



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

As perguntas dos educadores como suporte dos
processos de aprendizagem na
Educação de Infância

Cidália Dolores de Figueiredo Rodrigues Nunes

Orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Setembro de 2010



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

As perguntas dos educadores como suporte dos
processos de aprendizagem na
Educação de Infância

Cidália Dolores de Figueiredo Rodrigues Nunes

Orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Setembro de 2010

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**As Perguntas dos educadores como suporte
dos processos de aprendizagem na
Educação de Infância**

Cidália Dolores de Figueiredo Rodrigues Nunes



185806

Orientação da Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Setembro 2010

Para a Beatriz e o Gonçalo e claro,
para todas as crianças com quem
partilho o meu quotidiano.

Agradecimentos

À Professora Assunção Folque, pela sua orientação, sabedoria e paciência.

Aos Professores do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pelas aprendizagens partilhadas, em especial ao Professor António Neto pela disponibilidade e compreensão.

Aos colegas de Mestrado com quem partilhámos momentos de crescimento e aprendizagem, em especial aos que fizeram circular as informações.

Aos meus filhos, pela paciência, pelo silêncio e respeito em dias quase impossíveis...

À Ana Luísa por me ter alegrado em dias cinzentos...

À minha amiga Sandra e à sua família pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos por não terem desistido de mim apesar das minhas ausências e dos meus silêncios...

Aos meus pais, aos meus irmãos e ao João, meus mestres, por me terem ajudado a ser quem sou.

Resumo

O presente estudo pretende explorar a forma como as crianças experienciam as interações comunicativas com os adultos, em contexto de jardim-de-infância, promotoras da aprendizagem de qualidade. Pretende-se explorar os contributos da utilização de estratégias específicas, nomeadamente a utilização de perguntas, nas aprendizagens das crianças pequenas.

Assim, conhecer e analisar os tipos de perguntas que duas educadoras que utilizam a pedagogia do Movimento da Escola Moderna, fazem em situações dialógicas de grande grupo; compreender como estas podem alimentar essas interações, são os pontos de partida desta investigação.

Para tentar fundamentar e sustentar esta pequena investigação recorreu-se a concepções da área das ciências da educação e da “psicologia sociocultural” onde Vygotsky, Bruner, Rogoff, Wells, Wells e Ball, Siraj-Blatchford et al., Mercer, Folque, serão alguns dos autores de referência.

Na análise dos dados utilizados neste estudo, decorrentes de outra investigação (Folque, 2008), foram usados uma combinação de atributos pertencentes ao método quantitativo e qualitativo com o objectivo de complementaridade, sustentando-se e reforçando-se um ao outro, recorreu-se à análise estatística para complementar a análise descritiva e interpretativa.

Decorrente da análise dos resultados, pretende-se retirar indicadores que nos permitam inferir se o uso de situações dialógicas de grande grupo, em que se assume a comunicação interactiva como fundamental, nomeadamente a utilização de perguntas abertas por parte do adulto, é potenciador do desenvolvimento do pensamento autónomo da criança.

Palavras-chave

Educação Pré-escolar; Interações; Aprender; Cooperação; Comunicação, Diálogo e Linguagem; Reflexão; Participação guiada; *Scaffolding*; Pensamento partilhado sustentado; Perguntas.

Questions of teachers in support of learning processes in childhood Education

Abstract

This study aims to explore how children experience the communicative interaction with adults, in the context of nursery, promoters of quality learning. We aim to explore the benefits of using specific strategies, including the use of questions, on learning of young children.

In this line this study analyses the questions used by two teachers using the Modern School Movement pedagogy in dialogical whole group activities in order to understand how these can enrich such interactions.

The theoretical framework used in this inquiry used concepts of quality education drawn from educational sciences and sociocultural psychology where Vygotsky, Bruner, Wells, Wells e Ball, Siraj-Blatchford et al., Mercer, and Folque are key references.

The analysis used data from another study (Folque, 2008), trying to complement a qualitative interpretative approach with a quantitative one in order to sustain further and to deepen the understanding of how dialogue components mediate processes of learning.

From this analysis we aim to identify factors that would permit to infer how the use of whole group dialogical situations and specifically the use of open questions by the teachers is able to promote children's autonomous thinking.

To support and sustain this little research was conceptions of Education Sciences and sociocultural "Psychology" where Vygotsky, Bruner, Rogoff, Wells, Wells and Ball, Siraj-Blatchford et al., Mercer, Folque, are some of the authors cited.

Key words

Pre-school education; Interactions; Learning; Cooperation; Collaboration, Communication, Dialogue and language; Reflection; guided Questions; *Scaffolding*; sustained shared thinking.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÍNDICE GERAL.....	v
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	2
PARTE I - ABORDAGEM TEÓRICA.....	6
1 - Educação de Qualidade ou Qualidade na Educação.....	6
1.1- Desenvolver o aprendiz: aprender a aprender.....	8
1.1.1 – A metacognição ao serviço da aprendizagem – meta-aprendizagem.....	10
1.1.2 - Desenvolver disposições da aprendizagem.....	11
1.2 - As interacções de qualidade como suporte das aprendizagens.....	13
1.2.1- As interacções adulto-criança.....	18
1.2.1.1 - Questionar – A utilização das perguntas.....	26
1.2.1.2- Feedback – crítica, elogio, reforço, ‘follow-up’.....	34
2 - Comunidade de Aprendizagem (CA).....	37
2.1 - As interacções e o contexto sociocultural.....	37
2.2 – A Pedagogia do Movimento da Escola Moderna como CA.....	45
2.2.1 - Sentidos atribuídos ao tempo das Reuniões de Conselho.....	48
2.2.2 – Sentidos atribuídos ao tempo das Comunicações.....	49
3 - Papel da Investigação – Papel da Supervisão.....	50
PARTE II - ESTUDO EMPIRICO.....	54
1 - Enquadramento metodológico.....	55
1.1 - Objectivos do estudo.....	55
1.1.2 - Questões de pesquisa.....	56

2 - Metodologia.....	56
2.1 – Amostra do estudo.....	56
2.2 – Opções metodológicas.....	58
2.2.1 – A investigação quantitativa e qualitativa em educação.....	58
2.2.2 – Instrumentos e procedimentos.....	59
2.2.2.1 – Validade e Fiabilidade do estudo.....	72
3 – Apresentação e análise dos resultados.....	73
CONCLUSÃO.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	88
ANEXOS.....	94

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra.....	57
Quadro 2 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 2 ^a -feira – Amoreira.....	59
Quadro 3 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 2 ^a -feira – Magnólia.....	60
Quadro 4 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 6 ^a -feira – Amoreira.....	60
Quadro 5 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 6 ^a -feira – Magnólia.....	60
Quadro 6 – Actividades desenvolvidas nas Comunicações – Amoreira.....	60
Quadro 7 – Actividades desenvolvidas nas Comunicações – Magnólia.....	61
Quadro 8 – Duração das gravações durante as actividades por sala.....	61
Quadro 9 – Adaptação das categorias de Siraj-Blatchford e Manni (2008).....	63
Quadro 10 – Categorização das perguntas.....	70
Quadro 11 – Teste de Fiabilidade.....	72
Quadro 12 – Número de perguntas por Actividade e por Sala.....	74
Quadro 13 – Número de pergunta no início e no final do ano por Sala.....	75
Quadro 14 – Tipo de perguntas por Sala.....	76
Quadro 15 – Tipo de perguntas por actividade e por Sala.....	78
Quadro 16 – Tipo de perguntas no início e no final do ano.....	80
Quadro 17 – Quem sabe a resposta (poder) por Sala.....	81

INTRODUÇÃO

O ponto de partida deste estudo reveste-se do interesse em investigar a importância das perguntas como suporte dos processos de aprendizagem nas crianças. Referimo-nos neste caso específico, às perguntas que as educadoras fazem em situações dialógicas de grande grupo, na educação pré-escolar. Este interesse foi impulsionado por uma dimensão pessoal, como aluna do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade de Évora, no qual se realizaram novas aprendizagens acerca das interações de qualidade entre adulto e crianças, mas também porque nos encontramos envolvidas no referido processo, enquanto educadora e investigadora.

Também de acordo com vários estudos realizados, nomeadamente Oliveira-Formosinho (1996, 2005); Pascal e Bertram (1999); Campos e Cruz (2006); Oliveira-Formosinho e Araújo (2006); Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), tem-se valorizado cada vez mais a qualidade das interações que o educador estabelece com a criança, e que estas sendo de qualidade promovem o pensamento e a aprendizagem da criança.

Dentro desta temática o papel das perguntas e do feedback suscitou particular interesse, uma vez que apesar de devolver as perguntas efectuadas pelas crianças para que possamos discutir em conjunto ou para que possam ir à procura de respostas junto de outras fontes, não tinha ainda tomado consciência e reflectido acerca da importância das perguntas que o adulto faz, nos diferentes momentos de actividades incluídos nas rotinas diárias do jardim-de-infância e dos diálogos/discussões/aprendizagens que essas perguntas podem ou não promover.

Assim, e de acordo com Nisa (1998), a cooperação como processo educativo onde as crianças se envolvem com os pares para atingirem um objectivo comum, tem sido destacada como fundamental para o *aprender a aprender*, contrariando a perspectiva individualista e competitiva. A aprendizagem colaborativa oferece à criança a oportunidade de aceder a diversos pontos de vista e à negociação na resolução criativa de problemas. Salienta ainda que o que distingue a “aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo” (p. 79).

Vários autores, nomeadamente Nisa (1998), Wells (1999), Mercer e Littleton (2007), Mercer e Hodgkinson (2008), Wells e Ball (2008), acentuaram que a interacção 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.

Niza (1998), referia que “as trocas sistemáticas de produção e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam” (p. 81), e ainda que “o sentido imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (p. 81).

Sustentados no que anteriormente se referiu, definem-se como objectivos para esta investigação:

- Conhecer e analisar o tipo de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situações dialógicas de grande grupo;
- Compreender a importância das perguntas que as educadoras fazem nos diferentes contextos e como podem contribuir, ou não, para as aprendizagens.
- Perceber se existem diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras fazem nas diversas actividades dialógicas de grande grupo: Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e Reuniões de Conselho de sexta-feira;
- Aprofundar este conhecimento utilizando os dados de um estudo já elaborado (Folque, 2008) sobre a prática pedagógica de duas educadoras mas que não aprofundou esta temática, contribuindo assim para complementar os dados desse estudo.

Assim, na primeira parte do estudo, pretendemos aprofundar temáticas relacionadas com o *aprender a aprender*, as interações de qualidade como suporte das aprendizagens, nomeadamente as interações dialógicas em grande grupo, onde se privilegia a comunicação, a partilha e a troca de experiências, dando particular atenção às perguntas e ao feedback. Tendo em conta que as interações ocorrem em contexto, abordaremos a sala de aula com Comunidade de Aprendizagem (CA), e como a Pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) se integra neste contexto.

Iremos ainda abordar o papel da investigação – papel da supervisão, pois o novo paradigma da supervisão aponta para que o supervisor seja um impulsionador e

interveniente da investigação-acção, defendendo a implementação de um modelo reflexivo onde a comunicação, a linguagem e a reflexão partilhada surgem como aspectos fundamentais no desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes do processo educativo.

O presente estudo será sustentado por uma investigação já realizada sobre as práticas pedagógicas de duas educadoras que utilizam a pedagogia do MEM (Folque, 2008), tendo como objectivo complementar esse estudo na tentativa de compreender e reflectir sobre as interacções promovidas entre adulto-criança e em particular, o tipo de perguntas que são efectuadas pelas educadoras e a sua importância nas aprendizagens das crianças.

Para além de efectuar uma pequena abordagem aos estudos já realizados sobre os diferentes estilos de interacção e as aprendizagens que promovem, para nos ajudar a sistematizar e a compreender a diversidade de factores envolvidos na problemática em estudo, iremos também dar especial atenção ao papel do educador de infância enquanto co-construtor da sua profissionalidade, organizador de contextos educativos proficuos, mediador e guia de aprendizagens.

Na segunda parte do estudo, partindo do referencial expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, das premissas do Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a educação pré-escolar e dos estudos efectuados sobre as interacções comunicativas, o diálogo/discurso na sala de aula, referenciados na primeira parte deste trabalho, e utilizando os dados fornecidos pelo trabalho de investigação de Folque (2008), para tentar responder aos objectivos do estudo, elegemos para analisar, três momentos específicos de situações dialógicas de grande grupo: Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e de sexta-feira.

Na tentativa de enquadrar os contextos que serviram a nossa pesquisa, abordaremos aspectos como aprendizagem, pensamento, ensino-aprendizagem, diálogo e interacção comunicativa, tendo como referência um enquadramento socio-constructivista. Por isso, conceitos como mediação, participação guiada, zona de desenvolvimento próximo, ‘scaffolding’ ou colocar andaimes, ‘sustained shared thinking’ ou pensamento partilhado sustentado e co-construção do conhecimento serão uma referência.

A base teórica que sustenta a nossa pequena investigação vai recorrer a concepções da área das ciências da educação e da “psicologia sociocultural” e Vygotsky (1991), Bruner (1996), Rogoff (1996), Wells (1999), Wells e Ball (2008), Siraj-Blatchford et al. (2002, 2008), Mercer (2007, 2008), serão alguns dos autores citados.

O projecto em estudo assenta num conjunto de fontes teóricas sobre o binómio ensino e aprendizagem na educação pré-escolar e pretende-se através da análise descritiva e interpretação dos resultados obtidos na investigação, responder aos objectivos por nós enunciados, concluindo com algumas considerações que pensamos serem relevantes, não como conclusões definitivas, mas e sobretudo, como ferramenta reflexiva da praxis e ajudar a promover a construção do conhecimento científico.

I - ABORDAGEM TEÓRICA

Este capítulo inicia-se com uma breve abordagem ao conceito de educação de qualidade e do *aprender a aprender* à luz da teoria socio-construtivista, procurando compreender a complexidade das interações adulto/criança e a forma como elas promovem o pensamento, dando especial relevância ao papel das perguntas e do feedback como suporte dos processos de aprendizagem na educação de infância.

1 - Educação de Qualidade ou Qualidade na Educação

O conceito de educação de qualidade só faz sentido quando é situado num determinado contexto e quando os objectivos ou finalidades são conhecidas. Só podemos definir aprendizagem de qualidade se definirmos ao mesmo tempo as finalidades e os objectivos definidos pelo contexto social (espaço e tempo) onde a aprendizagem acontece (Watkins, Carnel, Lodge, Wagner & Whalley; Wells & Claxton, cit. Folque, 2008).

Como sabemos, o processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, realizando um percurso de participação e de reconstrução da cultura no encontro das crianças com os seus pares e com os adultos.

Interessa pois saber que educação para que sociedade. Que sociedade temos e que sociedade queremos. Onde estamos e para onde queremos ir. Que desafios se colocam hoje à educação?

Partilhando das ideias de Delors (1996), sabemos que os desafios que se colocam hoje à educação são de variada ordem, nomeadamente cada vez mais é exigido maior qualificação por um lado, responder à necessidade de obter uma cultura geral e ao mesmo tempo permitir que se aprofundem determinados conhecimentos, a exigência de uma actualização permanente, preparando para a incerteza e para as adaptações constantes porque as mudanças são cada vez mais rápidas, a necessidade de se conhecer bem a si próprio e aos outros, para poder trabalhar com os outros, saber gerir e resolver conflitos e cada vez mais envolver-se em projectos comuns fazendo face à carência de ocupação profissional. Compete-nos a nós, na primeira infância, preparar os cidadãos

para a vida envolvendo-os em aprendizagens significativas, de qualidade, habilitando-os assim, para os constantes desafios.

Assim, a forma como educamos as crianças e as oportunidades que lhes proporcionamos são decisivas para a vida actual da criança e para a sua vida futura. É fundamental reflectir, questionar, partilhar experiências, confrontar ideias, debater e poder continuar com muitas dúvidas, hesitações e perplexidade mas também é necessário pesquisar informação científica e tornar o próprio acto educativo objecto de estudo científico, no qual a criança é a principal participante, como fonte e sujeito da pesquisa, onde se valoriza a voz e as realizações infantis, como nos refere Oliveira-Formosinho e Lino (2008) “ (...) onde as vozes das crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na acção e na investigação” (p.70). Estas autoras, referem ainda que “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem (...)” (p. 70), possibilitando uma intervenção mais adequada para a melhoria da qualidade da educação que é oferecida em cada contexto, para além de que ouvir as crianças acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito assegurado na Convenção dos Direitos da Criança.

No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, menciona-se que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens indispensáveis que, ao longo de toda a vida, deverão ser os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros (...); finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (In Delors, 1996, p. 89-102). Principalmente, aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

1.1- Desenvolver o aprendiz: aprender a aprender

A Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral (art.º 2.º) que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo

de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Nas Orientações Curriculares Educação para a Educação Pré-Escolar (M.E., 1997), referem também que “ (...) durante esta etapa se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (p.17), ou seja, que se criem um conjunto de disposições, atitudes e competências fundamentais à aquisição de quaisquer aprendizagens.

A educação pré-escolar surge assim, como o início da aprendizagem formal que se mantém ao longo de toda a vida, assumindo-se como a construção de base que servirá de suporte à construção de saberes posteriores, desenvolvendo competências que permitam que cada criança reconheça as suas capacidades e progressos, garantindo as condições de sucesso na aprendizagem com o objectivo da sua participação activa na sociedade em constante mudança.

Vários autores, nomeadamente Tizard e Hughes (1984), Bruner (1996) e Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, e Bell (2002), Oliveira-Formosinho (2002, 2008) referem que as interacções de qualidade entre adulto/criança têm um grande impacto no desenvolvimento da identidade do aprendiz (como me vejo enquanto aprendiz, o que é aprender, como se aprende), nas atitudes positivas face à aprendizagem e nas disposições para aprender, em persistir nas tarefas, dar opiniões e contribuir com ideias para a resolução de conflitos e para o trabalho cooperativo.

Ainda de acordo com Woodhead e Faulkner (cit. Oliveira-Formosinho, 2008) “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes” (p. 71) do processo educativo, isto é, a criança deve ter uma participação activa em todo o processo, desde as tomadas de decisão que são feitas na condução do processo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas para a vida do grupo, participação na planificação, execução e avaliação das actividades e projectos, assim como na distribuição das tarefas necessárias á organização da vida do grupo. A criança como participante interventivo, pensante e não como sujeito ou objecto passivo à mercê das ideias e vontades do educador. Esta perspectiva socio-constructivista da aprendizagem espelha-se num conjunto de fundamentos que iluminam de forma

recorrente as orientações dadas ao educador ao longo dos vários capítulos das Orientações Curriculares – a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade e intencionalidade educativa. Um dos aspectos associados a esta perspectiva de educação é o enfoque que é dado a uma aprendizagem que vai para além do conhecimento e da acção e que englobe igualmente o pensar autónomo e crítico, o reflectir e o compreender.

As áreas de conteúdo, de acordo com as Orientações Curriculares “... são mais do que áreas de actividades pois implica que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que significa pensar e compreender” (p. 48).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, refere no nº 4 — No âmbito da relação e da acção educativa, na sua alínea *b*) que o educador deve promover “o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade”; e ainda na alínea *c*), o educador deve fomentar a “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”.

Katz (1999, cit. Folque, 2008) refere que a aprendizagem deve ser considerada à volta de quatro categorias diferentes: conhecimentos (factos, conceitos, ideias, vocabulário, histórias, números); skills - habilidades (sociais, verbais, contar, desenhar); disposições ou hábitos mentais (curiosidade, amabilidade, autoridade, generosidade, criatividade, resiliência); sentimentos sobre si próprio (confiança, competência, pertença, segurança); e também sobre a escola, sobre os professores, sobre a aprendizagem e sobre as outras crianças.

Já em 1996 Bruner dizia-nos que:

A pedagogia moderna dirige-se progressivamente para uma visão de que a criança seria consciente do seu próprio processo de pensamento e de que é crucial para o teórico pedagógico (e o mesmo se diga do professor) ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva, a ser tão consciente do seu andamento no aprender a pensar, como é acerca da matéria que está a estudar. A capacidade de realização e o conhecimento cumulativo não são suficientes. O aluno pode ser

ajudado a atingir o completo domínio, também através da reflexão sobre o modo como vai no seu trabalho e como a sua abordagem pode ser melhorada (p. 95).

De acordo com Niza (1996), “o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção. Este percurso de metacognição radica na construção da acção que se institui simultaneamente como construtor do saber” (p.145).

De acordo com Matta (2001), “a metacognição consiste na capacidade de observar e reflectir sobre os seus próprios processos cognitivos, ou seja o conhecimento que o indivíduo pode ter dos seus próprios processos mentais” (p. 399). Refere ainda que este conhecimento tem efeitos sobre o comportamento, uma vez que “torna a criança mais consciente das suas capacidades e limitações cognitivas, permitindo progressivamente um maior controlo e planeamento da actividade” (p. 399).

Assim, alguns estudos citados em Folque (2008), defendem três linhas de investigação e de orientação educativa no sentido do aprender a aprender:

- 1 - A metacognição ao serviço da aprendizagem – meta-aprendizagem;
- 2 - Desenvolver disposições da aprendizagem;
- 3 - Apropriação dos métodos de construção do conhecimento: literacias múltiplas.

Iremos referenciar apenas as duas primeiras por considerar que são as que nos despertaram particular interesse no sentido do aprender a aprender.

1.1.1 – A metacognição ao serviço da aprendizagem – meta-aprendizagem

Em relação à metacognição alguns autores, nomeadamente Flavell e Schraw (cit. Folque, 2008), referem duas componentes: conhecimentos sobre a cognição e regulação da cognição. De acordo com estes autores, 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 sobre si próprio como aprendiz e os aspectos que influenciam a performance individual, conhecimento sobre como fazer as coisas e conhecimento sobre quando e porque utilizar os conhecimentos anteriores. A regulação da cognição refere-se ao controlo

sobre a própria aprendizagem, incluem competências de regulação como planejar, fazer e avaliar.

De acordo com Watkins (cit. Folque, 2008), a meta-aprendizagem cobre uma área mais abrangente de aspectos do que a metacognição, podendo incluir uma reflexão sobre os objectivos, os sentimentos, as relações sociais e sobre o contexto da aprendizagem. Watkins refere que uma aprendizagem de qualidade passa necessariamente pela meta-aprendizagem que pode ser promovida por um processo cumulativo realçando aspectos da aprendizagem, levando a cabo conversas sobre a aprendizagem, reflectindo sobre a aprendizagem e fazendo da aprendizagem um objecto sobre o qual se aprende.

1.1.2 - Desenvolver disposições de aprendizagem

Esta segunda linha de investigação, desenvolver disposições da aprendizagem, Folque (2008) menciona que o termo ‘disposições de aprendizagem’ tem sido referido como ‘inclinações’ (Claxton 1999; Meade 2000), ‘orientações de aprendizagem’ (Dweck 2000), ‘hábitos da mente’ (Katz 1993) ou ‘reportórios participativos’ (Carr 2001) o que inclui a forma como as crianças se relacionam, estão motivados e compreendem a actividade de aprender assim como a forma como eles se envolvem na aprendizagem e em outras actividades sociais.

Assim, é necessário desenvolver ‘disposições de aprendizagem’ e Carr e Claxton, (cit. Folque, 2008) identificaram três disposições fundamentais para a criança aprender: resiliência, playfulness e reciprocidade.

Para estes autores, a resiliência é "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” (Folque, 2008, p. 47-49).

Playfulness, que traduzimos por ‘ser brincalhão’ que neste contexto significa estar preparado, motivado e capaz para perceber ou construir variações nas situações de aprendizagem e portanto ser mais criativo na interpretação e na reacção aos problemas. Neste conceito identificaram três tipos de ‘playfulness’: envolvimento mental, imaginação e experimentação.

Características da disposição para a reciprocidade inclui uma vontade própria para se envolver em projectos de aprendizagem comuns, expressar incertezas e fazer perguntas, assumir uma diversidade de papéis em projectos de aprendizagem comuns e levar em linha de conta as motivações e as perspectivas dos outros.

Siraj-Blatchford et al. (cit. Folque, 2008) refere que 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. Assim, de acordo com estas autoras, aprender a aprender é também um processo que toca na identidade e na vontade do aprendiz. As crianças têm ideias diferentes sobre a aprendizagem, sobre o sucesso, sobre a inteligência, sobre os objectivos da aprendizagem e quanto às suas respostas quando encontram dificuldades. Estas ideias ou crenças são aprendidas nos contextos sociais em que vivem.

Assim, ao optar-se por trabalhar disposições, atitudes e capacidades de aprendizagem, numa perspectiva da aprendizagem onde se considera a criança como um ser participativo, interventivo e activo na construção do seu próprio conhecimento/saber, tendo em conta que o processo de aprendizagem desenvolve-se a partir do que a criança já sabe, dos conhecimentos que traz de casa, do meio envolvente/comunidade, como base de construção de novos saberes e de acordo com o ponto de partida de cada um, assumem-se vários caminhos – diferenciação pedagógica, no sentido de fazer progredir no currículo uma criança, em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem (Niza, 1996). Cada um continua o seu processo de aprendizagem pessoal em interacção com os outros, cooperando com o grupo, no trabalho a pares e em pequenos grupos. Mas como sabemos, as crianças desde muito novas envolvem-se em conflitos e atitudes discriminatórias. Estes momentos podem ser excelentes oportunidades para discutir os sentimentos das pessoas, as suas motivações, as capacidades e os 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.

Matta (2001) refere que as situações de conflito possibilitam a reorganização do pensamento do sujeito e assim possibilitar o desenvolvimento cognitivo. Refere ainda

que os conflitos sociocognitivos acontecem quando o ponto de vista da criança é confrontado com outro não coincidente, permitindo o desequilíbrio que conduzirá a novas equilibrações. Assim, o desenvolvimento provocado pelos conflitos sociocognitivos, de acordo com Carugati e Mugny (cit. Matta, 2001), deve-se à tomada de consciência de que pelo confronto de diferentes hipóteses de resolução de um problema, existem diferentes respostas possíveis e ao facto de os pares de interacção fornecerem informações que podem ajudar na elaboração de novas respostas. A participação crítica numa perspectiva de desenvolvimento do cidadão requer que a criança vá além dos seus desejos e valores individuais e que considere formas mais avançadas de raciocínio moral.

Nelson (cit. Matta, 2001) refere que “a tarefa cognitiva fundamental da criança é descobrir e dar sentido ao seu lugar no mundo, de forma a tomar parte efectiva nas suas actividades” (p. 403).

Como temos vindo a referenciar, a criança *aprende a aprender* em interacção com os outros e com o meio envolvente, estas interacções ocorrem em contexto. Importa pois referir que estas interacções devem ser de qualidade para promover as aprendizagens.

1.2 - As interacções de qualidade como suporte das aprendizagens

De acordo com vários estudos realizados (Oliveira-Formosinho, 1996; Pascal & Bertram 1999; Wells, 1999; Oliveira-Formosinho, 2005; Campos & Cruz, 2006; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006; Siraj-Blatchford & Manni, 2008), tem-se valorizado cada vez mais as interacções que o educador estabelece com a criança e entre esta e os seus pares, e que estas sendo de qualidade promovem o pensamento e a aprendizagem da criança.

No entanto, estudos realizados sobre as interacções na escola e jardins-de-infância mostram que nem sempre estas são interacções de qualidade e que nem sempre promovem o pensamento e a aprendizagem da criança. É talvez por isso que se diz que ensinar é ainda mais difícil do que aprender. Não se trata de que aquele que ensina deve possuir mais conhecimentos e tê-los sempre disponíveis, ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar quer dizer ‘fazer aprender’ e aquele que verdadeiramente

ensina não faz mesmo outra coisa senão aprender (Martin Heidegger, in Patrício e Sebastião, 2004, p. 114) e “ (...) quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos (...) e quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Paulo Freire, in Oliveira-Formosinho 2002).

Segundo Bruner (1996) ‘ensinar é a melhor maneira de aprender’ e a criança quando está a comunicar aos outros o trabalho que realizou, está a ‘ensinar’ aos outros o que fez, como fez e as aprendizagens que adquiriu, tomando consciência do percurso efectuado até chegar ao produto final. Bruner (1996) referia que “o professor preocupase em perceber o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita. As crianças, tal como os adultos, são vistas como construindo um *modelo* do mundo, para as ajudar a construir a sua experiência” (p. 85), acrescentando que “exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente” (p. 85). A compreensão deve ser estimulada através da discussão e da colaboração estimulando a criança a expressar melhor as suas próprias visões, pois adultos e crianças têm os seus pontos de vista e cada um é animado a reconhecer a visão do outro, mesmo que possa não concordar com ele. Salientava ainda que “a criança (...) é alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros” (p. 85,86), ou seja, em interacção. E acrescentava que “a criança (...) é vista como capaz de pensar acerca do próprio pensamento e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão – ‘indo mais além’” (p. 86), em interacção com os outros.

Siraj-Blatchford et al, (2002) referem que através de interacções positivas os adultos/professores ensinam/modelam a linguagem, atitudes, formas de pensar e de aprender, partilhando e negociando quando pensam em conjunto.

Malaguzzi (cit. Dahlberg, Moss & Pence, 2003) refere que:

As crianças aprendem interagindo com o seu meio ambiente e transformando activamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com os seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interacção é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si... A auto-aprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimento dos

outros) das crianças, apoiada por experiências interactivas construídas com a ajuda de adultos, determina a selecção e a organização de processos e estratégias que são parte de – e coerentes com – os objectivos gerais da educação da primeira infância... (p. 82).

Embora reconhecendo o contributo de Piaget (1968,1986) para o entendimento do desenvolvimento das crianças e compreensão esquemática do mundo, o trabalho de Vygotsky (1935/1985) sobre a importância do contexto social e cultural para a aprendizagem da criança veio revolucionar uma nova maneira de pensar em educação.

De acordo com vários autores, nomeadamente Pascal e Bertram (1999), Bruner (1996), Wells (1999), Matta (2001), Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden e Bell (2002), o trabalho de Vygotsky demonstrou que a aprendizagem da criança é uma actividade social que avança através da sua interacção com os adultos e com os seus pares e que a aprendizagem da criança comporta em qualquer momento três níveis ou “zonas” de desenvolvimento:

- zona de desenvolvimento real (ZDR)
- zona de desenvolvimento próximo (ZDP)
- zona de desenvolvimento futuro (ZDF)

A ZDR descreve a aprendizagem que a criança já concretizou, proporcionando actividades repetitivas, de treino, é como o reforçar do que a criança já sabe e consegue fazer sozinha e pouco ou nada avança, pode até criar frustração na criança. A ZDF descreve a aprendizagem que a criança ainda tem de alcançar. Assim, a solução para uma aprendizagem efectiva é a ZDP, em que Vygotsky, (cit. Matta, 2001) menciona que “o que a criança é capaz de fazer hoje com a ajuda do adulto será amanhã capaz de fazer sozinha” (p. 90). É neste nível de desenvolvimento que a criança é constantemente posta diante de desafios: tem a aprendizagem ao seu alcance, mas ainda não adquiriu competência, a criança é colocada a actuar no limite das suas capacidades, o que a leva a ultrapassar o seu estágio actual de conhecimentos, compreensão das coisas e competências. É também aqui que a criança precisa da ajuda do adulto ou dos pares, que lhe possam dar o apoio necessário para o salto desenvolvimental que ela tem de dar para atingir um novo estágio de aprendizagem situado além do seu nível actual de

competência, daí a importância do contexto social e das interações para a aprendizagem. Como refere Vygotsky:

A aprendizagem gera, desperta e alimenta na criança toda uma série de processos de desenvolvimento internos que, num dado momento, só lhe são acessíveis no contexto da comunicação com o adulto e na interação com os colegas, mas que uma vez interiorizados se tornam uma conquista da própria criança... (cit. Matta, 2001, p.90).

A capacidade para reconhecer a ZDP é muito importante pois só assim se pode desenvolver um trabalho eficaz com as crianças. Será que os educadores são capazes de reconhecer quando as crianças estão a operar nesta zona e intervir para as apoiarem e ajudarem a dar o tal salto para o novo estágio de aprendizagem?

De acordo com Csikszentmihyli (cit. Pascal & Bertram, 1999), é possível ver as crianças entrar num ‘estado de fluxo’ quando as competências e capacidades das crianças são adequadamente correspondidas e desafiadas. Refere que “as actividades física e mental estão em harmonia, conjugando-se criativamente na criança para a fazerem avançar desenvolvimental e intelectualmente” (p.22).

Laevers (cit. Pascal & Bertram, 1999) desenvolveu este conceito e identifica aquilo a que chama o ‘estado de envolvimento’. Descreve as crianças que actuam nos limites das suas competências e num ‘estado de fluxo’ como encontrando-se num nível superior de envolvimento, usando este termo para “descrever uma qualidade particular da actividade humana e não apenas para referir o estado de ‘ocupação’ da criança” (p.23), referindo que “uma criança envolvida está totalmente focalizada, conscientemente concentrada e totalmente imersa na actividade que está a fazer, seja ela social, matemática, linguística, científica, espiritual ou, (...) uma mistura de todas elas” (p. 23).

Laevers define o conceito de envolvimento como “uma qualidade da actividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiências do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas” (op. cit., p.23).

Laevers defende que “as crianças que atingem este estado de envolvimento estão a fazer uso de uma grande quantidade de energia mental para poderem dar resposta ao seu impulso exploratório e que este tipo de energia mental conduz a mudanças nos esquemas fundamentais da criança” (op. cit., p. 23). Pascal e Bertram, (1999), referem ainda que o trabalho deste investigador aponta para que com o passar do tempo, “este nível de experiência leva a criança a ser capaz de actuar a um nível mais elevado” (p. 23), ou seja, “a aprendizagem profunda ocorre dentro da própria criança, o que pode ser demonstrado por um desempenho superior nos testes de aprendizagem” (p. 23).

Outra questão que se coloca é como é que o educador pode proporcionar experiências em que a criança se envolva desta forma. A forma como organiza os espaços, os materiais, o tempo, como planifica e avalia as actividades e que tipo de actividades, como trabalha e se envolve com as crianças para que esta aprendizagem ocorra, no fundo, que convicções têm acerca de como a criança aprende e como a pode ajudar a aprender.

Bruner (1996) refere que “o professor preocupa-se em perceber o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita. As crianças, tal como os adultos, são vistas como construindo um *modelo* do mundo, para as ajudar a construir a sua experiência” (p. 85) menciona ainda que, “exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos unilateralmente” (p. 85).

Bruner (1996), refere também que a compreensão deve ser estimulada através da discussão e da colaboração estimulando a criança a expressar melhor as suas próprias visões, pois os adultos e as crianças têm os seus próprios pontos de vista e cada um deve ser encorajado a reconhecer a visão do outro, mesmo que não concorde com ele. Salienta que “a criança (...) é alguém capaz de raciocinar, de encontrar sentido, tanto por si mesma como através da discussão com os outros” (p. 85-86). E acrescenta que “a criança (...) é vista como capaz de pensar acerca do próprio pensamento e de corrigir as suas ideias e noções por meio da reflexão – ‘indo mais além’” (p. 86), em interacção com os outros.

1.2.1- As interacções adulto-criança

A comunicação é uma necessidade fundamental do ser humano e a linguagem é um dos veículos perfeito e eficaz para responder a essa necessidade fundamental. Sim-Sim (1998) refere que “programado para adquirir linguagem, o ser humano realiza tal programação ao tornar-se um falante fluente da língua da comunidade a que pertence. O acesso à mestria linguística é medido pela interacção adulto-criança, presente desde o nascimento” (p.190).

Malaguzzi (cit. Dahlberg et al., 2003) refere que “quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos” (p. 83). Todos nós sabemos que o bebé muito antes de pronunciar qualquer palavra ou mesmo de a compreender, já comunica e também que o choro é um meio de comunicação muito poderoso nos primeiros tempos de vida. O sorriso, as gargalhadas, os gestos e a expressão facial são outras formas usadas pelo bebé para interagir com o seu interlocutor, aparecendo ainda mais tarde o palreio e a lalação. Sim-Sim (1998) refere que estes processos primários de comunicação preenchem algumas das funções e propósitos que mais tarde serão atribuídos à linguagem, nomeadamente, aliviar o desconforto, restabelecer a proximidade, obter a satisfação de uma necessidade e iniciar, manter e fechar a interacção. É através destas experiências relacionais traduzidas pela mãe/cuidador e devolvidas ao bebé que se inicia a aprendizagem.

Bruner (1996) refere que a criança desenvolve uma capacidade de ‘ler outras mentes’, de conseguir saber o que os outros pensam ou sentem. Segundo ele, é o que geralmente se classifica como ‘pesquisa da *intersubjectividade*’ que começa pelo prazer da relação visual entre a criança e a mãe, durante as primeiras semanas de vida, transferindo-se para a atenção conjunta de ambos para objectos comuns e terminando, numa primeira etapa, quando a criança e a mãe conseguem a “conjugação das mentes por meio de uma rápida troca de palavras” (p. 86-87). Daí a necessidade de estarmos atentos às relações e interacções que se estabelecem desde o nascimento da criança e nos primeiros anos da infância.

Sim-Sim (1998) refere que parecem não restar mais dúvidas de que “a aquisição da linguagem é o resultado de um programa específico que nos é transmitido geneticamente” (p. 61), mas a concretização deste programa parece não ser possível se “a criança não crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, isto é, onde falem com ela e à sua volta” (p. 61), tendo em conta um bom ambiente relacional afectivo, calmo e estimulante.

De acordo com Owens (cit. Sim-Sim, 1998) as regras da interacção são disponibilizadas para o bebé e apreendidas por este, através do comunicador, podendo ser um adulto ou uma criança mais velha, assim, o bebé torna-se um parceiro comunicativo porque desde o nascimento, o adulto interpreta, como tendo significado, as contribuições da criança na interacção.

Folque (2008) refere que “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” (p. 52).

Siraj-Blatchford e Manni (2008), referem que os estudos desenvolvidos por Bruner (1980), Wood, McMahon e Cranstoun (1980), em associação com Oxford Pre-school Research Project, contribuíram para clarificar as características da conversação na pré-escola. O projecto emergiu para responder à proposta de expansão da educação infantil nos anos 70, no Reino Unido, expressando a necessidade de determinar a melhor forma de ocupar as crianças fora de casa. Os estudos identificaram o interesse declarado dos pedagogos em ocupar as crianças em ‘conversas elaboradas’. As autoras referem no entanto que Wood et al. (1980) mostrou como este interesse pode muitas vezes, inadvertidamente, ser minado pelas ‘estruturas de poder nas conversas do adulto com as crianças’, afirmando que o adulto tem ‘tendência para ignorar a criança, falar por cima dela e geralmente dominar procedimentos, sendo esta a característica mais impressionante das suas gravações ao longo do estudo, concluindo que a tendência do adulto é controlar demasiado tanto os movimentos/actividades como as perguntas das crianças e a sua preocupação com o gerir as conversas tinham consequências definitivas para a maneira como a criança respondia ou participava na conversa da sala de aula.

Num estudo realizado por Tizard e Hughes (1984), os autores demonstraram a importância dos diferentes contextos em que as crianças aprendem, nomeadamente em

casa e na escola assim como as perguntas das crianças parecem surgir também em contextos bem distintos. Algumas perguntas das crianças que envolvem a curiosidade, são pedidos directos de informação em assuntos familiares onde é possível que a resposta seja uma de várias alternativas conhecidas (p.106).

Estes autores, observaram que em casa com as mães, as crianças conversavam sobre diversos assuntos, tais como: trabalho, família, nascimento, crescimento, morte, enfim, variadíssimos temas dos quais as crianças se interessavam, mas também sobre coisas que fizeram juntas, coisas passadas e também sobre planos para o futuro. Referem que estas conversas em casa, decorriam muitas vezes durante o almoço ou enquanto realizavam tarefas domésticas, demonstrando que o ambiente de casa também pode ser rico em experiências e muito estimulante para aprendizagens das crianças.

Tizard e Hughes (1984), referem que na escola as crianças certamente eram felizes, passavam muito tempo absorvidas pelo jogo, a brincar com os pares, no entanto, as suas conversas com as professoras eram totalmente diferentes das de casa, das que tinham com as suas mães. Salientam que a riqueza, a variedade, a verdadeira comunicação, que caracterizava as conversas de casa haviam desaparecido. Quando falavam com as professoras, as crianças pareciam subjugadas tendo um papel passivo nas regras de conversação evitando fazer perguntas, restringiam-se a responder a questões antes que lhes perguntassem ou então tomavam parte em brincadeiras com outras crianças e brincavam com os materiais, evitando fazer perguntas, em contrapartida, em casa as crianças perguntavam às mães um grande número de questões, em média, faziam vinte e seis perguntas por hora e envolviam-se em grandes discussões mostrando ser persistentes e com pensamento lógico.

Observaram ainda que na escola, 70% das crianças faziam perguntas relacionadas com assuntos de rotina, para obter permissão ou serem esclarecidas acerca de um assunto mais do que chamar a atenção para compreender ou fazer algo. Os adultos demonstravam interesse e reconheciam a relevância da importância das crianças encorajando-as a elaborarem uma maneira para a ‘conversação sustentada’ (ou ‘diálogo’).

Wells e Chang-Wells (cit. Folque, 2008) referem que uma aprendizagem através da comunicação deveria utilizar os mesmos princípios numa ‘boa conversa’ cujo objectivo

deve ser a construção partilhada de significados, negociando, para que se garanta que ambas as partes se compreendam mutuamente.

Nestas ‘boas conversas’, que é como quem diz, nestas interações comunicativas, Sim-Sim (1998) afirma que as repetições frásicas são muito frequentes, pois desempenham um papel importante no processo de sintonização, quando o interlocutor é uma criança muito pequena. O adulto repete para ter a certeza de que é compreendido; a criança recebe a repetição em contexto como a confirmação do significado que atribuiu à expressão e alarga assim o conhecimento do significado. Esta autora refere ainda que é interessante observar que, à medida que a criança cresce, o adulto diminui o número de repetições e que é muito frequente ouvir uma criança mais velha comentar as sucessivas e já desnecessárias repetições do adulto com ‘já ouvi’, ‘já sei’, ‘já disseste’...

Outra das características que esta autora refere, na interação adulto-criança, é a grande frequência de ordens e perguntas. Refere que ambas são formas eficientes de obter uma resposta (física ou verbal); simultaneamente, a execução da resposta permite ao adulto perceber se a criança compreendeu ou não o que lhe foi pedido e em caso negativo renovar o pedido. Salienta também que se analisarmos o conteúdo das ordens e perguntas dirigidas às crianças verificaremos que o objectivo principal do adulto é provocar e encorajar a participar na interacção, como verificado no estudo realizado por Wells (cit. Siraj-Blatchford et al. 2002). Com crianças mais velhas, Sim-Sim (1998), refere que é para lhe alargar a informação sobre o real, com crianças mais pequenas, para lhes dirigir e controlar a actividade, como referia também Wood et al. Nestas situações as expressões do adulto tinham como objectivo captar a atenção e envolver a criança no contexto comunicativo (de Villiers & de Villiers, cit. Sim-Sim, p. 63).

Wells et al. (cit. Folque, 2008) refere quatro princípios básicos para uma boa comunicação entre adultos e crianças: considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; na selecção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada (ler a mente, como nos diz Bruner).

Vários autores, nomeadamente Rogoff (cit. Siraj-Blatchford et al. 2002), Cazden (2001) e Sim-Sim (1998), referem que quando o diálogo se processa entre uma criança e um adulto, as respostas do adulto às produções da criança são caracterizadas essencialmente por reformulações e expansões e/ou extensões/andaimes. No entanto a eficácia destas, dependem da maneira como são feitas, por quem (mãe/professor) e ainda a intenção e entoação (tom de voz) que se utiliza, pois de acordo com Cazden (2001) ‘as aprendizagens são tão afectivas como cognitivas’. Ao reformular o enunciado produzido pela criança o adulto procura sintonizar-se com a intenção da criança, certificando-se de que o que foi dito correspondia ao pretendido e simultaneamente, corrigindo indirectamente possíveis incorrecções – articulatórias, semânticas ou sintácticas. A reformulação surge muitas vezes em forma de pergunta, o que obriga a criança a refazer a produção inicial (Sim-Sim, 1998). Assim como nas reformulações, as expansões desempenham um papel encorajador no envolvimento linguístico da criança. As expansões aparecem sob a forma de alargamento semântico e/ou de incremento da complexidade frásica (Sim-Sim, 1998) ao que Bruner (1996) designou por colocar andaimes (scaffolding).

Sim-Sim (1998) salienta ainda que embora seja questionável a eficácia do aperfeiçoamento das reformulações e expansões dos enunciados das crianças, a imediata devolução correcta e alargada das produções da criança, serão imprescindíveis na sintonização da criança e do adulto. Sendo a interacção o grande motor da comunicação, é normal que no diálogo adulto-criança surjam com frequência as situações de aprovação/elogio que funcionam, muitas vezes como resposta do adulto à tentativa de comunicação do bebé. Assim, a recompensa afectiva (mimos, palavras de conforto, encorajamento) é neste sentido, sempre um bom estímulo para incrementar a interacção.

É interessante salientar que segundo Sim-Sim, a forma específica como moldamos o discurso para nos dirigirmos à criança, reflectindo padrões universais, não é na maior parte dos casos, consciente, fazemo-lo porque procuramos a sintonia, imprescindível à comunicação. É a esta sintonia, que muitas vezes parece magia, que atribuímos o papel determinante na aquisição e aperfeiçoamento da linguagem.

Sim-Sim (1998) refere ainda que à medida que a criança vai adquirindo mestria linguística, vão-se esbatendo no discurso do adulto as modificações mencionadas. Elas parecem ser apenas os ‘andaimes’ necessários à facilitação da aquisição da habilidade

linguística do ‘aprendiz de falante’. Cazden refere-se ao termo ‘scaffolding’ (colocar andaimes) como sequências de interações entre adulto e criança quer em casa quer na escola, em que os adultos ajudam a criança a fazer as ligações entre situações familiares e situações novas. As crianças curiosas e perseverantes são apoiadas pelo adulto que dirige a atenção destas, estruturam experiências, suportam esforços da aprendizagens e organizam o grau da complexidade e dificuldade da informação para estas (Bransford, Brown e Cocking, cit. Cazden, 2001, p. 61).

Cazden (2001) também refere estas características das interações adulto-criança 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 pedindo à criança para descrever um objecto ou uma situação, esta responde descrevendo à sua maneira, o educador reforça a resposta dada fazendo um comentário, acrescentando algo, dando feedback. Cazden demonstrou como as interações compostas por esta tríade IRF eram quase sempre iniciadas por uma pergunta sendo uma das primeiras investigadoras a argumentar que estas perguntas podem ser um meio para iniciar ou quebrar a conversa e que também tanto podem ser usadas para promover a aprendizagem como podem inibi-la dependendo da intenção e da entoação dada pelo adulto.

O papel activo do diálogo no ensinar e na aprendizagem tem sido corroborada por Wells (1999) e Nassaji e Wells (2000) citados por Siraj-Blatchford e Manni, (2008), que têm demonstrado como a sequência do IRF pode ser modificado para que ‘o próximo ciclo de aprendendo-e-ensinando em espiral’ seja o seu ponto de partida para novas aprendizagens: “...mesmo que as sequências se iniciem com perguntas de informações conhecidas podem evoluir para um diálogo mais igual se, na jogada de acompanhamento, o professor evitar a avaliação e em vez disso solicitar justificações, conexões ou contra-argumentos e todos os alunos se seleccionem a eles próprios para fazer as suas contribuições” (Nassaji & Wells 2000, In Siraj-Blatchford et al., 2008).

Barnes (2008) reforça que vários autores (Wells, 1993; Cazden, 2001; Alexander, 2004) têm sustentado que a tríade IRF é essencial para a aprendizagem e têm mostrado como pode liderar o desenvolvimento de discussões e não meramente a recapitulação.

Brophy e Claxton (cit. Folque, 2008), referem que através das interacções 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, cit. Folque).

Siraj-Blatchford et al. (2002) admitem que aprender é o resultado da construção de processos cognitivos que é realizado quando as crianças estão motivadas e envolvidas. Referem que a construção cognitiva é mútua quando uma parte está empenhada em compreender a outra e aprender é realizar um processo de ‘co-construção’ reflexivo. A condição necessária para que isto aconteça, é que as duas partes estejam envolvidas e para que os resultados das aprendizagens sejam activas, os conteúdos devem ser educativos. As interacções adulto-criança que envolvem alguns elementos do ‘pensamento partilhado sustentado’ ou ao que Bruner chamava ‘envolvimento em episódios juntos’ (‘joint involvement episodes’) podem ser validadas em termos de desenvolvimento da criança.

Também para Wells (cit. Folque, 2008), o conhecimento “é co-construído através da colaboração e processos de comunicação entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade local e membros peritos das comunidades abrangentes” (p. 52).

Nos estudos realizados por Siraj-Blatchford et al. (2002) identificaram interacções pedagógicas de qualidade como interacções cognitivas e interacções sociais.

Nas interacções cognitivas, Siraj-Blatchford designou-as como “sustained shared thinking” que traduzimos por ‘pensamento partilhado sustentado’, como já referimos, onde adulto e crianças estão envolvidos num trabalho intelectual para resolver um ‘problema’, clarificar conceitos, avaliar actividades, desenvolver narrativas, onde o adulto para além de utilizar o ensino directo, a participação guiada e acompanhar o pensamento da criança colocando ‘andaimes’ (scaffolds) ou extensões, constroem e partilham em conjunto uma ideia, um pensamento, o conhecimento. Ambas as partes contribuem para o pensamento e levam a compreensão mais além (pensamento metacognitivo).

Siraj-Blatchford e Manni (2008) têm vindo a defender que os professores assumam um papel mais activo quando trabalham com crianças pequenas. Os seus argumentos baseiam-se numa compreensão da aprendizagem numa perspectiva socio-construtivista onde a aprendizagem é vista como um processo de co-construção interactivo entre a criança, seus pares e adultos.

Mercer e Littleton (2007) referem como os professores podem usar as conversas para guiar a aprendizagem e o que um bom promotor de interacções positivas deve ser, ou seja que os educadores/professores mais eficazes podem distinguir-se pelas seguintes características:

- Utilizam sequências de perguntas-respostas não apenas para testar conhecimentos, mas também para guiar a compreensão. Perguntam para saber o nível de compreensão dos alunos e depois adaptam o ensino a partir desse nível. Utilizam perguntas ‘Porquê?’ para estimular os alunos a raciocinar e a reflectir sobre o que estão a fazer.
- Ensinam não apenas conteúdos mas também estratégias e procedimentos para a resolução de problemas e para a compreensão das experiências vividas. Demonstram resoluções de problemas para os alunos, explicam o sentido e o objectivo das actividades e utilizam as interacções com os alunos para os ajudar a tornar explícitos os seus pensamentos.
- Encaram a aprendizagem como processo social e de comunicação. Fazem uso regular de perguntas, usando-as mais para encorajar os alunos a dar razões para justificar os seus pontos de vista, organizando actividades de troca de ideias e inter-ajuda entre alunos, encorajam os alunos a ter um papel mais activo e a ‘ter voz’ nos eventos da turma (p. 39-40).

Mercer e Dawes (In Mercer & Hodgkinson, 2008, p. 55-71) referem como podemos utilizar a linguagem para pensar em conjunto. Os seus estudos e dos seus colegas, referem três tipos de interacções em actividades de colaboração: interacções conflituosas; interacções cumulativas e interacções exploratórias, sendo que nestas últimas os participantes envolvem-se criticamente de forma construtiva com as ideias dos outros. Fazem afirmações e sugestões para serem consideradas em conjunto.



podem incluir desafios e contra-desafios, mas são justificados e oferecem respostas alternativas.

Comparando com os outros dois tipos de interacção, as interacções exploratórias, o conhecimento é tornado público e sujeito a avaliação e o raciocínio torna-se visível na linguagem. Este tipo de interacção é o que produz mais efeito nas aprendizagens uma vez que como o nome indica, o grupo está envolvido numa interacção exploratória onde cabem todas as hipóteses, permite o debate, cada elemento defende a sua ideia, sugerem-se novas alternativas e chega-se a consenso e assim constroem-se novos conhecimentos.

Fomentar a cooperação como processo educativo onde as crianças se envolvem em conjunto para atingirem um objectivo comum, tem sido realçada como uma das formas mais enriquecedoras de aprender, em oposição à perspectiva pessoal e competitiva. Como referimos, a aprendizagem colaborativa oferece à criança a oportunidade de aceder a diversos pontos de vista assim como à negociação na resolução criativa de problemas e conflitos sociocognitivos como referia Matta (2001).

Assim, fomentar o diálogo, a troca de experiências, a partilha de ideias e a colocação de questões acerca do mundo, faz avançar o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo de quem aprende, e coloca o enfoque no potencial da comunicação como impulsionador do conhecimento e do envolvimento em percursos de investigação.

A utilização de perguntas e de feedback (comentários), foram identificados como instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores nas interacções educativas (Learning how to learn Project) como tendo potencial para ajudar as crianças a aprender a aprender.

1.2.1.1 - Questionar – A utilização das perguntas

As perguntas têm sido consideradas um instrumento poderoso para o pensamento (Cazden, 2001; Siraj-Blatchford et al., 2002; Siraj-Blatchford & Manni, 2008) desenvolvendo o pensamento metacognitivo (Cazden, 2001), o pensamento crítico (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977; Davis-Seaver, 2000, cit. Folque, 2008), o

pensamento especulativo (Siraj-Blatchford et al., 2002) e o raciocínio (Lipman, 1991, cit. Folque, 2008).

Muitos professores tentam envolver as crianças nas interações dialógicas fazendo perguntas, no entanto, de acordo com Wood e Wood (cit. Katz & Chard, 1997) há várias maneiras de questionar e nem todas têm as mesmas probabilidades de resultar numa conversa prolongada e promotora de aprendizagens.

Katz e Chard (1997) referem que as questões sob a forma de interrogação as quais na maioria das vezes o adulto já sabe a resposta, têm um aspecto visivelmente irreal para as crianças, dando como exemplo uma questão colocada por uma professora de um infantário aos seus alunos sobre uma visita que tinham efectuado a um aquário: “como é que o peixe foi para o aquário? Uma delas respondeu muito séria, perguntando-lhe: Já se esqueceu?” (p.60). Referem também que um dos efeitos da utilização excessiva de perguntas, é a criação de padrões interactivos não genuínos e diferentes do discurso da escola, tal como no estudo já referido, realizado por Tizard e Hughes (1984), em que observaram que as conversas das crianças com as professoras na escola eram totalmente diferentes das conversas que tinham com as mães em casa.

Katz e Chard (1997), referem que outro dos efeitos da utilização excessiva de interrogações pode fazer com que as crianças interrogadas se sintam intimidadas ou até mesmo ameaçadas. Salientam ainda que quando predominam as questões sob a forma de interrogação na interacção na sala de aula, os alunos tornam-se frequentemente relutantes em revelar a sua confusão e em pedir ajuda, como pode significar também, demasiado controlo do professor sobre a conversa levando a criança a inibir-se (Wood & Wood, 1983, cit. Folque, 2008; Tizard & Hughes, 1984). Também Dahlberg, Moss e Pence (2003) referem que os estudos mostram que numa prática pedagógica tradicional o padrão é de *perguntas-respostas*, em 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). Salientam ainda que este método de trabalho é frequentemente associado à tradição nas escolas, e não nas instituições dedicadas à primeira infância mas, referem que os estudos também mostram que ele aparece na prática dessas instituições, em especial durante os momentos de orientação pedagógica, como as ‘sessões matinais’ ou na ‘hora do círculo’, em que a professora faz perguntas e espera as respostas que ela considera certas, referem mesmo que poderiam

chamar a este jogo “Adivinha no que eu estou pensando?” (p. 76), salientando que neste tipo de conversas, “a criança parece muito pobre e desamparada, uma criança vista como um objecto sem seus próprios recursos e potenciais, uma criança a ser preenchida com conhecimento, mas sem ser desafiada” (p. 76).

Katz e Chard (1997), salientam que a abordagem alternativa é fazer comentários, solicitando as ideias e opiniões das crianças, colocando questões convidativas que as incentivem a dar informações que a professora não possua, salientam ainda que as perguntas genuínas tornam as relações mais autênticas.

Brown e Wragg (1995), referem que “uma menina de cinco anos ao voltar do seu primeiro dia de escola anunciou que a sua professora não era boa porque não sabia nada. Quando lhe perguntaram porque é que pensava assim, ela referiu que a professora apenas perguntava coisas e mais coisas sem parar...” (p. 3). Segundo os autores, aquilo que o comentário desta criança sugere é que fazemos perguntas quando queremos saber coisas e se já sabemos as respostas então não precisamos de perguntar. Referem ainda que de uma maneira geral, podemos distinguir razões cognitivas, afectivas e sociais para fazer perguntas em conversas, no que se refere ao conhecimento, sentimentos e relações. Fazemos perguntas para procurar informação ou soluções para os problemas, querendo satisfazer a nossa curiosidade ou acalmar a ansiedade, ou ainda queremos tomar contacto com outra pessoa ou aprofundar o nosso conhecimento sobre os outros. Como já referimos, as regras para conversar numa sala de aula são diferentes das de outros contextos, os professores fazem perguntas às crianças não só para obter novos conhecimentos para eles próprios mas também para descobrir o que as crianças já sabem.

Brown e Wragg (1995) referem ainda que Torrance (1970) demonstrou como os professores podem encorajar as crianças em idade de creche/pré-escolar a colocar perguntas mais criativas e originais. Os seus estudos indicaram que os mais pequeninos, a trabalharem em grupos de quatro a seis elementos, tinham tendência para formular mais e melhores perguntas, do que as crianças a trabalharem individualmente ou em grupos maiores. Estas crianças faziam mais perguntas não só mais perspicazes como também perguntas que requeriam pesquisa de informação e formulação de hipóteses quando lhes eram dados objectos para manusear e materiais para experimentar, o que não acontecia quando apenas lhes eram mostrados os mesmos objectos, e ainda

manifestaram maior interesse e capacidade de raciocínio quando lhes colocaram perguntas que exigiam um nível de pensamento mais elaborado.

Brown e Wragg (1995), nos seus estudos, constataram que os professores, nas salas de aula, fazem centenas de perguntas todas as semanas, algumas exigem ou requerem respostas de uma única palavra (perguntas fechadas), outras envolvem pensamento e raciocínio muito mais complexos (perguntas abertas), muitas têm a ver com aquilo a que o grupo/turma se propôs a atingir. Referem que aulas inteiras podem ser trabalhadas à volta de uma ou duas perguntas que incitam os alunos a pensar, envolvendo a imaginação, convidando a criança a lembrar-se de informação vital, a compreender novos conceitos, analisar, especular e a debater.

Brown e Wragg (1995) apontam algumas razões pelas quais se fazem perguntas:

- Despertar o interesse e a curiosidade no que diz respeito a um assunto.
- Focar a atenção num problema ou conceito particular.
- Desenvolver uma aproximação activa à aprendizagem.
- Estimular os alunos a fazer perguntas sobre eles próprios e sobre os outros.
- Estruturar uma tarefa de tal forma que a aprendizagem possa ser maximizada.
- Diagnosticar dificuldades específicas que inibem os alunos de aprender.
- Comunicar ao grupo que se espera o seu envolvimento na aula, e que a participação de todos os membros do grupo é valorizada.
- Dar uma oportunidade aos alunos para assimilar e reflectir sobre informação recebida.
- Levar os alunos a fazer uso de uma operação cognitiva implícita partindo do princípio que isto levará ao desenvolvimento das competências de raciocínio.
- Desenvolver a reflexão e o comentário acerca das respostas de outros membros do grupo, tanto por alunos como por professores.
- Dar oportunidade aos alunos de aprender activamente através da discussão.

- Expressar um interesse genuíno pelas ideias e sentimentos do aluno.

Cazden (2001) faz referência às perguntas centradas no processo de aprendizagem que tornam ‘o quê’ e o ‘como’ da aprendizagem explícito e como tal objecto de pensamento, dando-se mais ênfase aos processos do que aos resultados da aprendizagem – perguntas metacognitivas. Refere que ao fazer este tipo de perguntas os professores chamam a atenção dos aprendizes para os seus próprios pensamentos e conhecimentos: “O que quer dizer com isso? Porque é que diz isso? Pode explicar melhor? Pode dar um exemplo? Como fez?” (p. 92). A importância destas perguntas abertas deverá oferecer à criança a oportunidade de várias respostas, sem ter medo de errar. Pois, estas perguntas promovem a discussão, encorajam as crianças a se questionarem elas próprias, os outros e o mundo à sua volta (Davis-Seaver, 2000; Alexander, 2004; MacNaughton & Williams, 2004, cit. Folque, 2008), levando-as a ver as coisas por outros pontos de vista diferentes e a explorar a incerteza num clima de segurança (Claxton & Fisher, cit. Folque, 2008).

Assim, nesta perspectiva, nem todas as perguntas são ‘boas’ perguntas. As perguntas fechadas têm apenas uma resposta (sim ou não ou resposta certa ou errada) o que pode condicionar o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio. Por outro lado, como já referimos, as perguntas abertas (‘boas’ perguntas) não têm uma só resposta (ex: o que é que achas? porque é que achas? como é que fizeste? como é que poderias ter feito?). O enfoque numa resposta certa ou errada pode promover a orientação para o resultado e não a orientação para a aprendizagem (Cazden, 2001).

De acordo com os autores atrás citados, as ‘boas’ perguntas permitem a partilha de teorias e significados, de sentimentos e de conjecturas ou imaginações e de pensamentos estimulantes. Referem ainda que as ‘boas’ perguntas são também aquelas que fazem sentido para a criança e não aquelas que a fazem sentir envergonhada, humilhada nos seus direitos ou invadida; são também aquelas que oferecem à criança a possibilidade de responder, oferecendo um leque de possíveis respostas não sendo no entanto demasiado complexas. Daí a necessidade de se estar consciente do tipo de perguntas que se fazem e o que se pretende com elas.

A maioria dos estudos realizados sobre as perguntas que os professores fazem na sala de aula, nomeadamente Wood e Wood (cit. Folque, 2008); Galton et al. (cit. Siraj-

Blatchford & Manni, 2008), demonstra que os professores usam na sua grande maioria perguntas fechadas (em oposição a perguntas abertas), usando-as para os alunos recordarem informações, testar conhecimentos ou para controlar as conversas ou ainda para demonstrações de retórica.

Mercer e Littleton (2007) referem que:

a utilização das perguntas pelos professores pode ajudar no desenvolvimento da aprendizagem das crianças e no uso da sua própria linguagem como uma ferramenta para o raciocínio; encorajar as crianças a explicitar o seu pensamento, as suas razões e os conhecimentos e partilha-los com a classe; 'modelar' a linguagem para as crianças se apropriarem e usarem elas próprias, nas discussões com os pares e noutros contextos; providenciar oportunidades para as crianças fazerem contribuições as quais expressem o seu estado de compreensão, articular ideias e resolver problemas que eles encontrem (p. 36).

Siraj-Blatchford e Manni (2008) referem no seu estudo que após o trabalho de Observation Research and Classroom Learning Evaluation (ORACLE, 1996), estudo efectuado numa escola primária (Galton et al. 1999), a análise mostrou a proporção de perguntas 'fechadas' e 'abertas' que os adultos usavam, concluindo que enquanto as perguntas fechadas usadas com crianças muito pequenas podem ser retóricas, elas normalmente são aplicadas para extrair respostas curtas e factuais e quando uma questão fechada não é seguida de uma resposta relativamente rápida, a resposta pode ser fornecida pelo professor num processo que muitas vezes é precedido de pistas com intenção de ajudar a criança a adivinhar o que é que o professor está a pensar (Edwards e Furlong 1978; Fisher de 1995). As perguntas abertas, por contraste, têm sido mencionados por Galton et al. (1999) e Alexander (2000) como estimulantes do pensamento onde as respostas não são necessariamente predeterminadas e existe mais de uma resposta possível. O estudo ORACLE, identificou 34,6% das perguntas dos professores como perguntas fechadas e 9,9% como perguntas abertas.

O estudo realizado por Siraj-Blatchford e Manni (2008) forneceu uma análise da extensão do estudo do questionamento de adultos, realizado no estudo Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY). O estudo REPEY designou de robustos aos dados quantitativos fornecidos pelo projecto Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) para identificar em particular estratégias pedagógicas sendo

aplicadas pelas pré-escolas mais eficazes para apoiar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem às suas crianças fazer um bom começo na escola. Seguindo a linha de investigação identificada na análise no EPPE e apoiada por estudos anteriores, o estudo REPEY incluiu uma análise preliminar das formas de questionamento aplicado pelos profissionais na infância. Esta análise extensiva de pesquisa de texto do banco de dados do N-Vivo identificou um total de 5808 perguntas num total 400 horas de observações de 28 profissionais que foram registados em 2000/2001. O objectivo da investigação foi proporcionar uma análise mais aprofundada dos formulários de questionamento aplicados e investigar a possibilidade da utilização de formulários de questionamento aberto, poderem ser particularmente favoráveis ao desenvolvimento na primeira infância. Surpreendentemente, foi encontrado que 94,5% de todas as perguntas efectuadas pelos adultos às crianças, eram perguntas fechadas que exigiam lembrar um facto, uma experiência ou comportamento esperado, uma decisão entre uma selecção limitada de opções ou nem exigiam resposta de todo. Apenas 5,5% foram perguntas abertas, que previa o aumento de encorajamento (para especular e tentativa e erro) e/ou potenciar o pensamento partilhado sustentado.

Siraj- Blatchford e Manni (2008) defendem que o ‘pensamento partilhado sustentado’ pode ser um pré-requisito necessário para a maioria da pedagogia da aprendizagem que definem nestes termos:

- os adultos estão cientes de que as crianças estão interessadas e compreendem, os adultos e as crianças trabalham em conjunto para desenvolver uma ideia ou uma competência;
- a maioria dos profissionais sustentam e desafiam as crianças a pensar envolvendo-as no processo de pensamento com eles;
- há relações de confiança positivas entre adultos e crianças: os adultos mostram interesse genuíno, oferecem encorajamento, clarificam ideias e fazem perguntas abertas as quais suportam e expandem o pensamento das crianças e ajudam-nas a fazer ligações nas aprendizagens (p.15).

No estudo mencionado, as autoras referem ainda que a observação das abordagens pedagógicas dos professores incluindo as perguntas técnicas que eles faziam revelava pontos fortes e pontos fracos que podiam ser melhorados. Assim, reflectir sobre como

as perguntas influenciam a aprendizagem, as formas de questionamento aberto (perguntas abertas) pode ser um suporte ao desenvolvimento na infância.

Siraj-Blatchford et al. (2002, 2008) referem que para melhorar a qualidade do ensino é necessário orientar o ambiente educativo para a questão do ‘pensamento partilhado sustentado’, trabalhando em conjunto para desenvolver ideias, que os professores se devem envolver para obter mais eficácia e colocarem-se ao mesmo nível das crianças e desafiar o pensamento delas. Num ambiente assim, criança(s) e adulto(s) trabalham intelectualmente em conjunto para resolver um problema, clarificar um conceito, avaliar uma actividade, desenvolver uma narrativa, etc.

Assim, salientamos alguns exemplos de como podemos encorajar o pensamento através das perguntas: pensamento especulativo – “achas que o João vai ficar contente?”; pensamento previsivo – “... e o que é que achas que vai acontecer?”; pensamento contemplativo – “quando vêm o arco-íris, o que é que sentem?”; pensamento lógico – “... então de quantos pacotes de leite precisamos?”; pensamento criativo – “... como é que vocês acham que podíamos fazer?” ou “que outras maneiras há para ...”; pensamento reflexivo - “... e como é que correu?” ou “como é que conseguiste fazer esta construção?”

Como nos diz Pollard (cit. Folque, 2008), uma aprendizagem activa, autónoma, crítica e autocrítica deve ser tornada possível e segura. A criança necessita 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, assim como considerar todas as hipóteses de respostas dadas em vez do certo/errado habitual.

Como temos vindo a referenciar, as perguntas abertas, ou seja, as que permitem um leque variado de respostas, são aquelas que permitem o pensamento autónomo, que desenvolvem o pensamento especulativo, criativo e o raciocínio, permitem o debate de ideias e o confronto de pontos de vista levando à reflexão conjunta impulsionando novos conhecimentos.

1.2.1.2 - Feedback – crítica, elogio, reforço, ‘follow-up’

Dados de investigação sobre o feedback referem que este é considerado um aspecto essencial das interacções pedagógicas, incluindo informação sobre o curriculum explícito ou implícito assim como acerca das expectativas dos educadores sobre as crianças e também sobre as relações de poder nas actividades de ensino e aprendizagem. A investigação tem estudado ainda, o impacto do feedback nas disposições de aprendizagem das crianças (motivação, resposta ao erro ou dificuldade) e na sua identidade como aluno.

Uma revisão de estudos sobre avaliação e aprendizagem realizado por Black e Wiliam (cit. Folque, 2008), indicam que determinadas condições necessitam de estar presentes para que a avaliação tenha um impacto na melhoria da aprendizagem dos alunos:

Fornecer feedback eficaz aos alunos; o envolvimento activo dos alunos na sua própria aprendizagem; ajustar o ensino para ter em conta a avaliação dos resultados; reconhecimento da influência profunda da avaliação sobre a motivação e auto-estima dos alunos, as quais são influências cruciais na aprendizagem; e a necessidade dos alunos serem capazes de se avaliarem a si mesmos e entender como podem melhorar (p. 55).

Cazden (2001), como já referimos anteriormente, salienta que uma das características das interacções adulto-criança é a utilização de uma sequência de diálogo a que designa IRF: Iniciação - Resposta - Feedback. Cazden demonstrou como as interacções compostas por esta tríade IRF eram quase sempre iniciadas por uma pergunta e que estas perguntas podiam ser um método para continuar ou quebrar a conversa e que também tanto podiam ser usadas para promover a aprendizagem como poderiam inibi-la dependendo da intenção (crítica, elogio, reforço, ‘follow-up’) e entoação (tom de voz) utilizadas pelo adulto. Daí a necessidade sentida em reflectir sobre a forma como utilizamos o feedback.

Dweck (cit. Folque, 2008) refere que “o elogio é uma ferramenta poderosa. Se não for usado adequadamente, pode ser uma força negativo, uma espécie de droga que, em vez de fortalecer os estudantes, torna-os passivos e dependentes da opinião dos outros” (p. 56). Se o elogio não for adequado às realizações reais das crianças ou aos produtos

também podem desencorajar o esforço e o envolvimento (Marzano; Claxton, cit. Folque, 2008).

Balson (cit. Folque, 2008), refere que a distinção entre elogio e incentivo é útil para esclarecer as divergências entre diferentes tipos de feedback positivo. Na sua opinião, o elogio envolve o aluno em vez do trabalho e "dá falsos valores à criança como indicador que eles têm que vale a pena apenas quando eles ganham elogio", (p. 57). Por outro lado, refere que encorajamento é um reconhecimento do esforço, que ajuda os alunos a avaliar o seu próprio desempenho, a concentrarem-se no esforço do seu trabalho, apoiando assim os alunos a sentirem-se confiantes sobre as suas próprias capacidades; mostrando aceitação e respeito, sendo encarada como uma mensagem entre iguais em vez de um 'falar de cima para baixo', ou seja, de professor para aluno.

Tunstall e Gipps (1996) identificaram diferentes tipologias de feedback. De acordo com estes autores, o feedback pode ser caracterizado como uma forma de avaliar implicando um julgamento ou ser apenas descritivo relacionado com a tarefa ou actividade em si. Pode ainda ser centrado na pessoa – virado para os resultados, ou centrado na tarefa ou comportamento – virado para a aprendizagem. No estudo referido, demonstram que o feedback é mais eficaz se tiver um enfoque na tarefa, em vez ser centrado na pessoa assim como frequentemente centrado no comportamento ou na apresentação, põe em causa o feedback na qualidade do pensamento ou raciocínio (James, Black, Carmichael, Conner, Dudley, Fox et al., 2006). Pode ainda dar-se um feedback positivo (recompensa, elogio, aprovação ou encorajamento) ou negativo (castigo, desaprovação, crítica negativa, apontar só os erros) os quais terão obviamente diferentes implicações na criança.

De acordo com dados de investigação realizados por James et al. (2006) sobre feedback dizem-nos que:

- o feedback pode ser escrito ou oral. Não existe evidência de que um seja melhor do que o outro: dependendo do contexto;
- os professores mais competentes utilizam menos o elogio como feedback quando comparados com os professores menos competentes;
- o elogio deve ser específico, descrevendo o que é relevante, em vez de geral;

- o feedback é mais eficaz se tiver um enfoque na tarefa (relacionado com a tarefa) em vez de ter um enfoque na pessoa (centrado na pessoa);
- as notas quantitativas (10, 13, 15) ou suficiente, bom e os vistos, têm pouco efeito na aprendizagem subsequente;
- o feedback frequente centrado no comportamento ou na apresentação do trabalho, põe em causa o feedback na qualidade do pensamento ou raciocínio;
- comentários narrativos (descritivos) ajudam os alunos a compreender como podem melhorar;
- a indicação de áreas para melhorar e de possíveis estratégias a utilizar, são melhores do que soluções totais (ex: a correcção por parte do professor) porque os alunos têm que pensar;
- têm que se oferecer oportunidades aos alunos para melhorarem os primeiros esforços – trabalhos;
- existem alguns perigos em oferecer feedback publicamente quando este é relacionado com um indivíduo; mas é útil oferecer publicamente feedback a toda a turma numa discussão geral;
- os erros podem ser vistos como oportunidades excelentes de aprendizagem;
- se reconhecermos os esforços dos alunos, eles têm tendência a acreditar que são capazes de melhorar; se eles pensam que o sucesso depende de capacidades inatas, eles tendem a desistir para evitar o falhanço.

Neste capítulo, procurámos fundamentar porque é que o ensino/aprendizagem se deve concentrar em desenvolver a criança em *aprender a aprender*, sustentando que é o que garante a capacidade dos indivíduos para continuar a aprender em diversos contextos, ao longo da vida.

Procuramos compreender a importância das interacções de qualidade como suporte das aprendizagens, nomeadamente as interacções comunicativas, bem como a utilização das perguntas abertas, ou seja, as que permitem um leque variado de respostas, que são

aquelas que permitem o pensamento autónomo, que desenvolvem o pensamento crítico, especulativo, criativo e o raciocínio, que permitem o debate e o confronto de ideias e pontos de vista, levando à reflexão conjunta impulsionando novos conhecimentos; assim, como a utilização adequada do feedback, como ferramentas do *aprender a aprender* e como suporte dos processos de aprendizagem de qualidade na educação de infância.

2 - Comunidade de Aprendizagem (CA)

As interações adulto/criança e criança com os seus pares, ocorrem num contexto sociocultural, assim, neste capítulo, iremos abordar algumas vantagens da sala de aula como Comunidade de Aprendizagem (CA) e a forma como a pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) se enquadra nesta organização.

2.1 - As interações e o contexto sociocultural

Como temos vindo a referenciar, a criança é activa na construção do seu próprio desenvolvimento, aprende em interacção, mas a sua actividade é mediada e inserida num meio social e cultural (Bruner, 1996).

De acordo com Matta (2001), “o desenvolvimento de uma criança é inerente à sua participação em actividades socioculturais, elas desenvolvem habilidades em contextos com características e estruturas específicas e novas formas de pensar e de agir, dependem do conteúdo e estrutura dos contextos em que novos processos cognitivos emergem” (p. 101). De acordo com Rogoff (cit. Matta, 2001), os contextos culturais podem influenciar as crianças de maneiras diferentes: pela sua ocorrência e frequência; pela vivência relacionada – a aprendizagem da tecelagem no contexto familiar terá uma estrutura diferente, (orientada pelo objectivo de vender) da mesma aprendizagem realizada na escola; e ainda pela regulação do papel da criança – havendo uma graduação da prestação da criança de acordo com as suas capacidades. De observador passará, por transferência de responsabilidade, a responsável pela realização da tarefa.

Rogoff (cit. Matta, 2001) define este processo como “processo de participação guiada que envolve a colaboração e a compreensão partilhada na resolução de problemas em actividades rotineiras” (p. 102). A interacção com outras pessoas permite que estas ajudem a criança no seu desenvolvimento quer pela orientação da sua participação em actividades relevantes, quer pela ajuda na compreensão de novas situações, na estruturação das suas tentativas de resolução de problemas, na co-construção e ainda na ajuda a assumir responsabilidades.

Para explicar a relação dos indivíduos com as pessoas mais experientes, a autora criou o conceito de *participação guiada*. Este sugere a participação activa da pessoa em se beneficiar da direcção social, bem como, a necessidade da compreensão desta ajuda e o papel desempenhado no que diz respeito à formação da mente da criança (Rogoff, cit. Matta, 2001). Refere ainda que o facto de trabalhar a pares não garante por si só o desenvolvimento da intersubjectividade. Para que isso ocorra, é necessária uma *participação guiada* na qual a criança realiza um envolvimento activo de observação e desenvolve a habilidade de tomar decisões. Desta forma, esta *participação guiada* permite a *apropriação* da habilidade de tomar decisões através do trabalho conjunto. Esta *participação guiada* tem o objectivo de transferir responsabilidades para a criança, para permitir o momento posterior de independência da criança em relação ao colaborador. Rogoff salienta que a intersubjectividade não se desenvolve pelo facto da criança estar em contacto com o meio, mas depende da qualidade das relações estabelecidas com ele.

Esta actividade sociocultural precisa de ser abrangida como um ‘todo’ indivisível, como referia Vygotsky (1987), no qual se inserem o sujeito, as relações interpessoais, os artefactos culturais e a comunidade/instituição. Nessa perspectiva, os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito pelas experiências que ele vive no seu meio, mas também a partir daquelas que já viveu (co-construção e reconstrução do conhecimento). Neste sentido, o papel do professor em vez de empenhar-se a disponibilizar conhecimento e classificar os alunos, o professor reconhece-se a si mesmo como um companheiro também ele aprendiz, cuja principal responsabilidade é actuar como líder de uma comunidade dedicada à construção de conhecimentos (Rogoff, 1996; Wells & Chang-Wells, 1992).

As directrizes emanadas pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, embora não explicitem ou adoptem um modelo curricular específico, dão liberdade ao educador para implementar qualquer modelo curricular, não impondo nenhum em particular, no entanto privilegiam as abordagens construtivistas do desenvolvimento.

Siraj-Blatchford et al. (2002, 2008) referem que as escolas abrangidas pelos seus estudos, tinham bons desempenhos, alguns eram mesmo muito bons e excelentes, independentemente dos modelos usados, Watkins (2004) refere que as escolas que se organizam como CA obtinham melhores resultados a vários níveis.

Assim, vários autores, nomeadamente Rogoff, Matusov e White (1996), Wells (1999, 2008), Nisa (1996), Watkins (2004) e Castro Neves (2006), preconizam a organização da escola como uma Comunidade de Aprendizagem (CA) referindo as vantagens que nela se operam. Estes autores também defendem um modelo socio-constructivista na concepção do ensino e da aprendizagem.

Wells (1999) refere que a teoria de Vygotsky sugere que um dos objectivos principais da educação é proporcionar um ambiente no qual os alunos, de backgrounds diversos, se envolvam colaborativamente em actividades produtivas e com significado, que lhes permita apropriarem-se dos instrumentos culturais e de competências, conhecimentos e valores para que possam participar nas práticas da sociedade e desenvolvam disposições para agir de forma criativa, responsável e reflectida desenvolvendo o seu potencial construindo a sua identidade. Salienta ainda que estes objectivos são possíveis de serem atingidos criando uma comunidade na sala de aula, na qual se partilhe o empenho no cuidado com os outros, na colaboração e se promova uma forma dialogante de construir significados.

Wells (1999), refere também que os objectivos devem ser negociados e que estes devem desafiar os alunos a desenvolverem os seus interesses e competências; devem ser abertos de forma a desencadear e considerar possibilidades alternativas; promovam o trabalho de colaboração em grupo e o esforço individual; envolvam o aluno na sua totalidade, pessoa com sentimentos, interesses, valores pessoais e culturais e que se dê igual ênfase aos processos de pensamento ricos e a produtos excelentes.

Wells (1999), sustenta que o curriculum deve ser estruturado mas flexível, para que possa integrar projectos emergentes, com temas abrangentes para investigar os quais estimulem o espanto e o acto de maravilhar-se ('wonder'), para que possa ocorrer a interrogação e assim a vontade de inquirir e investigar ("dialogic inquiry") e de colaborar com os outros na construção do conhecimento. Neste sentido, o autor salienta que esta ajuda mútua na aprendizagem é uma característica essencial de uma comunidade de indagação na aula. Refere ainda que se devem assegurar ocasiões para que os alunos possam utilizar um vasto leque de modalidades de ferramentas de representação para alcançar a compreensão individual e do grupo; ocasiões para apresentarem o seu trabalho aos outros e receber feedback crítico e construtivo; reflectir no que aprenderam, quer individualmente quer em comunidade, assim como receber apoio nas suas Zonas de Desenvolvimento Próximo.

A revisão da investigação publicada sobre salas de aula como Comunidades de Aprendizagem (CA) realizada por Watkins (2004) refere uma CA como um grupo organizado em comunidade, 'um colectivo' que "aprende juntos incluindo acerca dos processos de aprendizagem colectivos" (p. 1) ou seja, aprender sobre os processos de produção do conhecimento ou 'obras' (Bruner, 1996) em conjunto.

Watkins (2004), menciona que algumas escolas operam mais como comunidades que outras. Assim, nas escolas organizadas em CA concluiu que estas apresentam uma maior eficácia do professor, ética e prazer e os alunos nestas escolas estão mais interessados nos assuntos académicos, faltam menos e existem menos problemas de comportamento. Faz referência a um estudo que abrangeu 830 escolas secundárias com miúdos de 16 anos, revelou que os ganhos dos estudantes em resultados e compromissos foram significativamente maiores em escolas com práticas derivadas do pensar a escola como uma comunidade ao contrário da forma comum de pensar a escola como burocracia.

Noutro estudo similar realizado em escolas primárias com práticas de comunidades, descrito por Watkins (2004), refere que os estudantes concordam com a expressão "a minha escola é como uma família" e "os estudantes preocupam-se realmente uns com os outros" (p. 2), referindo que estas escolas mostram resultados muito positivos. Estes, incluem altas expectativas educacionais e alta performance académica, forte motivação para aprender, maior gosto pela escola, menor número de faltas, maior competência

social, menores problemas de conduta, uso de drogas e delinquência reduzidos e maior aceitação dos valores democráticos.

Watkins (2004) refere que as CA aumentam a motivação dos alunos para aprender e o seu envolvimento na aprendizagem, promovem o sentido de pertença e maior capacidade de estabelecer relações, diminuindo os problemas do comportamento; promovem a autonomia, o envolvimento e a participação na gestão da vida da comunidade/escola. De acordo com este autor, qualquer colectivo que opere como uma comunidade, todos os participantes são activos. A colaboração nas salas de aulas como comunidades, necessita que os estudantes sejam agentes activos em escolher e aprender. Propõem que o motor da colaboração seja ‘agency’ (agência) no sentido de dar poder, poder partilhado e negociado (Oliveira-Formosinho, 2004), terem capacidade de agir e de se expressar e partilhar os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento.

Nos estudos referidos por Watkins (2004), nas CA “os estudantes são a tripulação e não os passageiros” (p.3). Os professores e os alunos são responsáveis pelas tomadas de decisão, pelo planeamento e pela avaliação. Estes processos são postos ao serviço da aprendizagem, da produção do conhecimento e da aprendizagem sobre a produção do conhecimento.

Watkins (2004), salienta que a criação de níveis mais elevados de agência (dispor de poder) para os alunos é o desafio de criar salas de aula que são ambientes de construção do conhecimento. Os estudantes agem como parte integrante de um todo. Através de relações de suporte e encorajamento entre estudantes em actividades de aprendizagem cooperativa, a satisfação do aluno com o grupo aumenta e os problemas de comportamento diminuem. O sentimento de pertença está presente e desenvolve-se e a coesão emerge.

Watkins (2004), menciona que nas salas de aula que operam como CA, os professores encorajam os alunos a tomar um papel activo na organização e gestão do processo de aprendizagem, cabendo ao professor promover situações de aprendizagem colaborativa e de avaliação. Quando os alunos trabalham em colaboração com o professor pensando em “nós” em vez de “tu e eu”, para encontrar soluções para problemas dentro das várias áreas do conhecimento e os professores evitam os incentivos extrínsecos como as recompensas e as punições, existem melhores resultados e mais motivação para ajudar

os outros a aprender ou motivação intrínseca. Os alunos desenvolvem atitudes pro-sociais, de ajuda, habilidade de resolução de conflitos, respostas às transgressões e também desenvolvem um nível mais elevado de raciocínio moral baseado em valores e normas internas em vez de conformidade para com a autoridade, aprovação ou desaprovação social, recompensa ou punição.

Watkins (2004), refere também que numa CA todas as contribuições são bem aceites porque cada membro contribui para o avanço de todos, assim como o grupo, contribui para o saber de cada um. Na sala de aula como CA, o que importa é a ideia e não quem a lançou, a diversidade é bem aceite e promovem a inclusão. Castro Neves (2006) reforça a ideia de que os alunos sentem-se responsáveis pela sua aprendizagem e pela dos colegas (72-81).

Uma vez que os membros de uma CA encontram-se para aprenderem em conjunto, produzirem conhecimento e reflectirem sobre como aprendem e gerar o conhecimento (os diversos tipos de conhecimento), estes devem ter objectivos muito concretos e comuns que devem ser assumidos por todos.

Watkins (cit. Folque, 2008) enumera um conjunto de objectivos assumidos por uma CA, distinguindo os objectivos definidos na linguagem de um professor dos objectivos definidos na linguagem de um grupo de alunos.

Na linguagem de um professor:

- O nosso objectivo é criar uma CA;
- O nosso objectivo é evoluir nas aprendizagens em conjunto – tanto sobre um determinado tópico como sobre a forma como melhor se aprende;
- O nosso objectivo é aprender em conjunto o melhor que pudermos;
- O nosso objectivo é ajudar cada um a aprender e aprender como se aprende em conjunto.

Na linguagem de um grupo de alunos:

Princípios para um bom ambiente de aprendizagem acordados por uma turma:

- Precisamos de nos ouvir uns aos outros;
- Precisamos de ter experiências de aprendizagem variadas, desafiantes e interessantes;
- Temos que manter um nível de barulho apropriado;
- Temos que respeitar os sentimentos, as ideias, os interesses e as crenças de cada um;
- Temos que chegar à escola prontos para aprender, tendo comido e dormido bem;
- Temos que nos concentrar num objectivo de aprendizagem de cada vez;
- Temos que cooperar, partilhar os nossos pensamentos e ideias, as nossas formas de compreender, as nossas preocupações, dificuldades e opiniões.

Depois de terem trabalhado com estes princípios acrescentaram outros:

- Temos que ter confiança para tentar e poder errar;
- Temos que questionar o que nos dizem e aquilo que possa parecer óbvio ou certo;
- Temos que sentir que temos as mesmas oportunidades para falar e para contribuir.

Na revisão da investigação publicada sobre salas de aula como CA efectuada por Watkins (2005) cujo objectivo era responder à pergunta “O que sabemos agora sobre os resultados das salas de aula que operarem como comunidades de aprendizagem?” (p. 48), revela que apesar do facto de que este modo de operar nas salas de aula não é o que predomina, há boas evidências de que traz benefícios significativos à aprendizagem.

Watkins (2005) salienta que os estudos mostram provas suficientes para apoiar a ideia de que o desenvolvimento de CA deve ser uma característica-chave das escolas de século XXI, referindo que os relatórios de investigação que estudou, abrangem a América do Norte, a Europa continental e o Extremo Oriente, mas nenhum vem do Reino Unido. Watkins refere que embora o Reino Unido tenha excelentes pioneiros em aspectos-chave das salas de aula como CA — como o diálogo (Mercer, 2002), pensamento (Dawes et al., 2000) e TIC (Wegerif & Dawes, 2004), não tem estudos sobre salas de aula a operar como CA.

O foco da revisão da investigação efectuada por Watkins (2005), foi essencialmente para obter respostas para a pergunta 'o que ajuda a aprendizagem nas salas de aula?'. Refere que um estudo, abrangendo 11000 resultados estatisticamente significativos (Wang et al., cit. Watkins, 2005) mostrou que a maneira como a sala de aula é gerida é mais influente do que qualquer outra variável. Isso aponta para o papel dos professores na composição de uma sala de aula que investiga as relações sociais e aprendizagem, e a natureza social da gestão de sala de aula. Mais recentemente, uma análise combinada de estudos sobre mais de um milhão de alunos (Marzano, cit. Watkins, 2005) chegou a duas conclusões que confirmam que a 'metacognição é o motor da aprendizagem', o pensamento e a reflexão são processos-chave para a sala de aula, e 'o auto-sistema parece ser o centro de controlo do comportamento humano', para que como a sala de aula se ajusta a crenças dos educandos e o controle dos educandos é crucial. Salas de aula como CA destinam-se a abraçar estas conclusões.

Watkins (2005), refere ainda que nas salas de aula que operam como uma comunidade de alunos, os estudantes demonstram os resultados individuais reforçados em aspectos importantes da aprendizagem individual. Programas que visam promover as CA encorajaram os alunos a: envolverem-se na aprendizagem introspectiva; a actuar como pesquisadores que são responsáveis em certa medida, para definir os seus próprios conhecimentos e especialização. O objectivo é reforçar estratégias emergentes e a metacognição das crianças e ajudá-los a avançar, uns aos outros, na compreensão em pequenos grupos, através de processos como 'ensino recíproco' (Palincsar & Brown, cit. Watkins, 2005).

Alexander (cit. Folque, 2008) defende ainda que as democracias necessitam de cidadãos capazes de argumentar, raciocinar, desafiar, questionar, apresentar problemas e avaliá-los. Acrescenta ainda que as democracias entram em declínio quando os cidadãos ouvem mais do que falam, quando obedecem em vez de debater; referindo também que falar ajuda a desenvolver as relações, a confiança e o sentido de si próprio. O diálogo cria e sustenta as identidades individuais e colectivas.

Nas CA, a cooperação parece ser o suporte educativo em que os alunos trabalham em conjunto para atingirem objectivos comuns, a criação de níveis mais elevados de agência (dispor de poder) para os alunos, parece ser o desafio de criar salas de aula que são ambientes de construção do conhecimento.

2.2 – A pedagogia do Movimento da Escola Moderna como CA

O marco teórico de referência em que nos situamos para reflectir o processo de construção do conhecimento numa CA (como sala de aula), inscreve-se no que se designa por paradigma socio-constructivista.

O currículo do MEM, de acordo com Sérgio Niza (1996), foi progressivamente readaptado em contextos reais através da reflexão conjunta dos profissionais da educação. A partir de uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem suportada na interacção entre os pares, em contexto sociocultural, onde o educador e os pares desempenham o papel de mediadores do desenvolvimento da criança e de acordo com o pensamento de Vygotsky corroborado por Bruner (1996) que nos dizia:

Eu penso que os jardins-de-infância têm uma nova função nas sociedades em mutação: ela consiste em elaborar uma nova cultura na escola, assumindo-se como comunidade de aprendizagens mútuas implicada no desafio de resolver problemas em comum, cada sujeito contribuindo para este processo de educação recíproca. Estas comunidades oferecem não somente um espaço de aprendizagem, mas um ‘nicho’ activo para o trabalho em comum e para o reforço da identidade (p. 115).

Niza (1996) refere que “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas democráticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 141). Os alunos e os educadores/professores são responsáveis pela criação das condições materiais, afectivas e sociais para que em conjunto possam criar um meio institucional adequado a ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos criados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Niza acrescenta ainda que “é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda” (ibidem, p. 141) onde todos ensinam e todos aprendem.

Para o MEM há três acções estratégicas que, segundo Niza (1996), orientam todo o processo de ensino e aprendizagem:

1 - “*Do processo de produção para a compreensão*” (p. 145), o que significa que a criança só compreende e toma consciência do que faz através da sua própria acção, e não por ouvir explicações ou ver fazer. Refere ainda que, “o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção. Este percurso de metacognição radica na construção da acção que se institui simultaneamente como construção do saber” (idem).

2 - “*Da intervenção para a comunicação*” (p. 145). A aprendizagem começa pela intervenção directa da criança, para depois se consolidar através da comunicação aos outros. É o facto de comunicar os processos e os resultados aos outros o que fez, que ajuda a estruturar o conhecimento e dá sentido social à aprendizagem e se torna simultaneamente motivador de novas aprendizagens. Niza menciona o lema de Bruner que diz que “ensinar é a melhor maneira de aprender” (p. 145)

3 - “*Da experiência pessoal para a didáctica a posteriori*” (p. 145), assim, a criança através da construção e reconstrução pessoal do conhecimento, vai progressivamente regulá-lo e aperfeiçoá-lo. Reflectindo sobre o que fez, comunicando aos outros, com a ajuda dos adultos e dos pares que ajudam a clarificar, que permite à criança entender melhor a experiência que realizou.

Nesta perspectiva, a educação escolar é vista como uma escola dinamizadora do desenvolvimento social e da cooperação, que responde às necessidades das crianças, valorizando diferentes culturas e saberes, promovendo aprendizagens centradas no quotidiano.

Nas práticas do MEM podemos observar dois momentos específicos em que as salas de aula, operam como CA: na Reunião de Conselho (segunda-feira e sexta-feira) e nas Comunicações (diárias).

De acordo com o modelo curricular do MEM, as reuniões de conselho de segunda-feira acontecem de manhã, podendo contemplar vários momentos:

- O momento do acolhimento, em que as crianças têm oportunidade para mostrarem coisas que trazem de casa, contar acontecimentos do fim-de-semana e contar algo que pode ser para escrever, passando depois a textos a trabalhar no grupo.

- O momento de planificação, em que ao ler ou reler a coluna do 'Queremos' do Diário da semana anterior, planifica-se o dia.

- Distribuem-se as tarefas para a semana e elegem-se os presidentes e secretários.

De acordo com o modelo curricular do MEM, as reuniões de conselho de sexta-feira, normalmente acontecem à tarde, onde se lê o Diário que é um mapa com 4 colunas onde se regista diariamente as ocorrências e as realizações mais significativas: '**Gostámos**', '**Não Gostámos**' e '**Fizemos**', e ainda os desejos ou projectos que vão surgindo e que ficam para a semana seguinte: '**Queremos**'.

Nas duas primeiras colunas (Gostámos, Não Gostámos), assenta o balanço socio-moral da vida do grupo e dos comportamentos, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores. Muitas vezes é a partir da leitura do Diário que surgem as regras do grupo. A quarta coluna (Queremos) ajuda a planear actividades futuras, assim caminha-se da avaliação para o planeamento.

Ao ler a coluna do 'Não Gostámos' clarificam-se as ocorrências negativas, permitindo que os visados explicitem os conflitos, expressem as intenções e os sentimentos, e discutem-se diferentes pontos de vista.

Assim, os presidentes dão a palavra a quem escreveu para explicar o que aconteceu e porque é que não gostou; depois dão a palavra ao visado no incidente para explicar o que aconteceu e porquê; as outras crianças dizem o que viram e podem fazer perguntas para esclarecer melhor o que realmente aconteceu. Convida-se o autor do incidente a colocar-se na perspectiva do outro. Procura-se resolver o problema dando ideias do que se poderia ter feito para evitar e para prevenir futuros incidentes, lembrando as regras ou acrescentando novas, reorganizando os espaços ou materiais, consoante a necessidade sentida pelo grupo.

Os presidentes perguntam a quem escreveu se está resolvido e fazem um visto no escrito ou um círculo no caso de não ter sido discutido (quando falta algum dos implicados).

Na coluna do 'Gostámos' reforçam-se os comportamentos positivos, de colaboração/cooperação.

Na coluna do ‘Queremos’, faz-se o balanço do que falta ainda fazer ou acabar. Pergunta-se ao grupo o que querem fazer mais e regista-se o que fica por fazer para a semana seguinte.

Também é neste momento de conselho que se avaliam as tarefas desempenhadas pelas crianças ao longo da semana.

2.2.1 - Sentidos atribuídos ao tempo das Reuniões de Conselho

De acordo com a investigação de Folque (2008), em que se apoiou o nosso estudo, a investigadora concluiu que nas reuniões de conselho, o modelo curricular do MEM permite:

a) - Aprender a viver numa comunidade – pressupondo desde logo a construção de uma comunidade – ouvindo-se uns aos outros partilhando significados; permite um espaço e um tempo próprio para o debate e para uma co-construção crítica das normas sociais e das regras do grupo. Em cooperação as crianças aprendem a viver numa comunidade centrada no seu desenvolvimento pessoal e social (Niza, 1998). Através destas discussões, constrói-se o discurso regulativo, as normas e o ethos da comunidade que se deseja inclusiva, apoiante e onde a responsabilidade pela aprendizagem é partilhada.

b) - Planear e avaliar em cooperação – participação nas decisões sobre o currículo; curriculum fundado nos interesses individuais das crianças, nas sugestões das educadoras e nos interesses e necessidades do grupo ou nas actividades relevantes à comunidade. O planeamento cooperado da semana e do dia envolve a negociação de objectivos comuns e a transparência do que é considerado na sala como aprendizagens legítimas promovendo ‘o papel das crianças enquanto a tripulação e não os passageiros’ (Watkins, 2005).

c) - Aprender a aprender – participando no planeamento e na avaliação as crianças aprendem a passar de escolher apenas o que fazer para o desenvolvimento de planeamentos pensados em função de objectivos explícitos (o quê? para quê?) e a tomar em consideração as circunstâncias contextuais para a realização (quando, onde, com quem, como?) assim como aprender a reflectir

no que já fizeram e a utilizar essa reflexão para desenvolver novos planos negociados.

2.2.2 - Sentidos atribuídos ao tempo das Comunicações

As Comunicações são momentos integrados nas rotinas diárias do jardim-de-infância de acordo com a pedagogia do modelo curricular do MEM. Nestes momentos, algumas crianças mostram/comunicam ao grupo o que fizeram durante o tempo de trabalho (actividades e projectos). Pretende-se que as crianças descrevam/explicitem como fizeram, com quem e para quê, concentrando-se nos processos e mostrando o resultado.

Faz-se uma avaliação/apreciação crítica do trabalho realizado no sentido de aprender a avaliar objectivamente e encontrar formas de resolver problemas. Os colegas podem fazer comentários, perguntas e partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de sentidos e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um. Podem-se sugerir ideias para melhorar ou completar os trabalhos, com sentido de promover o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.

Como temos vindo a referir, o MEM identifica-se com alguns processos de aprendizagem que são determinantes para a promoção da aprendizagem das crianças para *aprender a aprender* e, de acordo com Folque (2008), estes incluem: promover o envolvimento activo em conjunto com a reflexão que promovem o pensamento metacognitivo, a reflexão conjunta sobre o 'quê' e o 'como' da aprendizagem; promover diálogos com a ênfase nos processos de pensamento e incorporados em situações de aprendizagem; promover a colaboração na resolução de problemas comuns tendo em conta diferentes pontos de vista, envolvendo as crianças em diferentes modos de inquirição e apresentando-lhes as práticas e as ferramentas utilizadas em cada área de conhecimento; finalmente, criando CA onde as crianças se sentem valorizadas, possam correr riscos e ampliar o seu poder de aprendizagem.

Neste capítulo, procurámos salientar que a educação deverá concentrar-se em desenvolver o cidadão, aprendendo a participar numa sociedade democrática,

desenvolvendo um autêntico sentido de participação numa comunidade de oportunidades (Bruner 1996).

3 - Papel da Investigação – Papel da Supervisão

Neste capítulo, procuramos reflectir sobre o papel e a função da supervisão e da investigação numa escola que se quer reflexiva e os seus contributos na investigação-acção.

O conceito de supervisão e o papel de supervisor, sofreram uma evolução ao longo dos tempos e as tendências de supervisão que foram surgindo, foram enquadradas no novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas actividades acontecem, ou seja as escolas. Concordando com Alarcão e Tavares (2003), adquiriu-se a consciência que de que as escolas se organizam em subsistemas ecologicamente articulados e que o desenvolvimento institucional ocorre na interacção activa da escola com o meio envolvente, reconheceu-se também a função que as pessoas exercem na escola, concedendo aos professores/educadores e aos funcionários a mesma responsabilidade que se atribui aos alunos: “o de aprenderem e se desenvolverem na multidimensionalidade das condições e das potencialidades da existência humana” (p. 153).

Harris (2002) refere a supervisão como uma função em evolução e como garantia e manutenção da qualidade da educação ao invés do controlo. Garantir a qualidade da educação no âmbito de um contexto de supervisão que enfatiza o desenvolvimento profissional, os serviços de apoio e mudanças planeadas. Este autor refere que “a ênfase no desenvolvimento profissional, pessoal e contínuo teve origem no pressuposto de que o ensino é uma arte ou um ofício que defende que os comportamentos pessoal e profissional dos professores são inseparáveis e exclusivamente individuais” (p. 166). Os supervisores empreendem uma tarefa menos formal, ajudando em actividades de crescimento autodirigidas, sendo dada prioridade ao tempo de partilha com os pares, à reflexão e ao diálogo num ambiente onde há liberdade para explorar e reflectir sobre a prática de cada um. Recorda ainda que o termo *professor como investigador* está relacionado com esta ênfase no desenvolvimento profissional.

Alarcão e Tavares (2003), referem também que Tracy (2002), ao falar dos princípios dos futuros modelos de supervisão, Tracy destaca o “enfoque na aprendizagem, (...) o recurso a diversas áreas do conhecimento, a necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, a força da supervisão inter-pares, o desenvolvimento da competência de reflectir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de auto-supervisão” (p. 154).

Para clarificar o papel do supervisor, Schön (cit. Ludovico, 2007) perspectiva o supervisor como alguém que assume o papel de formador, companheiro e conselheiro permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, levando à construção activa do conhecimento na acção de acordo com uma metodologia de aprender a aprender fazendo. Ambos estão envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Assim, preconiza-se o professor como prático reflexivo e Zeichner (cit. Nunes, 2001), diz-nos que “a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (p. 10).

De acordo com Dewey (cit. Zeichner, cit. Nunes, 2001), “a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimento específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor” (p. 12) referindo ainda que “a acção reflexiva também é um processo que implica mais do que busca de soluções lógicas racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (...)” (p. 12).

Por outro lado, Schön (cit. Nunes, 2001), refere que o processo de reflexão-na-acção “pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática do ensino” (p. 13). Esta reflexão pode acontecer em três momentos: na acção, sobre a acção e reflexão para a acção e que são formas de desenvolvimento profissional com o objectivo de melhorar o desempenho das práticas.

Pajak (cit. Harris, In Oliveira-Formosinho, 2002b) refere cinco modelos da prática reflexiva sendo a formação reflexiva de Schön, a acção reflexiva de Zeichner e Liston, a

centração reflexiva da supervisão clínica de Garman, a consciência crítica de Smyth e Retallick e a supervisão culturalmente responsiva de Bowers e Flinder. Para estes últimos, o papel da supervisão é o de chamar a atenção para padrões de linguagens e comportamentos de resposta inconscientes que os professores estão a utilizar e analisá-los à luz da ecologia da sala de aula (perspectiva ecológica).

Segundo Hargreaves (1998), a participação dos professores em trabalhos/projectos integrados em equipas colaborativas, promove o desenvolvimento profissional dos indivíduos nela envolvidos, proporcionando momentos de aprendizagem mútua e potencia reflexões individuais. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional apresenta-se como um processo dinâmico, contínuo e estreitamente ligado às práticas profissionais, no entanto, só ocorre mudança se o professor estiver disposto a correr riscos e a mudança pode ser impulsionada se depois de partilhado/divulgado o trabalho, este for reconhecido pelos seus pares e pela comunidade educativa em geral. Refere ainda que a insegurança inerente à experimentação de novas práticas pode ser ultrapassada pelo apoio que o professor pode receber quando integrado em equipas colaborativas/supervisivas.

Alarcão (In Oliveira-Formosinho, 2002a), refere o papel e as funções do supervisor numa escola reflexiva, salientando que a supervisão deve encarar sobretudo dois níveis: “1. A formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos; 2. O desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas” (p. 231). Esta autora conceptualiza a organização escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem, referindo que ao supervisor compete assumir um papel renovado. Redefine assim, o objecto da supervisão, determinando-o como “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes” (p. 231-232). Salienta ainda que ao supervisor compete o papel de facilitador, liderando ou dinamizando comunidades de aprendentes no interior da escola. Defende que numa escola reflexiva, o supervisor deve desempenhar uma tarefa formativa e avaliativa cuja finalidade deve visar o desenvolvimento da escola como organização qualificante. Menciona que o supervisor deve desenvolver a sua actividade numa permanente interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao

vivido e ao conhecido, com a finalidade de se compreender melhor para melhor agir. Salaria que o supervisor deve implicar-se “numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que actuam” (p. 236). Finalmente, refere que o supervisor com formação específica para o desempenho das suas funções, deve ter “uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo” (p. 236).

Neste estudo, pretendeu-se dar continuidade a um estudo já realizado aprofundando questões que suscitaram particular interesse à investigadora, e também pelo facto de não haver muitos dados de investigação em português na área abordada – a importância das perguntas dos educadores como suporte dos processos de aprendizagem na educação de infância, no entanto, posteriormente, poder-se-á realizar um trabalho de colaboração/supervisão em que a investigadora participe na investigação-acção, pois o novo paradigma da supervisão aponta para que o supervisor seja um impulsionador e interveniente da investigação-acção.

PARTE II

ESTUDO EMPIRICO

1 – Enquadramento metodológico

Neste capítulo define-se a investigação em que nos implicámos e que pretendeu pesquisar a importância das perguntas que os educadores fazem como suporte dos processos de aprendizagem na educação pré-escolar.

Assim, são identificados os objectivos do estudo, enunciadas as questões da pesquisa, apresentada a amostra do estudo, fundamentadas as opções e os procedimentos metodológicos. Analisam-se os dados e são explicitadas algumas inferências do estudo.

1.1 - Objectivos do estudo

Tendo como ponto de partida o interesse em investigar o tipo de perguntas que os educadores fazem e verificar como estas podem ou não sustentar os processos de aprendizagem na educação pré-escolar, analisando os contextos socioculturais em que as interações ocorrem, definimos como objectivos para esta investigação:

- Conhecer e analisar o tipo de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situações dialógicas de grande grupo;
- Compreender a importância das perguntas que as educadoras fazem nos diferentes contextos e como podem contribuir, ou não, para as aprendizagens.
- Perceber se existem diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras fazem nas diversas actividades dialógicas de grande grupo: Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e Reuniões de Conselho de sexta-feira;
- Perceber se as crianças têm agência (dispõem de poder) e compreender como é que este é partilhado na sala.
- Aprofundar este conhecimento utilizando os dados de um estudo já elaborado (Folque, 2008) sobre a prática pedagógica de duas educadoras mas que não aprofundou esta temática, contribuindo assim para complementar os dados desse estudo.

1.1.2 - Questões de pesquisa

Reportando-nos aos actuais quadros conceptuais que suportam as interacções de qualidade adulto/criança, nomeadamente no que diz respeito à formação de Comunidades de Aprendizagem e a elas inerentes, explicitadas na primeira parte deste trabalho e tendo em conta os objectivos definidos para este estudo, apresentamos algumas questões, que consideramos pertinentes no âmbito desta 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 actividades 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 lectivo?

2 - Metodologia

2.1 - Amostra do estudo

Os sujeitos deste estudo foram duas educadoras de infância que trabalham de acordo com a pedagogia do MEM e, as crianças que frequentam as respectivas sala.

Podemos referir que a sala da Magnólia tem 23 crianças, uma das quais com ‘Síndrome de Asperger’, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A sala da Amoreira é uma sala unitária, tem 19 crianças com idades compreendidas entre os dois anos e onze meses e os cinco anos.

Assim, e tal como pode observar-se no Quadro 1, eram educadoras com experiência, tendo mais de dez anos de prática do MEM, sendo membros activos e reconhecidas pela comunidade do MEM, e também com experiência na iniciação de professores no MEM.

Quadro1 – Caracterização da amostra

Escola Nome de casos Professora	Magnólia Patricia	Amoreira Carolina
Perfil da educadora	10-15 anos de experiencia profissional 3+2 profissionalização 10 + anos MEM Membros activos do MEM (reconhecidas pela comunidade do MEM, membros dos quadros regionais, (experiência na iniciação de professores no MEM) Trabalho com grupos heterogéneos	
	Experiência de trabalho no sector privado serviços sociais (sem fins lucrativos)	
Níveis de implementação do modelo MEM	Implementação em curso de modelo de MEM, aprovado há 10 anos pela escola	Primeiro ano de implementação do modelo MEM nesta escola.
ID IPSS ME Tipos de escolas características	IPSS Centro de dia destina-se a crianças com idade entre os 4 meses e os 6 anos de idade. Sete salas de aula.	ME Jardim-de-infância anexado a uma escola primária. Uma sala de aula.
Ambiente	Urbano	Rural / industrial

Fonte: Folque (2008)

Uma das salas do estudo, está inserida numa IPSS e a instituição aprovou a implementação do modelo do MEM há pelo menos 10 anos. A outra sala está anexa a uma escola de primeiro ciclo e é o primeiro ano de implementação do modelo nesta sala.

Os dados utilizados neste estudo, foram recolhidos em gravação vídeo e transcritos pela investigadora do estudo já referido (Folque, 2008), em duas salas de jardim-de-infância identificadas com os nomes de Magnólia e Amoreira.

2.2 - Opções metodológicas

2.2.1 – A investigação quantitativa e qualitativa em educação

“Investigar faz parte do ser humano” (Grilo, 2002, p. 132). No caso particular da investigação em educação, trata-se de uma tentativa de perceber toda a dinâmica inerente aos contextos de ensino-aprendizagem. Como já referimos, esta investigação surge de um interesse pessoal e profissional. Assim sendo, este estudo só fará sentido se promover a própria formação e o desenvolvimento do investigador.

Tradicionalmente a investigação quantitativa e qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método, a distinção é usualmente empregada a nível do método.

Reichard e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (1998) afirmam que um investigador não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, pode escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles e também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos, podendo combinar a utilização dos dois tipos de métodos. De acordo com estes autores, o paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, fiável com dados ‘sólidos’ e repetíveis; o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, válido com dados ‘reais’, ‘ricos’ e ‘profundos’.

Considerando a situação particular que pretendemos estudar, utilizando os dados recolhidos num estudo já efectuado – Tese de Doutoramento (Folque, 2008), a autora recorreu a um desenho metodológico híbrido, resultante do entrosamento de características típicas de duas grandes estratégias de investigação qualitativa, a investigação etnográfica e os estudos de caso, tendo usado um projecto de estudo de caso múltiplos, com estudos de caso de duas salas de aula do MEM, que segundo a autora, ao optar por dois casos, em vez de três ou mais, foi uma decisão fundamentada sobre a definição de prioridades de profundidade, em vez de abrangência, pois foram intensamente estudadas durante um período de nove meses.

Assim, tendo em conta o que citamos anteriormente, na análise dos dados utilizados neste estudo, foram usadas uma combinação de atributos pertencentes ao método quantitativo e qualitativo com o objectivo de complementaridade, sustentando-se e reforçando-se um ao outro, tendo como propósito reflectir sobre as práticas pedagógicas das duas educadoras, analisando o contexto sociocultural em que ocorrem as interacções e, na tentativa de estudar em profundidade os diferentes tipos de perguntas utilizadas nas interacções adulto-criança – situações dialógicas de grande grupo, e a forma como estes podem promover o pensamento autónomo da criança, recorreu-se também à análise estatística para complementar a análise descritiva e interpretativa dos resultados.

2.2.2 - Instrumentos e procedimentos

Neste estudo, foram analisadas doze transcrições, seis momentos de actividades dialógicas de grande grupo, de cada sala: quatro momentos de Reunião de Conselho e dois momentos de Comunicação.

Foram analisados oito momentos de Reunião de Conselho, quatro de cada sala, sendo dois momentos de reunião de segunda-feira e dois momentos de reunião de sexta-feira, uma vez que estes momentos de reunião são diferentes, como já referimos anteriormente.

As actividades desenvolvidas em cada sala nos momentos analisados, embora similares, são diferentes, assim apresentamos as actividades realizadas por cada educadora nos diferentes momentos:

Reuniões de Conselho de segunda-feira

Quadro 2 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 2ª-feira – Amoreira

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Mostrar, contar e escrever (sempre).- Distribuição das tarefas (sempre).- Escolher o texto da semana (às vezes).- Planear a semana e o dia (sempre).- Ler as colunas ‘queremos’ e ‘fizemos’ do Diário da semana anterior e escrever na coluna ‘queremos’ do Diário novo.- Decidir o que fazer no dia.- Contar os dias em que os meninos faltaram ao jardim-de-infância (uma vez por mês).- Começar o mapa de presenças novo (uma vez por mês). <p>Duração: 44 < 60 minutos < 87; N° de crianças: 9 < 13 < 15</p> |
|---|

Quadro 3 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 2ª-feira - Magnólia

- Planear semana e o dia (sempre).
 - Ler a acta da semana anterior.
 - Escrever na coluna 'queremos'.
 - Decidir o que fazer no dia e escrever o plano do dia.
 - Escolha das tarefas (às vezes).
- Duração: 20 < 24 minutos < 36
Nº de crianças: 18 < 19 < 20.

Reuniões de Conselho de sexta-feira

Quadro 4 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 6ª-feira - Amoreira

- Introdução
 - Avaliar o desempenho das tarefas (às vezes)
 - Ler e discutir o diário:
 - 'Gostámos' (sempre)
 - 'Não gostámos' (sempre)
 - ' Fizemos' (às vezes)
 - 'Queremos' (ocasionalmente)
- Duração: 22 < 36 minutos < 52
Nº de crianças: 7 < 13 < 15

Quadro 5 – Actividades desenvolvidas na Reunião de Conselho de 6ª-feira - Magnólia

- Introdução
 - Ler o 'Diário':
 - 'Não gostámos' (sempre)
 - 'Gostámos' (sempre)
 - ' Fizemos' (sempre)
 - 'Queremos' (sempre)
- Após cada secção, a educadora e as crianças escrevem uma acta com a síntese da avaliação e das decisões tomadas em conselho.
- Duração: 14 < 26 minutos < 35
Nº crianças: 18 < 20 < 22

Comunicações

Quadro 6 – Actividades desenvolvidas nas Comunicações - Amoreira

- 1) Mostrar/contar e descrever, explicar;
- 2) Questionamento e comentários;
- 3) Avaliando;
- 4) Sugerir ideias para melhoria.

Quadro 7 – Actividades desenvolvidas nas Comunicações - Magnólia

- 1) Mostrando / dizendo e descrevendo, explicando;
- 2) Questionamento e comentários;
- 3) Avaliação (principalmente elogiar);
- 4) Extensão, complementando e planeando desenvolvimentos futuros.

Uma vez que a duração do tempo das actividades analisadas é diferente em cada sala, reunimos no quadro seguinte, o tempo de duração em cada actividade e por sala, sendo que na sala da Amoreira registaram-se aproximadamente 3,25 horas no total das seis transcrições e na sala da Magnólia 2,40 horas, conforme quadro seguinte:

Quadro 8 – Duração das gravações durante as actividades por sala

Amoreira	Actividade	Magnólia
18+26 = 44 min	Comunicações 1 e 2	30+25 = 55 min
52,54+57 = 109,54 min	Conselho de 2ª feira 1 e 2	24,37+ 27,28 = 51,05 min
19+33,26 = 52,26 min	Conselho de 6ª feira 1 e 2	30+23,10 = 53,10 min
3,25h	Total	2,40h

Focalizamo-nos nas perguntas efectuadas pelo adulto, uma vez que é este o responsável e principal moderador e impulsionador dos discursos/diálogos do grande grupo.

Uma vez que se pretendia conhecer o tipo de perguntas que as educadoras fazem às crianças e a forma como estas influenciam os processos de aprendizagem, fez-se uma leitura e análise geral das doze transcrições, classificando as perguntas efectuadas pelas educadoras de perguntas abertas e perguntas fechadas. Ficando-se com a ideia de que algumas perguntas abertas não eram totalmente abertas, pois induziam a respostas fechadas (subcategorizando-se depois de perguntas pretensamente abertas) o que também não permitiu clarificar o que se pretendia, pois algumas perguntas eram abertas seguidas de perguntas fechadas o que induzia a uma resposta fechada e algumas perguntas nem exigiam resposta.

Pegando num estudo efectuado por Siraj-Blatchford e Manni (2008), referenciado na revisão da literatura, cujo objectivo da investigação foi aplicar e fornecer uma análise mais aprofundada de formulários de questionamento para investigar a possibilidade que o uso de diálogos de questionamento aberto podem ser favoráveis ao desenvolvimento na primeira infância e no qual foi encontrado que 94,5% de todas as perguntas

efectuadas pelo pessoal de infância eram perguntas fechadas e apenas 5,5% eram perguntas abertas. Tentando seguir este estudo, estudamos os sete tipos de perguntas fechadas e os quatro tipos perguntas abertas que mais frequentemente eram colocadas pela equipe de adultos e que utilizaram as seguintes categorias e subcategorias:

Perguntas Fechadas:

- Com um conhecimento – o adulto sabe a resposta (Cls1Kno) e só uma ou número limitado de respostas aceitáveis.
- O adulto não sabe a resposta mas a criança sabe (Cls1Nono), requer um sim/não ou uma ou duas respostas ou selecção pequena de possibilidade de escolha de respostas.
- Sim-Não (Cls1Kno) – uma de duas possibilidades de escolha. Também podia ser codificada de fechada com conhecimento.
- Pseudo-Escolha (PsdoChoi) – o adulto pergunta, mas não espera que a criança responda mas espera que a criança compreenda ou faça algo. Ex: ‘podes fechar o livro para mim?’ ou ‘certo, vamos buscar um envelope para por o papel dentro?’.
- Relembrar (ReclElct) – o adulto explicita uma informação ou um conhecimento aprendido previamente ou experienciado e pergunta à criança para relembrar.
- Informar acerca de regras (InfoRles) – o adulto pergunta para chamar a atenção da criança, indirectamente, para regras já estabelecidas.
- Pergunta-Declaração (StatQust) – confirmar uma informação, um conhecimento, uma observação, um facto, desapontamento, terminando a pergunta com ‘não é?’.

Perguntas Abertas:

- Pergunta aberta (Open) – o adulto pergunta e pode ter ou não expectativas acerca da resposta, no entanto aceita mais do que uma resposta. Contudo se aceitar a primeira resposta da criança, esta deverá ser codificada de ‘fechada - adulto não sabe a resposta mas a criança sabe (Cls1Nono) ou ‘fechada com um conhecimento’ (Cls1Kno), dependendo do conteúdo e do contexto das perguntas.
- Aparentemente Aberta (ApprOpn) – subcategoria de aberta. Pergunta aberta com conhecimento (Clos1Know) ou sem conhecimento (ClsNono),

- Pseudo-Admiração (Psdowndr) – o adulto pergunta utilizando a entoação da voz mostrando admiração, encorajando a criança a responder. Ex: ‘Estou admirada porque é que...?’ ou ‘O que é que tu pensas?’ Deve interrogar-se se a pergunta é cognitivamente desafiadora para a criança e se requer mais do que relembrar.

- Perguntas de etiqueta – Perguntas usadas para manter situações de jogo/brincadeira ou usadas na transição de situações com a chegada à sala, despedida dos pais, mudança de uma actividade para outra.

Ao tentar categorizar as perguntas das transcrições do nosso estudo, adaptando-as do estudo de Siraj-Blatchford e Manni, à nossa realidade estudada, as perguntas foram agrupadas em categorias e subcategorias, de acordo com o Quadro seguinte:

Quadro 9 – Adaptação das categorias de Siraj-Blatchford e Manni (2008)

Tipo de pergunta	Especificação do tipo de pergunta	Descrição da categoria
Aberta	Porquê, então	A educadora aceita várias possibilidades de resposta
Fechada	Sim ou não	A pergunta efectuada requer uma resposta precisa apenas sim ou não é suficiente. Pressupõe que a criança demonstre a sua experiência ou preferência pessoal
	Resposta certa ou errada	A educadora espera que respondam ao que é esperado
	Pretensamente aberta	Parece que se podem dar várias respostas, no entanto a educadora espera que ‘adivinhem’ o seu pensamento ou vontade...
	Com conhecimento	A criança já sabe a resposta
	De admiração	A educadora utiliza a entoação da voz mostrando admiração
Pergunta ordem		É uma forma de dar uma ordem para a criança obedecer sem ser directa
Pergunta de informação acerca das regras/rotinas		Relembrar regras estabelecidas
Controlar as mudanças e de transição		Chegada à sala, despedida dos pais, mudança de uma actividade para outra

Como Siraj-Blatchford e Manni (2008) referem, tiveram que alterar a definição inicial das questões abertas, pois tiveram que ter em conta as intenções do adulto ao formular a pergunta e a forma como a criança respondia a determinada questão. O estudo foi preparado para avaliar o tipo de perguntas efectuadas pelo adulto, as investigadoras eram conhecedoras do tipo de perguntas que queriam estudar e o pessoal que fazia as perguntas registava as intenções que tinha ao fazer cada pergunta.

Esta 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. Também dentro das perguntas fechadas cabia vários tipos de perguntas com vários tipos de resposta mas sempre fechadas, no entanto subcategorizaram resposta do tipo sim/não, algumas respostas eram codificadas de acordo com o contexto e de acordo com o esperado pelas investigadoras. 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 actividade 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.

Assim, na tentativa de aperfeiçoar a grelha, procurou-se criar uma nova grelha que nos permitisse separar os parâmetros de análise, permitindo realizar uma análise mais aprofundada e pormenorizada de cada pergunta ao mesmo tempo.

Assim, iniciou-se a análise dos dados por numerar as transcrições de acordo com a data em que aconteceram (1º trimestre e 3º trimestre), assim temos: Comunicação 1 e 2 Amoreira e Comunicação 1 e 2 Magnólia; Conselhos de 2ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselhos de 2ª feira 1 e 2 Magnólia; Conselhos de 6ª feira 1 e 2 Amoreira, e Conselhos de 6ª feira 1 e 2 Magnólia.

Para saber todos os tipos de perguntas efectuadas pelas educadoras, desde as amplamente abertas até às perguntas fechadas, procuramos uma variável que as englobasse mas que ao mesmo tempo nos permitisse saber as categorias. Encontramos a variável a que demos o nome de “abrangência da resposta” em que colocando todas as perguntas possíveis apenas em três categorias, codificadas por 1 – Apenas uma resposta é aceitável, 2 – Duas ou três respostas aceitáveis, V – Várias respostas possíveis.

Esta variável pretende assim, avaliar o grau de abertura da pergunta, sabendo que quanto mais aberta é a pergunta mais possibilidade dá à criança para pensar de forma autónoma.

As perguntas dos educadores como suporte dos processos de aprendizagem na Educação de Infância

Seleccionamos uma pergunta de cada uma das educadoras para ilustrar cada categoria desta variável, assim:

Variável: Abrangência da resposta

1 – Apenas uma resposta é aceitável

Educadora – Essa boneca está acabada? (P. 2, Comunicação 1 Amoreira 2 – 1º trimestre).

Educadora - ... O elefante é tão ... tem o mesmo peso que tem o pavão? (P. 1079, Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre)

Estas perguntas foram codificadas de perguntas totalmente fechadas. A este tipo de perguntas corresponde apenas uma resposta, a criança pode responder ou sim, ou não ou uma resposta exacta, que pode estar certa ou errada. O enfoque numa resposta certa ou errada pode promover a orientação para o resultado e não a orientação para a aprendizagem (Cazden, 2001). Uma pergunta totalmente fechada, não induz ao pensamento autónomo, requer apenas uma resposta.

2 – Duas ou três respostas aceitáveis

Educadora – Os nomes de todas as pessoas da sala para quê? (P. 310, Conselho de 2ª feira, Amoreira 1 – 1º trimestre).

Educadora – Então, e o que é que nós estivemos a discutir? (P. 1140, Conselho de 6ª feira Magnólia 1 – 1º trimestre).

Estas perguntas não exigem apenas uma resposta mas também não permitem que as crianças expressem plenamente as suas opiniões pessoais, pois este tipo de pergunta exige que o tipo de resposta corresponda ao tipo de pergunta. No primeiro exemplo as crianças podiam responder: para fazer o projecto sobre ..., para saber quem somos... ou para... como já haviam falado sobre o assunto, 2 ou 3 respostas seriam aceitáveis. No segundo exemplo também era para lembrar, e de acordo com o contexto, também 2 ou 3 respostas seriam aceitáveis.

V – Várias respostas possíveis

Educadoras – ... se vão de mota e caem sem capacete, o que é que pode acontecer? (P. 487, Conselho de 2ª feira Amoreira 2 – 3º trimestre).

Educadora – Tu gostaste porquê? (P. 1100, Conselho de 6ª feira, Magnólia 1 – 1º trimestre).

Estas perguntas são totalmente abertas, as crianças podem dizer o que pensam sobre o assunto, podem expressar opiniões e ideias pessoais, ou seja, permitem que a criança pense de forma autónoma e livre. Não implica uma resposta certa nem errada, mas todas as respostas são aceitáveis. A importância destas perguntas abertas deverá oferecer à criança a oportunidade de várias respostas, sem ter medo de errar. Pois, estas perguntas promovem a discussão, encorajam as crianças a se questionarem elas próprias, os outros e o mundo à sua volta, levando-as a ver as coisas por um ponto de vista diferente e a explorar a incerteza num clima de segurança (Claxton, 1999; Fisher, 2001; cit. Folque, 2008). Siraj-Blatchford e Manni (2008) referem também que as perguntas abertas suportam e expandem o pensamento das crianças e ajudam-nas a fazer ligações nas aprendizagens.

Um outro parâmetro de análise que consideramos foi **“Quem sabe a resposta à pergunta”**, o qual nos permite saber também quem detém o poder/conhecimento na sala ou como este poder é partilhado, sabendo que quando a educadora e a criança não sabem a resposta à pergunta, permite que ambos entrem em discussão e procurem a resposta através do diálogo, do confronto de ideias, e de acordo com os estudos efectuados e alguns autores citados na primeira parte deste trabalho, nomeadamente Bruner, Siraj-Blatchford et al., e Mercer, estas perguntas permitem o ‘pensamento partilhado sustentado’, o trabalhar em conjunto para desenvolver ideias e conceitos e desafiam as crianças a pensar envolvendo-as no processo de pensamento com os professores.

Assim, codificamos: EC – Educadora e criança sabem a resposta (relembrar conversas, assuntos, já tratados), E – Educadora sabe a resposta (e espera que a criança diga o que vai na cabeça da educadora, tente adivinhar o seu pensamento), C – Educadora não sabe mesmo (genuína) e pede à criança que lhe diga (a criança sabe a resposta, é a detentora do conhecimento), CEN – Criança e educadora não sabem a resposta.

Seleccionamos uma pergunta de cada uma das educadoras para ilustrar cada variável desta categoria. Assim:

Variável: Poder

EC – Educadora e criança sabem a resposta (relembrar)

Educadora – E o que é que fizeste a essa fotografia que encontraste lá na pasta? (P. 113, Comunicação Amoreira 2 – 3º trimestre).

Educadora – Primeiro tens que lhes explicar o que é que tu fizeste, não é? (P. 825, Comunicação Magnólia 1 – 1º trimestre).

Conhecendo os contextos em que estas interações ocorreram, podemos afirmar que quer a educadora quer a criança sabem a resposta, estão a relembrar os passos dados durante a realização de uma actividade, no primeiro caso é de um projecto, no segundo caso, descrevendo os processos até chegar ao produto final. Tal como refere Cazden (2001) as perguntas centradas no processo de aprendizagem tornam ‘o quê’ e o ‘como’ da aprendizagem explícito e como tal objecto de pensamento, dando-se mais ênfase aos processos do que aos resultados da aprendizagem – perguntas metacognitivas. Refere ainda que ao fazer este tipo de perguntas os professores/educadores chamam a atenção dos aprendizes para os seus próprios pensamentos e conhecimentos.

E - Educadora sabe a resposta (e espera que a criança diga o que vai na cabeça da educadora, tente adivinhar o seu pensamento).

Educadora – Também são más? Também não precisávamos de cobras? (P. 364, Conselho de 2ª feira Amoreira 1 – 1º trimestre).

Educadora – é só isso que vocês vêem? (P. 1066, Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).

Só a educadora sabe a resposta, é a detentora do conhecimento e vai fazendo perguntas para que a criança tente adivinhar ou diga a resposta que ela considera correcta. Tal como Dahlberg, Moss e Pence (2003) referem que os estudos mostram que numa prática pedagógica tradicional o padrão é de *perguntas-respostas*, em 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). Referem ainda este tipo de perguntas com um jogo em que a professora faz perguntas e espera as respostas que ela considera certas, referem mesmo que poderiam chamar a este jogo “Adivinha no que eu estou pensando?” (p. 76).

C - Educadora não sabe a resposta (genuína) e pede à criança que lhe diga (a criança sabe a resposta).

Educadora – A Mónica acha que está assim um bocadinho feio, porquê Mónica? (P. 21, Comunicação Amoreira 1 – 1º trimestre).

Educadora – Aonde é que vocês apanharam os caracóis? (P. 1009, Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).

No primeiro caso, a educadora parece não saber a razão que levou a criança a criticar o trabalho do colega e pede que explique, além de promover o pensamento, permite que a criança exprima a sua opinião e através de críticas construtivas e no confronto de ideias e pontos de vista diferentes promovem o pensamento partilhado e pode levar o outro a querer melhorar, ao avaliar-se um produto final em grupo, as crianças aprendem com as ideias dos outros. No segundo caso a educadora poderá ter perguntado porque queria saber, por curiosidade, para saber o que as crianças sabiam sobre o habitat dos caracóis, etc.

CEN – Criança e educadora não sabem a resposta.

Educadora – e agora estamos a tentar resolver isto. Como é que a gente vai resolver? (P. 786, Conselho de 6ª feira Amoreira 2 – 3º trimestre).

Educadora – Educadora – então e para fazermos um projecto sobre os caracóis e marias-cafés, o... o que é que tu... queres? o projecto é para quê? (P. 1046, Conselho de 2ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).

Neste tipo de perguntas, nem a educadora nem a criança sabem a resposta, requer que ambas pensem em conjunto para encontrar as respostas, são estas perguntas que proporcionam o pensamento sustentado partilhado como refere Siraj-Blatchford e Manni (2008), que promovem o pensamento metacognitivo, a reflexão conjunta, promovem a discussão em busca de soluções, encorajam as crianças a se questionarem elas próprias, os outros e o mundo à sua volta, levando-as a ver as coisas por outros pontos de vista diferente e a explorar a incerteza num clima de segurança (Claxton & Fisher, cit. Folque, 2008).

Algumas das perguntas efectuadas pelas educadoras não foram consideradas como perguntas de facto, pois não careciam de resposta por parte da criança, assim como no estudo de Siraj-Blatchford e Manni (2008), também consideramos estas perguntas de “Pseudo-perguntas”.

Nas Pseudo-perguntas, foram ainda encontradas três variáveis: Pergunta Declarativa/Confirmativa (DC), Pergunta Ordem (O) e Pergunta Regra (R).

Selecionamos uma pergunta de cada uma das educadoras para ilustrar cada variável desta categoria. Assim:

Variável: Pseudo-perguntas

Pergunta Declarativa/Confirmativa (DC)

Educadora – Têm que lhes explicar para que é que nós queremos os brinquedos. ... está bem? (...). (P. 212, Conselho de 2ª feira Amoreira 2 – 1º trimestre).

Educadora – Do jornal, exactamente. Portanto temos as capas do jornal prontas, temos os convites, e hoje temos que escolher qual é que vamos fazer. Está bem? (...) (P. 821, Comunicação Magnólia 1 – 1º trimestre).

Pergunta Ordem (O)

Educadora – olha, olha. A mãe da Doroteya tem ... (continuam a falar) podemos ouvir a mãe da Doroteya? Tatiana! Tatiana! (...). (P. 538, Conselho de 2ª feira Amoreira 2 – 3º trimestre).

Educadora – Oh Rafael, não há... não tem graça! Olha lá bem para a cara dos teus amigos!..... podemos continuar? (P. 1221, Conselho de 6ª feira 2 – 3º trimestre).

Pergunta Regra (R)

Educadora – olha mas se calhar têm que pedir ordem a Mónica, que ela é presidente, para falar e para fazer perguntas, não?... Ou podem fazer perguntas todos ao mesmo tempo? (P. 482, Conselho de 2ª feira Amoreira 2 – 3º trimestre).

Educadora – (...) Está tudo a falar ao mesmo tempo! Está tudo a falar ao mesmo tempo e o João Silva já está a falar ali coisas que já nem sequer dizem respeito a reunião, pois não? É assim: se isto é uma reunião tão importante que merece uma tarde da semana só para ela, João Silva, nós temos que respeitar! E temos que ter uma atitude.... como deve ser, para fazermos a reunião. **Não podemos estar com gracinhas, não é?** (P. 1214, Conselho de 6ª feira Magnólia 2 – 3º trimestre).

Depois de analisadas as Pseudo-perguntas, que nem sempre foram contabilizadas como perguntas de facto, pois como já dissemos, algumas não precisavam de resposta por

parte da criança, apenas se considerou para análise, as perguntas Declarativas/Confirmativas (DC) as quais eram respondidas pela criança.

Assim, surgiu o quadro seguinte onde se reuniu toda a informação para análise de cada uma das transcrições.

Quadro 10 – Categorização das perguntas

<p>Abrangência resposta: 1 – Apenas uma resposta é aceitável 2 – Duas ou três respostas aceitáveis V – Várias respostas possíveis</p> <p>Quem sabe a resposta? (relações de poder) 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 (genuína) e pede à criança que lhe diga CEN – Criança e educadora não sabem a resposta</p> <p>Pseudo-perguntas: CD – pergunta confirmação/declaração O – pergunta ordem R – pergunta regra</p>				
Identificação da situação				
Transcrição das interacções	Nº Pergunta	Abrangência resposta	Quem sabe a resposta à pergunta?	Pseudo-perguntas
Transcrições	1	1	EC	CD
	2	2	E	O
	3	V	C	R
	...		CEN	

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 acto 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 efectuadas no mesmo acto interrogativo, assim, codificamos:

a) Acto interrogativo congruente

Quando o adulto faz várias perguntas no mesmo acto de fala, procurámos analisar a totalidade do acto interrogativo.

As perguntas dos educadores como suporte dos processos de aprendizagem na Educação de Infância

Exemplo: **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) Acto interrogativo incongruente

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

Exemplo: **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.

Por último, o instrumento de medida e os dados obtidos foram preparados para tornar possível a sua análise estatística. Assim, tornou-se necessário transformar todos os dados obtidos nas transcrições em números, todas as variáveis identificadas, foram codificadas e transformadas em números.

E 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. Caracterizaram-se todas as variáveis dando-lhes um nome, identificando a natureza da sua escala de medida (variável nominal) e definindo os números a atribuir. Isto permitiu que os resultados dos procedimentos estatísticos ficassem identificáveis e claros.

Todos os resultados apresentados foram aproximados à unidade, com excepção do factor tempo, uma vez que consideramos importante apresentar as horas e os minutos de gravação em cada transcrição.

2.2.2.1 – Validade e Fiabilidade do estudo

De acordo com Carmo e Ferreira (2001), uma análise rigorosa de dados é fundamental em qualquer investigação, sendo necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo.

Estes autores referem que:

a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. A fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido” (p. 218).

Os dados analisados no presente estudo, foram cedidos de um estudo já efectuado (Folque, 2008), cuja validade interna foi assegurada de diversas maneiras, nomeadamente a triangulação de dados.

Para garantir a fiabilidade, tivemos a preocupação de descrever pormenorizadamente a forma como o estudo foi realizado, explicitando os pressupostos e a teoria subjacentes ao estudo. O processo de recolha de dados foi efectuado através de gravação vídeo em contexto de sala de aula, e transcritos por Folgue (2008). Procedeu-se à selecção das transcrições para análise do presente estudo, tendo em conta os objectivos do estudo, seleccionaram-se os momentos de situações dialógicas de grande grupo e procedeu-se à análise detalhada de cada uma das transcrições, descrevendo os processos realizados de forma a poderem ser analisados por um juiz independente e tratados estatisticamente, conforme explicitado anteriormente.

Para verificar a fiabilidade inter-juízes em pares de tipos de observações obtidas por dois sujeitos diferentes quanto à mesma realidade, procedeu-se à análise estatística aplicando-se o Teste Cronbach's Alpha.

Como pode observar-se no Quadro 11, poder-se-á verificar que em todas as variáveis demonstrou-se, nessas condições, um grau de fiabilidade aceitável, admitindo um limiar de fiabilidade de 70%.

Quadro 11 – Teste de fiabilidade

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

Assim, pareceu-nos poder assegurar, com alguma segurança, a fiabilidade inter-juízes em pares de tipos de observações obtidas por dois sujeitos diferentes quanto à mesma realidade.

3 – Apresentação e análise dos resultados

Em relação às variáveis identificadas e analisadas neste estudo, alguns aspectos merecem ser destacados e discutidos, tendo em conta os objectivos da investigação e suportando-nos no enquadramento conceptual apresentado na primeira parte.

Numa primeira leitura das doze transcrições observou-se que a ‘Abrangência’ das perguntas efectuadas pelas duas educadoras, pareceu-nos na sua maioria de resposta fechada, isto é, destinavam-se a relembrar algo já acontecido. As crianças sabiam responder a muitas dessas perguntas, assim como as educadoras também sabiam muitas das respostas.

Da análise realizada, à totalidade das doze transcrições, recorrendo ao programa de estatística SPSS, foram observados alguns aspectos que nos permitem, neste momento, caracterizar e descrever as perguntas efectuadas pelas educadoras de uma forma mais fundamentada.

Nesse sentido, ir-se-á de seguida, proceder à análise global dos resultados, tentando responder aos objectivos e às questões colocadas durante o estudo. Antes porém, iremos procurar analisar a quantidade de perguntas que as duas educadoras faziam no contexto das três actividades analisadas.

Quantidade de perguntas efectuadas

Assim, e tal como pode observar-se no Quadro 12, pode-se verificar que, num universo de 1230 perguntas apuradas nas doze transcrições, 817 foram efectuadas pela educadora da Amoreira e 413 pela educadora da Magnólia. Pode-se verificar também que o tempo apurado para cada sala também é diferente, sendo superior para a sala que efectuou mais perguntas.

Quadro 12 – Número de perguntas por Actividade e por Sala

			Actividade			Total
			Comunicações	Conselho 2ª f.	Conselho 6ª f.	
Sala	Amoreira	Frequência	173	442	202	817
		% sala	21%	54%	25%	100%
		Tempo	44 min	109,54 min	52,26 min	3,25h
	Magnólia	Frequência	125	150	138	413
		% sala	30%	36%	33%	100%
		Tempo	55 min	51,05 min	53,10 min	2,40h
Total		Frequência	298	592	340	1230
		% sala	24%	48%	28%	100%

Para além de ter em conta, como anteriormente, o número de perguntas por sala, pareceu-nos importante também considerar o factor tempo de duração de cada actividade.

Numa análise global, constata-se que na sala da Amoreira, não só foi aquela em que se verificou maior número de perguntas, como também, foi aquela que despendeu mais tempo nas actividades.

Aliás, pode-se observar que no tempo de duração de cada actividade apurado nessa sala, se verificou uma repartição tendencialmente proporcional tendo em conta o número de perguntas em cada actividade. Ou seja, o tempo dispendido é razoavelmente proporcional ao número de perguntas efectuadas.

O mesmo já não acontece na sala da Magnólia, em que essa correspondência não se verificou. Por exemplo, o maior número de perguntas concentra-se no Conselho de segunda-feira a que corresponde o menor tempo dispendido. Por outro lado, e diferente ao que acontecia na sala da Amoreira, podemos verificar também que a maior parte das perguntas efectuadas pela educadora da Amoreira, (Reuniões de Conselho de segunda-feira, 54%), correspondendo o maior tempo dispendido.

As perguntas efectuadas pela educadora da Magnólia distribuem-se mais uniformemente pelas três actividades (30%, 36% e 33%), verificando-se, curiosamente que se registou também o número maior de perguntas nas Reuniões de Conselho de segunda-feira (36%), sendo que na sala da Amoreira o Conselho de segunda-feira poder-se-á dizer que foi claramente preponderante (54%).

De registar, a propósito, que no universo de 1230 perguntas, 48% corresponde às perguntas efectuadas nas Reuniões de Conselho de segunda-feira; 28% às perguntas

efectuadas nas Reuniões de Conselho de sexta-feira e 24% às perguntas efectuadas nas Comunicações. Ou seja, como se referiu na primeira parte do estudo, a Reunião de Conselho de segunda-feira seria um momento privilegiado para a formulação de perguntas, pois participando no planeamento, as crianças aprendem a passar de escolher apenas o que fazer para o desenvolvimento de planeamentos pensados em função de objectivos explícitos (o quê? para quê?) e a tomar em consideração as circunstâncias contextuais para a realização (quando, onde, com quem, como?) assim como aprender a reflectir no que já fizeram e a utilizar essa reflexão para desenvolver novos planos negociados.

Ainda em relação à quantidade de perguntas, poder-se-á dizer, e tal como se pode observar no Quadro 13, que houve um decréscimo no número de perguntas efectuadas pela educadora da Amoreira que reduziu o número de perguntas no final do ano (424 para 393, mas o tempo dispendido, foi superior, 94 min. para 112 min.), a educadora da sala da Magnólia manteve sensivelmente as mesmas perguntas ao longo do ano (206 para 207, mas diminuiu o tempo, 84 min. para 75 min.).

Quadro 13 – Número de perguntas no início e no final do ano, por Sala

		Sala		Total	
		Amoreira	Magnólia		
	Início	Frequência	424	206	630
		% momento	67%	33%	100%
		% sala	52%	50%	51%
	Tempo	Frequência	94 min	84 min	2,58 h
		Final			
	Final	Frequência	393	207	600
		% momento	65%	34%	100%
		% sala	48%	50%	49%
	Tempo	Frequência	112 min	75 min	3,07 h
Total	Frequência	817	413	1230	

Assim, poder-se-á depreender que a educadora da sala da Amoreira apesar de ter dispendido de mais tempo nas actividades no final do ano, efectuou menos perguntas. Poder-se-á inferir que a educadora apesar de fazer menos perguntas, as conversas seriam mais participativas, os assuntos mais discutidos, logo de duração mais longa.

Por outro lado, a educadora da sala da Magnólia despendeu menos tempo no final do ano mas manteve sensivelmente as mesmas perguntas.

Análise do tipo de perguntas

Para responder ao objectivo 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.

Pela análise global dos resultados poder-se-á referir que, apesar de predominarem as perguntas fechadas, isto é, as que permitiam apenas uma resposta, a percentagem de perguntas amplamente abertas utilizadas pelas educadoras, ou seja, as que permitiam várias respostas, que são as perguntas que promovem o pensamento autónomo, o pensamento partilhado sustentado, o diálogo e as ‘boas conversas’ que geram novo conhecimento, era superior às percentagens apresentadas nos estudos referenciados por Siraj-Blatchford e Manni (2008).

Assim, e tal como pode verificar-se no Quadro 14, poder-se-á verificar que num universo de 1043 perguntas, a maioria das perguntas eram de resposta fechada (70%), ou seja, permitiam ‘Apenas uma’ resposta, confirmando o constatado na primeira leitura das doze transcrições antes de se proceder à análise estatística.

Quadro 14 – Tipo de perguntas por Sala

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

O Quadro 14, também permitiu responder a uma das questões centrais deste estudo, a qual visava perceber se as perguntas efectuadas pelas duas educadoras promoviam o pensamento autónomo da criança, ou seja, se eram perguntas abertas que permitissem várias respostas que são as que promovem o pensamento autónomo.

Assim, poder-se-á observar também que 20% da totalidade das perguntas efectuadas pelas educadoras foram perguntas totalmente abertas, ou seja, perguntas que permitiam ‘Várias’ respostas e ainda 10% de perguntas de ‘Duas ou três respostas’.

Poder-se-á referir que as educadoras faziam mais perguntas abertas que nos estudos similares de Galton et al. (1999, ORACLE study) citado em Siraj-Blatchford et al. (2008) que indicavam 9,9% de perguntas abertas, e também aos estudos de Siraj-Blatchford et al. (2008, PEPEY study) que indicavam que as perguntas fechadas rondavam os 94,5% e as perguntas abertas era de 5,5%.

É de salientar que a recolha de dados utilizados nos estudos de Siraj-Blatchford et al. (2008), ocorreu em diversos contextos escolares, não necessariamente em actividades exclusivas de carácter pedagógico, como aconteceu neste estudo. Sendo os contextos diferentes, apenas poder-se-á referir que o estudo serviu de referência mas não em termos de comparabilidade dos dados.

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

Para verificar se existiam diferenças significativas entre o tipo de perguntas efectuadas da educadora da Amoreira e da educadora da Magnólia, utilizou-se o Teste do Qui-quadrado¹ 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 efectuadas nas três actividades dialógicas de grande grupo, fez-se a análise da abrangência das perguntas de cada actividade e

¹ $P < \text{ou} = 0,05$ – significativo

$P < \text{ou} = 0,001$ – muito significativo

poder-se-á dizer que se observaram diferenças, mas estatisticamente essas diferenças não foram significativas ($\rho = 0,225$).

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

Assim, e tal como se pode verificar no Quadro 15, poder-se-á observar que as duas educadoras efectuaram 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.

Quadro 15 – Tipo de perguntas por Actividade e por Sala

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

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 efectuou 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 (2008) em que nas duas salas, a organização e as regras para participar nas Comunicações diferiram. Na Magnólia este 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 actividade 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.

De salientar a propósito, o que referimos anteriormente, em que referimos que a reunião de Conselho de segunda-feira seria um momento privilegiado para a formulação de perguntas, uma vez que se tinha observado que era neste momento que incidia a maior percentagem de perguntas, mas com o exposto anteriormente podemos inferir que a Reunião de Conselho de sexta-feira (avaliação da semana) poderá ser um momento privilegiado para a formulação de perguntas abertas (várias respostas possíveis), que são as que promovem o pensamento. Também aqui a avaliação poderá ser um momento para pensar e não apenas para recordar.

Assim, como se referiu na primeira parte deste estudo, através da participação na avaliação, do que aconteceu durante a semana (leitura do Diário – Gostei, Não Gostei), as crianças aprendem a reflectir no acontecido e, discutindo diferentes pontos de vista, constrói-se o discurso regulativo, as normas e o ethos da comunidade que se pretende inclusiva.

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 16, 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%).

Quadro 16 – Tipo de perguntas no início e no final do ano

			Abrangência			Total
			Apenas uma	Duas ou três	Várias	
Momento	Início	Frequência	399	65	94	558
		% por momento	72%	12%	16%	100%
		% por abrangência	55%	64%	45%	54%
	Final	Frequência	332	37	116	485
		% por momento	69%	8%	24%	100%
		% por abrangência	45%	36%	55%	47%
Total	Frequência	731	102	210	1043	
	% por momento	70%	10%	20%	100%	
	% por abrangência	100%	100%	100%	100%	

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 efectuado menos perguntas no final do ano, o número de ‘boas’ perguntas 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 ainda que as interacções dialógicas de grande grupo no final do ano, seriam mais estimulantes e participativas em função do aumento das perguntas abertas, pois são estas que permitem o diálogo, a discussão, o confronto de ideias.

Um outro vector de análise da qualidade das perguntas, prendeu-se com a questão do poder inerente aos actos interrogativos. Quem sabe a resposta? Desta forma, quando são feitas perguntas às crianças em que apenas o adulto sabe a resposta ela não tem agência, não dispões de poder, procurando ir adivinhando o pensamento do adulto.

Assim, tentando responder a um dos objectivos do presente estudo que se pretendia perceber se as crianças tinham agência, no sentido de dispor de poder e compreender como este era partilhado na sala, e tal como se pode verificar no Quadro 17, poder-se-á inferir que 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).

Quadro 17 – Quem sabe a resposta (poder) por Sala

			Sala		Total
			Amoreira	Magnólia	
Poder	Criança	Frequência	441	169	610
		% poder	72%	28%	100%
		% por sala	60%	55%	59%
	Educadora	Frequência	25	25	50
		% poder	50%	50%	100%
		% sala	3%	8%	5%
	Educadora e criança	Frequência	265	109	374
		% poder	71%	29%	100%
		% sala	36%	35%	36%
	Nem educadora nem criança	Frequência	3	6	9
		% poder	33%	67%	100%
		% sala	,4%	1,9%	,9%
Total	Frequência	734	309	1043	
	% poder	70%	29,6%	100%	
	% sala	100%	100%	100%	

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.

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 a as crianças da sala da Amoreira, parecendo-nos uma contradição. Nesta contradição, poder-se-á inferir que a educadora da Magnólia fazia perguntas abertas, mas pareceu-nos que às vezes não aceitava as respostas da criança, levando-as a responder ao que ela queria, induzindo o pensamento, como referido no estudo de Folque (2008).

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 pedagógica similares, os resultados a obter seriam sensivelmente análogos.

Assim, neste estudo poder-se-á então inferir que as crianças no contexto estudado, eram detentoras de ‘agency’ (agência) no sentido de ter poder, poder partilhado e negociado, terem capacidade de agir e de se expressar e partilhar os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento, tal como na primeira parte deste estudo, se salientou a importância das crianças ter agência (no sentido dispor de poder), evidenciando-se que a colaboração nas salas de aulas como Comunidades de Aprendizagem, necessitam que os estudantes sejam agentes activos em escolher e aprender. Propõem que o motor da colaboração seja ‘agency’ (agência) no sentido de dar poder, poder partilhado e negociado, terem capacidade de agir e de se expressar e partilhar os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento. Trata-se de dar condições para o pensamento autónomo e não o pensamento conduzido/dirigido por outrem. São estes pressupostos que fazem um aprendiz autónomo e um cidadão.

Poder-se-á ainda inferir que este estudo veio ao encontro do que vários autores, nomeadamente Nisa (1998), Wells (1999), Mercer e Littleton (2007), Mercer e Hodgkinson (2008), Wells e Ball (2008), referenciados na primeira parte deste trabalho, salientaram, nomeadamente, que a interacção 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 coloca o enfoque no potencial da comunicação como motor do conhecimento e do envolvimento em percursos de pesquisa.

CONCLUSÃO

Na primeira parte deste estudo, sentimos a necessidade de entender o conceito de educação de qualidade e do *aprender a aprender* à luz da teoria socio-constructivista, procurando compreender a complexidade e a importância das interações adulto/criança, dando especial atenção à utilização das perguntas e do feedback como ferramentas do *aprender a aprender* e como suporte dos processos de aprendizagem na educação de infância.

Procuramos também compreender e descrever os contextos socioculturais onde ocorrem as interações e as aprendizagens, assim como algumas das vantagens da sala de aula a operar como Comunidade de Aprendizagem e a forma como a Pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM) se enquadra nesta organização, tornando-se interessante como objecto de estudo.

Finalmente, procuramos reflectir sobre o papel e a função da supervisão e da investigação numa escola que se quer reflexiva e os seus contributos/cooperação na investigação-acção.

Assim, a elaboração do presente estudo, permitiu-nos conhecer melhor os tipos de perguntas que as educadoras fazem às crianças em situação dialógica de grande grupo e a forma como estas podem, ou não, influenciar os processos de aprendizagem da criança, 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, 2008) 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, efectuadas pelas duas educadoras do estudo, as que permitiam apenas uma resposta, a percentagem de perguntas amplamente abertas usadas pelas educadoras, que são as perguntas que promovem o pensamento autónomo, o pensamento partilhado sustentado, o diálogo e as 'boas' conversas que geram novo conhecimento, era superior à percentagem referenciada e

apresentada nos estudos de Siraj-Blatchford e Manni (2008), não tendo no entanto, a pretensão de comparar dados, pois como já referimos, os dados apresentados por estas autoras foram recolhidos em diversas situações pedagógicas indiferenciadas, enquanto que os dados deste estudo foram exclusivamente em situações dialógicas de grande grupo.

Recorrente desta análise, podemos depreender que as actividades dialógicas de grande grupo preconizadas na pedagogia do MEM (Comunicações, Reuniões de Conselho de segunda-feira e Reuniões de Conselho de sexta-feira), estudadas e analisadas, neste estudo, podem ser impulsionadoras do pensamento autónomo da criança, complementando assim o estudo de Folque (2008).

Em relação existência de eventuais diferenças entre o tipo de perguntas que as educadoras faziam nas três actividades dialógicas de grande grupo, não foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas. Mas podemos referir que se observaram nas três actividades estudadas, as três categorias para a variável 'Abrangência', isto é, as três actividades tiveram sempre presentes as três categorias.

Podemos também inferir que se observou que a maioria das perguntas feitas pelas educadoras se concentrou nas Reuniões de Conselhos de segunda-feira, que são os momentos em que as educadoras planificam em cooperação com as crianças, as actividades a desenvolver na semana e no dia, onde se utilizam perguntas – o que vamos fazer? Para que vamos fazer? Como vamos fazer? Com que materiais? Com a ajuda de quem? etc. Estes momentos são favoráveis à interacção comunicativa, como vimos na primeira parte deste estudo.

No entanto, também podemos inferir que foi nas Reuniões de Conselho de sexta-feira que se observou a maior percentagem de perguntas abertas (várias respostas possíveis), podendo-se referir que este momento poderá ser privilegiado em perguntas que promovem o pensamento autónomo da criança, sendo o momento de avaliação da semana.

Notou-se também uma grande uniformidade na distribuição das perguntas nos momentos estudados no caso da sala Magnólia em oposição ao que aconteceu na sala Amoreira em que o Conselho de segunda-feira foi claramente preponderante em relação aos outros momentos.

Em relação à evolução que se poderia observar ou não, no tipo de perguntas feitas no princípio e no final do ano lectivo, 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 e o número de perguntas fechadas diminuiu. Assim, poder-se-á inferir que a qualidade das interações comunicativas melhorou, uma vez que as perguntas abertas aumentaram, promovendo o pensamento autónomo, a discussão e o confronto de ideias, conduzindo a novos conhecimentos.

Um dos objectivos centrais deste estudo, era compreender quem detinha o poder na sala, ou a forma como este era partilhado, uma vez que nas Comunidades de Aprendizagem fez-se referência a que os alunos devem ter agência, propondo que o motor da colaboração seja ‘agency’ (agência) no sentido de dar poder, poder partilhado e negociado, terem capacidade de agir e de se expressar e partilhar os pensamentos uns dos outros, construindo conhecimento.

Neste estudo, podemos inferir que globalmente, as crianças detinham um significativo poder perante as respostas às perguntas – 95% (59% isoladamente e 36% em conjunto com a educadora). Por isso podemos inferir que as crianças destas duas salas eram crianças detentoras de ‘agency’ (agência).

No entanto, também podemos inferir que ao tentar comparar os resultados obtidos nas duas salas, pareceu-nos observar que as crianças que tinham menos poder, eram as crianças da sala da educadora que parecia indicar que fazia mais perguntas abertas. Na sala da educadora que fazia menos perguntas abrangentes, as crianças detinham mais poder.

Nesta contradição poder-se-á inferir que a educadora que fazia mais perguntas abertas, pareceu-nos que às vezes não aceitando as respostas da criança, levava-as a responder ao que ela pretendia ou pensava, induzindo o pensamento da criança, tal como Folque (2008) referia quando descreveu as duas educadoras.

Assim, com base no que anteriormente se referiu, atrevemo-nos a dizer que as situações dialógicas de grande grupo, aqui estudadas, nomeadamente situações pensadas e planificadas (neste caso, situações preconizadas na pedagogia do MEM: Comunicação e Reunião de Conselho) e não meramente 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, referindo-se a este jogo como “adivinha no que eu estou pensando?” (p. 76), podem contribuir para o que Folque (2008), Siraj-Blatchford et al. (2008) e os autores referenciados na primeira parte deste estudo, referem como factores impulsionadores da aprendizagem, nomeadamente, o diálogo, a discussão, o confronto de ideias e o pensamento partilhado sustentado que geram novos conhecimentos. Mas, isto só acontece se as perguntas que se fazem nessas situações forem conscientes, intencionais, isto é, se o professor/educador tiver conhecimento do que as perguntas abertas podem impulsionar.

Neste estudo, a natureza das interações acontecem num contexto pensado, organizado e fundamentado tendo como sustentação o modelo curricular do MEM e não 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, tendo em conta a análise de diferentes vectores, nomeadamente o poder e a abrangência das perguntas.

Pensamos assim, ter contribuído para a crescente compreensão da complexidade das interações e na forma como estas promovem o pensamento, nomeadamente, a utilização das perguntas como suporte dos processos de aprendizagem na educação.

Finalmente, sentimos, ainda a necessidade de justificar algumas dificuldades e limitações sentidas ao longo deste estudo. A mais importante relacionou-se com o facto de não ter encontrado estudos de referência à temática do presente estudo, uma vez que em Portugal, são poucos os trabalhos publicados nesta área e a maioria da literatura consultada não se encontrar ainda traduzida do inglês.

O facto de não ter encontrado outros estudos, em Portugal, que incidissem sobre o tipo de perguntas que os professores fazem nas salas de aula e a forma como estas podem influenciarem as aprendizagens, não facilitou a tarefa da investigação, mas proporcionou momentos de estudo e de reflexão na busca de determinados conceitos, nomeadamente na construção da grelha para a análise dos dados estudados, para além de termos tido em consideração, diferentes vectores de análise, ao olhar para o poder e a

abrangência das perguntas, enquanto que no estudo de Siraj-Blatchford et al. (2008), podemos observar que estava mais voltado para a abrangência das questões.

Outra das limitações que sentimos, ao longo da realização deste estudo, relacionou-se com a falta de disponibilidade de tempo, para nos implicarmos aprofundadamente e em certas alturas em exclusivo, o que foi impossível, devido ao facto de outras actividades se sobreporem à investigação, nomeadamente a profissional e a familiar.

A realização de pequenos estudos que abram caminhos à compreensão de como se institui, se constrói e se estrutura o conhecimento na primeira infância continua a ser compensador, pois irá reflectir-se pelo menos e com toda a certeza (neste caso concreto), na prática pedagógica de quem os realizou.

Uma nota final

Falando na primeira pessoa, gostaria apenas de deixar uma reflexão pessoal em forma de pergunta: apesar de considerar que a realização deste estudo ter sido essencial para o crescimento pessoal e profissional, no entanto, não posso deixar de questionar, será que este tipo de trabalho, que se pretende formativo, deverá ser tão solitário conduzindo a um esforço individual extremo levando por vezes ao desespero, em vez de uma metodologia de investigação baseada em pressupostos colaborativos, reflexivos, onde o ‘pensamento partilhado sustentado’ impere? Penso que será para um próximo trabalho de investigação-acção em contexto de sala de aula numa escola que opere como Comunidade de Aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.) (2002). A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola (pp. 217-236). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª edição). Coimbra: Almedina.

Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In Mercer, N. & Hodgkinson, S. Exploring talk in school (pp. 1-15). London: Sage.

Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM.

Brown, G. & Wragg, E. C. (1995). Questioning. London: Routledge.

Bruner, J. (1996). Cultura da educação. Lisboa: Edições 70.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2001). Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro Neves, M. (2006). Da vida na escola: Edições ASA.

Cazden, C. B. (2001). Classroom discourse – the language of teaching and learning (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.

Delors, J. (1996). Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. Rio Tinto: Edições ASA.

<http://www.infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm>

Folque, M. A. (2008), An investigation of the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogy and its contribution to learning to learn in Portuguese pre-schools. Unpublished PhD, Institute of Education University of London: London.

Formosinho, J. (1996). Modelos curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Grilo, J. (2002) Portfolios reflexivos na formação inicial de professores – um estudo na formação de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa (pp. 162-170). Porto: Porto Editora.

James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A. et al. (2006). Learning how to learn: tools for schools. London: Routledge.

Katz, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: ME, DEB.

Ludovico, O. (2007). Educação pré-escolar. Currículo e supervisão. Penafiel: Editorial Novembro.

Matta, I. (2001). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Mercer, N. (2000). Words & Minds: How to use language to think together. London and New York: Routledge.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach. London and New York: Routledge

Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk: In Mercer & Hodgkinson. Exploring talk in school (pp. 55-71). London: Sage.

Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). Exploring talk in school. London: Sage.

Ministério da Educação, D.E.B. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ed. Autor.

Ministério da Educação, D.E.B. (1998). Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Ed. Autor.

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.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação* (11, pp. 77-98)

Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna* (21, pp. 64-69).

Nunes, J. (2001). O professor e a acção reflexiva (pp. 10-16). Porto: Asa Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e educação: Investigação e Práticas I* (pp. 153-173). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002b). *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Pascal, C., Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS, (4ª edição)*. Edições Sílabo, Lda.

Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In D. Olson and N. Torrance (eds). *The*

Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling (pp. 388-414). Great Britain: Blackell Publishers.

Serralha, F. (2007). Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral. In A socialização democrática na escola: o desenvolvimento socio-moral dos alunos do 1º CEB (pp. 77-105). Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa: Lisboa.

Severino, M. A. (2007). Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão. Penafiel: Editorial Novembro.

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Reasearch Report 356. London: DfES.

Siraj-Blatchford, I. and Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. Early Years, 28, 1, pp. 4-20.

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

Watkins, C. (2004). Classrooms as learning communities. Institute of Education: University of London, NSIN Research Matters, No. 24.

Watkins, C. (2005, March). Classrooms as learning communities. Institute of Education: University of London, Vol. 3, N°1, pp. 47-64.

Watkins, C., Cernel, E., Lodge, C., Wagner, P. & Whalley, C. (2002). Effective Learning. NSIN Research Matters, 17.

Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (1999). Language for the social construction of knowledge: Comparing classroom talk in Mexican preschools. Language and Education, 13 (2), pp. 133-150.

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

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

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Lei n.º 5/97.

ANEXOS

Comunicação Amoreira 1

1º trimestre

Abrangência resposta: 1 – Apenas uma resposta é aceitável
 2 – Duas ou três respostas aceitáveis
 V – Várias respostas possíveis

Quem sabe a resposta? (relações de poder)

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 (genuína) e pede à criança que lhe diga
 CEN – Criança e educadora não sabem a resposta

Pseudo-perguntas: CD – pergunta confirmação/declaração
 O – pergunta ordem
 R – pergunta regra

Identificação da situação Transcrição das interações	Nº Pergunta	Abrangência resposta	Quem sabe a resposta à pergunta?	Pseudo-perguntas
<p>Comunicação Amoreira 1 1º trimestre Horas: das 11.50 às 12.08 Nº meninos: 15 Adultos: 1 [Este foi o primeiro dia de filmagens em video. O grupo está sentado a volta das mesas. Estão a educadora, a Fernanda (5:0), Diogo (5:1), Jéssica (4:8), Filipa (3:1), Tatiana (3:8), Daniela (4:4), Tadeu (4:8), Jorge (5:8), Mónica (4:5), Marlene (5:3), Cátia (3:8), Doroteya (3:10), Tânia (4:8), Diogo A. (4:1), Leonel (4:2). O Jorge (5:8) está a brincar com o seu porta-lapis.]</p> <p>Educadora – Olha Jorge (5:8) quando isso se partir vais ficar triste. Ai! Então temos muitos trabalhos hoje que vocês fizeram aí muitas construções ... Mónica (4:5) – Olha a Assunção! [A educadora diz que a Assunção tem uma máquina nova. Eu explico aos meninos que máquina é e porque é que eu preciso da máquina] Educadora – Olha Mónica (4:5), Mónica (4:5) então vamos tentar, para a Assunção ver se percebe e também para nós percebermos ... [A Daniela (4:4) e a Tatiana (3:8) conversam a propósito da boneca da Tatiana (3:8).] Tatiana (3:8) – Olha, não tem nenhuma. Educadora – Oh rapariga! Rapariga, podes ouvir-me um segundo? Tatiana (3:8) – Ela está a dizer uma, duas, três. Educadora – Essa boneca está acabada? Tatiana (3:8) – [faz gesto afirmativo pouco convincente] Educadora – Já tem olhos? Tatiana (3:8) – Não... Educadora – Já tem cabelo?</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>	<p></p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p></p> <p>EC</p> <p>EC</p> <p>EC</p>	<p>O</p>

<p>Tatiana (3:8) – Não porque ela não pôs. Educadora – Ela?! E tu? ...Quem é que fez a boneca? A Tatiana (3:8) olha para trás para a D. Aldina. Fernanda (5:0) – A D. Aldina. Educadora – A boneca é de quem? Tatiana (3:8) – É minha. Educadora – Então tu é que decides se queres a boneca assim ou queres que ela tenha uns olhos e um cabelo? Diogo (5:1) – Como a minha. Leonel (4:2) – E como a minha. Educadora – Não gostavas que ela tivesse uns olhos e um cabelo? Tatiana (3:8) – [acena afirmativamente] 2.00 Educadora – Então se calhar vamos guardar ali a boneca [levanta-se e pega na boneca da Tatiana (3:8) e coloca-a na prateleira da fábrica na caixa dos trabalhos para acabar] Vamos guardar aqui a boneca nesta caixinha que quer dizer que amanhã a Tatiana (3:8) acaba. Tatiana (3:8) – Não! Não quero! Educadora – Tatiana (3:8), olha estes trabalhos estão todos aqui... olha está aqui o trabalho da Tânia (4:8) que a Tânia (4:8) guardou aqui e pôs o nome ... é para quê Tânia (4:8)? Para que puseste aqui? Jéssica (4:8) – Eu também guardei a minha... Tatiana (3:8) – Não quero! Educadora – Tatiana (3:8) ouve a Tânia (4:8). Ouve a Tânia (4:8). Porque puseste aqui este desenho Tânia (4:8)? Mónica (4:5) – Olha é giro! ?- Ainda não está acabado. Educadora – Tânia (4:8), porque puseste aqui este desenho? ... [a Tânia (4:8) levanta-se ara ir ver] Está bem, explica à Tatiana (3:8) porque pousaste aqui este desenho. Este desenho, puseste aqui o desenho não puseste? Porque é que vieste pôr aqui o desenho, diz à Tatiana (3:8). Explica-lhe. Tânia (4:8) – Eu guardei porque ... estava aqui... Educadora – Explica à Tatiana (3:8), explica à Tatiana (3:8) porque é que vieste por aqui... é para fazeres o quê amanhã... ? – O trabalho. Tânia (4:8) – Para acabar o desenho amanhã [muito baixinho] Educadora – Para acabar o desenho amanhã. E ela veio pôr aqui neste tabuleiro que é onde nós guardamos as coisas para acabarmos amanhã. Tatiana (3:8) – mas eu quero! Educadora – A boneca como é para acabar amanhã fica aqui guardada. Tatiana (3:8) – Não mas eu quero! Eu quero ficar ... Quero a boneca. Educadora – Tatiana (3:8) eu vou-te dar a boneca para tu estares aqui a brincar com ela. Mas no fim tu vais guardar ali para a acabar amanhã. Porque se não pões ali depois não se acaba. Depois levas assim sem olhos e sem cabelo. Está bem? Leonel (4:2) – Assim não tem mãos nem ... Educadoras – Os meninos que têm aqui as coisas para mostrar é</p>	5	2	EC	
	6	1	EC	
	7	1	C	
	8	1	C	
	9	2	EC	
	9			
	9			
	10	1	EC	
	11			DC

<p>porque já está acabaram e querem mostrar aos colegas. Se não eles vão dizer todos que a boneca está feia. Leonel (4:2) – Olha, olha! [levanta a boneca dele para mostrar à Tatiana (3:8)] Mónica (4:5) – Oh Isabel, a minha já está acabada não está? [levanta para a educadora ver] Diogo (5:1) – E a minha Leonel (4:2) – E a minha. Jorge (5:8) – E o meu porta-lápis está acabado. Educadora – Depois vais levar para casa. Tatiana (3:8) – Eu quero! Educadora – A boneca é tua. Tatiana (3:8) – Eu quero... Educadora – A boneca é tua Tatiana (3:8). Jorge (5:8) – Ai que menina feia. Educadora [senta-se no seu lugar] – Olha por exemplo o Jorge (5:8), trouxe para aqui aquilo Tatiana (3:8), porquê Jorge (5:8)? Jorge (5:8) – Para mostrar aos meninos. Educadora – E porque é que trouxeste para aqui para a mesa? ? – Porque já acabou. Educadora – Porque já acabou e ainda por cima fez uma fotografia. [coloca o desenho do trabalho m frente ao Jorge (5:8)] Fez um trabalho e fez uma fotografia do trabalho não foi? Jorge (5:8) – Para eu saber... 4.00 Educadora – Vocês não querem que o Jorge (5:8) vos explique como é que fez aquele trabalho? ? – Sim. Educadora – Então Jorge (5:8) explica lá como fizeste o trabalho. Jorge (5:8) – Foi assim. Eu estava com o livro e depois procurei umas páginas e depois encontrei um porta-lápis e disse Professora, já encontrei. E depois ela rasgou-me esta saca de leite ali na cozinha e depois esta grande à volta. Educadora – Desculpa Jorge (5:8) volta só um pouco atrás. Rasgamos uma saca de leite na cozinha? Jorge (5:8) – Sim. Educadora – O que foi que fizemos na cozinha? O Jorge (5:8) precisava de um cartão e não tínhamos cartão nenhum. E então o que é que fomos fazer Jorge (5:8)? Jorge (5:8) – Fomos ali à cozinha. Educadora – Fomos à cozinha ... Jorge (5:8) – Buscar um cartão. Educadora – Buscar daqueles tabuleiros do leite ... tivemos que tirar o leite todo, assim [faz gesto] para arranjar um tabuleiro e para ele trazer um cartão, não foi? Ah! Jorge (5:8) – Depois encontrei um rolo de papel ali. Educadora – Sim, tinha ali um cesto não sei se vocês já repararam [aponta para a fábrica] Mónica (4:5) – Já, já! Educadora – Tem um cesto ali onde tem imensos rolos que dá para fazer imensas coisas. Quando precisarem é só ir lá buscar. Leonel (4:2) – Sim. Amanhã vou fazer aquilo! Jorge (5:8) – E depois fiz aqui umas cortadelas [mostra o seu trabalho] assim aqui.</p>	12	V	EC	
	12			
	13	1	EC	DC
	14	1	C	
	15	1	EC	
	16	2	EC	
	16			
	17			DC

Educadora – Ah, fez umas cortadelas no rolo a toda a volta [gesto] a toda a volta. Jorge (5:8) – Sim aqui cada qual. Educadora – Estava lá no livro assim. Jorge (5:8) – E depois quando acabasse metia qualquer coisa e depois metia os lápis. Educadora – Pronto. E agora está pronto para guardar os lápis aqui. Jorge (5:8) – Para levar para a minha casa. Educadora – ele fez aquele trabalho [pega no desenho] e fez esta fotografia. O que é que vocês acham desta fotografia?	18	V	C	
Fernanda (5:0) – Está lindo! Leonel (4:2) – Está lindo! Educadora – mesmo, mesmo, mesmo lindo? Leonel (4:2) – Sim!	19	1	EC	DC
Educadora – Dá para perceber perfeitamente que isto é feito com folhas, e que o trabalho é assim vermelhinho... Dá para ver que é aquele trabalho que o porta lápis é vermelho, é? Mónica (4:5) – O Jorginho fez ... o Jorginho até fez um bocadinho feio ... [faz gesto de riscos]	20	1	EC	DC
Educadora – A Mónica (4:5) acha que está assim um bocadinho feio, porquê Mónica (4:5)? 6.00	21	V	C	
Mónica (4:5) – Porque ele fez aqui coisas ... [aponta para o trabalho] Educadora – O quê?	22	V	C	
Mónica (4:5) – Fez ... parece que isto é folhas mas não era. Educadora – Jorge (5:8) olha a Mónica (4:5) acha que tu conseguias fazer umas folhas melhores do que estas. Acha a Mónica (4:5). Conseguias? Fazer umas folhas melhores, aqui? O desenho das folhas? Conseguias?	23	1	C	
Jorge (5:8) – [acena que não] Educadora – Não conseguias?!	24	1	C	DC
Mónica (4:5) – É [] Educadora – Se calhar a Mónica (4:5)... Diogo (5:1) – Ela também não conseguia. Ela também não conseguia.	25	1	C	
Educadora – Achas que o Jorge (5:8) não era capaz de fazer um desenho dumas folhas? Então ele já fez desenhos de folhas no teu livro das folhas... [volta-se para o Jorge (5:8)] já fez tantos desenhos de folhas ... conseguias, não conseguias Jorge (5:8)?	26	1	EC	
Estavas um bocadinho distraído?	27	1	C	
Jorge (5:8) acena afirmativamente Educadora – Queres? Queres que eu ponha ali no tabuleiro das coisas para acabar? Eu vou por lá. [levanta-se e vai guardar].	28	1	C	
Leonel (4:2) – Está. E a minha boneca? [brinca com a boneca] A educadora volta à mesa. Educadora – Depois, temos ... se achas que está acabado Jorge (5:8) não tem mal nenhum. Podes ir buscar. Ou queres acabar amanhã?	29	1	C	
Jorge (5:8) – Quero acabar amanhã! Educadora – Pronto! Não tem problema nenhum. Depois temos				

<p>aqui o trabalho do Diogo (5:1). Diogo (5:1) mostra lá aos colegas. [O Diogo (5:1) mostra a boneca e a fotografia] O Diogo (5:1) também fez uma boneca com a ajuda da D. Aldina, uma boneca de milho e fez também uma fotografia. O que é que acham da fotografia?</p> <p>Vários – Está lindo!</p>	30	V	C	
<p>Educadora – Porque é que está bonita?</p> <p>Mónica (4:5) – Porque ele fez as folhas.</p>	31	V	C	
<p>Educadora – Fez o desenho do milho, esteve a tentar fazer as mesmas cores estão a ver?</p>	32	1	EC	
<p>Olha os olhos, de que cor são os olhos?</p> <p>Jorge (5:8) – Roxos.</p> <p>[a Doroteya (3:10) está a falar com uma colega]</p>	33	1	EC	
<p>Educadora – Doroteya (3:10) olha os olhos da boneca de que cor são?</p> <p>Leonel (4:2) – São roxos.</p>	33			
<p>Educadora – E os olhos da fotografia?</p> <p>Jorge (5:8) – Verme.... Roxos!</p>	34	1	EC	
<p>Educadora – São roxos também. E o nariz da boneca?</p> <p>Jorge (5:8) – Vermelhos</p>	35	1	EC	
<p>Educadora – E aqui o da fotografia?</p> <p>Jorge (5:8) – vermelho.</p> <p>Educadora – Vermelho ...</p> <p>Leonel (4:2) – Vermelho? Outra vez vermelho?</p>	36	1	EC	
<p>Educadora – Vermelho estão a ver que ele teve o cuidado de fazer mais ou menos parecido... será que não falta nada no desenho do Diogo (5:1)?</p> <p>Vários – Não!</p> <p>[a educadora tinha incentivado o Diogo (5:1) a fazer um desenho mais realista durante a manhã e aqui sentiu necessidade de o elogiar neste aspecto para que ele se sentisse que valia a pena esforçar-se. Mais tarde o Diogo (5:1) transfere os comentários que a educadora fez a ele para a Mónica. Ver pag.34 notas campo ME Out.doc]</p> <p>8.00</p>	37	2	EC	
<p>Educadora – E mais? Mais trabalhos?</p> <p>Leonel (4:2) – Eu!</p> <p>Educadora – O Leonel (4:2). Também fez o desenho da ...</p> <p>Leonel (4:2) – da boneca.</p>	38	1	EC	
<p>Educadora – também fez o desenho da boneca. [procuram o desenho no centro da mesa] deve estar por aqui não é, Leonel (4:2)?</p> <p>Leonel (4:2). Está aqui!</p>	39	1	EC	DC
<p>Educadora – Fez a boneca e fez o desenho da boneca. [ajuda o Leonel (4:2) a segurar lado a lado os dois trabalhos] Quem é que deu aqui uma ajuda?</p> <p>Leonel (4:2) – A Fernanda (5:0).</p> <p>Educadora – Ele estava a dizer que não conseguia fazer o cabelo e então a Fernanda (5:0) deu uma ajuda a fazer o cabelo. Os caracóis [aponta para o desenho].</p> <p>Leonel (4:2) – E a saia.</p>	40	2	EC	
<p>Educadora – E a saia. A saia também estava um bocadinho difícil ele estava ali a fazer os pés ... dá para ver que é uma boneca de milho, não dá? [levanta para o grupo ver]</p> <p>Filipa (3:1) – Ora deixa ver.</p>	41	1	EC	DC

Educadora – Tem os braços, tem a saia e tem a cabeleira ali em cima. E tem os olhos vermelhos como tem ali. Fernanda (5:0) – E a boca fui eu também. Educadora – E a boca também deu uma ajuda, a Fernanda (5:0). Ele estava com um bocadinho de dificuldade de fazer ali o cabelo, não foi Leonel (4:2)? [O Leonel (4:2) acena afirmativamente sorrindo]	42	1	EC	DC
Educadora -Querem dizer alguma coisa ao Leonel (4:2)? ? – Sim! Jorge (5:8) – Eu não! Mónica (4:5) – Eu quero! Educadora – [dá palavra á Mónica (4:5) com gesto] Mónica (4:5) – Eu não. Educadora – E temos mais uma boneca de milho. Mónica (4:5) – Minha!	43	2	C	
Educadora – Queres contar aos colegas? Queres falar disso? Queres falar? Queres explicar o desenho? Mónica (4:5) – A boneca tem os olhos [.....] Educadora – Ai tanto mimo que eu não consigo perceber nadinha! ? – Nem eu. Jorge (5:8) – É o mimo da mãe. (it’s mother’s spoil) Educadora – É da mãe... e nosso! Também damos mimo. É bom ter mimo! Temos é que nos perceber. Anda! Mónica (4:5) – Isto é a boca, isto é o nariz e isto é os olhos.	44	1	C	
Educadora – E isto aqui à volta? Mónica (4:5) – É a bandelete. Educadora – Ai, olhem lá a bandelete que pintarola! Uhum tem uma bandelete ... Fernanda (5:0) – É igual á minha. Leonel (4:2) – E a Mónica (4:5) fez... e a Mónica (4:5) fez uns pés. Educadora – E a Mónica (4:5) fez uns pés. O Leonel (4:2) está a dizer que tu fizeste uns pés na boneca, na fotografia. 10.00 Mónica (4:5) – E fiz mesmo.	45	2	C	
Educadora – E então onde estão os pés ai na fotografia? Jorge (5:8) – Se calhar ela vai dar uma cambalhota.	46	1	C	
Educadora – Porque é que fizeste estes pés? Mónica (4:5) – Porque ... porque ... Educadora – Olha ela está a explicar-te. Mónica (4:5) – porque a boneca não tinhas pés e eu fiz.	47	V	C	
Educadora – Então não estavas a fazer a fotografia da boneca?	48	1	EC	
O Leonel (4:2) acha que ela não devia ter pés, era Leonel (4:2)?	49	1	C	
Porquê Leonel (4:2)? explica lá porque é que ela não devia ter pés ali na fotografia. [ajeita a cadeira do Leonel (4:2)] Leonel (4:2) – Porque tinha ...porque a boneca tinha uma saia. Educadora – Tem uma saia muito comprida e não se vêem os pés. Olha lá para a tua boneca a ver se se vêem os pés. Mónica (4:5) -Não.	50	V	C	
Educadora – Então Mónica (4:5) como é que fizeste aí os pés?	51	V	C	
Distraíste-te?	52	1	C	
Não estavas a pensar muito bem?	53	1	C	
Mónica (4:5) – Não... não olhei para a boneca...				

Leonel (4:2) – Eu também fiz ... Educadora – Queres compor e fazer uma saia por cima dos pés?	54	1	C	
Mónica (4:5) – Acena afirmativamente. Educadora – Podes fazer, queres?	55	1	C	
Diogo (5:1) – Como eu, eu também fiz uma saia. Educadora – Olha, vez, o Diogo (5:1) também fez uma saia e o Leonel (4:2) também fez uma saia. A saia é que tapa os pés, não é?	56			DC
Pronto. Queres fazer então?	55			
Fica para acabar amanhã?	57	1	C	
A Mónica (4:5) acena afirmativamente. 11.10 Educadora – Ah, o Jorge (5:8) tem aqui um outro grande trabalho! Que trabalho é este? [pega numa folha e dá ao Jorge (5:8)]	58	2	C	
Jorge (5:8) – Um avião. Educadora – Ai, o Diogo (5:1) tem que mostrar o trabalho dele. ... O Jorge (5:8) tinha prometido que fazia o desenho do avião. O desenho dele do avião. Leonel (4:2) – Porquê está ali o avião? [aponta para a prateleira] Educadora – Que é para ninguém estragar. Porque este avião é um bocado sensível. E ele depois vai levar para casa. Mónica (4:5) – e eu vou levar a boneca? [abana a boneca de milho] Educadora – Logo á tarde Hoje como é 6ª feira podem levar os trabalhos para casa. Mónica (4:5) – Eeeeh! Diogo (5:1) – E a minha! Educadora – E as fotografias... Leonel (4:2) – Eu vou pôr isto na minha capa. Educadora – Isto fica na capa que é as fotografias para nunca mais se esquecerem que fizeram as bonecas... Mónica (4:5) – E a gente leva uma boneca. Educadora – E levam os bonecos Leonel (4:2) – É para mostrar à mãe. Mónica (4:5) – E a capa? Educadora – A capa, já combinámos para que era a capa... É para quê a capa?	59	2	EC	
Jorge (5:8) – Professora, amanhã não temos escola. Leonel (4:2) – Pois não! Mónica (4:5) – E os cadernos? 12.00 Educadora – Os cadernos têm que arrumar como a capa. O Tadeu (4:8) levanta-se e vai dizer um segredo ao ouvido da educadora. A educadora pergunta o que é e ele diz qualquer coisa relacionado com a máquina de escrever. Leonel (4:2) – Uma máquina de escrever. Educadora – Eu sei! [O Tadeu (4:8) volta ao seu lugar.] Educadora – O Tadeu (4:8) descobriu uma coisa hoje. Leonel (4:2) – Uma máquina de escrever. A educadora chama agora a atenção para outro menino. Olha, o Diogo A. (4:1) Jorge (5:8) – Estás a filmar?				



<p>Educadora – Oh Jorge (5:8), o Diogo A. (4:1) fez hoje um trabalho pela primeira vez, aqui na escola. O que é que foi Diogo A. (4:1)? Conta aos meninos. [a Cátia (3:8) fala com colegas] ... Oh Cátia (3:8), o Diogo A.(4:1) quer mostrar o trabalho que ele fez. Olha, querem ver o que ele fez?</p>	60	1	EC	
<p>Diogo A. (4:1) – Isto foi o que eu escrevi lá na máquina. [segura no caderno ao alto para que todos vejam]. Educadora – O Diogo A. (4:1) esteve a escrever lá na máquina. Estás a ver Tadeu (4:8), o Diogo A. (4:1) já escreveu na máquina. Leonel (4:2) – Eu não!</p>	61			O
<p>Educadora – O Tadeu (4:8) veio aqui dizer-me um segredo. Posso dizer o que disseste? Posso? [O Tadeu (4:8) parece aceitar embora não se exprima] Educadora – O Tadeu (4:8) veio aqui dizer-me ao ouvido “temos cá uma máquina de escrever e que escreve a sério” [sussurra]. O Tadeu (4:8) só hoje é que viu a máquina de escrever... Tadeu (4:8) – Eu vou buscar... Educadora – Ah, é isso, eu não estava a perceber, Tadeu (4:8). O Tadeu (4:8) trouxe foi uma máquina de casa para mostrar aos colegas. [O Tadeu (4:8) retira do bolso um telemóvel e os colegas observam]. Jorge (5:8) – Para escrever. [levanta-se ara ver a máquina do Tadeu (4:8)].</p>	62	1	C	
<p>Educadora – Olha Jorge (5:8), o que é que nós combinámos com os colegas? Tadeu (4:8)! ... Tadeu (4:8)! ... Eu vou ter que falar aqui ao ouvido ao Tadeu (4:8) que não está a ouvir bem. [levanta-se e vai à volta da mesa ter com o Tadeu (4:8) e retira-lhe o telemóvel] Tadeu (4:8) esta hora é para mostrar os trabalhos que fizemos na escola. Não é os que trouxemos de casa. Está bem?</p>	63			R
<p>[coloca com a ajuda do Tadeu (4:8) o telemóvel no seu bolso]. Pronto. Então guarda. [a educadora volta ao seu lugar]. O Tadeu (4:8) está um bocado triste porque não tem trabalhos, não é Tadeu (4:8)? Pois é. É sempre a mesma conversa Tadeu (4:8)!</p>	64			DC
<p>Auxiliar – O Diogo A. (4:1) A mãe está aqui. Educadora – O Diogo A. (4:1)? Diogo A. (4:1) a tua mãe está aí. 14.00 Educadora – Olha temos aqui dois trabalhos de colegas que prometeram que faziam estes trabalhos... que foi o Leonel (4:2) que fez o desenho da canção do moinho, e o Jorge (5:8) ...[mostra ao grupo uma folha] O Leonel (4:2) que fez o desenho da canção do moinho, Jorge (5:8)! Jorge (5:8) – Ainda estás a filmar? [voltado para mim] Mónica (4:5) – Está gira? [mostra a boneca de milho] A educadora faz uma pausa para o Diogo A. (4:1) sair e sorri para a sua mãe.</p>	65			DC
<p>Educadora – E o Jorge (5:8) que também fez o desenho da canção do dançar, não foi? O Jorge (5:8) responde afirmativamente e a educadora mostra a todo o grupo os desenhos. A Marlene (5:3) estica o seu caderno em direcção à porta [onde a mãe deve ter chegado] e depois á educadora.</p>	66	1	EC	DC
<p>Educadora – Olha, só para vermos o trabalho da Marlene (5:3) que ela estava a mostrar, está bem? [alguns meninos distraem-se e olham para a porta onde as mães chegam para vir</p>	67			DC

<p>buscar os filhos] Mónica (4:5)! Daniela (4:4)! A Marlene (5:3) escreveu o texto da Mónica (4:5). Olha lá! Olha ali... [mostra o trabalho a alguns meninos ao seu lado]. “O meu gato ... xano, morreu Alguns – Morreu! A educadora mostra agora para o outro lado. Educadora – E escreveu Mónica. Estás a ver Diogo (5:1)? A Marlene (5:3) fez o trabalho ...</p>	68				O
<p>Alguns – O meu gato xano morreu. Educadora – Estás a ver Jéssica (4:8)? [não estava com atenção] Olha o trabalho que a Marlene (5:3) fez hoje no escritório. Daniela (4:4), olha o trabalho que ela fez no escritório. A educadora volta a dar o caderno à Marlene (5:3) e verifica os trabalhos em cima da mesa. A educadora 1 ajuda o Diogo A. (4:1) a vestir o casaco.</p>	68				
<p>Educadora – E não há mais ninguém que tenha trabalhos para mostrar pois não? Daniela (4:4) – Eu tenho! Educadora – Ai tem a Daniela (4:4)! Daniela (4:4) – Eu tenho também [] A Educadora encolhe os ombros. [O Jorge (5:8) volta a perguntar se ainda está a filmar e se filma sozinho] Educadora – Diz lá. [A Daniela (4:4) deita-se na mesa mostrando um pedaço de plasticina enquanto fala sem que se entenda.] Educadora – Tens que falar alto que os colegas não te ouvem. [a educadora chama a atenção do Leonel (4:2) pondo-lhe a mão no queixo] A Daniela (4:4) queria só mostrar o que ela fez. Daniela (4:4) – Plasticina [não se percebe bem]</p>	69	1	C		DC
<p>Educadora – Fizeste o quê? Daniela (4:4) – [não se percebe]</p>	70	V	C		
<p>Educadora – Já perceberam o que ela disse? Vários – Não! Fernanda (5:0) – Eu percebi! Educadora – Então diz lá mais alto... Mónica (4:5) – É uma chouriça com a plasticina! Educadora – Ah é uma chouriça! É uma chouriça. Ah! [sorri] Pronto mostra lá aos colegas a chouriça. Realmente vê-se bem que é uma chouriça! A Carolina é que estava distraída. Leonel (4:2) – pois é!</p>	71	1	C		
<p>Educadora – É uma chouriça para pendurar no fumeiro, é? Leonel (4:2) – É para.... Educadora – Ela conseguiu amassar bem a plasticina [faz gesto de enrolar a plasticina com as mãos] amassar bem a plasticina... Leonel (4:2) – É para o fumeiro dela. Educadora – É para pendurar no fumeiro. 16.00 Tadeu (4:8) – Professora ela tem água! [A educadora olha para a Filipa (3:1) e vê um objecto na mesa] Educadora – Ela tinha aquilo na boca. [voltando ao grupo] E pronto acho que temos tudo mostrado... ah, só temos aqui o trabalho da Tânia (4:8). A Tânia (4:8) fez hoje este jogo pela primeira vez olhem aqui este jogo de encaixe... Diogo (5:1), Jorge (5:8) Tadeu (4:8)! Tu que sabes tanto sobre jogos de encaixe vê lá</p>	72	1	C		DC

<p>este jogo. O que é que têm a dizer sobre este jogo? [Os meninos falam ao mesmo tempo sobre o jogo]. Diogo (5:1) – Eu! Educadora – Então diz lá... Leonel (4:2) – Como está aqui... [aponta para a construção mas a educadora faz gesto para parar e dar a voz ao Diogo (5:1)] Diogo (5:1) – O macaco ...porquê que não puseram o macaco a subir... Educadora – Tens que perguntar à Tânia (4:8) que eu não sei. A Tânia (4:8) é que fez. E a Tânia (4:8) não está a ouvir. Diogo (5:1) – Tânia (4:8)! Tânia (4:8)! Educadora – Doroteya (3:10) e Cátia (3:8)! Leonel (4:2) – ...o macaco é a subir? Diogo (5:1) – Tânia (4:8)! Há uma coisa que eu quero dizer: porque é que o macaco que sobe às coisas, que sobe às árvores e porque é que aí não está a subir? Todos observam com atenção à construção.</p>	73	V	C	
<p>A educadora procura e pergunta – Onde é que está o macaco? Diogo (5:1) – Está ali.</p>	74	1	C	
<p>Educadora – E o macaco não está a subir às árvores? Diogo (5:1) – Não! A Tânia (4:8) levanta-se e observa a sua construção. Leonel (4:2) – não tem ali árvores nenhuma... tem ali carros.</p>	75	1	C	
<p>Educadora – Os macacos só andam em cima das árvores? Ou andam também no chão? Diogo (5:1) – Também andam no chão. Fernanda (5:0) – E também nas árvores. Educadora – E também nas árvores. Leonel (4:2) – Eu vi na televisão. A educadora faz uma festa ao Leonel (4:2) e dá por encerradas as comunicações. A educadora 1 pergunta se a Marlene (5:3) já mostrou e se pode sair. A Marlene (5:3) levanta-se. Educadora - Pronto o trabalho da Tânia (4:8) vamos lá arrumar então? Não há mais nada? Já toda a gente mostrou? Tadeu (4:8) – Olha isto! Educadora – Já vimos, já vimos. [levanta-se e começa a arrumar os trabalhos no centro da mesa]. Os meninos levantam-se, a Mónica (4:5) vai mostrar à Sandra a sua boneca. Tatiana (3:8) – Agora falta eu! Educadora – Ai Tatiana (3:8)! [fim da gravação] 17.33</p>	76	2	EC	

Conselho de 2ª feira Magnólia 2

3º trimestre

Abrangência resposta: 1 – Apenas uma resposta é aceitável

2 – Duas ou três respostas aceitáveis

V – Várias respostas possíveis

Quem sabe a resposta? (relações de poder)

EC - Educadora e criança sabem a resposta (relembra)

E - Educadora sabe a resposta (espera que a criança diga o que vai na cabeça da educadora)

C - Educadora não sabe (genuína) e pede à criança que lhe diga

CEN – Criança e educadora não sabem a resposta

Pseudo-perguntas: CD – pergunta confirmação/declaração

O – pergunta ordem

R – pergunta regra

Identificação da situação Transcrição das interações	Nº Pergunta	Abrangência resposta	Quem sabe a resposta à pergunta?	Pseudo-perguntas
<p>Conselho de 2ª feira Magnólia 2 3º trimestre Time: 27:28 Video recording (44b + 50a)</p> <p>A educadora senta-se de costas para o placar chegada ao lado direito da mesa. Ao seu lado está o Sebastião (5:8), a Pt (4:8), a Marta (4:7), o Rodrigo (4:7), o José (6:3), a Catarina G (5:2), a Nicole (5:10), o Bernardo (6:1), o Gonçalo (6:4), o Salvador (6:3), António (5:11), Pedro (5:2) (5:2), o João Silva (5:3), a Catarina O (6:4) a Teresa (6:1), o Francisco (5:6) (5:6), o João Santana (5:8), o Diogo (5:3) (5:3)</p> <p>A educadora está a escrever um texto, sentada na mesa e os meninos vêem-se sentando na mesa ajudados pela auxiliar.</p> <p>Educadora – Aonde e que vocês apanharam os caracóis?</p> <p>Marta (4:7) – foi a nossa mãe.</p> <p>Educadora –Aonde?</p> <p>Marta (4:7) – na nossa casa!</p> <p>Educadora – na vossa... dentro de casa?</p> <p>Rodrigo (4:7) – no quintal.</p> <p>Educadora – ahaa! (retoma a escrita)</p> <p>Francisco (5:6) – no quintal e...</p> <p>Educadora – e ela apanhou quantos caracóis?</p> <p>Rodrigo (4:7) – Não! (para o Francisco (5:6))</p> <p>Marta (4:7) – (mostra com os dedos quantos são)</p> <p>Educadora – e quantos são esses?</p> <p>Marta (4:7) – (conta) cinco!</p> <p>Educadora – (acena afirmativamente e volta a escrever)</p> <p>A Marta (4:7) continua a olhar para os dedos e o Francisco (5:6) explica-lhe como fazer.</p> <p>Francisco (5:6) – não, assim! A segurar este dedo. (faz gesto com a mão)</p>	<p>1009</p> <p>1009</p> <p>1010</p> <p>1011</p> <p>1012</p>	<p>V</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>C</p> <p>C</p> <p>C</p> <p>EC</p>	

<p>Um grupo de meninos esta debruçado sobre a mesa a ver a caixa dos caracóis que a Marta (4:7) e o Rodrigo (4:7) trouxeram. Discutem e debatem-se para ver melhor.</p> <p>Educadora – oh Gonçalo (6:4) uma coisa é veres e outra é estares aos puxões...</p> <p>Francisco (5:6) – Três. (demonstra a Marta (4:7) como se representa o numero três com os dedos)</p> <p>A Marta (4:7) mostra ao Rodrigo (4:7) os dedos a representar três como o Francisco (5:6) lhe ensinou.</p> <p>O Francisco (5:6) levanta-se e vai juntar-se ao grupo que esta a ver os caracóis. A Marta (4:7) e o Rodrigo (4:7) também vão juntar-se ao grupo.</p> <p>2:30</p> <p>Educadora – Olha, olha vamos ter que nos sentar e vamos começar a reunião, esta bem?</p> <p>Gonçalo (6:4) – Oh Patrícia, nós podemos acabar isto?</p> <p>Educadora – Não! Agora vamos começar a reunião Gonçalo (6:4) e (nsp).</p>	1013			O
<p>Gonçalo (6:4) pode deixar assim?</p> <p>Educadora – Podem!.... Chiu!...Pode ser?</p> <p>(O Diogo (5:3) bate no Francisco (5:6) que começa a chorar)</p>	1014			O
<p>Educadora – Oh Diogo (5:3), mas que disparate é esse?</p> <p>Diogo (5:3) – Mas...ele...</p>	1015			O
<p>Educadora – Desculpe!... Que disparate é esse?</p> <p>Diogo (5:3) – (O Diogo (5:3) reclinava-se na mesa) mas ele...</p>	1015			
<p>Educadora – Não há essas desculpas! Que disparate é esse estar a bater no Francisco (5:6)?</p> <p>Francisco (5:6) – Não me deixou ver os caracóis... (em voz chorosa)</p>				
<p>Educadora – Também... agora temos muito tempo para ver! (para o João Santana (5:8) deixa o Diogo (5:3) sentar-se ao pé de mim. (O João Santana (5:8) levanta-se e o Diogo (5:3) chega-se para o lado da educadora sempre reclinado sobre a mesa.) e agora sente-se como deve ser, se faz favor! (puxa- lhe o braço para ele se por direito) Vá, vamos lá! (o Diogo (5:3) continua com os braços na mesa e a cabeça apoiada sobre os braços com uma expressão zangada)... Olha Sebastião (5:8), aqui para o pé de mim! Está bem?</p> <p>Sebastião (5:8) – Não!</p> <p>Educadora – vai Francisco vai-te sentar! (a educadora vai buscar alguma coisa e os meninos acabam de se acomodar na mesa para a reunião.</p> <p>Educadora – Vamos ter... Pedro (5:2)! (a educadora faz um gesto a Teresa (6:1) para ir guardar uma coisa que ela trouxe de casa e a Teresa (6:1) levanta-se e vai. A educadora senta-se e começa a reunião) Olha, nós hoje temos uma série de novidades aqui paraaaa..... ? – Para ver...</p>	1016			O
<p>Educadora – para conversarmos agora aqui... na reunião, está bem? Está bem? Vamos fazer a reunião agora? (põe a mão a frente do desenho da Pt (4:8) e da Marta (4:7) dando sinal para elas acabarem) Marta (4:7), põe aqui agora (as canetas no cesto). Então vá!</p> <p>4:00 (os meninos estão quase todos a escrever ou a desenhar a volta da mesa.)</p>	1017			O
<p>Educadora – Educadora – Olha, Gonçalo (6:4)! Podemos começar? (faz uma expressão de repreensão ao Gonçalo (6:4)) está bem?</p> <p>João Santana (5:8) – Oh Patrícia nos temos catorze (nsp) na sala...</p>	1018			DC

<p>Educadora – agora temos!..... João Silva (5:3)! (faz uma expressão como que a perguntar o que se passa. Utiliza estas expressões para controlar o comportamento dos meninos)...Obviamente, não é? (olha para o lado) portanto vamos começar... (o João Santana (5:8) tinha-se levantado e a educadora olha para ele e ele senta-se imediatamente. O António (5:11) vem e junta-se ao grupo.) Então vamos começar a reunião? Vamos ver o que e que... nos hoje temos uma série de coisas... de coisas.... (interrompe e estica a mão para o Gonçalo (6:4) lhe dar algum objecto que tinha na mão)</p>	1019			DC
<p>Gonçalo (6:4) – vou guardar... Educadora – Oh Gonçalo (6:4), três vezes Gonçalo (6:4)! Gonçalo (6:4) – só que... (nsp) (fala com voz muito baixa) Educadora – Gonçalo (6:4), Três vezes! (levanta os ombros. O Gonçalo (6:4) chega-se a frente na cadeira e olha para o lado) Não ouviste as outras duas vezes? (ele não olha para a educadora) Ah! ... (O clima é tenso na mesa. A educadora procura ter todos controlados antes de começar a reunião. Entra a Catarina O (6:4) Que vem com a mãe. A mãe trás uma cadeira para ela se sentar a mesa junto ao grupo. Não se cumprimentam...a mãe parece saber que quando a reunião já começou não se pode interromper. Da um beijo a filha e a Daniela e retira-se) Educadora – Olha! (olha para a ponta da mesa e faz um gesto a um menino) António (5:11) – Oh Patrícia, tenho cinco canetas! (a educadora pega nas canetas e põe no cesto)</p>	1017			
<p>Educadora – agora vamos começar a reunião e a gente já acaba, está bem Pt (4:8)? Pode ser? (volta-se para o grupo) então é assim: há aqui uma data...uma série.... (ouve-se alguém a cantar) ouve aqui uma série de meninos que trouxeram novidades hoje! (O José (6:3) chega e a educadora faz um gesto para ele ir buscar uma cadeira e se sentar)</p>	1020			O
<p>Salvador (6:3) – Eu ontem fui a casa do José (6:3)!</p>	1021			DC
<p>Educadora – Foste? Então? Fazer o quê? (a educadora começa a escrever imediatamente o que o Rodrigo (4:7) diz)</p>	1022	V	C	
<p>Sebastião (5:8) – Eu uma vez....</p>	1023			R
<p>Educadora – Olha, quem esta a falar agora? ... vamos respeitar! (continua a escrever)</p>	1024	V	C	
<p>Então Salvador (6:3)?..... (O José (6:3) vem com a cadeira e a Marta (4:7) em surdina chama-o para se sentar ao seu lado.) Ahaa?... José (6:3), ai! 6:00 Salvador (6:3) – (nsp) (a educadora escreve mas não se ouve o que o Salvador (6:3) diz) ? – Fala mais alto! Educadora – José (6:3), ai! (aponta o lugar ao lado do Rodrigo (4:7) para o José (6:3) se sentar. Depois volta-se para o Salvador (6:3) e com a cabeça faz gesto como que a perguntar “então?”) José (6:3) – dentro! Onde e que havia de ser... José (6:3) – (acena afirmativamente)</p>	1025	1	EC	DC
<p>Educadora – podia ser fora! O Gonçalo (6:4) tem razão! Porquê? Tu não tens jardim? Então podia ser fora, não é? José (6:3) – fora e dentro! Educadora – ah! Estiveram fora e dentro! José (6:3) – ele esteve (nsp) ? – Isso já sabias. Eu fui aos anos dele!</p>				

<p>??- Foste? Eu não! ? – eu já fui a casa (nsp) eu já fui no outro dia. (a educadora olha para o Salvador (6:3) e faz um gesto) Educadora – isto foi um grande fim-de-semana, ah? José (6:3) – e,...e no sábado foi o António (5:11)...</p>	1026				DC
<p>Educadora – no sábado? José (6:3) – sim, no sábado.</p>	1027	1	C		
<p>Educadora – foi o António (5:11)? E então o Salvador (6:3) foi quando?</p>	1028	2	C		
<p>José (6:3) – no domingo! Educadora – ah! No domingo! Muito bem!...</p>	1029	1	C		
<p>José (6:3) – e ficou lá até a noite! Educadora – quem?</p>	1030	V	C		
<p>José (6:3) – o Salvador (6:3). Mas não dormiu! Ficou lá até à noite... até ser noite! Salvador (6:3) – Eu!</p>	1031	1	C		
<p>Educadora – Então e o António (5:11), também esteve até à noite? José (6:3) – Não!</p>	1032	V	C		
<p>Educadora – Então? Salvador (6:3) – ele chegou a hora do almoço. José (6:3) – ele esteve lá (nsp)</p>	1033	1	C		
<p>Educadora – ah, com o António (5:11) foram (nsp). Então o António (5:11) Bernardo (6:1) foi só a tarde! Ou foi de manhã?</p>	1034	1	C		
<p>José (6:3) – Foi a tarde. Salvador (6:3) – Oh Patrícia! Educadora – foi à tarde?</p>	1035	2	C		DC
<p>8:00 Salvador (6:3) – Patrícia!... Eu lanchei com ele e jantei!</p>	1036	1	C		
<p>Educadora – Ummm! E o António (5:11) Bernardo (6:1) só lanchou? José (6:3) – Lanchou e almoçou. Educadora – ai almoçou e lanchou! (O José (6:3) faz que não com a cabeça) não almoçou então, só lanchou?... ummm está bem! (vários meninos falam ao mesmo tempo)</p>	1037				O
<p>Educadora – Chiu! Olha, agora está o Sebastião (5:8), está bem Gonçalo (6:4)? Sebastião (5:8) – Amanhã eu vou a casa do António (5:11) Jorge. Educadora – amanhã, é o dia que vai vir! (faz gesto com mão para dizer a seguir) vê lá quando é que foste a casa do António (5:11) Jorge. Empregada da cozinha – Bom-dia! Sebastião (5:8) – na terça. Educadora – não pode ter sido na terça. Terça e amanhã! Gonçalo (6:4) – na festa do Sebastião (5:8) eu fui lá! (a educadora conta os meninos e diz 17 para a empregada da cozinha)</p>	1038	1	C		DC
<p>EC – Só? Educadora – é melhor por vinte! EC – dieta, não há? (a educadora diz que não) Obrigada! Educadora – Oh António (5:11), quando é que ele foi a tua casa? Foi agora no fim-de-semana? Foi? Ou foi sábado ou Domingo, amigo porque terça-feira é amanhã. Ainda há-de vir!... e tu já foste no outro dia, não foi?</p>	1039	V	C		
<p>Sebastião (5:8) – Sim!... eu não fiquei lá! Eu fiquei só a brincar com ele. (a educadora escreve) e depois o António (5:11) ...estava um bocadinho a chorar! Educadora – Quem?</p>					

<p>Sebastião (5:8) – o António (5:11). Educadora – o António (5:11) estava a chorar? Não acredito! Sebastião (5:8) – Não, um bocadinho só...ele disse que (nsp) Salvador (6:3) – o António (5:11) está a dizer que não estava nada. Gonçalo (6:4) – ele estava a brincar... Educadora – já viste, fartaram-se de brincar no fim-de-semana. João Silva (5:3), (nsp) (ele arruma as canetas) Não, é que não estas a fazer o que estava combinado! Portanto, se tu falhas eu também posso falhar. Oh Gonçalo (6:4), arruma lá as canetas também! Pronto! Então é assim; nós hoje temos uma série de novidades. Chiu, José (6:3)! Fora o fim-de-semana que vocês tiveram, O Rodrigo (4:7) e a Marta (4:7) trazem... 10:00 Educadora –... (para e faz sinal ao Rodrigo (4:7) para guardar o que esta a fazer) isso é para acabar... O Rodrigo (4:7) e a Marta (4:7) trouxeram uma novidade, não foi? Diogo (5:3) – Eu tenho uma coisa para dizer...</p>	1040	1	C	DC
<p>Educadora – Chiu!... querem contar a eles...já dizes ... querem contar a eles o que e que vocês trouxeram? Então o que é que vocês trouxeram? Rodrigo (4:7) – caracóis e maria-cafés... (muito baixinho) Educadora – caracóis e maria-cafés para a nossa sala. (toca com a mão na caixa de sapatos no centro da mesa) Sebastião (5:8) – Eu quero ver, eu não vi! Salvador (6:3) – Não é preciso ver. Teresa (6:1) – Já vais ver. Francisco (5:6) – Está aqui dentro. (aponta para a caixa) António (5:11) – todos os meninos também não viram! ? – eu vi! João Santana (5:8) – Tem aqui estes buracos para eles respirarem. Diogo (5:3) – Não, (mexe na caixa) isto é... (nsp) Educadora – (afasta a caixa do alcance do Diogo (5:3)) olha e o que é que nós vamos fazer? Então e o que é que nós...Oh Gonçalo (6:4)! O pá, falarmos todos ao mesmo tempo é que não dá. O que e que nos vamos fazer com os caracóis (ri-se de alguma coisa que acontece fora do alcance da câmara) e com as maria-cafés? Francisco (5:6) – fazer uma corrida! Sebastião (5:8) – Não sei! Educadora - Ah? Francisco (5:6) – Fazer uma corrida. Sebastião (5:8) – Já sei! Educadora – fazer uma corrida (escreve)? (vários meninos falam ao mesmo tempo e não se entende) Olha, oiçam o Sebastião (5:8). Podemos fazer o quê? Sebastião (5:8) – um projecto. Educadora – então e o que é que nós... Chiu! Oh Francisco (5:6)! Então o Sebastião (5:8) está a falar e tu não lhe ligas nenhuma! José (6:3) – falta fazer... Sebastião (5:8) – Um projecto em que nos vemos... (a educadora escreve o que o Sebastião (5:8) diz) que nos fazíamos um projecto dos caracóis e das marias-cafés. Educadora – um projecto sobre os caracóis... (escreve. O Diogo (5:3) espreita por cima do braço olhando para a escrita da educadora. O Bernardo (6:1) entra e dirige-se a educadora mas não interrompe.)</p>	1041	1	EC	DC
<p>Educadora – fazer uma corrida (escreve)? (vários meninos falam ao mesmo tempo e não se entende) Olha, oiçam o Sebastião (5:8). Podemos fazer o quê? Sebastião (5:8) – um projecto. Educadora – então e o que é que nós... Chiu! Oh Francisco (5:6)! Então o Sebastião (5:8) está a falar e tu não lhe ligas nenhuma! José (6:3) – falta fazer... Sebastião (5:8) – Um projecto em que nos vemos... (a educadora escreve o que o Sebastião (5:8) diz) que nos fazíamos um projecto dos caracóis e das marias-cafés. Educadora – um projecto sobre os caracóis... (escreve. O Diogo (5:3) espreita por cima do braço olhando para a escrita da educadora. O Bernardo (6:1) entra e dirige-se a educadora mas não interrompe.)</p>	1042	1	C	
<p>Educadora – fazer uma corrida (escreve)? (vários meninos falam ao mesmo tempo e não se entende) Olha, oiçam o Sebastião (5:8). Podemos fazer o quê? Sebastião (5:8) – um projecto. Educadora – então e o que é que nós... Chiu! Oh Francisco (5:6)! Então o Sebastião (5:8) está a falar e tu não lhe ligas nenhuma! José (6:3) – falta fazer... Sebastião (5:8) – Um projecto em que nos vemos... (a educadora escreve o que o Sebastião (5:8) diz) que nos fazíamos um projecto dos caracóis e das marias-cafés. Educadora – um projecto sobre os caracóis... (escreve. O Diogo (5:3) espreita por cima do braço olhando para a escrita da educadora. O Bernardo (6:1) entra e dirige-se a educadora mas não interrompe.)</p>	1043	V	CEN	
<p>Educadora – fazer uma corrida (escreve)? (vários meninos falam ao mesmo tempo e não se entende) Olha, oiçam o Sebastião (5:8). Podemos fazer o quê? Sebastião (5:8) – um projecto. Educadora – então e o que é que nós... Chiu! Oh Francisco (5:6)! Então o Sebastião (5:8) está a falar e tu não lhe ligas nenhuma! José (6:3) – falta fazer... Sebastião (5:8) – Um projecto em que nos vemos... (a educadora escreve o que o Sebastião (5:8) diz) que nos fazíamos um projecto dos caracóis e das marias-cafés. Educadora – um projecto sobre os caracóis... (escreve. O Diogo (5:3) espreita por cima do braço olhando para a escrita da educadora. O Bernardo (6:1) entra e dirige-se a educadora mas não interrompe.)</p>	1044	V	CEN	

<p>Sebastião (5:8) – e as maria-cafés... José (6:3) – Só pode ser uma coisa, não e? Educadora – não! Pode ser as duas, não é? (O José (6:3) encosta-se a trás) Sebastião (5:8) – pode ser as duas! Educadora – então e para fazermos um projecto sobre os caracóis e marias-cafés, o... o que é que tu... queres? o projecto é para quê?</p>	1045	1	E	DC
<p>Sebastião (5:8) – Eee... para ficar pronto...e para acabar para as mães verem. Educadora – (faz sinal ao Bernardo (6:1) para se ir sentar e continua a falar com o Sebastião (5:8)) está bem, e o que e que tu queres, no projecto o que é para fazer? O que é que vamos... para que vamos fazer o projecto?</p>	1046	V	CEN	
<p>Sebastião (5:8) – Vamos desenha-los, para ver como e que eles são! Educadora – ah! Queres ver como e que eles são! (escreve o que o Sebastião (5:8) diz e o Diogo (5:3) reclina-se de novo para observar) Sebastião (5:8) – Sim. 12:00 José (6:3) – isso já toda a gente sabe... (ou como é que eles sobem) Sebastião (5:8) – pois! Educadora – (olha para o José (6:3)) isso já toda a gente sabe, José (6:3)?</p>	1047	V	C	
<p>José (6:3) – Já! Educadora – então e há alguma coisa que tu não saibas, sobre os caracóis e as maria-cafés?</p>	1048	1	C	DC
<p>José (6:3) – Não! Educadora – Sabes tudo?</p>	1049	1	C	
<p>José (6:3) – Sei! Educadora – Tudo, tudo, tudo?</p>	1050	1	E	
<p>José (6:3) – Sei. Educadora – então responde....(olha em volta para o grupo) o...o João estava agora ali a fazer uma pergunta, e se calhar podes ser tu a responder...! Ele estava a dizer João Santana (5:8) – que temos que tirar ...(nsp) Educadora – Não, ele estava a bocado a olhar para (abre a caixa dos caracóis em cima da mesa) e estava a dizer que isto (vários meninos espreitam para dentro da caixa)... era xixi... Gonçalo (6:4)- xixi? Sebastião (5:8) –Beheee! (abana a mão em frente ao nariz) ? – deixa ver... ?? – aonde?</p>	1050			
<p>Educadora – É?</p>	1051			DC
<p>José (6:3) – Não. Educadora – então o que é? (alguns meninos dizem que não estão a ver e procuram um lugar para ver).</p>	1051	2	E	
<p>Educadora – e esse ai...mas e o que é isso ai molhado? João Santana (5:8) – Ele esta a dizer que é xixi. Educadora – ah? (todos falam e dizem que e dos caracóis)</p>	1052	1	E	
<p>Educadora – está bem, mas porque é que estamos todos a falar ao mesmo tempo? E porque é que fica molhado? ? – Patrrical Educadora – olha o José (6:3) vai explicar... (ela põe a cabeça entre as mãos a espera da resposta do José (6:3))</p>	1053	V	CEN	

<p>José (6:3) – o bocado onde eles andam tem molhado porque fica molhado ai. Educadora – aaaah! mas ele está a dizer que eles também fazem xixi e cocó. (vários meninos querem ver e a educadora mostra a caixa aos que estão mais longe) (todos falam ao mesmo tempo sobre o xixi e sobre o que vêm) Educadora – olha eu tenho muita pena mas eu acho que a Catarina O (6:4) está a precisar de saber como é que nós nos costumamos portar numa reunião. Desculpa Catarina O (6:4)! Eu não sabia que a está hora, quando estamos todos a combinar as coisas... se está de telemóvel! José (6:3) – eu mudei de ideias... Salvador (6:3) – e o telemóvel da casinha. 14:00</p>				
<p>Educadora – não é nada o telemóvel da casinha. A Catarina O (6:4) vai arrumar o que trouxe de casa se faz favor! Está bem Catarina O (6:4)?... então o Sebastião (5:8) diz que o Francisco (5:6) e o João dizem que se pode fazer uma corrida. O Sebastião (5:8) diz que se pode fazer um projecto para saber coisa sobre eles, não é? ... então e o que é que tu gostavas de saber sobre os caracóis?</p>	1054			O
<p>Sebastião (5:8) – Dos caracóis, era para... fazer um desenho... fazer... Educadora – mas...não é isso. O que é que tu gostavas de saber sobre os caracóis?</p>	1055	V	C	
<p>Sebastião (5:8) – ehee posso fazer um desenho dos caracóis! Educadora – está bem! Mas isso é só depois. Mas a gente quando faz um projecto, nós quando fazemos um projecto é para ... não costuma ser para descobrirmos alguma coisa que nós não sabemos?</p>	1055			
<p>Sebastião (5:8) – mas ... dos caracóis... Educadora - Ah? Sebastião (5:8) - ...dos caracóis também! A gente pode fazer um projecto dos caracóis... Educadora – sim, mas para saber o quê, por exemplo?</p>	1056	1	E	
<p>Sebastião (5:8) – eheee..... Bernardo (6:1) – porque é que ... eles se escondem na casca. Educadora – Olha! (volta para o Sebastião (5:8)) sabes porquê?</p>	1057	V	CEN	
<p>Ah?... Boa (aponta para o Bernardo (6:1) e começa a escrever no seu papel) Sebastião (5:8) – Ai, muito obrigado! (enquanto a educadora escreve os meninos falam entre si)</p>	1058	V	CEN	
<p>Educadora – então podemos fazer um projecto, não é?... e podemos por exemplo fazer o que o Francisco (5:6) – uma corrida. Educadora – o Francisco (5:6) estava a dizer com João Santana (5:8) que era uma corrida de caracóis, não era? Era giro!</p>	1059	1	EC	DC
<p>Gonçalo (6:4) – Era, Auuuu! Educadora – com a sala da Sofia, era João Santana (5:8)?</p>	1060	1	EC	DC
<p>Gonçalo (6:4) – e também podíamos fazer um projecto (nsp) uma corrida de caracóis. Educadora – Podíamos fazer as duas coisas não era? Olha, o Frederico não esta cá, mas eu vou ser porta-voz do que eles na sexta-feira combinou comigo.</p>	1061	1	EC	DC
<p>? – O que é? 16:00 Educadora – que é assim: o....alem deste projecto que nasceu, que ...</p>	1062			DC

<p>surgiu da ideia agora do Sebastião (5:8), o Frederico ... ? – disse...</p> <p>Educadora – o Frederico gostava de fazer um projecto por causa dos bichos-da-seda. Estão bem?</p> <p>Gonçalo – eu vou fazer um projecto...</p> <p>Educadora – como eu não sei se ele vem hoje, eu vou por aqui, está bem? Que e para depois escrevermos no....</p> <p>Gonçalo (6:4) – eu quero fazer um...</p> <p>Educadora – no diário.</p> <p>Gonçalo (6:4) – mas amanhã, Patrícia?... E quando o Frederico vier?</p> <p>Educadora – sim. Eu esperava que ele viesse hoje.</p> <p>José (6:3) – eu quero beber água...</p> <p>Gonçalo (6:4) – Podemos fazer Patrícia. E depois quando o Frederico vier nos mostramos o projecto. O trabalho dele.</p> <p>José (6:3) – Posso ir beber água?</p> <p>Sebastião (5:8) – Patrícia, posso fazer (nsp)</p> <p>Educadora – Não! Agora podes (nsp)</p> <p>? – agora?</p> <p>Educadora – olhem! E eu trouxe-vos uma coisa hoje de manhã. (segura um pacote de açúcar individual)</p> <p>Francisco (5:6) – açúcar!</p> <p>Educadora - não foi nada açúcar. Por acaso É açúcar. Tens razão. É açúcar, por acaso vem nos pacotes de açúcar. A Patrícia hoje foi tomar café, antes de vir aqui para a escola. Então eu tomei um café... e os pacotes do café... os pacotes do açúcar para por no café, esta semana... são muito engraçados. (O Gonçalo (6:4) levanta-se para ver melhor)... ou este mês, não sei. Não sei quanto e que isto vai durar... vejam lá se vocês descobrem o que é que é. (ela atira o pacote para o lado esquerdo da mesa e outros à volta) não arreentem os pacotes porque se não espalha-se o açúcar todo pela mesa.</p> <p>Gonçalo (6:4) – E para o Salvador (6:3) Patrícia?</p> <p>? – e eu?</p> <p>Educadora – não é um para cada um, amigos! É para vocês irem vendo!</p> <p>Gonçalo (6:4) – (mostra o seu pacote) girafa!</p> <p>Educadora – então o que é que isso é?</p>	1063			DC
<p>Pt 94:8) – eu tenho um pavão! (mostra a educadora)</p> <p>? – Pavão?</p> <p>Educadora – então é sobre... é sobre animais, não é?</p>	1064	V	E	
<p>Francisco (5:6) – Uma serpente!</p> <p>Educadora – é só isso que vocês vêem?</p>	1065	1	EC	DC
<p>Francisco (5:6) – Uma serpente!</p> <p>Sebastião (5:8) – Isto é o tigre.</p> <p>Os meninos exploram os vários pacotes de açúcar e vão dizendo os nomes dos animais)</p> <p>18:00</p>	1066	V	E	
<p>Educadora – ai exactamente! (aponta para o Gonçalo (6:4)) de um lado está o quê?... (volta-se para a Pt (4:8) olha, ouve o Gonçalo (6:4)! Diz lá Gonçalo (6:4)!</p> <p>Gonçalo (6:4) – atrás vê-se um corpo e atrás vê-se o animal.</p> <p>Bernardo (6:1) – a frente!</p>	1067	V	EC	
<p>Educadora – a frente do pacote esta um bocadinho do corpo e atrás o animal. Não é? (O Gonçalo (6:4) acena afirmativamente) porque é que vocês acham que eles .. que os pacotes do açúcar agora vêem assim?</p>	1068	V	E	

<p>Gonçalo (6:4) – e para as pessoas adivinharem. Educadora – não, não acho que seja isso! Salvador (6:3) – deixa ver (estica a mão para a educadora) Educadora – tens aí o do Gonçalo (6:4)!... se o Gonçalo (6:4) se sentar ao teu lado, Salvador (6:3), (o Gonçalo e o Salvador (6:3) sentam-se) tu também consegues ver. Sebastião (5:8) – (levanta-se) O meu é o Leopardo. Educadora – o teu e o leopardo!... aqui da parte da frente, aqui da parte da frente...(alguns meninos falam e olham para os seus pacotes) olha, vê o dela que eu vou dar este ali ao João Silva (5:3) e ao Pedro (5:2) (atira o pacote para a outra extremidade da mesa). João Silva (5:3) e Pedro (5:2)! Diogo (5:3) – Eu não tenho. Educadora – tens ai .. pede ao João Santana (5:8). Olha, olhem com atenção... Bernardo (6:1) – Eu não tenho! Educadora – tens o da Nicole (5:10)! João Santana (5:8) – (nsp) Educadora – olha ai, o João Santana (5:8) está aqui a dizer uma coisa. Porque é que tu achas que é para o jardim Zoológico? Gonçalo (6:4) – é para saber (nsp) bem.</p>	1069	V	E	
<p>Educadora – aonde? Gonçalo (6:4)- é para nos irmos ao jardim Zoológico João Santana (5:8) – e para nos irmos ver os animais.</p>	1070	2	E	
<p>Educadora – e porque é que tu estas a falar do Jardim Zoológico? Gonçalo (6:4) – porque as pessoas dão isto ao homem sem o açúcar dentro a dizer se esta um animal dentro se esta um animal ao pé do pacote (perde confiança no que diz a medida que avança) Bernardo (6:1) – e (nsp) tem uma fotografia dum animal. Gonçalo (6:4) – Sim! Pois e!eu e o Bernardo (6:1) adivinhamos!</p>	1071	V	C	
<p>Educadora – então... (mostra o pacote ao grupo) vocês aqui, onde esta a pele do animal, vocês não conseguem identificar nada? Não conseguem ler nada? Gonçalo (6:4) – eu sei! (levanta-se e aponta para a educadora) um elefante!</p>	1072	2	C	
<p>Educadora – Não! Não conseguem...ler nada aqui? António (5:11) – oh Patrícia!</p>	1072			
<p>Educadora – então o que é? António (5:11)- – Uns números!</p>	1073	2	E	
<p>Educadora – então e o que é que tu achas que esses números são? Gonçalo (6:4) – ah, deve ser para ter um número para ver um animal! ? – metros!</p>	1074	V	E	
<p>20:00 Educadora – quantos metros é que o animal tem? João Santana (5:8) – Deixa ver Diogo (5:3)!</p>	1075	1	E	
<p>Educadora – mas olha, vocês já olharam que os números são todos iguais... nos pacotes todos? (todos olham para os pacotes e tentam descobrir o que a educadora está a dizer)</p>	1076	1	E	
<p>Educadora – se vocês olharem, este aqui e o do elefante, este aqui é o do pavão! Qual é o maior? É o elefante ou o pavão? Vários – o elefante! Educadora – o elefante é muito maior do que o pavão! Gonçalo (6:4) – mas essa parte ... Educadora – mas olha, o numero...é igual.</p>	1077	1	EC	

<p>José (6:3) – igual! Educadora – achas que pode ser o tamanho? Os metros? ? – Naaa! Gonçalo (6:4) – Patrícia! Educadora – não! Gonçalo – o peso! Educadora – porquê? O elefante é tão...tem o mesmo peso que tem o pavão? (a educadora faz um gesto como se o Gonçalo (6:4) não estivesse a pensar) Vários – Naaa! O Gonçalo (6:4) tenta outra resposta e vários meninos fala ao mesmo tempo. A educadora chega-se para a frente sorrindo e ... Educadora – eu vou-vos explicar o que pode ser. Posso? Então isto é assim: isto aqui e um pedacinho da pele do animal... Gonçalo (6:4) – Deixa a Patrícia falar! Educadora – isto é um pedacinho.... Chiu, escutem agora (toca no braço do Sebastião (5:8)) isto e um pedacinho da pele ... do animal que esta aqui a trás. E aqui... a frente... Oh João Silva (5:3), eu dei para os dois. João Silva (5:3), e para o Pedro (5:2) ver também. Aqui a frente... o que é que vocês acham que está aqui escrito nestas palavras? O Rodrigo (4:7) e a Marta (4:7) brincam entre eles batendo na cabeça com os desenhos enrolados Gonçalo (6:4) – a dizer.... que tipo de animal é. O elefante está... (nsp) Educadora – não está [porque esse não é teu, é dele também! Eu trouxe para os meninos todos! ? – eu já sei! Oh Patrícia o nome o nome é leopardo Educadora – é! Bernardo (6:1) – Oh Patrícia, eu já vi. Aqui diz Jardim Zoológico! Educadora – exactamente! Diz Jardim Zoológico! E sabem porque é que isto saiu agora nos pacotes de açúcar?... Porque o Jardim Zoológico está a fazer anos, exactamente Pt(4:8). Faz 120 anos! 22:00 Varias exclamações! Educadora – olha exactamente, é mais velho do que a minha avó. Francisco (5:6) – Ehe! É mais velho que a minha avó, não é? Gonçalo (6:4) – é ...é uma girafa! Educadora – não, o Jardim Zoológico faz 120 anos. E então, eles puseram todos os animais que o Jardim Zoológico tem. O elefante, o pavão, o tigre, a tartaruga, a girafa, (aponta para os meninos que têm esses pacotes) João Silva (5:3) – O ,leopardo! O leopardo! Educadora - São todos os animais que o Jardim Zoológico! ...O leopardo, ?- cobras, zebras, ... Educadora – (acena afirmativamente) Há muito barulho pois os meninos falam todos ao mesmo tempo e vão subindo o tom de voz. O João Santana (5:8) põe as mãos nos ouvidos. Nicole (5:10) - ...(nsp) delta. Educadora – é! A máquina do café é delta. Bernardo (6:1) – que patrocina! Educadora – que patrocina (ri-se). ... Olha! 23:11 (interrupção, ver no original) Educadora – Oh Gonçalo (6:4), Gonçalo (6:4), não é um para cada um,</p>	1078	1	EC	
<p>1079</p>	1	EC		
<p>1080</p>			DC	
<p>1081</p>	V	E		
<p>1082</p>	1	E		

<p>Gonçalo (6:4)!... ? – É para todos!</p>				
<p>Educadora – Então vá, vamos por isso ali aonde? Nas experiências?</p>	1083	1	EC	
<p>Gonçalo (6:4) – Sim! José (6:3) – Pode ser! (levanta o braço)</p>				
<p>Educadora – então o que é que nos vamos fazer hoje? (os meninos continuam, a falar entre si, uns levantados)</p>	1084	V	EC	
<p>João Santana (5:8) – Limógrafo!</p>				
<p>Educadora – o que é que vais fazer no limógrafo? (O João Santana (5:8) senta-se e não responde. A educadora empurra a mesa a sua frente para ter mais espaço.) O Catarina G (5:2) Ser tua vizinha da frente e uma chatice!</p>	1085	2	C	
<p>Gonçalo (6:4) – Oh Patrícia! A tartaruga e o elefante são muito pesados!</p>				
<p>A educadora acena afirmativamente.</p>				
<p>Teresa (6:1). – a tartaruga não é tão pesada! aquela e João – Silva – o meu é o leopardo!</p>				
<p>Educadora – vamos ter que arranjar uma caixinha para guardar...oh Salvador (6:3), é assim: eu pedi, para não rasgarem para não se espalhar o açúcar. Não foi?...</p>	1086			DC
<p>Os meninos falam entre eles. Uns levantam-se da mesa, outros continuam sentados.</p>				
<p>Educadora – olha, nos não temos um ... nos..... (pausa e cruza as mãos no colo a espera que os meninos se calem e a oiçam) eu estou...eu começo a ficar cheia de...pena de vos ter mostrado isso!</p>				
<p>Sebastião (5:8) – Patrícia! Temos aqui uma coisa! Isto! (uma caixa transparente)</p>				
<p>Educadora – Olha! Ótimo! (estica a caixa para que os meninos ponham lá dentro os pacotes) ponham aqui! ... o Sebastião (5:8) foi muito amigo. (o Sebastião (5:8) faz um gesto e expressão de contentamento). Foi buscar...</p>				
<p>Pt (4:8) - e eu é que tive a ideia de ir buscar isso. (ela tinha ido com o Sebastião (5:8))...</p>				
<p>Educadora - foi muito boa ideia, sim senhora.</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – elefante e tartaruga. (põe lá dentro da caixa os pacotes)</p>				
<p>Educadora - exactamente! Portanto é assim: o que e que nós hoje... temos aqui uma série de coisas hoje que podemos fazer.</p>				
<p>? os caracóis...</p>				
<p>Educadora – o que é que vocês querem já hoje fazer? Querem começar já o projecto dos caracóis e das maria-cafés? (começa a escrever no plano do dia)</p>	1087	1	C	DC
<p>Vários – Sim!</p>				
<p>? – Não! Primeiro ...</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – Sim! Eu quero fazer dos caracóis.</p>				
<p>José (6:3) – Eu quero fazer.....</p>				
<p>Catarina G (5:2) – O que? (fala com ele baixinho)</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – Eu quero fazer, Patrícia! O dos caracóis.</p>				
<p>Diogo (5:3) – Eu também!</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – Patrícia! (a educadora continua a escrever)</p>				
<p>Sebastião (5:8) – Maria-cafés! (da uma pirueta sobre si mesmo)</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – Patrícia, Patrícia! Posso dizer uma coisa?</p>				
<p>Educadora – Podes.</p>				
<p>Gonçalo (6:4) – eu também quero fazer o dos caracóis!</p>				

<p>Educadora – esta bem, filho! Então vamos lá a ver o que e que há hoje para fazer: Sebastião (5:8) – eu quero o das maria-cafés. Educadora - ...há um projecto dos caracóis e das marias-cafés, não é? Salvador (6:3) – mas eu ...de fazer o dos caracóis... Educadora – bom, o Frederico entretanto não veio, .. olha Catarina G (5:2) Nós não conseguimos fazer a reunião contigo a refilar com o José (6:3) dessa maneira. Pronto! Mais!?..... Só? José (6:3) – Não! 26:00(a educadora olha para o lado para o diário que esta no cavalete) Educadora – olha, a Catarina G (5:2), a Teresa (6:1) e a Nicole (5:10), tinham escrito no Diário que queriam fazer... querem fazer hoje então? António (5:11) – e a (nsp) o chapéu dela! Teresa (6:1) – (levanta-se) e a Catarina O (6:4) e a Eva e a Daniela. Elas não estão cá! V então, mas só não estão cá a Eva e a Daniela. Esta cá a Nicole a Catarina G (5:2) E a Teresa (6:1)! (faz a representação do numero com os dedos da mão) ? a Teresa (6:1) está aqui! ?? – o nsp também não esta cá! A Pt (4:8) fala com a Patrícia</p>	1088			DC
<p>Educadora – bom, então vá, quem é que vai (olha para o Pedro que estava a brincar com o João Silva (5:3)... quem é que vai fazer o projecto dos caracóis e das marias-cafés? Sebastião (5:8) – Eu! (levanta o braço. O Gonçalo (6:4) também levanta o braço.) Educadora – então vai o Sebastião (5:8), (escreve no plano do dia) Gonçalo (6:4) – e eu Patrícia, eu! (estica-se e estende o braço) eu também! Educadora – vai com o Gonçalo (6:4)... (o Gonçalo (6:4) faz um gesto de satisfação tremendo todo) ... o Salvador (6:3), Bernardo (6:1) – E eu, Patrícia? Educadora – o Bernardo (6:1)... (a Pt (4:8) põe o braço no ar e o Diogo (5:3) diz a educadora que também quer) e o Diogo (5:3)! (acaba de escrever os nomes no plano do dia e olha vendo a Pt (4:8) de braço esticado) a Pt (4:8), vai com a Teresa (6:1)... Sebastião (5:8) – a Pt (4:8) Educadora - ...com a Nicole (5:10)... Sebastião (5:8) – com a Nicole (5:10)... Educadora – e com a Catarina G (5:2)... (a Pt (4:8) olha para a Catarina G (5:2) E festeja o irem trabalhar juntas) Sebastião (5:8) – Com a Catarina G (5:2)... Educadora – (a educadora levanta a cabeça) para a monotipia,não é? Sebastião (5:8) – monotipia... (A Pt (4:8) acena afirmativamente) Educadora – então vá! (faz um gesto para elas irem para as actividades) e os outros meninos, vêm planear aqui o que querem fazer, esta bem? (refere com gesto o mapa de actividades nas suas costas) Os meninos começam a levantar-se e a seguiram para as actividades. 27:28</p>	1091	2	C	
<p>Educadora – olha, a Catarina G (5:2), a Teresa (6:1) e a Nicole (5:10), tinham escrito no Diário que queriam fazer... querem fazer hoje então? António (5:11) – e a (nsp) o chapéu dela! Teresa (6:1) – (levanta-se) e a Catarina O (6:4) e a Eva e a Daniela. Elas não estão cá! V então, mas só não estão cá a Eva e a Daniela. Esta cá a Nicole a Catarina G (5:2) E a Teresa (6:1)! (faz a representação do numero com os dedos da mão) ? a Teresa (6:1) está aqui! ?? – o nsp também não esta cá! A Pt (4:8) fala com a Patrícia</p>	1090	1	C	DC
<p>Educadora – bom, então vá, quem é que vai (olha para o Pedro que estava a brincar com o João Silva (5:3)... quem é que vai fazer o projecto dos caracóis e das marias-cafés? Sebastião (5:8) – Eu! (levanta o braço. O Gonçalo (6:4) também levanta o braço.) Educadora – então vai o Sebastião (5:8), (escreve no plano do dia) Gonçalo (6:4) – e eu Patrícia, eu! (estica-se e estende o braço) eu também! Educadora – vai com o Gonçalo (6:4)... (o Gonçalo (6:4) faz um gesto de satisfação tremendo todo) ... o Salvador (6:3), Bernardo (6:1) – E eu, Patrícia? Educadora – o Bernardo (6:1)... (a Pt (4:8) põe o braço no ar e o Diogo (5:3) diz a educadora que também quer) e o Diogo (5:3)! (acaba de escrever os nomes no plano do dia e olha vendo a Pt (4:8) de braço esticado) a Pt (4:8), vai com a Teresa (6:1)... Sebastião (5:8) – a Pt (4:8) Educadora - ...com a Nicole (5:10)... Sebastião (5:8) – com a Nicole (5:10)... Educadora – e com a Catarina G (5:2)... (a Pt (4:8) olha para a Catarina G (5:2) E festeja o irem trabalhar juntas) Sebastião (5:8) – Com a Catarina G (5:2)... Educadora – (a educadora levanta a cabeça) para a monotipia,não é? Sebastião (5:8) – monotipia... (A Pt (4:8) acena afirmativamente) Educadora – então vá! (faz um gesto para elas irem para as actividades) e os outros meninos, vêm planear aqui o que querem fazer, esta bem? (refere com gesto o mapa de actividades nas suas costas) Os meninos começam a levantar-se e a seguiram para as actividades. 27:28</p>	1092			DC

Conselho de 6ª feira Magnólia 1

1º trimestre

Abrangência resposta: 1 – Apenas uma resposta é aceitável

2 – Duas ou três respostas aceitáveis

V – Várias respostas possíveis

Quem sabe a resposta? (relações de poder)

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 (genuína) e pede à criança que lhe diga

CEN – Criança e educadora não sabem a resposta

Pseudo-perguntas: CD – pergunta confirmação/declaração

O – pergunta ordem

R – pergunta regra

Identificação da situação Transcrição das interações	Nº Pergunta	Abrangência resposta	Quem sabe a resposta à pergunta?	Pseudo-perguntas
<p>Conselho de 6ª feira Magnólia 1 1º trimestre Time: 30:00 Children: Bernardo (5:7), Nicole (4:4), Daniela (5:4), Teresa (5:7), Eva (5:5), João Santana (5:2), Pedro (4:8), Marta (4:1), Rodrigo (4:1), José (5:9), Salvador (5:9), Guilherme (5:6), Gonçalo (5:10), Patrícia (4:1), António (5:5), Sebastião (5:2), Diogo (4:9), Francisco (5:0), Catarina O. (5:10), e João Silva (4:9) Vídeo 10a Os meninos vão-se chegando à mesa da reunião. O Diário está em cima da mesa. Pt 4:1 – Patrícia eu quero fazer a reunião. Francisco (5:0) – E eu. Educadora – Vamos todos fazer a reunião. A gente não pode fazer a reunião sozinhos. Portanto vamos todos fazer a reunião. Pt (4:2) – Eu quero fazer contigo! Alguns meninos tratam o Salvador (5:9) por ‘secretário’. Salvador (5:9) – Oh pá eu já não sou o secretário. Educadora – Porquê? É até sexta-feira! (aponta para a parede para mapa de tarefas) Pt (4:2) – Não te lembraste? O Salvador (5:9) levanta-se e dirige-se ao outro topo da mesa. Educadora – Faz favor de ir buscar o livrinho das actas, se faz-favor! ... e sentar aqui ao pé de mim ... Pt (4:2) – Eu quero escrever como a Patrícia. Educadora – aqui fica o Sr. Secretário. (os meninos vão-se acomodando a volta da mesa) Educadora – Não, o secretário hoje, hoje é o Salvador (5:9). Salvador (5:9) – onde é que está o meu livro? Educadora – Não sei amigo. É responsabilidade tua meu amigo. Eu ajusto a câmara para que não fique a educadora de costas. O Gonçalo (5:10) vem ter com a Educadora para afiar o lápis. Ela diz-lhe para ele ir buscar o afia-lápis. O Gonçalo (5:10) vai e volta com o afia na</p>	1093	V	C	

<p>mão. Educadora – É esse mesmo Gonçalo (5:10). Gonçalo (5:10) – Eu sei afiar.</p>				
<p>Educadora – Eu sei que tu sabes mas é que eu sou mais rápida! Sabes porquê? Porque já afiei muitos! ... 2.00</p>	1094	1	E	DC
<p>Educadora - ... Muitos! Chama-se experiência. E uma pessoa que faz muitas vezes uma coisa. (dá o lápis afiado ao Gonçalo (5:10) e deixa cair algo). Ai valha-me Deus que já perdi o lápis! O Gonçalo (5:10) ri-se mas pouco à vontade e vai embora. A educadora continua a afiar outro lápis. No fim dá o lápis ao Salvador (5:9). Vários meninos preparam-se para escrever durante a reunião.</p>				
<p>Educadora – Bom, meus amigos, ... Então agora vamos começar a reunião? Mas é assim, os meninos que estão a escrever, eu vou pedir um favor. Sebastião (5:2) - Para parar.</p>	1095			DC
<p>Educadora – Não! Mesmo que estejam a escrever, ...para irem conversando não é?....</p>	1096			DC
<p>Uma reunião em que se está a escrever mas não se conversa, ... acham que é uma reunião? Vários – Não. Bernardo (5:7) – Patrícia eu tenho ...</p>	1097	1	EC	
<p>Gonçalo (5:10) – Eu tenho uma atitude muito bonita. (levanta-se para falar) Educadora – Então?</p>	1098	V	C	
<p>Gonçalo (5:10) – O João ajudou-ma a arrumar o jogo que estava a jogar. Educadora – E porque é que tu achas que a atitude do João foi bonita?</p>	1099	V	C	
<p>Gonçalo (5:10) – Porque eu gostei. Educadora – Tu gostaste porquê?</p>	1100	V	C	
<p>Gonçalo (5:10) – Porque eu gosto ... (nsp) Educadora – Foi o João que te ajudou a arrumar agora quando foste ter comigo?</p>	1101	1	C	
<p>Gonçalo (5:10) – Sim. Educadora – Então se calhar tu gostaste da atitude do João porque estavas com um bocadinho de pressa e ele ajudou-te, ... viu-te atrapalhado e ajudou-te a despachares não foi? (O Gonçalo (5:10) acena afirmativamente) Pois! (não se entende se é uma reprovação) por isso é que a atitude dele foi bonita. Foi sim senhor. Eu vou escrever Gonçalo (5:10). (a educadora escreve na coluna do ‘Gostamos’ enquanto vai dizendo as palavras que escreve) Gonçalo (5:10) – Eu gosto (nsp) Educadora – Eu ...estava...a arrumar o puzzle (O Gonçalo (5:10) vai dizendo aos meninos para se calarem enquanto a educadora escreve) Gonçalo (5:10) – Xiu! Xiu! Catarina O (5:10). – Vamos ouvir o que a Patrícia esta a dizer. Educadora – e ... estava ...</p>	1102			DC
<p>Rodrigo (4:1) – fala na outra ponta da mesa e não se ouve muito bem. 4:00</p>				
<p>Educadora – mas ... o João, o João quê? Gonçalo (5:10), o João quê? Gonçalo (5:10) – aponta para o João Santana (5:2) que está sentado a sua frente. Educadora – Ah! ... mas o João Santana (5:2) percebeu... (alguns meninos falam entre eles e muitos escrevem nos seus papeis).</p>	1103	1	C	
<p>Educadora – Olha Gonçalo (5:10), concordas com o que eu estou a escrever, não concordas? Não estás a ouvir? (O Gonçalo (5:10) acena</p>	1104	1	C	DC

afirmativamente). Então eu escrevi assim: Eu estava a arrumar o puzzle e estava um bocadinho atrapalhado. Mas o João Santana (5:2) percebeu e veio a...				
Catarina O (5:10). – amigo. Educadora – ajudar-me Rafael (3:11) – Ajudar-me Gonçalo (5:10) – Xiu! Rafael (3:11) – (nsp) Educadora – eu gostei ... do que ele ... fez. Muito bem Gonçalo (5:10). João Silva (4:9) – Oh Patrícia quando eu estava... Educadora - João Silva (4:9) – Oh Patrícia eu estava a comer o almoço ... Salvador (5:9) – Como é que eu faço... (faz gesto com a mão) as coisas...				
Educadora – Como é que eu faço o quê? (olha para a escrita do Salvador (5:9))	1105	V	C	
Salvador (5:9) – (nsp) Educadora – Eu faço o caminho rápido porque eu ... como é que vocês acham que eu escrevo mais rápido?	1106	V	EC	
Francisco (5:0) – Porque és mais velha! Educadora – Pois! Eu já aprendi há mais tempo do que vocês e portanto já escrevo assim um bocadinho mais rápido... João Santana (5:2) – É como as nossas mães, telefonam para uma pessoa e (faz gesto de escrita)				
Educadora – e escrevem, não é? Pronto! E assim, tu quando chegares a minha idade vais escrever como eu.	1107			DC
Francisco (5:0) – Também eu! Nicole (4:4) – Também eu!				
Educadora – Bom! Como é que nós... como é que nós começamos sempre estas reuniões?	1108	1	EC	
O Bernardo (5:7) e a Catarina O (5:10). Dizem qualquer coisa que não se entende. José (5:9) – Por o ‘não gostamos’.				
6.00 Educadora – Por o ‘não gostamos’. Não é? Então vá. Quando eu puder começar a ler o ‘não gostamos’...	1109			DC
Catarina O (5:10). – Dizem. E quando eu começar a escrever... Educadora – (escreve mais qualquer coisa no diário) posso começar? Olhem. Enquanto vocês estiverem todos a conversar uns com os outros eu não vou começar a ... eu não vou poder começar a reunião. Está bem? Posso começar?	1110	1	C	DC
? – pode começar. Rafael (3:11) – (gritando) Sim! Educadora – Oh Rafael (3:11), os outros meninos já te pediram para deixares de gritar. Acho que esta na altura de os ouvires. João Santana (5:2) – Porque nós queremos dizer uma coisa.				
Educadora – Bem. Chiu! Posso começar? (põe a mão no ar) Então vá. Então vou ler tudo e depois nós vamos... (faz gesto para a Teresa (5:7) parar) nós vamos conversar, está bem? (todos os meninos fazem silencio. Muitos estão envolvidos nas escritas.) “Não gostei de ver o Frederico (5:6) desmontar o jogo do António (5:5) e do Gonçalo (5:10) porque tinha demorado muito tempo a fazer e ele desmanchou tudo.	1111			DC
? – o dedo no ar. Educadora – O Sebastião (5:2) deu-me um pontapé na perna quando estávamos a brincar no tapete. Rafael (3:11) – E depois o ...o				

<p>Educadora – “Não gostei que o Gonçalo (5:10) me tivesse dado um pontapé quando estávamos na casinha. Já tínhamos combinado que não se aleijavam os amigos. Rafael (3:11) – (nsp) (outros meninos tentam falar) Educadora – Oh Rafael (3:11) assim não pode ser! (levanta a mão) está bem? Francisco (5:0) – São quatro meninos. Educadora – então vá. “O Sebastião (5:2) deu-me outro pontapé hoje.” Disse o João. Marta (4:1) – (nsp) Educadora – Chiu! Marta (4:1)! Vamos ouvir agora. “O Salvador (5:9) deu-me um pontapé e a seguir deu-me um murro.” Disse o Sebastião (5:2). “Não gostamos da maneira do Gonçalo (5:10) estar no limógrafo. Só mandava em nós e fazia tudo à pressa. E estava a ficar tudo mal feito”. 8:00 Educadora – Diz a Catarina O. (5:10) e a Nicole (4:4). E agora estão aqui duas notícias que eu não percebo o que é que o Sebastião (5:2) e o Salvador (5:9) e o Gonçalo (5:10) quiseram dizer. Só que é assim... Gonçalo (5:10) – O quê? Eu? Educadora – (faz gesto com a mão para esperar) Posso acabar de ler a coluna? vários – Pode. Educadora – Então é assim: O Sebastião (5:2), reparem esta semana. O Sebastião (5:2) deu um pontapé ao João Santana (5:2). O Gonçalo (5:10) deu um pontapé ao José (5:9). O Sebastião (5:2) deu um pontapé ao João. O Gonçalo (5:10)... Rafael (3:11) – e ... e ... e o Gonçalo (5:10) deu um murro ao José (5:9). Educadora – Chiiiiiu. O Salvador (5:9) e o Gonçalo (5:10) deram um pontapé ao João. Para que é isto? ? – Isto não se pode ... Gonçalo (5:10) – Para (nsp) Educadora – Oh Gonçalo (5:10)! Catarina O (5:10). - ... (nsp) portarem-se bem. Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1112			O
<p>Educadora – (faz gesto com a mão para esperar) Posso acabar de ler a coluna? vários – Pode. Educadora – Então é assim: O Sebastião (5:2), reparem esta semana. O Sebastião (5:2) deu um pontapé ao João Santana (5:2). O Gonçalo (5:10) deu um pontapé ao José (5:9). O Sebastião (5:2) deu um pontapé ao João. O Gonçalo (5:10)... Rafael (3:11) – e ... e ... e o Gonçalo (5:10) deu um murro ao José (5:9). Educadora – Chiiiiiu. O Salvador (5:9) e o Gonçalo (5:10) deram um pontapé ao João. Para que é isto? ? – Isto não se pode ... Gonçalo (5:10) – Para (nsp) Educadora – Oh Gonçalo (5:10)! Catarina O (5:10). - ... (nsp) portarem-se bem. Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1113	1	C	DC
<p>Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1114	V	C	
<p>Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1115	1	C	DC
<p>Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1116	V	C	
<p>Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1117	V	C	
<p>Educadora – obviamente. olha, ouviram o que a Catarina O. (5:10) disse? O que é que vocês acham daquilo que a Catarina O. (5:10) estava a dizer? (vários falam ao mesmo tempo) Catarina O. (5:10) – É muito feio fazer isso. Educadora – Porque é que tu achas que é muito feio fazer isso Catarina O. (5:10)? eheeh Teresa (5:7) (a educadora escolhe um lápis para dar a Teresa (5:7)) Catarina O. (5:10) – porque depois eles já não são amigos dos outros. Educadora – E porque é que tu achas que eles já não são amigos uns dos outros? Catarina O. (5:10) – (enquanto escreve olhando para o papel) Porque dão pontapés... (nsp) Ouve-se um telemóvel e alguns meninos olham para ver de onde vem. Educadora – espera aí. Oh João Silva (4:9)! João Silva (4:9). Tu vais arrumar os lápis e vais arrumar o papel se faz favor. João Silva (4:9) – Espera. Educadora – João Silva (4:9). Não, não estás a fazer a acta e eles estão a escrever o que a gente está a ... e tu estas a fazer desenho e não estas a ouvir nada da reunião João Silva (4:9). Eu gostava que ... eu e os outros meninos</p>	1118	V	C	

<p>gostávamos que tu pelo menos estivesses a ouvir e que estivesses a ver o que é que tu achas, não é? Não é? A Teresa (5:7) está a dizer...sim a Teresa (5:7) está a dizer que acha estas atitudes ... como é que é? (prepara-se para escrever na acta). Não foram amigos uns dos outros. Então não foram amigos uns dos outros porquê?</p> <p>10:00</p> <p>Alguns meninos falam na outra extremidade da mesa)</p> <p>Teresa (5:7) – eles dão pontapés...</p> <p>Educadora – sim....</p> <p>Teresa (5:7) - e depois cá na sala eles ...</p>	1119	V	C	
<p>Educadora – olhem, vocês estão a ouvir a Teresa (5:7)?</p> <p>Teresa (5:7) – Eles andam a lutar cá na sala e depois dão pontapés.</p> <p>Educadora – exactamente.</p> <p>Catarina O. (5:10) – E nós não gostamos. É que uma vez já disse: parem de dar pontapés e eles não pararam.</p>	1120	1	C	
<p>Educadora – E nós não gostamos porquê?</p> <p>Catarina O. (5:10) – porque é muito feio.</p> <p>(alguns risos)</p>	1121	V	EC	
<p>Educadora – e porque é que tu porque é que é muito feio?</p> <p>Catarina O. (5:10) – Porque ... porque não se faz isso na sala porque tem que se ter respeito.</p>	1122	V	C	
<p>Educadora – Por quem?</p> <p>Rodrigo (4:1) – E na rua!</p> <p>Catarina O. (5:10) – Pelas pessoas!</p>	1123	2	EC	
<p>Educadora – (aponta para o Rodrigo (4:1)) mas o Rodrigo (4:1) e que está certo. Não é só na sala! Na rua também não! Mas porque é que não se pode andar aos pontapés aos outros?</p> <p>João Santana (5:2) – Nem se pode andar à luta em casa.</p> <p>Rafael (3:11) – (nsp)</p> <p>Educadora – mas porque é que não se pode andar a lutar, andar a dar pontapés...</p> <p>João Santana (5:2) – porque magoa!</p> <p>Rodrigo (4:1) – Patrícia!</p>	1124	V	EC	
<p>Educadora -...a morder... porque magoa! (aponta para o João Santana (5:2)) faz doer os outros meninos, não é?</p> <p>Rodrigo (4:1) – Patrícia!</p> <p>Gonçalo (5:10) – (nsp) não me doeu nada. Não me doeu!</p> <p>Rodrigo (4:1) – Patrícia! E sangue!</p>	1125			DC
<p>Educadora – olha, espera lá um bocadinho. O Gonçalo (5:10) está a dizer que hoje quando o José (5:9) lhe deu uma dentada, não o aleijou nada! O que é que vocês... acham que o Gonçalo (5:10) está a falar verdade?</p> <p>Todos – Não!</p> <p>Educadora – Gonçalo (5:10), estás a ver que já ninguém ... ninguém está a acreditar em ti</p> <p>Teresa (5:7) – Quando se aleija-se chora-se.</p>	1126	1	EC	
<p>Educadora – Aleija-se sempre um bocadinho. E... nós aleijamos os amigos? Nós aleijamos as pessoas de quem gostamos?</p> <p>Todos – Não!</p> <p>Rafael (3:11) – Gostamos (levanta-se) do meu amigo.</p> <p>Educadora – E por isso que não se pode ...</p> <p>Rodrigo (4:1) – depois já fez sangue!</p> <p>12:00</p> <p>Educadora – mas nós já tínhamos conversado isto. Porque ali nas nossas regras... (aponta para o placar um pouco longe onde estão as regras) a segunda diz assim: “não podemos aleijar os amigos. Não se pode empurrar,</p>	1127	1	EC	

<p>bater, dar pontapés, nem morder”. (os meninos que estão próximos olham para as regras mas muitos não sabem bem onde elas se encontram e outros estão longe de mais para verem) (o Rafael (3:11) fala com alguns colegas sobre o calendário que também esta na parede) ? – Nem morder.</p>				
<p>Educadora – E sabem quem é que disse? Adivinhem lá. Olhem, a Pt (4:2), o Bernardo (5:7), o Gonçalo (5:10), a Teresa (5:7), e o João. Gonçalo (5:10) – fui eu. Educadora – foste tu que disseste aquilo. Bernardo (5:7) – Não foi o Gonçalo (5:10)! (o Bernardo (5:7) lê na parede) foi o Diogo (4:9). Educadora – Ai foi o Diogo (4:9); parecia o Gonçalo (5:10) daqui, desculpa. Pronto, eles não se lembraram esta semana. Portanto se calhar para a semana o Gonçalo (5:10) o Sebastião (5:2) o Salvador (5:9), (olha firmemente para o Salvador (5:9) e faz uma pausa) e o Frederico (5:6) vão ter que prometer aqui hoje que para a semana vão se lembrar daquela regra para ver se não andam todos a bater uns aos outros. Gonçalo (5:10) – a dar murros, abater...</p>	1128	2	EC	
<p>Educadora – Exactamente. Prometem? Está prometido? Gonçalo (5:10) – Sim! Educadora – Então eu vou escrever aqui para não se esquecerem. (começa a escrever na acta) para nós não nos esquecermos que vocês prometeram. João Santana (5:2) – Patrícia! E nem se pode dar... Gonçalo (5:10) –... prometer o quê? João Santana (5:2) –... pontapés.</p>	1129	1	C	
<p>Educadora – Tu prometeste e agora estás-me a dizer prometemos fazer o quê?</p>	1130	2	EC	
<p>Gonçalo (5:10) – nsp Educadora – Ah, vês como tu sabes? Gonçalo (5:10) – Eu já me lembrei. (a educadora volta a escrever) Educadora – Então vá. Podem ir escrever. “Estivemos a ler o nosso diário”. (Os meninos escrevem todos e vão repetindo as palavras uma a uma como faz a educadora.) “Começamos ... Vários – começamos ... Educadora – “pela ... Vários – pela... A educadora escreve e arruma os papeis em cima da mesa fazendo uma pausa que é aproveitada por um menino para continuar ? – a coluna ... Educadora – Pela coluna, muito bem! ? – Disse eu! Salvador (5:9) – do ‘não gostamos’. Educadora – do ‘não gostamos’. Gonçalo (5:10) – Vamos cortar um carimbo! (faz um gesto com a mão e salta na cadeira). 14:00 Educadora – (sem tirar os olhos do papel) “lemos ... Vários – lemos... Educadora – que ... há ... Vários – que há. Educadora – alguns ... Vários – alguns ... Gonçalo (5:10) – meninos</p>	1131			DC

<p>Vários – meninos ... Gonçalo (5:10) – que batem... (o Gonçalo (5:10) não escreve) Educadora -...que ... Vários – bateram... Educadora – exactamente. “que andaram a bater... Vários – a bater ... ? – uns aos outros. Vários – uns aos outros... Educadora – a dar ... pontapés... Vários – dentadas... Educadora – e ... a morderem ? – aos outros... ?? – e a dentadas. Educadora – a outros ? – meninos. Educadora – a outros meninos. (algumas vozes de meninos comentando o que estão a escrever. A educadora pára de escrever e muda de caneta. Olha para o grupo e agora vou escrever o que vocês disseram. “a Teresa (5:7) disse: não acho... ? – não acho... Educadora - ... uma ... ?? – boa ideia. Educadora – atitude... ? – feia .</p>				
<p>Educadora – bonita.” “Não acho uma atitude bonita.” (lê sem interrupções.) achas que é feia? Rafael (3:11) – Tuuuuu! Educadora – “não acho uma atitude bonita!” ? – não acho uma atitude bonita. Rafael (3:11) – Eu também não! Francisco (5:0) – olha só feia... Teresa (5:7) – acho bonita.</p>	1132	1	C	
<p>Educadora – (para a Teresa (5:7)) achas uma atitude bonita se andarem a morder? (a Teresa (5:7) acena).</p>	1123	1	EC	
<p>E o que é que tu disseste João? Francisco (5:0) – O João disse que estava feio, isto (a escrita do Francisco (5:0)?) Vários meninos falam. Rodrigo (4:1) – Patrícia! O Gonçalo (5:10) não fecha a mesa. Educadora – Olha, eu acho que não se bate aos amigos na sala, disse a Catarina O. (5:10). Gonçalo (5:10) – e também não se diz queixinhas (referindo-se ao Rodrigo (4:1)). Educadora – nem ... Rafael (3:11) – queixinhas? Educadora – na rua. Não... se.... Rodrigo (4:1) – Gonçalo (5:10), fecha a mesa! ? – pode bater! Educadora – pode aleijar. Disse o João Santana (5:2). Não se pode aleijar os ... ? – Com os pneus. Educadora – os amigos... ? – Nem com os pneus. Educadora – ... porque se não... Rafael (3:11) – nem com os pneus.</p>	1134	V	C	

<p>16:00 Educadora - ... magoamos. (levanta a cabeça interrompendo a escrita) não estamos a falar dos pneus. “não magoamos ... Vários – os amigos. João Silva (4:9) – Oh Patrícia! Vou-me embora. Patrícia vou-me embora! (o Bernardo (5:7) levanta-se para ver quem chegou. O Rafael (3:11) também) Rafael (3:11) – vai embora. Catarina O. (5:10) – O Bernardo (5:7) vai-se embora. (a educadora olha para a porta da sala) Educadora – eheee... esperam cinco minutos se faz favor? Pais – sim, sim! Educadora – Chiu! (faz gesto com a mão para esperarem) Gonçalo (5:10) – Quem? (levanta-se para espreitar para a porta) Educadora – Oh Gonçalo (5:10) assim não pode ser. (O Gonçalo (5:10) senta-se) Oh João Silva (4:9) o avô espera cinco minutos está bem? Vamos acabar a reunião. João Santana (5:2) – Oh Patrícia, eu quando estava em casa... Educadora – Oh João Santana (5:2) agora não vamos estar a contar essas coisas, está bem?.... Gonçalo (5:10)! (olha para ele como que a repreendê-lo). João Silva (4:9) – Patrícia posso levar isto para casa? Educadora – Podes, mas vamos ouvir agora o resto da reunião? (ele aceita) Pronto! ? – Eu também. Educadora – a coluna do ‘não gostamos’ foi toda só sobre isto, não foi? ? – foi! Educadora - ... não há aqui mais nada de ... Catarina O (5:10). – especial. Bernardo (5:7) – Há, há. (levanta-se e põe o braço no ar) Educadora – O quê? Bernardo (5:7) – O Gonçalo (5:10) deu-me um pontapé. Educadora – Então, e o que é que nós estivemos a discutir? Gonçalo (5:10) – Não dar pontapés. Educadora – Pois é Bernardo (5:7). Mas como tu tens estado a riscar o...o... José (5:9) – Eu tenho uma coisa para dizer. (levanta o braço) Educadora - ...o desenho do João Silva (4:9), não ouviste. José (5:9) – eu tenho uma coisa para dizer! Educadora – por isso é que eu pedi no início da reunião para estarmos todos a ouvirmo-nos uns aos outros. Gonçalo (5:10) – (levanta-se) mas Patrícia ele ... Educadora – Está assim: “estivemos a ler o nosso diário.” Oh Bernardo (5:7) eu estou a ler para ti. Gonçalo (5:10) – mas Patrícia! Ele, ele, quando você não esteve aqui ele esteve todo o dia a fazer rasteiras. Educadora – Pois é Bernardo (5:7), olha. Também não é uma atitude nada bonita, pois não? Gonçalo (5:10) – e eu não ... Francisco (5:0) – e a mim também. Educadora – Eu já escrevi aqui que vocês prometeram... eu já escrevi aqui que o Gonçalo (5:10), o Salvador (5:9), oooo ... ? – Bernardo (5:7) Educadora – o Sebastião (5:2), o Bernardo (5:7) e o Frederico (5:6) que não esta cá mas depois a gente na segunda-feira tem que conversar com ele, prometeram que para a semana vão ler aquela regra que não se pode aleijar os amigos e terem cuidado.</p>	1135	1	C	
	1136			DC
	1137	1	C	
	1138	1	EC	DC
	1139	V	C	
	1140	2	EC	
	1141	1	EC	DC

<p>18:00 Gonçalo (5:10) – mas ele não ouviu. Educadora – Que é para ver se a coluna do ‘não gostamos’ não aparece assim toda escrita só porque vocês andaram-se a bater uns aos outros a semana toda. Está bem? ? – está bem! Catarina O. (5:10) (aponta para o diário) aquilo é muito giro. Educadora – Coluna do ‘gostamos’. Chiu. Coluna do ‘gostamos’. “a Teresa (5:7) ajudou os amigos a arrumar a casinha e gostamos porque a Teresa (5:7) teve uma atitude amiga.” Catarina O. (5:10) – a mim. Educadora – Disse o João Santana (5:2). “O Salvador (5:9) ajudou o Frederico (5:6) a levar as coisas para a mesa do projecto. Porque o Frederico (5:6) ia muito carregado e ele reparou nisso. (a auxiliar vem despedir-se da educadora e dos meninos e diz até 2ª.) Catarina O. (5:10) – Está aqui a minha letra. Está aqui a minha letra. Francisco (5:0) – Aonde? Educadora – Pronto. “Eu estava, estava a arrumar o puzzle e estava um bocadinho atrapalhado”. Disse o Gonçalo (5:10). “Mas o João Santana (5:2) percebeu e veio ajudar.” Gonçalo (5:10) – Não, o (nsp) (levanta o braço e levanta-se da cadeira)</p>	1142			DC
<p>Educadora – “...e eu gostei do que ele fez.” Não é? Portanto, sim senhor. O que é que vocês acham destas atitudes? Catarina O (5:10). – Muito giras! Educadora – Não é gira! Francisco (5:0) – Bonita.</p>	1143	V	C	
<p>Educadora – Gira és tu, (aponta para a Catarina O. (5:10)) sou eu, a Teresa (5:7), que somos giras. Somos bonitas, (faz um gesto a realçar a cara) percebes? ? – todos.</p>	1144	1	C	
<p>Educadora - São atitudes quê? ? – Bonitas. Educadora – Bonitas. Porque vêm Gonçalo (5:10) – Vaidosas.</p>	1145	2	EC	
<p>Educadora – vêm de aonde? Catarina O. (5:10) – do nosso coração. ? – do nosso coração. Bernardo (5:7) – do nosso cérebro! (levanta o braço) Educadora – (acena afirmativamente) e as atitudes que vêm do nosso coração ... naaa (diz que não com a dedo) as atitudes muito, muito bonitas vêm muito daqui! (põe a mão no coração) do nosso coração. Claro que a nossa cabeça pensa Bernardo (5:7) mas as atitudes vêm do nosso coração. ? – do cérebro. Pt (4:1) – Olha o que eu já consegui escrever! (levanta o papel e vira para a educadora ver) Educadora – Eu acho que a Teresa (5:7), e o Frederico (5:6) e o Gonçalo (5:10) estão de parabéns esta semana... (os meninos batem palmas e o Gonçalo (5:10) faz uma cara sorridente) porque repararam que os amigos precisavam... Salvador (5:9) – e eu? Educadora – e o Salvador (5:9)! (mais palmas) e há meninos aqui que também estão de parabéns porque já começam a ver ... 20:00 Educadora - ... que há meninos aqui na sala com atitudes bonitas. João Santana (5:2) – Patrícia! Há uma coisa que eu ...</p>	1146	1	EC	

<p>Educadora – Porque é assim: há muitos meninos aqui ... a olharem para as atitudes do ‘não gostamos’... Rodrigo (4:1) - Oh Patrícia! Educadora - ... e não reparam nas atitudes bonitas. Rodrigo (4:1) - Oh Patrícia! Oh Patrícia! Catarina O. (5:10) – Eu hoje portei-me muita bem! (diz confiante balançando a cadeira em duas pernas). Rodrigo (4:1) - Oh Patrícia! ? – Não portaste nada! Rodrigo (4:1) - Oh Patrícia! Mas a minha mãe partiu o dedo. José (5:9) – (levanta o braço) eu tive uma atitude bonita. Educadora – Ah? José (5:9) – Eu tive uma atitude bonita. Educadora – mas isso és tu a falar. Repara que aqui são os outros meninos a olharem e a repararem dos outros. Foi o João que contou da Teresa (5:7)... Catarina O. (5:10) – Patrícia! Educadora - ... foi o Frederico (5:6) que contou do Salvador (5:9), e foi o Gonçalo (5:10) que contou do João Santana (5:2). Catarina O. (5:10) – Tenho uma coisa para dizer. Gonçalo (5:10) – Oh Patrícia! Educadora – Eu também posso achar que eu me portei bem. Catarina O. (5:10) Oh Patrícia ontem ... Gonçalo (5:10) - ... Oh Patrícia esta coluna esta cheira! (aponta para a coluna do ‘gostamos’.) Francisco (5:0) – Olha não risques isto que fui eu que fiz. Catarina O. (5:10) – Eu ontem andei a limpar a minha casa toda. Educadora – Mas isso agora é para (nsp) Bernardo (5:7) – (levanta-se) Patrícia, sabe uma coisa? Uma amiga minha foi a ...</p>				
<p>Educadora – (levanta a mão para ele parar) mas isso era agora? Na reunião? Se não nunca mais acabamos. Não vamos agora a contar as coisas de casa. Bem! É verdade, quem é que estava a dizer que isto aqui está cheio? (aponta para a coluna do ‘fizemos’) Salvador (5:9) – O Gonçalo (5:10).</p>	1147	1	C	
<p>Educadora – Gonçalo (5:10)! Porque é que tu achas que esta coluna está cheia, cheia, cheia? (passa a mão pela coluna) Gonçalo (5:10) – (de pé) não é essa, é esta! (refere-se a coluna do ‘gostamos’)</p>	1148	V	C	
<p>Educadora – está bem, mas esta então ainda está mais! (aponta para a coluna do ‘fizemos’) Porque é que vocês acham que está assim cheia? Gonçalo (5:10) – porque fizemos atitudes muito bonitas. (abre os braços) Educadora – ah! Qual atitudes. ? – Fizemos muitas coisas. Educadora – Exactamente! Catarina O. (5:10) – Fizemos muitos trabalhos. Educadora – Fizemos muitos trabalhos (aponta para a Catarina O. (5:10)) fizemos muitas coisas. (aponta para um menino no fim da mesa) Olha, vou ler o que é que a gente fez. Estamos a fazer o livro do reconto da história “a Joanhinha procura um amigo” vamos fazer um livro e as ilustrações vão ser feitas com digitinta. (alguns meninos falam) lemos a carta que os meninos da escola de Aveiro mandaram ? – trouxeram. Bernardo (5:7) – mandaram (nsp) Educadora – é assim. Não leio quando está toda a gente a falar ao mesmo tempo.</p>	1149	V	C	

<p>22:00 Educadora – Oh, oh Rafael (3:11)! Tu estás a olhar para mim, e estás... e estás ... tu sabes que não estás... Francisco (5:0) – olha as canetas da Patrícia. (para um colega) Educadora – desculpem lá. Eu não posso continuar a reunião. Vamos ficar todos sentados a olhar uns para os outros. Gonçalo (5:10) – e... Educadora – nós já tínhamos... Gonçalo (5:10), desculpa! Nós já tínhamos combinado como é que estávamos nesta reunião. Não é em pé (o Gonçalo (5:10) senta-se) e não é deitados em cima da mesa. José (5:9) – E sentados! Educadora – esta reunião é muito importante! Sebastião (5:2) – pois é! Educadora – pois é e estás de pé?... e deitado em cima da mesa, Sebastião (5:2)? José (5:9) – E a reunião de conselho. Educadora – É a reunião de conselho! Agora, agora só lemos estas duas últimas colunas que é o que nos fizemos e as coisas que ficaram para fazer para a semana. Vá! Então eu vou começar a ler. Eu vou começar a ler! “Estamos a fazer o livro do reconto da história “a Joanhinha procura um amigo” vamos fazer um livro e as ilustrações vão ser feitas com digitinta Rafael (3:11) – nsp Educadora – Chiu! Oh! ? - Disse o Francisco (5:0). Educadora – E o Frederico (5:6)! “lemos a carta que os meninos da escola de Aveiro mandaram ao Frederico (5:6) a responder a carta dele.” Disse o Francisco (5:0). Francisco (5:0) – Ajudei. Educadora – “Descobrimos quantos meninos havia de 3, 4 e 5 anos na sala deles. Fomos descobrir isso porque eles nos perguntavam isso na carta”. “Escrevemos a receita da sopa de abóbora para mandarmos para a cozinha para a Maria saber... Rafael (3:11) – Foi o Frederico (5:6)! Bernardo (5:7) – Fui eu! (levanta o braço) Educadora - ... para a Maria saber que vamos fazer sopa na sala com a abóbora que o Frederico (5:6) (aqui sim) trouxe do Alentejo. Bernardo (5:7) – Eu é que escrevi! (levanta o braço) Educadora – Eu sei! Aqui também está que foste tu que disseste. “lemos a história da Joanhinha que procura um amigo. Lemos essa história ontem. E hoje estivemos a ouvir a feiticeira do parque Catarina O. (5:10) (5:10) – Fui eu que disse. (a Teresa (5:7) levanta também o braço) Educadora – Disse a Catarina O. (5:10). E a Teresa (5:7). 24:00 Francisco (5:0) – E eu! ... aqui na mesa. Educadora – (olha para o Francisco (5:0) e continua a ler) “Começámos a fazer os nossos retratos em monotipia para mandarmos para os meninos da escola de Aveiro. Ouvimos uma escola em francês de um menino chamado Tibili. Gonçalo (5:10) – e eu vi Patrícia que era do (nsp) Francisco (5:0) – que não queria ir a escola. Educadora – exactamente. “E que não queria ir a escola. Foi o Frederico (5:6) que trouxe... (levanta a cabeça e olha para os meninos. O Sebastião (5:2) tem estado a atirar coisas aos outros meninos já há algum tempo) “...foi o Frederico (5:6) que trouxe para nós lermos. Estivemos a conversar sobre a</p>	<p>1150</p>			<p>R</p>
---	-------------	--	--	----------

<p>historia, porque é que ... (olha outra vez para o grupo. No outro extremo da mesa há um pequeno rebuliço. A educadora espera e os meninos calam-se e voltam aos seus lugares) já posso continuar? Já posso continuar? Gonçalo (5:10) – Sim! Educadora – Eu acho que a partir da próxima reunião vão deixar de haver papéis. ? – eu quero! Marta (4:1) – Eu também quero!.... eu quero aquele (nsp).</p>	1151			O
<p>Educadora – Olha! E eu queria acabar! Pode ser Marta (4:1)? Sebastião (5:2)!</p>	1152			O
<p>Sebastião (5:2) – Eu quero o meu (nsp) Educadora – Olha Sebastião (5:2). E nós queríamos acabar a reunião!.... pode ser? “Estivemos a conversar sobre a história porque achamos que era importante ler e escrever...”</p>	1152			
<p>Marta (4:1) – (continua a falar com o Sebastião (5:2)) Educadora – Fizemos isto tudo? ? – Sim!</p>	1153	1	EC	
<p>Educadora – Mais alguma coisa para por aqui? Gonçalo (5:10) – Sim! (levanta-se de rompante levantando o braço) Francisco (5:0) – (nsp)</p>	1154	1	C	
<p>Educadora – Chiu! O Gonçalo (5:10)... o que é Gonçalo (5:10) para por aqui? Gonçalo (5:10) – Eheeeee... João Santana (5:2) – A manteiga. (a educadora faz um gesto para ele esperar) e a sopa de abóbora. Educadora – (acena afirmativamente e escreve) Fizemos... Gonçalo (5:10) – e também a sopa de abóbora ... Teresa (5:7) – A Daniela (5:4), a Eva (5:5) e o João Silva (4:9). ? – e tu? Educadora – (escreve) Fizemos sopa de abóbora... e... Catarina O. (5:10) – eu não comi. Eu não comi Patrícia.</p>	1155	V	C	
<p>Educadora – ... aprendemos ... então? Catarina O. (5:10) – Então eu não estava cá, fui a (nsp) Educadora – Ai é verdade. “e aprendemos ... a fazer ... Vários – manteiga. 26:00 Educadora – manteiga, ... no ... com a ... Zeloca. (vários meninos falam e a educadora continua a escrever) Educadora – e ... o ... bolo. Comemos ... Gonçalo (5:10) – Patrícia! Educadora - ...a sopa... Gonçalo (5:10) – Patrícia! ? – da abóbora.</p>	1156	2	EC	
<p>Educadora – ontem ... ao al... (levanta a cabeça e dirige-se ao grupo) olha lá, e hoje não comeram a manteiga no pão? Vários – Não!</p>	1157	1	C	
<p>Educadora – E vocês não se lembraram? Francisco (5:0) – Comemos. Teresa (5:7) – Não. Educadora – Se calhar comeram e não Daniela (5:4) – Não comemos não! Educadora – então temos que por aqui e segunda feira têm que comer a manteiga no pãozinho! Daniela (5:4) – Mas a Margarida não disse! Educadora – Pronto, fica a manteiga para 2ª feira.</p>	1158	1	C	

Francisco (5:0) – fica para amanhã ai, amanhã não! Daniela (5:4) - olha, se calhar... amanhã não dá! Educadora – Amanhã não, que amanhã não estamos cá amiga. ? - Porquê? Catarina O. (5:10) – Amanhã não há escola! Teresa (5:7) – E depois de amanhã também não! Educadora – mais alguma coisa para por aqui? Todos - Não!	1159	1	C	
José (5:9) – Eu tenho uma coisa para dizer. Educadora – então vamos ver...ah? José (5:9) – Eu tenho uma coisa para dizer. De amanhã. Educadora – De amanhã?	1160			DC
José (5:9) – Vou fazer a minha árvore de natal. Educadora – Oh... está bem mas isso agora depois na 2ª feira contas. (alguns meninos levantam-se e vão guardar as escritas) Onde e que vocês vão?	1161	V	C	
Sebastião (5:2) – Vou guardar Educadora – e então e as coisas para combinar para a semana? Gonçalo (5:10) – Ai não. Não há mais! Educadora – Ai desculpa. Não lemos a coluna do queremos fazer. Francisco (5:0) – Pois não. Eu disse para ler. Educadora – Olha. Oh meus amigos olha, olha João Silva (4:9) desculpa lá mas é assim: a gente está a perder mais tempo a ver vocês ai do fundo para nos ouvirem ainda não se calaram, se calhar se estivessem a ouvir-me João a gente já tinha acabado! Gonçalo (5:10) – Já tinha acabado mais acabado.	1162	V	C	
Educadora -..... (após silêncio começa a ler) “queremos fazer: a sopa de abóbora com a abóbora que o Frederico (5:6) trouxe já fizemos não já?” ? – Já! Educadora – acabar o nosso jornal também. Só falta a capa. ? – Eu faço! Educadora – Pedir à Zeloca para nos comprar as natas para fazermos a manteiga também já fizemos. ? – também já! 28:00 Educadora – o (nsp) das joaninhas, também já está só falta fechar o (faz um gesto com a mão) o livro ? – o livro. Educadora – Responder aos meninos da escola de Aveiro que mandaram uma carta para o Frederico (5:6) com algumas adivinhas, ... Pt(4:1) – eu fiz tudo! (mostra as suas escritas)	1163	1	EC	DC
Educadora – estamos a fazer, não é? ? – Sim. (o Sebastião (5:2) magoou-se e outros meninos começam a rir. Ele esfrega a cabeça e não contem o choro) Educadora – Anda cá. Anda cá! (O Sebastião (5:2) vem a chorar ter com a educadora que lhe esfrega a cabeça) Catarina O. (5:10) – É o que acontece.	1164	1	EC	DC
Educadora – Mostra lá!.... estás a ver porque é que eu te peço para estares sentado? Senta aqui. (senta o Sebastião (5:2) ao seu colo e continua) Francisco (5:0) – ele ficou com os olhos vermelhos? Educadora – Pronto. Eheee mais? “queremos fazer um livro com monotipias para nos mandarmos aos nossos correspondentes” e ... já estamos a fazer, e temos que acabar para a semana... e temos os livros das histórias	1165			DC

para acabar. É isso? Vários – É!	1166	1	EC	
Educadora – Então pronto! Eu agora vou passar... Catarina O. (5:10). Essa é a acta importante que é a acta que (nsp) está bem?	1167			DC
Pt (4:2) – Patrícia escrevi todinho! (levanta-se e mostra a sua folha)				
Educadora – escreveram tudinho?	1168	1	C	
Salvador (5:9) – Eu também!				
Educadora – então vá. Guardam que é para depois lermos na 2ª feira. Está bem?	1169			DC
Os meninos levantam-se. O Gonçalo (5:10) vem mostrar a sua acta. Educadora – Põem o nome e põem a data. O Gonçalo (5:10) vai guardar a sua. ? – Põem a data! A educadora fica a confortar o Sebastião (5:2) e a falar com ele sobre a razão porque lhe aconteceu bater com a cabeça. O João Silva (4:9) vem mostrar a sua acta mas a educadora está a falar com o Sebastião (5:2) e ele acaba por desistir. A educadora fica depois na mesa a escrever a acta. Um menino foi ao calendário ver a data e escrever na sua acta. A Daniela (5:4) e a Eva (5:5) andam também a escrever os seus nomes e data antes de arrumarem. Os meninos começam a sair ou a ir para o recreio autonomamente.				

