



FILOSOFIA E CRIANÇAS
PRESSUPOSTOS E LINHAS DE UM CURSO

MARIA TERESA SANTOS (COORD.)

A pedagogia da inter-ação e FpC

Maria da Assunção Folque
Universidade de Évora
CIEP / UE

Neste texto partilho o trabalho que foi desenvolvido a partir do desafio que a professora Teresa Santos me colocou ao convidar-me para assumir a Unidade Curricular *Pedagogia da Educação de Infância dos 3 aos 12 anos*, na Pós-Graduação de Filosofia para Crianças, da Universidade de Évora.

1. O lugar da pedagogia na Pós-Graduação de FpC

Desde a sua concepção se considerou que este curso deveria oferecer formação no campo da pedagogia, particularmente ao dirigir-se ao trabalho com crianças.

Não se trata aqui de considerar que deve haver uma pedagogia específica para ensinar crianças mas antes que qualquer formação em Filosofia para Crianças deveria em primeiro lugar incluir uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem de qualidade no século XXI, num diálogo com o conhecimento da especificidade da infância em termos de desenvolvimento mas também enquanto ator social de pleno direito. Situíamo-nos em primeiro lugar no plano social de pensar a pedagogia ao serviço das necessidades do mundo atual.

O curso de Pós-Graduação em Filosofia para Crianças responde ao apelo da UNESCO para o fortalecimento do ensino da Filosofia no mundo (cf. *Philosophy for Children Meeting of Experts:1998,29*), mediante o desenvolvimento de actividades dialógicas com crianças. O apelo da UNESCO decorre do reconhecimento da importância da Filosofia para a consolidação da democracia activa e defesa de valores promotores da autonomia da pessoa. (in apresentação do curso).

Assim, a unidade curricular procurou criar um espaço de discussão, reflexão e problematização em torno de temas e problemas do ensino/aprendizagem nas primeiras idades tendo em conta os imperativos de uma mudança curricular e pedagógica, fundamentados nas mais recentes investigações em educação de infância. A UC procurou ainda fornecer instrumentos capazes de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa, atendendo aos constantes desafios da sociedade em mudança (Programa UC).

O que nos moveu?

Escutados os interesses dos/as estudantes foi possível identificar por um lado um interesse em encontrar um espaço de reflexão e de conhecimento que contribuisse para uma nova escola alternativa à escola tradicional de carácter expositivo e onde as crianças são sujeitos passivos; por outro lado alguns estudantes procuraram nesta UC inspirações para novas formas de educação em espaços para além do espaço formal da escola.

Explicitamos de seguida a forma como estruturámos a UC tendo em conta os objetivos negociados com os estudantes, enunciando de forma sucinta alguns dos conteúdos trabalhados. Organizámos a UC em torno de cinco temáticas interdependentes: os desafios da educação no século XXI e as implicações para a aprendizagem de qualidade, os modelos de ensino-aprendizagem e suas potencialidades para a escola de hoje, os princípios de uma pedagogia de qualidade na educação de infância e, por último, as interações de qualidade.

2. Os desafios da educação no século XXI – implicações para a aprendizagem de qualidade

O conceito de qualidade só faz sentido quando é situado num determinado contexto. Assim, só podemos definir aprendizagem de qualidade se definirmos ao mesmo tempo as finalidades e os objetivos

definidos pelo contexto social (espaço e tempo) onde a aprendizagem acontece (Watkins, Carnel *et al.*, 2002; Wells, Claxton, 2002).

Numa sociedade em constante mudança, o conhecimento aumentou exponencialmente e encontra-se acessível por via das novas formas de comunicação. Surgem novas formas de trabalho, reinventam-se novas culturas e práticas sociais, as crianças assumem novos protagonismos e direitos ao mesmo tempo que assistimos a crescentes desigualdades e fragmentações sociais, económicas e culturais. O papel do professor bem como a sua formação têm sido objeto de questionamentos reivindicando novos rumos para uma profissão complexa social e culturalmente implicada na construção de um futuro sustentável. Neste quadro é necessário ir para além dos conhecimentos (conteúdos) para que as crianças desenvolvam capacidades e disposições, ou seja, para que elas tenham capacidades e vontade (interesse) em se envolver em aprendizagens e em participarem na sociedade. Neste contexto, selecionámos duas finalidades que têm sido consideradas como prioritárias na educação dos nossos dias:

- Que a educação deverá concentrar-se em **desenvolver o aprendiz** porque *aprender a aprender* é o que garante a capacidade dos indivíduos para continuar a aprender em diversos contextos ao longo da vida. (Wells, Claxton, 2002);
- Que a educação deverá concentrar-se em **desenvolver o cidadão**, aprendendo a participar numa sociedade democrática: “desenvolver um verdadeiro sentido de participação numa comunidade de oportunidades (enabling community)” (Bruner, 1996).

Atendendo à primeira finalidade – desenvolver o aprendiz – procurou-se dominar os conceitos de aprender a aprender nas suas múltiplas dimensões: meta-aprendizagem, disposições de aprendizagem e literacias múltiplas.

O conceito de **meta-aprendizagem** (Watkins, 2001) radica na metacognição, capacidade frequentemente associada com o aprender a

aprender. A metacognição tem duas componentes: conhecimento sobre a cognição e regulação da cognição (Flavell, 1979; Schraw, 1998). Os conhecimentos acerca da cognição referem-se ao que a pessoa sabe sobre a sua própria cognição ou sobre a cognição em geral, incluindo três tipos de conhecimentos metacognitivos: conhecimento declarativo (saber sobre si próprio como um aprendiz e os aspectos que influenciam a performance individual), processual (saber como fazer as coisas) e condicional (saber quando e porque utilizar os conhecimentos declarativos e processuais). A regulação da cognição refere-se ao controlo sobre a própria aprendizagem o que implica competências de regulação como o planeamento, a monitorização e a avaliação.

Contudo a meta-aprendizagem vai além da metacognição uma vez que esta cobre um leque mais vasto de operações como por exemplo a reflexão sobre os objectivos da aprendizagem, sobre os sentimentos acerca do que se aprende, sobre as relações sociais e sobre o contexto da aprendizagem. Segundo o mesmo autor esta pode ser promovida por “um processo cumulativo de realçar (notar) aspectos da aprendizagem, levar a cabo conversas sobre a aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem e, fazer da aprendizagem um objecto sobre o qual se aprende” (Watkins, 2003: 3).

Aprender a aprender é também um processo que toca a identidade e a disposição do aprendiz. **Disposições de aprendizagem** têm sido referidas como inclinações (Claxton, 1999, Meade, 2000), orientações de aprendizagem (Dweck, 2000), hábitos da mente (Katz, 1993) ou os modos como as crianças se relacionam, se motivam, compreendem e se envolvem na aprendizagem, a que Carr e Claxton (2002) denominam ‘*mentalidade e identidade epistémica*’. A listagem de disposições de aprendizagem é ilimitada mas algumas parecem ser particularmente relevantes para as crianças que se dispõem a aprender: por exemplo a curiosidade, a disposição para pensar, para persistir numa tarefa, para dar opiniões e contribuir com ideias. Considerando que a aprendizagem é uma constante resolução de problemas cada vez mais difíceis de prever, elegemos a resiliência como uma disposição de aprendizagem especialmente relevante para a aprendizagem dos dias de hoje (Folque,

2014). Carr e Claxton (2002,14) identificam a resiliência como a inclinação para aceitar desafios na aprendizagem onde os resultados são incertos, para persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração temporária, e para recuperar de retrocessos ou falhanços e retomar a dedicação à aprendizagem.

Por último, aprender a aprender é também o processo de apropriação por parte das crianças dos métodos e das práticas de construção do conhecimento bem como dos instrumentos/ferramentas que fazem parte da herança sociocultural de uma sociedade que se constitui em **diferentes literacias** ou “práticas semióticas – formas de criar significado” (Wells, 1999: 242) próprias de cada área do conhecimento. Formas diferentes de conhecer e de compreender o mundo (matemática, linguística, literária, histórica, geográfica, científica, artística, tecnológica, económica, religiosa, filosófica) utilizam ferramentas / instrumentos e atividades específicas, promovem formas diferentes de pensar, pesquisar, descobrir ou agir, produzir e escrutinar o conhecimento, que vão além dos conteúdos e conceitos específicos (van Oers, 1999). Tal como indica Wells, “dominar os discursos em que o conhecimento é construído, utilizado, criticado e modificado constitui um aspecto central da aprendizagem de cada disciplina” (Wells, 1999: xvii). Esses discursos incluem tanto a ação como o género (genre) e dizem respeito a formas padronizadas de fazer, que são culturalmente reconhecidas como “práticas sociais orientadas para um fim” (Wells,1999: 238); ambas são estruturadas em termos das finalidades visadas e ambas requerem, para se realizar, a utilização estratégica de formas relativamente rotineiras de comportamentos que se adequam às condições vigentes. Cada modo de conhecer é mais apropriado para responder a certos tipos de problemas e para desenvolver uma compreensão sobre o mundo (ex. a matemática para comparar quantidades, a filosofia para considerar entre o que está certo e o que está errado, a histórica para responder a perguntas sobre o passado ou a identidade de uma comunidade). Nesta perspetiva as crianças aprendem a aprender à medida que participam em práticas específicas de cada uma área de conhecimento, utilizando os instrumentos que lhe são próprios.

Atendendo por sua vez à segunda finalidade – desenvolver o cidadão – procurou-se reconhecer os desafios que uma educação para a democracia coloca no que diz respeito à construção moral e ética do cidadão e ao desenvolvimento de disposições de uma participação crítica na sociedade: agência, participação, pensamento crítico e responsabilidade social.

Agência refere-se à capacidade individual de fazer escolhas, expressar preferências, construir significados pessoais, e participar ativamente na sociedade não só conformando-se mas também e sobretudo pretendendo contribuir para a sua transformação (Ranson, 2004)

A capacidade para **pensar de forma crítica** é fundamental, não só para aprender a aprender, como para aprender a participar numa sociedade democrática. As sociedades modernas assumem uma cidadania ativa que requer que o indivíduo assimile informação de fontes variadas, que questione a sua veracidade e que produzam julgamentos (ex: educação para os media) (Wilson, 2000; Cofield, 2002). Esta perspectiva de pensamento crítico incorpora a capacidade para **fazer perguntas**, para se questionar sobre o mundo (espanto), para discutir e para criticar (negando, contradizendo, recusando), onde a criança não é apenas um sujeito passivo mas um agente de mudança e de ação política (Apple, Beane, 1995; Giroux, 2001).

Se queremos que as crianças se envolvam em intervenções na sociedade elas têm que acreditar que a transformação é possível e que elas têm o poder para mudar as condições atuais das suas vidas, sentindo-se seguras em arriscar. Para que tal aconteça as crianças necessitam de viver num ambiente onde discordar é possível e a crítica é considerada positiva e vista como uma oportunidade para considerarmos um ponto de vista diferente, e não como um ato de agressão.

A **participação crítica** numa perspectiva de desenvolvimento do cidadão terá necessariamente que implicar a socio-construção do **pensamento moral e a responsabilidade pessoal e social**. Tal requer que a criança vá além dos seus desejos e valores individuais e que

considere formas mais avançadas de raciocínio moral. As crianças desde muito novas envolvem-se em atitudes discriminatórias e em conflitos. Estes podem ser excelentes oportunidades para discutir os sentimentos das pessoas, suas motivações, capacidades e direitos, e ajudar as crianças a tomarem em consideração a diferença, a desenvolver o raciocínio moral e ir progressivamente regulando o seu comportamento em relação estreita com a comunidade de que fazem parte.

As democracias necessitam de cidadãos capazes de argumentar, raciocinar, desafiar, questionar, apresentar problemas e avaliá-los. As democracias entram em declínio quando os cidadãos ouvem mais do que falam, quando obedecem em vez de debater; (...) falar ajuda a desenvolver as relações, a confiança e o sentido de si próprio. (...) o diálogo cria e sustenta as identidades individuais e colectivas (Alexander, 2004: 33).

3. Modelos de ensino e aprendizagem: potencialidades para os desafios da escola do século XXI

Um dos objetivos desta UC era permitir a compreensão por parte dos/as estudantes dos desafios de uma aprendizagem de qualidade para as crianças no século XXI e ser capaz de nomear as suas implicações para a organização e para os processos de aprendizagem na educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, com base na investigação recente. Tal implicou conhecer diversos modelos pedagógicos e considerar as suas potencialidades para responder aos desafios da educação no séc. XXI. Tomando como critério de análise dos modelos o papel do professor e o papel dos alunos no processo de aprendizagem, podemos identificar três tipos de pedagogias: modelos centrados no professor; modelos centrados no aluno e modelos centrados na construção partilhada de aprendizagens em comunidade de aprendizagem. O modelo de comunidade de aprendizagens não está na trajetória do pêndulo unilateral; ele elimina a suposição de que os aprendizes estão no outro ‘lado’ em relação aos professores, recolocando-os como

“mutuamente envolvidos em empreendimentos compartilhados” (Rogoff, Matusov, White, 1996: 329).

Segundo Watkins (2005), a organização das salas de aula enquanto comunidades de aprendizagem (CA) é aquela que melhor serve os desafios da educação no séc. XXI. Aprofundamos assim as componentes da pedagogia que caracterizam as CA:

Nas comunidades de aprendizagem, crianças e adultos tomam decisões em conjunto, e são aceites os diferentes contributos em processo colaborativos (Rogoff, Matusov, White, 1996; Watkins, 2005) com todos a servir como recursos para outros, com variados papéis de acordo com a sua compreensão da atividade em andamento. Nestas comunidades há uma valorização da aprendizagem, considerada como um processo social de atribuição de significado no diálogo com os outros, em que são utilizados os instrumentos culturais da nossa sociedade e se privilegiam os processos de pesquisa (Bruner, 1996; Wells, 1999; Watkins, 2005). O discurso muitas vezes toma a forma de conversa, no sentido de que as pessoas elaboram as ideias umas das outras sobre um tópico comum, mediadas pelo professor, ao invés de ser (um processo) unilateral, com as contribuições das crianças sendo consideradas como interrupções.

4. Princípios de uma pedagogia de qualidade na educação de Infância

Antes de abordarmos um conjunto de princípios para uma pedagogia de qualidade na educação de Infância sustentados nos mais recentes dados da investigação, foi desde o início claro que seria essencial conhecer alguns dos desafios que se colocam às crianças pequenas especificamente para a aprendizagem da filosofia. O modo como as crianças pensam e agem na infância decorre, entre outros aspetos mais individuais, do seu desenvolvimento cognitivo e social bem como da sua experiência de vida (em alguns aspetos reduzida). Reconhecer os desafios que as crianças enfrentam pode ajudar os educadores a oferecerem contextos facilitadores e os apoios necessários

a uma aprendizagem de novos modos de agir e pensar com o suporte de instrumentos da filosofia.

Para entrarmos em diálogo e sobretudo para pensarmos em conjunto com outros precisamos de compreender que os outros podem pensar de modo diferente do nosso. Isso implica, por um lado, ter uma teoria da mente (Bruner, 1996; Astington, 1998), ou seja, que as crianças possam compreender que ele e os outros têm estados mentais (convicções, pensamentos, intenções, desejos, emoções) que podem ser diferentes uns dos outros e mudar com o tempo (Astington, Peltier, 1996). Para além da criança ter uma teoria da mente, é também essencial que a criança se afaste dos seus pensamentos e se coloque no lugar do outro compreendendo como ele pensa. Ora por vezes este descentramento de si e do seu ponto de vista, esta capacidade de se colocar no lugar do outro constitui um grande desafio para as crianças mais novas. Piaget (1997), na sua teoria do desenvolvimento infantil, caracterizou as crianças do estágio pré-operatório como egocêntricas, evidenciando a sua dificuldade de se colocar num ponto de vista diferente do seu. Outros investigadores vieram contudo provar que o pensamento egocêntrico poderia ser minimizado se as crianças estivessem perante uma situação com sentido para elas (Donaldson, 1978). Diversas investigações revelam que quando as crianças interagem com pessoas com quem têm uma ligação positiva (familiares, amigos, colegas) sobre assuntos que lhes dizem respeito, ou que eles reconhecem como interessantes, nessas condições as crianças demonstram mais empatia com os outros, mais disponibilidade para abdicar do seu interesse para atender ao interesse do outro, para pensar de forma mais flexível e lógica.

Um outro desafio que se coloca às crianças mais novas quando são chamadas a analisar uma situação ou a produzir um julgamento sobre um comportamento, ou sobre uma produção plástica é a utilização de uma flexibilidade de pensamento que lhe permita tomar em consideração múltiplos factores e ponderar a relação entre eles. Por exemplo, para as crianças pode ser difícil considerar a ação e a intenção simultaneamente para julgar um comportamento de outra criança. As

crianças por vezes têm uma concepção das regras como fixas e imutáveis e não como passíveis de se modificar por acordo adequado às circunstâncias.

Outro desafio que as crianças enfrentam é o distinguir a ação do próprio sujeito: por vezes as crianças mais novas pensam que se fizeram algo considerado errado, elas são más e se fizeram algo bem feito quer dizer que elas são boas pessoas. É de notar, contudo, que em muitas circunstâncias os adultos ao falarem com crianças modelam este tipo de pensamento “que lindo menino, comeste a sopa toda!”, não as ajudando a pensar de outro modo. Quando os adultos nas interações diárias com as crianças separam o julgamento dos comportamentos do julgamento da pessoa que os protagonizou, as crianças mesmo de idade pré-escolar, são capazes de aprender a pensar do mesmo modo (Folque, 2014).

As crianças mais novas pensam de forma mais adequada quando o pensamento está associado ao concreto, que pode ser percebido ou entendido por associação com a experiência própria. Neste sentido poderemos observar alguma dificuldade por parte das crianças em aderir a valores/conceitos abstractos em detrimento da satisfação imediata e concreta das suas necessidades.

Quando lidamos com as questões da justiça e da moral, encontramos igualmente alguns desafios em ajudar as crianças a passarem de uma moral heterónima para uma moral autónoma. No quadro de uma moral heterónima a criança tende a considerar que uma ação é imoral se ela leva ao castigo ou é proibida, enquanto que numa moral autónoma ela já considera que uma ação é imoral se ela viola princípios ou valores tidos por ela como importantes como a cooperação, igualdade, etc. Digamos que o pensamento moral heterónimo das crianças baseia-se numa relação de ‘sujeição’ face ao adulto e manifesta-se num julgamento externo e no dever de obediência à autoridade e não numa relação de autonomia concebendo o dever e a preocupação com o bem-estar dos outros (Lourenço, 1997). Contextos muito punitivos onde o poder do adulto se exerce como forma de controle do comportamento das crianças, onde não há espaço para o diálogo e para considerar os diversos pontos de vista, levam naturalmente a perpetuar na criança

uma moral heterónoma face à moral autónoma. O contacto com diversos pontos de vista é um elemento essencial para o desenvolvimento moral.

Se identificámos estes desafios que se colocam às crianças no seu desenvolvimento, isto não deve significar que o/a educador/a deva construir uma visão da criança enquanto incompetente ou ‘enclausurada na sua idade’; essa perspetiva foi abandonada na medida em que com base na investigação viemos a reconhecer que as competências das crianças dependem em grande parte das condições contextuais em que têm oportunidade de inter-agir, e das oportunidades de apoio que recebem por parte dos adultos a que chamamos “andaimes” (*scaffolding*) (Wood, Bruner, Ross, 1976). Reconhecemos hoje as crianças como pessoas competentes e capazes de criar significados e pensar de forma lógica no quadro de referência a que tem acesso.

Nesta linha, abandonando a visão da criança como uma tábula rasa, considera-se, numa pedagogia de qualidade, que a **criança é um sujeito ativo na sua aprendizagem** o que implica dar importância dada ao que as crianças já sabem como ponto de partida para novas aprendizagens (Silva *et al.* 2016). A visão da criança como ser ativo no processo de aprendizagem implica igualmente que sejam dadas oportunidades de verdadeira participação, ou seja, que seja dado poder às crianças na tomada de decisões sobre as atividades a desenvolver e os processos inerentes às mesmas. Para além de esta ser uma condição alicerçada nos direitos da criança (direito de participação), ela permite à criança o exercício de uma agência efetiva, uma participação crítica e um pensamento metacognitivo.

Uma pedagogia de qualidade requer que as atividades em que as crianças se envolvem tenham diferentes níveis de complexidade e dêem oportunidade à criança de a levar a cabo de acordo com os seus interesses e as suas capacidades. Esta **diferenciação pedagógica** estará mais facilmente presente em atividades abertas e sem um produto final em vista igual para todos. Neste tipo de atividades não é a atividade que controla a criança mas a criança que controla a atividade.

As oportunidades de **aprender com experiências concretas** – fazer com as mãos; pensar com o corpo – marcam igualmente qualquer pedagogia de qualidade para a infância. A capacidade de pensar das crianças aumenta num contexto significativo em que ela se envolve ‘com o corpo todo’. É consensual que o brincar assume uma importância significativa no modo privilegiado das crianças se relacionarem com o mundo. O **faz-de-conta agido ou narrado** em histórias oferecem contextos significativos para as crianças onde elas se envolvem ativamente e por tal proporcionam meios privilegiados para a comunicação do seu pensamento.

Também o **trabalho por Projetos** tem sido amplamente associado a uma pedagogia de qualidade que se adequa às características do mundo atual em constante mudança promovendo uma aprendizagem fundada na capacidade coletiva de resolver problemas (Edwards, Gandini, Forman, 2008; ME, 1998; Niza, 1996; Peças, 2005). O trabalho por projetos respeita a complexidade interdisciplinar dos fenómenos abordando-os de forma holística integrada e não disciplinar e fragmentada. A utilização da estrutura de pensamento/condução de projeto para organizar e monitorizar as atividades com objectivo definido promove, ainda, o envolvimento das crianças em processos de Meta-aprendizagem ao oferecer oportunidades para refletir sobre: O que é que nós queremos fazer/saber?; Que é que já temos/sabemos?; Como é que podemos fazer/ vir a saber? Quem é que vai fazer o quê e quando?; O que é que já fizemos e como? Este modo de aprender promove a participação intelectual e social das crianças no desenvolvimento de atividades orientadas para um fim, o envolvimento em atitudes de autorregulação, assumindo-se como autores autónomos e participantes críticos.

Numa educação de infância de qualidade existem **conexões frequentes entre a vida na escola e a vida na família e na comunidade** a que as crianças pertencem; estas conexões possibilitam que se desenvolvam atividades significativas em que o envolvimento das crianças é maior. As crianças estão constantemente a procurar criar significados e fazem-no a partir do seu quadro de referências e das suas

experiências. Quando as crianças são convidadas a discutir problemas reais a sua participação nas conversas de grupo são mais prolongadas (Poveda, 2001).

Aquilo que muitas vezes consideramos uma aprendizagem ativa, baseada na ideia de que as crianças aprendem agindo sobre o mundo e os objetos, tem vindo a dar lugar a uma perspetiva em que se dá uma maior ênfase ao complementar a ação com a reflexão sobre a ação. Esta perspetiva mais recente apoia-se na ideia de uma criança ser capaz de pensar ao mesmo tempo que diversas investigações vêm revelar que a aprendizagem profunda é aquela que **associa a ação com a reflexão** (Sylva, 1992; Siraj-Blatchford *et al.* 2002), principalmente através de diálogos, mas não só. Numa pedagogia de qualidade as crianças têm oportunidade de utilizarem **diversas linguagens** (Reggio Children, 2014) para construir significados, expressarem as suas ideias e para comunicarem com os outros. A representação dos processos de aprendizagem das crianças ajudam as crianças a compreenderem e a expressarem ideias mais abstratas. Neste sentido, a utilização do desenho, da expressão corporal ou dramática, da música, podem complementar a linguagem verbal na comunicação pensamento, das emoções e das perspetivas das crianças. A representação documentada, utilizando o desenho, a pintura e a escultura, mas também a fotografia ou a gravação áudio ou vídeo, permitem ainda visitar um fenómeno, acontecimento ou ideia, analisá-lo, discuti-lo e assim, em diálogo sustentar processos de pensamento mais elaborados.

As mais recentes investigações sobre a aprendizagem vêem-na enquanto um ato social, uma atividade levada a cabo em interação com os outros e com os instrumentos da cultura. Neste sentido, mais do que uma atividade solitária em que cada um deve dar conta das suas capacidades individuais, tem-se vindo a realçar a **dimensão dialógica do aprender e do pensar**. Isto requer adultos que em vez de falarem a maior parte do tempo passem a estar disponíveis para observar, escutar e envolverem-se em interações potenciadoras da ação e do pensamento das crianças colocando “andaimos”; requer ainda uma organização pedagógica dos grupos de crianças que privilegiem a comunicação entre

crianças, o trabalho colaborativo e a discussão e negociação de perspectivas.

Podemos assim dizer que o *core* da aprendizagem de qualidade está na interação que ocorre enquanto crianças e adultos se envolvem em atividades e projetos significativas.

Isto implica a construção de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de alunos envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua. Tais grupos fornecem não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco (Bruner, 1996: 115).

5. Interações de qualidade

Dada a importância da dimensão da interação no processo de aprendizagem, a última dimensão da pedagogia abordada e à qual dedicámos grande parte do tempo disponível para a UC foram as interações de qualidade. Procurámos conhecer o papel das interações nos processos de aprendizagem na sala de aula e reconhecer as características das interações promotoras de uma aprendizagem de qualidade.

A linguagem é o meio pelo qual a criança vai construindo a sua identidade enquanto aprendiz, estabelecendo uma relação social, afectiva, e cognitiva com o mundo. Através das interações os professores modelam formas de pensar e de aprender, assim como comunicam as suas expectativas e olhares acerca dos “aprendizes”; as crianças e os professores partilham e negociam significados quando pensam em conjunto (Siraj-Blatchford; Sylva *et al.* 2002). Á medida que as crianças vão participando nos discursos socio-culturais, vão desenvolvendo teorias sobre si-próprias nomeadamente disposições para a aprendizagem (Folque, 2014).

Na escola, as interações entre adultos e crianças têm sido objeto de investigação substancial e os resultados apontam geralmente para um tipo de interação típica do contexto escolar pouco potenciadora de

pensamento autónomo. Esta caracteriza-se pela sequência IRF – Iniciação; Resposta; Feedback ou Avaliação. Nas trocas verbais deste tipo a resposta dos alunos é espartilhada entre uma pergunta do professor e uma avaliação. As perguntas não são geralmente feitas para saber algo ou para provocar o questionamento dos alunos/crianças mas sim para saber se a criança sabe (pergunta exame) (Cazden, 2001). A utilização de perguntas fechadas e de feedback avaliativo diminui a vontade de participação dos alunos e a sua capacidade de elaboração. A avaliação fecha as trocas de interação impedindo assim a exploração de avenidas de pensamento iniciadas pelos alunos.

Na busca de novos modos de interagir em contexto escolar, recorremos aos estudos de Gordon Wells e de Neil Mercer.

“uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios duma boa conversa. O objectivo deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendem mutuamente” (Wells, 1986: 53).

Este autor explicita quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças: 1) Considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; 2) Fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; 3) Partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; 4) Na selecção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada (Wells, 1986: 50).

Os estudos de Neil Mercer e dos seus colegas (Mercer, Wegerif, 2004) têm aprofundado como é que as crianças aprendem a utilizar a linguagem para pensar em conjunto e como é que as outras pessoas as ajudam a fazê-lo. Segundo os estudos destes investigadores, existem três tipos de interações em atividades de colaboração:

1) **Interações conflituosas (Disputational talk):** é caracterizada pela falta de consenso – discórdia – e por tomadas de decisão individuais. Inclui poucas tentativas para procurar recursos ou para oferecer críticas construtivas e sugestões. Normalmente caracteriza-se

Nestes trabalhos pretendia-se que os/as estudantes analisassem o tipo de pensamento potenciado, a qualidade das interações e o modo como esta se relacionava com a pedagogia levada a cabo pelo adulto quer em termos da sua intervenção no decorrer da atividade mas também na concepção da própria atividade e seu significado para o grupo de crianças.

Referências bibliográficas

- Alexander, R. (2004) – *Towards Dialogic Teaching*. York: Dialogos.
- Astington, J. (1998) – Theory of mind goes to school. *Educational Leadership*. N. 56, 46-48.
- Apple, M.; Beane, J. (eds.) (1995) – *Democratic Schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (1996) – *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carr, M.; Claxton, G. (2002) – Tracking the development of learning dispositions, *Assessment in Education*, Vol.9 (1), 9-37.
- Cazden, C. (2001) – *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. 2nd ed. Portsmouth: Heinemann.
- Claxton, G. (1999) – *Wise up. The challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.
- Cofield, F. (2002) – Skills for the Future: I've got a little list. *Assessment in Education*. Vol. 9, n. 1, 39-43.
- Donaldson, M. (1978) – *Children's minds*. London: Fontana.
- Dweck, C. (2000) – *Self-theories. Their role in Motivation, Personality and Development*. Sussex: Taylor & Francis.
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (2008) – *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação a Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Flavell, J. (1979) – Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry, *American Psychologist*. N.º 34, 906-911.
- Folque, M. A. (2014) – *O Aprender a Aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. 2.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giroux, H. (2001) – *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Bergin & Garvey.

por trocas verbais curtas consistindo em asserções e desafios e contra-asserções. Envolve normalmente a competição pelo controle da actividade.

2) **Interações cumulativas (Cumulative talk)**: nestas interações os participantes contribuem e complementam positivamente mas de forma não crítica a partir do que o outro disse. Os parceiros utilizam a linguagem para construir conhecimento em comum por acumulação. Este tipo de interações ou discurso é caracterizado pelas repetições, confirmações, e elaborações.

3) **Interações exploratórias (Exploratory talk)**: neste tipo de interação os participantes envolvem-se criticamente mas de forma construtiva com as ideias uns dos outros. São feitas afirmações e sugestões para serem consideradas em conjunto. Estas podem incluir desafios e contra-desafios, mas são justificados e oferecem propostas alternativas. Em comparação com os outros tipos de interação, aqui o conhecimento é tornado público e sujeito a avaliação, e o raciocínio torna-se visível na fala. (Mercer, Wegerif, 2004:72).

Com este quadro de referência e centrando a atenção dos/as estudantes para a qualidade da pedagogia explícita em situações pedagógicas concretas, foi proposto que no seu processo de avaliação os/as alunos/as optassem pela realização de uma das duas propostas seguintes:

A – Análise de transcrições de interação entre adulto-criança e entre crianças à luz dos referenciais teóricos trabalhados na UC. Para este trabalho foram disponibilizadas transcrições de diálogos em grupo em contexto de sala de aula recolhidos pela docente no seu trabalho de investigação.

Ou B – Análise de uma experiência ou projeto pedagógico à luz dos referenciais teóricos trabalhados na UC. Neste trabalho as/os alunas/os utilizavam transcrições de interações levadas a cabo em sessões de filosofia para crianças organizadas pelos/as mesmos/as.

- Katz, L.** (1993) – Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices. Catalog. n.º 211. Perspectives from ERIC/EECE: Monograph series no. 4. Online: <http://ceep.crc.uuuc.edu/eeearchive/books/disposit.html>
- Lourenço, O.** (1997) – *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Meade, A.** (2000) – If you say it three times, is it true? Critical use of research in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*. N.º 8, 15-26.
- Mercer, N.; Wegerif, R.** (2004) – Is 'exploratory talk' productive talk?. *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. London: Routledge Falmer, 79-102.
- Ministério da Educação** (1998) – *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação DEB-DGEPE.
- Niza, S.** (1996) – O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 138-159.
- Niza, S.** (2005) – Editorial. *Escola Moderna*. N.º 24 (5.ª série) 3-4.
- Piaget, J.** (1932-1997) – *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press Paperbacks.
- Peças, A.** (2005) – Sérgio Niza: A construção de uma democracia na ação educativa. *Educação – Temas e Problemas*. N.º 1, 147-167.
- Poveda, D.** (2001) – La Ronda in a Spanish Kindergarten Classroom with a Cross-Cultural Comparison to Sharing. *Anthropology & Education Quarterly*. N.º 32, 301-325.
- Ramson, S.** (2004) – Configuring School and Community for Learning: the role of governance. *London Review of Education*. Vol. 2, n.º 1, 3-15.
- Reggio Children** (2014) – *Tornando Visível a Aprendizagem: Crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Col. Reggio Emilia. PHORTE.
- Rogoff, B.; Matusov, E.; White, C.** (1996) – Models of teaching and Learning: Participation in a community of Learners, *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell Publishers, 388-414.
- Schraw, G.** (1998) – Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*. N.º 26, 113-125.
- Silva, I. et al** (2016) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. et al.** (2002) – *Researching effective pedagogy in the early years* (Report N.º 356): Department for education and skills.
- Sylva, K.** (1992) – 'Conversations in the Nursery: How They Contribute Aspirations and Plans'. *Language & Education*. N.º 6, 141-148.
- van Oers, B.** (1999) – On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*. N.º 31, 229-249.
- Watkins, C.** (2003). – Learning and Leading. In National College for School Leadership. *Learning Texts*. Nottingham: NCSL, 66-78.
- Watkins, C.** (2005) – Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*, 3, 47-64.
- Wells, G.** (1986) – *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soutgton.
- Wells, G.** (1999) – *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G.** (2002) – Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher education. *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell publishers, 197-210.
- Wells, G.; Claxton, G.** (2002) – *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell publishers.
- Wilson, V.** (2000) – Can Thinking Skills Be Taught? A paper for discussion in Education Forum on Thinking Skills (N.º Spotlights 79). Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G.** (1976) – The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. N.º 17 (2), 89-100.