

# Perguntar para quê? As perguntas dos educadores e o pensamento autónomo das crianças

Cidália Nunes

Agrupamento de Escola de Vila Nova de Milfontes, Odemira

[cidaliaedu@gmail.com](mailto:cidaliaedu@gmail.com)

Maria Assunção Folque

Universidade de Évora

[maf@uevora.pt](mailto:maf@uevora.pt)

## Resumo

O estudo pretendeu explorar os contributos da utilização de perguntas em situações dialógicas de grande grupo, nas aprendizagens das crianças. Esta problemática enquadra-se num quadro teórico da “psicologia sociocultural” através de autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Mercer, segundo os quais a interação é crucial para desenvolvimento e aprendizagem.

Utilizaram-se dados de outra investigação (Folque, 2012) e recorreu-se à análise estatística para complementar a análise descritiva e interpretativa.

Os resultados indicam que a qualidade das perguntas continha não só um aspeto cognitivo mas também um aspeto social em que a relação de poder entre adulto-criança interfere ativamente na possibilidade de pensamento partilhado sustentado e na construção autónoma deste pensamento.

Da análise dos resultados, pretendeu-se retirar indicadores que permitam compreender como o uso de situações dialógicas de grande grupo, assumindo a comunicação interativa como fundamental, nomeadamente como a utilização de perguntas abertas por parte do adulto, é potenciador do desenvolvimento do pensamento autónomo da criança.

**Palavras-chave:** Interações; Pensamento autónomo; Perguntas; Pré-escolar.

## Introdução

Ao procurar aprofundar o papel da escola no sentido de responder aos desafios do mundo moderno, muitos são os autores que chamam a atenção para que a escola se deve concentrar em ajudar as crianças a resolver problemas e a pensar de modo autónomo, em dialogo com diferentes pontos de vista. Neste contexto, realça-se a importância das interações em contexto da sala de aula e o seu impacto na aprendizagem das crianças.

A base teórica que sustentou a investigação recorreu a concepções da área das ciências da educação e da teoria sociocultural, baseando-se nos trabalhos de Vygotsky (1991) e seus seguidores que entendem o desenvolvimento humano como um processo marcadamente cultural mediado pela utilização de artefactos ou ferramentas culturais que modificam a consciência individual e a forma como agimos no mundo. Vários autores, nomeadamente Bruner, (1996), Nisa (1996), Wells (1999), Mercer e Littleton (2007), Mercer e Hodgkinson (2008), Wells e Ball (2008), Siraj-Blatchford et al. (2002, 2008), acentuaram que a interação

comunicativa, a partilha e a troca de experiências, de ideias e questões acerca do mundo e da vida, permitem avançar o desenvolvimento psicológico e social de quem aprende, e colocam o enfoque no potencial da comunicação como motor do conhecimento e do envolvimento em percursos de pesquisa. Claxton (1999), refere que através das interações os adultos modelam formas de pensar e de aprender, assim como comunicam as suas expectativas e olhares acerca dos aprendizes. As crianças e adultos partilham e negociam significados quando pensam em conjunto (Siraj-Blatchford et al., 2002). À medida que as crianças vão participando nos discursos socioculturais, elas vão desenvolvendo teorias sobre si próprias como aprendizes, assim como disposições para a aprendizagem (Carr e Claxton, 2002).

Este novo enfoque numa pedagogia dialógica centrada na partilha de significados rica surge após vários estudos sobre as interações em contexto escolar que vieram revelar a falta de qualidade dos mesmos, chegando à conclusão que os professores utilizam excessivamente (entre 92 a 95%) as perguntas fechadas (em detrimento de perguntas abertas) para relembrar a informação, testar conhecimentos ou, então, usam-nas como estratégias de controlo ou declarações retóricas (Wood e Wood, 1983; Galton et al., 1999; Siraj-Blatchford e Manni, 2008). A análise realizada, no seguimento do estudo REPEY por Siraj-Blatchford e Manni (2008), de 5.808 perguntas ao longo de 400 horas de observação, chega à conclusão de que só 5,5% eram perguntas de resposta aberta que proporcionam maior incentivo para racionar, permitir a tentativa erro e contêm potencial para uma partilha sustentada de pensamento. Cazden (2001) caracteriza as interações adulto-criança que ocorrem tipicamente em sala de aula como uma sequência de diálogo utilizado pelos professores/educadores, à qual designou de IRF: Iniciação - Resposta - Feedback. Neste diálogo, o professor/educador inicia a conversa geralmente com uma pergunta, a criança responde, o educador reforça a resposta dada fazendo um comentário, acrescentando algo, dando feedback. Cazden demonstrou como as interações compostas por esta tríade IRF tanto podem ser usadas para promover a aprendizagem como podem inibi-la. Nas trocas deste tipo a resposta dos alunos é espartilhada entre uma pergunta do professor e uma avaliação. As perguntas não são feitas para saber algo mas sim para saber se o aluno sabe - Pergunta exame. Este facto 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.

## **O estudo**

Sustentados no que anteriormente se referiu, definiu-se como objetivo para esta investigação conhecer e analisar o tipo de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situações

dialógicas de grande grupo. Este estudo surge no contexto de um estudo mais alargado (Folque, 2012) de duas salas de Jardim de Infância que utilizam o modelo do Movimento da Escola Moderna e que procurou ver como é que as crianças aprenderam a aprender neste contexto sócio-cultural. Pretendeu-se aprofundar as interações de qualidade como suporte das aprendizagens, nomeadamente as interações dialógicas em grande grupo, dando particular atenção às perguntas que os educadores fazem.

### **Questões de Investigação**

- Quais os tipos de perguntas que as educadoras fazem às crianças, em situações dialógicas de grande grupo?
- Será que essas perguntas promovem o pensamento autónomo da criança?
- De que forma os contextos socioculturais das conversas em grande grupo determinam o tipo de perguntas?
  - Existem diferenças entre o tipo de perguntas das educadoras da Magnólia e da Amoreira?
  - Existem diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras fazem nas diversas atividades dialógicas de grande grupo? (Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e Reuniões de Conselho de sexta-feira).
- Que tipo de evolução se observa no tipo de perguntas feitas no princípio e no final do ano letivo?

### **Metodologia**

O estudo de base no qual este se insere (Folque, 2012) é um estudo de caso de cariz etnográfico desenvolvido ao longo de um ano lectivo em duas salas de educação Pré-escolar organizadas de acordo com o modelo do MEM, identificadas com os nomes de Magnólia e Amoreira (meio urbano e meio industrial/rural). Este estudo utilizou diversas metodologias de recolha de dados: observação participante, vídeos de situações de grande grupo (Conselhos e Comunicações), entrevistas aos adultos, entrevistas às crianças e análise de instrumentos, materiais e produtos. Nesta apresentação, reportamo-nos apenas à análise das transcrições dos vídeos, não deixando no entanto de fazer uso da análise global feita por Folque (2012) no sentido de uma melhor compreensão dos mesmos dados.

Assim, na análise dos dados aqui apresentados, foram usadas uma combinação de atributos pertencentes ao método quantitativo e qualitativo com o objetivo de complementaridade, sustentando-se e reforçando-se um ao outro, tendo como propósito refletir sobre as práticas pedagógicas de duas educadoras, analisando o contexto sociocultural em que ocorrem as interações.

Foram analisados doze momentos de situações dialógicas de grande grupo: os Conselhos de 2ª feira (planeamento da semana), os conselhos de 6ª feira (avaliação da semana) e os Tempos de Comunicações. Num total de doze transcrições dos vídeos, analisaram-se duas transcrições sendo duas de cada atividade em cada sala, no 1º e 3º trimestre do ano. Assim temos: Comunicação 1 e 2 Amoreira e Comunicação 1 e 2 Magnólia; Conselho de 2ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselho de 2ª feira 1 e 2 Magnólia; Conselho de 6ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselho de 6ª feira 1 e 2 Magnólia.

### **Análise dos dados**

Focalizamo-nos nas perguntas efetuadas pelo adulto, uma vez que é este o responsável e o principal moderador e impulsionador dos discursos/diálogos do grande grupo. Fez-se uma leitura e análise geral das doze transcrições, classificando as perguntas efetuadas pelas educadoras de perguntas abertas e perguntas fechadas.

Ao tentar categorizar as perguntas das transcrições do nosso estudo, adaptando-as a partir do estudo de Siraj-Blatchford e Manni (2008) à nossa realidade estudada, as perguntas foram agrupadas em categorias e subcategorias, mas a análise não respondia em pleno ao estudo aqui pretendido porque dentro das perguntas abertas cabia todo o leque de respostas, desde amplamente abertas até às respostas de duas ou três hipóteses de resposta, tornando-se difícil observar as completamente abertas, que são as que induzem ao pensamento da criança e eram sobretudo essas que nos interessavam para este estudo. Nesta grelha, também se observavam perguntas em que o adulto dava uma ordem ou chamava a atenção da criança para relembrar regras estabelecidas e ainda para transitar de uma atividade para outra, que de facto as investigadoras categorizaram como Pseudo-perguntas, tal como no presente estudo, pois na realidade muitas não eram perguntas que merecessem resposta por parte da criança, ou a levasse ao pensamento. No decorrer da análise sentiu-se a necessidade de levar a cabo uma categorização mais fina no sentido de perceber não apenas a abrangência das perguntas mas também a questão do poder inerente aos atos interrogativos - Quem sabe a resposta? Este aspeto foi considerado relevante no sentido em que podem haver perguntas abertas mas

que pelo facto de apenas o adulto ter informação para responder, esta levava a que as crianças não pensassem por si mas procurassem adivinhar o que estava na mente do adulto, não promovendo verdadeiramente o pensamento da criança de forma autónoma.

Assim, criou-se uma nova grelha (quadro 1) que nos permitisse separar os parâmetros de análise, permitindo realizar uma análise mais aprofundada e pormenorizada de cada pergunta ao mesmo tempo.

<p><b>Abrangência resposta:</b> 1 – Apenas uma resposta é aceitável 2 – Duas ou três respostas aceitáveis V – Várias respostas possíveis</p> <p><b>Quem sabe a resposta? (relações de poder)</b> EC - Educadora e criança sabem a resposta (relembrar) E - Educadora sabe a resposta (espera que a criança diga o que vai na cabeça da educadora) C - Educadora não sabe e pede à criança que lhe diga (pergunta genuína) CEN – Criança e educadora não sabem a resposta</p> <p><b>Pseudo-perguntas:</b> CD – pergunta confirmação/declaração O – pergunta ordem R – pergunta regra</p>
---

Quadro 1 – Categorização das perguntas

Durante o processo de codificação, houve ainda necessidade de criar algumas regras de codificação, uma vez nem sempre as perguntas permitiam uma análise clara, pois por vezes a um ato interrogativo da educadora, correspondiam várias perguntas, uma das quais alterava o sentido final da totalidade, pedindo uma só resposta e/ou não se obtinham as respostas às várias perguntas efetuadas no mesmo ato interrogativo, assim, codificamos:

#### **a) Ato interrogativo congruente**

Quando o adulto faz várias perguntas no mesmo acto de fala, procurámos analisar a totalidade do ato interrogativo como se de uma pergunta se tratasse.

*Educadora – (afasta a caixa do alcance do Diogo) olha e o que é que nós vamos fazer? Então e o que é que nós...Oh Gonçalo! O pá, falarmos todos ao mesmo tempo é que não dá. O que e que nós vamos fazer com os caracóis (...) e com as maria-cafés? (Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).*

#### **b) Ato interrogativo incongruente**

No caso das perguntas no mesmo ato interrogativo serem de natureza diferente analisámos o sentido final.

Educadora – Mas o que é que vocês acham disto? [aponta para a notícia do jornal] Acham isto bem? (Comunicação Magnólia 2 – 3º trimestre).

Educadora – Para saber o quê? Que as pessoas se zangam e que isto é mau? Não é?

Assim, uma pergunta muito abrangente seguida de uma pergunta Declarativa/Confirmativa foi codificada como fechada, pois considerámos que a resposta era dirigida pela educadora.

Finalmente, para tratamento dos dados, procedeu-se à elaboração de uma base de dados que nos permitiu tratar estatisticamente no programa SPSS os dados a analisar.

Verificou-se a fiabilidade da codificação inter-juízes obtidas por dois sujeitos diferentes procedendo-se à análise estatística aplicando-se o Teste Cronbach's Alpha. Como pode observar-se no Quadro 2, em todas as variáveis demonstrou-se, nessas condições, um grau de fiabilidade aceitável, admitindo um limiar de fiabilidade de 70%.

Variável	Cronbach's Alpha
Abrangência	87%
Poder	88%
Pseudo-perguntas	91%

Quadro 2 – Teste de fiabilidade

## Resultados

### Análise da abrangência das perguntas

Para responder ao objetivo central deste estudo, o qual visava conhecer os tipos de perguntas que as educadoras faziam em situações dialógicas de grande grupo, analisamos a abrangência das perguntas na sua totalidade e por sala.

Assim, e tal como se pode observar no Quadro 3, verificamos que num universo de 1043 perguntas, a maioria das perguntas eram de resposta fechada (70%), ou seja, permitiam 'Apenas uma' resposta, enquanto que 20% da totalidade das perguntas efetuadas pelas educadoras foram perguntas totalmente abertas, ou seja, perguntas que permitiam 'Várias' respostas e ainda 10% de perguntas de 'Duas ou três respostas'.

	Sala	Total

		Amoreira	Magnólia		
Abrangência	Apenas uma	Frequência	540	191	731
		% por sala	<b>74%</b>	<b>62%</b>	<b>70%</b>
	Duas ou três	Frequência	69	33	102
		% por sala	<b>9%</b>	<b>11%</b>	<b>10%</b>
	Várias	Frequência	125	85	210
		% por sala	<b>17%</b>	<b>28%</b>	<b>20%</b>
Total		Frequência	<b>734</b>	<b>309</b>	<b>1043</b>
		% por sala	100%	100%	100%

Quadro 3 – Tipo de perguntas por Sala

Procurando caracterizar cada sala de forma independente, poder-se-á verificar que a Magnólia, num universo de 309 perguntas, 28% eram perguntas totalmente abertas e 62% perguntas fechadas; por outro lado, na Amoreira num total de 734 perguntas, 17% eram perguntas totalmente abertas e 74% de perguntas fechadas.

Para verificar se existiam diferenças significativas entre o tipo de perguntas efetuadas da educadora da Amoreira e da educadora da Magnólia, utilizou-se o Teste do Qui-quadrado<sup>1</sup> que permite dizer se existem diferenças estatisticamente significativas (utilizaremos o mesmo teste para as análises subsequentes). O resultado do teste ( $p = 0,000$ ), afasta a hipótese de independência e demonstrou que existia uma associação/dependência muito significativa entre as variáveis utilizadas, ou seja, os resultados obtidos em cada sala dependem muito significativamente da sala/educadora onde são obtidos sendo por isso diferentes, o que leva ainda a poder dizer que em situações pedagógicas similares os resultados a obter serão sensivelmente análogos.

Para responder a outra das questões deste estudo, a qual visava pesquisar a existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas efetuadas nas três atividades dialógicas de grande grupo, fez-se a análise da abrangência das perguntas de cada atividade e poder-se-á dizer que se observaram diferenças, mas estatisticamente essas diferenças não foram significativas ( $p = 0,225$ ).

---

<sup>1</sup>  $P < 0,05$  – significativo

$P < 0,001$  – muito significativo

No entanto, tentou-se compreender a existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas efetuadas por cada uma das educadoras nas três atividades dialógicas de grande grupo.

Assim, e tal como se pode verificar no Quadro 3, poder-se-á observar que as duas educadoras efetuaram mais perguntas abertas (várias respostas possíveis) nas Reuniões de Conselho de sexta-feira, sendo 32% para a educadora da Magnólia e 20% para a educadora da Amoreira.

Sala			Abrangência			Total
			Apenas uma	Duas ou três	Várias	
Amoreira	Atividade	Comunicações	104	18	27	<b>149</b>
			70%	12%	18%	100%
	Conselho 2ª feira		309	35	63	<b>407</b>
			<b>76%</b>	9%	16%	100%
	Conselho 6ª feira		127	16	35	<b>178</b>
			71%	9%	<b>20%</b>	100%
Total			540	69	125	734
			74%	9%	17%	100%
Magnólia	Atividade	Comunicações	64	10	25	<b>99</b>
			<b>65%</b>	10%	25%	100%
	Conselho 2ª feira		68	16	29	<b>113</b>
			60%	14%	26%	100%
	Conselho 6ª feira		59	7	31	<b>97</b>
			61%	7%	<b>32%</b>	100%
Total			191	33	85	309
			62%	11%	28%	100%

Quadro 3 – Tipo de perguntas por Atividade e por Sala

Assim, poder-se-á inferir que as Reuniões de Conselho de sexta-feira poderiam ser os momentos mais favoráveis ao pensamento autónomo da criança, uma vez que se observou o maior número de perguntas com várias respostas possíveis.

Curiosamente, pode verificar-se que a educadora da Amoreira efetuou mais perguntas fechadas (apenas uma resposta aceitável) nas reuniões de Conselho de segunda-feira (76%) enquanto que a educadora da Magnólia poder-se-á verificar-se que foi no momento das Comunicações (65%). Poder-se-á explicar este resultado, pelo facto referido por Folque (2012) em que nas duas salas, a organização e as regras para participar nos Conselhos e no tempo das Comunicações diferirem.

O conselho de 2ª feira de manhã na Amoreira era prolongado e dedicava grande parte do tempo a conversas baseadas nas experiências das crianças em casa. Neste contexto as perguntas da educadora procuravam na sua maioria solicitar informação e clarificar as

mensagens que as crianças procuravam partilhar com o grupo, mesmo que depois se seguissem momentos de questionamento e pensamento partilhado mais abertos.

Na Magnólia o tempo de Comunicações era um tempo muito mais dirigido pela educadora que procurava que as crianças explicassem o que tinham feito e como – processo de relembrar informação, e não de pensar sobre; por outro lado na Amoreira esta atividade incluía uma parte significativa de avaliação crítica onde se convidavam as crianças para pensar acerca do que era apresentado, dando a sua opinião e dando sugestões para melhorar.

A Reunião de Conselho de sexta-feira onde se procede à avaliação da semana e discussão de comportamentos e atitudes (leitura do Diário – Gostei, Não Gostei), poderá ser um momento privilegiado para a formulação de perguntas abertas (várias respostas possíveis), promovendo a troca de pontos de vista, a tomada de decisões baseada em raciocínios, ou seja, o pensamento. Também aqui a avaliação da semana poderá ser um momento para pensar e não apenas para recordar.

Para responder à última questão deste estudo, a qual visava pesquisar a existência de eventual evolução entre o tipo de perguntas das educadoras no início e o final do ano, analisamos a ‘abrangência’ das perguntas no início e no final do ano.

Assim, e tal como no Quadro 4, pode observar-se que ocorreu um decréscimo nas perguntas do início do ano para o final do ano (54% para 47%), no entanto o número de perguntas abertas (várias respostas), aumentou (45% para 55%) e o número de perguntas fechadas (uma só resposta) diminuiu (55% para 45%).

			Abrangência			Total
			Apenas uma	Duas ou três	Várias	
Momento	Início	Frequência	399	65	94	558
		% por momento	72%	12%	16%	100%
		% por abrangência	<b>55%</b>	<b>64%</b>	<b>45%</b>	<b>54%</b>
	Final	Frequência	332	37	116	485
		% por momento	69%	8%	24%	100%
		% por abrangência	<b>45%</b>	<b>36%</b>	<b>55%</b>	<b>47%</b>

Quadro 4 – Tipo de perguntas no início e no final do ano

O resultado do teste ( $p = 0,004$ ) mostrou que poderá aceitar-se a hipótese de não independência embora com uma menor significância, podendo portanto dizer-se que são significativamente diferentes os resultados obtidos em função do início e do final do ano.

Poder-se-á inferir que apesar das duas educadoras terem efetuado menos perguntas no final do ano, o número de perguntas abertas aumentou, isto é, as perguntas que promovem o pensamento autónomo da criança, pois como temos vindo a salientar, a qualidade – ‘boas’ perguntas, pareceu fundamental e não a quantidade de perguntas. Poder-se-á inferir então que as interações dialógicas de grande grupo no final do ano seriam mais estimulantes e participativas.

### O poder inerente aos atos interrogativos

Tentando responder a um dos objetivos do presente estudo que se pretendia perceber se as crianças tinham agência, no sentido de dispor de autonomia e poder, bem como compreender como este era partilhado na sala, tal como se pode verificar no Quadro 5, as crianças, globalmente, tinham bastante poder pois poder-se-á verificar que as crianças sabiam responder a muitas perguntas – 95% (59% isoladamente e 36% em conjunto com a educadora).

			Sala		Total
			Amoreira F=734	Magnólia F=309	
Poder	Criança	Frequência	441	169	610
		% poder	72%	28%	100%
		% por sala	<b>60%</b>	<b>55%</b>	<b>59%</b>
	Educadora	Frequência	25	25	50
		% poder	50%	50%	100%
		% sala	<b>3%</b>	<b>8%</b>	5%
	Educadora e criança	Frequência	265	109	374
		% poder	71%	29%	100%
		% sala	<b>36%</b>	<b>35%</b>	<b>36%</b>
	Nem educadora nem criança	Frequência	3	6	9
		% poder	33%	67%	100%
		% sala	<b>,4%</b>	<b>1,9%</b>	,9%

Quadro 5 – Quem sabe a resposta (poder) por Sala

Poder-se-á verificar também que as crianças da sala da Amoreira, sabiam responder a mais perguntas do que as crianças da sala da Magnólia, ou seja, poder-se-á inferir que as crianças da sala da Amoreira detinham mais poder em relação às crianças da Magnólia.

O resultado do teste ( $p = 0,001$ ) mostrou que pode aceitar-se a hipótese de não independência nos resultados por sala, com uma suficiente significância. Ou seja, existe associação com significado, entre os resultados obtidos para o poder, nas duas salas, que são por isso

diferentes em função de cada uma delas e não fruto de qualquer acaso, o que levou ainda a inferir que em situações pedagógicas similares, os resultados a obter seriam sensivelmente análogos.

Contudo, como referimos na análise do tipo de perguntas, a educadora da Magnólia era a que fazia perguntas mais abertas, no entanto pela análise de quem tem poder, as crianças desta sala parecem ter menos poder que as crianças da sala da Amoreira, parecendo-nos uma contradição. Esta contradição, explica-se pelo facto da educadora da Magnólia fazer perguntas abertas, mas por vezes não aceitar as respostas das crianças, levando-as a responder ao que ela queria, induzindo o pensamento.

### **Discussão dos resultados e Conclusões**

A elaboração do estudo permitiu-nos conhecer melhor os tipos de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situação dialógica de grande grupo sem contudo poder generalizar, pois tratou-se de um estudo de apenas duas salas. Permitiu-nos também aprofundar este conhecimento utilizando os dados de um estudo já elaborado (Folque, 2012) sobre a prática pedagógica de duas educadoras que utilizam a pedagogia do MEM, mas que não aprofundou esta temática, contribuindo assim para complementar os dados do referido estudo.

Pela análise dos resultados apresentados, leva-nos a poder depreender que apesar de se ter observado a predominância de perguntas fechadas, efetuadas pelas duas educadoras, as que permitiam apenas uma resposta, a percentagem de perguntas amplamente abertas usadas pelas educadoras era superior à percentagem referenciada e apresentada em diversos estudos sobre interações em sala de aula. Este é o caso por exemplo do estudo de Siraj-Blatchford e Manni (2008), onde a percentagem de perguntas abertas era apenas de 5,5 %. Contudo, a comparação destes dois estudos requer alguma cautela uma vez que os dados apresentados por estas autoras terem sido recolhidos em diversas situações pedagógicas indiferenciadas, enquanto que os dados do presente estudo foram recolhidos exclusivamente em situações dialógicas de grande grupo, eminentemente pedagógicas.

Recorrente desta análise, podemos depreender que as atividades dialógicas de grande grupo preconizadas na pedagogia do MEM (Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e de sexta-feira), estudadas e analisadas, neste estudo, podem ser impulsionadoras do pensamento autónomo da criança, complementando assim o estudo de Folque (2012).

Em relação à existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras faziam nas três atividades dialógicas de grande grupo, não foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas. Apesar disso, a análise indicou alguma relação entre a natureza destas (funcionalidade e estrutura verificada em cada sala) e a qualidade das perguntas (definida pela sua abrangência) feitas pelas educadoras. Este aspeto terá implicações para que se questione o design das atividades e das interações em situações de aprendizagem, complementando este estudo com outros onde se comparem modelos pedagógicos diferentes e o tipo de perguntas que os adultos fazem em situações de grande grupo de natureza eminentemente diferente (ex: interações tipo expositivo ou tradicional versus interações dialógicas como as que este estudo analisou). As situações dialógicas de grande grupo, aqui estudadas, são situações pensadas com finalidades específicas, neste caso, situações preconizadas na pedagogia do MEM: Comunicações e Reunião de Conselho que visam promover a autonomia das crianças, a aprendizagem em cooperação e a partilha de poder na regulação das aprendizagens (Niza, 1996); elas não são pois meras situações de grande grupo, em situação tradicional/rotineira de perguntas-respostas, como referia Dahlberg, Moss e Pence (2003) quando referiam que o professor faz perguntas às crianças, “mas perguntas que realmente não são perguntas reais, pois o pedagogo já sabe as respostas “verdadeiras” e só escuta tais respostas” (p. 75), ou em que a professora faz perguntas e espera as respostas que ela considera certas.

Em relação à evolução que se poderia observar ou não, no tipo de perguntas feitas no princípio e no final do ano letivo, podemos dizer que ocorreu um decréscimo nas perguntas do início do ano para o final do ano, no entanto o número de perguntas abertas aumentou, diminuindo o número de perguntas fechadas. Demasiadas perguntas do adulto podem representar um excessivo controlo do diálogo por parte do professor e um retraimento da criança nas conversas (Wood e Wood, 1983; Tizard e Hughes, 1984). Ainda, Wood e Wood (1983) indicam que, no sentido das crianças contribuírem para a interação e exprimirem os seus pensamentos, ideias e dúvidas, os professores devem usar menos perguntas fechadas e também partilhar as suas perspectivas e opiniões. Assim, poder-se-á inferir que a qualidade das interações melhorou, uma vez que as perguntas abertas aumentaram, promovendo o pensamento autónomo, a discussão e o confronto de ideias. Este resultado poderá indicar que nestas salas existia uma intencionalidade no sentido de uma autonomia das crianças e que estas se forma apoderando das regras da interação ao longo do ano.

Um dos objetivos centrais deste estudo, prendia-se com a era compreensão da forma como o poder era partilhado na sala, uma vez que e assim avaliar a possibilidade dada às crianças para agirem, para se expressarem e partilharem os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento. Os resultados apontam para que globalmente, as crianças detinham um significativo poder perante as respostas às perguntas – 95% (59% isoladamente e 36% em conjunto com a educadora) revelando agência ('agency').

No entanto, os resultados obtidos nas duas salas, indicam que as crianças que tinham menos poder, eram as crianças da Magnólia, sala onde a educadora fazia mais perguntas abertas. Na sala da Amoreira onde a educadora que fazia menos perguntas abrangentes, as crianças detinham mais poder.

Esta contradição poder-se-á explicar pelo facto de a educadora que fazia mais perguntas abertas, às vezes não aceitar as respostas das crianças, levava-as a responder ao que ela pretendia ou pensava, induzindo o pensamento da criança, tal como Folque (2012) refere na sua análise. Segundo Folque (2012), as interações estimulantes por si não pareciam promover o pensamento autónomo das crianças, quando estas eram colocadas fora da zona de desenvolvimento próximo (ZPD); isto quer dizer que o desafio colocado à criança terá que se inserir dentro da sua linha de pensamento e das suas possibilidades reais para pensar. A educadora da Magnólia procurava levar as crianças para zonas de pensamento por vezes muito avançadas e quando estas não correspondiam às suas expectativas tinham dificuldade em fazer pontes com a sua linha de pensamento, procurando conduzir o seu pensamento. A educadora da Amoreira por seu lado procurava conhecer o ponto de vista das crianças e comunicar dentro da sua linha de pensamento, conduzindo um dialogo mais equilibrado em termos de poder. Wells (1986) refere que a comunicação entre adultos e crianças deve seguir as regras de uma boa conversa e aponta para 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; 3) Na seleção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada" (p. 50).

A análise das perguntas feitas pelos adultos é um processo complexo. Este estudo vem mostrar que a simples análise da abrangência das perguntas não é suficiente para se compreender os processos de aprendizagem que estas promovem. A análise aqui efectuada mostra que as questões das relações de poder se cruzam com as questões de carácter intelectual

contribuindo ambas para o contexto cognitivo em que as crianças participam. Outros aspetos que aqui não foram estudados – ex: análise do feedback e do follow-up (Nassaji e Wells, 2000) poderiam contribuir para uma melhor compreensão dos processos em análise.

A análise das interações apresentada por este estudo poderá ter implicações a nível da promoção da qualidade das aprendizagens das crianças, oferecendo a educadores e professores assim como a investigadores pistas para repensar as praticas pedagógicas não só em termos de metodologias mas também em termos da qualidade das interações que ocorrem em contexto de aprendizagem. Este estudo mostra que a natureza das interações não acontecem num contexto vazio. Não se tratou de analisar ou avaliar as práticas das duas educadoras, mas sim, analisar os contextos em que as interações ocorreram (tipos de atividades), tendo em conta a análise de diferentes vetores, nomeadamente o poder e a abrangência das perguntas.

## **Bibliografia**

- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse – the language of teaching and learning* (2ª ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Claxton, G. (1999). *Wise up The challenge of Lifelong Learning*. London: Bloomsbury.
- Carr, M., e Claxton, G. (2002). Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in Education*, 9(1), 9-37.
- Dahlberg, Moss e Pence (2003). Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. e Pell, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: Twenty Years on*. London: Routledge.
- Mercer, N. e Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London and New York: Routledge
- Mercer, N. e Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Nassaji, H. e Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 21(3), 376-406.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (coord.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 139-156). Porto: Porto Editora.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. e Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report 356. London: DfES.
- Siraj-Blatchford, I. e Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 4-20.

Tizard, B. e Hughes, M. (1984). *Young children learning: Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Press.

Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Wells, G. (1986), *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder & Soughton.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry – toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. e Ball, T. (2008). Exploratory talk and dialogic inquiry. In N. Mercer & S. Hodgkinson. *Exploring talk in school*. London: Sage, pp. 167-183.

Wood, H. e Wood, D. (1983). Questioning the Pre-School Child. *Educational Review*, 35, 149 - 162.