C, & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor.
- Lenoir, F. (2017). *Filosofar e Meditar com as crianças*. Arena.
- Lima, D. M. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da educação*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/11/capa.pdf>.
- Lourenço, M., & Mendonça, D. (2011). *Brincar a Pensar? Manual de Filosofia para Crianças*. Plátano.

- Luis, J. d. (2012). Repensar a intervenção educativa no jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 55-57.
- Marchão, A. (2010). *(RE) Construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3788>.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona*, 32, 47-58. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5512>.
- Marchão, A. (2021). A Educação Pré-escolar numa perspetiva de igualdade e equidade. Uma reflexão a partir do quadro legal. *Revista EduSer*, 13, 17-37. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/171>.
- Marchão, A. (2019, Janeiro 18). *Crianças com agência: a importancia e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades*. [Conferência apresentada]. XII Jornadas da infância. Ribeira Grande, S.Miguel, Açores. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%3%aaancia%20Crian%3%a7as%20com%20ag%3%aaancia_%20pensamento%20cr%3%adtico_Am%3%a9lia%20March%3%a3o.pdf.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de oportunidades. *Revista Aprender*, 35, 72-85. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/42/32>.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144. <https://revistas.usal.es//index.php/0214-3402/article/view/aula201824135144>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na Creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 417-436. <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42007/45675>.
- Pedro, A., & Libório, O. (2008, Fevereiro, 2-4). *Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação?* [Comunicação em conferência]. 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Universidade do Minho.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar - Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>.
- Santos, P., Portugal, G., Libório, O., Figueiredo, A., Abrantes, N., Silva, C., & Góis, S. (2011). Um sistema de acompanhamento das crianças (SAC) em jardim-de-infância- Uma via para a diferenciação pedagógica e inclusão. *Análise Psicológica*, 29 (1), 135-147. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/44/pdf>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, J. R. (2019). *"Queres saber? Pergunta." - estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na Filosofia para Crianças*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório UAC. <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5258/1/DissertMestradoJoanaRitaSilvaSo usa2019.pdf> .
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º22, 93 - 115. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a05.PDF>.
- Vieira, A. C. (2018). *Pensar a Brincar: Filosofia com e para crianças*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Comum de

Portalegre.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25201/1/Relat%c3%b3rio%20Final%20de%20PES_%20Pensar%20a%20Brincar_%20Catarina%20Vieira.pdf.

Vieira, P. A. (2019). *Um conceito em movimento: a dimensão intersubjetiva da comunidade de investigação filosófica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores].
Repositório UAC.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5664/1/DissertMestradoResumoIndIntrodPALSPV2020.pdf>.

Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., & Machado, C. (Orgs.). (2014). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. UA Editora

Legislação:

Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série)-Diário da República n.º 178/1997, Série II de 1997-08-04 -
Lei-Quadro n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série – A -
N.º 34 – de 10 de fevereiro 1997.

Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das Creches. Diário da República, I Série – N.º 167 – de 31 de agosto de 2011.

Anexos

Anexo 1: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto Creche”⁵

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código-Postal: _____ Telefone: _____

Email: _____

Diretor Pedagógico / Coordenador do Estabelecimento: _____

Anos de funcionamento: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

a) Público:

- Ministério da Educação
- Ministério do Trabalho e da solidariedade social
- Outros: _____

b) Privado:

- IPSS (instituição Privada de Solidariedade social)
- Particular e Cooperativo
- Outros _____

2. Localização geográfica da Instituição:

- Área Urbana
- Área Rural
- Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

- Construção de raiz
- Edifício adaptado
- _____

⁵ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo

E.B.I (Escola Básica Integrada)

Outros _____

4. Estado de Conservação:

Bom Razoável Mau

5. O edifício consta de:

Bloco Único:

Sim Não

Blocos Independentes:

Sim Não N° de Blocos: _____

Número de pisos: _____

6. Acesso e faixas de circulação:

Rampas

Escadarias

Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

Presença de gradeamentos intransponíveis

Presença de muros intransponíveis

Presença de gradeamento ou muros convencionais

Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

Sim Não

9. Alguma zona é partilhada?

Sim Não

Se sim com quem? _____

10. É utilizado com regularidade?

Sim Não

11. Quem dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____

12. Qual o tipo de pavimento? _____

13. Que materiais se encontram no espaço exterior? _____

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação
----------	--------	-----------------------

		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissexo				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível:	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				
Ginásio				
Sala de atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				
Outros/Quais				

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim Não

Crianças

18. Número total de crianças na Creche:
19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?
- 03 meses - 1 ano
- 1 ano - 2 anos
- 2 anos - 3 anos
20. Quantas crianças existem em lista de espera?
21. Quantas salas de atividades existem?
22. Qual a lotação máxima de cada sala?
23. Como estão organizados os grupos de crianças?
- Grupos heterogéneos
- Grupos homogéneos
24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?
- Sim Não
- a) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? ____
- b) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?
- _____
- _____
- c) Que técnicos têm para apoiar?
- _____
- _____
25. Quantas crianças cuja língua não materna é o português? ____
26. Qual a proveniência desses pais? _____
27. Horário do estabelecimento:
- a) Horário de Abertura: __h __ ; Horário de Encerramento: __ h __
- b) Duração da componente letiva:
- Manhã das __ h __ às __ h __ ; Tarde das __ h__ às __h
- c) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?
- Manhã das __h__ às __h__ ; Tarde das __h__ às __h__

Pessoal

28. Organograma do estabelecimento:

29. Horários das pessoas que trabalham na Creche:

Nomes	Categoria	entrada	Hora de almoço	Hora de saída

30. Qual o rácio adulto / criança na Creche?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de auxiliares

31. Qual o grau de participação da família na Creche?

a) Nula Pontual Frequente

b) Festas Reuniões Atividades e / ou projetos

- Exemplos de atividades em que as famílias participem: _____

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

a) Educador de apoio?

b) Outros técnicos?

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Financiamento

33. Dê uma estimativa do custo por criança/ ano. (incluindo todas as despesas):

34. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação:

Mínima _____

Máxima _____

Média / mensal _____

35. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

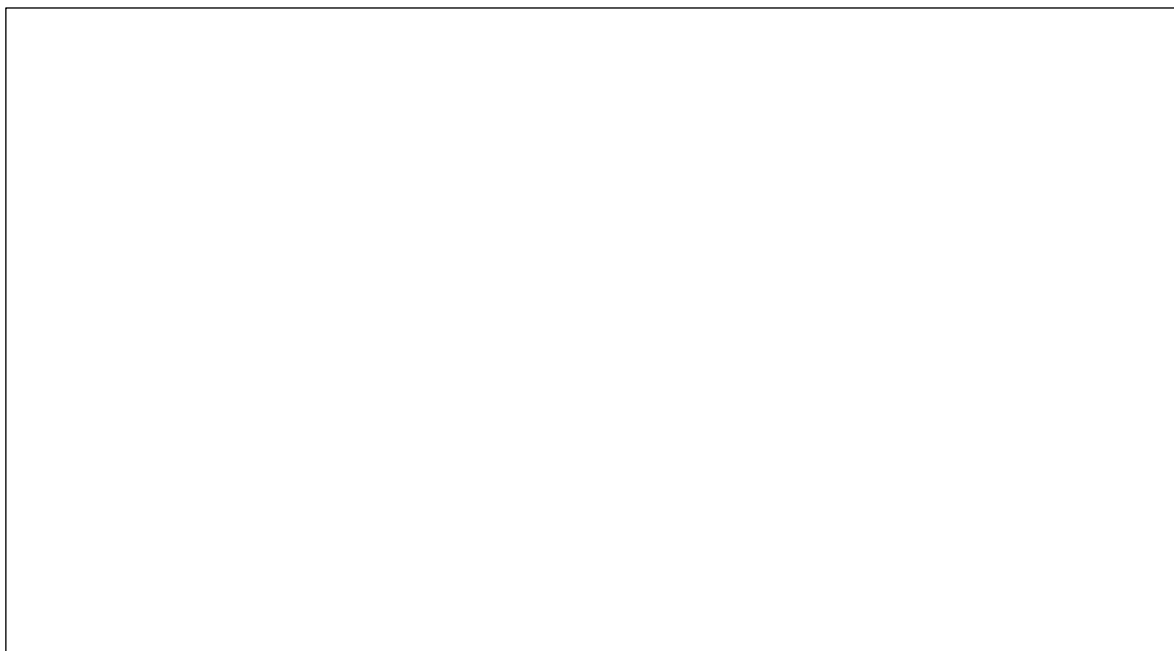
Observações:

Anexo 2: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Creche”⁶

SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m2.



2. Áreas em que está organizado e designação.

3.

a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.



⁶ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences das crianças
- b) Vestiários
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) sanitários para crianças

b) lavanderia

c) dormitório(s)

d) cozinha

e) sala para movimento/ginásio

f) refeitório

g) sala de educadores

h) casa de banho para adultos

i) sala destinada aos pais (e à comunidade)

j) secretaria

k) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

l) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio

3. Qual a área do espaço exterior em m2?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e/ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros? Quais? |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) | _____ |

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim b) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
b) Velho
c) Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim b) Não

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde da pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

Observações:

Anexo 3: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Creche”⁷

NOME DA INSTITUIÇÃO

NOME DA INSTITUIÇÃO / AGRUPAMENTO –

JARDIM DE INFÂNCIA –

MORADA -

CÓDIGO POSTAL-

TELEFONE -

E-MAIL-

ELEMENTO DE APOIO DQP -

DATA -

NOME -

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação

- Na área de _____

DESE

- Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

⁷ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

c) Outra formação/habilitações certificadas

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2

a) Anos de serviço? ____.

Anos de serviço neste estabelecimento ____.

b) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

- _____

c) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

- _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

e) Creche

anos

f) ATL

anos

g) Hospital

anos

h) Ludotecas

anos

i) Bibliotecas

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

- _____.

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

- _____.

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

- _____.

b) menos satisfação

- _____.

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

- _____.

9. Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

• _____.

a) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

• _____

b) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

| • _____.

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros _____			

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			

j) Outras _____

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

_____.

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

OBSERVAÇÕES

Anexo 4: “Ficha do Estabelecimento Educativo – Contexto Jardim de Infância”⁸

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código-Postal: _____

Telefone: _____

Email: _____

Diretor Pedagógico / Coordenador do Estabelecimento: _____

Anos de funcionamento: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento?

c) Público:

Ministério da Educação

Ministério do Trabalho e da solidariedade social

Outros: _____

d) Privado:

IPSS (instituição Privada de Solidariedade social)

Particular e Cooperativo

Outros _____

2. Localização geográfica da Instituição:

Área Urbana

Área Rural

Área Suburbana

3. Em que tipo de instalações funciona:

Construção de raiz

Edifício adaptado

Edifício integrado em escola do 1º. Ciclo

E.B.I (Escola Básica Integrada)

Outros _____

⁸ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

4. Estado de Conservação:

Bom Razoável Mau

5. O edifício consta de:

Bloco Único:

Sim Não

6. Acesso e faixas de circulação:

Rampas

Escadarias

Elevador

7. Limites do Domínio com o meio circundante:

Presença de gradeamentos intransponíveis

Presença de muros intransponíveis

Presença de gradeamento ou muros convencionais

Ausência de qualquer vedação

8. Tem espaços exteriores?

Sim Não

9. Alguma zona é partilhada?

Sim Não

Se sim com quem? _____

10. É utilizado com regularidade?

Sim Não

11. Quem dinamiza/Supervisiona o espaço exterior? _____.

12. Qual o tipo de pavimento? _____.

13. Que materiais se encontram no espaço exterior?

14. Instalações Sanitárias:

Crianças	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				
Unissex				
Pessoas com deficiência				

Educadores e assistentes operacionais	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Masculino				
Feminino				

15. Material:

Material Disponível:	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Aquecimento/Arrefecimento				
Material SOS (Kit de primeiros socorros)				
Extintores				
Placares/Expositores				

16. Instalações:

Instalações	Número	Estado de Conservação		
		Bom	Razoável	Mau
Dormitório				
Lavandaria				
Cozinha				
Refeitório				
Ginásio				
Sala de atividade				
Sala dos Docentes				
Biblioteca				

Outros/Quais				
--------------	--	--	--	--

17. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

Sim Não

Crianças

18. Número total de crianças no Jardim de Infância:

19. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

3 anos - 4 anos

4 anos - 5 anos

5 anos - 6 anos

20. Quantas crianças existem em lista de espera?

21. Quantas salas de atividades existem?

22. Qual a lotação máxima de cada sala?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

23. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos

Grupos homogéneos

24. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

Sim Não

d) Quantas crianças têm necessidades educativas especiais? _____

e) Que tipo de necessidades educativas apresentam essas crianças?

f) Que técnicos têm para apoiar?

25. Quantas crianças cuja língua não materna é o português? _____

26. Qual a proveniência desses pais? _____

27. Horário do estabelecimento:

a) Horário de Abertura: _____; Horário de Encerramento: _____

b) Duração da componente letiva:

Manhã das _____ às _____; Tarde das _____ às _____

c) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das _____ às _____; Tarde do _____ às _____ e das _____ às _____

Pessoal

28. Organograma do estabelecimento:



29. Horários das pessoas que trabalham no Jardim de Infância:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de almoço	Hora de saída

30. Qual o rácio adulto / criança no Jardim de Infância?

Salas	Idades	Número de crianças	Números de Educadores	Número de auxiliares

31. Qual o grau de participação da família no Jardim de Infância?

c) Nula Pontual Frequente

d) Festas Reuniões Atividades e / ou projetos

- Exemplos de atividades em que as famílias participem:

32. Existe pessoal de apoio? Sim Não

c) Educador de apoio?

d) Outros técnicos?

Quais? (psicólogo, terapeuta)? _____

Observações:

Anexo 5: “Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades – Contexto de Jardim de Infância”⁹

SALA _____

O ESPAÇO INTERIOR

7. Dimensões do espaço em m2.

8. Áreas em que está organizado e designação.

9.

c) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

d) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

⁹ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

10. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences das crianças
- b) Vestiários
- c) Acessos próprios para cadeira de rodas
- d) Placares/Expositores

11. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

e) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

12. Descreva as seguintes instalações:

m) sanitários para crianças

n) lavanderia

o) dormitório(s)

p) cozinha

q) sala para movimento/ginásio

r) refeitório

s) sala de educadores

t) casa de banho para adultos

u) sala destinada aos pais (e à comunidade)

v) secretaria

w) sala de atividades de apoio à família / prolongamentos

x) biblioteca / ludoteca / centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

6. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) Sim b) Não

f) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

g) Partilha esta zona como e com quem?

7. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

8. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

9. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

10. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> Utensílios de exterior (pás, bolas) | f) <input type="checkbox"/> Arrecadação exterior |
| b) <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços | g) <input type="checkbox"/> Jardim e/ou horta |
| c) <input type="checkbox"/> Caixa de areia | h) <input type="checkbox"/> Animais domésticos |
| d) <input type="checkbox"/> Tanque de água | i) <input type="checkbox"/> Outros? Quais? |
| e) <input type="checkbox"/> Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) | _____ |

6. Considera os materiais suficientes? a) Sim b) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

5. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo
b) Velho
c) Usado mas em bom estado

Observações: _____

6. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) Sim b) Não

Observações: _____

7. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

8. Medidas de segurança do equipamento:

Observações:

Anexo 6: “Ficha do/a Educador/a de Infância – Jardim de Infância”¹⁰

Nome da Educadora de Infância: _____

1. Quais as suas habilitações?

e) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação Na área de _____

DESE (Curso de especialização) Na área de _____

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

f) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

g) Outra formação/habilitações certificadas:

h) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2 .

a) Anos de serviço? ____

Anos de serviço neste estabelecimento ____

d) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

- _____

¹⁰ Adaptado do projeto DQP. Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias (pp. 86-92). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

e) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

- _____

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

anos

k) Ensino Particular e Cooperativo

anos

l) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

m) IPSS – Jardim de Infância

anos

n) Creche

anos

o) ATL

anos

p) Hospital

anos

q) Ludotecas

anos

r) Bibliotecas

anos

s) Outros. Quais? _____

anos

8. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Sector Privado anos Sector Público anos Sector Solidário anos

9. Possui outra experiência relevante com crianças?

- _____

10. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

- _____

11. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

c) mais satisfação

- _____

d) menos satisfação

- _____

10. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

- _____

11. Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

- _____

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

- _____

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

- _____

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			
e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros _____			

11. Áreas Curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			

j) Outras _____

33. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

34. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva

a) Sim

b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva? _____

14. Tem outros comentários a acrescentar?

OBSERVAÇÕES

Anexo 7: “Fotografias das Áreas de Organização na Sala de Atividades – Contexto Jardim de Infância”



Figura 15- Área da cozinha e dos trabalhos manuais



Figura 16 - Área da pintura



Figura 17 Área do computador e da biblioteca



Figura 18 Área da garagem

Anexo 8- “Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação”

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Pedido de Autorização

Caro/a Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, que eu Catarina Viegas frequento e que estou a desenvolver um trabalho de investigação-ação integrado no estágio em Jardim de Infância cujo tema é “Pensamento Crítico através da Filosofia na Educação Pré-Escolar”.

Informo ainda que o trabalho a ser desenvolvido será supervisionado pela Educadora H..

Para documentar a investigação-ação é necessário proceder a alguns registos fotográficos e gravar as conversas com as crianças. Com isto gostaria de pedir a sua autorização para:

- Gravar em formato de áudio as conversas que serão realizadas.
- Registrar, através de fotografia, as atividades que o/a seu/sua filho/a irá realizar.

Ressalvo que os registos serão utilizados dentro da maior confidencialidade e anonimato, nunca será exposta a imagem e nome da criança, nem o nome do Jardim de Infância.

Caso queira qualquer tipo de esclarecimento ou ver o material recolhido estarei disponível.

Agradeço a colaboração

Com os melhores cumprimentos da aluna estagiária:

Catarina Ricardo Viegas

Portalegre, 10 de janeiro de 2021

Anexo 9- Guião de entrevista à educadora cooperante – contexto de Jardim de Infância

Tema: Contributos para a construção do pensamento crítico. A Filosofia na Educação Pré-escolar.

Guião de entrevista à Educadora Cooperante			
Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<p>Bloco A: Apresentação da entrevista e consentimento informado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o entrevistado. • Proceder ao consentimento informado • Garantir o anonimato e a confidencialidade. 		<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar o tema da entrevista e o objetivo da mesma. • Solicitar à entrevistada a sua participação e informar que o seu contributo é fundamental para a investigação.
<p>Bloco B: Perfil da educadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o perfil profissional da educadora. 	<p>1- Que idade tem?</p> <p>2- Quais as suas habilitações académicas?</p> <p>3- Quanto tempo de serviço tem?</p>	
<p>Bloco C: Fundamentos da prática educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fundamentos científico-pedagógicos que sustentam a prática pedagógica da educadora. 	<p>4- Quais os principais fundamentos científicos e pedagógicos que sustentam as suas práticas educativas na Creche/no Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>5- Qual o estatuto que atribui à criança no processo educativo?</p>	<p>Se for necessário, usar a questão mais direta: Reconhece a criança como sujeito e agente do processo educativo?</p>

		6- Tendo em atenção os objetivos da Educação Pré-escolar e as OCEPE, o que pensa sobre a importância de a educadora estimular o pensamento das crianças?	
<p>Bloco D: Conceções e práticas promotoras da construção do pensamento crítico na educação de infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a importância que a educadora atribui à construção do pensamento crítico na educação de infância. • Conhecer as atividades que são implementadas no âmbito da construção do pensamento crítico das crianças. • Saber se a prática educativa da educadora inclui a Filosofia para Crianças e porquê. 	<p>7- No dia-a-dia estimula a construção do pensamento crítico das crianças? Como e em que situações?</p> <p>8- Já realizou algum projeto com as crianças destinado especificamente à construção do pensamento crítico?</p> <p>9- Se sim, que atividades foram desenvolvidas?</p> <p>10- Se não, no futuro vê-se a realizar projetos neste âmbito?</p> <p>11- Considera que o pensamento crítico e a Filosofia se interligam? Se sim, porquê?</p> <p>12- Já alguma vez integrou a Filosofia para Crianças na sua prática educativa?</p> <p>13- Se sim porquê? /Se não, Porquê?</p> <p>14- Se sim, como e quando aconteceu?</p>	<p>Se não for mencionado pelas educadoras depois da questão n.º 9, perguntar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que importância atribui ao questionamento? 2. E ao tempo para discutir e refletir com as crianças? 3. Proporciona ao grupo de crianças momentos para refletir individualmente e em grupo?
<p>Bloco E Formação continua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se a educadora já realizou formação contínua sobre o pensamento crítico e ou Filosofia para Crianças. 	<p>15- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre o pensamento crítico?</p>	

		<p>16- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre a Filosofia para Crianças?</p> <p>17- Se tivesse oportunidade frequentaria alguma ação de formação sobre estas áreas?</p>	
--	--	---	--

Anexo 10- transcrição da entrevista à educadora cooperante – contexto Jardim de Infância

- 1- Que idade tem? 44
- 2- Quais as suas habilitações académicas? Licenciatura em Educação de Infância
- 3- Quanto tempo de serviço tem? 22 anos
- 4- Quais os principais fundamentos científicos e pedagógicos que sustentam as suas práticas educativas na Creche/no Jardim de Infância? Porquê?

Na minha prática pedagógica baseio-me em diferentes modelos pedagógicos, sempre centrada no interesse das crianças.

- 5- Qual o estatuto que atribui à criança no processo educativo?

A criança é a essência do processo educativo. Respeitar os seus interesses, partir do que ela já sabe, dar-lhe ferramentas e ajudá-la a adquirir e consolidar aprendizagens são funções que o educador deve pôr em prática diariamente.

- 6- Tendo em atenção os objetivos da Educação Pré-escolar e as OCEPE, o que pensa sobre a importância de a educadora estimular o pensamento das crianças?

O pensamento das crianças deve ser estimulado continuamente para que estas consigam, o mais possível, por si só, de uma forma crescente, ser capazes de se tornarem autónomas na resolução de problemas.

- 7- No dia-a-dia estimula a construção do pensamento crítico das crianças? Como e em que situações?

Nas rotinas diárias, em momentos de conversa em grande grupo, são colocadas questões, que partem das crianças, das suas vivências, onde o pensamento crítico é valorizado.

- 8- Já realizou algum projeto com as crianças destinado especificamente à construção do pensamento crítico?

Tento incluir na minha prática pedagógica momentos específicos para a construção do pensamento crítico.

8.1- Se sim, que atividades foram desenvolvidas?

Pesquisa fichas elaboradas especificamente para abordar o pensamento crítico.
Recrio vivências do dia a dia para analisarmos determinada situação.
Recorro ao conto de histórias.

8.2- Se não, no futuro vê-se a realizar projetos neste âmbito?

9.1 Que importância atribui ao questionamento?

O questionamento é a chave da aprendizagem.
A criança que não questiona, estagna no seu processo de desenvolvimento.

9.2 E ao tempo para discutir e refletir com as crianças?

Dar tempo para discutir e refletir com as crianças revela-se extremamente útil no processo educativo.
Refletir após o desenvolvimento de alguma atividade ajuda-os a perceber o que correu bem e o que correu mal e o que se pode melhorar no futuro.

9.3 Proporciona ao grupo de crianças momentos para refletir individualmente e em grupo?

Sim. Antes de sair, tento sempre fazer um momento de reflexão em grupo sobre o que aconteceu ao longo do dia.
As reflexões individuais acontecem sempre que sejam necessárias.

9- Considera que o pensamento crítico e a Filosofia se interligam? Se sim, porquê?

Sim, a Filosofia é como que pôr em prática o pensamento crítico.

10- Já alguma vez integrou a Filosofia para Crianças na sua prática educativa?

Sim.

10.1 Se sim porquê? / Se não, porquê?

Porque ajuda as crianças tornarem-se melhores enquanto cidadãos.

10.2 Se sim, como e quando aconteceu?

11- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre o pensamento crítico?

Sim.

12- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre a Filosofia para Crianças?

Não.

13- Se tivesse oportunidade frequentaria alguma ação de formação sobre estas áreas?

Sim.

Anexo 11 – Sinopse da entrevista à educadora cooperante – contexto Jardim de Infância

Análise de conteúdo – Sinopse de entrevista da Educadora Cooperante	
Problemáticas	Educadora Cooperante
Fundamentos da prática educativa.	<p>18- Quais os principais fundamentos científicos e pedagógicos que sustentam as suas práticas educativas na Creche/no Jardim de Infância? Porquê?</p> <p>Na minha prática pedagógica baseio-me em diferentes modelos pedagógicos, sempre centrada no interesse das crianças.</p> <p>19- Qual o estatuto que atribui à criança no processo educativo?</p> <p>A criança é a essência do processo educativo. Respeitar os seus interesses, partir do que ela já sabe, dar-lhe ferramentas e ajudá-la a adquirir e consolidar aprendizagens são funções que o educador deve pôr em prática diariamente.</p> <p>20- Tendo em atenção os objetivos da Educação Pré-escolar e as OCEPE, o que pensa sobre a importância de a educadora estimular o pensamento das crianças?</p> <p>O pensamento das crianças deve ser estimulado continuamente para que estas consigam, o mais possível, por si só, de uma forma crescente, ser capazes de se tornarem autónomas na resolução de problemas.</p> <p>Pequeno resumo das ideias:</p> <p>A educadora baseia-se a sua ação educativo-pedagógica baseada em modelos pedagógicos diferentes, que, no entanto, não nomeia. Contudo assume que a sua ação é sempre centrada na criança. Considera a criança como a essência do processo educativo, ou seja, respeita os interesses da criança e disponibiliza ferramentas para que a criança construa e consolide aprendizagens. A educadora considera que o pensamento da criança deve ser estimulado continuamente para que a criança seja um cidadão autónomo e consiga resolver os seus problemas.</p>
Conceções e práticas promotoras da construção do pensamento crítico	<p>21- No dia-a-dia estimula a construção do pensamento crítico das crianças? Como e em que situações?</p> <p>Nas rotinas diárias, em momentos de conversa em grande grupo, são colocadas questões, que partem das crianças, das suas vivências, onde o pensamento crítico é valorizado.</p> <p>22- Já realizou algum projeto com as crianças destinado especificamente à construção do pensamento crítico?</p>

<p>na educação de infância.</p>	<p>Tento incluir na minha prática pedagógica momentos específicos para a construção do pensamento crítico.</p> <p>23- Se sim, que atividades foram desenvolvidas?</p> <p>Pesquisa fichas elaboradas especificamente para abordar o pensamento crítico.</p> <p>Recrio vivências do dia a dia para analisarmos determinada situação.</p> <p>Recorro ao conto de histórias.</p> <p>24- Que importância atribui ao questionamento?</p> <p>O questionamento é a chave da aprendizagem.</p> <p>A criança que não questiona, estagna no seu processo de desenvolvimento.</p> <p>25- E ao tempo para discutir e refletir com as crianças?</p> <p>Dar tempo para discutir e refletir com as crianças revela-se extremamente útil no processo educativo.</p> <p>Refletir após o desenvolvimento de alguma atividade ajuda-os a perceber o que correu bem e o que correu mal e o que se pode melhorar no futuro.</p> <p>26- Proporciona ao grupo de crianças momentos para refletir individualmente e em grupo?</p> <p>Sim. Antes de sair, tento sempre fazer um momento de reflexão em grupo sobre o que aconteceu ao longo do dia.</p> <p>As reflexões individuais acontecem sempre que sejam necessárias.</p> <p>27- Considera que o pensamento crítico e a Filosofia se interligam? Se sim, porquê?</p> <p>Sim, a Filosofia é como que pôr em prática o pensamento crítico.</p> <p>Pequeno resumo das ideias:</p> <p>No âmbito da sua atividade pedagógica, a educadora valoriza as interações entre os sujeitos, promovendo conversas de grupo; considera-as como uma mais-valia para o desenvolvimento do pensamento crítico e ainda considera que o pensamento é a chave da aprendizagem.</p> <p>Para promover o pensamento da criança, incluindo o pensamento crítico, a educadora refere que realiza pesquisas de fichas para abordar o pensamento crítico na educação de infância; no entanto não especifica o carácter das fichas; recorre a vivências e situações de vida diária da criança para “colocar” as crianças a pensar e a fazê-lo no sentido da construção do pensamento crítico. Para isso utiliza, ainda as conversas em grande grupo, em que dá tempo e oportunidades de resposta às crianças.</p> <p>A educadora recorre frequentemente ao questionamento como estratégia para promover o pensamento das crianças, pois considera-o como a chave da aprendizagem. O questionamento é realizado em conversas de grande grupo e em conversas individuais com a educadora.</p>
--	--

	<p>A educadora recorre a momentos de reflexão individual e em grande grupo para a avaliação das atividades. Por último, considera que a Filosofia é como pôr o pensamento crítico em prática.</p>
<p>Formação continua</p>	<p>28- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre o pensamento crítico? Sim.</p> <p>29- Já alguma vez realizou alguma ação de formação sobre a Filosofia para Crianças? Não.</p> <p>30- Se tivesse oportunidade frequentaria alguma ação de formação sobre estas áreas? Sim.</p> <p>Pequeno resumo das ideias: A educadora refere já ter realizado formação sobre o pensamento crítico, mas nunca em Filosofia para Crianças; contudo não adiante mais informação sobre quantas ações ou sobre que tipo de ações. A mesma referiu ainda que está disponível para, no futuro, realizar formação nestas áreas.</p>

Anexo 12 – Letra da canção A Canoa Virou

Canção *Palavra Cantada*- a *Canoa Virou*:

<https://www.youtube.com/watch?v=Sw2MThvOlWc>

Rema, rema, rema

Rema, rema, rema, ai-ai

Rema, rema, rema

Rema, rema, rema, ai-ai, ai-ai-ai

Rema, rema, rema

Rema, rema, rema, ai-ai

A canoa virou

Quem a deixou virar?

Foi por causa da Sandra que não soube remar

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar

Eu tirava a Sandra do fundo do mar

A canoa virou

Quem a deixou ela virar?

Foi por a Juliana que não soube remar

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar

Tirava a Juliana lá do fundo do mar

(...)

Tiriri pra cá, Tiriri pra lá

A Luísa é feia e quer casar

Tiriri pra cá, Tiriri pra lá

A Juliana é feia e quer casar

(...)

Tiriri pra cá, Tiriri pra...

Rema, rema, rema

Rema, rema, rema, ai-ai

Rema, rema, rema

Rema, rema, rema, ai-ai, ai-ai-ai

Anexo 13 – Adaptação da História No meu coração pequenino

Olá! Eu sou a Aninhas!

E hoje vou abrir as portas do meu coração para o seu interior poder explorar. Que confusão! Há explosões cheias de gargalhadas, lágrimas, chatices, medos e explosões tao leves que quase voo. O meu coração é um tesouro que muda de cor consoante o que sinto.

Quando o meu coração está feliz fica amarelo.“ Por vezes é um sol, o meu coração até me ofusca a visão.”

Às vezes fico tão zangada que o meu coração “cospe fogo. Sou como uma bomba prestes a explodir! Cuidado, toca a fugir!”

Estou calma! “O meu coração está leve (...) Eu flutuo, deslizo, mas que delícia!”

Estou muito triste! “O meu coração está pesado. Troquei palavras feias com a Aninhas. Palavras que magoam, sem sentido, o meu coração está partido.” Será que as feridas do coração se curam com beijinhos?

“Estou com medo. É noite, ouvi um ruído, o coração bate acelerado. (...) Será um dragão com mau feitio? (...) Ah! És tu, tareco! Meu gatinho vadio.

É um jardim secreto, o meu coração. Consegues vê-lo?”