



A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s)

5º ANO DE CASO

Autores:

Rosa Novo

Cristina Mesquita-Pires



A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s)

Rosa Novo¹

Cristina Mesquita-Pires¹

1 - Empenhamento do Adulto: revisão dos estudos empíricos

Nas duas últimas décadas, a preocupação com as interações da educadora com a(s) criança(s) em salas de educação de infância tornou-se uma realidade incontornável. As razões que corroboram essa constatação são múltiplas. Entre outras, citaremos a necessidade de auto-vigilância dos estilos interactivos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2008). Outra razão, igualmente relevante, reside no reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida para o desenvolvimento subsequente da criança, sabendo-se que as interações e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens.

Evocando Laevers (1994), o autor da Escala de Empenhamento, bem como Pascal e Bertram (1997, 1999, 2000) reconhecidos utilizadores da mesma, destacam-se explicitamente os três âmbitos de acção do educador que são observados:

Sensibilidade: Referente à atenção do adulto face aos sentimentos e bem-estar da criança, incluindo elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto.

Estimulação: Refere-se à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e conteúdo de tais intervenções.

Autonomia: Refere-se ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais." (p.23).

A escala mede os níveis de empenhamento a partir da ausência ou presença de um conjunto de sinais que compreendem as seguintes dimensões: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Através de um *contínuum* de 5 níveis, esta escala permite evidenciar o estilo da educadora desde totalmente não facilitador (nível 1) a totalmente facilitador (nível 5), sendo considerado o nível 3 como nível intermédio. Por inerência, existem mais dois níveis intermédios: o nível 2 de tendência não totalmente facilitadora e o nível 4 em que predomina o nível facilitador mas com algumas ocorrências não totalmente facilitadoras. Quando não se dispõe de informação é assinalado "Não observado" (NO).

¹ Escola Superior de Educação de Bragança.

Assim sendo, afigura-se pertinente apresentar a revisão dos estudos empíricos disponíveis tendo em conta a relevância que fornecem sobre a interacção do educador de infância.

Um primeiro conjunto de estudos evidencia que a interacção educativa dos educadores infância é claramente marcada por uma hierarquia de dimensões. Os estudos realizados por Oliveira-Formosinho com educadores estagiários (2002, 2003) e com profissionais experientes, através da criação de grupos que se contrastam em dimensões diversas (2000, 2001, 2003, 2004) revelam um perfil de interacção que valoriza a dimensão sensibilidade do adulto e a dimensão autonomia concedida à criança face à estimulação efectuada pelo adulto no decurso das experiências de aprendizagem. Contrariamente, o perfil inglês revela que a dimensão estimulação toma o lugar da dimensão autonomia (Pascal e Bertram, 2003, Mould, 1998).

Os estudos de Oliveira-Formosinho (ibid) salientam ainda que todos os grupos (estagiários e profissionais), na dimensão estimulação, se situam abaixo do valor definidor da qualidade, que é segundo os autores da escala, o ponto 3,5. Evidencia-se, deste modo, a significativa dificuldade associada à estimulação do adulto concedida na aprendizagem da criança. A competência profissional de estimular a acção e o pensamento da criança, alargar os seus interesses, ampliar as suas realizações é muito importante, mas de lenta construção profissional. Esta competência interactiva é difícil, mas sendo central, deverá ser conquistada (Oliveira-Formosinho, 2000).

A complexidade deste processo é igualmente reconhecida nos estudos desenvolvidos por Helena Luís (1998) e Maimone e Tomas (2005). Os estudos destas autoras mostram ainda estilos educativos não só com uma sensibilidade precária do adulto para com a criança como pouco promotores da autonomia da mesma. Nesta perspectiva, Helena Luís (1998) destaca que a capacidade de iniciativa das crianças não é reconhecida de modo activo, nem tão pouco as crianças são implicadas na elaboração das regras e na resolução de conflitos.

Outra ideia chave que emerge de alguns estudos é a compreensão de que as competências interactivas não dependem de traços intrínsecos e imutáveis da personalidade mas sim de prolongados e sequentes processos de aprendizagem profissional reflectida (Oliveira-Formosinho, 2002; 2003; Pascal e Bertram, 2003, Kalliala e Tahkokallio, 2003; Mould, 1998)

Passa a analisar-se um estudo que mostra a relação entre a qualidade das interacções como característica profissional e o envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem.

Neste estudo, Oliveira-Formosinho (2004) analisa a relação entre o empenhamento do adulto e o envolvimento das crianças nas actividades e projectos. O primeiro grupo, que pratica uma pedagogia de cariz construtivista, é constituído por 105 crianças e 28 educadoras com formação especializada e com apoio sustentado às práticas educativas. O segundo grupo, que pratica uma pedagogia tradicional, é constituído por 120 crianças e 30 educadoras que não têm formação especializada nem beneficiam de apoio sustentado no terreno.

A análise dos resultados demonstra que há um paralelismo entre os dois grupos no que se refere à configuração do perfil do empenhamento. Contudo, o primeiro grupo situa-se em todas as

subescalas acima do ponto de entrada na qualidade, resultado que não se verifica no segundo grupo. Também no primeiro grupo, o envolvimento das crianças se situa claramente acima da média da qualidade (ponto 3.5) enquanto o segundo grupo se situa, apenas, no limiar desse ponto. Verifica-se uma correlação mais elevada no primeiro grupo ($r = .66$) do que no segundo ($r = .31$). Segundo a autora, a análise dos dados revela, por um lado, que o estilo de interacção está associado à implicação, ao envolvimento de forma sensível, autonomizante e estimulante da criança nas actividades e projectos e, por outro, que essa associação varia nos dois grupos, mostrando-se positiva e elevada no grupo que pratica uma pedagogia construtivista.

Concluindo, Oliveira-Formosinho (2004) realça que para a educadora garantir o direito de ensinar se deve assegurar o direito a aprender. Salienta que a formação é um meio para garantir que as educadoras aprendam e as crianças também.

Este estudo revela-se de grande importância pois evidencia que o direito da criança ao envolvimento no aprender exige que se desenvolvam interacções de qualidade e estas requerem oportunidades de aprendizagem profissional das educadoras.

2- Metodologia

2.1. Objectivos de partida deste estudo

Considerando que a qualidade de processo em salas de educação de infância é, em larga medida determinada pelas interacções que aí ocorrem entre educadoras e crianças, este estudo centrou-se na análise deste aspecto específico da qualidade do processo, procurando analisar o perfil de empenhamento das educadoras participantes e identificar questões para discussão e implementação colaborativa posterior.

2.2. Contexto

Neste estudo participam quatro educadoras de infância licenciadas que trabalham em quatro salas de jardim de infância, pertencentes a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, do concelho de Bragança. O tempo de actividade profissional das educadoras varia entre os seis e os três anos de serviço.

As crianças estavam distribuídas por três grupos horizontais (um grupo de três anos, outro de quatro anos e ainda outro de cinco anos) e um grupo vertical.

2.3- Instrumento e procedimento

O instrumento de investigação privilegiado neste estudo, tal como sublinhado anteriormente, foi a Escala de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994). As observações foram realizadas pelo ele-

5º ESTUDO DE CASO

mento externo e pelo elemento de apoio², que desenvolvem reflexão profissional cooperada sobre o quotidiano praxiológico.

Realizaram-se quatro sessões por adulto (em dois dias diferentes, duas manhãs e duas tardes), e cinco observações de dois minutos por sessão, perfazendo um total, por adulto, de 20 observações. Assim, o total de observações por sessão e por adulto é de quinze minutos mais cinco minutos para atribuição das cotações. Para as quatro sessões de observação foram necessários sessenta minutos e para o grupo total gastaram-se duzentos e quarenta minutos. As observações foram registadas na folha de observação do empenhamento do adulto e realizadas nos períodos da rotina diária em momentos de iniciativa do adulto e da criança.

2 O elemento de apoio é uma supervisora institucional da prática pedagógica que conhece profundamente as idiosincrasias do contexto e que desenvolve no mesmo o seu projecto de doutoramento.

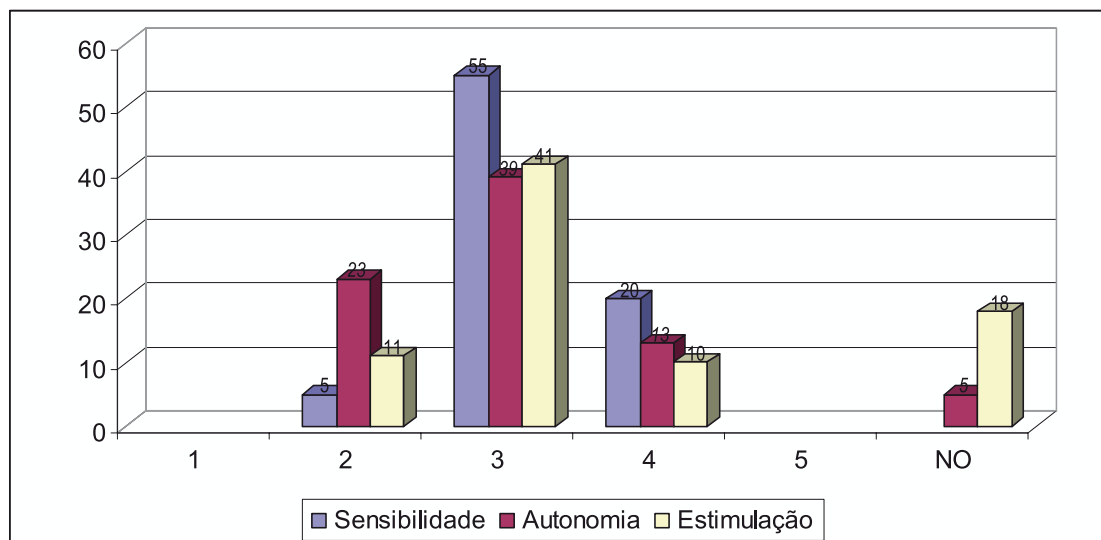
2.4- Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela seguinte são apresentados os dados referentes à escala de empenhamento.

Tabela 1 – Frequência e percentagem dos comportamentos observados nas educadoras.

Educadora	Nível de empenho	Sensibilidade		Autonomia		Estimulação	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1	1						
	2	2	10	11	55	2	10
	3	17	85	9	45	10	50
	4	1	5				
	5 NO					8	40
2	1						
	2	3	15	4	20	6	30
	3	16	80	10	50	8	40
	4	1	5	1	5		
	5 NO			5	25	6	30
3	1						
	2			6	30	2	10
	3	12	60	9	45	11	55
	4	8	40	5	25	5	25
	5 NO					2	10
4	1						
	2			2	10	1	5
	3	10	50	11	55	12	60
	4	10	50	7	35	5	25
	5 NO					2	10

Analisando o conteúdo da tabela é possível verificar que a escala de empenhamento contempla níveis de pontuação de 2 a 4. Significa que a intervenção das educadoras no processo de aprendizagem das crianças não apresenta características de total falta de empenhamento nem características de total empenhamento. É também possível constatar pequenas variações nas características do estilo de mediação da acção educativa das educadoras de infância. Na linguagem de Bronfenbrenner (1987) as variações nos processos são uma função conjunta das características do ambiente e da pessoa. Afirma a importância da influência tanto das características da educadora, enquanto pessoa e profissional e em conexão com as características do grupo de crianças, como das características físicas e simbólicas do contexto e de suas interações bidireccionais.

Gráfico 1 - Frequência global das dimensões de empenho observadas nas educadoras

Pela leitura do gráfico 1, onde se apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), a análise dos resultados mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada do que nas outras duas subescalas, a da autonomia e da estimulação, que aparentemente se apresentam próximas. É importante realçar que a frequência de não observação de comportamentos relativos à dimensão estimulação é mais elevada do que a frequência conjunta dos níveis 2 e 4 dos comportamentos de estimulação.

Tabela 2 - As médias do empenhamento global

Dimensões	Média
Sensibilidade	3,19
Autonomia	2,87
Estimulação	2,98

A análise da tabela 2 evidencia uma pontuação considerada suficiente na subescala da sensibilidade e insuficiente nas subescalas da autonomia e estimulação. A este respeito pensamos ser pertinente explicitar algumas considerações que se passam a apresentar.

No âmbito da sensibilidade importa sublinhar que as educadoras mostraram ser sensíveis ao bem-estar emocional das crianças e prontas a dar resposta às suas necessidades. Porém, as interações encetadas não revelam uma escuta activa da criança, o que significa, entre outros aspectos, que não reconhecem a competência da criança e não a envolvem em parceria e colaboração no seu próprio processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Nos momentos de grande

grupo, apesar de facilitarem oportunidade à criança de comunicar as suas ideias e opiniões, não as integram nas propostas educacionais que apresentam. Assim, em pequeno grupo, as crianças realizam as actividades previamente planeadas para a concretização de um produto final, também previamente definido. Embora, neste âmbito, procurem ouvir a criança, verifica-se, contudo, que esse ouvir não é integrado na interacção e na comunicação que se desenvolve.

Relativamente à autonomia, é possível discernir a iniciativa da criança mas em tempos pré-determinados. Em termos de rotina diária pode observar-se uma separação entre o tempo do adulto (isto é, quando propõe actividades e orienta a criança, geralmente em pequeno grupo, para fins previamente estabelecidos) e o tempo da criança (quando esta realiza as actividades escolhidas livremente nas áreas).

Convém ter ainda presente que foram observados poucos casos de explicação das regras às crianças. Além disso, pudemos também constatar a ausência de quadros de regras reguladores como referência colaborativa de sócio e auto-regulação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

No que se refere à estimulação, salienta-se uma tendência didáctica perceptível pelo uso de questões de resposta única para aferir conhecimentos, tendo em vista o “sucesso educativo”. Este sucesso confunde-se com a aquisição de conhecimentos e saberes considerados úteis e necessários para o desempenho posterior.

As educadoras mostram ainda a tendência em antecipar-se à criança. Sem dúvida que abordar a estruturação do tempo da criança (Malaguzzi, 1999) é uma competência interactiva difícil, mas que deve ser conseguida pelas educadoras para a promoção de pensamentos e realizações autónomas das crianças. Refira-se também que a planificação não é elaborada com base no reconhecimento daquilo que a criança já faz, para conceber actividades que para ela tenham significado (Dewey, 1971; Freinet, 1993), e que, simultaneamente, constituam um desafio real às suas capacidades (Vigostky, 1991, 2007).

Como resultados mais salientes deste trabalho em colaboração deve-se sublinhar a necessidade de uma maior consciencialização das educadoras em torno dos modos de acção que valorizem a escuta activa da criança, bem como a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é necessário construir formas colaborativas de pensar o quotidiano da sala de actividades de forma a conceder à criança pequena a agência de que necessita.

3 – Implementação colaborativa dos planos de acção

Tomando como referência estes dados o plano da acção focalizou-se inicialmente na (re) organização dos espaços e no debate de estratégias com o propósito de desenvolver experiências de aprendizagem onde as crianças pudessem escolher as suas próprias actividades não excluindo o envolvimento dos adultos no sentido de ampliar e desenvolver os interesses do grupo.

Os processos utilizados para concretizar a tomada de consciência sobre o espaço enquanto dimensão fundamental, na promoção da autonomia das crianças, situaram-se ao nível da reflexão

crítica em torno da documentação fotográfica recolhida em cada sala, bem como na leitura dos contributos da proposta pedagógica de Hohmann e Weikart (1997).

Progressivamente, e em ritmos diferenciados, as educadoras descobriram algumas fragilidades, nomeadamente no que respeita: ao reduzido número de áreas de aprendizagem; à ausência de identificação e limitação ecológica das mesmas; à fraca delimitação de algumas áreas e à preocupação excessiva com a criação da “área do projecto”³ onde se apresentavam as vivências do tema em estudo. Acresce ainda referir o cuidado das educadoras na alteração frequente do espaço como estratégia de envolvimento das crianças e como justificação inadequada da flexibilidade das áreas.

Daqui resultou uma implicação clara de todas as educadoras e entusiasmo para a mudança. Num primeiro momento, as modificações surgem única e exclusivamente da parte do adulto sem integrar as necessidades e interesses das crianças. Logo, nesta fase desenvolveram-se mudanças aditivas. Foram recolhidos novos dados e com o apoio e incentivo da equipa, as educadoras revelaram uma mudança mais positiva, assumindo a importância da reflexão contextualizada e partilhada na definição da intencionalidade educativa tendo como horizonte a agência da criança.

Emergiu ainda da reflexão conjunta a intrínseca ligação da gestão dos espaços com os tempos, as interações e as relações interpares. Parece ter havido paulatinamente, por parte das educadoras, a consciência de que estes processos são complexos e que entrecruzam diferentes dimensões da pedagogia da infância.

5- Considerações gerais

A linearidade das temáticas que se abordam, a sobrevalorização dos conteúdos, a centração nas propostas do educador e a preocupação com os produtos parecem dar lugar a preocupações focadas na análise dos processos e na construção partilhada das experiências de aprendizagem. Embora o pulsar de cada sala revele olhares, ritmos e modos diferenciados de acção, as preocupações das quatro educadoras confluem na necessidade de dar sentido ao espaço, ao tempo, aos interesses da criança e à sua própria intencionalidade educativa.

Passo a passo é necessário saber contextualizar e estimular as educadoras na procura de outros saberes e alternativas. Esta reconstrução, requerendo aprendizagens em domínios específicos, é naturalmente complexa porque envolve a inter-relação com outras dimensões da pedagogia da infância meta que exige tempo de experiências significativas e requer apoio, numa atmosfera de abertura e empatia, para que a oportunidade de crescimento profissional seja bem sucedida.

3 O projecto é concebido como uma planificação a longo prazo que determina os conteúdos a desenvolver em cada tema, confundindo-se com a concepção de programa.

Referências Bibliográficas

- Bertram, T, & Pascal, C. (1997). A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 3 (pp.125-150).
- Bertram, T, & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T, & Pascal, C. (2000) O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: sucessos e reflexões. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, nº 2, Dezembro, (pp.17-30).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo
- Freinet, C. (1973). *Para Uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Editorial Presença: Lisboa.
- Hohmann e Weikart (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Kalliala, M.; Tahkokallio, L. (2003) The adult role in Finnish early childhood education and care. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an international study on experiential education*. *Studia Paedagogica*, 35 Leuven: Leuven University Press (pp. 93-109).
- Laevers, F.(1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.
- Laevers e Heylen (2003). (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education*. *Studia Paedagogica*, 35. Leuven University Press: Leuven.
- Luís, H. (1998). *A percepção da relação da educadora com a criança e o estilo de interacção educativa – Contributos para a promoção da qualidade dos contextos pré-escolares*, Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Maimone, E.; Tomás, D. (2005) Observação do educador infantil pela escala de empenhamento do adulto. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp.
- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In Edwards, Gandini e Forman *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Mould, C. (1998) The influence of researcher-teacher collaboration on the effectiveness of the early learning of four year olds in schools in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (pp.19-36)
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo (2004). Children’s perspectives about pedagogical interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 12, nº 1, pp. 103-114.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 2, Dezembro (pp.109-124).
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.

5º ESTUDO DE CASO

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. Laevers e Heylen (Eds.). *Involvement of Children and Teacher Style – Insights from an international study on experiential education. Studia Paedagogica*, 35 Leuven: Leuven University Press (pp. 111-127).
- Oliveira-Formosinho (Org.) (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2008) *Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança*. *Revista Pátio*, Julho/Outubro, nº 17 (pp 37-39).
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interacção adulto - criança: um estudo de caso multicontextos: Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto da Criança (no prelo).
- Vygotsky, L. (2007) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes Editora: São Paulo.