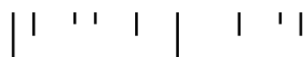


PROJETO TANDEM: ESTUDO SOBRE OS  
CONTRIBUTOS DO ADULTO COMO MODELO  
SOCIAL E PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM  
ADULTO-CRIANÇA E A PARES EM CRECHE

Inês Conte de Morais

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

2023



PROJETO TANDEM: ESTUDO SOBRE OS  
CONTRIBUTOS DO ADULTO COMO MODELO  
SOCIAL E PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM  
ADULTO-CRIANÇA E A PARES EM CRECHE

Inês Conte de Moraes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

Orientadora: Professora doutora Marina Fuertes

Coorientadora: Professora Isabel Fernandes

2023

| | ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

Aos pais e às crianças que participaram no estudo, pela disponibilidade e interesse manifestados por este projeto.

Às educadoras e auxiliares de educação, participantes nesta pesquisa, que prontamente se disponibilizaram a fazer parte da amostra desta pesquisa. Em particular, à Joana, Rosarinho, Cisa e Rita, obrigada!

À Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, instituição onde exerço a minha profissão de educadora de infância há 15 anos, por ter autorizado a realização desta investigação, cedendo o espaço e autorizando o contacto com as famílias e crianças da creche, possibilitando a recolha de metade da amostra deste estudo. À Santa Casa da Misericórdia de Oeiras, em particular à creche e jardim de infância 1º de Maio, e à Associação Tempo de Mudar.

À Professora Marina, que orientou esta tese, pela empatia, disponibilidade, acompanhamento, pelo desafio constante ao longo desta caminhada.

À Professora Isabel, coorientadora deste estudo, pela disponibilidade e boa disposição. É um excelente exemplo de como o sentido de humor influencia positivamente as interações.

Às minhas colegas de Mestrado, Ana Rita e Carina, pelas excelentes companheiras que foram, por todas as partilhas e desabafos. Fomos parceiras!

À minha Família, nomeadamente à minha mãe e sogra, incansáveis no seu papel de avós. Um agradecimento especial, também, à minha irmã Sofia, que me ajudou em várias fases deste projeto.

Ao Miguel, minha cara-metade, um suporte decisivo no sucesso desta jornada.

Às minhas filhas, Maria e Beatriz, fontes de esperança, inspiração, força e amor.

## Resumo

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento da criança é rápido e afetado pelas experiências (físicas, motoras e sensoriais) e pelas interações sociais. Os estudos Tandem demonstram que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança de idade pré-escolar. Neste estudo pretendemos pesquisar sobre o papel do adulto enquanto modelo social e pedagógico para as crianças mais novas, de 2 a 3 anos, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, e perceber se os modelos dos adultos são transferidos para as crianças destas idades.

Nesta pesquisa participaram 20 crianças, entre os 2 e os 3 anos, e 10 educadores/auxiliares, distribuídos por 10 díades adulto-criança e 10 díades criança-criança. Cada díade foi filmada durante 15 minutos numa atividade livre com materiais pré-definidos, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem. O estudo decorreu em 2 fases: na primeira fase, um adulto e uma criança foram filmados na situação Tandem. Na segunda fase, a criança participante na fase 1 repetiu a experiência, com outra criança.

Os participantes foram cotados nas tipologias Tandem relativamente à participação, desafio e relação. A análise e cotação do comportamento verbal do adulto e da criança abrangeu 8 categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios e desaprovação. O comportamento interativo da criança foi analisado através da Escala Tandem de Observação do Comportamento da Criança, que contempla 3 categorias: participação, interação e cooperação.

Na nossa investigação não encontramos evidências da transferência do modelo do adulto para muitas das crianças. A maioria das crianças de 2/3 anos fez a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou em colaboração com um adulto. A nossa pesquisa demonstra que o adulto assumiu com maior frequência um modelo de participação colaborativo, desafiador e caloroso, incentivando o desenvolvimento potencial das crianças mais pequenas. Assim, parece sugerir que a sensibilidade verbal e não verbal do adulto, a capacidade de desafiar a criança, partindo dos seus interesses e opiniões, num clima de apoio baseado na empatia, pode abrir espaços de participação para as crianças mais novas.

**Palavras-chave:** Projeto Tandem; Modelos de Participação e Relacionais; Atividade construtiva; Primeiros anos; Comportamento e Comunicação do adulto.

## **Abstract**

Early child development is greatly influenced by individual experiences (physical, motor, and sensory) and social interactions. Tandem studies show that the way in which the adult interacts and communicates influences the preschool child's action and participation. In this study, we investigate the role of the adult as a social and pedagogical model for younger children, aged between 2 and 3 years, during a joint construction play activity, and to understand whether adult models are transferred to children of this age.

The current study investigated the behavior of 20 children aged between 2 and 3 years and 10 educators/assistants, distributed in 10 adult-child dyads and 10 child-child dyads. Each dyad was filmed for 15 minutes in a free activity with predefined materials, following the original protocol of the Tandem Study. The study had 2 phases: in the first phase, one adult and one child were filmed in the Tandem situation. In the second phase, the child who took part in phase 1 repeated the experiment, by interacting with another child.

Each participant was rated according to the Tandem typologies in terms of participation, challenge, and relationship. The analysis and rating of the verbal behavior of the adult and the child covered eight categories: content questions, process questions, suggestions, directions, orders, teaching, praise, and disapproval. The interactive behavior of the child was analyzed using the Tandem child behavior observation scale, which covers three categories: participation, interaction, and cooperation.

The results showed that the adult model was not transferred to many of the children. Most of the 2/3-year-old children carried out their activity in parallel with another child, although they had developed it in the first phase of the experiment in a partnership or collaboration with an adult. Our results also showed that adults often assumed a collaborative, challenging, and warm model of participation, encouraging the development of younger children. The adult's verbal and non-verbal sensitivity, the ability to challenge the child, including their interests and opinions, in a supportive climate based on empathy, can open up spaces of participation in interactions for younger children.

**Keywords:** Tandem Project; Participation and Relational Models; Constructive Activity; Early Years; Adult Behavior and Communication.

## Índice Geral

Agradecimentos

Resumo

Abstract

1. Introdução -----	1
2. Enquadramento teórico -----	4
3. Objetivos do estudo -----	18
4. Métodos	
Participantes -----	19
Procedimentos -----	20
Análise e tratamento de dados -----	22
5. Resultados -----	28
6. Discussão de Resultados -----	35
7. Considerações finais -----	41
8. Referências bibliográficas -----	43

Anexos

Anexo A – Poster “Projeto Tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche” -----	48
Anexo B – Artigo “Transferência do modelo do/a educador/a e a sociedade das crianças” ( <a href="http://primeirosanos.iscte-iul.pt/">http://primeirosanos.iscte-iul.pt/</a> ) -----	50
Anexo C – Resumo do projeto submetido ao Centro interdisciplinar de estudos educacionais (CIED) para publicação de artigo em revista científica -----	54
Anexo D – Modelo de declaração de Consentimento Informado dos participantes -----	60
Anexo E – Modelos dos questionários sociodemográficos -----	67
Anexo F – Checklist de materiais Tandem para a Creche -----	72

### Índice de figuras

Figura 1. Conteúdo da mala Tandem para a creche -----	21
Figura 2. Organização dos participantes do estudo -----	22



## **Índice de tabelas**

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes -----	20
Tabela 2. Grelha das Tipologias Tandem -----	23
Tabela 3. Categorias para análise do comportamento verbal do adulto -----	25
Tabela 4. Escala Tandem de observação do comportamento da criança -----	26
Tabela 6. Frequência dos modelos de participação, desafio e envolvimento dos adultos e das crianças participantes nas 2 fases do estudo -----	28
Tabela 6. Modelos dos participantes por sequência de vídeo -----	31
Tabela 7. Frequência dos comportamentos verbais do adulto por categoria -----	32
Tabela 8. Correlações no comportamento comunicativo dos participantes -----	33
Tabela 9. Correlações entre o comportamento comunicativo do adulto e o comportamento interativo da criança -----	34

## 1. Introdução

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Encontra-se inserida no projeto Tandem, inicialmente desenvolvido por um grupo de investigadores alemães (2010) para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras. Nos jardins de infância alemães @s Educador@s (doravante, Educador@s sempre que nos referirmos a educadores do sexo masculino, feminino e outros, em conjunto, de acordo com a designação do código da linguagem inclusiva) trabalham a pares na mesma sala. Assim, o conceito Tandem é “uma alusão às bicicletas de dois lugares (ambos «pedalam» na mesma direção), i.e., «tandens» de educadores-educadoras e educadoras-educadoras”(Veloso et al., 2017).

O estudo alemão procurou, então, explorar o papel do género na interação com meninos e meninas de idade pré-escolar. @s Educador@s foram desafiados a construir um produto com a criança, utilizando materiais e ferramentas pré-definidos, durante 20 minutos.

A equipa Tandem portuguesa juntou-se ao projeto alemão (2015), tendo adicionado aos objetos de estudo os Pais. Educador@s e Pais foram analisados e comparados, sob diferentes perspetivas. Todos os estudos anteriores comungam do facto de terem sido realizados entre adultos e crianças e com crianças de idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos). A originalidade da nossa pesquisa prende-se, em primeiro lugar, com o facto de introduzir em estudo a interação entre pares (díades criança-criança). Em segundo lugar, pretende investigar crianças mais novas, entre os 2 e os 3 anos de idade. Pretendemos perceber de que forma o estilo da interação adulto-criança é adotado pela criança em idade de creche na interação com os seus pares, através da análise do modelo de comunicação e interação do adulto e da criança.

O presente estudo foi realizado em 2 fases. Numa primeira fase um adulto e uma criança foram desafiados a construir algo em conjunto durante 15 minutos, com materiais predefinidos. Na segunda fase a criança da fase 1 foi convidada a repetir a experiência, desta vez com outra criança, com materiais idênticos e durante o mesmo tempo. As sessões foram filmadas para posteriormente serem analisadas.

Os vídeos foram cotados pela equipa com a presença de, pelo menos, 4 cotadoras (3 mestrandas, a orientadora e/ou a coorientadora da tese). As cotações foram realizadas por acordo em conferência. Cada cotadora, depois de ver os vídeos, atribuiu a cada participante uma tipologia de modelo em termos de participação, desafio e envolvimento, baseada na Grelha de Tipologias Tandem, criada por Fuertes (2023). Seguiu-se a discussão entre todos os elementos da equipa até se chegar a um consenso.

Na análise qualitativa, referente ao estudo do comportamento verbal do adulto e da criança e do comportamento interativo da criança, os discursos das interações foram recolhidos, transcritos e analisados categorialmente (em categorias construídas à priori) e por frequências.

Cada estudante de mestrado fez a análise dos resultados sob orientação da Professora Doutora Marina Fuertes. Os resultados foram depois analisados em reunião de equipa e, por fim, cada mestranda redigiu a sua tese.

Ao longo da realização deste estudo exploratório, cada aluna vivenciou o processo científico e participou numa equipa de investigação. As mestrandas participaram no I Congresso Internacional de Saúde e Educação Infantojuvenil da Ilha Terceira (2023) com a publicação de um póster sobre o seu estudo Tandem (ver Anexo A – Poster “Projeto Tandem: Contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche”). As alunas participaram também na redação de um artigo publicado no blogue <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/>, intitulado “Transferência do modelo do/a educador/a e a sociedade das crianças”(consultar o artigo completo no Anexo B). O resumo deste trabalho foi submetido ao Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) para publicação do artigo em revista científica (Resumo disponível para consulta no Anexo C).

A presente dissertação, que pretende analisar os contributos do adulto como modelo social e pedagógico para as crianças de 2/3 anos, encontra-se organizada sob a forma de artigo e engloba um resumo em português, um resumo em inglês, um breve enquadramento teórico, os objetivos, os métodos, a apresentação e discussão de resultados, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

A nossa pesquisa pode contribuir para a investigação científica no domínio dos comportamentos modelares – comunicativos, interativos e cooperativos – e consequente

melhoria das práticas d@s Educador@s e Auxiliar@s de Educação (doravante, Auxiliar@s sempre que nos referirmos a auxiliares de educação do sexo masculino, feminino e outros, em conjunto, de acordo com a designação do código da linguagem inclusiva), a desempenhar funções em creche, com base na evidência empírica, contribuindo para o código ético dos profissionais de educação.

Adicionalmente, este estudo pretende conduzir à reflexão sobre uma abordagem pedagógica promotora da participação da criança na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, através de processos de colaboração e cooperação com os adultos e com os seus pares. De facto, é também através destes processos interativos que a criança reproduz e transforma o meio em que está inserida, assumindo a sua *agência*.

## **1. Enquadramento teórico**

### **A Investigação Tandem**

O presente estudo tem origem no projeto alemão Tandem que pretendeu compreender o papel do género d@s Educador@s na interação com crianças de idade pré-escolar numa atividade de construção conjunta (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2015). O grupo de investigadores alemães iniciou, em 2010, “um estudo semi-experimental para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras” (Fernandes et. al, 2018). @s Educador@s foram desafiados a construir algo com a criança, numa atividade livre com materiais e ferramentas pré-determinados, durante 20 minutos. Com esta metodologia os investigadores puderam observar o comportamento interativo d@s Educador@s, o grau de participação atribuído à criança, a escolha de materiais, entre outros aspetos (Fernandes et. al, 2018). O estudo não identificou diferenças significativas entre o comportamento dos educadores e educadoras alemãs. Foi possível verificar que as educadoras interagiam com mais empatia e maior envolvimento na orientação da tarefa comparativamente com os educadores. Por sua vez, estes desafiavam mais as crianças com novos conceitos e técnicas de construção, em comparação com as educadoras. Quando combinados o género da criança e o género do adulto, parece existir uma influência na escolha do tipo de materiais, interesses e produto final (Brandes et al., 2015 citado em Veiga et al., 2019). De facto, no estudo alemão as educadoras tenderam a usar mais fantasias com as meninas e a comunicar de forma mais objetiva com os meninos. No entanto, não se sabe “se este comportamento resulta em resposta ao interesse diferente de meninos e meninas ou se é o adulto que diferencia meninos e meninas” (Ladeiras et al., 2018, p.357).

Ao estudo alemão a equipa Tandem portuguesa adicionou os Pais – pais e mães (doravante Pais com maiúscula sempre que nos referirmos a pais e mães em conjunto). A equipa Tandem Portuguesa fez vários estudos comparativos, que analisaram Pais e Educador@s, em diferentes géneros e sob diferentes perspetivas: i) mães e pais (Fernandes et al. 2018); ii) educadores e educadoras (Ferreira et al., 2016); iii) educadoras e mães (Barroso et al., 2017); iv) Educador@s e Pais (Velooso et al., 2018); v) mães com

mães educadoras e com educadoras (Farinha et al., 2018); vi) no estudo de Roque (2017) educadoras sem modelo específico com educadoras Movimento Escola Moderna e educadoras HighScope (revisão em Veiga et al., 2019).

No estudo de Veloso e colegas (2018), Pais e Educador@s foram comparados na situação Tandem e foi possível concluir que, em comparação com os Pais, @s Educador@s adotaram mais as sugestões da criança, esperaram com mais paciência pelas suas decisões e colocaram mais perguntas promotoras de reflexão. No entanto, os Pais deram respostas mais afetuosas e mais feedback positivo e negativo. Com @s Educador@s, as crianças exploraram mais os materiais e tiveram mais oportunidade de realização por iniciativa própria, enquanto com os Pais desempenharam um papel de observadores. Veloso e colegas (2018) sugerem que o comportamento dos Pais é modelar e demonstrativo (resultante de um adulto mais interventivo) enquanto @s Educador@s apoiam mais a exploração da criança nas suas tentativas e erros, lançando mais desafios expansores do conhecimento. Este estudo sugere que Educador@s e Pais apresentam modelos educacionais distintos, mas complementares, e oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem (Fuertes et al., 2018). Na sua pesquisa os autores recorrem ao modelo proposto por Lilian Katz (1983) para explicar as diferenças no comportamento d@s Educador@s e dos Pais. Segundo este modelo, os Pais são entendidos como figuras de afeto, que revelam espontaneidade naquilo que ensinam e se centram nos interesses dos filhos. Já @s Educador@s são descritos como orientados pelo seu papel de profissionais, agindo com intencionalidade pedagógica e mantendo o foco no grupo (Fuertes et al., 2018).

A investigação Tandem portuguesa comparou também o comportamento interativo e comunicativo de pais e mães (Fernandes et al., 2018). Pais e mães foram desafiados a participar de forma independente na mesma situação experimental – situação Tandem. Os resultados desta pesquisa indicaram apenas algumas diferenças entre pais e mães. As mães realizaram mais perguntas de processo do que os pais e os pais adaptaram a sua comunicação consoante a idade da criança. As diferenças mais relevantes encontradas estão relacionadas com a “forma como os pais e as mães reagem com os meninos e as meninas, dando maior liberdade de ação às meninas, mais feedback positivo

e revelando-se mais sensíveis a responder às suas emoções” (Fernandes et al., 2018, p.295).

O comportamento interativo de Pais e Educador@s sob diferentes perspectivas de análise revela que @s Educador@s tendem a reagir de forma adequada às emoções e observações da criança, encorajando-a e adotando as suas sugestões e trabalhando em conjunto com a criança (Barroso et al., 2017; Farinha et al., 2018; Ferreira et al., 2016; Roque, 2017; Veloso et al., 2017). Já os Pais tendem a competir com a criança durante a atividade, surgindo por vezes projetos parciais em situações de jogo em paralelo e perda de interesse por parte da criança durante a atividade. (Barroso et al., 2017).

Os estudos Tandem indicam que

Nas situações em que o adulto cooperou sem se substituir à criança, esta mostrou-se também mais cooperante, colocando mais questões, realizando mais sugestões e pedidos ao adulto, sendo ainda perseverante nas suas iniciativas. Deste modo, o envolvimento da criança definido como o grau de participação, autonomia e motivação na sua aprendizagem, parece ter aumentado (Faria, Lopes dos Santos & Fuertes, 2014 citado em Veiga, 2019, p.54).

Na investigação Tandem anterior (Barroso et al., 2017, Ferreira et al., 2016, Farinha et al., 2018) a idade das crianças surgiu como um fator a ter em conta no comportamento interativo. Com crianças mais novas, os adultos tenderam a adotar comportamentos de maior aceitação, estímulo e feedback positivo. Na verdade, a investigação científica revela que “quanto mais nova é a criança, mais estes estímulos contribuem para o seu auto-controlo e auto-imagem (Bowlby, 1969, citado em Farinha & Fuertes, 2018, p.70). Com crianças mais novas os adultos também tematizaram mais a relação ou aspetos pessoais (experiências, atributos, sentimentos) ou adotaram os mesmos, quando estes partiram da criança (Farinha & Fuertes, 2018). Por outro lado, os adultos deram mais sugestões às crianças mais velhas, enquanto as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto (Roque, 2017). No estudo de Barroso et al. (2017), tanto as mães como as educadoras adaptaram os seus comportamentos à idade da criança, sendo que quanto mais novas são as crianças mais parecem ser orientadas para a tarefa pelos adultos ao longo da atividade conjunta. Reconhece-se a importância dos estilos comunicativos

dos Pais no desenvolvimento da fala das crianças, e Pais que perguntam em vez de afirmar ou ordenar “conferem à criança estatuto e espaço para refletir, agir e construir enunciados, ajudando-a a orientar a sua atuação e a desenvolver o seu potencial de construção de conhecimento” (Barroso et al., 2017, p. 58). Por outro lado, foram dados mais ordens/pedidos, elogios, críticas e sugestões dos adultos para as crianças mais velhas, parecendo que os adultos veem a criança como mais capaz e, portanto, lhe conferem mais autonomia na execução da tarefa. Neste sentido, parece que o fator idade da criança ganha uma importância maior do que o estatuto do adulto (educadora ou mãe). Os autores corroboram que “as crianças mais novas são mais estimuladas a enquadrarem a sua ação, tendo o adulto como suporte, tanto no “como fazer” como na reflexão sobre a ação e no resultado da mesma” (Barroso et al., 2013, p.58). Nesta linha de ideias, as perguntas do adulto podem ser vistas como *inputs* externos numa ação conjunta para a realização da tarefa.

Vygotsky (1978) enfatizou na sua investigação o papel do adulto nas interações com crianças pequenas, afirmando que a forma como os pais falam está associada a diferenças nas competências da criança. Ou seja, pais que comunicam com as crianças de forma desafiante (um nível mais avançado que as suas competências atuais) proporcionam apoio e oportunidades para as crianças aprenderem (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1997) estabeleceu a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança, designando por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97).

Podemos afirmar que os adultos parecem assumir a função de “andaime” (*scaffolding*) na aprendizagem da criança (Soderstrom, 2007) para que esta atinja patamares mais elevados no desenvolvimento. Estudos levados a cabo por Kemple e colegas (1997), Williams et al. (2010) e Girard et al. (2011, citados em Arezes, 2013) revelam que



o papel do educador como andaime pode criar ambientes positivos de aprendizagem e facilitar a aquisição de competências sociais, sendo que tais estratégias passam por incentivos, bem como por facilitar a comunicação entre as crianças – reformulando o que uma diz à outra, incentivando-as a falarem entre si ou a ajudarem outra criança.(p.36)

Estes dois conceitos – *scaffolding* e ZDP – reforçam a ideia de que as interações desenvolvidas entre educadores e crianças devem dar suporte e estímulo ao desenvolvimento da criança através de práticas desafiantes que lhe permitam arriscar (Smith & Rossbach, 2016, citado em Lopes, Portugal e Figueiredo, 2021).

A investigação Tandem tem revelado que as crianças recebem diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com os seus vários interlocutores. Cada um desses contextos tem uma cultura própria, onde várias pessoas desempenham diferentes papéis na vida das crianças e vão contribuir para o seu desenvolvimento, reportando-nos para um quadro sistémico e bioecológico das interações da criança. Os estudos Tandem anteriores ocorreram nos contextos de vida das crianças, nomeadamente nos jardins-de-infância, com crianças a partir dos 3 anos. A nossa investigação decorreu, igualmente, num dos contextos de vida das crianças, neste caso, na creche. No nosso estudo pretendemos explorar os comportamentos comunicativos e interativos de crianças de idades mais pequenas, de 2 a 3 anos, questionando-nos acerca do papel do adulto na promoção da agência das crianças em idade de creche.

### **Que lugar para a criança dos 0 aos 3 anos?**

Em Portugal, os cuidados não parentais às crianças iniciam-se desde os 4 meses de vida e a creche é a valência mais utilizada pelas famílias com crianças dos 0 aos 3 anos (Lopes, Portugal & Figueiredo, 2021), avocando “um papel determinante na resposta a novos desafios e proporcionando um espaço de desenvolvimento e aprendizagem integral complementar à ação da família” (MSSS, 2011 citado em Lopes et al., 2021). O contexto da creche, no nosso país, tem ganhado importância pela necessidade de resposta às necessidades das famílias, assumindo-se como um microsistema de elevado impacto na

vida da criança. No entanto, em Portugal, os cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos são da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Já a designada “educação pré-escolar” (3-6 anos), é tutelada desde 1997 pelo Ministério da Educação. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) veio definir a educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica. Não têm sido desenvolvidas quaisquer políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação relativamente à educação das crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal e esta valência não faz parte do sistema educativo português. Ao contrário da maior parte dos países europeus, no nosso país não existe um currículo para as crianças dos 0 aos 3 anos, com orientações educativas específicas, como se verifica na educação pré-escolar com as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Este sistema repartido da Educação de Infância (entenda-se, dos 0 aos 6 anos) tem, segundo Folque e Vasconcelos (2019) “fortes implicações na organização das instituições, nas condições de trabalho dos/as profissionais e nos objetivos e funções que se privilegiam em cada uma, estando sujeitos a diferentes sistemas normativos, de regulação da qualidade e a sistemas de financiamento diferenciados”(p.283). A educação dos 0 aos 3 anos no contexto português é, “por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do «direito à educação» consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (Vasconcelos, 2011, p.8), “especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29). Devemos olhar para a Convenção dos Direitos da Criança e para a investigação já realizada para pensar no tipo de contextos e nas experiências que garantem qualidade de vida às crianças entre os 0 e os 3 anos (Folque & Vasconcelos, 2019).

A Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo como relatora Teresa Vasconcelos, concebe a educação dos 0 aos 3 anos como um direito e não apenas como uma necessidade social. Refere também “a qualidade da educação dos 0 aos 3 anos como factor de igualdade de oportunidades, de inclusão e coesão social”(p.24). No parecer desta Recomendação é urgente uma educação de infância que se inicie aos 0 e não aos 3 anos de idade, priorizando a promoção de estruturas de atendimento de superior qualidade. Mas, na verdade, na prática, por vezes, “observam-se

práticas pedagógicas em creche que desvalorizam o protagonismo da criança e a sua atividade exploratória privilegiando trabalhos homogêneos sob um excessivo controle por parte do adulto” (Barros et al. 2016, citado em Folque & Vasconcelos, 2019, p.286). Estudos portugueses recentes debruçados sobre os contextos de creche (Barros & Aguiar, 2010; Barros & Leal, 2011; Barros et. al, 2016, citados em Folque & Vasconcelos, 2019) revelam que

a qualidade das interações adulto-criança, um dos aspetos mais significativos da pedagogia da infância, apresenta níveis médios ou mínimos de qualidade. (. . .) os adultos têm interações positivas e próximas com as crianças com níveis baixos de interações punitivas. Contudo, as oportunidades dos adultos de expandirem as experiências das crianças e de apoiarem a sua comunicação não são frequentes, revelando falta de intencionalidade (p.286).

Caeiro e Correia (2021) referem que “nas últimas décadas tem havido um interesse crescente sobre as etapas do desenvolvimento da criança, tendo em conta a importância que o seu conhecimento representa para os prestadores de cuidados e para a vida futura da criança” (Caeiro & Correia, 2021, p.17). As autoras consideram a primeira infância “o período mais significativo na formação do indivíduo”, em que emergem as competências físicas, emocionais, cognitivas e sociais e um desenvolvimento acentuado das diferentes formas de expressão (musical, plástica, linguística). A investigação realizada na área das neurociências indica-nos que “é principalmente durante os três primeiros anos de vida que o cérebro da criança desenvolve as suas conexões neuronais (sinaptogénese), aproveitando a flexibilidade e maleabilidade das estruturas iniciais” (Caeiro & Correia, 2021, p.14). Também Portugal, Carvalho e Bento (2016) refletem nos seus estudos sobre o desenvolvimento cerebral, referindo que “formar e reforçar conexões neuronais são as principais tarefas do cérebro nos primeiros anos de vida”(p.7). Os autores corroboram que o desenvolvimento cerebral resulta das interações com os outros, do envolvimento em experiências ativas, de exploração e descoberta.

Fox, Levitt e Nelson (2010, citado Carvalho et al., 2016) reforçam o conceito de plasticidade cerebral, que caracteriza os primeiros anos de vida:

Os primeiros três anos de vida de uma criança constituem um período de sensibilidade excepcional às influências ambientais, designado como período crítico ou sensível, que representa uma verdadeira janela de oportunidade para “aprender” e assume um papel determinante na modelagem da estrutura e função do cérebro (p.35).

Dos estudos da área das neurociências resulta, então, o reconhecimento de que as experiências precoces com os outros e com o meio assumem um papel fundamental no processo de estruturação cerebral. A criança pequena está, particularmente, “aberta” às influências do ambiente, sendo que desse ambiente fazem parte os outros, adultos e pares, remetendo para uma abordagem construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem.

A investigação na área da psicologia do desenvolvimento, levada a cabo pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1923), introduziu um conceito revolucionário nas teorias de aprendizagem contemporâneas, apresentando as crianças como agentes ativos na sua aprendizagem, que interagem com o seu ambiente para o interpretar, assimilar e modificar. Esta interação recíproca ocorre, segundo Piaget, através de processos de desequilíbrio-assimilação-acomodação-equilíbrio (Palangana, 2015), organizados em estágios evolutivos, que irão desenvolver-se progressivamente conforme o amadurecimento e interação da criança com o seu ambiente. De acordo com a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende 4 estádios ou períodos: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais (dos 12 anos em diante). Seguindo esta linha de ideias, as crianças do presente estudo encontram-se no início do estágio pré-operatório, sendo que o principal progresso neste período é o desenvolvimento da capacidade simbólica, nas suas várias dimensões: linguagem, jogo simbólico e imitação. Nesta fase a criança começa a dispor dos primeiros esquemas de ação interiorizados, também designados por esquemas representativos, ou seja, começa a ter a capacidade de pensar sobre aquilo que não está presente, construindo imagens mentais de objetos e acontecimentos. Outra característica do período pré-operatório é a conduta egocêntrica ou autocentrada. A criança vê o mundo segundo a sua perspectiva, e não supõe que possa haver outros pontos de vista possíveis (Palangana, 2015). Uma característica que também perpassa pelo

pensamento egocêntrico da criança é o animismo, no qual ela acredita que a natureza é viva, e age juntamente com ela (Piaget, 1964).

Em suma, importa olhar para o período dos 0 aos 3 anos como uma “janela de oportunidade” para o desenvolvimento e a aprendizagem, encarando a criança como agente ativo no seu processo de desenvolvimento, numa educação que deve ser pensada desde o nascimento e ao longo da vida, em contextos estimulantes e com pessoas confiáveis, desafiantes e estáveis ao longo do tempo. Pretendemos na nossa pesquisa estudar a agência da criança em idade de creche, numa situação lúdica de construção conjunta, com diferentes interlocutores: adultos e pares.

### **A natureza e a qualidade das interações nos primeiros anos de vida**

Urie Bronfenbrenner (1979) postula que o desenvolvimento da criança ocorre “através de um envolvimento contínuo em actividades recíprocas, cada vez mais complexas, com pessoas com quem a criança desenvolve uma ligação emocional positiva, forte e duradoura” (citado em Portugal, 2011). Bronfenbrenner propôs o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, que estabelece que o desenvolvimento é um processo de progressiva e mútua acomodação entre a pessoa ativa e em desenvolvimento, e as propriedades em constante mudança dos contextos imediatos em que essa pessoa vive. Este processo de acomodação é afetado pelas relações entre estes contextos e por contextos mais amplos que englobam os primeiros (Benetti et al., 2013). Para que os processos de interação entre a pessoa em desenvolvimento e os ambientes em que vive produzam efeitos desenvolvimentais é necessário que decorram durante períodos relativamente longos (Benetti et al., 2013). O desenvolvimento é, assim, um processo dinâmico e contextualizado, e a criança é ativa, interativa e cooparticipante no seu processo de desenvolvimento, sendo também dependente de outros que com ele interajam.

Durante as interações sociais, cada parceiro comunica ao outro as suas necessidades e intenções individuais e responde às necessidades e intenções do parceiro de forma recíproca e transacional (Sameroff & Fiese, 2000, citados em Tronik et al.,

2019). Gradualmente, os bebês desenvolvem um significado único acerca de si próprios e do mundo à sua volta, e diferentes díades criança-cuidador formam em conjunto novos significados únicos (revisão em Tronik et al., 2019). No mesmo artigo lê-se que os seres humanos são criadores de significados e, na sua essência, as interações sociais têm a ver com a criação de significado, incluindo o significado sobre a forma única da díade criança-adulto de estar junto e em conjunto traçar os objetivos da interação social. As interações bem sucedidas conduzem a estados partilhados de conhecimento - estados de consciência - sobre a relação de cada parceiro com o outro e com o mundo (revisão em Tronik et al., 2019).

Portugal (2011) destaca as interações adulto-criança como indicador de qualidade dos contextos de creche, referindo que “o respeito e atenção à criança e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade” (p.52). Portugal e Leavers (2010, citado em Lopes et al., 2021) refletem acerca da importância da autenticidade e compromisso nas relações, referindo que “é a natureza e qualidade das interações que distingue contextos de qualidade com adultos comprometidos na sua ação em que se enfatiza uma relação mais profunda e autêntica com as crianças” (p.80).

Estudos no campo da psicologia do desenvolvimento, neurobiologia, sobre contextos de creches e de intervenção precoce, enfatizam que as relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem (Portugal, 2011). A mesma autora reflete sobre o papel do adulto na Creche, referindo @s Educadores como profissionais que se desejam “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias”(p.49).

De facto, a investigação indica que a natureza e a qualidade das interações, entre o adulto e a criança, entre os profissionais da creche e com as famílias, determina a qualidade dos programas em Creche (Portugal, 2011). Caeiro e Correia (2020) reforçam que “no ato de brincar, o adulto é um modelo de competências sociais, oferecendo-se para

partilhar, esperando, facilitando e fazendo à vez, pedindo ajuda e concordando em esperar” (p.50).

O contacto com ambientes exteriores à família, e de grupo, acontece precocemente. Nos contextos educativos o contacto com os pares inicia-se cedo, surgindo estes como “agentes socializadores e, nesse sentido, os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações com os mesmos e desenvolver competências sociais” (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010 citados em Arezes, 2013 p.27). Os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança (Hay et al., 2004, citado em Arezes, 2013). Katz (2006, citado em Arezes, 2013) afirma que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo” (p.30).

Hohmann e Weikart (2003) afirmam que “as crianças em idade de creche já procuram ativamente os seus companheiros, brincam lado a lado, observam, imitam, falam e interagem ludicamente” (citado em Arezes, 2013, p. 27). Já Warneken e Tomasello (2007), refletindo sobre a temática da participação e cooperação das crianças em idade de creche, consideram que “coordenar ações conjuntas com um objetivo comum constituem situações que exigem capacidades cognitivas e comportamentais que estão apenas a emergir nesta idade.” (citado em Arezes, 2013, p.35). Ideia esta, que nos sugere ser fundamental proporcionar às crianças oportunidades de interagir e cooperar com os seus pares, fornecendo-lhes as bases para que elas próprias construam os seus conhecimentos, aprendendo de forma ativa.

Bronson (2000, citado em Arezes, 2013) propõem que “devem existir oportunidades adequadas para as crianças interagirem e participarem em atividades com os outros, devendo o ambiente social oferecer oportunidades às crianças para estas aprenderem e exercitarem habilidades sociais” (p.31). Assim, é importante que haja uma valorização das situações de interação e cooperação entre pares nos contextos de creche. As crianças nos seus primeiros anos de vida necessitam de adultos “interessados, atentos e disponíveis, mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidades às

crianças de se envolverem nas interações com os seus pares” (Singer, 2002 citado em Arezes, 2013, p.36).

Podemos concluir que a natureza e a qualidade das interações, com adultos e pares – agentes socializadores da criança – assumem um papel fulcral na pessoa em desenvolvimento. Neste sentido, é importante criar oportunidades para que a criança viva experiências significativas com os outros, experiências desafiadoras e geradoras de aprendizagens, num ambiente seguro e estimulante. A atividade Tandem promove oportunidades de colaboração e desafio mútuo entre um adulto e uma criança, pelo que um adulto sensível aos interesses e opiniões da criança, ao que esta diz e faz, é crucial “para incentivar interações positivas e recíprocas, bem como a participação da criança” (Fuertes et al., 2022, p.5). Entenda-se a participação da criança como um direito que lhe assiste, sendo-lhe reconhecida a capacidade para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem – criança como sujeito e agente do processo educativo (OCEPE, 2016). Com o nosso estudo pretendemos observar a participação das crianças de 2-3 anos na atividade Tandem, explorando as características do seu comportamento comunicativo e interativo, primeiro com um adulto, depois com outra criança.

### **Modelos Sociais em Creche**

A teoria da aprendizagem social, desenvolvida por Bandura (1977, 1986, citado em Ruggeri et al., 2018) postula que os indivíduos aprendem comportamentos, atitudes e normas sociais imitando os outros, uma capacidade que emerge na infância (Wood, Kendal & Flynn, 2013a citado em Ruggeri et al., 2018). De acordo com a teoria da aprendizagem social, a modelagem de papéis facilita a aquisição do comportamento moral e outros tipos de comportamento, pois os indivíduos aprendem o que fazer e como se comportar em grande parte observando e emulando os seus modelos sociais.

De acordo com a investigação anterior, um modelo pode ser definido como uma "construção cognitiva baseada nos atributos de pessoas em papéis sociais que um indivíduo percepciona como sendo semelhantes a si próprio em certa medida e deseja aumentar a semelhança percebida, imitando esses atributos” (Gibson, 2004 citado em



Brown & Treviño, 2014, p.588). O processo de aprendizagem social começa quando os indivíduos focam a sua atenção no comportamento dos outros. A investigação levada a cabo por Brown e Treviño (2014) indica que ter tido modelos éticos durante a infância pode influenciar o desenvolvimento da liderança ética na idade adulta. Do ponto de vista da aprendizagem social, as crianças escolhem modelos éticos atraentes e aprendem com eles, observando-os e imitando comportamentos modelados. No nosso estudo pretendemos perceber se a criança de 2-3 anos já observa e imita o comportamento do seu modelo, neste caso um adulto. “Numa perspectiva de aprendizagem social, a modelação directa de comportamento é importante. Por outras palavras, talvez a melhor maneira de ensinar empatia, tolerância, respeito e compaixão às crianças é tratando-as com empatia, tolerância, respeito e compaixão” (Berkowitz & Grych, 1998 e Lickona, 1983 citados em Brown & Treviño, 2014, p.589).

A investigação desenvolvida em torno dos comportamentos modelares indica que as crianças em idade pré-escolar aprendem preferencialmente com modelos a quem reconhecem mais conhecimento e de modelos adultos em vez de modelos de outras crianças (revisão em Ruggeri et al., 2018). Estudos realizados indicam que, em situação de jogo, as crianças de 3/4 anos têm tendência para considerar as regras modeladas pelo adulto como normativas, como regras que todos devem seguir, em vez de regras modeladas pelos pares. (Rakoczy, Hamann, Warneken, & Tomasello, 2010, citados em Ruggeri et al., 2018) No entanto, os pares podem exercer uma forte influência nos julgamentos das crianças em idade pré-escolar. Nas experiências de conformidade desenvolvidas por Asch (1956), a maioria dos pares em idade pré-escolar fez julgamentos unânimes, mas erróneos. Das crianças de 4 anos, 40 a 60% adaptaram as suas respostas às da maioria (embora incorretas) em tarefas de julgamento visual e sócio-convencionadas, apesar de conhecerem a solução correta (revisão em Ruggeri et al., 2018). Adultos e pares parecem ter um papel modelador de comportamentos, ações e decisões das crianças de idade pré-escolar.

A investigação de mestrado da Ana Rita Azevedo (2023) pretende compreender de que forma os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto (Educad@r e Auxili@r de Educação) são adquiridos pelas crianças de 4 e 5 anos e

transferidos a outras crianças na interação a pares e em pequeno grupo. Este estudo teve 3 fases: na primeira fase, foram observados e descritos os modelos dos/as educadores/as numa atividade de construção livre com uma criança; numa segunda fase, foi pedido à criança para realizar a mesma tarefa com outra criança (a pares); num terceiro momento, foi solicitado a essas duas crianças para realizarem a tarefa com mais duas (pequeno grupo). Foi-se observando sucessivamente se o modelo do adulto era transferido para a criança, depois para o par e, por fim, para o pequeno grupo. Os primeiros resultados desta investigação indicam que o modelo do adulto parece ter impacto – mais na atividade a pares do que no pequeno grupo. Todavia, os modelos mais calorosos, de parceria e colaborativos são os menos transferidos. Já os modelos mais instrutivos e diretivos do adulto parecem replicar-se rapidamente na díade e depois no pequeno grupo. *E com crianças mais novas, os resultados serão semelhantes?*

## 2. Objetivos

O objetivo geral desta investigação foi averiguar de que modo os adultos (Educador@s/Auxiliar@s) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Desta forma, apresentamos como objetivos específicos:

- i. Identificar e descrever os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto (Educad@r/Auxili@r de Educação) e observar se os mesmos são adquiridos pelas crianças e transferidos a outras crianças na interação a pares.
- ii. Verificar se a forma como o estilo de comunicação influencia a comunicação e a participação da criança na interação, estudando o comportamento verbal do adulto e da criança.
- iii. Estudar a associação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança.
- iv. Averiguar a perspetiva dos profissionais de educação acerca da agência da criança em idade de creche. *Darão os profissionais de educação na valência de creche oportunidades de participação às crianças de 2-3 anos?*

### 3. Métodos

#### Participantes

A amostra foi composta por 20 crianças e 10 Educador@s/Auxiliar@s, distribuídos por 10 díades Educad@r/Auxili@r-criança e 10 díades criança-criança. O grupo das crianças tinha 2 anos de idade (cf. Tabela 1), exceto 2 crianças que já haviam completado os 3 anos. Era composto por 11 meninos e 9 meninas sem problemas de desenvolvimento, com um tempo mínimo de 3 meses de frequência na Creche. Das 20 crianças, 8 tinham irmãos mais velhos, 1 tinha um irmão gémeo, 2 tinham um irmão mais novo e as restantes eram primogénitas.

Dezanove das 20 crianças eram de nacionalidade portuguesa, tendo 1 nacionalidade angolana. A maioria das crianças vivia em famílias nucleares, habitando com a mãe e o pai, sendo que 3 viviam apenas com a mãe e 1 integrava uma família alargada (mãe e avós). Todos os pais afirmaram ter uma rotina de brincar com os seus filhos, que ocorria com maior frequência ao final da tarde e/ou depois do jantar, durante a semana, e durante o dia, ao fim-de-semana. O tipo de brincadeiras em família era diversificado, desde andar às cavalitas, a ver histórias, brincadeiras de faz de conta ou jogar às escondidas. Os pais referiram que o tempo médio de duração destas brincadeiras é de cerca de 30 minutos a 1 hora e meia, sendo as brincadeiras mais longas aconteciam ao fim-de-semana.

O grupo dos adultos (educadoras e auxiliares) era, na sua totalidade, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 58 anos e apresentando entre 6 e 30 anos de serviço (cf. Tabela 1). Todas as educadoras eram detentoras de um curso superior, e as auxiliares de educação do 12ºano de escolaridade ou de um curso técnico-profissional.

Cinco adultos (3 educadoras e 2 auxiliares) realizaram formação profissional no modelo pedagógico HighScope, afirmando identificar-se e orientar a sua ação educativa de acordo com o mesmo. Uma educadora identificou-se com o Movimento Escola Moderna e 2 adultos (1 educadora e 1 auxiliar de educação) afirmaram não seguir um modelo específico. Duas auxiliares de educação não responderam a esta questão.

Todos os adultos participantes trabalhavam numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na valência de creche.

**Tabela 1**

*Características demográficas dos participantes*

	Idade do adulto	Anos de serviço	Idade c1	Nº irmãos c1	Lugar fratria c1	Idade c2	Nº irmãos c2	Lugar fratria c2
<i>M</i>	40.80	16.70	2.10	.50	1.40	2.30	1.70	1.50
<i>N</i>	10	10	10	10	10	10	10	10
<i>dp</i>	9.520	7.349	.316	.707	.699	.483	.823	.527
mín.	26	6	2	0	1	2	1	1
máx.	58	30	3	2	3	3	3	2

Legenda: c1 – criança 1; c2 – criança 2

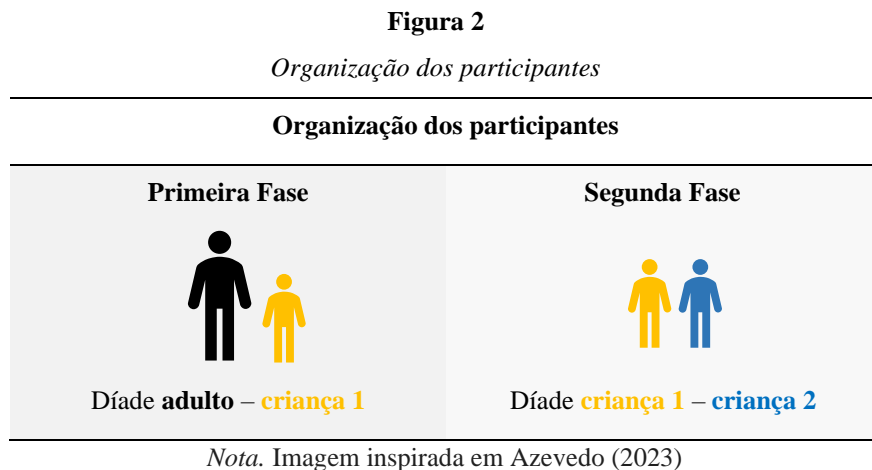
## **Procedimentos**

Os participantes foram convidados pela investigadora para colaborar no estudo. Após serem explicados os objetivos e procedimentos, foi entregue um folheto explicativo acerca do Estudo Tandem original e respondidas as perguntas dos participantes. Foi pedido às educadoras, auxiliares e pais que consentissem a participação no Estudo, preenchendo e assinando o consentimento informado (consultar Anexo D – Modelo de consentimento informado dos participantes). Foi também recolhido o assentimento das crianças através de decalque da mão, sendo assim garantidos os princípios éticos da investigação. O levantamento dos dados demográficos foi realizado através de um questionário dirigido aos pais, às educadoras e às auxiliares (ver Anexo E – Modelos dos questionários sociodemográficos dos participantes)

Para observar o comportamento adulto-criança e criança-criança numa tarefa conjunta individualizada, cada díade (educadora/auxiliar-criança e criança-criança) foi filmada numa atividade livre de construção conjunta com os materiais disponíveis, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem (Brandes et al., 2015). Durante 15 minutos, os participantes puderam fazer um produto à sua escolha. O tempo definido para a atividade não foi exatamente replicado do projeto Tandem original, uma vez que a



participante na fase 1 e outra criança – foram filmados durante 15 minutos na situação Tandem (cf. Figura 2).



A gravação dos vídeos ocorreu em contexto de creche, nas salas de atividades ou espaços polivalentes (biblioteca) conhecidos das crianças. Em mais de metade das díades criança-criança (6 das 10 interações), o adulto esteve presente na sala, para garantir a segurança das crianças ou responder às suas solicitações, procurando não intervir. Nas díades em que o adulto esteve presente foram frequentes os pedidos de validação e ajuda feitos pelas crianças ao adulto.

### **Análise e tratamento de dados**

As educadoras/auxiliares e as crianças-modelo (participantes nas duas fases) foram cotados nas tipologias Tandem (Fuertes, 2023, cf. Tabela 2) em termos de participação, desafio e relação.

**Tabela 2***Grelha das Tipologias Tandem*

<b>Tipologia</b>	<b>Participação</b>	<b>Descrição</b>
<b>Colaborativo</b>	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança	Dá oportunidade de escolha à criança, oferece ajuda às suas iniciativas, mas sem substituir a criança (e.g., faz por ela), segue os interesses dela.
	Parceiro ou Orientado para a parceria	Dá oportunidade de escolha, oferece ajuda às suas iniciativas, mas sem se substituir à criança (e.g., faz por ela). Segue os interesses da criança, mas negocia com ela também as suas ideias e interesses. Pode participar executando parte da tarefa em conciliação de interesses.
<b>Diretivo</b>	Autoritário ou Orientado para regras e autocentrado	Toma decisões, impõe as decisões, estabelece o papel da criança, define as tarefas, exige a participação da criança e o cumprimento do que estabelece.
	Competitivo ou Orientado para a tarefa	Dá à criança oportunidade de fazer escolhas, mas decide a forma de implementação (materiais, processos), e pode fazer pela criança para melhorar o desempenho da tarefa (e.g., faz pela criança, corrige o trabalho da criança)
<b>Não diretivo</b>	Permissivo/ Guiado pela criança	Deixa a criança escolher, raramente faz propostas, sugestões ou oferece ajuda, espera pacientemente pelas ações da criança, apresenta um papel sobretudo de observador
	Distante ou Sem intencionalidade	Dá poucas instruções, segue pouco os interesses da criança, parece pouco envolvido e pouco intencional.
<b>Desafio</b>	Desafiador	Usa a oportunidade para aferir os conhecimentos da criança, estimular a reflexão, expandir os conhecimentos (demonstrar, explicar) e estimular competências.
	Instrutor	Ensina, explica, informa, demonstra de forma direta sem uso de perguntas, sugestões ou indagações.



	Pouco estimulante	Raramente usa a oportunidade para aferir os conhecimentos da criança, estimular a reflexão, expandir os conhecimentos (demonstrar, explicar) e estimular competências
<b>Relação</b>	Caloroso/ Muito Positivo	Envolvido, caloroso, positivo, educado, bem-disposto, amigável, elogioso, empático
	Negativo	Rude, negativo, sarcástico, crítico, sem empatia, punitivo
	Distante/Pouco responsivo	Raramente fala, ou fala baixo, ou demora a responder, usa sobretudo o comportamento não verbal e dá poucas respostas. Pode estar distraído ou pouco focado no que está a fazer.
	Sério/Positivo	A frequência das respostas é variável, mas raramente sorri ou faz comentários positivos, tende a manter uma expressão séria – pode ser atento, interessado e colaborativo, mas não cria uma atmosfera positiva.

As observações realizadas com esta grelha foram analisadas por 4 cotadores e 1 mediador para obter o consenso. Cada cotador atribuiu individualmente uma tipologia em cada categoria após a visualização dos vídeos. Posteriormente, os cotadores apresentaram e justificaram a sua escolha em conferência de cotadores. A tipologia consensual foi discutida e acordada relativamente à perspetiva de todos os cotadores.

Para a análise e cotação dos comportamentos comunicativos do adulto e da criança-modelo foi utilizada uma grelha baseada na investigação de Ladeiras e Fuertes (2018). A grelha contempla 8 categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/ comentários negativos (cf. Tabela 3).

**Tabela 3***Categorias para análise do comportamento verbal do adulto*

<b>Categorias do comportamento verbal do adulto</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Perguntas de conteúdo</b>	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	“Que cor é essa?” “Isto é o quê?”
<b>Perguntas de processo</b>	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	“O que é que queres pôr para fazer a boca?”
<b>Sugestões</b>	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	“Queres outra cor?” “Queres pôr um olho na plasticina?”
<b>Dirige</b>	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	“Olha, se pusermos aqui um pouco mais de plasticina, olha já segura!”
<b>Ordens</b>	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	“Põe aqui” “Está bom, está bom”
<b>Ensino</b>	O adulto explica, informa ou ensina algo.	”Este é azul-escuro”
<b>Elogios/ Estímulos</b>	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	“Boa, que giro!” “Muito bem!”
<b>Desaprovação/ comentários negativos</b>	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	“Faz lá melhor os olhos do boneco.”

Os dados foram recolhidos por frequência, sendo registado o comportamento, o tempo, a duração e transcrita a verbalização.

Para análise do comportamento interativo, participativo e colaborativo da criança-modelo (participante nas duas fases) foi utilizada uma escala de observação do comportamento da criança, criada no âmbito do estudo Tandem português de Ladeiras e Fuertes (2018). A escala é composta por vários itens, divididos pelas seguintes categorias:

participação, interação e cooperação (cf. Tabela 4). A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador.

**Tabela 4**

*Escala Tandem de observação do comportamento da criança*

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
<b>1. Participação</b>	1.1 A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais. 1.2 A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”) 1.3 A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”). 1.4 A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo). 1.5 A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto. 1.6 A criança persiste na realização da sua ideia.
<b>2. Interação</b>	2.1 A criança revela satisfação/prazer na interação (e.g., sorrisos, gargalhadas). 2.2 A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado. 2.3 A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto. 2.4 A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar). 2.5 A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.
<b>3. Cooperação</b>	3.1 A criança revela insatisfação/desconforto na interação (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar). 3.2 A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta. 3.3 A criança rejeita as sugestões do adulto. 3.4 A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria) 3.5 A criança solicita ajuda ao adulto. 3.6 A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente

Este trabalho inclui uma análise quantitativa e uma análise qualitativa. Os dados quantitativos foram analisados com recurso a estatística descritiva (frequência de comportamentos) e univariada (comparação de grupos e correlação de comportamentos)

usando a versão 26 do programa SPSS. Na análise qualitativa, os discursos das interações foram recolhidos, transcritos e analisados categorialmente (em categorias construídas à priori) e por frequências.

## 4. Resultados

O presente estudo tinha como objetivo geral averiguar de que modo os adultos (Educador@s/Auxiliar@s) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos, durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Neste sentido, foram analisados os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do Educad@r/Auxili@r e da criança, de modo a compreender de que forma estes modelos dos adultos são adquiridos pelas crianças e transferidos a outras crianças na interação a pares.

Nesta pesquisa participaram 5 educadoras, 5 auxiliares de educação e 20 crianças, 9 meninas e 11 meninos, sem problemas de desenvolvimento.

As educadoras e as auxiliares de educação participantes na fase 1 da pesquisa, foram cotadas em termos de participação, desafio e envolvimento. As crianças participantes nas duas fases da pesquisa, foram cotadas na fase 2 relativamente às mesmas dimensões (participação, desafio e envolvimento – cf. Tabela 5).

**Tabela 5**

*Modelos dos participantes por sequência de vídeo*

<b>Sequência</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modelos de Participação</b>	<b>Modelos de Desafio</b>	<b>Modelos Relacionais</b>
<b>1</b>	Adulto (auxiliar)	Colaborador	Desafiador	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Orientado para regras e autocentrado	Instrutor	Caloroso/muito positivo
<b>2</b>	Adulto (auxiliar)	Colaborador	Desafiador	Caloroso/muito positivo
<b>3</b>	Criança (2ªfase)	Distante ou sem intencionalidade	Pouco estimulante	Distante/pouco responsivo

<b>Sequência</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modelos de Participação</b>	<b>Modelos de Desafio</b>	<b>Modelos Relacionais</b>
<b>4</b>	Adulto (educador)	Parceiro	Desafiador	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Autoritário	Instrutor	Caloroso/muito positivo
<b>5</b>	Adulto (educador)	Colaborador	Desafiador	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Distante ou sem intencionalidade	Pouco estimulante	Distante/pouco responsivo
<b>6</b>	Adulto (auxiliar)	Competitivo/ orientado para a tarefa	Desafiador	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Permissivo/ orientado para colaborar com a criança	Pouco estimulante	Sério positivo
<b>7</b>	Adulto (educador)	Permissivo/ orientado para colaborar com a criança	Pouco estimulante	Sério positivo
	Criança (2ªfase)	Distante ou sem intencionalidade	Pouco estimulante	Distante/pouco responsivo
<b>8</b>	Adulto (auxiliar)	Competitivo/ orientado para a tarefa	Instrutor	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Orientado para regras e autocentrado	Pouco estimulante	Sério positivo

<b>Sequência</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modelos de Participação</b>	<b>Modelos de Desafio</b>	<b>Modelos Relacionais</b>
<b>9</b>	Adulto (educador)	Colaborador	Desafiador	Caloroso/muito positivo
	Criança (2ªfase)	Orientado para a parceria	Pouco estimulante	Caloroso/muito positivo
<b>10</b>	Adulto (auxiliar)	Orientado para a tarefa	Instrutor	Sério positivo
	Criança (2ªfase)	Autoritário	Instrutor	Sério positivo

Nesta amostra não se verifica a transferência de modelos de participação e de desafio do adulto para a criança (cf. tabela 6). Na categoria da participação, os adultos foram sobretudo colaborativos (colaboradores ou parceiros – 5 em 10) e orientados para a tarefa (3 em 10 – todas auxiliares de educação). Já as crianças, quando em interação com um par, tendem a assumir um modelo diretivo autoritário, orientado para regras e autocentrado (4 em 10), ou um modelo distante ou sem intencionalidade (3 em 10), agindo em situação de jogo paralelo a maior parte do tempo.

A atividade parece ser mais exploratória dos materiais do que de construção (a criança brinca mais do que constrói). Nos casos em que as crianças assumiram um modelo de participação diretivo, verificou-se que as mesmas estabeleceram, com frequência, o papel da outra criança na atividade, tomando decisões acerca dos materiais que ambos iriam utilizar, definindo as tarefas e exigindo em alguns momentos a participação da outra criança.

Quanto ao desafio, os adultos adotaram majoritariamente um modelo desafiador ou instrutor. Colocaram questões que estimularam a reflexão e desafiaram a criança, nalguns casos com recurso à fantasia, acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, quando estas partiram da criança. As crianças, na interação com os pares, mostraram-se sobretudo pouco estimulantes, não existindo ainda oferta de oportunidades de aprendizagem para a outra criança na interação. Uma minoria (3 em 10) assumiu um modelo instrutor, demonstrando e informando sem uso de perguntas ou sugestões.

No entanto, é possível verificar alguma influência do modelo relacional transmitido pelo adulto. Com efeito, em 4 das 10 sequências ocorreu um clima caloroso/muito positivo nas duas fases (cf. tabela 6).

**Tabela 6**

*Frequência dos modelos de participação, desafio e envolvimento dos adultos e das crianças participantes nas 2 fases*

Tipologias	Educador	Auxiliar	C1 (fase 2)
<b>Modelos de Participação colaborativos</b>			
Colaborador	2	2	1
Parceiro	1	0	0
<b>Modelos de participação diretivos</b>			
Autoritário/Orientado para regras e autocentrado	0	0	4
Competitivo/Orientado para a tarefa	0	3	0
<b>Modelos de participação não diretivos</b>			
Permissivo/Orientado para promover a participação da criança	1	0	2
Distante/Sem intencionalidade	1	0	3
<b>Modelos de Desafio</b>			
Desafiador	3	3	0
Instrutor	1	2	3
Pouco estimulante	1	0	7
<b>Modelos Relacionais</b>			
Caloroso/Muito positivo	4	4	4
Negativo	0	0	0
Distante/Pouco responsivo	0	0	2
Sério Positivo	1	1	4

Igualmente, analisámos o comportamento verbal dos participantes. Relativamente ao comportamento verbal do adulto, é possível verificar que os adultos tenderam a utilizar



com maior frequência as sugestões, as perguntas de processo e os elogios e estímulos (cf. tabela 7) durante a atividade conjunta. Salienta-se, ainda, a quase total ausência de comentários negativos por parte dos adultos durante a sessão filmada.

**Tabela 7**

*Análise dos comportamentos verbais do adulto por categoria*

Categories do comportamento verbal	<i>N</i>	<i>min.</i>	<i>máx.</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>
Perguntas de conteúdo	10	0	12	5	3.28
Perguntas de processo	10	3	18	13.8	4.19
Sugestões	10	10	26	18.7	5.44
Direções	10	2	10	6	3.16
Ordens	10	0	14	4.3	3.92
Ensino	10	0	17	8.6	4.45
Elogios/Estímulo	10	5	58	20.9	13.9
Desaprovação/comentários negativos	10	0	1	0.1	0.3

Não se encontraram diferenças significativas relacionadas com o género da criança nem entre educadoras e auxiliares relativamente à comunicação. Em quase todas as díades criança-criança a comunicação verbal foi pouco estimulante, sendo que a criança na díade com o adulto comunicou verbalmente de forma eficaz, com troca de turnos. Os resultados (cf. tabela 8) indicam que os adultos mais velhos fizeram mais perguntas de processo, e aqueles com mais experiência profissional deram mais direções à criança. Além disso, verifica-se que as crianças que participaram na díade com adultos mais velhos e mais experientes fizeram menos perguntas de ensino quando em díade com o par.

Verifica-se, ainda, que as crianças que fizeram mais perguntas de conteúdo na díade com a outra criança foram também as que deram mais sugestões, mais direções e mais ordens ao seu par (cf. tabela 8).

**Tabela 8***Correlações no comportamento comunicativo dos participantes*

<b>Participante</b>	<b>Comportamento comunicativo</b>	<b>Correlações</b>	<b>Indicadores</b>
<b><u>Adulto</u></b> <b>(fase1)</b>	<b>Perguntas de processo</b>	Positiva	<i>Adulto</i> - Idade ( $\rho=.667, p=.035$ )
	<b>Direções</b>	Positiva	<i>Adulto</i> - Anos de serviço ( $\rho=.717, p=.020$ )
<b><u>Criança</u></b> <b>(fase 2)</b>	<b>Ensino</b>	Negativa	<i>Adulto</i> - Anos de serviço ( $\rho= -.761, p=.011$ ) - Idade ( $\rho= -.776, p= .008$ )
	<b>Perguntas de conteúdo</b>	Positiva	<i>Criança (fase 2)</i> - Sugestões ( $\rho= .703, p= 0.23$ ) - Ordens ( $\rho=.642, p=.045$ )
	<b>Sugestões</b>	Positiva	<i>Criança (fase 2)</i> - Direções ( $\rho= .684, p= .029$ ) - Ordens ( $\rho= .974, p= .000$ )

Como objetivo final havíamos definido tentar estudar a relação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança. Assim, para análise do comportamento interativo, participativo e colaborativo da criança participante nas duas fases, foi utilizada a Escala Tandem de observação do comportamento da criança (Ladeiras e Fuertes, 2018). Os resultados indicam que a criança persistiu mais na sua ideia quando o adulto fez mais perguntas de processo (cf. Tabela 9). Já quando o adulto deu mais direções à criança esta revelou mais sinais de desconforto ou insatisfação na interação. Adicionalmente, a criança realizou mais escolhas a pedido do adulto quando o adulto deu mais sugestões e fez mais perguntas de ensino (cf. Tabela 9).

**Tabela 9***Correlações entre o comportamento comunicativo do adulto e o comportamento interativo da criança*

<b>Comportamento verbal do adulto (fase 1)</b>	<b>Correlações</b>	<b>Comportamento interativo da criança (fase 1)</b>
Perguntas de processo	Positiva $rho = .647, p = .043$	Persistência na ideia
Direções	Positiva $rho = .860, p = .001$	Insatisfação/ desconforto na interação
Perguntas de ensino	Positiva $rho = .668, p = .035$	Insatisfação/ desconforto na interação
Sugestões	Positiva $rho = .637, p = .048$	Escolhas a pedido do adulto
Perguntas de ensino	Positiva $rho = .676, p = .032$	Escolhas a pedido do adulto

## **5. Discussão de Resultados**

Na presente investigação procurámos identificar os modelos de comportamento e de comunicação do profissional de educação e estudar a transferência do modelo social e pedagógico do profissional de educação para as crianças de 2 a 3 anos, durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

Para o efeito, participaram 20 crianças, entre os 2 os 3 anos, e 10 educadoras/auxiliares, distribuídas por 10 díades adulto-criança e 10 díades criança-criança. Cada díade foi filmada durante 15 minutos numa atividade lúdica com materiais pré-definidos, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem.

Pretendia-se contribuir para o corpo de conhecimento no domínio dos comportamentos modelares – comunicativos, interativos e cooperativos – e consequente melhoria das práticas dos profissionais de educação, a trabalhar em creche, com base na evidência empírica. Adicionalmente, pretendia-se conduzir à reflexão sobre uma abordagem pedagógica promotora da participação da criança na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

### **Transferência de modelos de participação, desafio e envolvimento**

Os resultados da nossa investigação parecem indicar que os modelos de participação e desafio do adulto não foram transferidos a grande parte das crianças em estudo. Colocamos duas hipóteses: i) talvez o modelo dos pais ainda seja mais impactante que os modelos dos profissionais de educação nesta idade; ii) a criança, nesta faixa etária, age de forma autocentrada (evidente no jogo paralelo) e intelectualmente “egocêntrica” no sentido Piagetiano (i.e., não consegue integrar o ponto de vista do outro, dando preferência aos seus interesses e desejos). Assim, ao colaborar pouco, a transferência de modelos não ocorre.

Os nossos resultados indicam uma pequena tendência, nas crianças participantes nas 2 fases, durante a interação a pares, para apresentarem o modelo de participação Autoritário/Orientado para regras e autocentrado (4 em 10). Julgamos, uma vez mais, que

esta questão possa estar ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças desta idade. Encontrando-se no início daquele que Piaget (1964) referiu como período pré-operatório, a visão ainda egocêntrica que a criança tem da realidade, surge como uma “barreira” à criação de espaço de participação para o par. Surgem, assim, comportamentos autocentrados e de autoridade em relação à outra criança, procurando impor as suas ideias, escolha de materiais e ações. Em 3 das 10 díades criança-criança o clima de participação foi distante, sem envolvimento nem intencionalidade em relação à outra criança. Nestas díades, a situação de jogo paralelo ganhou destaque: a criança brinca ao lado da outra criança, mas não com a outra criança. Não planeiam, não traçam objetivos comuns e ainda não constroem em conjunto.

Três dos adultos participantes, todas auxiliares de educação, assumiram um modelo diretivo orientado para a tarefa. Pareceram estar mais preocupados com a execução da tarefa e com a transmissão à criança de um modelo a seguir. A investigação Tandem de Barroso e colegas (2016), refere que as “crianças mais novas são mais estimuladas a enquadrarem a sua ação, tendo o adulto como suporte, tanto no «como fazer» como na reflexão sobre a ação e no resultado da mesma” (p.59). Questionamo-nos se com crianças mais novas os profissionais de educação tendem a dirigir mais a atividade da criança, preocupados com a passagem de um modelo, mostrando à criança os processos da atividade (como fazer).

Curiosamente, os resultados sugerem que em relação ao envolvimento, o modelo do adulto pode influenciar a criança. Os dados indicam que um clima positivo de empatia, elogio, escuta ativa, boa disposição e responsividade transmitido pelo adulto na primeira fase do estudo se começa a refletir em díades entre pares onde o clima foi caloroso/muito positivo (4 em 10), considerando-se a existência em algumas díades na fase 2 de uma empatia não verbal através de expressões faciais e ações. Nestes casos a criança-modelo observou a outra criança, manifestando interesse pela atividade do par. Foi elogiosa e encorajou a outra criança (“Tu sabes!”, “Faz tu!”, “Uau!”). A comunicação não verbal foi bastante utilizada pelas crianças participantes. O trabalho desenvolvido por Farinha e Fuertes (2018), sugere que “em boas relações existe espaço para o desafio e o estímulo à criança”(p.52). Na verdade, crianças que estabelecem relações positivas com os adultos

desenvolvem uma imagem positiva de si próprias e melhores relações com os seus pares (revisão em Farinha e Fuertes, 2018).

Relativamente ao comportamento verbal da criança, os resultados indicam que as crianças que fizeram mais perguntas de conteúdo na díade com a outra criança foram também as que deram mais sugestões (“*Vamos pintar, o Subaradan e o António?*”; “*Queres um livro?*”); mais direções (“*Para a Alice, para mim?*”; “*Vou desenhar?*”); e mais ordens (“*Não!*”; “*Pára!*”, “*Vai buscar o azul?*”) ao seu par. Consideramos a hipótese de estas crianças serem mais competentes do ponto de vista linguístico e cognitivo, verbalizando mais durante a atividade.

### **O adulto como modelo para a criança de 2-3 anos**

As crianças (em díade) pareciam estar frequentemente à espera da validação e de indicações do adulto para atuarem. Parece que, aos 2 anos de idade, o modelo do adulto surge como “andaime” às oportunidades de “treino” da participação, da autonomia e do trabalho colaborativo, atuando na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1997)). Na verdade, a maioria das crianças de 2-3 anos fez a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou colaboração com um adulto.

Os adultos mais velhos foram os que fizeram mais perguntas de processo, e aqueles que têm mais anos de experiência profissional deram mais direções à criança. Contudo, no estudo de Ferreira et al. (2012), os resultados são distintos, na medida em que, a experiência profissional dos Educador@s se correlacionou negativamente com os comportamentos verbais diretivos, ou seja, os Educador@s com mais anos de experiência profissional dirigiram menos o comportamento da criança. Questionamo-nos se os adultos com mais experiência profissional sentem necessidade de dirigir mais a atividade com crianças mais novas e o porquê de isto acontecer. *Reconhecerão com menos facilidade a competência e a “agência” da criança em idade de creche?* O estudo de Roque (2017) indica que as crianças mais novas foram mais dirigidas pelo adulto, enquanto as mais velhas receberam mais sugestões.

Analisando a qualidade comunicativa e interativa da criança na díade com o adulto e na díade com a outra criança, verifica-se uma diminuição significativa da produção verbal na díade com o par. O modelo de aprendizagem socialmente mediada desenvolvido por Vygotsky (1978) “considera que as competências da criança se desenvolvem em cooperação com adultos e pares mais competentes, antes de serem interiorizadas e de passarem, assim, a fazer parte do mundo psicológico da criança” (Pinto, 2006, p.55). Esta questão remete-nos para a ideia, já referida no enquadramento teórico desta pesquisa, de o adulto funcionar como “andaime” para a criança atingir o seu nível de desenvolvimento potencial. A comunicação com o adulto na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), e a qualidade e quantidade de linguagem é fundamental na sua aquisição (Hart & Risley, 1995, citados em Ferreira et al., 2016). “O uso da língua em contexto é a força e motivação para a criança aprender o vocabulário, a gramática e a pragmática” (Tomasello, 2003, citados em Ferreira et al., 2016). Sousa (2015, citado em Barroso et al., 2016) refere que

A comunicação verbal dos adultos permite o acesso da criança à língua, explicando-lhe o mundo, medeia a aprendizagem de conceitos e conteúdos, oferece um contexto afetivo (no tom e forma como é produzida), contribui para a sua auto-estima e auto-imagem (se for elogiosa, construtiva e positiva), estipula regras e mergulha a criança na sua cultura e códigos sociais (p.46).

Quando o adulto colocou mais perguntas processuais (e.g., “O que é que queres pôr para fazer a boca?”; “E como é que fazemos umas escadas?”; “O que é que precisamos para fazer o boneco?”) a criança pareceu ganhar confiança no processo da tarefa, persistindo mais nas suas ideias. As perguntas de processo pareceram motivar a criança para o envolvimento na tarefa, procurando compreender os processos.

As crianças revelaram mais sinais de insatisfação/desconforto na interação quando os adultos foram mais diretivos e fizeram mais perguntas de ensino. Podemos interpretar esta ação mais diretiva do adulto na execução da tarefa, como uma tentativa de se apresentar como modelo à criança em futuras atividades. No estudo de Barroso et. al (2016), referindo-se às mães: “este comportamento poderá estar na origem da desmotivação da criança, já que nem sempre encontrou espaço e tempo para poder seguir

a sua vontade. Não obstante, esta é uma forma de transmissão de conhecimento secular entre pais e filhos” (p.57). Possivelmente, é, também uma forma de transmissão, tendencialmente adotada pelos profissionais com crianças mais novas. Através das perguntas de ensino, “o adulto elabora acerca quer da atividade, quer do comportamento da criança: explicando, justificando, dando razões para eventos ou entidades”, focando-se “o papel do educador enquanto mediador da ação e coconstrutor da ação com a criança” (Clérigo et al., 2021, p.131).

As crianças fizeram mais escolhas a pedido do adulto quando estes deram mais sugestões e fizeram mais perguntas de ensino. De acordo com Clérigo e colegas (2021), as sugestões contemplam “os enunciados em que o adulto se dirige à criança enunciando uma proposta, ou apresentando alternativas quer favorecendo a ação, quer a reflexão da criança” (p.136). Ao apresentar sugestões, o adulto está a dar à criança “possibilidades sobre as quais ela terá que pensar e decidir” (p.140). Ao sugerir, o adulto está a respeitar o espaço de ação e de decisão da criança e a reconhecer o que esta sabe, podendo as sugestões ser consideradas como “suporte para a ação” (*scaffolding*, conceito já referido anteriormente nesta pesquisa) e para a participação da criança na atividade, permitindo-lhe decidir, “mas decidir sobre o que o adulto emitiu”(Clérigo et al., p.140). As sugestões podem, ainda, ser entendidas como uma “estratégia de colaboração” na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1984).

### **Limitações e sugestões para estudos futuros**

Este é um estudo exploratório com 20 díades, pelo que consideramos importante continuar a recolha de dados para ampliar a amostra permitindo, potencialmente, generalizar resultados.

O facto de a criança ter realizado uma única vez a atividade com o adulto poderá ter limitado a modelagem. *Se repetíssemos mais vezes, o resultado seria diferente?* O tempo decorrido ao longo do processo, permitiu-nos apenas uma avaliação a curto prazo, não sendo possível, desta forma, avaliar a consistência e a estabilidade de potenciais mudanças, eventualmente através da repetição ao longo do tempo. Por outro lado, não



sabemos se a repetição da atividade não retiraria espontaneidade à mesma, visto haver um conhecimento prévio do que iria acontecer.

Colocando a hipótese de, nestas idades, os processos vinculativos e afetivos terem ainda um grande impacto na criança, pensamos que poderia ser interessante aplicar o mesmo procedimento experimental, com mães e pais.

Estudos Tandem anteriores (Fuertes et al. 2018), sugerem que crianças de 3 anos, comparativamente com crianças de 5 anos, envolvem-se em interações distintas, tanto com os educadores como com os pais. Lembramos as questões levantadas pelos autores que questionam se “as crianças de 5 anos precisam de menos reforço positivo, atenção às suas necessidades e respeito pelas suas opções do que as crianças mais novas” (Fuertes et al., 2022, p.13). Consideramos assim, que poderá constituir-se de elevado interesse a realização de estudos longitudinais futuros que abordem as mudanças no comportamento do adulto de acordo com a idade da criança e verifiquem o gradiente de exposição (se passado semanas e meses, a criança apresenta sinais de replicação do modelo do adulto).

## **6. Considerações finais**

“A atividade Tandem oferece uma oportunidade de colaboração, partilha e desafio mútuo entre um adulto e uma criança”. Desta forma, a sensibilidade verbal e não verbal do adulto relativamente às ações e interesses da criança é fundamental para incentivar “interações positivas e recíprocas, bem como a participação das crianças” (Fuentes et al., 2022, p.5). A nossa pesquisa vem reforçar esta ideia, de que o adulto desempenha um papel fundamental nas interações com crianças pequenas, e na promoção de espaços de participação para as mesmas, apresentando-se como um desafiador do desenvolvimento potencial da criança em idade de creche. Em colaboração ou parceria com o adulto, a criança verbalizou mais, expressou mais as suas ideias, tornou-se mais participativa na atividade conjunta, comparativamente com a situação Tandem que realizou com a outra criança. Quando o profissional de creche se mostra elogioso, empático e dá reforços positivos, a criança desenvolve uma autoimagem positiva e reforça a sua auto-estima, tornando-se mais participativa e colaborante na atividade. Desta forma, o adulto incentiva e envolve, verbal e não verbalmente, criando espaço para a participação da criança.

Denota-se alguma necessidade nos profissionais de creche para orientar e dar diretrizes à criança, muitas vezes sob a forma de sugestões, para que a criança reflita e expanda os seus conhecimentos. Também no estudo de Barroso e sua equipa (2016), as crianças mais novas foram mais incentivadas a enquadrarem a sua ação, surgindo o adulto como um suporte na execução e na reflexão sobre a ação.

As crianças desta amostra, com 2 a 3 anos, projetaram no adulto uma referência para a sua ação, procurando-o com frequência para obter validação, pedir ajuda ou mostrar algo. Não temos dúvidas de que o profissional de creche surge, para as crianças mais novas, como um modelo social e pedagógico, sendo o adulto de referência em quem confiam quem elas vão procurar para validar as suas ações e partilhar as suas conquistas.

Uma vez que as crianças de 2-3 anos passam grande parte do seu dia-a-dia em contexto de creche, entendemos que os profissionais de educação devem contribuir para tornar a criança, progressivamente, mais autónoma e participativa (a *agência* da criança) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens. Mais, “a criança ao participar

ativamente em todo o processo e ao ser apoiada pelo adulto, através de tarefas colaborativas, poderá sentir-se segura ao adquirir domínio sobre a exploração e a interação” (Portugal & Luís, 2016 citados em Fuertes et al., 2022, p.141).

## 7. Referências bibliográficas

- Arezes, M. L. (2013). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche* (Tese de doutoramento). Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Educação.
- Azevedo, A.R. (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. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Intervenção Precoce. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Osório, T., Veloso, C., Relvas, M., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M., (2016). 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.
- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M. & Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99. Retirado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585/>
- 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.
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2014). Do Role Models Matter? An investigation of role modeling as an antecedent of perceived ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 122, 587–598. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1769-0>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T. & Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

- 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. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.119>
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Consultado em [unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.org/pt/convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 8(2), 47-74. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i2.151>
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295-310. <https://doi.org/10.14417/ap.1240>
- Ferreira, A. S., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F. B., Relvas, M., 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. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(2), 79-100. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>
- Folque, M. A., & Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. Conselho Nacional de Educação. Universidade de Évora.
- Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes C. & Lino, D. (2018) How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE* 13(11): e0205991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Fuertes, M., Almada, M., 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, 912-929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344>
- Katz, L. G. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 301-319. <https://doi.org/10.7202/900415ar>
- Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce*, pp. 356-389. Lisboa: CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/10500>
- Lopes, A. S., Portugal, G. & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Investigar em Educação*, 13, 79-88.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS]. (2011). Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche. *Diário da República*, I série, nº167.
- Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*. São Paulo: Summus Editorial. ISBN 978-85-323-1037-8 (recurso eletrónico).
- Papalia, E.; Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em creche – que cidadão do séc. XXI, aos 3 anos de idade?. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Portugal, G., Carvalho C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social /Instituto da Segurança Social.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, 47-60. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar 21: Estudos da Criança*. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207>
- Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ruggeri, A., Luan, S., Keller, M., & Gummerum, M. (2018). The influence of adult and peer role models on children' and adolescents' sharing decisions. *Child Development*, 89(5), 1589-1598. <https://doi.org/10.1111/cdev.12916>
- Soderstrom M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501–532.
- Vasconcelos, T. (2011). *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série – I N.º 79 – 21 de Abril de 2011.
- 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: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 46-72. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção. *Sensos-E*, 7(1), 99-110. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512>
- Veloso, C., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M., Sousa, O., Fuertes, M., (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar, *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 94-116.

Vigotsky, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

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



## Anexo A

Poster “Projeto Tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche”

I Congresso Internacional de Saúde e Educação  
Infantojuvenil da Ilha Terceira

| | ' ' | | ' ' |

Inês Morais ([ines\\_morais@hotmail.com](mailto:ines_morais@hotmail.com)), Ana Rita Azevedo, Carina Reis, Isabel Fernandes & Marina Fuertes, Ph.D. (2023)

## Introdução

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento neurológico é rápido e afetado pelas experiências (físicas, motoras e sensoriais) e pelas interações sociais. Os estudos Tandem portugueses (revisão em Veiga, 2019) indicam que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança. A criança recebe diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com diversos interlocutores, vivendo e sendo influenciada por variados contextos, que também influencia. Contudo, a generalidade da investigação prévia foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e entre adultos e crianças. *E com crianças mais pequenas, será clara a influência dos modelos do adulto? E será a criança de 2-3 anos capaz de reproduzir esses modelos com outra criança?*

## Objetivos

Averiguar de que modo os adultos (educadores/auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

## Participantes

10 díades adulto-criança e 10 díades criança-criança compostas por 20 crianças (entre os 2 e os 3 anos, 11 meninos e 9 meninas) e 10 adultos – 5 educadoras de infância e 5 auxiliares de educação.

## Método

Cada diade foi filmada independentemente numa interação quase-experimental numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados (ver figura 1 – Conteúdo da mala Tandem para a creche), seguindo o protocolo Tandem (Brandes et al., 2015). Foi dada a instrução aos participantes de fazer um produto à sua escolha com os materiais disponíveis, em 15 minutos.

Numa primeira fase o adulto constrói o produto com uma criança (criança-modelo). Numa segunda fase a criança-modelo constrói o produto com outra criança.

Os educadores/auxiliares e as crianças-modelo (participantes nas duas fases) foram cotados nas tipologias Tandem (Fuertes, 2023, ver tabela 1).



Tabela 1 – Grelha das Tipologias Tandem

Tipologias Tandem			
Participação	Colaborativo	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança	
		Parceiro ou Orientado para a parceria	
	Diretivo	Autoritário ou Orientado para regras e auto-centrado	
		Competitivo ou Orientado para a tarefa	
Não diretivo	Permissivo/Guiado pela criança		
	Distante ou Sem intencionalidade)		
Desafio	Desafiador	Relação	Caloroso/Muito positivo
	Instrutor		Negativo
	Pouco Estimulante		Distante/Pouco Responsivo
			Sério Positivo

## Resultados

Os modelos pedagógicos/interativos mais frequentes no comportamento do adulto são: colaborativos, desafiadores e calorosos. Quando o adulto dá oportunidade de escolha, oferece ajuda às iniciativas e segue os interesses das crianças, estas parecem tender para uma participação mais ativa na interação, dando mais sugestões, tendo mais iniciativas próprias e colaborando com o adulto. Contudo, as crianças parecem não replicar os modelos do adulto e, sobretudo, não demonstram trabalho colaborativo entre pares. A maioria das crianças de 2/3 anos faz a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou colaboração com um adulto.

## Contributos científicos

Este estudo pode contribuir para a compreensão do modo como as crianças de 2-3 anos aprendem, bem como, acerca do papel do adulto como modelo social e pedagógico nessa aprendizagem. Adicionalmente, pode guiar práticas de educação de infância e intervenção precoce de qualidade, baseadas na evidência empírica e no respeito pelos direitos da criança enquanto participante ativo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- 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.
- 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: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 46-72. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>

## Anexo B

Artigo “Transferência do modelo do/a educador/a e a sociedade das crianças”  
(<http://primeirosanos.iscte-iul.pt/>, 2023)

| ' ' | | ' ' |

## Transferência do modelo do/a educador/a e a sociedade das crianças



*Parecem bandos de pardais à solta  
Os putos, os putos  
São como índios, capitães da malta  
Os putos, os putos  
Mas quando a tarde cai  
Vai-se a revolta  
Sentam-se ao colo do pai  
É a ternura que volta  
Os putos de Carlos do Carmo*




Bandura [1,2] postulou e verificou empiricamente que as crianças aprendem com os modelos sociais do adulto. Adultos que gritam, batem e insultam, servem de modelo para a atuação da criança, que tende a reproduzir estes comportamentos com outras crianças, objetos ou animais [3].

E os bons modelos como se reproduzem? Serão transferidos do adulto para o grupo de crianças?

Ainda não sabemos a resposta porque a investigação neste domínio é escassa. Mas devíamos aprender mais sobre a “sociedade das crianças” (i.e., a vida entre crianças). Sabemos que a criança (individualmente) se adapta ao comportamento do adulto e que o comportamento do adulto lhe pode *abrir* espaços de participação [4]. Um adulto que espera com paciência pelas decisões da criança, escuta, acompanha os interesses, dá poder de decisão e autonomia, tem maior probabilidade de obter a participação ativa, interessada e criativa da criança [5]. Ora, *será que, consequentemente, a criança dará o mesmo espaço a outras crianças? Será que as boas práticas do adulto se reproduzem? Será o comportamento do adulto um rastilho de pólvora gerador de espaços de participação social e parceria na sociedade das crianças?*

Fomos tentar saber....

Num estudo com três fases, procurámos compreender de que forma os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do/a educador/a são adquiridos pelas crianças e transferidos para outras crianças na interação entre pares e em pequeno grupo.

Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase
		
Diade adulto/criança 1	Diade criança1/criança2	Pequeno grupo (criança1+criança2+duas crianças)

Na primeira fase, observamos e descrevemos os modelos dos/as educadores/as numa atividade de construção livre com uma criança. Numa segunda fase, pedimos à criança para realizar a mesma tarefa com outra criança (a pares) e, num terceiro momento, pedimos a essas duas crianças para realizarem a tarefa com mais duas (pequeno grupo).

Fomos observando sucessivamente se o modelo do adulto era transferido para a criança, depois para o par e, por fim, para o pequeno grupo. Quadro da autoria da Ana Rita Azevedo.

Observámos crianças com 2/3 anos com o adulto e, posteriormente, entre pares – na investigação de mestrado da Inês Morais. Os resultados parecem indicar que o modelo do adulto não foi transferido a muitas das crianças desta idade. Podem existir várias explicações: i) Talvez o modelo dos pais ainda seja mais impactante que os modelos dos/as educadores/as nesta idade; ii) A criança, nesta faixa etária, age de forma autocentrada (evidente no jogo paralelo) e intelectualmente “egocêntrica” no sentido piagetiano (i.e., não consegue integrar o ponto de vista do outro, dando preferência aos seus interesses e desejos). Assim, ao colaborar pouco, a transferência de modelos não ocorre.

Contudo, com crianças mais velhas os resultados são diferentes. Segundo a investigação de mestrado da Ana Rita Azevedo com crianças, de 4 e 5 anos, o modelo do adulto parece ter mais impacto na atividade em pares do que no pequeno grupo. **Todavia, os modelos mais calorosos, de parceria e colaborativos são os menos transferidos. Já os modelos mais instrutivos e diretivos do adulto parecem viajar rapidamente para a díade e depois para o pequeno grupo.**

*O que aprendemos sobre a forma como as crianças atuavam em pequeno grupo?*

Eis, talvez, o resultado mais interessante deste estudo. Apesar de o adulto ter trabalhado em parceria com a primeira criança, a maioria das 40 crianças em estudo agiu solitariamente em pequeno grupo. Cada uma fez por si, embora partilhando esporadicamente ideias e materiais. *Estarão as crianças habituadas a trabalhar em grupo com autonomia, a planear, a tomar decisões, colocando-as em prática conjuntamente?* Possivelmente, em grupo, as crianças fazem tarefas pré-determinadas pelo adulto e segundo a monitorização deste. **Será que conferimos à sociedade de crianças o tempo e o espaço necessários? Sem sociedade de crianças, os modelos pedagógicos, de participação e relacionais do adulto podem não ter impacto social!**

Alguns modelos pedagógicos contribuem para a sociedade das crianças ao criar propostas de participação social ativa e democrática, mas o *modus operandis* da organização é estabelecida pelo adulto. *O que poderá nascer da sociedade de crianças “sem agenda do adulto”, se lhes dermos tempo, espaço e autonomia?*

#### **As práticas podem ser devolvidas às crianças...**

- Se criarmos oportunidades para as crianças trabalharem em pequeno grupo e em parceria em projetos conjuntos decididos por elas – *aprender a estar, a ser e a cooperar.*
- Se o adulto agir de modo horizontal, parceiro, democrático, afetivo (e com sentido de humor...acrescentamos nós à margem da investigação), a criança poderá *aprender a parceria a partir do modelo do adulto.*
- Se disponibilizarmos tempo, espaço e materiais que permitam às Pessoas desta idade encontrar a sua própria organização – *fomentar a sociedade de crianças.*

**Gostaríamos de receber os vossos comentários, ideias e sugestões!**

**Texto da autoria de Ana Rita Azevedo, Inês Morais, Isabel Fernandes e Marina Fuertes**

## Referências

- [1] Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589.
- [2] Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-82.
- [3] Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- [4] Fuertes, M., Almada, J., Gonçalves, J. L., & Braz, M., (2022). Interacting and communicating with children: An exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, online. [doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344)
- [5] Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018). *How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity*. *PLoS One*, 13(11): e0205991. [doi.org/10.1371/journal.pone.0205991](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991)

## Anexo C

Resumo do projeto submetido ao CIED  
para publicação em revista  
científica(2023)

| ' ' | | ' ' |

## **Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche**

**Inês Morais, Ana Azevedo, Carina Reis, Isabel Fernandes & Marina Fuertes (2023)**

Escola Superior de Educação de Lisboa

[ines\\_morais@hotmail.com](mailto:ines_morais@hotmail.com)

### **Resumo**

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento neurológico é rápido e afetado pelas experiências (físicas, motoras e sensoriais) e pelas interações sociais. Os estudos Tandem portugueses (revisão em Veiga, 2019) indicam que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança. A criança recebe diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com diversos interlocutores, vivendo e sendo influenciada por variados contextos, que também influencia. Contudo, a generalidade da investigação anterior foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e entre adultos e crianças. Neste estudo pretendemos pesquisar sobre o papel do adulto enquanto modelo social e pedagógico para as crianças mais novas, de 2 a 3 anos, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, e perceber se os modelos dos adultos são transferidos para as crianças destas idades.

**Palavras-chave:** projeto Tandem; interações; primeiros anos; papel do adulto.

### **Enquadramento**

O presente trabalho tem origem no projeto alemão Tandem, que pretendeu compreender o papel do género dos Educadores na interação com crianças de idade pré-escolar numa atividade de construção conjunta (Brandes, et al., 2015). Utilizando um desenho quasi-experimental, na atividade Tandem, os participantes (uma criança e um educador ou educadora) tinham à sua disposição duas caixas – uma com materiais e outra com ferramentas – para produzirem em conjunto algo à sua escolha, durante 20 minutos.

Ao estudo alemão a equipa Tandem portuguesa adicionou os Pais – pais e mães. Pais e Educadores foram comparados, em diferentes géneros e sob diferentes perspetivas de análise. Na investigação Tandem anterior (Barroso et al., 2016, Ferreira et al., 2016, Farinha et al., 2018) a idade das crianças surgiu como um fator a ter em conta no comportamento interativo. Com crianças mais novas, os adultos tenderam a adotar comportamentos de maior aceitação, estímulo e feedback positivo. Na verdade, a investigação científica revela que “quanto mais nova é a criança, mais estes estímulos contribuem para o seu auto-controlo e auto-imagem” (Bowlby, 1969, citado em Farinha & Fuertes, 2018, p.70). Por outro lado, os adultos deram mais sugestões às crianças mais velhas, enquanto as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto (Clérigo, 2021).

### **Objetivos**

O objetivo geral desta investigação foi averiguar de que modo os adultos (educadores/auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Desta forma, apresentamos como objetivos específicos:



- i. Identificar e descrever os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto (educador/auxiliar de educação) e observar se estes são adquiridos pelas crianças e transferidos a outras crianças na interação a pares.
- ii. Verificar se a forma como o estilo de comunicação influencia a comunicação e a participação da criança na interação, estudando o comportamento verbal do adulto e da criança.
- iii. Estudar a associação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança.
- iv. Averiguar a perspectiva dos profissionais de educação acerca da agência da criança em idade de creche.

### Participantes

Nesta pesquisa participaram 20 crianças, entre os 2 e os 3 anos, sem problemas de desenvolvimento, e 10 educadores/auxiliares, distribuídos por 10 díades adulto-criança e 10 díades criança-criança.

### Métodos

Cada díade foi filmada na *situação Tandem*, i.e., durante 15 minutos numa atividade livre com materiais pré-definidos, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem (Brandes et al., 2015). Os materiais da caixa Tandem foram selecionados à priori pela equipa e adaptados à faixa etária das crianças. O estudo incluiu duas fases: na primeira fase, um adulto e uma criança foram filmados na situação Tandem. Na segunda fase, a criança participante na fase 1 repetiu a experiência, com outra criança.

Os participantes foram cotados nas tipologias Tandem (Fuentes, 2023, cf. tabela 1) em termos de participação, desafio e relação. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto e da criança participante nas 2 fases, foi utilizada uma grelha baseada na investigação de Ladeiras e Fuentes (2018). A grelha contempla 8 categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/ comentários negativos. O comportamento interativo da criança foi analisado através da escala de observação do comportamento da criança, criada no âmbito do estudo Tandem português de Ladeiras e Fuentes (2018). A escala é composta por vários itens, divididos por 3 categorias: participação, interação e cooperação.

**Tabela 1**

*Grelha das Tipologias Tandem*

		Tipologias Tandem	
Participação	Colaborativo	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança Parceiro ou Orientado para a parceria	
	Diretivo	Autoritário ou Orientado para regras e autocentrado Competitivo ou Orientado para a tarefa	
	Não diretivo	Permissivo/Guiado pela criança Distante ou Sem intencionalidade)	
Desafio	Desafiador	Relação	Caloroso/Muito positivo
	Instrutor		Negativo
	Pouco estimulante		Distante/Pouco Responsivo
			Sério positivo

### **Principais resultados**

Na nossa investigação não encontramos evidências da transferência do modelo do adulto a muitas das crianças desta idade. A maioria das crianças de 2/3 anos fez a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou em colaboração com um adulto. Colocamos duas hipóteses para a não evidência da transferência do modelo de participação e desafio do adulto para a criança: i) O modelo de atuação dos familiares e as oportunidades de participação no espaço familiar ainda seja mais impactantes, nesta faixa etária, que os modelos pedagógicos dos profissionais de educação; ii) A criança, nesta faixa etária, age de forma autocentrada (evidente no jogo paralelo) e intelectualmente “egocêntrica” no sentido Piagetiano (i.e., não consegue integrar o ponto de vista do outro, dando preferência aos seus interesses e desejos). Assim, ao colaborar pouco, a transferência de modelos não ocorre. Possivelmente, é uma interação de fatores que importa continuar a estudar.

A nossa pesquisa indica que o adulto assumiu com maior frequência um modelo de participação colaborativo, desafiador e caloroso, incentivando o desenvolvimento potencial das crianças mais pequenas, embora os resultados não possam ser generalizados e devam ser lidos com cautela por ser tratar de uma investigação exploratória. Adicionalmente, verificamos que a sensibilidade verbal e não verbal do adulto, entendida como a capacidade de desafiar a criança, partindo dos seus interesses e opiniões, num clima de apoio baseado na empatia, pode abrir espaços de participação para as crianças mais novas.

Verificou-se uma pequena tendência para um modelo de participação autoritário/orientado para regras e autocentrado (4 em 10) na criança durante a interação a pares. Pensamos, uma vez mais, que esta questão possa estar ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças desta idade. Encontrando-se no início daquele que Piaget (1964) referiu como período pré-operatório, a visão ainda egocêntrica que a criança tem da realidade, surge como uma “barreira” à criação de espaço de participação para o par. Surgem, assim, comportamentos autocentrados e de autoridade em relação à outra criança, procurando impor as suas ideias, escolha de materiais e ações.

Curiosamente, os resultados sugerem que em relação ao envolvimento o modelo do adulto pode influenciar a criança. Os dados indicam que um clima positivo de empatia, elogio, escuta ativa, boa disposição e responsividade transmitido pelo adulto na primeira fase do estudo se reflete nas díades entre pares onde o clima foi caloroso/muito positivo (4 em 10). A comunicação não verbal foi utilizada com frequência pelas crianças participantes. Na verdade, crianças que estabelecem relações positivas com os adultos desenvolvem uma imagem positiva de si próprias e, consequentemente, melhores relações com os seus pares (revisão em Farinha e Fuertes, 2018).

Analisando a qualidade comunicativa e interativa na díade criança-adulto e na díade criança-criança, verifica-se uma diminuição significativa da produção verbal na díade entre crianças. O modelo de aprendizagem socialmente mediada desenvolvido por Vygotsky “considera que as competências da criança se desenvolvem em cooperação com adultos e pares mais competentes, antes de serem interiorizadas e de passarem, assim, a fazer parte do mundo psicológico da criança” (Pinto, 2006, p.55). Esta questão remete-nos para a ideia de o adulto funcionar como um “desafiador” para a criança atingir o seu nível de desenvolvimento potencial.

### Considerações finais

A nossa pesquisa reforça a ideia, já referida em estudos Tandem anteriores, de que o adulto desempenha um papel fundamental nas interações com crianças pequenas, apresentando-se como um promotor do desenvolvimento potencial da criança em idade de creche. A sensibilidade do adulto na resposta “aos interesses, ações e opiniões da criança é fundamental para estimular interações positivas e recíprocas, bem como a participação das crianças” (Fuertes et al., 2022, p.5).

As crianças desta amostra, com 2 a 3 anos, tiveram no adulto uma referência para a sua ação, procurando-o com frequência para obter validação, pedir ajuda ou mostrar algo. Não temos dúvidas de que o profissional de creche surge para as crianças mais novas como um modelo social e pedagógico, sendo o adulto de referência em quem confiam quem elas vão procurar para validar as suas ações e partilhar as suas conquistas.

Uma vez que as crianças de 2-3 anos passam grande parte do seu dia-a-dia em contextos educativos, reconhecemos que os profissionais de educação devem contribuir para tornar a criança, progressivamente, mais autónoma e participativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

### Referências

- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Osório, T., Veloso, C., Relvas, M., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). 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.
- 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.
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educativos*, 8(2), 47-74.
- Ferreira, A. S., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F. B., Relvas, M., 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. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educativa*, 6(2), 79-100.
- Fuertes, M., Almada, M., 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, 912-929.
- Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce*, 356-389.

Piaget, J. (1964). A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

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: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 46-72.

Vigotsky, L. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.

## Anexo D

Modelo de declaração de Consentimento  
informado dos participantes

| | ' ' | | ' ' |

## Projeto Tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche

### Consentimento informado para educadores e auxiliares

#### Enquadramento do projeto

O presente estudo surge no âmbito da Tese que a mestranda Inês Conte de Moraes pretende desenvolver no 2ºano do Mestrado em Intervenção Precoce na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. A tese enquadra-se no âmbito do Projeto Tandem, levado a cabo por diversos/as investigadores/as acerca dos comportamentos comunicativos, interativos e cooperativos de educadores e crianças durante uma tarefa colaborativa de construção conjunta. Contudo, a generalidade das pesquisas anteriores foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e apenas entre adultos e crianças. Pretendemos, nesta investigação, estudar as crianças em idade de creche (entre os dois e os três anos), na interação com adultos e com outras crianças.

Assim, o nosso objetivo geral é estudar o comportamento interativo em díades adulto-criança e criança-criança e averiguar de que modo os adultos (educadores/auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos (a frequentar a creche) durante uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais).

#### Metodologia do projeto

##### *Recolha de dados*

**Fase 1:** Os participantes – uma criança e um adulto – constroem um produto em conjunto durante 15 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

**Fase 2:** Os participantes – criança (participante da fase 1) e outra criança – constroem um produto em conjunto durante 15 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

A recolha de dados deverá decorrer entre dezembro de 2022 e março de 2023.

#### O educador/auxiliar participará

1. No preenchimento de um questionário que visa a recolha de dados sociodemográficos.
2. Em uma sessão Tandem de 15 minutos com uma criança. A sessão é de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser) e será filmada. Os materiais à disposição são:

marcadores grossos, cola branca com pincel/batom, lã cortada, trapilho, limpa cachimbos, tampinhas, palhinhas de cartão, quadrados de papel colorido, papel canelado, feltro, canudos de rolos de papel higiénico e de cozinha, olhos de colar, rolhas de cortiça, caixas de ovos de cartão, copos de iogurte, placas de cartão, plasticina, folhetos de supermercado e cronómetro.

#### **Informação sobre o tratamento dos dados pessoais**

1. O tratamento dos dados recolhidos é da responsabilidade da investigadora e respetivas orientadora e co-orientadora da tese.
2. A investigadora e respetivas orientadora e co-orientadora da tese poderão tratar os seus dados pessoais, mediante o seu consentimento livre, específico, informado e inequívoco, para as finalidades indicadas neste documento.
3. É garantido ao titular dos dados o direito de informação, acesso, retificação, portabilidade, limitação do tratamento, oposição ou apagamento dos seus dados pessoais, bem como o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que comprometa a licitude do tratamento entretanto efetuado. O exercício desses direitos poderá ser feito através do email [2021147@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021147@alunos.eselx.ipl.pt).
4. Os dados pessoais e vídeos tratados pela equipa de investigação serão armazenados em sistemas de informação informáticos, sendo conservados de modo a permitir a identificação dos titulares apenas durante o período necessário para as finalidades para os quais são tratados. Todas as imagens e som dos filmes recolhidos serão destruídos após cotados os vídeos (no prazo máximo de outubro de 2023 - prazo de entrega da tese), nenhum registo será mantido após a conclusão da tese e o seu uso até essa data é estritamente científico e conforme os propósitos enunciados neste documento.
5. A equipa de investigação assume o compromisso de garantir a proteção dos dados pessoais que lhe são disponibilizados, pondo em prática as medidas técnicas e organizativas adequadas à segurança dos dados pessoais contra a destruição, a perda, a alteração, a difusão, o acesso não autorizado, o tratamento acidental ou ilícito, nos termos da legislação em vigor em matéria de proteção de dados.

#### **Divulgação do estudo**

Os dados do estudo serão divulgados através da publicação de artigos científicos e do relatório da tese. Não serão divulgadas imagens ou filmes durante a defesa ou apresentação da tese, qualquer uso adicional das imagens ou som será sujeito a novo pedido de autorização e novo consentimento informado dos participantes. Nenhum dado publicado será individualizado. O estudo trata os dados em grupo.

## Consentimento informado

Eu, \_\_\_\_\_ [*nome completo*],  
portador do documento legal \_\_\_\_\_ com o nº \_\_\_\_\_,  
válido até \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ declaro que tive conhecimento dos objetivos, metodologia e cronologia do  
estudo e que consinto livremente em participar no mesmo e ser filmada/o.

Declaro que tomei conhecimento através da mestrandia Inês Margarida Alves Santos Conte de Moraes, aluna nº2021147 da Escola Superior de Educação de Lisboa, 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 pugnarà pelo armazenamento seguro da informação.

A captação do vídeo é autorizada unicamente para efeitos de análise no âmbito deste estudo. Todas as imagens e som dos filmes recolhidos serão destruídos após cotados os vídeos (no prazo máximo de outubro de 2023 - prazo de entrega da tese), nenhum registo será mantido após a conclusão da tese e o seu uso até essa data é estritamente científico e conforme os propósitos enunciados neste documento. Qualquer uso ou impedimento à destruição destes materiais, posterior à data referida, será informada e pedido novo consentimento para o seu adiamento.

A qualquer momento posso revogar a cedência destes direitos de imagem e som, bastando-me enviar um email para [2021147@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021147@alunos.eselx.ipl.pt), dando conhecimento da minha decisão.

A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação.

**Após a informação devidamente prestada, autorizo a recolha e o tratamento dos meus dados para as finalidades supra descritas, pelo período de 1 ano, findo o qual, serão destruídos.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

[Assinatura conforme documento de identificação legal]

Este documento é feito em duas vias – uma para a investigadora e outra para ficar na posse de quem consente.



## Projeto Tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche

### Consentimento informado para a Família

#### Enquadramento do projeto

O presente estudo surge no âmbito da tese que a mestranda Inês Conte de Morais pretende desenvolver no 2ºano do mestrado em intervenção precoce na escola superior de educação do instituto politécnico de lisboa. A tese enquadra-se no âmbito do projeto Tandem, levado a cabo por diversos/as investigadores/as acerca dos comportamentos comunicativos, interativos e cooperativos de educadores e crianças durante uma tarefa colaborativa de construção conjunta. Contudo, a generalidade das pesquisas anteriores foi desenvolvida com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, e apenas entre adultos e crianças. Pretendemos, nesta investigação, estudar as crianças em idade de creche (entre os dois e os três anos), na interação com adultos e com outras crianças.

Assim, o nosso objetivo geral é estudar o comportamento interativo em díades adulto-criança e criança-criança e averiguar de que modo os adultos (educadores/auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos (a frequentar a creche) durante uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais).

#### Metodologia do projeto

##### Recolha de dados

**Fase 1:** os participantes – uma criança e um adulto – constroem um produto em conjunto durante 15 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

**Fase 2:** os participantes – criança (participante da fase 1) e outra criança – constroem um produto em conjunto durante 15 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

A recolha de dados deverá decorrer entre dezembro de 2022 e março de 2023.

**A criança participará:** Em uma ou duas sessões tandem de 15 minutos com um educador/auxiliar e/ou com outra criança. A sessão é de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser) e será filmada. Os materiais à disposição são: marcadores grossos, cola branca com pincel/batom, lã cortada, trapilho, limpa cachimbos, tampinhas, palhinhas de cartão, quadrados de papel colorido, papel canelado, feltro, canudos de rolos de papel higiénico e de cozinha, olhos de colar, rolhas de cortiça, caixas de ovos de cartão, copos de iogurte, placas de cartão, plasticina, folhetos de supermercado e cronómetro.

**O adulto e a criança são livres de escolher os materiais que entenderem. Em todas as sessões estará um adulto na sala que zelará pela segurança das crianças.**

**A família participará:** No preenchimento de um questionário que visa a recolha de dados sociodemográficos.

#### **Informação sobre o tratamento dos dados pessoais**

1. O tratamento dos dados recolhidos é da responsabilidade da investigadora e respetivas orientadora e coorientadora da tese.
2. A investigadora e respetivas orientadora e coorientadora da tese poderão tratar os seus dados pessoais, mediante o seu consentimento livre, específico, informado e inequívoco, para as finalidades indicadas neste documento.
3. É garantido ao titular dos dados o direito de informação, acesso, retificação, portabilidade, limitação do tratamento, oposição ou apagamento dos seus dados pessoais, bem como o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que comprometa a licitude do tratamento entretanto efetuado. O exercício desses direitos poderá ser feito através do email [2021147@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021147@alunos.eselx.ipl.pt).
4. Os dados pessoais e vídeos tratados pela equipa de investigação serão armazenados em sistemas de informação informáticos, sendo conservados de modo a permitir a identificação dos titulares apenas durante o período necessário para as finalidades para os quais são tratados. Todas as imagens e som dos filmes recolhidos serão destruídos após cotados os vídeos (no prazo máximo de outubro de 2023 - prazo de entrega da tese), nenhum registo será mantido após a conclusão da tese e o seu uso até essa data é estritamente científico e conforme os propósitos enunciados neste documento.
5. A equipa de investigação assume o compromisso de garantir a proteção dos dados pessoais que lhe são disponibilizados, pondo em prática as medidas técnicas e organizativas adequadas à segurança dos dados pessoais contra a destruição, a perda, a alteração, a difusão, o acesso não autorizado, o tratamento acidental ou ilícito, nos termos da legislação em vigor em matéria de proteção de dados.

#### **Divulgação do estudo**

Os dados do estudo serão divulgados através da publicação de artigos científicos e do relatório da tese. Não serão divulgadas imagens ou filmes durante a defesa ou apresentação da tese, qualquer uso adicional das imagens ou som será sujeito a novo pedido de autorização e novo consentimento informado dos participantes. Nenhum dado publicado será individualizado. O estudo trata os dados em grupo.



## Consentimento informado

Eu, \_\_\_\_\_ [nome completo],  
portador do documento legal \_\_\_\_\_ com o nº \_\_\_\_\_,  
válido até \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, Titular das Responsabilidades Parentais do menor  
\_\_\_\_\_ [nome completo] com \_\_\_\_ anos  
de idade, declaro que tive conhecimento dos objetivos, metodologia e cronologia do estudo e que consinto  
livremente que o meu educando seja filmado.

Declaro que tomei conhecimento através da mestrandia Inês Margarida Alves Santos Conte de Moraes, aluna  
nº2021147 da Escola Superior de Educação de Lisboa, 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 captação do vídeo é autorizada unicamente para efeitos de análise no âmbito deste estudo. Todas as  
imagens e som dos filmes recolhidos serão destruídos após cotados os vídeos (no prazo máximo de outubro  
de 2023 - prazo de entrega da tese), nenhum registo será mantido após a conclusão da tese e o seu uso até  
essa data é estritamente científico e conforme os propósitos enunciados neste documento. Qualquer uso ou  
impedimento à destruição destes materiais, posterior à data referida, será informada e pedido novo  
consentimento para o seu adiamento.

A qualquer momento posso revogar a cedência destes direitos de imagem e som, bastando-me enviar um  
email para [2021147@alunos.eselx.ipl.pt](mailto:2021147@alunos.eselx.ipl.pt), dando conhecimento da minha decisão.

A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa  
participação.

**Após a informação devidamente prestada, autorizo a recolha e o tratamento dos meus dados para as  
finalidades supra descritas, pelo período de 1 ano, findo o qual, serão destruídos.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

[Assinatura conforme documento de identificação legal]

Este documento é feito em duas vias – uma para a investigadora e outra para ficar na posse de quem consente.

# Anexo E

Modelo dos questionários  
sociodemográficos

| | ' ' | | | ' ' |

## Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em Creche

### Questionário sociodemográfico (Educadores e Auxiliares de Educação)

O presente questionário está inserido neste estudo exploratório com o objetivo de caracterizar os participantes.

Toda a informação recolhida será mantida estritamente confidencial. Para assegurar a privacidade do participante, apenas serão analisados e reportados os resultados do questionário como um todo, com as respostas de todos os participantes juntos, e nunca individualmente. A participação neste questionário é voluntária, por isso pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de ter começado.

**Por favor, continue se concorda em participar.**

<b>Educadora</b> <input type="radio"/>		<b>Auxiliar de Educação</b> <input type="radio"/>	
<b>Idade:</b>		<b>Nacionalidade:</b>	
<b>Escolaridade:</b>			
<b>Tempo de serviço</b>	<b>Creche:</b>	<b>Empregada:</b> <input type="radio"/>	
	<b>Pré-escolar:</b>	<b>Desempregada:</b> <input type="radio"/>	
<b>Desempregada:</b>			
<b>Percurso profissional:</b>			
<b>Tipo de escola em que desempenha funções:</b>			
IPSS ___ Particular ___ Rede Pública ___			
<b>Modelo pedagógico com que se identifica:</b>			

**Com quem brincava na sua infância?**

**Composição do agregado familiar:**

**Nº de filhos:**

**Género:**

**Idades:**

Que brincadeiras/jogos mais gosta de fazer com o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)?

---

---

---

Em que momento(s) do dia brincam habitualmente?

---

---

---

Quanto tempo duram aproximadamente essas brincadeiras?

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

## Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em Creche

### Questionário sociodemográfico (Famílias)

#### Parte A – Adulto

O presente questionário está inserido neste estudo exploratório com o objetivo de caracterizar os participantes.

Toda a informação recolhida será mantida estritamente confidencial. Para assegurar a privacidade do participante e da criança, apenas serão analisados e reportados os resultados do questionário como um todo, com as respostas de todos os participantes juntos, e nunca individualmente. A participação neste questionário é voluntária, por isso pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de ter começado.

**Por favor, continue se concorda em participar.**

**Indicações:** Assinale com um (x) a opção correspondente à sua situação.

1. Sexo: 2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_  
 Feminino  Masculino

3. Formação Académica:

3º ciclo concluído	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação	<input type="checkbox"/>
Secundário concluído	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outra: _____			

6. Situação Profissional

Empregado   
 Desempregado

7. Profissão: \_\_\_\_\_

## Parte B - Criança

1. Sexo: Feminino  Masculino

2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ 3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

3. Número de irmãos \_\_\_\_ 4. Lugar na fratria: \_\_\_\_\_

5. Idade de entrada na Creche: \_\_\_\_ anos \_\_\_\_ meses

Onde esteve até essa data e com quem \_\_\_\_\_

6. Com quem vive? \_\_\_\_\_

7. Tipo de escola que frequenta:

IPSS \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Rede Pública \_\_\_\_

8. Que brincadeiras/jogos gostam mais de fazer juntos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Em que momento(s) do dia brincam habitualmente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Quanto tempo duram aproximadamente essas brincadeiras?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!



## Anexo F

Checklist de materiais Tandem  
para a Creche

| | ' ' | | ' ' |

### Check list de materiais Tandem para a Creche

Nome:	
Data:	
Nº da sequência de vídeo:	



**Nota:** assinale na tabela, com uma cruz, os materiais utilizados durante a atividade filmada.

Materiais	Utilizados
Marcadores grossos	
Cola branca com pincel / Baton	
Lã cortada	
Trapilho	
Limpa cachimbos	
Tampinhas de plástico	
Palhinhas de cartão	
Espátulas de madeira	
Quadrados de papel colorido (15x15cm) ou cartolina	
Papel canelado (vários tamanhos e cores)	
Feltro (vários tamanhos e cores)	
Canudos de rolos de papel higiênico	
Canudos de rolos de papel de cozinha	
Olhos de colar	
Rolhas de cortiça	
Caixa de cartão para ovos	
Copos de iogurtes	
Placas de cartão (20x15cm)	
Placas de cartão (10x15cm)	
Plasticina (2 cores)	
Folhetos de supermercado ou folhas de revista	
Cronómetro	