



# A COMUNICAÇÃO COM E ENTRE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Filipa Palminha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino Pré-Escolar

2023-2024



# A COMUNICAÇÃO COM E ENTRE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Filipa Palminha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino Pré-Escolar  
Orientador: Marina Fuentes

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é o fim de uma grande etapa e o início de outra maravilhosa. Se dissesse que ser educadora sempre foi o meu sonho estaria a mentir, mas o fascínio pelas crianças e por tudo o que elas nos ensinam fez-me ingressar nesta longa caminhada. Foi ao longo deste curso que me apaixonei por tudo o que é e deve ser a educação de infância. Todo este percurso foi incrível e não podia deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam e ajudaram para que tudo fosse possível.

Começo por agradecer à minha família, aos meus pais, à minha irmã e à minha avó, que estão sempre presentes e apoiam todas as minhas decisões, estando sempre do meu lado.

Agradeço à Professora Doutora Marina Fuertes, por me acompanhar, incentivar e ajudar ao longo destes 2 últimos anos, o que foi crucial.

Agradeço às minhas colegas e amigas de curso, pela disponibilidade, pela luta nos dias de trabalhos, pelo apoio coletivo e amizade, que nos manteve firmes ao longo dos cinco anos.

Agradeço ao meu namorado e às minhas amigas pelo carinho, pela amizade, preocupação, ajuda e compreensão nos momentos em que estive mais ausente.

E por fim, agradeço às educadoras cooperantes da PPS I e PPS II e às auxiliares pois foram incansáveis e sempre colaboraram em tudo.

Obrigada por acreditarem que sou capaz!

# RESUMO

O presente relatório tem como objetivo a apresentação, de forma reflexiva e fundamentada, da minha investigação e intervenção educativa durante todo o período da Prática Profissional e Supervisionada II (PPS II) num contexto de Jardim de Infância (JI), mais especificamente, num grupo de crianças com 4 anos de idade.

As comunicações do adulto em relação às crianças podem promover a participação e a autoestima das mesmas. Neste estudo, é analisado o tipo de verbalizações do adulto (Número de Perguntas de conteúdo, Perguntas de Processo, Pedidos, Sugestões, Dirige, Ordens, Ensino, Feedback Positivo e Negativo) durante uma atividade colaborativa com uma criança.

Neste estudo de caso participaram 12 crianças em idade pré-escolar e 3 adultos, numa atividade de construção conjunta ligada à situação Tandem, com materiais pré-definidos, durante 20 minutos, para que fosse possível ver se existia transferência do modelo de comunicação do adulto para a criança e desta para outras crianças.

Após análise dos resultados verificou-se que a transferência dos comportamentos verbais do adulto para a criança foi baixa, tendo sido observado apenas algumas evidências de transferência de comportamento comunicativos ligados à categoria de *Dirige* e dos *Elogios*.

Este estudo procura contribuir para a pesquisa científica e aprimorar as práticas da Educação de Infância, com maior ênfase na importância do adulto enquanto modelo para as crianças.

**Palavras-chave:** Educação de Infância; Comportamentos verbais; Transferência de modelos; Adulto/criança

# ABSTRACT

This report has the objective, in a reflexive and fundamented way, of presenting my educative investigation and intervention during the period of the Professional Supervision Practice II in the kindergarten context, more specifically in a group of children with the age of 4 years old.

The adults communications in relation to the children can promote their participation and self-estimate. In this research it is analysed the type of verbalisation of the adult (Number of content questions, Process questions, Requests, Suggestions, Direct, Orders, Teaching, Positive and Negative Feedback) during a collaborative activity with a child.

In this study 12 children participated with pre-school ages and 3 adults, in a constructive joint activity connected to the Tandem Situation, with pre-defined materials, during 20 minutes, so that it was possible to see if if the communication model transfer existed from the adult to the child and from the child to the other children.

After analysing the results, it was possible to see that the verbal behaviour transfer from the adult to the child was low, being that only a few evidences of the communicational behaviour connected to the category Direct and Complements were observed. This study looks to contribute for the scientific research and to improve the practice of Childhood Education, with a bigger emphasis on the importance of the adult as a model for the children.

**Keywords:** verbal behaviours, module transfers, adult/child

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	9
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	11
1.1. O meio e o contexto socioeducativo .....	12
1.2. A equipa educativa e o ambiente educativo.....	15
1.2.1. Organização do espaço e dos materiais .....	18
1.3. Caracterização do grupo de crianças .....	20
1.4. Caracterização das famílias .....	23
2. ANÁLISE REFLETIVA DA INTERVENÇÃO.....	26
2.1. Intenções para a ação .....	27
2.2. Intenções com as crianças .....	29
2.3. Intenções com as famílias .....	31
2.4. Intenções com a equipa educativa .....	32
2.5. Explicitação do processo de intervenção.....	33
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	34
3.1. Identificação do Tema .....	35
3.2. Revisão de Literatura.....	35
3.2.1. O estudo TANDEM .....	35
3.2.2. A comunicação do adulto com a criança.....	37
4. ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO.....	40
4.1. Roteiro Ético .....	41
4.2. Roteiro Metodológico.....	46
4.3. Identificação dos participantes.....	49
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	52
5.1. Cotação dos comportamentos verbais do adulto e das crianças-modelo.....	53
5.2. Apresentação dos resultados .....	54
5.3. Análise Comparativa entre o Comportamento do Adulto e da Criança .....	56
5.4. Discussão dos dados obtidos.....	57

5.5. Considerações Finais .....	59
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	60
7. REFERÊNCIAS .....	64
ANEXOS .....	69
ANEXO A – RECREIO .....	70
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	71
ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE REGISTO FOTOGRÁFICO .....	72
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO .....	74
ANEXO E – FLYER .....	76

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Planta da sala dos 4 anos.....	19
Figura 2 - Materiais da caixa Tandem para a atividade.....	48

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Horário da sala dos 4 anos.....	16
Tabela 2 - Caracterização da idade das crianças.....	21
Tabela 3 - Situação profissional do pai e da mãe vs. Nível da escolaridade.....	23
Tabela 4 - Roteiro Ético.....	41
Tabela 5 - Projeto de investigação.....	46
Tabela 6 - Género das crianças por grupo de participantes.....	49
Tabela 7 - Dados descritivos das crianças-participante 1 e das criança-participante 2.....	49
Tabela 8 - Dados descritivos dos educadores e psicomotricista.....	50
Tabela 9 - Organização dos participantes por fase do estudo Tandem.....	50
Tabela 10 - Categorias para análise do comportamento verbal do adulto.....	53
Tabela 11 - Estatística descritiva do comportamento verbal do adulto.....	54
Tabela 12 - Estatística descritiva do comportamento verbal da criança.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- PPSI -Prática Profissional Supervisionada I
- PPSII -Prática Profissional Supervisionada II
- TIC – Tecnologias da informação e comunicação

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva, todo o meu processo de intervenção durante o período da PPS II, num contexto educativo de educação pré-escolar. Deste modo, o relatório está dividido em cinco capítulos, nomeadamente: i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; ii) análise reflexiva da intervenção; iii) investigação; iv) construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e, por último, v) as considerações finais.

O primeiro capítulo divide-se em cinco subcapítulos, nos quais apresentarei a caracterização do meio e contexto socioeducativo; da equipa e ambiente educativo; da organização do espaço e dos materiais; do grupo de crianças que acompanhei e das suas famílias. Para esta caracterização, serão utilizadas informações recolhidas através da observação direta, das notas de campo e da consulta de documentos disponibilizados tanto pela educadora cooperante como pela diretora da instituição.

O segundo capítulo divide-se em quatro subcapítulos, nos quais divulgarei as intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa e apresentarei o processo de intervenção da PPS II.

No terceiro capítulo, apresento o tema da investigação realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, onde identifico o tema e apresento a revisão de literatura sobre o tema escolhido.

No quarto capítulo, encontra-se o roteiro ético e o roteiro metodológico que foi utilizado durante a prática. De seguida, no quinto capítulo são apresentados os resultados e análise dos dados obtidos durante a investigação. Esses dados foram recolhidos em duas fases sendo que na primeira fase, foi proposto a um adulto e a uma criança construir algo em conjunto durante 20 minutos, com materiais predefinidos. Na segunda fase, a criança da fase 1 foi convidada a repetir a experiência, mas desta vez com outra criança (que não realizou a experiência), com os mesmos materiais e com a mesma duração.

Por fim, no sexto capítulo, abordo a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, tendo em conta a minha prática e as considerações finais.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentada toda a caracterização do contexto educativo relativamente à instituição onde fui colocada para realizar a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Assim sendo, para uma melhor organização, o mesmo estará dividido em 4 pontos, pela seguinte ordem:

1. O meio e o contexto socioeducativo;
2. A equipa e o ambiente educativo;
3. As crianças da sala;
4. As famílias das crianças.

Para esta caracterização foram utilizadas informações recolhidas através da observação direta, notas de campo, documentos disponibilizados pela instituição, como o projeto educativo, e através de conversas informais com a educadora Cooperante.

## **1.1. O meio e o contexto socioeducativo**

De acordo com Silva et al. (2016), o ser humano é influenciado e influencia o meio em que está inserido, tendo em conta que o seu desenvolvimento resulta de um processo interativo com o mesmo.

Neste sentido, importa reforçar a importância que o meio envolvente revela para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que permite enriquecer e diversificar oportunidades educativas (Silva et al., 2016). As potencialidades e características do meio poderão dar o seu contributo e responder às necessidades e interesses das crianças. O meio e o contexto socioeducativo são fatores bastante relevantes tanto a nível relacional com toda a comunidade escolar como também pela importância do seu meio envolvente. Assim estes dois aspetos tornam-se fundamentais para que o educador consiga criar uma relação com toda a comunidade escolar.

A instituição onde permaneci durante o período de estágio supervisionado localiza-se no concelho de Oeiras, tendo sido criada de raiz em 2007. É uma escola bem localizada a nível de acessos rodoviários e possui um parque de estacionamento pequeno. Tal dificulta, muitas vezes, os momentos de deixar e ir buscar as crianças pela logística difícil da circulação de muitos carros no mesmo período de tempo. Já para os funcionários da escola existem outras opções de estacionamento no meio circundante para além do que se encontra em frente ao edifício escolar.

A instituição escolar é composta por i) uma sala polivalente; ii) um ginásio; iii) uma sala de informática; iv) uma sala para docentes; v) dois gabinetes para a direção; vi) um gabinete para situações de quarentena; vii) uma secretaria; viii) um refeitório e uma cozinha; ix) uma sala para guardar o material de educação física; x) dois vestiários; xi) seis casas de banho para crianças e um sanitário para pessoas com deficiência ou necessidades educativas; xii) duas casas de banho para adultos; xiii) três espaços exteriores; xiv) uma ludoteca; xv) onze salas de aula e xvi) um berçário. É uma escola bem equipada com todo o material necessário para as diferentes valências (Projeto Educativo da Escola, 2023).

Segundo o Projeto Educativo da Escola (2023), a autonomia da escola é concretizada através da elaboração de um projeto educativa próprio, constituído e executado de forma participada. Em 2021 a mesma escola conjuntou-se ao grupo educacional *Project To Be*, sendo este uma organização que se dedica à educação, com valências de creche, pré-escolar e ensino básico, privilegiando modelos educativos centrados na individualidade dos processos de aprendizagem. São prioridades educativas deste projeto:

1. Valorizar um ensino de qualidade – criando condições para a formação integral do aluno e respetivo sucesso; criando um ambiente de princípios e criando condições de forma a tornar a escola num lugar de estudo e de reflexão.
2. Valorizar a formação para a cidadania – promovendo a participação social para o desenvolvimento integral.
3. Valorizar a formação da comunidade educativa – criando condições para uma instituição honesta/credível.

Apesar destes três pontos serem comuns a toda a instituição, o projeto educativo, referente à instituição, baseia-se também em três pilares destinados à formação e educação da criança, sendo eles: i) os princípios da dimensão pessoal – “desenvolvimento global e harmonioso de personalidade – Aprender a ser”; ii) da dimensão da aquisição – “Aquisição de um saber estruturado – Aprender a conhecer/fazer” e iii) da dimensão para a cidadania – “Formação de cidadãos livres, conscientes e participantes – Aprender a viver juntos” (Projeto Educativo, 2023, pp.17). Partindo destes três pilares a instituição pretende dar importância aos interesses dos alunos, dos docentes e não docentes e dos familiares das crianças.

Quanto à estrutura organizacional da instituição esta é formada pela Direção Geral, que é singular, sendo composta também pela Diretora Geral e Pedagógica, e pelo Diretor Operacional, ambos nomeados pela Entidade Titular. Para além dos elementos ligados à Direção e Coordenação da escola, fazem também parte da estrutura organizacional as educadoras de infância, as técnicas de ação educativa, as professoras de ensino básico e os docentes de atividades curriculares integradas. A instituição é composta por uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, composta por docentes formados e especializados na área. Na instituição foram designados, pela Direção Executiva e Pedagógica os seguintes elementos representantes da equipa: i) Docente titular/educadora; ii) Docente de Educação Especial; iii) Coordenadora do Ensino Pré-Escolar e uma coordenadora do 1.º ciclo; iv) Psicóloga Educacional; v) Terapeuta da Fala e vi) Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação. Esta equipa tem como objetivos: i) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; ii) propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; iii) acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem; iv) prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e v) elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico previsto no DL 54/2018, artigo 21.º e, se aplicável, o Programa Educativo Individual previstos no artigo 24.º (Projeto Educativo, 2023).

## 1.2. A equipa educativa e o ambiente educativo

A equipa educativa responsável pela sala e grupo de crianças, onde tive o privilégio de estar integrada na PPSII, é composta pela Educadora e pela Técnica de Ação Educativa que acompanham o grupo de crianças desde a creche, até à sala dos 4 anos. Para além da Educadora e da Técnica de Ação Educativa, fazem parte da equipa os docentes de atividades curriculares integradas, nomeadamente o Professor de música, o Professor de educação física, a Professora de inglês e a Professora de TIC. A equipa do pré-escolar é composta por mais duas Educadoras e duas Auxiliares das salas dos 3 e 5 anos e uma Auxiliar que está presente durante o período da tarde.

De acordo com Post e Hohmann (2003), é fundamental a cooperação entre todos os adultos para a criação de ambientes em que a aprendizagem ocorra de forma ativa, segura e adequada à idade da criança. Assim a relação que é concebida entre a Educadora com a Técnica de Ação Social, pauta-se pela cumplicidade e confiança, transmitindo às crianças um ambiente estável e seguro. Relativamente à relação entre a Educadora e os docentes de atividades curriculares integradas, compreendi através da observação, que existe comunicação sobre o desenvolvimento das crianças nessas mesmas atividades, existindo assim partilha de aprendizagens.

”...nesta primeira aula de educação física, após trocarmos de grupos, o professor J. disse à educadora que as crianças não entenderam algumas indicações simples no momento de arrumar os materiais e que teve de repetir algumas vezes até eles perceberem o que era para fazer.”

No que diz respeito ao espaço do pré-escolar, este encontra-se no mesmo piso da receção e do polivalente da escola e é composto por três salas: a sala dos três, dos 4 e dos 5 anos. Neste piso também se encontram: duas casas de banho, ambas com chuveiro e uma delas com fraldário. A casa de banho com fraldário é frequentada pela sala dos 3 anos, porque algumas ainda não fizeram o desfrade e a outra é utilizada pelas crianças da sala dos 4 e 5 anos. Para além das salas e casas de banho, ainda existe um espaço de recreio que é frequentado pelas crianças do pré-escolar que têm acesso direto pela sala dos 4 e 5 anos (Anexo A), sendo este comum a todas as salas.

O recreio contém uma estrutura com escorregas, cordas e corrimão, bicicletas e alguns brinquedos como argolas e bolas.

No início da minha PPSII fui identificando a forma como o tempo era gerido relativamente à rotina das crianças. No que concerne à criação de uma rotina sustentada na valorização dos ritmos próprios de cada criança, Proença (2004, citado em Ramos, 1980), esclarece a diferença entre o que considera ser uma rotina mecânica e uma rotina estruturante, sendo que a última deve ser a privilegiada aquando da organização do ambiente pedagógico.

Segundo Proença (2004), uma rotina estruturante valoriza a criança como um ser capaz pela sua aprendizagem, desenvolvimento e com características, interesses, necessidades e potencialidades próprias que a distinguem das restantes. Quem opta por uma rotina mecânica adota uma sequência de momentos rígidos e inflexíveis. Na tabela 1 é apresentada o horário das rotinas das crianças da sala dos 4 anos:

**Tabela 1**

*Horário da sala dos 4 anos.*

<b>Horas</b>	<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
9.00 – 9.30	Acolhimento				
9.30 – 10.00	Ed.Física/Inglês				
10.00 – 10.30	Ed.Física/Inglês				
11.00 – 11.30	Ed.Física - G1 Inglês - G2	Música			
11.30 – 12.00	Ed.Física - G2 Inglês - G1				
12.00 – 13.00	Almoço				
13.00 – 14.00	Recreio				
14.00 – 14.30	TIC – G1				
14.30 – 15.00	TIC – G2				
15.00 – 15.30					Inglês
15.30 – 16.30	Lanche				
16.30 – 18.00	Brincadeira Livre				

Verificamos que as crianças têm atividades curriculares integradas todos os dias menos à quinta-feira, ficando este dia para a Educadora cooperante trabalhar com as crianças os conteúdos que pretende e para marcar visitas fora da instituição que sejam do interesse das crianças. Percebemos, também, que depois de almoço as crianças vão sempre para o recreio, desde que não esteja a chover. Os espaços em branco na tabela são todos os momentos em sala, onde a Educadora gere com as crianças o tempo de trabalho. Não obstante, é necessário ter em conta que o dia-a-dia das crianças e as suas rotinas são fixas, mas, ao mesmo tempo, flexíveis permitindo fazer adaptações sempre que necessário.

### **1.2.1. Organização do espaço e dos materiais**

A organização da sala de atividades implica a decisão da distribuição no tempo e no espaço, dado que as crianças aprendem essencialmente pela ação/experimentação, logo é importante a existência de um ambiente rico e estimulante. Sublinha-se, então, a importância das rotinas diárias, que ajudam as crianças a funcionarem de forma autónoma nas salas. Um espaço bem definido, cujos materiais estão organizados de forma lógica, devidamente identificados e ao alcance das crianças, facilita a escolha e posterior arrumação por parte das mesmas (Cardona, 1992).

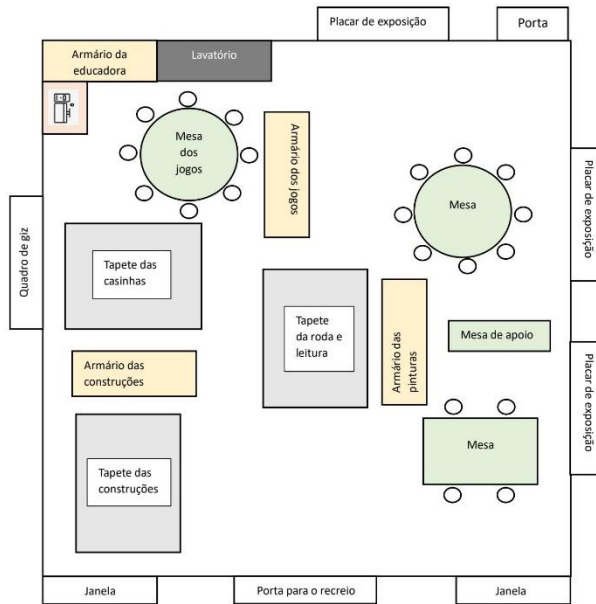
Segundo Cardona (1999), o ambiente educativo representa um dos grandes alicerces para a organização curricular do/a educador/a, na qual deve ser pensado e planeada uma organização cuidada do espaço, do tempo, dos materiais e das relações que se estabelecem nas salas de atividades. Contudo, esta organização, não impede a possibilidade de ser modificada e flexível, sempre que se torne mais vantajoso para as crianças.

“Durante esta semana fomos falando sobre o facto de as crianças da sala não irem para o cantinho da casinha e na sexta-feira, na roda da manhã, a Educadora falou sobre isso com as crianças e chegou-se, em conjunto, à conclusão que se iria retirar o cantinho da casinha por uns tempos e alterar assim um pouco a sala”

A organização da sala onde me encontrei durante toda a PPSII, como se pode observar na figura 1, encontra-se dividida por algumas áreas de interesse, sendo estas: i) a zona das pinturas composta por uma mesa redonda e uma retangular onde se realizam atividades e as crianças fazem os seus desenhos; ii) um tapete, onde brincam com os jogos das construções, iii) outro tapete onde fica a zona das duas casinhas de bonecas e se sentam para ouvir uma história, iv) um cantinho dos livros, e por fim v) o canto dos jogos de mesa. Adicionalmente, num dos cantos da sala está localizado o computador da Educadora e o armário com os materiais e documentos da Educadora cooperante, onde as crianças sabem que não podem mexer. Segundo a Educadora, numa conversa informal, todas as escolhas de materiais e de organização são realizadas tendo em conta os interesses e vontades das crianças.

# Figura 1

Planta da sala dos 4 anos.



Nota. Reprodução Própria.

### **1.3. Caracterização do grupo de crianças**

Segundo Ferreira (2004), antes de entrarem na organização socioeducativa, as crianças já adquiriram uma experiência social diferente umas das outras, o que conseqüentemente, as torna diferentes. Nesse sentido, é essencial caracterizar todas as crianças, tendo em conta os grupos socioculturais a que pertencem, género e faixas etárias.

O grupo que constituí a sala onde estive presente, inicialmente, era constituído por dezoito crianças, das quais cinco eram rapazes e treze raparigas, todos com quatro anos. Contudo, no início do mês de janeiro ingressou na sala um menino, ficando nesse mês a sala com dezanove crianças. No final do mês de janeiro uma menina que estava na instituição, desde o berçário, foi viver para fora, voltando assim o grupo a ter dezoito crianças. A maioria do grupo de crianças vem desde 1 ano da creche e permanece na sala. Apenas três destas crianças deram entrada na instituição quando o grupo já se encontrava na sala dos três anos, ou seja, estão apenas há um ano na sala, mas, segundo a Educadora cooperante, adaptaram-se, desde início, ao grupo e às suas rotinas e regras. Uma das crianças tinha saído da instituição no final do ano letivo de 2022/2023, mas retornou ao grupo no início do mês de novembro. À exceção de duas crianças que têm os pais de origem brasileira, todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa. Importa referir que, na sala onde estive presente, uma das meninas estava diagnosticada com perturbação do espectro do autismo. Segundo Alves et al. (2010) é uma perturbação do neuro desenvolvimento que causa atraso no desenvolvimento da criança, e compromete principalmente a sua comunicação e iniciativa. O grupo é conhecedor das limitações da F. e sabe lidar com as suas necessidades em algumas situações que surgem no dia-a-dia, pois como já referi a maioria deste grupo de crianças estão juntos desde um ano de idade.

A Tabela 2, mostra as idades que as crianças tinham no início do estágio e irão ter no final do ano letivo 2022/2023.

**Tabela 2***Caracterização da idade das crianças.*

Iniciais da criança	Data de nascimento	Idades
		Out 23 >>> Jan 23
B. F	21-03-2019	4 a.
B. L	24-06-2019	4 a.
E. B	24-08-2019	4 a.
F. N	11-03-2019	4 a.
F. S	17-06-2019	4 a.
J. S	26-11-2019	4 a.
J. M	12-03-2019	4 a.
L. C	16-10-2019	4 a.
M. M	13-02-2019	5 a.
M. S	01-03-2019	4 a.
M. Z	19-04-2019	4 a.
M. V	09-06-2019	4 a.
M. Q	15-01-2019	5 a.
M. E	10-10-2019	4 a.
M. G	15-01-2019	5 a.
P. C	04-06-2019	4 a.
S. F	01-03-2019	4 a.
T. A	17-02-2019	5 a.
V. N	13-07-2019	4 a.

Este grupo que fui acompanhando ao longo da minha prática, apresenta-se como um grupo dinâmico, interessado, participativo, com autonomia e muito empático. É um grupo que reage muito bem a diferentes atividades e demonstra imenso interesse por coisas novas.

“Hoje a F.N trouxe dois ouriços para mostrar aos colegas e todos eles demonstraram muita curiosidade, estando muito atentos ao que a Educadora mostrava e fazia.”

“Assim que abordamos o tema dos planetas a F.N e a L.C trouxeram livros sobre os planetas para lermos no momento da leitura”

Através da observação direta foi possível verificar que as preferências nas brincadeiras eram relacionadas com construções, desenhos e puzzles. Relativamente ao desenho nem todas as crianças revelam interesse, mas existe crianças que já desenhavam com bastantes detalhes. Igualmente, pude observar que foram demonstrando interesse em realizarem entre pares o momento de leitura, onde muitas meninas do grupo queriam contar uma história para os seus amigos. Quanto à escrita todas as crianças já escrevem o seu nome com o auxílio da cópia, tendo observado que algumas das crianças já sabem escrever o seu nome de forma autónoma.

No que respeita às rotinas e às regras, as crianças conhecem e respeitam-nas, respeitando sempre toda a equipa educativa. Durante as suas rotinas é um grupo que, de modo geral, demonstra ter autonomia e aptidão para efetuar diversas tarefas como, por exemplo, a arrumação da sala, a sua própria higiene, o vestir o bibe, entre outras tarefas, sem a ajuda de um adulto.

É claramente um grupo de crianças que tanto entre pares como com a equipa educativa mantem relações muito boas e próximas, e quando existem situações de conflito, facilmente resolvem entre si sozinhos ou com ajuda da equipa educativa, demonstrando um lado de preocupação e cooperação com os pares. Percebemos, à semelhança de outros grupos de crianças, que existem preferências entre pares, mas que todos se dão bem entre si. Concluindo, é um grupo num bom percurso de desenvolvimento, com boas ligações afetivas e que gostam de estar na escola.

## 1.4. Caracterização das famílias

Na Educação de Infância, segundo Mata & Pedro (2021), existe o propósito de proporcionar oportunidades de aprendizagens e promoção do desenvolvimento de todas as crianças. Para que exista qualidade no que respeita à educação é fundamental que exista envolvimento por parte das famílias, de modo a existir uma partilha mútua entre o/a educador/a e as famílias. Segundo o projeto educativo da escola (2022/2023), a relação Pais/Escola é uma das preocupações do projeto pois sentem que os pais não se devem desligar da importância dessa mesma relação. Assim, é necessário ter em conta a importância de estabelecer relações de confiança e de parceria, pois são fatores que não só facilitam um melhor conhecimento da criança, como transmitem à criança segurança. Com isto, considero que foi fundamental conhecer as famílias das crianças da sala, visto que a família é um elemento de grande influência na vida e desenvolvimento da criança.

A tabela 3 apresentada em seguida surge a partir da análise dos dados disponibilizados pela Educadora cooperante:

**Tabela 3**

*Situação profissional do pai e da mãe vs. Nível da escolaridade.*

Iniciais da criança	Agregado Familiar	Pai			Mãe		
		Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
B. F	4			45			42
B. L	3	<i>Personal Trainer</i>	Licenciatura	43	Empregada de Escritório	12º ano	38
E. B	4	Militar	-	41	Médica	-	40
F. N	4	Economista	Licenciatura	42	Nutricionista	Licenciatura	43
F. S	3	Informático	12º ano	37	Técnica de recurso humanos	Licenciatura	35

J. S	3	Engenheiro Informático	Mestrado	40	Enfermeira	Pós-graduação	36
J. M	4	Consultor	Mestrado	36	Gestora	Mestrado	37
L. C	3	Engenheiro do Ambiente	Licenciatura	42	Técnica de Segurança	Licenciatura	45
M. M	6	Gestor	Licenciatura	49	Assistente Social	Mestrado	44
M. S	4	Gestor	Licenciatura	39	Advogada	Licenciatura	43
M. Z	6	Senior Product Owner	Mestrado	50	Diretor de Tesouraria	Mestrado	50
M. V	3	Arquiteta	-	52	Chefe de Sushi	-	41
M. Q	3	Empresário	Licenciatura	40		Licenciatura	38
M. E	4	Consultor	Mestrado	36	Farmacêutica	Mestrado	34
M. G	-	-	-	-	-	-	-
P. C	4	Engenheiro de Energia	Mestrado	36	Bancária	Licenciatura	37
S. F	4	Pintor	10º ano	40	Consultora Informática	Mestrado	38
T. A	3	Consultor Imobiliário	Licenciatura	42	Psicóloga	Mestrado	42
V. N	4	Agente de Futebol	-	-	-	-	-

Tendo em conta os dados recolhidos da tabela anterior, todas as famílias das crianças apresentam uma estrutura familiar nuclear, composta pelo pai e pela mãe, na mesma habitação, sendo que, 11 das crianças deste grupo, também residem com o(s) irmão(s)/irmã(s). Relativamente às habilitações académicas dos familiares, é possível constatar que a maior parte dos pais das crianças frequentaram o ensino superior, à exceção de três. Segundo a Educadora cooperante, quanto à situação laboral, todos os pais se encontram empregados à exceção da mãe do V.N. a qual a Educadora sabia que, atualmente, não estava a trabalhar. Verificamos também que das 18 famílias, 11

têm um agregado familiar igual ou superior a 4 membros, sendo que as restantes 7 têm um agregado de 3 pessoas, existindo assim, na sala, 7 crianças sem irmãos.

Quanto à relação entre a Educadora cooperante e a Auxiliar com as famílias, tendo em conta a observação que tive durante a PPSII, demonstraram ter uma boa relação com as famílias, comunicando no momento de acolhimento das crianças. Relativamente ao envolvimento dos pais a Educadora partilha todo o trabalho a ser feito em sala, fazendo com que os pais participem de forma ativa. Os pais trazem coisas de casa que contribuem não só para novos conhecimentos a serem abordados em sala, mas também para uma partilha entre as famílias e a escola. Segundo Oliveira (2014), o envolvimento dos pais não se limita apenas “ao acompanhamento da educação dos seus filhos nas salas, mas também abrange a participação dos pais em atividades e ações da instituição em si” (p.9). Para que este envolvimento seja positivo é importante que haja comunicação entre as famílias e a equipa educativa.

Em conclusão, sinto que toda a comunidade escolar (desde a Coordenadora, Professoras/Educadoras e Técnicas de Ação Educativa) mantem uma relação favorável com as famílias, demonstrando estar disponível tanto para trabalhar em conjunto no desenvolvimento das crianças, como para resolver problemas associados às mesmas.

## 2. ANÁLISE REFLETIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste Segundo capítulo, irei realizar uma análise reflexiva referente a toda a minha intervenção durante a PPSI, tendo como base, a caracterização apresentada no capítulo anterior, acerca do estabelecimento socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

Este capítulo estará então dividido em cinco subcapítulos, sendo eles: i) intenções para a ação; ii) Intenções com as crianças; iii) Intenções com as famílias; iv) Intenções com a equipa educativa e v) Explicitação do processo de intervenção

## **2.1. Intenções para a ação**

Segundo o Projeto Curricular de Escola (2022/2023) da instituição onde realizei a minha PPSII, as intenções do/a educador/a são caracterizadas através da sua intervenção, o que lhe permite atribuir sentido à sua ação.

A intencionalidade do/a educador/a, é segundo Silva et al. (2016) caracterizada pela sua intervenção profissional, exigindo-lhe que reflita sobre a sua prática, o que faz com que seja atribuído sentido à mesma. Entende-se assim, por intencionalidade educativa, uma intervenção pedagógica planeada e implementada com o objetivo de promover às crianças novas aprendizagens, bem como contribuir para melhorar o seu desenvolvimento.

Para a formulação de todas as intencionalidades foi tido em consideração a caracterização do contexto socioeducativo e dos seus intervenientes apresentada no ponto anterior.

Quando o/a educador/a intervém no seu grupo de crianças, este/a deve ter uma intencionalidade educativa por de trás das atividades que propõe, atribuindo sentido à ação, tendo um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Neste processo, é imprescindível que se reflita sobre as finalidades da sua prática e sobre as suas conceções e valores. A intencionalidade permite atribuir sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, de forma a garantir a coerência no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças. Para isso, é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respetivas ações, sejam elas propostas pelas crianças ou sejam elas propostas pelo/a educador/a. A reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, é uma referência para construir e gerir o

currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Para que a intervenção pedagógica seja adequada, necessita da participação de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), que haja uma observação, registo e documentação, um planeamento, ação e avaliação. O presente capítulo, corresponde a uma exposição das minhas intenções tendo em conta os intervenientes supracitados, atendendo o contexto caracterizado no capítulo anterior, bem como as intenções da educadora havendo um trabalho de parceria.

## 2.2. Intenções com as crianças

No que respeita às intencionalidades com as crianças é necessário refletir sobre as finalidades da prática e dos seus valores. Tendo isto em conta, formulei cinco intenções pelas quais me baseei ao longo do estágio, de forma a apoiar a criança no seu desenvolvimento e bem-estar:

1. Construir uma relação afetuosa e de confiança com cada criança;
2. Desenvolver um sentido de segurança, autoestima e autonomia em cada criança;
3. Estimular a curiosidade e a parte exploratória;
4. Promover atividades adequadas às características individuais e coletivas do grupo;
5. Construir uma prática colaborativa com toda a equipa educativa.

Desde que comecei o estágio, e o primeiro dia em que conheci o grupo de crianças com que iria partilhar momentos e rotinas durante os meses seguintes, a minha principal preocupação foi criar uma relação singular com cada membro do grupo pois tinha a intenção de construir uma boa relação com todas as crianças, de modo que estas pudessem confiar em mim. Desta forma, a minha primeira intenção baseou-se:

- I. Na construção de uma relação afetuosa e de confiança com cada criança. Relativamente a este aspeto, Portugal (2017) afirma que o desenvolvimento de relações positivas entre adultos e crianças, facilita o bem-estar das crianças, deixando-as mais abertas a interações com os outros. Assim, é por meio destas relações significativas com adultos de referência que as crianças se desenvolvem a nível pessoal e social.
- II. Em todos os momentos de interação, procurando sempre demonstrar, através da atenção, do carinho, do apoio, e da brincadeira que a criança sentia confiança e segurança ao estar comigo, o que faz com que esta primeira intenção esteja interligada com a minha segunda intencionalidade - (2) desenvolver um sentido de segurança, autoestima e autonomia em cada criança.

Relativamente ao desenvolvimento da autoestima das crianças, incentivei-as a transpor as suas dificuldades e elogiava-as não só quando atingiam o seu objetivo, mas também enquanto o tentavam atingir.

No que respeita ao (3) estimular a curiosidade e a parte exploratória, procurei dar liberdade para que as crianças explorassem os objetos da forma livre, uma vez que esta exploração acaba por levar a um maior conhecimento. Tentei, também, criar momentos que despertassem a curiosidade das crianças, como por exemplo, a criação de livros com imagens juntamente com as crianças, chamando à atenção para diversos conceitos.

Por fim, procurei (4) promover atividades adequadas às características individuais e coletivas do grupo. De forma a cumprir esta minha intenção, apenas comecei a planear atividades para o grupo e a dinamizá-las depois de sentir que a minha relação com as crianças era positiva. Apenas fazia sentido planear as atividades quando conhecesse o grupo e cada criança individualmente, bem como as suas formas de interação, os seus comportamentos, interesses individuais e as suas necessidades. Uma das minhas preocupações, quando pensava planear/realizar alguma atividade, era que todas as crianças tirassem partido da mesma. Desta forma, tive de ter em conta as características individuais de cada uma de forma a planear a atividade de acordo com as mesmas. Assim foi importante perceber que as atividades teriam de ser sempre pensadas e planeadas em pequenos grupos para que pudesse dar mais atenção a cada criança individualmente.

Para finalizar, uma das minhas principais preocupações baseava-se na construção de uma prática colaborativa com toda a equipa educativa, criando uma relação positiva e construtiva com todos os elementos da mesma. Assim, procurei realizar um trabalho de cooperação com toda a equipa educativa, tendo sempre conversas com a Educadora cooperante, de forma a planearmos diversas atividades ao longo dos meses, e partilhando com as Auxiliares o mesmo planeamento, procurando saber as suas opiniões e ouvir as suas ideias, adotando e valorizando sempre um trabalho de equipa.

## 2.3. Intenções com as famílias

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), descrevem a escola como um local de cooperação entre os profissionais e as famílias. Assim estes devem apoiar a “entrada das crianças no mundo social em que vivem” (p. 20). Com base neste aspeto foi possível delinear as seguintes intenções para com as famílias:

1. Reconhecer e valorizar a família como o primeiro contexto educativo;
2. Estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação.

Tendo em conta que o cuidar e educar surgem primeiramente em contexto familiar, uma vez que é a família o primeiro agente educativo, é necessário ter uma boa relação com as famílias para que seja possível a existência de um trabalho colaborativo destes dois intervenientes, que influencia de forma positiva o desenvolvimento da criança, pois esta compreenderá que ambos trabalham em conjunto para a garantia do seu bem-estar. Desta forma, a minha primeira intenção parte do princípio de que ninguém irá conhecer melhor as crianças do que a sua própria família, dando o devido valor a todo o trabalho realizado em casa.

A segunda intenção, passa por estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação. Segundo Post e Hohmann (2003), o/a educador/a deve sempre expressar com clareza os seus pensamentos e sentimentos de uma maneira amável e reflexiva.

Relativamente a esta intenção de estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação, enviei aos pais a minha carta de apresentação (Anexo B) de forma a dar conhecimento da minha presença em sala durante o período de estágio. O meu primeiro contato com as famílias foi na reunião de pais. Posteriormente, fui me apresentando pessoalmente aos pais à medida que ia tendo contacto, de forma que se sentissem seguros com a minha passagem pela sala e pela rotina dos seus filhos. Os momentos do acolhimento e despedida, potenciavam também essa comunicação com as famílias.

## 2.4. Intenções com a equipa educativa

Para além das intenções para com as crianças e respetivas famílias é importante estabelecer intenções com a equipa educativa. Deste modo, como principal intenção tive o cuidado de praticar sempre uma comunicação aberta e construir uma relação colaborativa, de partilha, onde qualquer decisão era tomada em conjunto com a Educadora cooperante e a Técnica de Ação Educativa. Praticar uma comunicação aberta envolve conversar de uma forma honesta e direta. A psicóloga Virgina Satir (1988, citado por Post & Hohmann, 2003) designa este processo de nivelamento. Quando se procura a existência de um equilíbrio, ou seja, um nivelamento com os outros, tenta-se ao máximo comunicar com a maior clareza possível.

Tal como referem Portugal et al. (2016), “é importante que, no seio do contexto educativo, todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 13, parte II). É fundamental que os/as Educadores/as discutam e reflitam sobre tudo o que acontece em sala para que exista um bom trabalho de equipa em prol das crianças. Os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, pois ao falar sobre estes temas a equipa educativa estabelece as bases para um bom ambiente educativo (Post & Hohmann, 2003).

Assim, no decorrer da minha prática procurei comunicar abertamente com toda a equipa educativa sobre as minhas observações e questões. Além disso, predispus-me a colaborar em todas as atividades existentes, bem como, informar a equipa e solicitar a sua colaboração nas minhas propostas, estando sempre aberta a sugestões de forma a poder evoluir enquanto futura educadora.

## 2.5. Explicitação do processo de intervenção

Durante toda a prática observei e registei as várias situações que iam ocorrendo no dia-a-dia da sala como, por exemplo, as rotinas diárias, a interação entre pares, entre outras situações que se consideravam pertinentes para a minha prática, enquanto estagiária. Tal como Silva *et al.* (2016) referem, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). Durante as primeiras semanas, foquei-me em perceber quais eram os interesses, gostos, dificuldades, curiosidades e características de cada criança e do grupo em geral.

Realizei reflexões semanais, nas quais refletia sobre um tema ou alguma situação que me tivesse chamado a atenção de modo a obter mais conhecimento para ajudar a melhorar a minha futura prática educativa. Estas reflexões faziam com que tivesse uma atitude de reflexão crítica em várias temáticas sobre a educação de infância e a minha prática, pois “a prática profissional (...) exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica” (Silva, 2013, p.295).

Depois de me dar a conhecer e conhecer todo o grupo comecei por planificar as atividades ligadas ao trabalho de projeto que tínhamos de realizar e implementá-las, sendo que o projeto realizado teve em consideração os interesses e necessidades das crianças. Antes de planificar qualquer atividade, tinha sempre uma conversa com a Educadora e a Auxiliar para expor e ouvir ideias para o projeto de modo a ser um projeto de grande parceria entre a equipa. Após a concretização das atividades, realizava a avaliação das atividades em conjunto com a Educadora, através de uma reflexão sobre todo o trabalho realizado tanto da minha parte como da parte das crianças.

Importa mencionar que durante toda a prática tive a preocupação de respeitar as rotinas diárias, os tempos e os espaços das crianças implementando as atividades apenas quando era possível e quando as mesmas as queriam realizar.

De modo a concluir, fiz a avaliação de uma criança do grupo ao longo do projeto realizado, através da construção de um portefólio, onde descrevo os seus gostos e interesses, as suas aprendizagens e desenvolvimentos em relação aos diferentes domínios (linguístico, sensório-motor, social e emocional e cognitivo).

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada a investigação realizada no contexto da PPSII sobre a comunicação de crianças em idade pré-escolar com os seus Educadores e pares.

Este capítulo, encontra-se dividido em dois subcapítulos. No primeiro, identifico o tema da investigação e explico como surgiu. No segundo, é apresentada a revisão de literatura sobre as questões que a investigação implica, fundamentando através de diversos autores.

### **3.1. Identificação do Tema**

A presente investigação surgiu através do conhecimento do projeto TANDEM, e ao pesquisar um pouco sobre o tema, suscitou-me interesse e decidi colocá-lo em prática no meu contexto de estágio. Assim, junto da minha supervisora, discutimos o que seria necessário para concretizar esta investigação e qual seria ao certo a componente que queria analisar na mesma. Com a informação que tinha sobre o projeto fez-me sentido que o foco desta investigação fosse a comunicação, com o objetivo de analisar a comunicação do adulto e a transferência da mesma para a criança.

### **3.2. Revisão de Literatura**

#### **3.2.1. O estudo TANDEM**

A pesquisa TANDEM começou na Alemanha em 2011, com um estudo experimental, conduzido por Andra Markus, Holger Brandes, Wenke Roseler e Petra Schneider-Andrich, focado na questão 'O gênero faz diferença?'.  
O conceito TANDEM deriva da colaboração de Educadores juntamente com crianças. Assim, o termo utilizado no estudo (TANDEM) faz referência às bicicletas de dois lugares (ambos "pedalam" na mesma direção), ou seja, "tandems" de Educadores correspondentes a pares profissionais.

Neste contexto, foram analisados os "tandems" de Educadores/Educadoras que trabalhavam juntos nas mesmas salas de aula. O objetivo dos pesquisadores era

descrever e comparar como é que os Educadores/Educadoras se comportavam com meninos e meninas em idade pré-escolar, nas condições estabelecidas. Os dados do estudo TANDEM revelaram que o género dos Educadores não teve um impacto significativo no seu comportamento. Assim, as hipóteses do estudo de que as Educadoras teriam interações mais empáticas e envolvidas na orientação das tarefas, e que a interação dos Educadores seria mais desafiadora e exploratória, não foram confirmadas (Brandes et al., 2015).

O estudo TANDEM analisa cinco dimensões do comportamento interativo dos profissionais: i) empatia, ii) desafio pedagógico, iii) qualidade interativa, iv) tipo de cooperação e v) conteúdo da comunicação, juntamente com a análise global das dimensões mencionadas (Veiga et al., 2019)

Em Portugal, tendo por base a pesquisa TANDEM, vários foram os estudos de forma a analisar os comportamentos interativos dos adultos com as crianças. Os investigadores portugueses decidiram não reproduzir o estudo alemão devido à inexistência de "tandens" de Educadores em Portugal e à escassez de Educadores disponíveis para participar. Para aumentar o número de observações, os profissionais de educação foram observados em condições experimentais idênticas às do estudo alemão (materiais, tempos, tipo de local de observação e instruções semelhantes). Cada Educador foi observado duas vezes, com crianças de género distinto.

De acordo com Veiga et al., (2019) os resultados desses estudos destacam principalmente a diferença nos comportamentos dos adultos em relação à qualidade interativa e à comunicação durante a atividade conjunta de construção. Esses estudos indicam que a interação e comunicação do adulto com a criança têm impacto direto na participação, envolvimento e comunicação da criança.

### **3.2.2. A comunicação do adulto com a criança**

Crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) estão no estágio pré-operatório do desenvolvimento, de acordo com a teoria estruturalista de Piaget. Nessa faixa etária, há um notável crescimento, especialmente no desenvolvimento da linguagem. Souza e Wechsler (2014, citado por Azevedo, 2023) afirmam que, devido ao avanço significativo da linguagem, as crianças interagem mais socialmente, utilizando a linguagem para comunicar com seus pares e adultos.

A linguagem verbal é um elemento inerente ao ser humano e serve como principal meio de comunicação durante as interações. De acordo com Culioli (1990, citado por Veiga et al. 2019), a linguagem desempenha funções de representação, referência e regulação, ou seja, é um instrumento para perceber e interagir com o mundo, além de estabelecer relações e adaptações com os outros. A linguagem é vital para a existência, sendo crucial para compreender o ambiente ao nosso redor e adquirir conhecimento, sendo que é por meio da linguagem que organizamos a experiência, compartilhamos os nossos pensamentos com os outros, obtemos o conhecimento acumulado ao longo dos séculos e ensinamos e aprendemos (Veiga et al. 2019).

Segundo Fuertes et al. (2022), os comportamentos comunicativos e interativos estão interligados, formando um contexto relacional interpessoal entre os parceiros sociais. No entanto, a relação entre o comportamento verbal e interativo do adulto foi pouco explorada no contexto de tarefas colaborativas

Do ponto de vista comunicativo e linguístico, os adultos são considerados mais capazes quando adaptam as suas verbalizações ao desenvolvimento da criança e proporcionam oportunidades comunicativas significativas para o seu progresso. Particularmente para crianças pequenas, a quantidade e a qualidade da linguagem utilizada pelos adultos são variáveis importantes no desenvolvimento infantil. A quantidade de linguagem direcionada à criança influencia diretamente o vocabulário e a capacidade de processamento da criança (Barroso et al. 2017).

As interações envolvem trocas comportamentais verbais e não-verbais. Através das interações verbais diárias com familiares, cuidadores e colegas, as crianças adquirem um idioma e um conjunto de vocabulário, juntamente com o seu significado social correspondente, funções de discurso e os códigos socioculturais incorporados

nesse idioma. Assim, a comunicação verbal desempenha múltiplos papéis no desenvolvimento (Fuertes et al., 2022).

A interação verbal entre o adulto e a criança possui características particulares. Um dos objetivos dessa interação é manter o foco na ação conjunta e incentivar a criança a participar e a descobrir. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990, citado por Fuertes et al., s.d.), as interações verbais envolvem sequências estruturadas e são essenciais para a construção de identidades e negociação de estatutos.

Começando as perguntas podemos considerar perguntas de processo e conteúdo. As **perguntas de processo** direcionam a criança para o momento presente da tarefa, ou seja, para a ação ou elaboração do processo. O adulto afere os interesses e objetivos (e.g., O que queres fazer?) enquanto guia a criança para a planificação (e.g., como queres fazer o avião? Que materiais queres usar?). Já as **perguntas de conteúdo** desviam a atenção da criança do momento presente da atividade, focando-se no conhecimento do mundo, seja relembrando conhecimentos prévios ou incentivando a busca por novas aprendizagens. Enquanto questionar para realizar é importante, questionar para criar uma distância do momento presente pode criar oportunidades de aprendizagens (Veiga et al. 2019).

No entanto, neste espaço de atuação conjunta, o adulto pode ser parceiro, contrapondo ideias e propostas, ou elaborando a partir das propostas da criança. Nesse espaço, a criança pode aprender a ter autoafirmação, mas também a viver na esfera dos outros como parceira social. Neste domínio, as **sugestões** são componentes verbais na construção de espaços de parceria. Com efeito, a sugestão dá oportunidade ao adulto de propor algo à criança, dando-lhe a liberdade de escolher, isto é, de rejeitar a proposta do adulto. Estabelece a autonomia, reconhece a criança como parceiro, e cria espaço de negociação. Se o adulto sugere algum tipo de solução ou ação e a criança atua perante o que escolheu, a sugestão é apresentada como uma contribuição do emissor, que propõe soluções viáveis, ficando ao critério do recetor aceitar ou recusar a sugestão. A sugestão representa uma oportunidade de ação para a criança - quando o adulto sugere, a criança pode optar entre as sugestões fornecidas ou até mesmo fazer as suas próprias sugestões. A taxa de aceitação das sugestões pode indicar o reconhecimento da validade da sugestão, enquanto a taxa de reelaboração a partir da sugestão do adulto indica os espaços de construção conjunta gerado.

Segundo Veiga et al. (2019), os **elogios** são parte da avaliação, da comunicação e da ação da criança. É fundamental analisar com mais detalhe o tipo de elogio, pois

existem outras formas de avaliação positiva que têm um impacto maior nos comportamentos das crianças. O elogio pode ser visto como uma estratégia para motivar a criança, desempenhando assim um papel regulador no seu comportamento. Os elogios parecem ter uma linguagem pouco variada: "bom, muito bem, uau", e são nitidamente marcados pela entoação, refletindo diferentes níveis de entusiasmo, alegria e surpresa. Este tipo de elogios indica à criança o grau de satisfação do adulto com as suas ações. Não obstante, as formas de valorização baseadas no respeito e na valorização da participação, no reconhecimento de competências e quando o adulto se dispõe a aprender algo com a criança em horizontalidade ("ficou tão giro o teu boneco, ensina-me para eu fazer um igual"), forjam a sua autoestima e sentido de eficácia (*sou capaz, tenho valor*).

Segundo Ferreira et al., (2016), um adulto que **Dirige** mais, por idealizar um produto final, e conseqüentemente dá mais ordens à criança durante uma atividade colaborativa, condiciona a escolha da mesma. Por outro lado, a experiência do adulto pode contribuir para uma comunicação mais paciente e menos diretiva, o que faz com que a criança tenha mais liberdade de ação. Por fim, os **pedidos e solicitações do** adulto indicam um trabalho de parceria em que o adulto convoca a criança para um papel ativo valorizando os seus contributos (Fernandes et al., 2017).

## 4. ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. Roteiro Ético

Na presente investigação participaram 12 crianças, duas Educadoras e uma Psicomotricista. Foi necessário acautelar todas as questões que existiam relacionadas com a ética. De acordo com Fernandes & Tomás (2011), é importante “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação.” (p.9).

Neste sentido, tive a preocupação e o cuidado de garantir o respeito pela ética durante toda a minha prática e investigação, através da construção de um roteiro ético, (Tabela 4), relativamente aos princípios éticos e deontológicos a cumprir na investigação e ao longo da minha presença em sala enquanto estagiária. A dimensão ética é fundamental relativamente à nossa competência, responsabilidade, integridade e respeito para com todos (crianças, famílias, equipa educativa e toda a comunidade envolvente) não só no momento desta prática, como em diversas situações da nossa vida.

**Tabela 4**

*Roteiro Ético*

Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I	Carta de princípios para uma Ética Profissional (APEI,2011)
1. Objetivos do trabalho	<p><b>Com as Crianças:</b> “na primeira semana fiz por conhecer e dar-me a conhecer às crianças, tendo sempre respeitado o espaço de cada uma delas”</p> <p>“Tanto eu como a Educadora, fomos dizendo que ia estar, durante uns tempos, na sala com eles para realizar algumas atividades, estar com eles e aprender a ser uma</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados</p>

	<p>Educadora e como é ser a Educadora da sala.”</p> <p><b>Com a Família:</b> “Após o meu primeiro dia de estágio, em conversa com a Educadora, combinamos enviar a minha carta de apresentação aos pais através da plataforma <i>educabiz</i>”  “Nos momentos de acolhimento fui me apresentando, pessoalmente, aos pais de modo a transmitir segurança.”</p> <p><b>Com a Equipa educativa:</b> “Tenho vindo a questionar a Educadora sobre algumas situações de rotina e aprendizagens de conteúdo para conseguir acompanhar e perceber quais os interesses das crianças”</p> <p>“Sinto que criei uma boa relação com a equipa no geral, onde já conhecia alguns membros da equipa.”</p>	<p>na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com</p>
--	---	---

		<p>todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2).</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas” (p.2).</p>
2. Custos e benefícios		<p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2)</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p><b>Família:</b> “No início da minha PPS II, na reunião de pais, entreguei aos pais uma folha de autorização, para poder fotografar as crianças e utilizar as fotografias no relatório de forma a respeitar o anonimato das mesmas.” (Anexo C)</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p>

		<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
<p>4. Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Todas as crianças demonstraram interesse em participar no trabalho de projeto, o que fez com que todas participassem no mesmo.</p> <p>Já na investigação foram escolhidas 6 crianças da sala dos 4 anos mais 6 crianças da sala dos 5 anos, mas todas demonstraram interesse em participar</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>“Ao longo do projeto realizado em sala, fui debatendo com a equipa educativa da sala todas as planificações e ideias.”</p> <p>“Para a investigação foi transmitido às crianças, Educadora e famílias qual o objetivo da investigação e da recolha das filmagens”</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p><b>Crianças:</b> “Todas as crianças mostraram abertura para serem fotografadas.”</p> <p><b>Família:</b> “No início da minha PPS II, na reunião de pais, entreguei aos pais uma folha de autorização, para poder fotografar as crianças e utilizar as fotografias no relatório de forma a respeitar o anonimato das mesmas.”</p> <p>“Para poder filmar as díades foi dada aos pais uma autorização para tal”</p> <p>(Anexo D)</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

7. Uso e relato das conclusões	Os registos feitos serão utilizados nas reflexões semanais enviadas todas as semanas à supervisora e no fim do estágio à educadora cooperante. E as informações relativas à investigação farão parte do Relatório Final.	
8. Tratamento de dados	Todos os dados adquiridos serão usados apenas para fins académicos, assegurando o anonimato dos participantes da investigação.	

## 4.2. Roteiro Metodológico

O presente estudo, recorreu à metodologia Tandem (Tabela 5). Teve como objetivo não só estudar e analisar a transferência dos modelos de comunicação adulto-criança em contexto pré-escolar, como também analisar a forma de comunicação do adulto com a criança em idade pré-escolar e entre pares.

**Tabela 5**

*Projeto de investigação*

Objetivos Específicos	Métodos	Instrumentos	Participantes	Previsão Temporal
1. Descrever os modelos de comunicação dos adultos com as crianças	Observação Quasi-Experimental:	Sistema de cotação da comunicação do adulto	Duas educadoras; Coordenadora da EMAI da instituição;	Recolha de dados (filmagens) - Primeira semana de janeiro
2. Descrever os modelos de comunicação entre crianças	Situação Tandem.	Tandem (Fuertes et al., 2018a)	Seis crianças de 4 anos;	Observação e Análise das filmagens - Durante o mês de janeiro
3. Averiguar se existe transferência de comunicação do adulto para a criança		Escala de Cotação de transferência de modelos Tandem	Seis crianças de 5 anos.	Revisão de literatura - Mês de Fevereiro  Análise, Discussão de dados e conclusões da investigação - fevereiro

Esta investigação apresenta-se como um Estudo Caso, tendo como base um paradigma de investigação híbrida, ou seja, análise de dados quantitativos e qualitativos. Os dados foram recolhidos através de doze filmagens sendo analisadas posteriormente. Cada caso é composto por duas filmagens, sendo que estas consistem na realização de uma atividade de construção com a duração de 20 minutos, tendo como única regra contruir algo em parceria. A primeira fase de filmagem é de um adulto com uma criança e a segunda fase é com a mesma criança que realizou a atividade com o adulto com outra criança. De modo a analisar os dados recolhidos, tornou-se pertinente realizar então uma análise de natureza quantitativa relativamente aos tipos de comunicação e qualitativa no estudo da transferência de modelos de comunicação do adulto para a criança.

A atividade, foi realizada em contexto de jardim-de-infância, com materiais adaptados do estudo TANDEM original, como tesouras, colas, pincéis, marcadores, palhinhas, tampinhas, espátulas de madeira, molas, rolhas de cortiça, embalagens de iogurte, caixa de ovos, olhos autocolantes, paus de *chenille*, canudos de papel higiénico, lã, trapilho, revistas e jornais, cartão papel colorido, papel eva, como se pode observar na Figura 2.

Para a descrição dos materiais e da tarefa a realizar foi elaborado um *flyer* (Anexo E) com a descrição das atividades e com a descrição pormenorizada dos materiais. Este *flyer* foi colocado no interior da tampa da caixa, com os materiais.

Quanto às técnicas de análise de documentos, foram analisados documentos normativos da instituição como: o projeto educativo e ainda documentos relacionados com a problemática da investigação, de modo a aprofundar o conhecimento sobre a temática escolhida.



### 4.3. Identificação dos participantes

Neste estudo foram definidos os seguintes critérios de inclusão dos participantes: i) crianças com desenvolvimento típico; ii) crianças com frequência de jardim-de-infância e iii) profissionais de educação que trabalhassem com a criança.

Com base nestes critérios foram selecionados: 12 crianças e 3 adultos. Das 12 crianças, 6 foram escolhidas para criança-participante 1 (ou seja, para participarem na primeira fase da experiência Tandem só com o adulto) e 6 para criança-participante 2 (segunda fase da experiência com díades de crianças, em que realizam a atividade com a criança-participante 1). As crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (Tabela 7), sendo 9 do sexo feminino e 3 do sexo masculino (Tabela 6), todas com desenvolvimento típico.

**Tabela 6**

*Género das crianças por grupo de participantes*

	Feminino	Masculino
<b>Criança -participante 1</b>	4	2
<b>Criança -participante 2</b>	5	1

**Tabela 7**

*Dados descritivos das crianças-participante 1 e das criança-participante 2*

	Criança-participante 1		Criança-participante 2	
	<i>Média</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Média</i>	<i>Min-Max</i>
<b>Idade</b>	4,5	4-5	4,5	4-5
<b>Posição na fratria</b>	0,8	0-1	0,7	0-1
<b>Número de irmãos</b>	1,7	1-2	1,2	1-2

No grupo dos adultos, participaram 2 Educadores de infância e a Coordenadora da EMAEI da instituição, todas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 44 e os 51 anos e com tempo de serviço entre os 8 e os 26 anos (Tabela 8).



**Tabela 8**

*Dados descritivos dos Educadores e Psicomotricista*

	Educadora R.	Educadora S.	Psicomotricista R.
<i>Idade</i>	44	44	51
<i>Anos de serviço</i>	8	22	26

**Tabela 9**

Organização dos participantes por fase do estudo Tandem

Primeira fase	Segunda fase
	
Díade Adulto/Criança-participante 1	Díade Criança-participante 1/Criança-participante 2

Relativamente à organização do estudo e recolha de dados (Tabela 9), participaram na primeira fase de estudo 3 adultos nas díades adulto/criança. Antes da atividade dar início, foram dadas instruções para que o adulto e a criança construíssem um produto em conjunto, utilizando os diferentes materiais. Numa segunda fase, participaram seis díades de crianças, seis crianças que participaram na primeira fase

(criança-participante 1), e seis crianças que ainda não tinham realizado a atividade (criança-participante 2). Procedeu-se, exatamente à mesma instrução inicial do que seria suposto fazer.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

## 5.1. Cotação dos comportamentos verbais do adulto e das crianças-modelo

Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto e das crianças, foram utilizadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, pedidos, elogios/estímulos, desaprovação/comentários negativos (Tabela 10, de acordo com Barroso et al., 2017).

**Tabela 10**

*Categorias para análise do comportamento verbal do adulto*

<b>Categorias do comportamento verbal do adulto</b>	<b>Definição</b>
<b>1. Perguntas de conteúdo</b>	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).
<b>2. Perguntas de processo</b>	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.
<b>3. Sugestões</b>	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.
<b>4. Dirige</b>	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.
<b>5. Ordens</b>	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.
<b>6. Ensino</b>	O adulto explica, informa ou ensina algo.
<b>7. Pedidos</b>	O adulto pede algo à criança.
<b>8. Elogios</b>	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.
<b>9. Comentários negativos</b>	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.

As observações realizadas, foram analisadas de forma independente e posteriormente as cotações individuais foram discutidas por pelo menos, 4 cotadoras (1 mestranda, 2 Educadoras e por mim). As cotações foram realizadas por acordo em conferência.

## 5.2. Apresentação dos resultados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva utilizando a folha de cálculo EXCELL. A estatística descritiva foi aplicada para calcular as médias dos dados demográficos das crianças participantes, assim como dos comportamentos comunicativos do adulto e da criança em ambas as interações. O estudo possibilitou descrever e analisar a associação entre os comportamentos verbais do adulto e da criança.

Como se pode verificar na tabela 11, o comportamento verbal mais frequente por parte das profissionais de educação está ligado às *Perguntas de processo*, com  $M = 27.4$ , sendo que o segundo mais frequente foram os *Elogios* ( $M = 8.9$ ). Relativamente à categoria das perguntas verificamos uma grande diferença de utilização entre as *Perguntas de conteúdo* ( $M = 2.9$ ) e as *Perguntas de processo* ( $M = 27.4$ ).

Quanto à categoria dos *Pedidos*, confirmamos que foi o comportamento verbal que menos foi praticado pelo adulto ( $M = 0.3$ ), e que os comportamentos verbais ligados às *Ordens* ( $M = 6$ ) foram realizados quase tantas vezes quanto o comportamento verbal de *Sugestões* ( $M = 6.6$ ) e *Dirige* ( $M = 6.3$ ).

Nas verbalizações da categoria *Ensino* obtivemos um valor de  $M = 2.9$  e na categoria de *Comentários negativos*  $M = 1.4$ .

**Tabela 11**

*Estatística descritiva do comportamento verbal do adulto*

<b>Comportamentos verbais/Participantes</b>	Ad1	Ad2	Ad3	Ad4	Ad5	Ad6	Totais	<i>M</i>
<i>Perguntas de conteúdo</i>	1	3	1	3	2	0	10	2.9
<i>Perguntas de processo</i>	21	11	15	17	23	9	96	27.4

<i>Pedidos</i>	0	0	0	0	1	0	1	0.3
<i>Sugestões</i>	3	1	7	2	3	7	23	6.6
<i>Dirige</i>	5	6	4	3	1	3	22	6.3
<i>Ordens</i>	6	3	3	5	1	3	21	6
<i>Ensino</i>	1	2	4	0	0	3	10	2.9
<i>Elogios</i>	0	0	8	13	6	4	31	8.9
<i>Comentários Negativos</i>	1	3	0	1	0	0	5	1.4

Na tabela 12, podemos observar os dados referentes às verbalizações da criança. Como se pode verificar, o comportamento verbal mais frequente por parte das crianças esteve ligado à categoria das Ordens, com  $M = 5.4$ , sendo que o segundo mais frequente foram as verbalizações da categoria Dirige ( $M = 4$ ) e de seguida as Perguntas de processo ( $M = 3.4$ ). Relativamente à categoria das perguntas verificamos que não ocorreu qualquer tipo de verbalização ligada às Perguntas de conteúdo e que na categoria das Sugestões, obtivemos uma média de apenas 0.3.

Os comportamentos verbais ligados ao Ensino e aos Elogios apresentaram a mesma média igual a 1.4 e por fim verificamos os Comentários negativos com  $M = 0.9$ .

**Tabela 12**

*Estatística descritiva do comportamento verbal da criança*

<b>Comportamentos verbais/Participantes</b>	C1	C2	C3	C4	C5	C6	Totais	<i>M</i>
<i>Perguntas de conteúdo</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Perguntas de processo</i>	2	0	5	2	2	1	12	3.4
<i>Pedidos</i>	1	2	1	2	1	1	8	2.3
<i>Sugestões</i>	0	0	1	1	0	0	2	0.6
<i>Dirige</i>	0	5	3	4	1	1	14	4
<i>Ordens</i>	0	7	0	11	1	0	19	5.4
<i>Ensino</i>	0	2	0	1	1	1	5	1.4
<i>Elogios</i>	1	1	2	1	0	0	5	1.4
<i>Comentários Negativos</i>	0	2	0	0	1	0	3	0.9

### 5.3. Análise Comparativa entre o Comportamento do Adulto e da Criança

Como se pode observar pela Tabela 11, os comportamentos comunicativos mais frequentes dos adultos ocorrem na categoria das *Perguntas de processo* ( $M = 27.4$ ). Por sua vez, na Tabela 12 podemos observar que o comportamento verbal da criança mais praticado está ligado à categoria das *Ordens* ( $M = 5.4$ ) e como segundo comportamento comunicativo temos as *Perguntas de processo* com uma  $M$  igual a 3.4.

Na tabela 12 verificamos também que as crianças não têm comportamentos verbais ligados à categoria de *Perguntas de processo*, sendo que na categoria das *Perguntas*, verifica-se que quer os adultos, quer as crianças-participantes, utilizaram sobretudo *Perguntas de Processo*

A Tabela 11 permite-nos, ainda, observar que os adultos revelaram maior número de comportamentos de *Elogio* ( $M = 8.4$ ) do que *Comentários Negativos* ( $M = 1.4$ ) e no comportamento verbal das crianças, observando a Tabela 12, verificamos o mesmo, ou seja, mais *Elogios* ( $M = 1.4$ ) do que *Comentários Negativos* ( $M = 0.9$ ).

Numa análise mais geral, percebemos, pelos valores das médias apresentadas, que as verbalizações da criança são inferiores em 8 das 9 categorias relativamente às verbalizações do adulto o que revela uma menor comunicação ao longo de todo o processo da tarefa proposta. A única categoria em que verificamos uma média superior à do adulto é na das *Ordens*, pois a criança sente mais necessidade de pedir objetos ou ajuda do que o adulto.

Concluindo, no que diz respeito ao comportamento comunicativo dos adultos, este parece ter uma transferência baixa no comportamento comunicativo da criança.

## 5.4. Discussão dos dados obtidos

O presente estudo tinha como objetivo descrever e comparar o comportamento verbal dos Educadores e das crianças em idade pré-escolar, durante uma atividade lúdica pré-estabelecida em tempo e materiais. Neste estudo, participaram 6 díades educadores-criança e 6 díades criança-criança onde, durante 20 minutos, construíram um produto em conjunto, com materiais pré-definidos. Para uma melhor análise dos dados obtidos foi necessário compará-los com outros estudos realizados no âmbito da comunicação verbal do adulto.

Os dados desta pesquisa exploratória, parecem corroborar os resultados do estudo realizado por Fuertes et al. (2022), onde foi investigada a associação entre o tipo de Verbalizações do Educador e a qualidade do seu Comportamento Interativo durante uma atividade colaborativa com uma criança. Nesse estudo os tipos de comportamento verbal mais frequentes, por parte do adulto, foram perguntas de conteúdo e perguntas sobre processo, sendo que nesta investigação as perguntas de processo foram mais frequentes que as perguntas de conteúdo. Deste modo, verifica-se a importância das perguntas como forma do adulto compreender os interesses da criança e aferir os seus conhecimentos. As variações entre o estudo podem resultar da dimensão da amostra. Não importa, apenas, analisar os comportamentos mais frequentes, mas também os menos frequentes. O comportamento verbal menos frequente no estudo de Fuertes et al. (2022) foi o feedback negativo, enquanto na nossa pesquisa foram os pedidos. Este dado raramente foi encontrado, os pedidos são também sintoma de parceria. O adulto no contexto de trabalho conjunto, solicita à criança ajuda, ideias e sugestões.

Perante o estudo de Ferreira et al. (2016), que tinha como objetivo investigar as diferenças no comportamento (interação e comunicação) de Educadores e Educadoras com crianças de 3 anos no decorrer de uma atividade lúdica de construção, entendemos novamente que as perguntas de processo foram as mais frequentes. Ao longo da tarefa, dois dos três adultos participantes deixaram a criança ter protagonismo na atividade, trabalhando conjuntamente com ela na construção do produto, respeitando a sua participação e vontade. Um dos adultos demonstrou um comportamento maior de imposição, não dando tanto espaço à criança para experimentar e criar. Os estudos de Fernandes et al. (2017) e Ferreira et al., (2016), verificaram que a formação académica dos Educadores contribui para a qualidade da comunicação e interação dos

profissionais com as crianças, visto que são os profissionais com formação específica em educação de infância ou noutras áreas da infância que mais valorizam e promovem a participação da criança, assumindo um papel de facilitador de aprendizagens e não o de ator principal. Este dado convoca-me como futura Educadora, a pensar sobre a forma de comunicar com a criança baseada na valorização, a partir de sugestões e não de ordens, em parceria, através de pedidos e troca dos turnos comunicacionais numa esfera positiva e de aceitação mútua (Fuertes et al., 2018b). Perspetivo a criança como capaz e as relações entre o adulto e a criança como horizontais, onde, nesse ponto vista pretendo estimular a participação e a voz da criança (Fuertes, & Tandem, 2021).

## 5.5. Considerações Finais

Este estudo descreveu a associação de comportamentos verbais de Educadores e a sua transferência para a criança. Contudo o nosso estudo tem pontos fortes e limitações que são importantes serem considerados, nomeadamente, reconhecer que o tamanho da amostra estudada foi reduzida e o facto de ser não representativa, impede a generalização dos resultados.

Um aspeto positivo a destacar nesta pesquisa foi o estudo exploratório dos comportamentos verbais do adulto numa tarefa, que embora não tenha sido observada na prática diária, é próxima daquelas que a Educadora normalmente desenvolve na sua sala. Importa pensar que todos os dias e no contexto das suas rotinas diárias (no jardim de infância, em casa e noutros contextos), a criança faz parte de espaços comunicacionais e nesses espaços aprende o seu papel social descortinando o grau de participação que lhe é atribuído pelos seus parceiros interativos (Fuentes et al., 2018a).

No período pré-escolar, a linguagem desempenha um papel crucial, sendo esta desenvolvida e incorporada pela criança por meio de interações com os outros (Alves et al., 2014). Durante a interação com adultos, que são mais proficientes na comunicação, a criança apenas parece ter replicado alguns desses comportamentos na interação seguinte com o seu par. Essas replicações acontecem sobretudo na categoria de *Dirige* e dos *Elogios*, como por exemplo "Tens de pôr cola aqui."; "Boa! Boa!".

Ainda assim, relativamente aos resultados obtidos e cruzando os dados demográficos com os comportamentos verbais dos participantes não se encontram associações a salientar. Contudo, como já foi referido, a amostra foi muito pequena e homogénea, visto que a maioria das crianças eram meninas da mesma idade e da mesma instituição.

Com a investigação realizada aprofundi o meu conhecimento relativamente à transferência de comportamentos do adulto para a criança e todo o processo resultou numa experiência gratificante, não só enquanto pessoa, mas acima de tudo, enquanto profissional.

## 6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

De modo a concluir esta etapa, é importante refletir sobre as dimensões mais significativas para a minha aprendizagem que considero serem fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Neste sentido, é importante reconhecer a importância da prática pedagógica na formação inicial “como uma dimensão fundamental no processo de formação dos Educadores de infância e dos Professores de outros níveis de ensino.” (Figueira, 2017, p.56). É através do contexto de trabalho que se determina o que é importante na aprendizagem de qualquer profissão. Assim, a formação inicial, é caracterizada como fase do desenvolvimento profissional que se realiza numa determinada instituição (Figueira, 2017). Desta forma, fui adaptando as minhas características pessoais e profissionais ao contexto em que me encontrava e desenvolvendo outras, tais como, a capacidade de reflexão e autoavaliação, de modo a tornar-me uma melhor profissional na área.

Tendo em consideração este aspeto, foi importante, durante toda a prática profissional, retirar o máximo de aprendizagens significativas e refletir sobre a minha intervenção educativa, de modo a compreender os fundamentos pedagógicos da minha futura prática e o que posso melhorar ao longo da mesma. Neste sentido, segundo Perrenoud, (1993) torna-se essencial, que os/as estagiários/as tenham “contacto com profissionais experientes (...) com directores de escolas, com pais e associações de pais” (Perrenoud, 1993, p.152), pois todos eles contribuem para a sua formação. Ao longo desta prática fui acompanhada por uma Educadora experiente, com muitas experiências em contexto de creche e jardim de infância, o que se tornou benéfico para a minha aprendizagem. Através da observação que realizei, relativamente aos comportamentos e práticas aplicadas pela Educadora cooperante, aprendi diversos valores e estratégias que poderei vir a utilizar, no meu futuro profissional enquanto Educadora.

Para além do apoio por parte da Educadora cooperante, sempre tive um grande apoio por parte da equipa educativa, o que me fez sentir confiante e parte da equipa. Em sala, o facto da Educadora e Auxiliar partilharem tudo comigo, quer fossem informações quer fossem situações ocorridas com o grupo, como curiosidades ou momentos mais engraçados, contribuiu para a minha integração na equipa e para a segurança que fui obtendo na ligação com as crianças da sala. Toda essa comunicação entre mim e a equipa educativa da sala revelou-se num trabalho bastante colaborativo durante todo o projeto desenvolvido durante a minha prática, o que contribuiu para o bem-estar e aprendizagem do grupo de crianças, visto que, eu e a Educadora

planeamos atividades em conjunto. Leite e Pinto (2016) defendem que “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos.” (p.71).

Relativamente às crianças fui dando mais significado e relevância à prestação de cuidados das mesmas e satisfazendo as necessidades básicas de cada uma delas. Assim, compreendi que os conceitos de cuidar e educar estão extremamente interligados. Apoiei o desenvolvimento das mesmas, tendo em conta os aspetos relacionados com a saúde, a segurança, o afeto, as interações e a brincadeira, contribuindo para a formação de pessoas mais felizes (Dias, 2012).

A minha prática enquanto estagiária acabou por se tornar cíclica, uma vez que necessitava de planear as atividades, de seguida observar e avaliar, elaborando registos, de modo a pensar noutras experiências para as crianças, voltando assim à planificação. Este foi um aspeto crucial para a construção da minha identidade profissional, uma vez que anteriormente só tinha em conta objetivos para o grupo de crianças e não intencionalidades, o que influenciou também a forma de as observar e avaliar. Enquanto futura educadora, considero fundamental refletir sobre a prática, pois “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581).

No que diz respeito às reflexões semanais, senti-me mais segura na sua redação em comparação com o semestre passado, aproveitando esse momento semanal para pensar e refletir sobre diversos temas que achei relevantes abordar no meu portfólio da prática. Contrariamente, a reflexão em conjunto com a equipa educativa da sala, aconteceu naturalmente, pois foram várias as vezes em que falei com a equipa educativa sobre determinada ocorrência ou atitude minha, a fim de melhorar a minha ação ou de compreender o motivo de alguma prática da Educadora cooperante.

Neste sentido, julgo que o trabalho desenvolvido entre mim e toda a equipa educativa teve sempre por base a colaboração e cooperação, como forma de melhorarmos as nossas ações e de as crianças usufruírem de experiências e vivências as mais significativas possíveis. Assim, reconheço a influência deste estágio, destacando o contributo da Educadora cooperante na construção da minha profissionalidade. Saliento ainda que “a construção das identidades profissionais das

Educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida”  
(Sarmiento, 2009, p. 61).

## 7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alves, M. D. M. C., Lisboa, D. D. O., & Lisboa, D. D. O. (2010). Autismo e inclusão escolar. *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras-SE.*
- Alves, M. J., Fuertes, M., & Sousa, O. (2014). Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2, 39-49. ISBN: 978-989-95733-5-2.
- Azevedo, A. R. F. (2023). *Projeto tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares, em crianças em idade pré-escolar* (ESELX/IPL: Tese de mestrado)
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 41-62.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, 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, 315-332.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância, APEI*, 24.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II*, 125-147.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Setúbal.

- Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.
- Fernandes, I., Fuertes, M\*, Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2017) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. (indexada à Scielo). *Análise Psicológica*, 36, (3), 295–310. doi:10.14417/ap.1240.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Edição Afrontamento.
- 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 Educação: Da Investigação às Práticas*, 2, 79-100.
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Folque, F., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, (6), 13-33.
- Fuertes, M., Almada, M. J., Braz, M., & Lopes, J. (2022). Interacting and communicating with children: an exploratory study about educators’ behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 912-929.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018a). 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.org/10.1371/journal.pone.0205991.

- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018b). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In Heldemerina Pires (Coord.), *Psychology in Education and Health* (pp. 48-65). Évora: Universidade de Évora & FCT. ISBN: 978-989-8550-66-8.
- Fuertes, M., & Tandem, E. (2021). Qual a distinção entre Participar, Colaborar e Cooperar? Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas. *Sensos-E*, 8(2), 3–16. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.4085>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). *O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade*.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação, DGE.
- Oliveira, M. I. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado em Educação de Infância, Universidade do Minho].
- Proença, M. A. D. R. (2004). A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre*, (4), 13-15.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche- Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), pp.46-65.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE) [versão não publicada].
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo de Escola. (2023). *Texto policopiado*

- Ramos, J. S. S. (1980). Rotina na educação infantil: saberes docentes. *Departamento de Educação–UFRN*.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@I*, (2), 46-64.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., & Fuertes, M. (2019). O percurso dos estudos tandem sobre o comportamento interativo e comunicativo de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Da investigação às práticas*, 9(2), 46-72.

# ANEXOS

# ANEXO A - RECREIO



# ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Olá, o meu nome é Filipa Palminha, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. De momento encontro-me a realizar o meu último estágio profissional supervisionado, na Sala dos 4 anos, desde o dia 2 de outubro até ao dia 31 de Janeiro de 2024.

No decorrer deste estágio irei acompanhar o dia-a-dia das crianças, bem como as suas rotinas, promover atividades e transmitir todos os meus valores, saberes e conhecimentos. Qualquer informação recolhida durante o período de estágio serve única e exclusivamente para fins académicos, tendo em conta todas as questões de privacidade e confidencialidade tanto das crianças como das suas famílias.

Sei que vou aprender muito com as crianças, equipa educativa e possivelmente convosco. Deste modo, conto com a vossa colaboração durante este período que influenciará a minha vida profissional, pois esta vai começar muito em breve.

Obrigada,

Filipa Palminha.

# ANEXO C - AUTORIZAÇÃO DE REGISTO FOTOGRÁFICO



Boa tarde pais, durante este período de estágio irei realizar algumas atividades com o/a seu/sua educando/a. Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias durante essas atividades para que, posteriormente, possa integrar no meu relatório final de estágio, onde terei que explicitar tudo o que realizei com as crianças da sala.

É importante mencionar que esses registos irão ter a cara da criança oculta de forma a garantir o seu anonimato.

Esclareço, ainda, que a criança será o centro da minha ação e, por isso, o seu desejo de ser fotografada é determinante. Assim, apenas irei fotografar o seu/sua educando/a, caso a criança demonstre vontade. Em caso contrario, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização ou não sobre o registo fotográfico. Assinem, por favor, em frente ao nome do do/a vosso/a educando/a.

Atenciosamente,

Filipa Palminha.

Educando/a	Autorizo	Não Autorizo
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		
[Redacted]		

# ANEXO D - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM  
CRIANÇAS, EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA  
CONSENTIMENTO INFORMADO



## ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O presente projeto é uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa na figura da **Equipa Tandem** financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa.

Este projeto pretende estudar:

- os **comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança dos adultos com a criança e como é que comportamentos são reproduzidos pelas crianças;**
- a **Adaptabilidade, Comunicação, Autorregulação, Pensamento crítico, Resolução de problemas e Resiliência na criança** que potenciem a participação ativa, nos seus contextos de vida e junto dos seus pares.

## METODOLOGIA DO PROJETO

**Recolha de dados** – Os participantes - uma criança e um adulto – constroem um produto em conjunto durante 20 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada. Posterior a criança deverá realizar a mesma tarefa com outra criança.

## A CRIANÇA PARTICIPARÁ

Em duas sessões TANDEM de 20 minutos com um familiar ou com o seu educador/a de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). As sessões serão filmadas.

Em duas sessões TANDEM de 20 minutos com um familiar ou com o seu educador/a de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). As sessões serão filmadas. Os materiais incluem: **tesoura, marcadores, lã, papel colorido, cartão, tampas, palhinhas, canudos de papel, bolas de esferovite, caixas de ovos, entre outros.**

O adulto e a criança são livres de escolher os materiais que entenderem. As crianças não devem ficar sem supervisão junto dos materiais.

#### AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo), com a identificação \_\_\_\_\_ (BI/CC), com a data de \_\_\_\_\_ declaro que tive conhecimento dos objetivos do estudo, metodologia e cronologia e que consinto livremente/ não autorizo o meu ou a minha encarregada de educação (riscar a opção que não se aplique) em participar neste estudo e ser filmada/o. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação. A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação. Mais, todos os materiais fornecidos serão previamente higienizados ou colocados em quarentena.

Assinatura

Data

# ANEXO E - FLYER



PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM  
COM CRIANÇAS, EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE  
CONSTRUÇÃO CONJUNTA

DURANTE 20 MINUTOS, CONVIDAMOS-VOS A EXPLORAR E UTILIZAR LIVREMENTE OS MATERIAIS QUE ESTÃO NO INTERIOR DESTA CAIXA PARA, JUNTOS, PRODUZIREM/CONSTRUÍREM ALGO DA VOSSA LIVRE VONTADE. PODEM UTILIZAR TODO E QUALQUER MATERIAL, OU DEIXAR OS QUE NÃO DESEJAM UTILIZAR DE LADO. É UMA ATIVIDADE LIVRE DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA; UM MOMENTO VOSSO DO QUAL ESPERAMOS QUE TIREM O MAIOR PROVEITO.

*Mãos à Obra!*

## MATERIAIS À DISPOSIÇÃO:

- 2 TESOURAS
- 1 COLA BRANCA
- 1 COLA BATOM
- 1 COLA LÍQUIDA
- 2 PINCÉIS
- 1 CAIXA DE MARCADORES COLORIDOS
- 4 PALHINHAS DE CARTÃO
- 6 TAMPINHAS DE PLÁSTICO | VARIADOS TAMANHOS
- 4 ESPÁTULAS DE MADEIRA
- 6 MOLAS DE MADEIRA
- 6 ROLHAS DE CORTIÇA
- 2 EMBALAGENS DE IOGURTE
- 1 CAIXAS DE OVOS
- 1 EMBALAGENS DE QUEIJINHOS
- 4 OLHOS AUTOCOLANTES
- 5 PAUS DE CHENILLE | VARIADAS CORES
- 2 CANUDOS DE PAPEL HIGIÉNICO
- 2 CANUDOS DE PAPEL DE COZINHA
- FIOS DE LÃ | VARIADAS CORES
- FIOS DE TRAPILHO | VARIADAS CORES
- FOLHAS DE JORNAL
- FOLHAS DE REVISTA
- PEDAÇOS DE CARTÃO
- FOLHAS DE PAPEL COLORIDO | VARIADAS CORES
- FOLHAS DE PAPEL EVA | VARIADAS CORES E TAMANHOS



| CATARINA BUGALHÃO | FILIPA PALMINHA |

