

ÍNDICE

PREÂMBULO	9
APRESENTAÇÃO	12

PARTE I: FORMAÇÃO E IDENTIDADES PROFISSIONAIS..... 17

JOGO E EXPRESSÃO: QUE SENTIDOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO.....	18
---	----

Clarinda Pomar, Isabel Bezelga e Maria João Craveiro Lopes

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES E DE EDUCADORAS/ES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA	29
--	----

José Saragoça

A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL: DA UNIVERSIDADE AOS CONTEXTOS DE TRABALHO ...	46
---	----

Sara Caetano

UMA HISTÓRIA EM 3 PALAVRAS: APRENDER, VIVER E SER EDUCADORA PROFESSORA.....	52
--	----

Ana Arcadinho

(QUASE) EDUCADORA DE INFÂNCIA: REFLEXÃO FUNDAMENTADA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	60
--	----

Ana Teresa Brito e Cátia Amaral

A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	76
--	----

Amélia Marchão, Fernando Rebola, Helder Henriques e Luísa Carvalho

ENTRE LAÇOS: TODOS JUNTOS POR MAIS E MELHORES
APRENDIZAGENS 104

Albertina Raposo e Maria Duarte

PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS EM
CRECHE: POSSIBILIDADES, CONSTRANGIMENTOS E
POTENCIALIDADES 116

Maria Lacerda e Mónica Pereira

CREATIVE LAB_SCI&MATH: INOVAÇÃO NO ENSINO DA
MATEMÁTICA E DAS CIÊNCIAS FÍSICO-NATURAIS 140

*Bento Cavadas, Elisabete Linhares, Marisa Correia, Nelson Mestrinho e
Raquel Santos*

«POR AFETOS E INQUIETAÇÕES REVISITADAS»:
PRÁTICAS DE LEITURA E PROCESSOS DE SUPERVISÃO
NA FORMAÇÃO INICIAL 153

Dulce Melão e Ana Isabel Silva

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DISCUSSÃO DE MODELOS
DE SUPERVISÃO EM USO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DO 1º CEB 184

João Rocha

PERFIS DE DESEMPENHO DE PROFESSORES E
HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO
EUROPEU: BASES DA FORMAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES EM
PERSPETIVA COMPARADA 221

Henrique Manuel Pereira Ramalho

IMPACTO DA FORMAÇÃO INICIAL NAS PRÁTICAS MUSICAIS DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA FORMADOS NA ESE PORTO.....	256
---	-----

Beatriz Araújo e Graça Boal-Palheiros

PARTE II: INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	291
---	------------

DESENVOLVIMENTO DO SENTIDO ESPACIAL DE BEBÉS E CRIANÇAS A PARTIR DA EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO E DO MOVIMENTO	292
---	-----

Patrícia Pinto Mercês

UMA VIAGEM PELOS SENTIDOS DA ESCRITA – DIFERENTES FUNÇÕES DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	314
--	-----

Sílvia Santos, Inês Ribeiros e Paula Farinho

PENSAR EM DIÁLOGO A PARTIR DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS, EM SALA DE AULA	346
--	-----

Maria Teresa Santos e Sofia Alegria

A NINTENDO WII® E O DESENVOLVIMENTO MOTOR DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: RESULTADOS DA PRÁTICA SUPERVISIONADA	358
--	-----

Tânia Santos, Henrique Gil e Samuel Honório

«QR CODE» NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: RESULTADOS DE UMA INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	367
--	-----

Henrique Gil e Kristelle Carrondo

ATIVIDADES DIGITAIS ATRAVÉS DO EDILIM NO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: RESULTADOS DE UMA
INVESTIGAÇÃO NA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA..... 384

Henrique Gil e Joana Ponciano

O CONTRIBUTO DA UTILIZAÇÃO DO SKYPE PARA A
MELHORIA DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTO DE
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR..... 411

Ana Lopes e Henrique Gil

DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA AO ESTUDO DO MEIO: UMA
EXPERIÊNCIA EM 1º CICLO 444

Iolanda Antunes, Paula Farinho e Eva Corrêa

PRÁTICAS MUSICAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 476

Andreia Carrinho e Graça Boal-Palheiros

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO NUMA PERSPETIVA DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA..... 504

Lénia Silva e Fernando Guimarães

BOOM!!! RAIOS E CORISCOS. A TROVOADA: UM
FENÓMENO FÍSICO E SOCIAL - PERCURSOS DE
APRENDIZAGEM..... 530

*Alexandre Pinto, Ana Filipa Martins, António Barbot, Carla Ribeiro, Cristina
Maia Raquel Pereira, Sara Lima Alves e
Sofia Moura*

TRABALHO COOPERATIVO: IMPLEMENTAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDO DO
MEIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO..... 555

Ana Assis e Fernando Guimarães

QUE MATEMÁTICA NOS LIVROS DAS EDITORAS PARA A
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR? 590

Luana Oliveira Lima e Ana Paula Canavarro

ENSINAR E INVESTIGAR NA FORMAÇÃO INICIAL: AS
DISCUSSÕES COLETIVAS ENQUANTO VIA PARA
ENSINAR A SUBTRAIR 613

Cátia Sofia Dias Prata e Ana Maria Roque Boavida

PENSAR EM DIÁLOGO A PARTIR DA LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS, EM SALA DE AULA

Maria Teresa Santos, Universidade de Évora, Cidehus_UE (Portugal)
Sofia Alegria, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
CEB, Universidade de Évora (Portugal)

RESUMO

O texto dá conta de uma sessão de Filosofia para Crianças [FpC] realizada numa Escola Básica de Évora (2017), assumindo-se o postulado da educabilidade filosófica de todos e o reconhecimento da condição interrogante das crianças. Tomou-se a literatura como suporte para suscitar questões e alargar o horizonte de possibilidade compreensiva e interpretativa da realidade. A partir de um trava-línguas tradicional (O tempo pergunta ao tempo), dinamizou-se uma sessão centrada em duas questões: i) que tempo tem o tempo?; ii) todas as perguntas têm resposta?. O texto estrutura-se em três momentos i) enquadramento filosófico do conceito e referência aos pressupostos; ii) preparação da sessão e a sua realização; iii) nota final para avaliar a sessão e contribuir para a crítica pedagógica a FpC.

Palavras-Chave: Filosofia para Crianças; literatura infanto-juvenil; condição interrogante.

Nota introdutória

“O tempo perguntou ao tempo/ quanto tempo o tempo tem!/ O tempo respondeu ao tempo/ que o tempo tem tanto tempo/ quanto tempo o tempo tem.” Ao ler este trava-línguas, encaixado na literatura ‘genérica’ e um ‘lugar-comum’ da cultura portuguesa com a função assumida de dar destreza e clareza à fala e de divertir pela repetição sucessiva do termo ‘tempo’, ocorre perguntar, de imediato: “O que tem o trava-línguas a ver com filosofia?”. Para lá dos aspectos pedagógico e lúdico, o trava-línguas concentra dois dos problemas que a filosofia tem arrastado sem solução: a durabilidade do tempo e a diferença ontológica entre presente, passado e futuro. Problemas também investigados pelas ciências cognitivas, interessadas em conhecer o mecanismo neuronal que sustenta a experiência do fluir do

tempo e da ordenação temporal dos acontecimentos (Damásio, 2006). Apesar de ser difícil imaginar que o trava-línguas tenha surgido com uma consciente intencionalidade problematizante, ele situa-se no cerne de um tema que define os parâmetros da nossa experiência e compreensão da realidade. Citando Mata a propósito da potencialidade interrogante da literatura infanto-juvenil: “Desde el momento en que el lector entiende el texto como un espacio en el que expone su propio mundo al contacto con otros, la lectura supone una disposición a escuchar y comprender, a abrirse a ideas y emociones ajenas.” (Mata, 2014:110). Todavia este texto não se adentra na complexidade das questões agregadas ao conceito ‘tempo’ (...), o que exigiria enquadramentos epistemológicos e metodológicos alargados, nem investiga o seu ‘status’ literário e pedagógico. O texto inscreve-se no âmbito de Filosofia para Crianças [FpC], valorando a dimensão tradicional, poética e filosófica da literatura (Wartenberg,2009) e servindo-se do trava-línguas como recurso; dá a conhecer uma sessão de FpC realizada numa Escola Básica de Évora em que trava-línguas foi pretexto para compreender como as crianças fazem, a par da dinâmica recitativa, a aproximação conceptual e ganham consciência quer do movimento temporal quer da subjectividade do tempo. A sessão correspondeu a uma actividade de estágio e por isso a estrutura deste texto articula momentos de preparação e efectivação, dividindo-se em três pontos descritivo-críticos. A saber: i) os pressupostos da preparação; ii) o planeamento da sessão FpC; iii) a descrição da sessão (perguntas e respostas). É um texto com dupla assinatura resultante da execução de um trabalho conjunto.

Pressupostos da preparação

Em total oposição ao experimentalismo ‘naif’ que ocorre em certas sessões de FpC, para as quais se prescinde da formação em Filosofia e se sujeitam as crianças a diálogos ditos ‘filosóficos’

(como se os diálogos fossem só por si intrinsecamente filosóficos), defende-se a imprescindibilidade do estudo da filosofia, de onde emerge o filosofar (Ferreira,1995). Defende-se igualmente que as sessões FpC não têm por finalidade e objecto de aprendizagem o filosofar, entendido como operação racional que articula conceptualização, problematização e argumentação e que fixa condições de possibilidade (maturidade cognitiva e intelectual, capacidade abstractiva, domínio discursivo e cultural). Todavia, sem desconsiderar tais características e exigências, FpC tem lugar e função como um despertar reflexivo que, sendo intransferível para outra disciplina, se repercute pela rede interdisciplinar. E se bem que FpC apresente variações relativamente ao seu paradigma organizador inicial concebido por Lipman, mantêm-se os passos processuais fundamentais da filosofia como a abordagem de certas noções (clarificando-lhes o sentido e aproximando-as do uso filosófico), o questionar e o encontrar razões e contra-razões, a postura dialógica conjectural disposta a dar a voz a todas as crianças em vez de se lhes sobrepor, contando quer com as competências linguísticas e de pensamento que possuem, quer com as vivências que vão significando e lhes dão consciência do mundo. Esta lógica epistemológica ajusta-se ao período operatório-concreto do desenvolvimento das crianças, onde já estão adquiridas as noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade e se estabelecem diferentes relações, como a reversibilidade das representações, e se avança na abstracção de dados da realidade. Mas esta distensão das potencialidades da filosofia a respeito dos processos da cognição, espelhada no programa de Lipman, complementa-se com aspectos metacognitivos facilitados no ambiente e na dinâmica da comunidade de investigação. Lipman justifica-a como instância intrínseca ao programa: "Moreover, in Philosophy for Children, our objective is not merely to sharpen students' capacities for dry analysis but to dramatize the life of the mind so that students will develop critical dispositions as they discuss ideas of mutual concern in a community of inquiry It is through such thinking together that children become reasonable

and independent thinkers” (Lipman,1988:37). Lipman foi sempre revendo os pilares de FpC, não no sentido de os substituir, mas de os robustecer com contributos de proveniência vária. Um dos efeitos dessa revisão foi a mitigação do risco de formalismo (conceptualização, problematização, argumentação), se bem que cedeu ao risco de didactismo acrescentado por Sharp. A revisão é visível na concepção de comunidade de investigação, que deixa de se confundir com espaço de treino da argumentação persuasiva (Vicente, 1994:409) com o propósito político de revitalizar a democracia como alguns tendem a interpretá-la. A comunidade de investigação não configura uma aprendizagem da dimensão formal do filosofar, mas proporciona a introdução de constituintes das operações formais para que, num ambiente participativo e criativo, a criança observe e signifique (tanto quanto a sua atenção possibilita) o modo como pensa, fala, sente, se relaciona e actua na experiência de estar no mundo. O programa Lipman, com os seus três pilares, e a metodologia de Lipman e Sharp representam uma renovação profunda no exercício filosófico que assim desliza para a fase incoativa da reflexão e se abre ao regime interdisciplinar. Tudo isto exige estudo ou então pode-se conduzir FpC para resultados catastróficos, o que lhe retira reconhecimento e configura abuso pedagógico infligido às crianças. Por conseguinte, o trava-línguas proposto – “o tempo pergunta ao tempo” – impôs que a fase de preparação da sessão começasse pela leitura e comentário de um texto fundamental de Agostinho de Hipona sobre a problemática. Para melhor exemplificar o que se considera ser condição necessária de FpC transcreve-se a questão nuclear que a tradição popularizou: “Se ninguém me pergunta [o que é o tempo], eu o sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada” (Agostinho, Conf., XI, 14, 17). Não menos decisiva foi a contribuição augustineana para a interpretação dos três modos temporais – passado, presente, futuro –, a partir da compreensão dos limites da apreensão ‘cronológica’ do tempo e do processo cognitivo, redefinindo-os em presente do passado ou memória, em presente do presente ou intuição directa e em

presente do futuro ou expectativa (Agostinho, Conf., XI, 20, 1). Esta interpretação, que não satisfaz Agostinho, introduziu a dimensão da vivência subjectiva do tempo onde a elasticidade, a transitividade, o esquecimento e a imaginação alteram a percepção do tempo (Agostinho, Conf., XI, 28, 1). O texto seleccionado de Agostinho não esgota as questões, que vão da representatividade do tempo (ciclicidade, linearidade, pontilhismo) às viagens no tempo, todavia serviu de ponto de partida a outras leituras.

Em suma, a preparação de uma sessão de FpC requer leitura e comentário, esclarecimentos quanto à intencionalidade do que se propõe realizar e considerações relativas a pressupostos da planificação que não têm de ser estritamente filosóficos. Tais pressupostos, que aqui não se podem desenvolver, assentam em leituras e enunciam-se brevemente com excertos ilustrativos:

1º pressuposto: Exigência de inteligibilidade

“A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstractas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas (...)” (Benjamin,1987:236-237).

2º pressuposto: O sentido de fazer perguntas

“Qual o sentido do perguntar em filosofia? Talvez como em nenhum outro saber, as perguntas filosóficas têm o sentido de um perguntar-se, de colocar a própria subjetividade em questão. O seu sentido principal não é encontrar algum saber “externo” ao sujeito da pergunta. Tal sentido se desdobra na pergunta, num compromisso vital com a interrogação que a pergunta coloca, no próprio movimento do pensar que ela provoca. Por isso, é impossível perguntar no lugar do outro, fazer perguntas pelo outro” (Kohan,2003:104).

3º pressuposto: Relação o pensar e a linguagem

“O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior, depende de factores externos. [...] o crescimento intelectual da criança, depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vygotsky, 1998:62).

4º pressuposto: Relação entre filosofia e literatura

“(...) a filosofia é literatura, tomando esta como a manifestação mais conseguida da linguagem, por valorização dos recursos dela. Se a literatura otimiza as potencialidades da linguagem, o mesmo é dizer, de manifestar o sentido do real, na constituição do mundo, muito melhor o pode fazer a expressão filosófica dela, pois é sua tarefa levar às últimas instâncias a trajectória do sentido” (Gonçalves, 1990:31).

Planeamento da sessão

O planeamento da sessão inspirou-se na estrutura das sessões açoreanas realizadas por Gabriela Castro, Magda Carvalho e Berta Pimentel, e apresentadas no livro *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. A eleição deste modelo privilegiou a similitude das condições (uma turma, uma sessão), a economia da planificação e o recurso a pequenos textos. No caso usou-se a versão do trava-línguas registada por Ducla Soares (Soares, 2006), o qual apresenta o tempo como ‘personalidade’ reflexiva que ao auto-interrogar-se (‘o tempo pergunta ao tempo?’) se desdobra num outro de si (‘o tempo responde ao tempo’). Este acto performativo de desdobramento é reconhecível e experienciável pela própria criança. Fernando Pessoa ilustra bem a instauração da dimensão auto-reflexiva mediante o desdobramento do sujeito pensante que ao distanciar-se de si se reconhece a si mesmo. Lembrando o poema: “Brincava a criança

/ Com um carro de bois./ Sentiu-se brincando/ E disse, eu sou dois!/ Há um a brincar/ E há outro a saber,/ Um vê-me a brincar/ E outro vê-me a ver” (Pessoa, 1956: 83 [5-12-1927]).

De referir ainda que durante a planificação se levantaram algumas das muitas questões sobre o tempo (o tempo existe quando nada muda?; se o tempo é reversível?; se é possível revelar o passado e o futuro?; se o tempo é infinito?; como interpretar a metáfora do tempo como seta?...) e buscaram-se expressões onde o termo ‘tempo’ é aplicado (tempo perdido, linha do tempo, cápsula do tempo, tempo ideal, tempo certo, acabar o tempo, contratempo, tempo perdido,...). Este duplo exercício de extensão dos campos de aplicação de uma noção visava compreender as possibilidades de inteligibilidade do real que eventualmente pudessem surgir na sessão FpC.

Plano - sessão de FpC (modelo de inspiração açoreana)	
Tema	Tempo
Área Filosófica	Ontologia
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Auscultar o interesse das crianças pela questão “o que é o tempo?” • Abordar e explorar a noção “tempo”, explorar os campos de aplicação e as metáforas associadas • Confrontar as crianças com perguntas ditas ‘difíceis’, evidenciando contradições nas respostas e encontrando outras possibilidades de resposta • Desenvolver as capacidades crítica e criativa das crianças • Promover o pensar em diálogo
Motivação	O que é o tempo?
Conceitos fundamentais	Tempo, presente, passado, futuro, infinito, memória, real, existência, tempo circular, tempo linear, história.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dum trava-língua • Comentário em contexto dialógico • Execução de tarefa conclusiva (desenhar algo sobre o tempo, mostrando, ou não, a imagem do quadro de Salvador Dalí)
Material didáctico	Livro – SOARES, Luísa Ducla. <i>Destrava Línguas</i> . Ilustrações de Susana Oliveira. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte. 2006. Quadro – <i>La persistencia de la memoria</i> (Salvador Dalí, 1931)

Data e duração	(retirou-se a data para assegurar a não identificação da turma) 45 minutos
-----------------------	---

A sessão FpC

A sessão ocorreu na Escola Básica da Quinta da Vista Alegre (Évora), numa turma do 1º ano. Começou-se por projectar e ler o trava-línguas. Na primeira abordagem procurou-se verificar o nível de compreensão do conteúdo:

“quem é a personagem?”

“o que é que ela pergunta?”

“a quem é que ela faz essa pergunta?”

Seguiu-se o nível interpretativo. Não sendo oportuno transcrever o diálogo, deixa-se o registo de dois momentos:

1º recorte: o tempo do tempo

Criança a)– «O tempo tem tantos anos quantos anos o tempo tem».

Adulto – «Mas achas que isso ficou claro? Afinal quantos anos tem o tempo?»

Criança b) – «Trinta».

Criança c) – «Eu sei. Infinitos!».

Adulto – «Que significa 'infinitos'?»

Criança d)– «O tempo nunca acaba»

Adulto – «Concordam com a definição?»

Criança e) – «O tempo nunca acaba até à meia noite.»

Adulto – «E depois da meia noite o tempo acaba?»

Criança f) – «De dia há um tempo que dorme e outro... há... que está acordado... e à noite o tempo que estava a dormir fica acordado e o outro fica a dormir.»

Criança g) – «O tempo... o tempo nunca começou e nunca acabou.»

Adulto – «Como sabes isso?»

Criança g) – «Porque não existem ovos do tempo,... nem mães do tempo... e por isso o tempo nunca nasceu, nem nunca acabou!

2º recorte: perguntas difíceis

Adulto – «Estas perguntas foram difíceis ou fáceis?»

Reconhecido que fazer perguntas a si mesmo, como tempo, é difícil, perguntou-se o que é uma pergunta difícil. Uma vez que não se obteve resposta, perguntou-se se havia outras perguntas difíceis, a fim de encontrar elementos comuns.

Adulto – «Há outras perguntas difíceis?»

Criança h) – «Porque é que o meu cão não fala comigo?»

Criança i) – «Porque é que os dinossauros não existem?»

Criança j) – «Como é que os construtores fazem prédios tão depressa?»

Criança l) – «Porque é que o meu gato anda sempre atrás de mim?»

Nota final: condição interrogante

Os dois recortes dialógicos são suficientes para dar conta de dificuldades metodológicas. E priorizar a focagem das dificuldades não diminui o gosto tido em participar na experiência reveladora da condição interrogante do ser humano (qualquer que seja a idade) nem anulou os momentos em que pergunta e resposta (nos formatos de afirmação, negação, dúvida) nos

lançaram na surpresa da interpelação e aprofundaram ou mostraram outras imagens de compreensão do real. Basta recordar o momento em que uma criança disse que havia três tempos, distinguindo: o tempo dos dinossauros, o tempo dos homens, o tempo dos robots. A maneira original de referir os modos passado, presente, futuro e de encontrar elos entre eles foi desconcertante e inesquecível, pois a criança confrontou-nos com um mundo (o seu) que integra o perto e o longínquo, o primitivo e o tecnológico.

Aceitamos as dificuldades no sentido de falibilidade proposto por Popper (Popper, 1992:180), ou seja, como princípio de incerteza que permite avançar por conjecturas e por isso não as escamoteamos. Ora uma das dificuldades, acentuada quando se é um estranho para a turma e a sessão de FpC é um episódio semestral de 45 minutos, consistiu na falta de participação de alguns alunos, fosse por timidez, fosse temor de ser julgado pelo que disse, fosse por inércia, fosse por recusa em participar no processo dialógico. Para superar a situação procurou-se seguir a ordem circular da disposição das mesas, sem forçar e sem interromper ou apressar a intervenção de cada criança. Outra dificuldade decorreu da pouca activação da comunidade de investigação, pois raramente as crianças interpelaram os pares. Foi raro alguém solicitar esclarecimentos (a enunciação não inteiramente escutada; o sentido incompleto; a dúvida levantada,...) e inexistente a interpelação do par por algo ter ficado a ressoar e inquietar intelectualmente. A terceira dificuldade foi conter a tendência para a dispersão, umas vezes por as crianças se desinteressarem quando se demorava no diálogo com um/a dos/as colegas, outras vezes por as intervenções introduzirem cortes nas ideias em debate, obrigando a retomar, a cada passo, o que estava em questão e a esclarecer a razão para não se tomar consideração, naquele momento, o que fora introduzido pelo/a colega. Estas dificuldades exigiam esforço permanente para não se perder a visão do trajecto da investigação, nos seus impasses e avanços, e para não se ficar

preso na unilateralidade de uma noção ou ideia, anulando momentos hermenêuticos. Ora apesar das dificuldades, a sessão proporcionou a experiência de coexistência directa e imediata, como é próprio do diálogo, entre sujeitos – crianças e adultos – que buscam razões, entregando-se em pensamento, vontade e sentimento. O mesmo é dizer: proporcionou-se uma situação da condição interrogante.

Sobre o conteúdo da sessão deixam-se duas notas de análise. As crianças expressaram duas concepções de extensão do tempo, a de finitude e infinitude, firmadas em razões distintas: a vivência quotidiana da sucessão dos dias e noites, a assimilação do conceito de 'infinito', reflexo dum juízo existencial, e a impossibilidade de correlação da ideia de existência do tempo com começo do tempo devido à ausência dos dois elementos constitutivos da emergência de algo/alguém (o ovo e a mãe), numa clara referência ao ciclo biológico da vida. Também a identificação dos três modos temporais e da sua sucessão revelam a fecundidade da imaginação na organização racional. Os dinossauros e os robots presentes na imaginação dão à criança a percepção subjectiva da distensão temporal. Qualquer dos casos está longe do pensar estruturalmente interrogativo e inquieto em busca da suficiência explicativa, mas as as crianças já buscam um sentido significativo para encarnar as palavras e ler o mundo.

Referências Bibliográficas

- Agostinho de Hipona, A. (2000). *Confissões (Livro XI)*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Benjamin, W. (1987). *Mágia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolidas I*. São Paulo: Editora Brasileira 1985.
- Castro, G, Carvalho, M., Pimentel, B. (2010). *Cria: Um Projeto de Filosofia para Crianças*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Damásio, A. (2006). "Art and the New Biology of Mind". *Conference at Italian Academy Forum: March 24, 2006*. <https://youtu.be/B1hx0qwsFvE>.
- Ferreira, M. L. (1995). A propósito da formação de professores – notas para um debate. *Revista Filosófica de Coimbra*. Vol. 8, 365-372.
- Gonçalves, J. (1990). *Fazer Filosofia Como e Onde?*. Braga: FFUCP.
- Kohan, W. (2003). *Infancia: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mata, J. (2014). "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia*, nº 8, (Outubre), pp. 104-121 Available from: https://www.researchgate.net/publication/267762930_Etica_literatura_infantil_y_formacion_literaria [accessed Oct 20 2018].
- Pessoa, F. (1956). *Poesias Inéditas (1919-1930)*. Nota prévia de Vitorino Nemésio e notas de Jorge Nemésio. Lisboa: Ática.
- Popper, K. (1992). *Em Busca de um Mundo Melhor*, 3ª ed. Trad. Teresa Curvelo. Lisboa: Editorial Fragmentos, pp. 170-183. [Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt]
- Soares, L. (2006). *Destrava Línguas*. Ilustrações de Susana Oliveira. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vigostky, L. (1998). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Neto, Luís Barreto, Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Wartenberg, T. (2009). *Big ideas for little kids. Teaching philosophy through children literature*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.