

MODELOS PEDAGÓGICOS DOS EDUCADORES NA INTERAÇÃO E NA COMUNICAÇÃO COM AS CRIANÇAS DURANTE TAREFA COOPERATIVA

Joana Clérigo

jclerigo@gmail.com

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação/CIED

Otilia Sousa

otilias@eselx.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação/CIED

e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Dalila Lino

dlino@eselx.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação/CIED

Marina Fuertes

marina@eselx.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação/CIED

e Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>

Resumo

Os modelos pedagógicos guiam a atuação do educador (designado pedagogo no Brasil) ao perspetivar o papel da criança, do adulto, dos processos e dos contextos na aprendizagem. Neste estudo, pretende-se estudar a qualidade interativa (em termos de empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto) e o estilo comunicativo (quanto à valorização, interrogação e orientação da

atividade) em educadores com afiliações pedagógicas distintas. Para o efeito, participaram neste estudo 16 educadoras que se consideram afiliadas ao modelo High Scope (HS), 21 educadoras ao Movimento da Escola Moderna (MEM – movimento português inspirado na pedagogia Freinet) e 20 educadoras sem afiliação expressa a um modelo pedagógico (SMP). As educadoras realizaram, em colaboração com uma criança, um produto com materiais e ferramentas disponibilizados durante 20 minutos. As educadoras que se consideram afiliadas a modelos reagiram de forma mais adequada e com maior prontidão às observações e às emoções da criança do que as educadoras sem modelo preferencial. Em termos comunicativos, o grupo de educadoras MEM apresenta, em comparação com os outros dois grupos, mais perguntas de processo, sugestões, indicações e elogios. As perguntas de conteúdo e críticas são mais frequentes no grupo SMP. Em suma, os nossos resultados indicam que o modelo pedagógico do educador pode contribuir para a forma como interage com a criança.

Palavras chave: educação pré-escolar; interação educador-criança; comunicação verbal; modelos pedagógicos.

Introdução

A investigação tem indicado que a educação de infância tem um efeito positivo na promoção do desenvolvimento e do sucesso escolar futuro da criança (Barnett, 2008; Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004; Dickinson, 2001; OECD, 2006). Um estudo meta-analítico sobre os efeitos da educação de infância aponta benefícios na vida académica, na integração social e no bem-estar dos indivíduos - a curto e a longo prazo (Barnett, 2008). Não obstante, o estudo verifica que, apenas, os programas e contextos de muito boa ou excelente de qualidade apresentam estes benefícios. Vários estudos longitudinais como o *Perry Preschool Project* revelam que, nesses contextos de elevada qualidade, o impacto dos projetos educativos é duradouro até à vida adulta dos sujeitos ao nível: da educação, do emprego, do salário, do casamento, dos comportamentos saudáveis, e da educação de participação em atos ilícitos ou crime (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010). Não obstante, a variável socioeconómica surge frequentemente como mediadora destes resultados (e.g., Apps, Mendolia & Walker, 2012). Assim, em termos cognitivos, os ganhos das crianças oriundas de meios mais desfavorecidos são superiores aos obtidos em crianças oriundas de meios mais favorecidos.

Considerando a importância da educação de infância, em Portugal, verificou-se um grande esforço para tornar a educação de infância universal (atingindo atualmente 90.1% das crianças portuguesas). Havendo diretrizes nacionais quanto às competências a desenvolver (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), cada jardim de infância e cada educador possui autonomia pedagógica, adotando o modelo pedagógico com o qual mais se identifica.

Modelos curriculares de educação de infância

O modelo curricular, segundo Oliveira-Formosinho (2003, p.7), “situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem” tendo em conta as várias dimensões pedagógicas relacionadas com o tempo, o espaço, os materiais, as interações (adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto), a planificação, a organização, as atividades, e avaliação, e, ainda o envolvimento da família e da comunidade.

A crescente preocupação dos modelos contemporâneos com a criança e o seu desenvolvimento promoveu o aumento da reflexão acerca das diferentes teorias do desenvolvimento e dos objetivos dos programas de educação. Se os modelos behavioristas destacaram os *resultados*, já os programas construtivistas valorizaram a *experiência*, os *processos* e os *contextos* subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Estes modelos do desenvolvimento contribuíram para a construção de modelos pedagógicos, também eles guiados por uma visão do papel da criança e do adulto no processo de ensino-aprendizagem.

Colocando a criança como o centro da ação pedagógica, vários movimentos tentam romper com as abordagens mais tradicionais em que *todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo*. Os dois modelos de que nos ocupamos, Movimento da Escola Moderna (doravante MEM) e o modelo High Scope (doravante HS), são modelos de Pedagogia Diferenciada em que a atividade pedagógica é organizada de modo a colocar cada criança perante situações facilitadoras da aprendizagem e estimulantes do desenvolvimento.

No debate entre os dois modelos, verificamos que no modelo HS, a criança encontra-se no centro da ação como agente ativo na sua aprendizagem, capaz de fazer escolhas e de contribuir para o processo educativo. Todavia, no modelo do MEM, com um enfoque sociocêntrico, a criança integra-se no grupo e a aprendizagem é cooperativa. Assim, *a criança em ação* (HS) e *a criança em participação* (MEM) sustentam a estrutura curricular e as opções pedagógicas destes dois modelos curriculares.

Com efeito, no modelo HS a criança constrói o seu próprio conhecimento através da interação com o mundo físico e social, com os pares e com os adultos. No modelo MEM, a criança é coconstrutora do conhecimento ao participar no grupo. A aprendizagem define-se como *ativa* no modelo HS e como *cooperativa* no modelo MEM. Os modelos socio-cêntricas como o MEM, dão ênfase à interação adulto-criança e criança-criança e as práticas dão sentido social imediato às aprendizagens, havendo uma construção dinâmica e participada do saber (Niza, 1996).

Modelo MEM

O MEM nasce em Portugal, após o fim da ditadura, com o objetivo de construir uma sociedade democrática desde a primeira infância. Segundo Niza (1996), este modelo, resulta da fusão de três práticas convergentes: a proposta de educação cívica de António Sérgio, a prática de integração educativa de deficientes visuais no Centro Helen Keller (Lisboa) e os cursos de aperfeiçoamento profissional promovidos pelo Sindicato Nacional de Professores. Partindo da pedagogia de Freinet, com uma forte influência do pensamento de Paulo Freire, o MEM foi agregando influências da sociedade e da cultura portuguesas e das perspetivas científicas mais recentes decorrentes dos trabalhos de Vygotsky, de Bruner e de Rogoff, que enfatizam a interação social e a herança sociocultural (Folque, 2014).

Analisando as finalidades deste modelo verificamos, em primeiro lugar, que dá especial relevância às *práticas democráticas*. A ação educativa é estabelecida com base numa negociação do planeamento, cooperação e partilha traduzível na apropriação “dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, p.141). A segunda finalidade prende-se com os valores morais e estéticos e os conteúdos consideram a vida quotidiana das crianças e do grupo, pois preconiza-se que aprender pela *experiência* se torna mais estimulante e mais eficaz do que ser um mero observador. A terceira finalidade diz respeito à construção de uma cultura de grupo entre todos os parceiros educativos baseada na *participação cooperativa* reproduzida no currículo educativo.

O MEM é um modelo sociocêntrico na medida em que a pedagogia não é nem centrada no adulto nem na criança, dando-se primazia à dinâmica de grupo e à construção do cidadão “(...) que desenvolve e se desenvolve.” (Folque, 2014, p.3).

Neste modelo, defende-se que as aprendizagens se fazem através de processos de cooperação no seio de um grupo, sendo este grupo constituído pelas crianças e pelo educador. Esta organização coopera-

tiva das aprendizagens requer, naturalmente uma organização da vida da classe em que todos participam de forma ativa e cooperativa. O educador tem um papel ativo, na organização do ambiente físico e temporal e, também na organização social do grupo. Deste modo, o papel do educador é promover uma organização participativa, cooperativa e democrática que se operacionaliza nos vários momentos da rotina (diária e semanal) e é sustentada pelos instrumentos de organização cooperativa. A criança é ativa e o educador é ativo como nas propostas educativas socioconstrutivistas.

Nas salas MEM, as crianças têm oportunidade de, diariamente, realizarem atividades que elas próprias escolheram e são incentivadas a comunicar ao grupo as aprendizagens e os conhecimentos que construíram. Esta forma de organização do tempo promove a iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e a livre expressão. A criança tem opção de escolher as atividades e as tarefas que se propõe realizar no seio de um grupo que opera de forma cooperativa. Os saberes e conhecimentos individuais são partilhados com o grupo através de um circuito de comunicação que favorece a livre expressão nas mais variadas formas (oral, escrita, gráfica, plástica, dramática, etc.).

Modelo High Scope

O HS foi iniciado, nos Estados Unidos por Weikart e pela equipa (2003), em crianças em risco de desenvolvimento nos bairros mais desfavorecidos do distrito de Ypsilanti, Michigan. Weikart verificou que estas crianças tinham resultados mais baixos, tanto nos testes de inteligência como no rendimento escolar, por frequentarem um ensino de baixa qualidade (Hohman & Weikart, 2003). Em 1970, Weikart criou a Fundação de Investigação Educacional High Scope, estabelecendo os seus princípios educativos. Os princípios básicos do currículo HS emergem a partir da teoria estruturalista de Piaget e das perspetivas de *aprendizagem ativa*. A ação, a escolha e a iniciativa da criança são entendidas como centrais neste modelo curricular.

No modelo High Scope, baseado na premissa da aprendizagem ativa, as crianças são encorajadas a desenvolverem as suas próprias iniciativas, a fazerem escolhas autónomas e a envolverem-se em experiências com pessoas e materiais, de modo a construir aprendizagens significativas ou chave. O conceito de *experiência chave* originou a designação de *indicadores chave do desenvolvimento* que permitem ao adulto observar as crianças quando interagem, refletem e experimentam o real. Com base nos indicadores chave do desenvolvimento, o educador pode observar cada criança, avaliar e planificar a sua ação educativa (Hohmann & Weikart, 2003).

Outra dimensão crucial para o modelo curricular High Scope, é o contexto físico, pelo seu impacto no comportamento das crianças e dos adultos. A organização do espaço e dos materiais deve sustentar-se nos princípios base do modelo e assegurar que as crianças se envolvam numa variedade de experiências que conduzem a aprendizagens em todas as áreas contempladas nos indicadores chave do desenvolvimento. A rotina diária inclui o ciclo planejar-fazer-rever, tempos em pequeno e grande grupo, cuja sequência rotineira permite às crianças antecipá-los, sentindo-se assim seguras. Esta organização de tempos, espaço e rotinas promovem a participação ativa da criança a partir das suas brincadeiras reais. Segundo Epstein e Hohmann (2012), as crianças quando estão a brincar, ensaiam o real, enquanto estão a construir conhecimento e a desenvolver o pensamento e o raciocínio.

Interação verbal

A interação verbal entre professores e alunos apresenta características específicas. Uma das finalidades da interação é manter o foco na ação conjunta e motivar a criança para participar e aprender. Para Kerbrat-Orecchioni (1990) as interações verbais incluem sequências estruturadas, mas são também o lugar onde, por excelência, se constroem identidades e se negociam estatutos. É difícil definir as unidades de análise pertinentes em cada interação verbal, já que estas variam no seio das diferentes perspetivas teóricas tanto no plano paradigmático (e.g., pedidos, saudação, sugestões) como no sintagmático (como delimitar sequências de análise) (Kerbrat-Orecchioni, 1990). No nosso estudo, atendendo à situação da interação, definimos como unidade de análise o enunciado do adulto e organizámo-lo em três categorias mais salientes: à valorização da criança, interrogação e orientação da atividade.

Os enunciados de *valorização* dos adultos dividem-se em elogios e críticas (Pinto, Sousa & Fuertes, 2018). Os elogios são asserções para reforçar comportamentos desejáveis nas crianças ou para comunicar prazer com a criança. Contrariamente, as críticas são asserções de caráter negativo para travar ou modificar comportamentos indesejáveis ou transmitem desagrado em relação à criança (Swenson et al., 2016). Geralmente, os elogios são tidos como motivadores e estimulantes de interações positiva com a criança (Wahler & Meginnis, 1997; Breitenstein et al., 2012). Muito embora, o uso excessivo ou banal do elogio diminua significativamente estes ganhos (Breitenstein et al., 2012). Não obstante, quando usado sensivelmente e no quadro de uma estratégia

pedagógica, o elogio pode ser um elemento facilitador de interações estimulantes do desenvolvimento infantil (Brummelman et al. 2014). Os elogios ou as críticas podem incidir sobre o comportamento, características, desempenho, ou motivação da criança. Esta valorização é uma forma chave de atuação em modelos em que se pretende reforçar a agência e participação da criança.

A *interrogação* marca a atitude que o enunciador toma no relacionamento enunciativo intersujeitos (Afonso, 2000), mesmo que retórica, a pergunta convoca o interlocutor para a palavra. As perguntas têm um papel reconhecido em educação (Klinzing & Klinzing-Eurich, 1988), tendo impacto na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (Hart & Risley, 1999). Podem definir-se quer por critérios linguísticos, quer pelo nível de atuação suposto. Na qualidade da linguagem dirigida à criança, destacam-se as formas do adulto implicar a criança em trocas comunicativas mais elaboradas (e.g., perguntas supondo elaboração) (Fuertes et al., 2017). Assim, as questões permitem, se de conteúdo, avaliar o conhecimento da criança ou estimular a sua reflexão.

De entre os enunciados *orientação da tarefa*, a sugestão correlaciona-se com a qualidade interativa (Pinto et al., 2018). A sugestão distingue-se dos enunciados ordem porque nestes o adulto não deixa qualquer espaço de intervenção da criança: decide e enuncia qual o comportamento a seguir, enquanto a sugestão funciona como uma abertura para ação e a agência da criança. Já no ensino, o adulto elabora acerca quer da atividade, quer do comportamento da criança: explicando, justificando, dando razões para eventos ou entidades. Aqui foca-se o papel do educador enquanto mediador da ação e coconstrutor da ação com a criança.

Em suma, a comunicação estabelece o espaço de participação da criança e do adulto. Concomitantemente, os modelos pedagógicos preveem diferentes espaços de participação social e de direito à palavra da criança, bem como concebem o papel do educador como mediador na comunicação ao serviço da sua estratégia pedagógica. Por exemplo, a ordem diminui o espaço de participação, o elogio encoraja, a sugestão promove a cooperação e a pergunta pode estimular a tomada de palavra e a reflexão.

Estudo Empírico

Os estudos Tandem têm reforçado o contributo das atividades colaborativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar (ver revisão Veiga et al, 2019). Com efeito, a

inclusão dos interesses da criança, a promoção da sua participação e envolvimento, bem como o desafio que lhe é proporcionado são ingredientes chave para essa aprendizagem e prazer no âmbito das tarefas colaborativas (Veiga, 2013).

Muito embora, o presente estudo desencadeie uma interação *provocada* (é solicitado que o educador e a criança realizem conjuntamente um produto), esta interação é relativamente livre na medida em que os participantes, dentro de um determinado tempo, podem, usando qualquer material que entendam, decidir conjuntamente a forma de colaboração e de realização da tarefa. Seria difícil encontrar no contexto das práticas de jardim de infância portuguesas (com 1 educador e 1 auxiliar para 25 crianças) momentos individualizados de cooperação que demorem 20 minutos consecutivos e que nos permitam observar a cooperação estabelecida. Contudo, esta situação quasi-experimental oferece uma importante janela sobre a forma como o educador reage a interesses, participação e tomada de decisão da criança. Não pesquisamos, portanto, a situação pedagógica (esta só podia ser estudada em contexto natural) mas o comportamento do adulto no âmbito de uma tarefa cooperativa solicitada.

Neste artigo investigamos, tendo em conta a afiliação a diferentes modelos pedagógicos, o comportamento de educadores no que respeita à qualidade interativa, avaliada através da escala de cotação TANDEM em relação a empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto; e os comportamentos verbais (e.g., uso de sugestões, perguntas, ordens, elogios, críticas) dirigida pelo educador à criança durante a interação. Em primeiro lugar, cumpre ressaltar que os participantes do estudo tiveram alguma formação específica no modelo com que se identificam. Na maioria dos casos, pequenas formações ou formação incluída em pós-graduações. Não obstante, alguns dos educadores, em estudo, afirmaram estar afiliados a um determinado modelo (por formação e estudo autónomo) e procuravam implementar esse modelo nas suas salas. Ora, importava verificar se os pressupostos desses modelos efetivamente afetam os comportamentos do educador. Se os comportamentos dos educadores traduzirem os princípios chave dos seus modelos de referência, podemos debater o papel modelo pedagógico enquanto guião profissional do educador. Caso contrário, podemos estar perante a necessidade de os educadores aprofundarem a sua formação no modelo que desejam implementar - constituindo um desafio aberto às instituições de ensino superior portuguesas, a oferta dessa formação. Espera-se que o estudo mais do que permitir descrever o educador “representante” de um modelo pedagógico, possa contribuir para o debate sobre o papel do ideário pedagógico na praxis do educador.

Participantes

Participaram neste estudo 57 díades de educadora-criança. As crianças, 28 meninos e 29 meninas, tinham três e quatro anos de idade ($M = 3.48$; $SD = .51$) e não apresentavam problemas de desenvolvimento. Todas as crianças frequentavam o Jardim de Infância e pertenciam a famílias da classe média. Neste estudo participaram três grupos: (i) 21 educadoras que identificam e procuram aplicar na sua prática o MEM; (ii) 16 assumiam seguir o HS, tendo recebido formação e (iii) 20 educadoras não afiliadas a um modelo preferencial (doravante SMP). As educadoras, todas de nacionalidade portuguesa, tinham entre 25 e 45 anos ($M = 34.66$; $SD = 5.45$). A maioria das educadoras tinha mais de cinco anos de serviço ($M = 8.55$; $SD = 2.11$).

Procedimentos

Para a realização do estudo convidámos educadores e crianças (com a anuência dos seus encarregados de educação) a participar. Posteriormente, apresentámos os objetivos e os procedimentos do estudo a todos que aceitaram participar na investigação e respondemos às suas questões. Os educadores deram o seu consentimento informado. Igualmente, pedimos aos encarregados de educação e às crianças o seu consentimento. No caso das crianças, este consentimento foi dado através do seu desenho ou *assinatura*.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos pais e às educadoras.

Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de vídeo gravação das díades em interação sem a presença da investigadora. As filmagens decorreram em contexto de Jardim-de-Infância (em Instituições Particulares da Segurança Social e instituições privadas), numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2015).

Foram fornecidas a cada díade duas malas (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal e palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, e tesoura). Aos participantes foram dadas instruções para que utilizassem livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos.



Figura 1.

Cotação e aferição dos dados

No presente estudo foram efetuados dois tipos de cotação, com vista a analisar e classificar a qualidade interativa, e os comportamentos verbais do adulto.

Qualidade interativa - Para pesquisar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM (Brandes et al. 2015), traduzida e adaptada por Rita Brandes. A escala está organizada em 6 categorias, e é pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso, por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Tabela 1): empatia, desafio, qualidade interativa (atenção e reciprocidade), tipo de cooperação e conteúdo da comunicação.

Dimensão	Itens
Empatia	<p>A educadora reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</p> <p>A educadora apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</p> <p>A educadora dá feedback positivo e respeitador.</p> <p>A educadora encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</p>
Desafio	<p>A educadora coloca perguntas que estimulam a reflexão.</p> <p>A educadora usa conceitos desconhecidos da criança.</p> <p>A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</p> <p>A educadora organiza a atividade como uma situação de competição.</p>
Qualidade interativa (atenção e reciprocidade)	<p>A educadora adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</p> <p>A educadora espera com paciência pelas decisões da criança.</p> <p>A educadora está virada para a criança e procura o contacto visual com a mesma.</p>
Tipo de cooperação	<p>A educadora observa a criança e só participa verbalmente.</p> <p>A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la.</p> <p>A educadora e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</p> <p>Ambos trabalham conjuntamente num objecto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</p>
Conteúdo da Comunicação	<p>A educadora exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</p> <p>A educadora acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.</p> <p>A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</p>

Tabela 1. - Dimensões para avaliação da qualidade das interações

Comportamentos verbais do adulto- A unidade de análise foi o enunciado, delimitado por informação sintática, prosódica e pragmática. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto foi criada uma grelha de análise com três dimensões: a valorização (elogios/estímulo e desaprovação/comentários negativos), a interrogação (perguntas de conteúdo, perguntas de processo) e a orientação da atividade (sugestões, ordens, ensino) (cf. Tabela 2).

Categorias comportamento verbal do adulto:	Itens	Definição ou Operacionalização	Exemplos
Interrogação	Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	Qual é a forma do bico? Precisamos de mais quantos olhos? Porque é que o pai está zangado?
	Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	Como queres fazer asas? Como vais fazer a boca? Vais usar esses palitos para quê? Como é que pomos aqui a bola?
Orientação	Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	Vou sugerir usar a cola quente. Isto podia ser a boca. Não queres fazer os braços...
	Indicações	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	Vamos cortar mais um bocadinho. Temos de acabar a loja primeiro.
	Ordens	O adulto dá uma ordem à criança dirigindo o seu comportamento/ação.	Põe tu! Arruma! Cola tu!
	Explicações	O adulto explica, informa ou ensina algo.	Paus de cachimbo. São aqueles que dá para dobrar.
Valorização	Elogios/estímulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	Boa! Muito bem! Parabéns, conseguiste!
	Desaprovação/Comentários negativos	O adulto faz comentários negativos relativamente ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	Está tonto. Estás a fazer muita força

Tabela 2. - Categorias de análise do comportamento verbal do adulto

As categorias resultam da análise prévia das interações e tiveram em conta o formato linguístico e prosódico dos enunciados e a sua finalidade. Na categorização dos enunciados consideraram-se tanto as pausas como a intenção comunicativa. Por exemplo, a categoria interrogação é definida quer por estruturas linguísticas (O que é que, ...? Onde...? Como...?), quer pela curva de entoação (Mateus et al., 2003), quer pela finalidade: constituindo um ato em que o enunciador instância o interlocutor como enunciador. A categoria sugestão contempla os enunciados em que o adulto se dirige à criança enunciando uma proposta, ou apresentando alternativas quer favorecendo a ação, quer a reflexão da criança.

Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial, usando a versão 24 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos educadores dos diferentes modelos pedagógicos. Para calcular as diferenças de média entre os três grupos de educadoras foi utilizado o teste de médias ANOVA. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

Resultados

Diferenças na qualidade interativa diádica e no comportamento verbal entre educadoras HS, MEM e SMP

Nesta seção, analisamos por comparação de médias (ANOVA), o contributo dos modelos pedagógicos dos educadores no seu comportamento interativo. Com efeito, através do teste de Fisher verificámos as seguintes diferenças significativas entre os três grupos de educadoras:

- A educadora reage às observações e às emoções da criança de forma adequada e com prontidão ($F=5.915$; $p=.005$);
- A educadora dá feedback positivo e respeitador ($F= 4.956$; $p=.015$);
- A educadora tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos se estes partirem da criança ($F=3.575$; $p=.034$);
- A educadora exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se esta partir da criança ($F= 3.508$; $p=.037$);
- A educadora atua ela própria e deixa a criança observá-la; ($F= 3.585$; $p=.035$);
- A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento ($F=7.345$; $p=.001$)

Quando analisamos as médias obtidas pelos três grupos (corrigidas ao teste Bonferroni) verificamos que (i) as educadoras HS apresentam uma pontuação superior às educadoras MEM e estas apresentam médias superiores às SMP quanto a responderem adequadamente e com prontidão às observações e emoções da criança e de *feedback* positivo e respeitador; (ii) as educadoras HS em comparação com as restantes tematizaram mais a relação ou aspetos pessoais ou adotaram os mesmos se estes partirem da criança; (iii) as educadoras MEM apresentaram uma comunicação mais concreta que as restantes (v) a criança perdeu mais interesse na atividade e revelou sinais de aborrecimento com as educadoras SMP do que com as restantes educadoras.

Relação entre o modelo pedagógico da educadora e a comunicação com a criança

Quando analisamos os resultados da comunicação por categoria valorização, interrogação e orientação da atividade não encontramos diferenças significativas entre os grupos estudados. No entanto, estas diferenças surgem quando analisamos os comportamentos específicos

da comunicação. De acordo com a tabela 3, o grupo de educadoras MEM apresenta, em comparação com os outros dois grupos, mais perguntas de processo, sugestões, indicações e elogios. As perguntas de conteúdo são mais frequentes no grupo SMP comparativamente aos outros dois grupos. Entre os três grupos, as explicações são mais frequentes no grupo HS. Embora raras, as críticas são mais frequentes no grupo SMP em comparação com os outros dois grupos.

	MEM		HS		SMP		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Perguntas de conteúdo	3.85	2.390	4.07	3.668	20.05	10.642	34.363	.001
Perguntas de processo	13.20	8.727	12.93	11.063	11.29	7.309	.271	.764
Sugestões	8.80	4.697	5.57	2.563	5.05	2.958	6.200	.004
Direções	4.85	4.184	2.71	3.771	2.19	2.159	3.351	.043
Ordens	5.90	4.844	1.07	1.269	3.86	3.953	6.407	.003
Explicações	3.15	3.528	6.50	3.156	4.67	3.706	3.760	.030
Elogios	8.50	6.533	4.07	4.859	6.05	4.129	2.970	.060
Críticas	.30	.470	.21	.579	1.19	1.861	3.739	.030

Tabela 3. - Teste de diferenças, médias e desvios padrão nos comportamentos comunicativos entre os três grupos de educadoras em estudo

Discussão dos Resultados

Numa amostra com 57 díades (educador-criança), analisamos o comportamento dos educadores (no caso educadoras) no que respeita à qualidade interativa, avaliada através da escala de cotação TANDEM, quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e ao desafio proposto. Adicionalmente, analisamos o tipo de comunicação dirigida à criança (e.g., uso de sugestões, perguntas, ordens, elogios, críticas) durante a interação. Assim, pretendia-se averiguar de que modo a referência pedagógica do educador influenciava a sua forma de interagir e comunicar com crianças de três a quatro anos no âmbito de atividades colaborativas.

Em termos médios, os resultados indicam diferenças no comportamento das educadoras de acordo com a sua afiliação pedagógica. Mesmo sem formação/certificação nos modelos (embora com formação especializada), a apropriação de um modelo parece espelhar-se na forma como o educador age e comunica com a criança (mesmo em situações educativas não espontâneas). No que concerne à qualidade interativa verifica-se que as educadoras que se identificam com

o modelo HS apresentam uma pontuação superior às restantes educadoras quanto a responderem adequadamente e com prontidão às observações e emoções da criança bem como a dar um *feedback* positivo e respeitador. Este resultado, tinha sido parcialmente observado em amostras alemãs (Brandes et al, 2015). Ora, este comportamento é fortemente coerente com os princípios High Scope que na *roda da aprendizagem* inclui a adequação às necessidades irreduzíveis de criança e o encorajamento com um elemento fundamental das interações adulto-criança (revisão em Gomes, 2009). Por seu lado, as educadoras afiliadas ao MEM apresentaram uma comunicação mais concreta do que as restantes. Com efeito, os instrumentos da prática pedagógica MEM são sustentados em princípios de organização e de gestão de sala – facilitadores da apreensão e participação de todas as crianças pela sua clareza e estruturação. De acordo com os princípios de atuação HS e MEM, as crianças foram mais participativas (apenas apoiadas por indicações orais do educador) na atividade com educadores partidários destes modelos. Talvez, por essa razão, as crianças perderam mais interesse na atividade e revelaram mais sinais de aborrecimento com as educadoras SMP do que com as restantes educadoras.

Estes resultados, ao revelarem que o comportamento das educadoras foi coerente com a sua perspetiva pedagógica, sublinham a importância de apresentar e debater os modelos pedagógicos na formação dos educadores. Esta formação deverá oferecer não apenas um conjunto de conhecimentos ou forjar competências práticas, mas sobretudo, estimular práticas reflexivas na construção de uma “identidade” pedagógica firmada em princípios e pressupostos sustentados teoricamente.

Como segundo objetivo analisamos a comunicação dirigida pelo educador à criança. A linguagem descontextualizada, isto é, as trocas que vão além do imediato, vivido ou literal, são importantes no desenvolvimento das crianças (Dickinson, 2001; Rowe, 2013; Salmon & Reese, 2016). Na qualidade da comunicação, verifica-se que as educadoras afiliadas ao modelo MEM tematizam mais a relação ou os aspetos pessoais do que as restantes. Tal, é indicador da mobilização de saberes e experiências das crianças. Um estilo comunicativo que inclui linguagem descontextualizada (evocando eventos e experiências da criança que ultrapassam o imediato) quer mobilizando passado, quer favorecendo a evocação do futuro tem impacto nas competências das crianças (Dickinson, 2001). Igualmente, as perguntas de conteúdo extravasam a situação real e imediata mobilizando saberes ou solicitando reflexão. As educadoras SMP recorrem mais a este tipo de perguntas, favorecendo a mobilização de saberes e pensamento, revelando uma maior atenção à componente concetual da ação da criança e ao seu conhecimento do mundo.

As educadoras MEM usam mais indicações, sugestões e ordens. Se, por um lado, parecem privilegiar a ação da criança e a sua autonomia pelas sugestões, nas indicações e ordens parecem mais preocupadas com organização da ação da criança. Nos modelos com uma orientação cívica e social, valoriza-se a participação no grupo e a colaboração entre crianças e entre o adulto e a criança (Niza, 2004). Por um lado, o educador ao sugerir apresenta à criança possibilidades sobre as quais ela terá que pensar e decidir. Diferentemente das ordens, as sugestões respeitam o espaço de decisão e ação das crianças e reconhecem os seus saberes, “andaimando” (scaffolding) a sua ação e favorecendo a participação (Vasconcelos, 2014; Wood, Bruner & Ross, 1976). Na verdade, as sugestões são indicadores de respeito pela ação e participação da criança (Fuertes et al., 2017; Pinto, et al., 2018) já que lhe permitem decidir, mas decidir sobre o que o adulto emitiu. As sugestões poderão ser entendidas como uma estratégia de trabalho na zona de desenvolvimento potencial da criança (Vygotsky, 1984). As ordens, porém, são tidas como menos positivas no desenvolvimento da linguagem das crianças (McCartney, 1984). No entanto, não conhecemos estudos sobre o impacto de ordens em outras áreas de desenvolvimento. Quando o adulto ordena, coarta a exploração da criança, pois, orientando explicitamente a ação da criança, pode desvalorizar a participação a criança ou poderá organizar a criança em momentos de incerteza.

As educadoras HS dão menos ordens, usam mais enunciados de ensino e menos elogios na atividade de construção. Parece que as educadoras ao valorizarem a ação da criança, dão menos ordens, mas enfatizam a informação e a explicação.

Para além dos resultados obtidos, a análise o tipo de enunciados mais usados pelos educadores permite inferir a conceção de criança subjacente, entre outros, quanto ao grau de participação que lhe é reconhecido. Pode observar-se quais as crianças que são mais incentivadas a serem conversadores ativos, quais as crianças que são mais solicitadas para fazerem ou para pensarem no que fazem, ou ainda para serem autónomos ou para seguirem instruções (Pinto et al., 2018). A criança ao ter “voz” tem a possibilidade de participar ativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Niza, 1996; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Noutros estudos Tandem, verifica-se diferenças na forma de interagir e comunicar de pais, mães, educadores e educadoras com a criança (com e sem desenvolvimento típico) (Barroso et al., 2017; Farinha & Fuertes, 2018; Fernandes et al., 2018; Ferreira et al. 2016; Fuertes et al., 2018; Veiga et al., 2019; Veloso et al., 2018). Estas diferenças refletiam uma implícita representação da criança (como agente ativo e competente na sua própria aprendizagem versus aprendiz a partir dos ensinamentos ou exemplo do adulto). O presente estudo desvenda que

a perspetiva pedagógica do educador pode contribuir de forma determinante para a construção dessa representação.

Tendo em conta que grande parte do dia da criança é passado em contexto pré-escolar, cabe ao adulto contribuir para o desenvolvimento da criança e torná-la progressivamente mais participativa na sua aprendizagem. Concomitantemente, a criança ao participar ativamente em todo o processo e ao ser apoiada pelo adulto, através de tarefas colaborativas, poderá sentir-se segura ao adquirir domínio sobre a exploração e a interação (Portugal & Luís, 2016). O estudo e a reflexão sobre o modelo pedagógico usado podem impulsionar o educador nesse percurso!

Limitações e sugestões para futuros estudos

Esta investigação permitiu-nos comparar cinquenta e sete díades distribuídas por três grupos de educadoras (HS, MEM e SMP). A principal limitação decorre da desigual distribuição e reduzido número de sujeitos por grupo de estudo, o que impede o aprofundamento da análise dos dados e generalização dos resultados. Por fim, a influência das variáveis secundárias é pouco controlada. Os três grupos diferem em termos dos géneros das crianças, idades, etc. Contudo, o peso dessas variáveis dificilmente pode ser estudado em grupos de estudos não emparelhados ou sem análise de regressão (que no nosso estudo não apresenta poder estatístico dado o reduzido número de participantes). Noutros trabalhos desta equipa são apresentados dados de natureza qualitativa que pretendemos continuar a explorar (Ladeiras et al., 2018).

Não obstante, estas limitações acreditamos que o estudo baseado num extenso e rigoroso trabalho de observação de 57 educadoras, com acordo de cinco juízes para cada item (num total de 35 itens e 8 registos comportamentais por unidade de frequência) contribui para o debate do papel dos modelos pedagógicos na ação do educador.

Referências

Afonso, A. B. (2000) *Valores da interrogação: um estudo linguístico*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.

Apps, P., Mendolia, S., & Walker, I. (2012). The Impact of Pre-school on Adolescents' Outcomes: Evidence from a Recent English Cohort. *IZA DISCUSSION PAPER 6971*. Disponível em <http://ftp.iza.org/dp6971.pdf>. Acesso em 27-2-2019.

Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2008. Disponível em <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>. Acesso 10-7-2019.

Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). As diferenças interativas e comunicativas de educadoras e das mães com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 7,1, 41-62. doi: 10.25757/invep.v7i1.117

Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315-327, 2015. doi:10.1080/1350293X.2015.1043806.

Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Julion, W. & Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-year outcomes for African American and Latino parents of young children. *Res Nurs Health*, 35(5), 475–489. doi: 10.1002/nur.21489.

Brummelman, E., Thomaes, S., Castro, B., Overbeek, G., & Bushman, B.J. (2014). “That’s not beautiful—that’s incredibly beautiful!”: The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, 25(3), 728–735. doi: 10.1177/0956797613514251

Dickinson, D. K. (2001). Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson, & P.O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language* (pp. 223-255). Baltimore: Brookes.

Epstein, A. & Hohmann, M. (2012). HighScope’s Curriculum Content Areas and the KDIs. *HighScope Extensions*, 26(4),1-11.

Farinha, S. & Fuertes, M. (2018) Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Educacionais*

Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais, 2, 2. 47-74. doi: 10.25757/invep.v8i2.151.

Fernandes, I., Barroso, I., Ferreira, A., Branco, M., Ladeiras, A., Veloso, C., Pinto, F., Osório, T., Relvas, M., Sousa, O., Brandes, H. & Fuertes, M. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXXVI), 295-310. doi.org/10.14417/ap.1240.

Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas*, 2, 79-100. doi: 10.25757/invep.v6i2.102

Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x

Folque, M. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95, 14-19.

Folque, M. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-975.

Lino, D. (2014). A Qualidade do Contexto na Educação de Infância Perspetivada através da Escolha e do Envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.

Lino, D. (2016). Early Childhood Education: Key Competences in Teacher Education. *Journal Plus Education*, 15, 7-15.

Haden, C., Ornstein, P.A., Rudek, D.J., & Cameron, D. (2009). Reminiscing in the early years: Pattern of maternal elaborativeness and children's remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 118-130. doi: 10.1177/0165025408098038

Haimovitz, K., & Corpus, J. H. (2011). Effects of person versus process praise on student motivation: Stability and change in emerging adulthood. *Educational Psychology*, 3, 595-609. doi:

Hart, B. & Risley, T.R., (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore: Brookes.

Heckman, J., Moon, S., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence From the HighScopePerry Preschool Program. *Quantitative Economics*. 1(1),1–46. doi: 10.3386/w16238

Hohman, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales* (tome 1). Paris: Armand Colin.

Klinzing, H., & Klinzing-Eurich, G. (1988). Questions, responses and reactions. In J.T. Dillon (Ed.). *Questioning and discussion: a multidisciplinary study* (pp. 212-239). New Jersey: Ablex.

Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11): e0205991. doi: 10.1371/journal.pone.0205991.

Fuertes, M. Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, 28 (3), 346-357. doi: 10.1590/0103-656420160154.

Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I. Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D. & Almeida, T. (2018, org.). *Teoria, Práticas e Investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2

Magnuson, K.A., Meyers, M.K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157. doi: 10.3102/00028312041001115

McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260. doi: 10.1037/0012-1649.20.2.244

- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica no currículo. *Escola Moderna*, 21, 5.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, Júlia. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. *Educação Foco*, 13(2), 9-29.
- Pinto, F., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Cartografia da comunicação e dos comportamentos interativos em díades com elevada ou baixa qualidade relacional. In Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D. & Almeida, T. (2018, org.). *Teoria, Práticas e Investigação* (pp.180-211). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 21, 66-75.
- Rowe, M. (2013). Descontextualized Language Input and Preschoolers: Vocabulary Development.” *Semin Speech Lang*, 34(4), 260–266. doi:10.1055/s-0033-1353444
- Salmon, K., & Reese, E. (2016). The Benefits of Reminiscing With Young Children. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 233-238. doi: 10.1177/0963721416655100
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dan-

gers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. doi: 10.2307/1176193

Swenson, S., Ho, G., Budhathoki, C., Belcher, H., Tucker, S., Miller, K., & Gross, D. (2016). Parents' Use of Praise and Criticism in a Sample of Young Children Seeking Mental Health Services. *Journal of Pediatric Health Care*, 30, 49-56. doi: 10.1016/j.pedhc.2015.09.010

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Lisboa: Media XXI.

Veiga, F. H. (2013) Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-445.

Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Comparative study of participation, interaction and communication in dyads with children with developmental delay and with children with typical development during a construction task. *Sensos-E*, 7(1), 99-110. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512>

Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O. & Fuertes, M. (2019). Tarefas colaborativas com crianças em idade pré-escolar: O percurso dos estudos sobre o comportamento interativo e comunicativas de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 9, 2, 46-72. doi: 10.25757/invep.v9i2.18

Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 94-116. doi: 10.25757/invep.v8i1.118.

Vion, R. (2000). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette.

Vygotsky, L. S. (1984). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wood, D.J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, (2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Financiamento

O presente estudo foi financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa no concurso Anual para Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística do IPL – 2018.