

Qual a distinção entre Participar, Colaborar e Cooperar? Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas

Marina Furtres¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Equipa Tandem²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

RESUMO

Em construção conjunta como a atividade Tandem, a criança aprende a participar (e.g., fazer propostas, planificar), a colaborar (e.g., ajudar o outro) e a cooperar (e.g., a fazer em conjunto, negociar). A atividade Tandem permite que, com tempo e materiais predefinidos, os participantes (adulto e criança) construam algo à sua escolha. Nesta pesquisa, convidámos 10 educadoras (> 5 anos de experiência profissional) a participarem na atividade Tandem com duas crianças da sua sala (uma menina e um menino) e a relatarem-nos a experiência em grupos focais. O objetivo último desta pesquisa é compreender os conceitos de participação, colaboração e cooperação dos participantes e a sua perspectiva quanto ao papel do adulto e da criança em tarefas colaborativas. Os resultados indicam que a atividade desperta o interesse, motivação e satisfação da criança. A diversidade e quantidade de materiais conjuntamente com a natureza individualizada da tarefa parecem ser mais-valias, porém, para ter efeitos positivos e duradouros na educação da criança, a tarefa deverá realizar-se com regularidade e guiada por objetivos pedagógicos. As educadoras refletem sobre a experiência centradas no seu papel educativo e no papel de aprendiz da criança. Raramente discutem conceitos como envolvimento mútuo, participação conjunta e parceria.

Palavras-chave: Participação; Colaboração; Cooperação; Criança-educador/a; Atividade Tandem.

ABSTRACT

In team-working construction activities (e.g., Tandem), children learn to participate (e.g., to make proposals or plans), collaborate (e.g., to help others), and cooperate (e.g., do together, negotiate). The Tandem activity allows the adult and the child to make something of their choice together with predefined materials and time. In this research, we invited 10 educators (>5 years of professional experience) to participate in the Tandem activity with two children of their class (a girl and a boy) and we ask them to report their experience in focus-groups. The main goal was to learn about the participants' concepts of participation, collaboration, and cooperation and their perspective on collaborative tasks. The results indicate that the Tandem activity is in the child's interest and promotes their motivation and pleasure. The diversity and quantity of materials together with the individualized nature of the task seem to be an asset, however, in order to have a positive impact, the activity needs to be performed often, in a continuous process, and according to educators' pedagogical goals. The

¹ Endereço de contacto: marinaf@eselx.ipl.pt

² <https://www.eselx.ipl.pt/investigacao/projetos/projetos-nacionais/tandem>

educators reflect on the experience centered on educators and children educational roles. Concepts like mutual involvement, joint participation, and partnership were lacking from the reasoning of the participants.

Keywords: Participation; Collaboration; Cooperation; Child-educator; Tandem Activity.

1. Introdução

As pedagogias participativas preveem uma participação ativa da criança em todos momentos e atividades da sua vida com respeito pelos seus interesses, vontade e individualidade (Oliveira-Formosinho, 1996). A criança deixa de ser entendida como vivendo “no mundo dos gigantes” (no mundo do adulto) passando a ser considerada como uma cidadã participativa e uma pessoa em construção e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Assim, o desafio é atribuir-lhe esse papel nos seus contextos de vida (na família, na creche/jardim de infância, nos tempos livres).

A atribuição de um papel verdadeiramente participativo à criança dependerá da conceção dos/as educadores/as sobre participação, colaboração e cooperação com a criança. A abordagem filosófica-conceitual dos profissionais pode ser *centrada no adulto* (o educador pensa, e concebe enquanto atribui um papel à criança e decide as suas tarefas), pode ser *centrada na criança* (a criança é ativa, autónoma e participante), pode ser *centrada no desenvolvimento e na aprendizagem* (criação de ambientes estimulantes do desenvolvimento e da aprendizagem), ou pode ser sistémica, integrando a participação, a colaboração, e a cooperação de todos nas rotinas, atividades e nos momentos de brincar. Assim, o interlocutor da criança pensará: i) que ensina e a criança aprende (perspetiva de educação tradicional *centrada no adulto*); ii) que a criança aprende por ela através das experiências vividas (perspetiva construtivista da educação *centrada na criança*); iii) a criança aprende na relação com os outros (perspetiva construtivista da educação *centrada no desenvolvimento e na aprendizagem*); ou iv) a criança aprende através das suas experiências e decisões, na relação e cooperação com os outros, num determinado tempo e nos seus contextos de vida (perspetiva sistémica, bioecológica e socioconstrutivista da educação).

Neste estudo procuramos conhecer os constructos e experiências das educadoras participantes a partir da atividade Tandem.

2. Conceito de participação, colaboração e cooperação com a criança

As orientações curriculares em educação pré-escolar preveem o reconhecimento da criança como sujeito ativo das suas aprendizagens. Este princípio decorre da convenção dos direitos da criança que estabelece o direito à participação (UNICEF, 2019). Por outras palavras, a sociedade deve reconhecer o direito à autoafirmação, à livre expressão, à escolha e à tomada de posição da criança sobre decisões que a afetam no seu dia a dia. Ora, nesse sentido, a criança nos seus contextos de vida e nas tarefas diárias deve poder ter um papel interventivo.

Aquele que participa numa tarefa, ação, projeto, iniciativa ou decisão, não é meramente aquele que está presente. Etimologicamente participar vem do latim *participare*, “fazer participar”, “pôr à disposição”, “repartir”, “ter a sua parte em”; *colaborar* do latim *collaborare*, “trabalhar de concerto” (Machado, 1958). A participação plena da criança depende de um conjunto básico de condições: i) *acesso à informação* (sem informação a participação não é informada ou está limitada pelo conhecimento existente); ii) *oportunidade de contribuir* com ideias, propostas, sugestões ou realizações; iii) *liberdade de expressão* de interesses, gostos, opiniões ou posições; e iv) *respeito e reconhecimento* que estimulem o interesse pela participação. Em educação de infância, o educador ou a educadora tem o papel de assegurar todas estas condições sem exceção (Sandberg & Eriksson, 2010). Deste modo, é imprescindível fornecer informação à criança sobre todos os aspetos da sua vida, dar tempo e criar momentos para a sua contribuição, espaço para a sua livre expressão com respeito e valorização, estimulando essa mesma participação (Bae, 2009; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Todavia, a criança não participa num “espaço vazio”, participa no *espaço social*, i.e., a sua participação ocorre no contexto da relação com outros. Assim, a participação da criança coincide com a participação de outras crianças e adultos que, de igual modo, devem ter direito ao acesso à informação, à oportunidade de contribuir, à livre expressão, ao respeito e ao reconhecimento. Assegurado, desta forma, o direito à participação de cada um e de todos, importa, promover a cooperação, i.e., o espaço no qual a participação é partilhada, as posições são negociadas, e as realizações são co-construídas. Não se trata de mera colaboração, alguém faz e o outro ajuda, alguém pensa e o outro executa, alguém impulsiona e o outro adere. A parceria ou cooperação, é uma construção de dois ou mais pares que estabelecem uma relação de horizontalidade e em que cada um bebe das ideias do outro. Com efeito, os parceiros evoluem e aprendem com os contributos mútuos, reconhecendo e valorizando o papel de cada um, com liberdade, satisfação, responsabilidade e autodeterminação.

Ora, o papel dos pais e educadores é reconhecer a criança como um parceiro, acordando com ela objetivos comuns no estabelecimento de tarefas conjuntas (seja fazer a salada de frutas para o jantar ou a organizar a roda da manhã) (Bae, 2009). Na tarefa Tandem, um adulto e uma criança fazem o que entendem durante 20 minutos com uma oferta atraente, diversa e ampla de materiais. Quando observamos estas interações, verificamos que 40% dos Pais (pais e mães) e 42.5% dos Educadores (educadores e educadoras) não realizam estas tarefas em parceria (Fuentes et al., 2018a; Fuentes et al., 2018b). Uma parte significativa dos adultos, pensa e realiza a tarefa enquanto a criança observa e dá ideias, outra parte deixa a criança pensar e realizar participando, apenas, ocasionalmente. Na primeira situação, a criança aprende a esperar, a aceitar as propostas do adulto e a ser um observador participante. Na segunda, a criança aprende a pensar e a fazer por si. Não obstante, e apesar de serem aprendizagens úteis e significativas, em nenhum dos casos a criança aprende a ser parceira, a ouvir e a dar a sua opinião, a negociar as suas ideias, a conceber e reelaborar soluções com o outro (i.e., formular uma terceira ideia), a contribuir e a receber contribuições, a valorizar o outro sem abdicar do seu valor, entre outros aspetos. Na verdade, a cooperação supõe o que Warneken e Tomasello (2007) denominam de objetivos partilhados, ou seja, duas ou mais pessoas realizam ações interdependentes com vista a atingirem objetivos comuns com apoio mútuo. Curiosamente, neste estudo os autores identificam estas ações cooperativas em crianças com 14 meses, relevando a emergência e precocidade da cooperação humana.

O educador que perspetiva e operacionaliza os conceitos de participação, colaboração e cooperação na sua prática assegura o direito da criança, enquanto promove práticas participadas e estimulantes (Lino, 2014). A tomada de consciência, própria das práticas reflexivas em educação de infância, é antecipatória da mudança (Lino, 2016; Sandberg & Eriksson, 2010). Por outras palavras, a formação de profissionais nesta área pode desencadear um processo de reconceptualização, promotor de reflexão sobre o que tem sido a ação, em oposição ao que é desejável. Esta consciencialização interiorizada pelo sujeito deverá dar lugar a novas formas de pensamento concretizadas em novas práticas.

3. O presente estudo

No âmbito do quadro teórico anterior, o presente estudo trata de investigar as representações de educadoras acerca: i) das atividades colaborativas (recorrendo ao exemplo vivido pelos participantes - a atividade Tandem); ii) dos conceitos de participação, colaboração e cooperação; e iii) dos papéis da criança e do educador em tarefas colaborativas. Para o efeito (no âmbito de um projeto mais alargado), convidámos 28 educadoras a participar na atividade Tandem e, posteriormente, realizámos dois grupos focais independentes com 5 educadoras cada, recorrendo ao mesmo guião do grupo-focal (ver Tabela 1).

A tarefa Tandem consiste numa situação lúdica quasi-experimental (sem a presença do investigador) no qual um adulto (Pai/Mãe e Educador/a) é filmado com uma criança a construírem, em parceria, algo à sua escolha. As filmagens decorreram em contexto de creche/jardim de infância ou na habitação dos pais (espaço conhecido da criança). As diádes são observadas numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo Tandem original (Brandes et al., 2015) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção). Os participantes são informados que podem utilizar livremente os materiais e as ferramentas disponíveis na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos. Para o efeito, são disponibilizadas duas malas (cf. Figura 1), uma

Figura 1. Materiais Tandem



As participantes eram do sexo feminino, educadoras em exercício com mais de 5 anos de experiência profissional, com idades compreendidas entre os 27 e os 45 anos de idade. As educadoras exerciam a sua atividade profissional em jardins de infância privados e Instituições Particulares de Solidariedade Social que incluem crianças e famílias oriundas da classe média com níveis de escolaridade acima da média nacional. As educadoras não orientavam a sua prática por um modelo pedagógico específico ou único.

A seleção das participantes seguiu o critério de conveniência, uma vez que as educadoras integravam um projeto de investigação (nome do projeto cego) e tinham realizado nas quatro semanas anteriores duas atividades Tandem com uma menina e um menino respetivamente da sua sala. As crianças participantes na atividade Tandem tinham entre 3 e 5 anos, não apresentavam problemas de desenvolvimento e concordaram em participar na atividade Tandem. Igualmente, educadores e pais assinaram consentimentos informados e receberam informação escrita sobre o projeto (objetivos e métodos), sobre o seu direito de desistir em qualquer momento da investigação bem como o direito à confidencialidade.

Convidámos 20 educadoras participantes na atividade Tandem (que tinham realizado previamente a atividade independentemente com uma criança do sexo feminino e uma criança do sexo masculino) a participar em grupos focais. Destas, dez aceitaram e consentiram participar. Os objetivos e condições de recolha foram explicitados previamente.

Os grupos focais, que decorreram entre fevereiro e março de 2021, realizaram-se via plataforma zoom/colibri, com aproximadamente uma hora de duração, em virtude de o país se encontrar em confinamento devido à situação pandémica por Covid19. A coordenar as sessões estiveram três elementos da equipa Tandem com formação em Educação de Infância e Mestrado em Intervenção Precoce, experientes na investigação Tandem e uma dinamizadora com formação específica e experiência na condução de grupos focais.

Os objetivos dos grupos focais eram:

- 6

- ii) Conhecer as representações das educadoras sobre os conceitos de participação, cooperação e colaboração da criança, ganhos e dificuldades de cada uma destas modalidades de participação da criança;
- iii) Discutir estratégias para promover a parceria adulto-criança e a participação ativa da criança como forma de estimular a resiliência, a capacidade de resolução de problemas, a autonomia, a autorregulação e o pensamento crítico.

A gestão dos grupos focais foi conduzida com base numa planificação prévia que pode ser consultada na Tabela 1.

Tabela 1. Planificação

Objetivo	Dinamização	Questões
Conhecer a perspetiva dos participantes sobre a sua participação e experiência na atividade Tandem	Pergunta aberta a todo o grupo	Qual a sua perceção sobre a sua participação e da criança na atividade Tandem? (como descreve a experiência, o que a surpreendeu, o que aprendeu)
Conhecer a perspetiva dos participantes acerca conceitos de parceria e colaboração da criança, ganhos e dificuldades de cada uma destas modalidades de participação da criança	No bate papo pedir a cada participante para escrever a sua ideia e recolhê-la no fim da sessão	Na vossa opinião o que é e como se distingue a <i>participação</i> , <i>cooperação</i> e <i>colaboração</i> da criança numa tarefa? Quais as vantagens e desvantagens de cada uma?
Discutir estratégias de promover parceria adulto-criança e a participação ativa da criança como estratégias de estimular a resiliência, resolução de problemas, autorregulação e pensamento crítico.	No bate papo pedir a cada participante para escrever a sua ideia e recolhê-la no fim da sessão	Quais são as melhores estratégias para promover a participação da criança e, tarefas que estimulem a resiliência, resolução de problemas, autorregulação e pensamento crítico?

As informações recolhidas foram filmadas e transcritas com a autorização das participantes para futura análise. Adicionalmente, os entrevistadores recolheram notas durante a sessão.

Todas as participantes tiveram direito à palavra, puderam dar a sua opinião, sem serem dirigidas, e as entrevistadoras colocaram questões abertas, afastando-se de uma perspetiva avaliativa. As entrevistadoras procuraram não condicionar ou dirigir o debate, deixando as entrevistadas debaterem ideias e dialogar entre si.

3.3 Análise de dados

Para a análise de dados, usámos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010), que consiste na operacionalização de um conjunto de técnicas qualitativas de análise do discurso de um ou vários sujeitos, tendo como objetivo clarificar a informação e enriquecer a leitura dos dados. Não obstante, a tentativa de objetividade, é uma forma de análise sujeita à inferência por parte do investigador. Esta técnica é composta por três fases: i) pré-análise; ii) exploração do material; e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise, inicia-se com a transcrição do discurso (previamente gravado). Posteriormente,

a organização da informação requer a leitura flutuante do material, seleção e delimitação do que será analisado, a formulação das hipóteses e estabelecimento dos objetivos de análise. Na segunda fase, procede-se à discriminação de indicadores, definição de categorias, identificação das unidades de registo (unidade de significado correspondente ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base) e das unidades de contexto (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo, a fim de compreender o significado preciso da unidade de registo). Esta exploração do material é uma etapa importante, pois pode viabilizar ou não a riqueza das interpretações e inferências (Bardin, 2010). A terceira fase, diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesta etapa que os resultados são tratados, sintetizados e estabelecidas as principais conclusões. A tabela de análise (em anexo) descreve este processo e os elementos de análise.

Quanto à saturação da informação, recorremos ao critério de Lincoln e Guba (1985) que considera quatro fatores: i) credibilidade, ii) rigor, iii) sustentabilidade e iv) transferência (generalização). Para além do registo direto do que foi dito, foram tiradas notas como o objetivo de contextualizar as participações e, em caso de dúvida, foi solicitado aos participantes que clarificassem a sua perspetiva. Assim, durante este processo evitamos erros de interpretação ou conceitos prévios e excluimos elementos do discurso oral que pudessem ser dúbios.

Nesta fase, não foi usado um *software* para análise dos dados. Contudo, em fases subsequentes do projeto, com mais dados e entrevistas individualizadas, espera usar-se processador Altas.ti para aprofundar comparações e associações entre as categorias em análise.

4. Apresentação de resultados

A presente pesquisa pretendia analisar as representações de um conjunto de educadoras que participaram na atividade Tandem. Nesta atividade, com tempo e materiais predefinidos, os participantes puderam construir um produto à sua escolha.

Quanto à **experiência na atividade**, as participantes referiram ter gostado de participar numa atividade individualizada e verificaram a mesma satisfação por parte das crianças. Na sua narrativa, descreve-se o interesse da criança em experimentar novos materiais e ferramentas e, sobretudo, por poder usar cerca de 50 materiais ou ferramentas distintas à disposição para iniciar um projeto próprio. A reação da criança é descrita como entusiasta, curiosa e envolvida: “A primeira reação das crianças é curiosidade. Querer ver o que está nas caixas”; “Queriam ver todos os materiais e perceber para que serviam”; “Alguns materiais eram uma novidade e despertaram o interesse”; “Nunca o tinha visto tão atento e durante tanto tempo.”; “O tempo passou sem dar conta para os dois”; “Ficámos espantados por o tempo já ter passado”; “Aqueles materiais todos... é uma alergia, ...estava entusiasmada queria usar todos os materiais e experimentar tudo”; “O interesse pelos materiais no início sobrepõem-se ao interesse pela atividade”. O interesse da criança e satisfação com a tarefa parece ter contribuído para o envolvimento e atenção conjunta com o adulto. Não obstante, as educadoras não referem a sua própria reação analisando o comportamento da criança e do adulto separadamente, afastando-se assim de uma perspetiva diádica.

As educadoras distinguem-se na sua perspetiva de **abordagem da atividade**. Para um grupo de educadoras, a preocupação centrou-se na conclusão do produto e no cumprimento do tempo estabelecidos: “No início o tempo parece muito, mas depois estava preocupada se conseguia fazer tudo no tempo previsto”; “Estava preocupada em concluir o produto”; “Começámos várias partes e comecei a ficar preocupada. Queria acabar com uma coisa feita, acabada”. Por sua vez, outro grupo, deu espaço para a criança experimentar novas/os ferramentas/materiais (como o martelo ou nozes) sem concretizar um produto final. Aqui o processo tomou lugar e potenciou a participação da criança: “Estivemos só a explorar as nozes, partimos as nozes, comemos as nozes, brincámos”. “Acho que o mais importante é usar a escuta ativa, perceber o que quer fazer [a criança] e como quer fazer”. Deste modo, o tempo e a organização da tarefa parecem, numa primeira fase, conduzir à exploração dos materiais, e subsequentemente dar espaço à colaboração e criação: “Só depois de explorados os materiais é que começa a planificação do que fazer”. A maioria das participantes, entende que a atividade não deve ser por isso desenvolvida apenas uma vez, mas deverá ocorrer com alguma periodicidade e numa lógica de promoção de **aprendizagens** no campo criativo (“Fez um produto muito criativo com o pai, uma flauta”, “Tinha muitas ideias, até tive que ajudar a escolher”), cognitivo, artístico (“Os

ganhos desta atividade são sobretudo a exploração de materiais novos”) e autorregulação/socioemocional (“A criança esteve atenta, focada e calma mais do que normalmente”; “Ficou contente com o produto final; Estava orgulhosa do que tinha feito”).

Não obstante as aprendizagens referidas na primeira aplicação da atividade Tandem, a análise das educadoras prevê que a sua consolidação e expansão dependem da repetição e continuidade das tarefas de construção conjunta.

No contexto da reflexão em grupo, as educadoras revelaram as próprias aprendizagens. Também, elas aprenderam sobre a criança: *“Para mim também foi uma aprendizagem aprendi sobre o que lhe interessava, sobre o que podia fazer, sobre o que era capaz...eu também aprendi sobre ele”*) e sobre as atividades de construção colaborativas com múltiplos materiais: *“Fiquei espantada como com materiais naturais e simples se pode desencadear tanto o interesse na criança”, “Poder experimentar novos materiais ajudar aprender muitas coisas novas, a fazer e a pensar sobre o que fazer”*. Para além de aumentar o conhecimento sobre a criança em interação e sobre a tarefa, a reflexão não incidiu sobre as suas próprias aprendizagens do ponto de vista educativo e pedagógico. Mais uma vez, as educadoras parecem não assumir um papel reflexivo posicionando-se como um adulto orientador de uma tarefa e não como participante envolvido numa relação diádica, colaborativa e em construção conjunta. O lugar da reflexão parece externa e não em busca da mudança como é expectável em práticas reflexivas.

Para algumas participantes **os conceitos de participação, colaboração e cooperação** são difíceis de definir: *“São três conceitos que estão interligados uns com os outros.”*. Para outras participar é estar presente e ter um papel ativo, colaborar é ajudar e cooperação é o resultado de um esforço conjunto”; *“Participar no sentido de comunicar com as crianças, mostrando sempre a disponibilidade para ajudar e apoiando na concretização dos seus objetivos. Colaborar no sentido trabalho colaborativo, tendo como papel ultrapassar as dificuldades na experimentação dos materiais que foram usando na construção do objeto final. Cooperar no sentido da ação em grupo (adulto-criança), acompanhando os seus objetivos para concretizar o seu trabalho final.”*

Para tal, são feitas **propostas** concretas para promover a participação: o adulto deve desenvolver a escuta ativa e o respeito pelo outro, deve colaborar auxiliando, oferecendo ajuda e com disponibilidade. A cooperação, sendo uma forma de entreajuda e envolvimento mútuo, deve ser promovida *“através de práticas democráticas na sala de aula no respeito pelos outros”*. Estas práticas, contudo, parecem ser centradas no adulto que promove a participação da criança, que dirige, que oferece ajuda e estabelece um modelo pedagógico para promover a entreajuda. Raramente, a expressão *“nós”* foi usada, o ele ou ela é dirigido à criança como agente de aprendizagem e alvo dos processos de ensino-aprendizagem (*“Participarmos numa atividade com eles, disponibilizar naquele tempo toda a nossa atenção o que é muito importante! Ajudá-los a explorar todos os materiais alguns foram uma novidade, e a conseguir atingir um objetivo”*), e o *“eu”* é usado para identificar o mediador dessas aprendizagens (*“Participar: dei a minha participação estando disponível para mostrar os objetos da caixa e sempre que a criança necessitava e pedia o apoio do adulto; Colaborar: disponibilidade para ajudar nas dificuldades que a criança tiver na exploração e manuseamento dos materiais. Cooperar: através do diálogo fui cooperando com a criança ajudando a criança a organizar os seus pensamentos para elaborar o seu objeto escolhido.”*). A tarefa de construção conjunta não parece ter sido vivida como um processo diádico, recíproco e mútuo no qual tomam lugar dois participantes ativos em partilha e construção conjunta, do qual decorrem aprendizagens mútuas alimentadas pelo próprio processo de participação e construção. No final da atividade, refere-se que a criança ficou contente com o produto realizado e o quis levar consigo. Não entanto, as educadoras não referem *“ficámos orgulhosos com a nossa realização”*. Nas palavras de Paulo Freire (1999) *“a aprendizagem é um processo em que uma pessoa ou mais pessoas estão envolvidas e todos os envolvidos aprendem”*.

5. Discussão dos resultados

A investigação Tandem realizada em Portugal, ao estudar adultos e crianças a trabalharem em parceria num projeto de construção conjunta, tem permitido descrever diferenças entre pais e mães (Fernandes et al., 2017), entre educadores e educadoras (Ferreira et al., 2016), e entre pais/mães e educadores/as (Barroso et al., 2017). A generalidade desta investigação tem indicado que o papel atribuído à criança, a comunicação estabelecida e o produto realizado dependem do comportamento do adulto durante a atividade (revisão em Veiga et al., 2019). Alguns adultos centram a atividade nos seus próprios interesses, ou na preocupação de

realizar um produto acabado e de “qualidade” durante o tempo proposto. Outros adultos, contudo, aguardam pelas propostas da criança, oferecem apoio na realização da tarefa, aproveitam para introduzir novos conceitos e para conhecer os da criança (*op cit*), criando-se, assim, um espaço relacional único, vivido e construído a dois. Todavia, nos estudos acima mencionados, ainda não se tinha incluído a perspetiva dos/as educadores/as acerca da sua e da participação da criança.

Em primeiro lugar, os participantes relatam a adesão da criança à atividade, o interesse pelos materiais e acrescentam que a oportunidade de realizar algo com o adulto estimula o interesse da criança. Os educadores referem o tempo de atenção e a dedicação à tarefa como sintomas dessa adesão. Estes resultados positivos devem estimular a reflexão sobre os elementos caracterizadores desta atividade. Com efeito, a atividade Tandem é uma tarefa: i) individualizada (que exige tempo para o/a educador/a estar em atividade com uma única criança ou com um pequeno grupo); ii) de construção (que dá espaço à criação) e iii) rica em materiais e ferramentas. A investigação internacional tem revelado a importância de o/a educador/a seguir, em alguns momentos, o interesse ou a descoberta de uma criança (Almeida et al., 2012). Para além da gestão do grupo, o profissional de educação deve prestar, igualmente, atenção aos processos individuais e aos momentos críticos de aprendizagem e descoberta da criança. Em países europeus, nomeadamente na Alemanha, a dimensão e pluralidade da equipa de sala (composta por dois educadores/as na mesma sala e, pelo menos, um auxiliar) parece ser propícia a iniciativas pedagógicas que fazem coincidir na mesma sala diferentes dinâmicas de grupos (e.g., crianças num trabalho individualizado com um adulto e grupos de trabalho a pares) facilitados por uma enorme diversidade de materiais e ferramentas. Nesses casos, um adulto gere o grupo enquanto outro pode ter a possibilidade de poder dedicar-se a acompanhar (durante 20 ou mais minutos) um processo crítico de aprendizagem. Importa, continuar a refletir sobre o que fica por fazer, na educação de infância em Portugal, face aos elevados rácios nacionais criança-educador/a.

Para além do tempo e do tipo de atividade, os materiais parecem ser fortemente apelativos (alguns nunca experimentados pela criança), como o martelo ou a cola quente. Educadoras e crianças compreenderam que podiam usar estes materiais em segurança, aumentando muito a sua possibilidade de criação. Os estudos de avaliação da qualidade das práticas em Portugal, continuam a dar conta de salas bem organizadas e decoradas, mas com carência de mobiliário porta materiais, dezenas de gavetas à altura da criança com inúmeros materiais e ferramentas para usar enquanto os projetos decorrem e as ideias fluem (Barros et al., 2016).

Em segundo lugar, a experiência narrada pelas educadoras assemelha-se aos dados da investigação Tandem com base na observação direta do comportamento interativo de educadores e de educadoras (Veiga et al., 2019). Sobretudo, verificam-se atuações distintas mais focadas na realização (*concluir em 20 minutos um produto*) e, outras mais focadas *no processo* (*como faz e o que aprende durante o tempo que está em atividade*). Contudo, todas as participantes referem que no final da tarefa concluíram que o processo devia ter prevalecido. Algumas educadoras, concluíram que o aspeto mais importante desta atividade seria a oportunidade de dar espaço à realização e à decisão da criança bem como proporcionar-lhe aprendizagens e descobertas. Deste modo, a atividade parece ter, em si, um papel formativo. Com efeito, nos estudos Tandem o/a profissional de educação experiência altera o seu comportamento da primeira para a segunda aplicação Tandem, resultando no aumento da oportunidade de participação e envolvimento da criança (Ladeiras et al., 2018). Esta mudança parece resultar de um processo reflexivo espoletado pela própria tarefa. Possivelmente, o próprio grupo focal, pela partilha que proporcionou e pela reflexão que desencadeou, poderá catalisar esse processo reflexivo.

O terceiro ponto, curiosamente, é o que mais distingue a perspetiva das participantes. Os *conceitos de participação, colaboração e cooperação* parecem, ser ainda, pouco claros para algumas participantes. Estas refletem sobretudo sobre a participação do adulto ou sobre a participação da criança (em alternativa). Contudo, um grupo de participantes refere dimensões diádicas como reciprocidade, envolvimento mútuo, decisão conjunta, ou realização em parceria. Deste modo, os dados parecem indicar que existe um percurso a percorrer na formação contínua de educadores que poderá incidir nas questões da participação e nos seus vetores chave: i) *acesso à informação*; ii) *oportunidade de contribuir* com ideias, propostas, sugestões ou realizações; iii) *liberdade de expressão* de interesses, gostos, opiniões ou posições; e iv) *respeito e valorização da participação*. Adicionalmente, a formação deve ser um fórum de partilha sobre estratégias e práticas

educativas que estimulem, como referem as educadoras deste estudo, a reciprocidade, o envolvimento mútuo, a decisão conjunta, e a realização em parceria.

Muito embora o presente estudo abra uma janela para conhecer a perspetiva de educadoras sobre as questões da participação, colaboração e cooperação, esta investigação apresenta as limitações próprias dos estudos qualitativos, sobretudo, no que respeita à generalização dos resultados. A pesquisa deve ser entendida como exploratória, com contributos para a formação contínua de profissionais de educação de infância e desencadeadora de novos estudos que incluam observação direta das práticas e recolha de dados de opinião dos intervenientes educativos (as *práticas*, os *olhares* e as *voces*).

Agradecimentos

Os/as autores/as (Marina Fuertes, Andreia Ferreira, Bruno Veiga, Dalila Lino, Isabel Barroso, Isabel Fernandes, Mário Relvas, Matilde Braz, Miguel Branco, Otilia Sousa e Rita Friães) agradecem o financiamento da Academia do Conhecimento da Fundação Calouste Gulbenkian. Este trabalho não podia ter sido realizado sem a participação de Andreia Ferreira, Isabel Barroso, Isabel Fernandes e Manuela Ferreira nos grupos focais.

Referências

- Almeida, A. S., Aguiar, C., & Pinto, A. I. (2012). Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 2(1), 94-117. <https://doi.org/10.25757/invep.v2i1.44>
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 118-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.05.003>
- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 41-62. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i1.117>
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German "Tandem study" on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315-327. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806>
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2017) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295–310. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1240>
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Educação: Da Investigação às Práticas*, 2, 79-100. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23ª ed.). Paz e Terra.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018a). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11): Article e0205991. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018b). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In H. Pires (Coord.), *Psychology in Education and Health* (pp. 48-65). Universidade de Évora & FCT. ISBN: 978-989-8550-66-8.

- Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I., Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O., & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (Orgs.), *Teoria, práticas e investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na Educação de Infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education*, 15, 7-15. <https://doi.org/10.24250/SI/.2016.jpe.a1a.DL.p>
- Lincoln Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Machado, J. P. (1958). *Dicionário etimológico*. Livros Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81-93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool – on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802181759>
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., & Fuertes, M. (2019). Tarefas colaborativas com crianças em idade pré-escolar: O percurso dos estudos sobre o comportamento interativo e comunicativas de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 9(2), 46-72. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>
- Warneker, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>

Anexos

Tabela de análise

Temas	Subtemas	Indicadores	Exemplos de unidades de registo
Experiência Tandem	Reação à atividade por parte da criança	Curiosidade Interesse Envolvimento Entusiasmo/Excitação/Contentamento	“A primeira reação das crianças é curiosidade. Querer ver o que está nas caixas” “Queriam ver todos os materiais e perceber para que serviam” “Alguns materiais eram uma novidade e despertaram o interesse” “Nunca o tinha visto tão atento e durante tanto tempo.” “O tempo passou sem dar conta para os dois” “Ficámos espantados por o tempo já ter passado” “Aqueles materiais todos... é uma alergia, ...estava entusiasmada queria usar todos os materiais e experimentar tudo” “O interesse pelos materiais no início sobrepõem-se ao interesse pela atividade” “Só depois de explorados os materiais é que começa a planificação do que fazer”
	Oportunidades de aprendizagem para a criança	Autorregulação/Manutenção da atenção Ganhos de motricidade fina Uso e exploração de novos materiais Raciocínio lógico Estímulo à criatividade Sentimento de autorrealização	“A criança esteve atenta, focada e calma mais do que normalmente” “Os ganhos desta atividade são sobretudo a exploração de materiais novos” “Pensou sobre o que queria fazer e como queria fazer” “Explicou as suas ideias” “Fez um produto muito criativo com o pai, uma flauta”, “Tinha muitas ideias, até tive que ajudar a escolher” “Ficou contente com o produto final”, “Estava orgulhosa do que tinha feito”. “Quis ficar com o produto”

Tabela de análise (continuação)

Temas	Subtemas	Indicadores	Exemplos de unidades de registo
Experiência Tandem	Oportunidades de aprendizagem para o adulto	Aprender sobre a criança Aprender sobre uma forma de estimular o desenvolvimento e regras na criança Aprender sobre uma forma de motivar a criança Aprender sobre mim enquanto educador Aprendizagem sobre o papel e as oportunidades proporcionadas por determinados materiais	“Para mim também foi uma aprendizagem aprendi sobre o que lhe interessava, sobre o que podia fazer, sobre o que era capaz...eu também aprendi sobre ele” “Ter um tempo e uma tarefa definida é bom porque ajuda a focar-se num objetivo e dá regras” “Apoiar a criança e dar-lhe confiança” Sem respostas “Fiquei espantada como com materiais naturais e simples se pode desencadear tanto interesse na criança”, “Poder experimentar novos materiais ajuda a aprender muitas coisas novas, a fazer e a pensar sobre o que fazer”
	Dificuldades	Preocupação com o tempo Preocupação em cumprir a tarefa pedida	“No início o tempo parece muito, mas depois estava preocupada se conseguia fazer tudo no tempo previsto” “Estava preocupada em concluir o produto” “Começámos várias partes e comecei a ficar preocupada. Queria acabar com uma coisa feita, acabada”

Tabela de análise (continuação)

Temas	Subtemas	Indicadores	Exemplos de unidades de registo
Conceito de participação, colaboração e cooperação	Relação entre conceitos	São difíceis de definir Estão correlacionados São todos importantes	“São três conceitos que estão interligados uns com os outros.” “Participar no sentido de comunicar com as crianças, mostrando sempre a disponibilidade para ajudar e apoiando na concretização dos seus objetivos. Colaborar no sentido trabalho colaborativo, tendo como papel ultrapassar as dificuldades na experimentação dos materiais que foram usando na construção do objeto final. Cooperar no sentido da ação em grupo (adulto-criança), acompanhado os seus objetivos para concretizar o seu trabalho final”. “Participar: dei a minha participação estando disponível para mostrar os os objetos da caixa e sempre que a criança necessitava e pede o apoio do adulto. Como promover: através da escuta ativa e do respeito pelo outro Colaborar: auxiliar/ disponibilizar Como promover: estar disponível para o outro Cooperar: entreajuda/ envolvimento/ Como promover: através de práticas democráticas na sala de aula no respeito pelos outros”
	Definição centrada no adulto		“Participar: dei a minha participação estando disponível para mostrar os os objetos da caixa e sempre que a criança necessitava e pedia o apoio do adulto. Colaborar: disponibilidade para ajudar nas dificuldades que a criança tiver na exploração e manuseamento dos materiais. Cooperar: através do diálogo fui cooperando com a criança ajudando a criança a organizar os seus pensamentos para elaborar o seu objeto escolhido.” “Participarmos numa atividade com eles, disponibilizar naquele tempo toda a nossa atenção o que é muito importante! Ajuda los a explorar todos os materiais alguns foram uma novidade, e a conseguir atingir um objetivo!” “Participei - estando disponível, envolvi-me na brincadeira no faz de conta com elas. Colaborei com as crianças na exploração dos objetos da caixa e cooperei no sentido de ajudar a criança através do diálogo para alcançar um determinado fim.”

Tabela de análise (continuação)

Temas	Subtemas	Indicadores	Exemplos de unidades de registo
Papel do adulto e da criança na promoção da parceria	Papel do adulto	Propor atividades para a criança participar	“Os adultos são peças fundamentais nesse sentido, produzindo assim novas vivências e experiências nas crianças.” A participação pode ser promovida através da confiança que a criança deposita no adulto e nas suas capacidades de criatividade (e vice-versa). É importante a criança sentir-se à vontade para colaborar e para isso é igualmente importante estar num espaço que lhe seja familiar. A criança ao realizar esta atividade junto do educador sente que é apoiada e que o adulto está ali para a ajudar e cooperar com ela nas suas dúvidas, para isso é fundamental que haja um reforço positivo e não ter receio de errar.
		Estimular comportamentos colaborativos	“As vezes é difícil conseguir que colabore noutras atividades, e nesta atividade começamos a fazer em conjunto e gera-se um clima de colaboração. Cada um faz e ajuda o outro”
		Ouvir as propostas da criança	“Estimular a participação da criança requer escuta ativa” “É importante, deixar a criança ter ideias e ajudar a pôr em prática”
		Dar o direito à escolha	“Explorar os interesses da criança, mas também explorar outras propostas e ideias” “É importante, estar atenta aos interesses dela (criança) e seguir esses interesses”
		Centrar o interesse mais no processo do que no produto	“Eu não estava preocupada com o produto final, exploramos os materiais (nozes)” “Eu estava preocupada com tempo e concluir a tarefa, e só no fim é que percebi que não era o mais importante”
	Papel da criança	Não foram apresentadas propostas	