

A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos

Mariana Paiva*

Dalila Lino*

Ana Maria Almeida**

* Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, CIED

** Fundação D. Pedro IV

Resumo

A criança é por natureza questionadora, inquieta e age segundo os seus interesses e pensamentos. Através das escolhas, as crianças iniciam atividades por que se interessam e aprendem sobre o mundo, sobre si e os outros, começando a resolver problemas de forma autónoma. Desta forma, é importante adotar uma pedagogia que dê oportunidade à criança de desenvolver a sua competência de escolha e a resolução autónoma de problemas. Assim, o principal objetivo do estudo apresentado é analisar o estilo de interação do educador e compreender a influência dessas interações nas competências de escolha e de resolução de problemas por parte das crianças. O estudo é de natureza qualitativa e a metodologia usada é a investigação-ação. Os dados foram recolhidos através da observação participante e naturalista, que permitiu registar observações relativamente às competências de escolha e resolução de problemas por parte das crianças. Foi ainda aplicado o instrumento de Avaliação da Qualidade



Paiva, M., Lino, D., Almeida, A. (2019) A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos, 9(1), 19 - 35. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.176>

Contacto: Mariana Paiva, Instituto Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação de Lisboa Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / lidiamcdf@hotmail.com

Contacto: Dalila Lino, Instituto Politécnico de Lisboa/ Escola Superior de Educação de Lisboa, /CIED, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / dlino@eselx.ipl.pt

Contacto: Ana Maria Almeida, Fundação D. Pedro IV Rua De Santa Isabel, 87, Lisboa, Portugal / anamarialmeida@msn.com

(Recebido em março de 2018, aceite para publicação em maio de 2018)

do Programa no Pré-Escolar HighScope (PQA), com o objetivo de avaliar e caracterizar as interações existentes entre o educador e a criança. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo categorial. A investigação desenvolveu-se numa sala de Jardim de Infância, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. Os resultados evidenciam a existência de uma relação entre a qualidade das interações adulto-criança e a competência de escolha e a resolução de problemas por parte das crianças. A análise dos dados sustenta-se nas teorias e as abordagens pedagógicas defendidas por Vygotsky, Malaguzzi e Dewey.

Palavras-chave: Interação adulto-criança, Educação de infância, Escolha, Resolução de problemas, Pedagogia da infância

Adult Child Interaction and the Promotion of Choice and Problem Solving With Children of 4 and 5 Years

Abstract

The child is by nature questioning, restless and acts according to his interests and thoughts. Through choices children start activities of their interest and learn about the world, about themselves and others, starting to solve problems autonomously. In this way, it is important to adopt a pedagogy that gives the child the opportunity to develop his / her competence of choice and the autonomous resolution of problems. Thus, the main objective of this study is to analyze the interaction style of the preschool teacher and to identify the influence of these interactions on children's choice and problem-solving skills. The nature of the study is qualitative, and the methodology used is action research. The data were collected through participant and naturalistic observation, which allowed to record observations regarding children's choice and problem-solving skills. The HighScope Pre-School Program Quality Assessment (PQA) was also applied with the objective of evaluating and characterizing the interactions between the preschool teacher and the child. The collected data was analyzed through categorial content analysis. The research was carried out in a preschool classroom with a group of 22 children aged 4 to 5 years. The results show the existence of a relationship between the quality of adult-child interactions and the competence of choice and problem solving by the children. The analysis of the data is based on the theories and pedagogical approaches defended by Vygotsky, Malaguzzi and Dewey.

Key words: Adult-child interaction, Early childhood education, Choice, Problem-solving, Childhood pedagogy.

L 'Interaction Adulte Enfant et la Promotion des Compétences Choix et Résolution de Problèmes Chez L 'Enfant de 4 à 5 Ans.

Résumé

Par nature, l'enfant questionne et agit en fonction de ses intérêts et de ses pensées. Ses choix lui permettent de s'initier à des activités qui l'intéressent, de faire des apprentissages sur le monde qui l'entoure, les autres et lui même. Il apprend également à travers ces choix à résoudre des problèmes de façon autonome. Il est donc important d'adopter une pédagogie qui donne l'occasion aux enfants de développer leurs compétences de choix et de résolution de problèmes de façon autonome. Ainsi, le principal objectif de cette estude c'est l'analyse du type

d'interaction entre l'éducateur et l'enfant et de son influence sur l'acquisition de ces compétences par l'enfant. Cette étude est une étude qualitative et la méthodologie utilisée est l'investigation-action. Les données ont été recueillies à travers l'observation d'enfants qui ont pris part naturellement aux activités proposées. Cela a permis d'enregistrer leurs compétences de choix et de résolution de problèmes. On a utilisé les outils d'évaluation de qualité du Programme pré-scolaire Highscope (PQA) afin d'évaluer et caractériser les différents types d'interactions existants entre l'éducateur et l'enfant. L'étude s'est réalisée dans une salle de maternelle avec un groupe de 22 enfants d'âges compris entre 4 et 5 ans. Les résultats prouvent que la qualité des interactions entre l'adulte et l'enfant et les compétences acquises sont fortement liées. L'analyse des données est soutenue par les théories et l'abordage pédagogiques défendus par Vygotsky, Malaguzzi et Dewey.

Mots clé: interaction adulte enfant, éducation d'enfance, choix, résolution de problème, pédagogie

La Interacción Adulto Niño y la Promoción de las Competencias de Toma de Decisiones y de Resolución de Problemas con Niños de 4 a 5 Años

Resumen

El niño es por naturaleza indagador, inquieto y actúa según sus intereses y pensamientos. A través de la toma de decisiones, los niños emprenden actividades por las que se interesan y aprenden sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre los demás, solucionando así problemas de manera autónoma. De esta manera, es importante adoptar una pedagogía que permita al niño desarrollar sus competencias de toma de decisiones y de resolución autónoma de problemas. Así, el principal objetivo del presente estudio es analizar el estilo de interacción entre el educador y el niño y examinar la influencia de esa interacción en las competencias de toma de decisiones y de resolución de problemas por parte del niño. El estudio es de naturaleza cualitativa y la metodología utilizada es la investigación-acción. Los datos sobre las competencias de elección y resolución de problemas por parte de los niños han sido recogidos por el método de observación participante y naturalista. Además, ha sido aplicada la herramienta *Avaliação da Qualidade do Programa no Pré-Escolar HighScope (PQA)* con el objetivo de evaluar y caracterizar las interacciones existentes entre el educador y el niño. Los datos recogidos han sido analizados a través de un análisis de contenido categorial. La investigación se desarrolló en una clase con 22 niños con edades entre los 4 y los 5 años. Los resultados evidencian la existencia de una relación entre la calidad de las interacciones adulto-niño y la competencia de toma de decisiones y de resolución de problemas por parte de los niños. El análisis de los datos se basa en las teorías y enfoques pedagógicos de Vygotsky, Malaguzzi e Dewey.

Palabras clave: interacción adulto-niño, educadora infantil, toma de decisiones, resolución de problemas, pedagogía de la infancia.

AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTO-CRIANÇA COMO FATOR INFLUENCIADOR DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS

A investigação apresentada emergiu de uma dimensão pessoal, uma vez que se pretendia “aperfeiçoar a prática pedagógica” (Máximo-Esteves, 2008, p. 71) e compreender de que forma as interações adulto-criança influenciam a competência de escolha e a resolução autónoma de problemas. Durante a Prática Profissional Supervisionada (PPS) do Mestrado em Educação Pré-escolar, em contexto de Jardim de Infância, surgiram algumas inquietações como: será que a minha prática é de qualidade? De que forma a minha prática influencia a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? De que forma as interações que estabeleço com as crianças impulsionam o seu desenvolvimento? Deste modo, definiram-se os objetivos que orientaram a investigação: i) analisar as interações entre o adulto e a criança e a sua evolução; ii) analisar o impacto que as interações têm nas crianças; iii) analisar a influência das interações adulto-criança na competência de escolha e a resolução de problemas por parte das crianças.

Após ser definida a problemática, realizou-se uma investigação, que se insere numa perspetiva da metodologia investigação-ação, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008, se trata de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise e das circunstâncias” (p. 82). A investigação-ação realizada é caracterizada por um processo reflexivo, uma vez que se pretende aperfeiçoar a prática. Assim sendo, primeiro, analisaram-se as interações existentes entre o adulto e as crianças e o impacto que as mesmas têm nas crianças, nomeadamente na competência de escolha e na resolução autónoma de problemas; posteriormente, definiu-se um plano de ação (adoção de atitudes que visam o aperfeiçoamento das interações adulto-criança e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças) e, por último, avaliaram-se, de novo, as interações existentes entre o adulto e as crianças contemplando a competência de escolha e a resolução autónoma de problemas, com o objetivo de demonstrar a eficácia da ação realizada.

Quadro metodológico e roteiro ético

A presente investigação tem por natureza uma abordagem qualitativa. A técnica principal usada foi a observação, nomeadamente, a observação participante e naturalista. A observação foi utilizada com o objetivo de: i) registar notas de campo, permitindo analisar a competência de escolha e a resolução de problemas por parte das crianças; e ii) aplicar o *Preschool Program Quality Assessment (PQA)*¹, com o objetivo de avaliar as interações existentes entre o adulto e a criança. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo das notas de campo referentes à competência de escolha e à resolução de problemas, emergindo categorias e subcategorias.

Durante todo este processo, teve-se sempre por base os princípios éticos baseados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

¹ HighScope Educational Research Foundation. (2003). *Preschool Program Quality Assessment* (2nd ed.). Ypsilanti, MI: HighScope Press.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA E DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A criança é, por natureza, questionadora, inquieta e motivada a agir de acordo com os seus interesses e pensamentos. Através das escolhas e das tomadas de decisão, as crianças começam atividades não só porque se interessam e aprendem sobre o mundo, mas também sobre si próprias e os outros. Assim, a competência da escolha e a tomada de decisão permitem que a criança ganhe confiança em si própria, se veja como capaz e compreenda que aprender e descobrir são tarefas que estão ao seu alcance. Desta forma, nos contextos de educação de infância, é fundamental existir uma pedagogia que ofereça à criança a possibilidade de tomar decisões e, principalmente, que lhe dê tempo para que possa fazer as suas escolhas. Posto isto, torna-se pertinente definir o conceito de escolha no âmbito da educação.

A escolha, numa perspetiva construtivista, é uma atividade individual indispensável ao desenvolvimento social, bem como ao desenvolvimento cognitivo. E tal como afirma Lino (2014), a “escolha promove a capacidade para escolher num conjunto de possibilidades, e selecionar aquela que cumpre os critérios requeridos” (p. 140). Neste sentido, a escolha promove a capacidade de a criança pensar sobre as hipóteses disponíveis e a necessidade de limitar essas mesmas hipóteses às mais importantes.

Lino (2014) enuncia três tipos de escolhas: a escolha limitada, a escolha autêntica e a escolha com propósitos. A escolha limitada refere-se a um número de alternativas que a criança pode escolher. Ainda segundo a mesma autora, este tipo de escolha “é a mais adequada para as crianças que estão a desenvolver a competência de escolha” (p. 140). Por outro lado, a escolha autêntica leva a criança a “pensar em alternativas e, então escolher a que mais lhe convém” (*Idem*). Quando a criança manifesta interesse em conhecer algo e expressa um meio para atingir um objetivo, fez uma escolha com propósito.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “as experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo . . . são cruciais para o desenvolvimento de processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessa experiência” (p. 23). Do mesmo modo, quando a criança se depara com problemas da vida real, “o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabe sobre o mundo” (*Idem*, p. 24) estimula o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido, a melhor forma de ajudar as crianças a resolverem os problemas é dar-lhes a oportunidade de serem as próprias a resolverem-nos.

Segundo Lino (2014), são vários os estudos que evidenciam a importância da “adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (p. 139), bem como no espaço dado à criança para resolver problemas de forma autónoma. Torna-se, então, pertinente compreender o contributo dos modelos pedagógicos em educação de infância.

O contributo dos modelos pedagógicos para o desenvolvimento da escolha e resolução de problemas

Segundo os estudos na área da psicologia do desenvolvimento, é evidente a importância da interação adulto-criança nos primeiros anos de vida (Portugal & Luís, 2016, p. 68). Assim e, segundo as autoras, a qualidade da prática dos educadores relaciona-se com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Consequentemente, as crianças que beneficiam de um ambiente seguro, de bem-estar e acolhedor, reúnem melhores condições para explorar, para interagir e para aprender.

Weikart (2000, citado por Walsh, McMilan, Hanna, McCracken & Carville, 2010) enuncia uma tipologia de quatro modelos baseados nos níveis de iniciativa do adulto e da criança, como ilustra a figura seguinte:

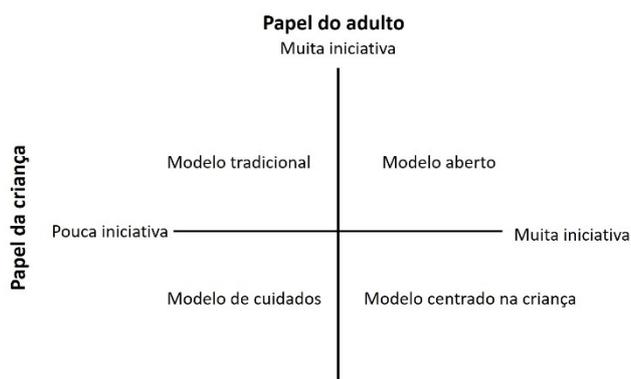


Figura 1. Modelos pedagógicos defendidos por Weikart

Analisando a figura 1, é possível observar que, no primeiro quadrante, nos modelos abertos, existe muita iniciativa tanto da parte do adulto, como da parte da criança. Nestes modelos, os adultos e as crianças partilham o poder sobre o processo de aprendizagem e ensino. Nos modelos tradicionais, representados no segundo quadrante, verifica-se a baixa iniciativa da criança e a alta iniciativa do adulto; as crianças que experienciam este modelo limitam-se a seguir as indicações do adulto. É relativamente a estes modelos que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que os objetivos definidos são de “escolarizar, compensar e acelerar. . . e a imagem do professor é a de um transmissor que . . . utiliza materiais estruturados (p. 27). Contrapondo-se a este modelo anteriormente descrito, encontra-se o modelo centrado na criança, em que a iniciativa da mesma é elevada e a do adulto é baixa. Neste tipo de modelos é o adulto que segue os interesses das crianças e só intervém quando a criança pede. Por último, nos modelos de cuidados, existe pouca iniciativa tanto do adulto como da criança, uma vez que só se asseguram as necessidades básicas.

Em suma, os modelos apresentados, segundo a perspetiva de Weikart (2000), permitem compreender as diferentes interações existentes entre o adulto e a criança, bem como o papel que cada um desempenha no modelo vigente.

Quando se fala da criança como um ser competente, ativo e crítico, não se podem esquecer os contributos da pedagogia do século XX. Numa riqueza pedagógica tão vasta, elegeram-se as abordagens pedagógicas propostas por Vygotsky, Loris Malaguzzi e Jonh Dewey, para uma melhor compreensão das interações adulto-criança, que serão apresentadas no próximo tópico.

A importância das interações adulto-criança no desenvolvimento da competência da escolha e na resolução de problemas.

Neste subcapítulo, pretende-se compreender os contributos de abordagens pedagógicas do século XX, nomeadamente de Vygotsky, Loris Malaguzzi e Jonh Dewey, e ainda analisar as propostas de alguns Modelos Curriculares, nomeadamente o MEM (Movimento da Escola Moderna) e Reggio Emilia. Desta forma, torna-se importante definir o conceito de interação e

compreender como é que essa interação, numa sala de educação de infância, pode contribuir para a competência de escolha e resolução de problemas das crianças.

Lev Vygotsky, tal como afirma Niza (2012), mostrou que as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares e os adultos (p. 325). O psicólogo russo elaborou a sua teoria histórico-cultural, a fim de “enfatizar o aporte da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada pessoa” (Pimentel, 2007, p. 221). Deste modo, no ideal vygotkiano, é através das interações interpessoais e com o meio que a criança vai construir o seu conhecimento, considerando-a um ser ativo e competente no processo de desenvolvimento.

Ainda segundo este autor (1991), o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares têm um papel fundamental no início da vida “devido ao seu caráter inato e involuntário” (Pimentel, 2007, p. 222). Contudo, a interação que a criança vai estabelecendo com os outros e com o mundo socialmente estruturado e definido culturalmente vai permitir a emergência de novas “necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores” (*Idem*). Neste sentido, Vygotsky afirma que as funções superiores são originadas pela interação com as outras pessoas.

Nesta perspetiva, o mesmo autor (1991) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Concretizando, Vygotsky considera que o desenvolvimento passa por dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade de resolução autónoma de problemas, enquanto o nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de resolução de problemas com a ajuda dos pares e/ou adultos. Assim, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em parceria, com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Deste modo “a ZDP é o lugar, onde graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, de modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definido para a aprendizagem escolar” (Barquero, 2001, citado por Pimentel, 2007, p. 225).

Assim, o papel do educador, na perspetiva sócio-construtivista, consiste em ser o “ouvinte e mediador, o de facilitar e animar experiências e descobertas que as crianças vão fazendo e o de agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha” (Vala & Guedes, 2015, p. 62.), necessárias para que a criança progrida.

A importância do papel da interação no desenvolvimento de um indivíduo, defendido anteriormente por Vygotsky, é seguida pelo MEM. A dinâmica de uma sala de educação de infância do MEM organiza-se através de uma experiência de democracia, em que se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Deste modo, a gestão cooperada da vida do grupo é “um aspecto essencial do *ethos* democrático do modelo MEM” (Niza, 1998, citado por Folque, 2014, p. 54). Esta negociação é de extrema importância, uma vez que permite que a criança exprima as suas opiniões e ideias e “desenvolva um papel pró-ativo na aprendizagem” (*Idem*). O poder da tomada de decisão, escolhas e resolução de problemas é partilhado pelo grupo.

Finalizando, no MEM, tanto a criança como o educador são encarados como atores sociais que contribuem para a aprendizagem um do outro. As interações que ocorrem entre a criança e o adulto “são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem» (Folque, 1999, p. 6).

Outra perspectiva surge-nos com Loris Malaguzzi que desenvolveu em Itália uma abordagem que privilegia a “pedagogia das interações” (Lino, 2013, p. 118). Na pedagogia Reggiana, a criança é reconhecida como protagonista ativa e com competências que a conduzem na procura da “realização” (Edwards, 1999, p. 160), através das interações com os pares ou adultos. A criança e o educador são vistos como “inteiros” (Faria, 2007, p. 285). As crianças podem realizar e expandir todas as suas potencialidades, valorizando as suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo as suas necessidades de aprender (*Idem*, p. 288).

Esta pedagogia procura promover interações entre as crianças e os adultos envolvidos no processo de aprendizagem, sendo neste ambiente que a criança constrói o seu próprio conhecimento emergente da construção pessoal e social. Deste modo, “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 118).

Concretizando, na abordagem defendida por Malaguzzi, as crianças são encorajadas a tomar decisões, a fazer escolhas e a resolver problemas autonomamente num processo de cooperação com os pares e os adultos. O adulto tem o papel de escutar e de observar cada criança e provocar oportunidades de descobertas.

Finalmente, apresenta-se a teoria de John Dewey, considerado um dos mais influentes pedagogos. A pedagogia de Dewey é centrada na resolução de problemas, permitindo que as crianças tenham a oportunidade de escolher as atividades que querem realizar. A sua proposta pedagógica “assenta num ensino indireto, de descoberta, reflexivo e experimental” (Lino, 2014, p. 141).

Segundo Dewey (2002), a criança é por “natureza intencionalmente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes rumo definido” (p. 42). Desta forma, para o autor, o papel do educador é o de orientar as atividades para que produzam resultados válidos, em vez de se tornarem meros impulsos. Concomitantemente, o papel do educador é o de apoiar a criança a transformar os impulsos em propósitos de ação, para que as atividades em que se envolvem estimulem a curiosidade e conduzam a criança à construção de novos conhecimentos. John Dewey (2002) sublinha que, se os educadores se limitarem a satisfazer o interesse da criança, deixando que a mesma prossiga sem uma direção definida, não se está perante uma evolução. Contudo, se o educador deixar que a criança exprima o seu impulso e, posteriormente, a questionar e fizer sugestões, para que a mesma tome consciência do que fez, então há um valor educativo.

Para Dewey (2002), o educador deve sustentar a sua prática nos interesses das crianças e, dessa forma, ampliar as aprendizagens das mesmas. Assim, o papel do educador traduz-se em cooperar com o grupo, descobrir as motivações e interesses das crianças, bem como as suas pluralidades e individualidades. A interação adulto-criança, para este autor, torna-se uma questão central, uma vez que o educador deve partir dos impulsos das crianças e canalizá-los de forma a terem valor educativo.

As teorias acima apresentadas e as suas abordagens pedagógicas reconhecem a importância das interações existentes entre os adultos e as crianças, identificando a criança como ativa,

competente, crítica e capaz de construir o seu próprio conhecimento através das interações que estabelece diariamente.

PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A primeira fase da investigação corresponde à primeira avaliação, de forma a preencher o PQA e analisar os dados resultantes da observação participante sobre a competência de escolha e resolução de problemas por parte das crianças. Assim, a recolha dos dados decorreu na primeira semana do mês de outubro. Durante a segunda fase delineou-se um plano de ação, que consistiu na adoção de atitudes que melhorassem a interação com as crianças e, conseqüentemente, contribuíssem para a qualidade das suas aprendizagens. A segunda avaliação da interação adulto criança e, concomitantemente, a análise sobre a competência de escolha e de resolução de problemas por parte das crianças, constitui a terceira fase da investigação; os dados foram recolhidos entre 16 e 20 de janeiro.

Deste modo, deu-se início à investigação. Na primeira fase, recolheram-se dados sobre as interações que diariamente se estabeleciam com as crianças e foi aplicado o PQA – na dimensão interação adulto-criança. A figura seguinte apresenta os níveis obtidos na primeira avaliação:



Figura 2. Avaliação do PQA em outubro

Com a análise da figura 2, pode-se verificar que a maioria dos itens se situa no nível 4, existindo itens com o nível 3 e 5. Desta forma, constatou-se que, no que se refere ao primeiro item, por vezes, não se esperou que a criança acabasse o seu raciocínio, interrompendo-se com perguntas. Contudo, questionou-se sempre as crianças sobre o que estavam a fazer, fazendo-as elaborar e organizar o pensamento.

Nas brincadeiras com as crianças, o educador assumiu-se sempre como parceiro das mesmas, mas, por vezes, quando iniciava a brincadeira, não seguia as pistas que as crianças davam e fazia logo algumas alterações, que por vezes mudavam a direção da brincadeira.

Os interesses das crianças sempre foram as pontes para a construção do currículo, assim, ouvir as crianças, encorajá-las torna-se fundamental para que as mesmas tenham iniciativa ao longo do dia. Aproveitar todos os interesses que as crianças têm e transformá-los em aprendizagens

significativas e reais foi sempre uma das intenções da ação educativa. Assim sendo, o nível atribuído é o nível 5.

No que concerne ao item do apoio e à ampliação das ideias e aprendizagens das crianças, foi cotado com o nível 4, uma vez que, quando as crianças precisavam de ajuda, não se utilizavam sempre estratégias para as apoiar; ajudava-se quando era necessário.

Quando as crianças trabalhavam em pequenos grupos, nem sempre eram encorajadas a utilizar os diferentes materiais de formas diversas. Observava-se o que as crianças realizavam, mas, por vezes, não se questionava sobre o porquê e como usavam o material. Assim, cotou-se com o nível 4 este item.

Reconhecer os sucessos individuais das crianças foi um desafio, pois, por vezes, era usado o elogio para reconhecer o esforço das crianças. Contudo, desde o estágio de creche que se vinha a refletir sobre este aspeto e procurou-se encorajar as crianças pelos seus esforços e estratégias.

Os últimos 3 itens foram cotados no nível 5. Como já foi referido anteriormente, as crianças aprendem umas com as outras. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem, que ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Desta forma, as crianças eram encorajadas a interagirem com os pares. Por considerar-se a criança um agente ativo, capaz e competente, a mesma era incentivada a resolver os problemas de forma autónoma. Envolver as crianças na resolução de conflitos foi uma prática que se adotou devido à investigação de creche, por se ter aprendido que as *skills* sociais são aprendidas e reforçadas através de processos interativos. Depois de analisar os dados acima referidos, e ainda na primeira fase da investigação, procurou-se compreender as implicações das interações que se estabelecia com as crianças na sua competência de escolha e resolução de problemas. Desta forma, realizou-se uma análise categorial com os dados recolhidos através da observação, que se apresenta na seguinte tabela:

Tabela I.

Competência de escolha e resolução de problemas (outubro)

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Participação	Escolha	Limitada	“O F. dirigiu-se a mim e disse que queria fazer um desenho. Perguntei-lhe como é que ia fazer e responde-me que não sabia. Pergunto se com lápis se com canetas e o F. responde-me caneta”	10
		Autêntica	“Todos os dias, as crianças escolhem as áreas de interesses para que querem ir”	6
		Com propósitos		0
		Autónoma	“O J. M. queria tirar um jogo do armário.	4

	Resolução de problemas		Começou a puxar o jogo e reparou que as caixas que estavam em cima iam cair. Parou, olhou em volta. Posteriormente, retirou as caixas todas de cima do jogo escolhido, pousando-as no chão. Tirou a caixa que queria e voltou a arrumar as outras caixas.”	
		Pares	D. para o T. “T. ajudas-me a vestir o casaco?”	6
		Adulto	“T: Mariana, a peça caiu ali, não consigo tirar”	6

Os dados apresentados na tabela I revelam que as crianças ainda não escolhiam com propósitos, ou seja, as crianças esperavam que os adultos lhes apresentassem alternativas para que pudessem escolher (escolha limitada).

Quanto à resolução de problemas, é possível verificar que as crianças recorrem tanto ao adulto como aos pares. Como referido no capítulo I, este grupo revela atitudes de cooperação, reconhecendo os pares como parceiros na aprendizagem e no desenvolvimento. Apesar de serem incentivadas a resolver de forma autónoma os problemas que são surgindo no quotidiano, as crianças recorriam em primeiro lugar, maioritariamente, aos pares e aos adultos da sala.

Sabendo que, tal como afirma Lino (2014), “uma preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha” (p. 152) e na resolução de problemas e, sabendo que estas características dependem das oportunidades de aprendizagens que o contexto proporciona, procurou-se adotar atitudes que contribuíssem para melhorar a qualidade das interações com as crianças. Assim, a segunda fase da investigação-ação consistiu na adoção/melhoria de atitudes, que se apresenta seguidamente:

1. Dar tempo – Durante a prática profissional, procurou-se dar tempo para que as crianças se pudessem expressar, sem interferir com o seu raciocínio, e dar tempo para que as crianças pudessem fazer e considerar as suas escolhas e, mais uma vez, não interferir com sugestões numa alternativa de acelerar o processo. Assim, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011), em vez de apoiarmos as escolhas das crianças, podemos levá-las à frustração, à ansiedade e ao desinteresse. Desta forma, dar tempo foi uma das atitudes que se procurou adotar.

2. Ouvir com todos os sentidos – A pedagogia da escuta, defendida por Malaguzzi (1999), permitiu compreender a necessidade de escutarmos as crianças em todos os sentidos. Ouvir as crianças ao longo do dia, em situações diversas, permitiu, de facto, conhecê-las melhor,

compreender os seus interesses e necessidades, permitindo agir na ZDP defendida por Vygotsky.

3. **Fazer propostas** – Enquanto membro de um grupo, o educador deve fazer propostas para que as crianças tenham outras vivências e experiências que de outra forma não teriam. Assim, foram inúmeras as propostas apresentadas ao grupo. De facto, fazer propostas ao grupo contribui para a competência de escolha e para a resolução de problemas, uma vez que são dadas ao grupo novas resoluções de problemas, bem como novos materiais.

4. **Dar *feedback*** – Tal como afirma Folque (2014), o *feedback* é “considerado um aspeto essencial da interação” (p. 94). Desta forma, procurou-se dar um *feedback* estratégico, sem fazer referência à criança, mas sim ao seu esforço ou estratégia.

5. **Encorajar** – A melhor maneira de as crianças resolverem os problemas autonomamente é, precisamente, serem elas a resolvê-los. Deste modo, ao longo desta fase da investigação, encorajou-se as crianças a resolverem os problemas que iam encontrando. Durante a intervenção, sempre que uma criança pedia auxílio, tentava-se questioná-la sobre possíveis formas de resolução. Contudo, se a criança apresentasse dificuldades, era encorajada a ir pedir ajuda também aos pares.

6. **Questionar** – Concordando com Dewey (2002), o papel do educador é direcionar o interesse da criança para que haja um valor pedagógico. Assim, o ato de questionar é imperativo na educação, com o objetivo de as crianças elaborarem e organizarem o seu pensamento. Neste sentido, tentou-se sempre questionar, fazendo perguntas abertas, proporcionando um maior incentivo para raciocinar e partilhar o pensamento, ao invés de perguntas fechadas, cuja resposta está errada ou certa.

Em suma, as atitudes adotadas, que constituem a segunda fase da investigação, mais concretamente do plano de ação para melhorar a problemática definida, foram atitudes que tiveram sempre em conta a imagem de uma criança competente, crítica e coconstrutora do seu conhecimento, havendo o objetivo de lhe proporcionar melhor qualidade nas aprendizagens.

Após a intervenção intencional focada nas estratégias de interação adulto-criança, deu-se início à 3.ª fase da investigação. Procedeu-se à recolha de dados, durante a última semana da PPS, com o objetivo de voltar a avaliar as interações estabelecidas com as crianças e analisar a competência de escolha e a resolução de problemas de forma autónoma por parte das crianças. A avaliação do PQA em janeiro resume-se na figura seguinte, sendo comparada com a avaliação de outubro.

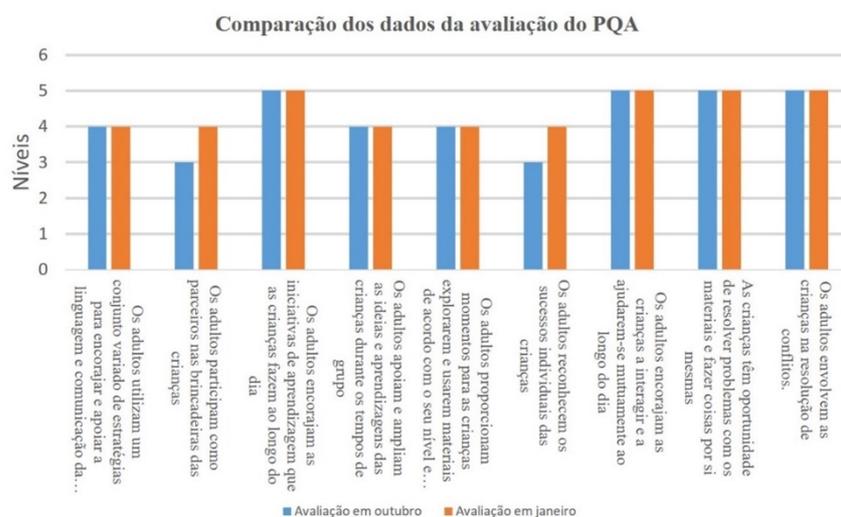


Figura 3. Comparação dos resultados da avaliação do PQA em outubro e em janeiro

Os dados apresentados na figura 3 permitem concluir que houve uma evolução em dois itens, nomeadamente no segundo e no sexto itens.

A maioria dos itens encontra-se no nível 4, não existindo nenhum item cotado com os níveis 1, 2 e 3.

No que se refere ao primeiro item, reparou-se que nos momentos de comunicação, em que as crianças apresentavam ao restante grupo uma descoberta realizada, ainda se questionava diversas vezes as mesmas, não lhes fornecendo o tempo necessário para organizarem o pensamento.

Quando o educador era chamado para as brincadeiras, procurou-se, em primeiro lugar, ouvir e observar as crianças, para que integrasse a brincadeira de forma não intrusiva. Aceitou-se as sugestões das crianças e foi-se seguindo as suas pistas, imitando as suas ações e acrescentando outras.

Como já referido anteriormente, os interesses, necessidades e capacidades das crianças sempre foram a base para gerir o quotidiano da sala de atividades. As atividades que surgiam das iniciativas das crianças eram apoiadas.

No que concerne ao item do apoio e à ampliação das ideias e aprendizagens das crianças, procurou-se começar por questionar as crianças sobre o que estavam a fazer e, posteriormente, começar a imitar as suas ações, de forma a ampliar as suas aprendizagens.

Uma das posturas adotadas após se ter realizado a avaliação em outubro foi a de propor várias soluções para a utilização de diferentes materiais presentes na sala, com o objetivo de as crianças diversificarem e terem um propósito relativamente a essa utilização.

No reconhecimento dos sucessos individuais das crianças, o encorajamento foi uma estratégia utilizada para reconhecer os esforços das crianças e integrá-las no processo de avaliação, descrevendo-se o seu comportamento/atitude/ideias.

No que se refere aos 3 últimos itens, as crianças continuaram a ser incentivadas a interagirem com os outros, vendo-os como parceiros da aprendizagem, bem como a serem encorajadas a

resolver os problemas de forma autónoma. Quando damos as soluções às crianças, estamos a tirar-lhes a competência de aprenderem a lidar com os desafios e encarar os problemas. Importa, agora, analisar os dados recolhidos entre 16 a 20 de janeiro sobre a competência de escolha e de resolução de problemas através da tabela seguinte:

Tabela 2.
Competência de escolha e resolução de problemas em janeiro

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Participação	Escolha	Limitada	“O L. veio ter comigo a dizer que queria ver um livro, mas não sabia qual queria, dei-lhe duas hipóteses. O L. escolheu um”	5
		Autêntica	“A J. estava a fazer uma pintura, e pedi-lhe que olhasse para as cores e escolhesse as que queria. A J. escolheu a cor-de-rosa, amarelo e azul por gostar das cores”	6
		Com propósitos	“S: Mariana, tenho de ir buscar os brilhantes para fazer a árvore”	6
	Resolução de problemas	Autónoma	“O J.M. foi buscar o banco para pendurar o casaco no cabide”	10
		Pares	“J.M: A. não consigo por aqui A: Eu ajudo-te, espera”	8
		Adulto	“B: Mariana, apertas-me isto?”	6

Com a análise da tabela 2, verifica-se que as crianças escolhiam com propósitos, escolhiam para atingir um fim. A escolha limitada tem uma frequência de 5, enquanto a escolha autêntica tem uma frequência de 6. Pode-se concluir que as crianças começaram a escolher com propósitos, não esperando pelas alternativas dos adultos. As crianças propõem com o intuito de atingirem algo.

No que à resolução dos problemas diz respeito, analisando os dados obtidos, pode-se considerar que as crianças são autônomas na resolução de problemas, pedindo ocasionalmente ajuda ao adulto. Contudo, apesar de a frequência da resolução de problemas com apoio do adulto ser 6, as crianças só solicitavam esse apoio, a maioria das vezes, quando os pares não conseguiam resolver o problema.

A figura 4 e a figura 5, que se apresenta de seguida, permitem compreender a evolução entre as interações estabelecidas com as crianças e o impacto dessas interações nas ações das mesmas:

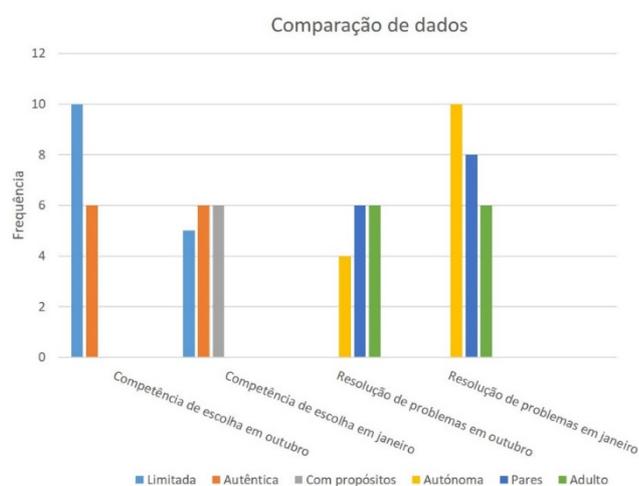


Figura 4. Comparação dos dados sobre a competência de escolha e a resolução de problemas

Com a análise da figura 4, constata-se que houve uma evolução na qualidade das interações adulto-criança. O segundo e sexto itens em outubro estavam cotados com o nível 3 e em janeiro com o nível 4. Efetivamente, a postura adotada, quando analisada a avaliação do PQA em outubro, permitiu adequar a prática pedagógica, analisando os vários aspectos a melhorar em relação à interação. A atitude de ouvir as crianças, com todos os sentidos (Malaguzzi, 1999), foi essencial para essa melhoria.

Quanto à figura 5, é possível observar que as crianças em outubro não escolhiam com propósito, ficando à espera das alternativas do adulto e, em janeiro, faziam as suas escolhas com o objetivo de atingir um fim.

Por fim, conclui-se que as interações estabelecidas com as crianças têm influência nas suas ações. Desta forma, e tal como afirma Folque (2014), é fundamental que o educador assuma a criança como um ser competente, ativo e crítico, capaz de escolher e resolver problemas de forma autônoma ou em cooperação com os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente, quando escutamos as crianças (Malaguzzi, 1999), consegue-se compreender melhor as suas necessidades, interesses e capacidades, construindo-se uma intervenção

educativa mais responsiva, que permite à criança a construção de uma atitude mais reflexiva relativamente às suas escolhas e que a leva a sentir-se confiante para resolver os problemas.

A competência da escolha e a resolução de problemas de forma autónoma proporcionam à criança o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Efetivamente, quando se modificam aspetos da prática profissional, passando-se a ouvir efetivos, consegue-se compreender e conhecer cada vez melhor as crianças, nas dimensões do tempo e do espaço. Isto permitiu compreender melhor as suas dificuldades, os seus interesses e motivações, canalizando-os para um progresso na aprendizagem e no desenvolvimento (Dewey 2002).

O ser guia, o seguir as pistas das crianças é crucial para evitar uma postura intrusiva e, simultaneamente, para lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas. Como afirma Dewey (2002), o papel do educador é direcionar o interesse da criança para algo com valor educativo, através do questionamento constante.

Cabe assim ao educador criar um contexto que permita às crianças exercerem a sua competência de escolha e serem autónomas na resolução de problemas, bem como facultar-lhes estratégias, alternativas e materiais com os quais, de outra forma, não teriam contacto (Vala & Guedes, 2015).

Por fim, destaca-se a importância que a reflexão tem na prática profissional. É com a reflexão sistemática e cuidada que se vão encontrando soluções para inquietações e se reajusta a prática. A reflexão permite que o educador repense as suas atitudes com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada criança e do grupo.

REFERÊNCIAS

- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Filippini, T. (1999). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp 123-128). Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico em reggio emilia. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.). – (pp. 109 - 140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154.
- Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora

- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.). – (pp. 141 - 160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.ª ed.). – (pp. 25 - 60). Porto: Porto Editora.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância – dialogando com passado contruindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 66-65.
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6 (3), 53-63.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.