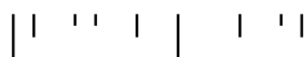


EDUCADOR E CRIANÇA:  
DA INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA  
À INTERAÇÃO ENTRE PARES

Catarina Bugalhão

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

2023-2024



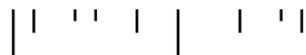
EDUCADOR E CRIANÇA:  
DA INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA  
À INTERAÇÃO ENTRE PARES

Catarina Louro Bugalhão

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

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Marina Fuertes  
Presidente do Júri: Prof. Dr.<sup>a</sup> Clárisse Nunes  
Arguente: Prof. Dr.<sup>a</sup> Helena Luís

2023-2024



*Quando partires em viagem para Ítaca  
faz votos para que seja longo o caminho,  
pleno de aventuras, pleno de conhecimentos.*

*[...]*

*Faz votos de que seja longo o caminho.  
Que numerosas sejam as manhãs estivais,  
nas quais, com que prazer, com que alegria,  
entrarás em portos vistos pela primeira vez;*

*[...]*

*aprende, aprende sem cessar dos instruídos.*

*Guarda sempre Ítaca em teu pensamento.*

*É teu destino aí chegar.*

*Mas não apresses absolutamente tua viagem.*

*É melhor que dure muitos anos*

*e que, já velho, ancores na ilha,*

*rico com tudo que ganhaste no caminho,*

*sem esperar que Ítaca te dê riqueza.*

*Ítaca deu-te a bela viagem.*

*Sem ela não te porias a caminho.*

*Nada mais tem a dar-te.*

*Embora a encontres pobre, Ítaca não te enganou.*

*Sábio assim como te tornaste, com tanta experiência,*

*já deves ter compreendido o que significam as Ítacas.*

## AGRADECIMENTOS

Parti em viagem para Ítaca. Foi longo, o caminho; pleno de aventuras, pleno de conhecimentos. Foram numerosas as manhãs e as noites; mas nem sempre estivais, com prazer e alegria; vários os portos vistos pela primeira vez. Quis aprender, sempre, sem cessar dos instruídos; aprender, instruindo-me, e nunca cessando de mim. Guardo Ítaca no meu pensamento; mas ainda será meu destino lá chegar. Uma viagem que não apressei nem quero apressar; uma viagem que durou anos, e há de durar. Já velha hei de ancorar na ilha, rica com tudo o que ganhei pelo caminho, sem esperar que Ítaca me dê riqueza. Ítaca tem-me dado a bela viagem; sem ela não me teria posto a caminho e nada mais tem a dar-me. Embora a encontre pobre, Ítaca não me enganou, nem há de enganar. Sábia assim como me tornei e hei de tornar, compreendo, hoje, o que significado das Ítacas; e mais virão para desbravar.

Agradeço aos que não me deixaram partir em viagem para Ítaca só; nada teria sido possível, nadando só. Obrigada por serem e estarem.

*Mãe e Pai*, pela preocupação e carinho; por serem orgulho e apoio incondicional; pelos concelhos e palavras sábias; por me ouvirem e tolerarem nos melhores, mas especialmente, nos piores momentos; por insistirem que durma mais horas, que não ponha o trabalho acima do meu bem-estar, que me agasalhe, que vá para a mesa quando o jantar está pronto; pelo aquecedor no quarto, pelo “até amanhã” e pelo “bom dia”; pelo beijinho, abraço e gargalhadas à mesa e no sofá; por tentarem cuidar de mim, como quem cuida de uma flor de estufa, mas me darem asas para voar, em doses iguais; por confiarem em mim e por serem amor.

*Mana*, por seres a minha fã número um; por seres a pessoa que mais me incentiva e mais orgulho expressa por mim, com as palavras mais bonitas e poderosas do mundo; por atenuares o meu síndrome de impostor e o meu sentimento de culpa na vida e por acenderes, constantemente, a minha chama interior; por tudo o que fazes por mim e por fazeres parte de mim; por fazeres de mim, também, a tua fã número um.

*Avó*, por seres companhia e aconchego; pela comida que me aquece o coração quando o sinto apertado; pelo abraço que me liberta e pela inspiração que és para mim.

*Avó e Avô*, por fazerem parte da minha vida; pelas palavras acertadas e queridas e pelo orgulho que expressam por mim.

*Tia São e Tia Teresa*, pela inspiração, apoio e orgulho que expressam por mim; por fazerem tanto pela nossa família e serem a garantia de que tudo segue nos conformes.

*Bruno*, amor, por seres casa e ninho em todos os momentos; por estares quando te preciso por perto, e por saberes estar quando preciso de espaço; pelo amor, pelos abraços, pela música e pelos pés assentes na areia da praia; pelas palavras de orgulho, motivação e assertividade quando perco o rumo; pela segurança e estabilidade que trazes à minha vida.

*Bibi e Carol*, por serem sinónimo da mais pura e bonita amizade; pelas palavras de incentivo e pelo orgulho que expressam por mim; por serem apoio incondicional, faça chuva, faça sol, nos melhores e nos piores momentos; por serem frango com arroz e por me ensinarem que as diferenças contam pouco quando a cumplicidade as supera; por serem as minhas companheiras de vida e por fazerem parte de mim.

*Joana, Marta, Babá e Bernas*, pela presença assídua na minha vida; pelas horas de desabafo ou de afastamento e desapego dos problemas; por serem amigas de todas as horas e todos os momentos e por todo o orgulho que me fazem sentir em mim própria.

*Rita*, minha parceira eterna, por seres o equilíbrio que sempre precisei; por teres trazido cor ao meu percurso e por teres embarcado, comigo, na experiência mais especial das nossas vidas.

*Rafa*, por teres sido o oito e o oitenta do MEPE; por toda a parceria, toda a amizade, todos os desabafos e todas as horas infindáveis de gargalhadas; por me ensinares que a vida é mais bonita quando nos deixamos dar e oferecer.

*Clara e Mariana*, por serem as minhas segundas mães e por fazerem de nós, *Família Açúcar*, o que somos; pela mais genuína tentativa de garantir que eu fazia a melhor e mais ponderada escolha da minha vida e por serem a minha inspiração na Educação de Infância.

À *Professora Leonor Toledo*, pela poesia nas suas palavras, pelo prazer que foi ouvir, partilhar e aprender consigo acerca da primeira infância; pelos horizontes que expandiu e fez nascer em mim, como pessoa e futura Educadora de Infância.

À *Professora Marina Fuentes*, pelo acompanhamento, apoio científico, partilha de saberes e expansão de conhecimento; por todas as palavras elogiosas, de incentivo e motivação; pela assertividade, delicadeza e empatia com que sempre soube levar os meus anseios e hesitações; por me transmitir a leveza com que a vida pode ser levada.

Aos “*meus*” *Bebés e Crianças da PPS I e PPS II*, por me terem acolhido, confiado e deixar-se acolher por mim; por me terem ensinado que são capazes e que são gente de

corpo e alma inteira; por me ensinarem a ser capaz e a ser gente de corpo de alma inteira; por, de forma tão pura, me terem ensinado que estou no lugar onde pertenço.

*A todas as famílias da PPS*, por me terem recebido tão bem e reconhecido o meu valor enquanto profissional; pela confiança e pelas palavras de simpatia e apreço.

*À Educadora e Técnica Auxiliar Educativa que me acompanharam na PPS II*, pelo apoio, carinho, bondade, solidariedade, aconchego e pelas lágrimas de tanto rir; por terem enriquecido os meus dias no Colégio, o meu percurso de formação e a construção da minha identidade profissional, enquanto futura Educadora de Infância

*Aos Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pelo apoio, reconhecimento e empatia; por me inspirarem a ser melhor e darem asas à minha paixão pela Educação de Infância.



## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, desenvolvida ao longo de quatro meses num contexto de Jardim de Infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. O relatório tem como principal objetivo apresentar e refletir criticamente sobre o processo de intervenção e investigação em JI. Contempla, ainda, uma reflexão pessoal em torno dos contributos do percurso vivenciado na formação em Educação de Infância, para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura Educadora de Infância.

A caracterização reflexiva dos contextos e agentes do processo educativo permitiu traçar intencionalidades educativas que nortearam e deram sentido à minha ação educativa, tencionando intervir segundo uma prática responsiva e empática, de relações afetivas de segurança, proximidade e confiança, para com as crianças, as suas famílias e equipa educativa.

A criança desenvolve-se num processo dinâmico de interação e relação com o meio, sendo, tanto produto, como produtora do seu desenvolvimento; nessas ações afeta-se a si mesma e ao que a envolve, conferindo sentido ao seu universo social. Na educação pré-escolar, é a natureza e qualidade das interações do Educador que distingue a autenticidade e compromisso na sua ação pedagógica (Bronfenbrenner, 1979; Bhering & Sarkis, 2009; Bertam & Pascal, 2009; Portugal, 2011). A investigação *Tandem* procura descrever os comportamentos interativos de educadores/as, evocando os diferentes modelos educativos e influências dos vários contextos de vida das crianças (Brandes et al., 2015). Os estudos *Tandem* portugueses (2015, 2016, 2017, 2018 & 2022) apontam para a implicação direta dos modelos de interação do adulto na participação, envolvimento e comunicação da criança.

A presente investigação segue as diretrizes da metodologia *Tandem*. Assenta num estudo observacional com medidas quantitativas e descritivas e visa estudar o modelo de atuação de 3 profissionais de educação com 6 crianças em idade pré-escolar, em termos colaborativos, desafio pedagógico e envolvimento e a transferência desses modelos para a interação criança-criança na situação *Tandem* – uma sessão de atividade lúdica de construção conjunta com materiais pré-definidos, durante 20 minutos, realizadas em contexto de JI. Neste estudo, participaram 2 Educadoras de Infância, uma Psicomotricista e 12 crianças em idade pré-escolar.

Os resultados apontam divergências e semelhanças quanto aos aferidos nos estudos *Tandem* portugueses; apontam, sobretudo, para o impacto positivo de Modelos de Interação parceiros, desafiantes e positivos, por parte do adulto, na sua interação com a criança. Apenas perante Modelos e Comportamentos Interativos de verdadeira qualidade interativa e de contexto relacional efetivamente positivo – em termos de Participação, Desafio Pedagógico, Envolvimento, Empatia, Atenção, Reciprocidade e Tipo de Colaboração – por parte do profissional de educação, ocorreu efetiva transferência para a interação criança-criança. Neste contexto, os resultados sugerem que a criança aprende melhor e de forma mais significativa perante Modelos e Comportamentos Interativos mais adequados. Não obstante, perante Modelos e Comportamentos Interativos de menor qualidade, as crianças revelaram-se dispostas e competentes para selecionar os modelos éticos mais atraentes e modelá-los ou modificá-los no contexto de interação com os seus pares.

Partindo da experiência vivida nas Práticas Supervisionadas em Creche e Jardim de Infância, como futura Educadora de Infância, pretendo olhar e entender a criança como ser de necessidades e interesses próprios; de tempos, espaços e contextos; como detentor de um papel ativo nas interações que estabelece consigo, com os outros e com o meio; ser curioso, disponível ao que é novo, sujeito de saber, construtivo e detentor de teorias explícitas sobre o que o rodeia; um ser de expectativas, de valores, com voz e saberes a transmitir, a ouvir e respeitar, bem como a responder e a acolher. Em paralelo, reconheço a importância de estabelecer, com cada grupo e com cada criança, uma relação adequada através de uma cadeia interativa responsiva, com base na reciprocidade, na relação afetiva, no equilíbrio de poder e na escuta ativa, procurando atender ao seu bem-estar físico e emocional.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Interação adulto-criança; Interação criança-criança; Modelos e Comportamentos Interativos; Educador como modelo; Transferência de modelos.

## **ABSTRACT**

The present report emerges within the scope of Supervised Professional Practice II, conducted over four months in a Kindergarten context, with a group of children aged between 5 and 6 years old. The report's main objective is to present and critically reflect on the intervention and research process in Kindergarten. It also includes a personal reflection on the contributions of the experiences gained in Early Childhood Education training to the construction of my professional identity as a future Early Childhood Educator.

The reflective characterization of the contexts and agents of the educational process has allowed for the delineation of educational intentions that guided and gave meaning to my educational action, intending to intervene according to a responsive and empathetic practice, characterized by affective relationships of security, proximity, and trust towards the children, their families, and the educational team.

Children develop in a dynamic process of interaction and relationship with their environment, being both a product and a producer of their development; in these actions, they affect themselves and their surroundings, giving meaning to their social universe. In preschool education, it is the nature and quality of the educator's interactions that distinguish authenticity and commitment in their pedagogical action. The Tandem research seeks to describe the interactive behaviors of educators, evoking different educational models and influences from the various contexts of children's lives. Portuguese Tandem studies (2015, 2016, 2017, 2018 & 2022) point to the direct implication of adult interaction models in children's participation, involvement, and communication.

The present research follows the guidelines of the Tandem methodology. It is based on an observational study with quantitative and descriptive measures and aims to study the model of action of 3 education professionals with 6 preschool children, in terms of collaboration, pedagogical challenge, and involvement, and the transfer of these models to child-child interaction in the Tandem situation - a session of joint construction activity with predefined materials, for 20 minutes, conducted in the kindergarten context. In this study, 2 Early Childhood Educators, a Psychomotor Therapist, and 12 preschool children participated.

The results indicate divergences and similarities regarding those found in Portuguese Tandem studies; they point primarily to the positive impact of challenging and positive

Interaction Models by adults on their interaction with children. Effective transfer to child-child interaction occurred only in the presence of truly interactive and contextually positive Interaction Models and Behaviors – in terms of Participation, Pedagogical Challenge, Involvement, Empathy, Attention, Reciprocity, and Type of Collaboration – by the education professional. In this context, the results suggest that children learn better and more meaningfully in the presence of more appropriate Interaction Models and Behaviors. However, in the face of lower-quality Interaction Models and Behaviors, children demonstrated willingness and competence to select the most attractive ethical models and mold or modify them in the context of interaction with their peers.

Drawing from the experience gained in Supervised Practices in Nursery and Kindergarten, as a future Early Childhood Educator, I aim to perceive and understand the child as a being with their own needs and interests, within their own times, spaces, and contexts; as an active participant in the interactions they establish with themselves, others, and the environment; curious, open to the new, knowledgeable, constructive, and possessing explicit theories about their surroundings; a being with expectations, values, with a voice and knowledge to transmit, listen to, respect, respond to, and embrace. In parallel, I recognize the importance of establishing, with each group and each child, an appropriate relationship through a responsive interactive chain, based on reciprocity, affective relationships, power balance, and active listening, aiming to attend to their physical and emotional well-being.

## **KEY WORDS**

Adult-child interaction; Interaction between children; Interactive Models and Behaviors; Educator as a model; Models transfer.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
2.1. O MEIO ENVOLVENTE.....	5
2.2. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	5
2.3. A EQUIPA EDUCATIVA.....	7
2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO.....	7
2.5. AS CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS.....	10
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	14
3.1. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS PARA A AÇÃO.....	15
3.1.1. PARA COM AS CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS.....	15
3.1.2. PARA COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS.....	17
3.1.3. PARA COM A EQUIPA EDUCATIVA.....	17
3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA PPS II EM JI.....	18
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	25
4.1. A PROBLEMÁTICA.....	25
4.2. REVISÃO DA LITERATURA.....	26
4.2.1. A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	26
4.2.2. MODELOS E QUALIDADES INTERATIVAS DO EDUCADOR.....	27
4.2.3. A INVESTIGAÇÃO <i>TANDEM</i> .....	30
4.2.3.1. A INVESTIGAÇÃO <i>TANDEM</i> EM PORTUGAL.....	31
4.3. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO.....	33
4.3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO.....	33
4.3.2. A SITUAÇÃO <i>TANDEM</i> – MATERIAIS E PROCEDIMENTOS.....	33
4.3.3. PARTICIPANTES.....	35
4.3.4. COTAÇÃO E AFERIÇÃO DOS DADOS.....	36
4.3.5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	39
4.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	40
4.4.1. MODELOS E COMPORTAMENTOS INTERATIVOS DAS ADULTAS...40	
4.4.2. MODELOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	46
4.4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DA ATUAÇÃO DAS ADULTAS E DAS CRIANÇAS.....	48
4.5. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS.....	76
ANEXO A. PORTFÓLIO DA PPS II.....	77

ANEXO B. ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA OSE.....	79
ANEXO C. PLANTAS DO ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR.....	81
ANEXO D. HORÁRIO DA SALA DOS 5 ANOS.....	84
ANEXO E. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS..	86
ANEXO F. ROTEIRO ÉTICO.....	90
ANEXO G. PROTOCOLOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO REFERENTES À INVESTIGAÇÃO <i>TANDEM</i> .....	115
ANEXO H. FICHA TÉCNICA DA CAIXA <i>TANDEM</i> .....	119
ANEXO I. PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	121
ANEXO J. TABELAS DE ANÁLISE DESCRITIVA E COTAÇÃO DOS MODELOS DE INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA SITUAÇÃO <i>TANDEM</i> .....	123

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese do Percorso dos Estudos <i>Tandem</i> em Portugal.....	31
Tabela 2. Dados Descritivos das Adultas e Crianças-participantes.....	36
Tabela 3. Tipologias dos Modelos de Interação do/a Educador/a e da Criança.....	36
Tabela 4. Escala de Avaliação da Qualidade Interativa do/a Educador/a.....	38
Tabela 5. Participação, Desafio e Envolvimento – Modelos de Interação das Adultas.....	40
Tabela 6. Empatia, Desafio, Qualidade Interativa e Colaboração – Comportamentos Interativos das Adultas.....	42
Tabela 7. Participação, Desafio e Envolvimento – Modelos de Interação das Crianças.....	46
Tabela 8. Análise Comparativa dos Modelos de Interação das Adultas e das Crianças.....	48
Tabela 9. Síntese Descritiva e Análise Comparativa da Atuação das Adultas e das Crianças.....	49

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conteúdo da Caixa <i>Tandem</i> oferecida aos Participantes.....	34
Figura 2. Esquema Ilustrativo – Fases e Organização dos Participantes nas Sessões <i>Tandem</i> .....	35

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACI	Atividade(s) Curricular(es) Integrada(s)
AEC	Atividade(s) Extracurricular(es)
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EC	Educadora Cooperante
EE	Equipa Educativa
EES	Equipa Educativa de Sala
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OSE	Organização Socioeducativa
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
TAE	Técnica de Ação Educativa

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | | "

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELX-IPL). No presente documento, objetiva-se colocar em evidência o processo de intervenção implementado em contexto de Jardim de Infância, de forma fundamentada, eticamente situada e reflexiva. A Prática Profissional Supervisionada decorreu ao longo de quatro meses.

Além da contextualização da prática desenvolvida, o presente relatório pretende dar conta do processo investigativo conduzido ao longo da PPS II, assim como apresentar, de forma reflexiva, a construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância. O Portfólio da prática (em Anexo A), permitiu documentar, refletir e avaliar a prática e os processos vividos de forma sistemática e fundamentada, através do registo de notas de campo, reflexões semanais, planificações e registos fotográficos.

A presente investigação encontra-se inserida no Projeto *Tandem*, inicialmente desenvolvido por um grupo de investigadores alemães (2010), que procuram descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras de infância, evocando os diferentes modelos educativos e influências de vários interlocutores, nos vários contextos de vida das crianças. Em Portugal, a investigação *Tandem* aponta para a implicação direta dos modelos de interação e comunicação do adulto na participação, envolvimento e comunicação da criança. (Brandes et al., 2015; Ferreira et al., 2016; Barroso et al., 2016; Ladeiras et al., 2017; Veloso et al., 2017; Farinha & Fuertes, 2018; Fuertes et al., 2018; Fernandes et al., 2018; Fuertes et al., 2022; Azevedo, 2023; Morais, 2023). A criança desenvolve-se num processo dinâmico de interação, negociação e relação com o meio; nessas ações afeta-se a si mesma e ao que a envolve, inventa caminhos e reinventa sentidos no seu universo social; é tanto produto, como produtora do seu desenvolvimento. Na educação pré-escolar, é a natureza e qualidade das interações do Educador que distingue a autenticidade e compromisso na sua ação pedagógica (Bronfenbrenner, 1979; Bhering & Sarkis, 2009; Guimarães, 2008; Bertram & Pascal, 2009; Portugal, 2011).

Recorrendo a uma adaptação da metodologia *Tandem* (Brandes et al., 2015), a presente investigação visa estudar o modelo de atuação de três profissionais de educação com seis crianças em idade pré-escolar, em termos colaborativos, desafio pedagógico e envolvimento e a sua transferência para a interação criança-criança, durante uma tarefa colaborativa livre de construção. Os participantes foram convidados a, durante vinte minutos, usufruir e utilizar livremente os materiais fornecidos para, numa tarefa conjunta, produzir/construir um produto/objeto da sua livre vontade. As sessões foram realizadas

em contexto de jardim-de-infância, e decorreram em duas fases: (i) tarefa colaborativa entre adulto e criança; (ii) tarefa colaborativa entre a criança e um par.

O processo de recolha de dados passou pela gravação vídeo das sessões *Tandem* – recolhidas em parceira com outra colega investigadora (que realizou a PPS II na mesma OSE). A investigação assenta num estudo observacional com medidas quantitativas e descrição do comportamento dos participantes, tendo como objetivos: (i) descrever os comportamentos interativos do adulto com a criança na situação *Tandem*; (ii) descrever os comportamentos interativos entre crianças na situação *Tandem*; (iii) averiguar se – e em que medida – existe transferência do modelo de interação do adulto para a criança na situação *Tandem*. Cada sessão *Tandem* foi analisada e cotada em equipa, por três a quatro cotadores. A análise dos dados assentou na descrição e abordagem quantitativa dos modelos e comportamentos interativos das três profissionais de educação e das crianças nas situações *Tandem* e conseqüente análise comparativa dos resultados obtidos.

O relatório encontra-se dividido em seis capítulos distintos, relacionados entre si. Além do presente capítulo, o segundo – *Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada* – diz respeito à caracterização e descrição reflexiva do contexto onde foi concretizada a PPS II, nomeadamente: do *meio envolvente* (2.1.), do *contexto socioeducativo* (2.2.), da *equipa educativa* (2.3.), do *ambiente educativo* (2.4.), do *grupo de crianças e suas famílias* (2.6.).

No terceiro capítulo – *Análise Reflexiva da Intervenção em JI* – expõem-se as principais intencionalidades educativas para a ação pedagógica para com o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa, bem como a respetiva avaliação da intervenção.

No quarto capítulo – *Investigação em Jardim de Infância* – é identificada e fundamentada a problemática em estudo, o referencial teórico delineado – aprofundando-se *A Criança em Idade Pré-Escolar* (4.2.1.), *Modelos e qualidades interativas do educador* (4.2.2.) e *a Investigação Tandem* (4.2.3.) – as opções metodológicas e as diretrizes éticas concretizadas na investigação, a apresentação e a discussão dos dados.

No quinto capítulo – *Construção da Identidade Profissional* – procuro identificar e justificar, de forma reflexiva, as dimensões mais significativas que decorrem das PPS I e II e que, advindas do meu percurso de formação, constam como basilares para a construção da minha identidade profissional como Educadora de Infância.

Por fim, o sexto capítulo contempla uma reflexão em torno das principais *Considerações Finais* da investigação concretizada.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

A criança não começa à porta da OSE, nem termina à sua saída; tem um passado; um contexto. Para Falk (2022), “a permanência relativa do ambiente pessoal e material e o encadeamento dos acontecimentos cotidianos formam o contexto de vida da criança” (p. 33). De acordo com Ferreira (2004), para compreender a criança e os seus contextos, importa situar-me no “antes” (p. 65). Assim, o presente capítulo contempla uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da PPS II para o delinear de uma ação educativa contextualizada, partindo do Projeto Curricular e Educativo de Escola (PCE e PEE, 2022-2023), das Fichas de Anamnese das crianças e de registos pessoais – tais como Notas de Campo e/ou registo fotográficos.

## **2.1. O MEIO ENVOLVENTE**

Criada de raiz em 2007 e pertence à Freguesia de Oeiras, a Organização Socioeducativa (OSE) insere-se numa localidade pacífica, maioritariamente frequentada por residentes e trabalhadores locais. Nas imediações da OSE, salienta-se carência de locais de estacionamento – situação que condiciona a passagem e o seu acesso, durante os períodos de maior afluência.

A OSE encontra-se localizada numa área envolvente em franco desenvolvimento habitacional e económico, dispondo de: (i) acessos vários a vias centrais de circulação automóvel; (ii) zonas residenciais nas imediações mais próximas; (iii) um Jardim de Infância localizado em frente; (iv) um posto de Farmácia e um posto da PSP – a menos de quinhentos metros; (v) um Mercado Municipal e um posto de CTT – a menos de um quilómetro; (vi) inúmeras superfícies comerciais de pequeno e de grande comércio, restauração, entre outros – a cerca de um/dois quilómetros; (vii) um Parque Infantil – a cerca de setecentos metros; (viii) um Parque Urbano – a cerca de quatro quilómetros.

## **2.2. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **MISSÃO, VALORES E OFERTA EDUCATIVA DA OSE**

De acordo com o *Websíte* da OSE (2022), a sua missão passa por, “num ambiente familiar e acolhedor, contribuir para a Educação de crianças completas, realizadas, orientadas por valores sólidos e implicadas na construção de um futuro melhor.” Assim, privilegia a formação ética e social para ação educativa, defendendo princípios de integridade, responsabilidade e respeito mútuo, bem como valores de altruísmo,

empatia e solidariedade, perspetivando uma convivência enriquecedora entre crianças, famílias e colaboradores.

A OSE recebe e acompanha crianças desde as valências de Berçário, Creche e Pré-Escolar, até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em 2021, integrou o grupo educacional *Project To Be*, dispondo de um Projeto Educativo construído e executado de forma participada que favorece: (i) a Aprendizagem Ativa; (ii) a Aprendizagem Integrada da Língua Inglesa; (iii) o Desenvolvimento da Inteligência Emocional; (iv) a Individualização dos Processos de Ensino-Aprendizagem.

Assim, além de promover uma aprendizagem em contexto imersivo da língua inglesa, a OSE considera-se uma *Emotion School*, pelo que implementa programas específicos para desenvolvimento de competências socioemocionais em torno do autoconhecimento, da relação com os outros, da resiliência e do crescimento pessoal, através de metodologias ativas de meditação e relaxamento (PEE, 2022-2023). No âmbito do *Project To Be*, a OSE integra, ainda, diversos projetos de Impacto Social.

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) é composta por: (i) um Docente titular/Educadora; (ii) um Docente de Educação Especial; (iii) a Coordenadora do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo; (iv) uma Psicóloga Educacional; (v) uma Terapeuta da Fala; (vi) um Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação. A equipa visa: (i) sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; (ii) propor e monitorizar as medidas de suporte à aprendizagem; (iii) prestar aconselhamento aos docentes; (iv) elaborar Relatórios Técnico-Pedagógicos e, se aplicável, o Programa Educativo Individual (PEE, 2022-2023).

## CONDICÕES E INSTALAÇÕES

A área da OSE dispõe de: (i) áreas administrativas – secretaria, e gabinetes de docentes; (ii) áreas de serviço – cozinha, sala polivalente/refeitório, copa de docentes, dispensas e/ou armazenamento de material, instalações sanitárias adaptadas às crianças e adultos; (iii) áreas pedagógicas – berçário, onze salas de aula/atividades, ginásio, ludoteca, sala de informática, sala de música, três recreios exteriores (da Creche, do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo), um pátio interior e um terraço. Importa salientar as excelentes condições de todos os espaços, equipamentos e materiais disponibilizados à comunidade educativa das diferentes valências. O horário de funcionamento compreende os cinco dias úteis, entre as 7:30 da manhã e as 18:30 da tarde – à exceção de feriados e períodos de férias.

## **2.3. A EQUIPA EDUCATIVA**

A OSE segue uma estrutura organizacional mecanicista hierárquica e bem definida (cf. Anexo B). A coordenação e gestão do colégio cabe à Diretora Geral e Pedagógica e ao Diretor Operacional. A Equipa Educativa (EE) é composta por: (i) sete Educadoras de Infância; (ii) quatro Professoras de 1º Ciclo; (iii) cinco Professores de Atividades Curriculares Integradas (ACI); (iv) uma responsável de Berçário; (v) dez Técnicas De Ação Educativa (TAE); (vi) uma Assistente Administrativa e uma Operacional; (vii) uma Cozinheira e uma Assistente de Cozinha; (viii) uma Auxiliar Polivalente.

### **A EQUIPA EDUCATIVA DA SALA DOS 5 ANOS**

A Equipa Educativa de Sala (EES) – é composta pela Educadora de Infância Cooperante (EC) e por uma TAE. Licenciada em Educação de Infância e pós-graduada em Coordenação Pedagógica, a EC iniciou ao seu percurso profissional em 2002 e trabalha nesta OSE desde 2007. Iniciou o Mestrado em Educação Pré-Escolar, não o tendo terminado por impedimento da própria instituição. A TAE iniciou o seu percurso profissional após término do 12.º ano. Prestou serviços de secretaria noutra OSE, onde, durante dois anos, foi destacada para acompanhar duas crianças diagnosticadas com Trissomia 21. Trabalha nesta OSE há quatro anos.

Trabalham juntas desde a Sala do 1 Ano, pelo que é de notar a sua cumplicidade. Segundo Homann e Weikart (2009), “os membros de equipas eficazes comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e diretas (...) em consonância e harmonia” (p. 137). Em concordância, a EES concretiza um trabalho de equipa pleno, baseado no diálogo, companheirismo e respeito mútuo. Com o grupo de crianças da Sala dos 5 Anos, ambas estabelecem uma relação de proximidade e confiança – um claro vínculo emocional. Não obstante, adotam uma postura rigorosa e exigente – necessária (na perspetiva pessoal de ambas), perante o perfil comportamental do grupo.

## **2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO**

De acordo com Forneiro (1998), o ambiente educativo da criança compreende, não só o espaço físico, como as relações interpessoais nele estabelecidas – quer entre criança-criança, quer entre criança-adulto e sociedade – compreendendo-o como estrutura que abarca quatro dimensões indissociáveis entre si: a dimensão física, a temporal, a funcional e a relacional.

Evoque-se, desde já, o registo as Plantas da Sala e do Recreio do Pré-escolar – cf. Anexo C. De paredes brancas, chão cinzento-creme e ladeada de três grandes janelões de acesso direto ao Recreio exterior, a Sala dos 5 Anos usufrui de uma significativa luz natural, bem como de uma paisagem verde, com vista para uma zona de planície.

A Sala encontra-se organizada por áreas diversificadas (cf. Anexo C): (1) Área do Tapete – espaço de momentos de reunião em grande ou pequeno grupo, brincadeira livre e/ou aulas de Inglês; (2) Área das Construções e Brincadeira Livre – com legos, pequenos animais, pequenos veículos, peças de encaixe, e blocos de madeira; (3) Área da Garagem – com duas pequenas garagens; (4) Área das Artes e da Escrita – com um *cavalett*, diversos materiais plásticos e riscadores, folhas brancas, pincéis, desenhos impressos para colorir e cartões de apoio à escrita (dos Nomes, das Letras e dos Números); (5) Área das Mesas – (dispostas no centro da Sala) – espaço para o reforço da manhã, brincadeira livre, semiestruturada e/ou atividades; (6) a Área da “Casinha” – coberta por um dossel branco preso ao teto, com pequenos armários e utensílios de cozinha, vassoura e pá, uma mesa e cadeiras, um *charriot* com disfarces variados, uma caixa com perucas e acessórios de cabelo, um espelho de parede, vários nenucos, fantoches, entre outros; (7) Área dos Jogos – de tabuleiro, de cartas e puzzles; (8) o Espaço de Materiais de Desperdício – espaço onde são armazenados materiais recicláveis e reutilizáveis da Sala ou trazidos de casa; (9) Área dos Livros – dispostos numa caixa de livros junto à Área do Tapete e sobre um armário junto à Área de Serviço; (10) Área de Serviço – bancada e lavatório, prateleiras de parede, uma pequena secretária com um computador e armários de armazenamento de materiais.

Nas paredes, estão dispostos/as: (i) Quadros de Rotina – Rotina Semanal, Calendário do Mês e Quadro de Presenças (preenchido pelas crianças); (ii) variada documentação de apoio – Ementa Semanal, horários das Sessões de Terapia, Atividades Curriculares Integras (ACI) e Atividades Extracurriculares (AEC), o Plano Semanal, entre outros; (iii) um Quadro de Giz (muitas vezes utilizado em dinâmicas em grande grupo); (iv) Mapa dos meses do ano com os aniversários das crianças. As paredes são, ainda, espaço de exposição de produções das crianças; nas palavras de Malaguzzi (1994), “falam, documentam”, (Lino, 2013, p. 123), na medida em que são espaço de abertura ao diálogo e partilha entre EE, crianças e visitantes.

Todos os materiais se encontram ao alcance das crianças e em bom estado de conservação – caso contrário, são retirados ou substituídos pela EES. As Áreas vão ao

encontro dos interesses e necessidades do grupo, apoiando as suas explorações e vontades próprias e a organização do espaço da Sala permite a interação entre crianças e adultos. A casa de banho é partilhada com as crianças da Sala dos 4 Anos, ainda que raramente a frequentem em simultâneo nos momentos de higiene pessoal.

Já o Recreio exterior dispõe de: (i) uma instalação de grande dimensão – com escorregas, parede de escalada, estrutura de rede e túnel suspenso; (ii) bicicletas; (iii) mesa de matraquilhos; (iv) elementos da natureza (uma árvore, vegetação e uma zona de cultivo). O Recreio tem acesso direto, também, à Sala dos 4 Anos e à Sala Polivalente/Refeitório (cf. Anexo C). Face à sua localização estratégica entre o corredor comum às salas do Pré-escolar e o Recreio exterior, a Sala dos 5 Anos é espaço de entrada e saída de todas as crianças, famílias e EE do núcleo do Pré-Escolar.

## OS TEMPOS E AS ROTINAS

Os momentos-chave de um dia-tipo destas crianças compreendem: (i) acolhimento – todas as manhãs, o tapete é espaço de reunião em grande grupo; (ii) períodos de refeição – reforço da manhã na Sala/almoço e lanche no refeitório; (iii) brincadeira livre na Sala e/ou Recreio; (iv) atividades propostas pela EES; (iv) ACI. O dia das crianças tem uma rotina definida – cf. Anexo D. Os dias são preenchidos e os tempos para Brincar e para Atividades de Sala são demarcados pelos intervalos horários das ACI. As crianças têm Inglês (diariamente), Ginástica (duas vezes por semana), Música, TIC e *One Moment* (uma vez por semana) e Oficina de Artes Visuais (uma vez por mês). Salvo exceções circunstanciais, a EES acompanha o grupo durante estes momentos. Quatro crianças (MR.C., GN.S., GL.S. e V.B.) dormem sesta (questão que, por vezes, condiciona a logística das Atividades de Sala) e a grande maioria frequenta AEC na OSE, tais como, Robótica, Judo, *FunTime* e Ballet.

Importa destacar o *One Moment* que – dinamizado pela Psicomotricista e Coordenadora da EMAEI pela primeira vez com este grupo de crianças – é espaço de meditação e relaxamento. O projeto traz benefícios diversos ao nível do seu bem-estar emocional e social – “a tomada de consciência de si, correção de padrões respiratórios, aumento da autoestima e autoconfiança, redução do nível de stress, promoção do relaxamento, treino da atenção e da memória, gestão saudável das emoções” (*Website* da OSE, 2023). À minha chegada à Sala dos 5 Anos, teriam decorrido, apenas, duas sessões de *One Moment*; não obstante, importa ressaltar o envolvimento significativo e interesse coletivo do grupo durante as sessões, até à data, observadas.

No decorrer das ACI – à exceção do *One Moment* – o grupo é dividido em dois pequenos grupos – cada um, com dez crianças. Nos momentos de transição entre espaços da OSE, as crianças organizam-se em pares pré-definidos e distribuem-se pelas Mesas da Sala e do Refeitório segundo lugares previamente estabelecidos (grupo da Mesa 1, da Mesa 2 e da Mesa 3 – cf. Anexo C). Estas condições de organização do grupo terão sido definidas pela EES, no início do ano letivo.

## **2.5. AS CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS**

Apesar de não me ter sido possível consultar o Projeto Curricular de Grupo, as Fichas de Anamnese das crianças permitiram-me recolher informação pertinente acerca dos Dados Sociodemográficos das Crianças e suas Famílias (cf. anexo E). O grupo é constituído por vinte crianças – oito do sexo feminino e doze do sexo masculino. À data da recolha de dados (outubro de 2023), a grande maioria das crianças tinha 5 anos de idade, exceto uma (M.D.C.) com 4 anos e duas (A.M. e E.S.) com/prestes a completar 6 anos – as quais, em concordância entre pais e EC, não transitaram para o 1.º Ciclo. Duas crianças (W.M e M.S.) frequentam a OSE desde a Sala dos 3 Anos e três (E.S., S.R. e R.M.) frequentam-na pela primeira vez este ano. As restantes quinze frequentam a OSE desde o Berçário, sendo acompanhadas por esta EE desde muito tenra idade (à exceção A.M., que apenas se juntou ao grupo este ano letivo).

É um grupo, em geral, assíduo, sendo que uma quantidade significativa de crianças permanece na OSE mais de nove horas diárias. As crianças demonstram estar adaptadas ao ambiente educativo e EES – à exceção de duas: (i) S.R., apesar de uma relação afetiva com as adultas, manifesta-se, por vezes, distante e isolado do restante grupo; (ii) R.M. demonstra pouca vontade e desagrado em vir ao colégio.

Segundo conversas informais com a EES – e na perspetiva pessoal de ambas – o facto de, do 1 aos 3 anos, estas crianças terem estado em regime de pandemia devido à COVID-19, assim como a desigualdade entre crianças do sexo feminino e masculino, constituem significativas condicionantes a nível das suas competências individuais e sociais, tratando-se de um grupo significativamente exigente a nível comportamental. É um grupo bastante enérgico e alegre, que expressa com intensidade as suas emoções, manifestando-se, muito afetuoso. No entanto, demonstra fragilidades significativas ao nível da gestão de conflitos, revelando necessidade em recorrer a um adulto de sala; por vezes, parte para agressão física entre pares. Algumas crianças revelam, por vezes, falta de empatia e solidariedade, assim como dificuldade em respeitar o espaço e os

impostos pelo outro. Algumas revelam um significativo sentido de competitividade e apresentam traços bem marcados de liderança do grupo.

No que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo manifesta-se autónomo na realização das suas tarefas de rotina diária (higiene pessoal, alimentação, ato de vestir e despir, responsabilizar-se por objetos pessoais, entre outros). Ainda assim, nos momentos de alimentação, algumas crianças necessitam de ajuda acrescida – nomeadamente nos casos frequentes em que não apreciam a refeição. Em geral, parece ser-lhes desafiante cumprir regras do adulto – apesar de as conhecer e compreender, nomeadamente em momentos de grande grupo. Não obstante, são crianças muito capazes e interessadas em participar nas atividades e nas tomadas de decisões, manifestando-se orgulhosos e significativamente envolvidos quando o fazem.

Na Área de Expressão e Comunicação, revelam grande interesse pelas Artes Visuais, manifestando capacidade expressiva. Todas as crianças demonstram significativo interesse em colorir e produzir desenhos, ou recortes e colagens. Também a Música constitui um grande interesse para o grupo; manifestam prazer em interpretar e reproduzir, quer nas aulas de Música e de Inglês, quer em momentos espontâneos. Manifestam grande interesse pelo Jogo Dramático; mascaram-se com frequência e recriam situações imaginárias nas suas brincadeiras. Adoram ouvir histórias contadas e todos os dias anseiam pela história que a TAE conta depois do almoço. Em paralelo, trazem frequentemente livros de casa para partilhar.

Quanto à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças demonstram dificuldades a relatar situações específicas com clareza de discurso e/ou de sequência de acontecimentos. Não obstante, é um grupo muito comunicativo e utiliza e compreende naturalmente a linguagem oral em contexto. A maioria das crianças revela significativo interesse em copiar, ler e escrever (convencionalmente ou não), palavras ou pseudopalavras, fazendo associações às letras que conhece<sup>(1)</sup>. Nas suas brincadeiras manifestam de interesse e curiosidade pelo Domínio da Matemática. Evidenciam prazer em realizar, por iniciativa própria, comparações, contagens e identificação de quantidades totais; recorrem a operações matemáticas para resolver problemas e identificam atributos mesuráveis dos objetos<sup>(2)</sup>.

<sup>(1)</sup> (...) observo que M.S. escreve, na sua folha, cada mês no ano. Enquanto escreve, observa de forma intercalada para a sua folha e para a parede da sala, na qual se encontram os meses do ano (...) e, letra a letra, copia-as. (NC n.º 95, 29 de novembro de 2023)

<sup>(2)</sup> Catarina, viste? Pus um dentro do outro porque este é pequenino e este é grande.” (M.C.) (NC n.º 9, 4 de outubro de 2023); “Mas Catarina, ela tem mais tampas do que eu não é justo! (...) termos o mesmo número de tampas.” (MR.C.) (NC n.º 4, 4 de outubro de 2023)

Também a Área do Conhecimento do Mundo desperta grande interesse por parte do grupo; reconhecem o livro e o computador como recursos e suportes de pesquisas, demonstram curiosidade em saber termos científicos, questionam, colocam hipóteses e demonstram grande satisfação e envolvimento em processos de exploração e descoberta, manifestando-se orgulhosos em comunicar conclusões.

Uma das crianças do grupo (V.B.) manifesta comportamentos mais desviantes à norma (afastamento ou fuga em momentos de grande grupo ou em atividades estruturadas de longa duração e, por vezes, agitação e/ou agressão aos pares) os quais poderão advir da sua hipersensibilidade a estímulos sonoros, face ao seu diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Não obstante, a criança revela estar integrada no grupo, manifestando a capacidade de interagir, brincar e manter amizades. O grupo expressa solidariedade, compreensão e empatia para com a V.B. Três crianças frequentam sessões de terapia, dentro e/ou fora da OSE: (i) V.B. e M.M.A., por conta do seu diagnóstico de PEA; (ii) M.N., por apresentar dificuldades ao nível da articulação verbal (cf. Anexo E).

## AS FAMÍLIAS

Todos os núcleos familiares são compostos por figura materna e paterna – exceto um, (regime de residência alternada), e a maioria das crianças (N=13) tem um ou mais irmãos. Além destes, tios e avós são figuras familiares bastante presentes. Apenas uma criança vive fora do concelho de Oeiras e oito vivem em localidades significativamente próximas. Ainda assim, todas se deslocam de carro à OSE.

Estabelece-se uma relação positiva entre a EES e todas as famílias; próxima, com a sua grande maioria. Nos momentos de chegada e partida, as famílias são convidadas a entrar e circular livremente pela OSE e pela Sala, em particular. No período da manhã todas as crianças e suas famílias são recebidas pela EES; no entanto, a partir das 10h00, despedem-se no átrio da receção e as crianças são acompanhadas à Sala pela Rececionista. No período da tarde, as crianças são entregues às famílias pela EC e/ou TAE, uma vez que o período letivo da EC termina pelas 16h30. Ambos os momentos são, sempre que possível, espaço diário de encontro presencial, conversa, partilha de informações e troca recíproca entre EES e família. Ainda assim, esta comunicação é, maioritariamente, estabelecida pela plataforma – em formato de aplicação para telemóvel – através da qual a EC partilha registos fotográficos ou escritos e informações

relevantes com as famílias, as quais, por sua vez, têm, também, a liberdade de comentar, partilhar e interagir com a EES ou entre si. Segundo conversas informais com a EES, as famílias pertencem a um grupo digital, onde comunicam entre si. Algumas, em particular, têm uma relação significativamente próxima, também devido a conhecerem-se desde tenra idade dos seus filhos.

De acordo com o Modelo de Sá (2002), a participação das famílias ocorre em contexto formal – em reuniões de pais conjuntas ou individuais previamente agendadas, as quais contam com a presença da Diretora Geral e Pedagógica e de outros professores ou da Psicomotricista, se considerado necessário – mas maioritariamente, em contexto informal – em momentos espontâneos de conversas informais com a EES e/ou com outras famílias. Algumas participam ativamente no dia-a-dia das crianças, quer por convite da EC, quer de livre e espontânea vontade, manifestando-se ativamente envolvidas. Não obstante, não deixa de se verificar casos de participação passiva, na medida em que, apesar de presentes em reuniões e/ou propostas da EC, não manifestam um comprometimento ativo ou contribuição substancial (Sá, 2002).

Os ideais destas famílias nem sempre entram em consonância com a EC e/ou com a OSE, verificando-se, por vezes, divergências<sup>(3)</sup>. As condições sociodemográficas e socioeconómicas destas famílias indicam que, à partida, reconhecem esta OSE como lugar de eleição – não só pela sua localização, mas, essencialmente, pelas suas excelentes condições e oferta educativa de qualidade e referência. Este fator pode ser indicador de um nível de interesse e envolvimento acrescido, por parte destas famílias, quanto à educação dos seus filhos. Neste sentido, esta divergência é vista, à partida, como bem-intencionada, no sentido de puderem assegurar e beneficiar, acima de tudo, a educação e bem-estar dos seus filhos.

<sup>(3)</sup> [a educadora] refere que “há famílias mais complicadas; para algumas está sempre tudo bem; há outras mais inflexíveis e, de coisas tão pequenas, fazem grandes questões”, complementando que “às vezes é complicado (...)” (NC n.º 78, 17 de novembro de 2023).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS PARA A AÇÃO**

Em concordância com Silva et al. (2016), é fundamental que o educador de infância estabeleça um conjunto de intenções que definam, caracterizem e deem sentido à sua ação; é fundamental “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p. 13). Como futura educadora de infância, considero assumir um papel crucial na promoção de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças, conferindo uma prática pedagógica de qualidade. Assim, procurei dar sentido à minha prática traçando e norteando-me por crenças e intencionalidades pedagógicas à luz do conheci destas crianças – as suas potencialidades, fragilidades e interesses – das suas famílias e EE.

#### **3.1.1. PARA COM AS CRIANÇAS DA SALA DOS 5 ANOS**

Tencionei estabelecer uma relação afetiva de segurança, proximidade, confiança e responsividade para com o grupo e com cada criança, atendendo, sempre, ao seu bem-estar físico e emocional.

Importou-me pensar a prática tendo em vista a relação indissociável entre o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças e a relação e interação que com elas estabeleço. Com base no modelo do desenvolvimento humano, Portugal (2008) refere que a qualidade da relação entre o sujeito e o seu contexto é “determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças” (p. 44). Em concordância com Portugal (2000), estabelecer uma relação com a criança de “calor, regularidade, afeição” transmitir-lhe-á um sentimento de confiança no mundo (p. 101). Para Edward, Gandini e Forman (1999),

o papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. (p. 160).

Tencionei, portanto, estabelecer uma relação cuidada com cada criança; priorizar todos os momentos do nosso dia a dia – o conforto do abraço e do beijinho, a delicadeza na comunicação, a atenção dedicada e o respeito recíproco – como momentos cruciais para a construção desta relação. Em paralelo, respeitar o tempo de cada criança,

encontrando o meu espaço e não invadindo o seu, transmitindo a certeza de que podem contar comigo, sentir-se seguras e confiar que estarei disponível para as ouvir e apoiar quando assim o desejarem. Tencionei, assim, envolver-me, relacionar-me e comunicar com cada criança com o coração e o cuidado com que merece ser acolhida.

Tencionei olhar a criança como ser individual de forma única de ser e estar; de interesses, necessidades e tempos; de fragilidades e potencialidades, regendo-me pelo seu empoderamento e confiança.

Tencionei respeitar a individualidade de cada criança olhando-a como ser disponível ao que é novo, competente, construtivo e detentor de teorias explícitas sobre o que a rodeia. Em paralelo, apoiar e motivar as suas expectativas e intenções, acolhendo-as e acreditando nas suas potências e capacidades. Procurei, assim, respeitar, empoderar e confiar nas crianças, estabelecendo relações colaborativas, de reciprocidade e equilíbrio de poder.

Tencionei privilegiar, potenciar e valorizar os momentos de brincadeira, quer individual, quer entre pares e/ou com o adulto – propondo-me a estar totalmente disponível para as observar, apoiar e/ou participar.

De acordo com Silva et al. (2016), ao brincar, a criança constrói a sua identidade. Fuertes et al. (2020) referem-na como atividade “fundamental na educação de infância”, promotora do seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Ao brincar, a criança desenvolve as suas potencialidades, assim como um sentimento próprio de capacidade e segurança; torna-se sujeito de vontades e decisões próprias sobre o que, como e com quem pretende fazer (Soares, 2020). Crianças que brincam em liberdade estarão em liberdade de ação, imaginação, exploração e interesse intrínseco. Assim, e porque as educadoras também brincam, procurei assumir um papel de total disponibilidade para observar, apoiar e/ou participar nas suas brincadeiras, tirando partido num contexto de fruição e prazer, sempre que elas assim o desejarem.

Tencionei incentivar e cooperar com as crianças na gestão positiva das conflitualidades, promovendo a socialização numa vida de grupo cooperada, empática, solidária e respeitosa.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), apesar de preocupadas com os sentimentos e necessidades de quem as rodeia, é de esperar que crianças em idade pré-escolar

protagonizem conflitos e disputas. Não obstante, importou-me apoiá-las na gestão das conflitualidades, incentivando a uma vivência coletiva positiva e harmoniosa. Tencionei, assim, assumir-me como mediadora – nomeadamente, em situações de conflito – transparecendo uma postura, empática, solidária e tolerante para com o outro.

### **3.1.2. PARA COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS**

Tencionei promover uma relação de confiança com a família de cada criança, nortada por valores de respeito, disponibilidade e cooperação.

Regendo-me por valores pessoais e profissionais éticos – cf. Anexo F – e de acordo com as intenções expressas às famílias na Carta de Apresentação e Protocolos de Consentimento Informados redigidos (em Anexo G), tencionei garantir e respeitar, sempre, a proteção de dados e anonimato de cada uma. Por forma a promover um sentimento de confiança para comigo – adulta cuidadora – importou-me, ainda, transmitir-lhes a intenção de conferir a segurança de todas as crianças. Propus-me, ainda, a “respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI, 2011, p. 2).

Tencionei promover o envolvimento e a participação das famílias num processo de articulação e comunicação aberta.

Segundo Silva et al. (2016), “cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para [a participação das famílias no processo educativo das crianças], encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas” (p. 17). Assim, tencionei adotar uma postura convidativa às famílias das crianças, prevendo propostas de participação ativa, prevendo o contributo imensurável que este envolvimento e participação das famílias terá para toda a comunidade da Sala dos 5 Anos.

### **3.1.3. PARA COM A EQUIPA EDUCATIVA**

Tencionei promover uma relação de qualidade com a EES, no sentido de contribuir para uma relação de comunicação aberta, de total disponibilidade, cooperação, confiança e respeito.

Numa perspectiva pessoal, uma relação de qualidade estabelecida com todos os agentes educativos implicados no contexto destas crianças trará benefícios à promoção de um ambiente seguro, confortável e estável ao bem-estar de cada uma delas. Assim, tencionei nortear-me por uma postura de comunicação aberta, de total disponibilidade, cooperação, entreajuda, confiança e respeito, tanto para com a EC, como para com a TAE. Em paralelo, tencionei adotar uma postura de total abertura e confiança na palavra de ambas, no sentido de me propor a querer aprender sempre mais, num contexto de diálogo e partilha de ideias e saberes.

### **3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA PPS II EM JI**

Conhecer este grupo de crianças foi um processo prazeroso e enriquecedor; permitiu-me acompanhar o desenvolvimento de cada uma ao longo destes quatro meses, conhecer a sua forma de pensar, os seus agrados e desagradados, os seus interesses individuais e coletivos. À medida que o tempo foi passando, fui encontrando o meu lugar e as crianças foram-me dando espaço para me integrar nas suas rotinas e nas suas vidas; foram manifestando sentir-se seguros na minha presença, identificando-me como adulta de referência em quem confiar e recorrer.

O dia a dia era recheado de demonstrações de carinho por parte de todo o grupo, quer mais explícitas, por parte de crianças que o demonstravam com mais facilidade – quando me pediam abraços, beijinhos, para brincar com elas, ou verbalizavam palavras carinhosas – quer mais delicadas, por parte de crianças mais reservadas – quando pediam para me sentar junto delas nas reuniões de grupo, me ofereciam desenhos ou me davam abraços, ainda que fugazes. Era recebida, todos os dias, com um sorriso, um beijinho ou abraço carinhoso. Em momentos de maior aflição, procuravam-me, quer as apoiar nas suas dificuldades, quer para dar ou receber um maminho.

Evocando o caso de S.R. – que inicialmente se manifestava distante e, por vezes, isolado do restante grupo – importou-me dar-lhe tempo para se adaptar ao seu ritmo, não invadindo o seu espaço; em paralelo, convidá-lo a envolver-se em determinados momentos. Com o tempo, S.R. adaptou-se, demonstrando-se envolvido e integrado no ambiente educativo; comigo, desenvolveu uma relação significativamente positiva e carinhosa. No caso de R.M. – que demonstrava pouca vontade e desgosto em vir ao colégio – procurei conferir-lhe especial atenção nos dias em que chegava entristecido; uns dias tirava tempo para conversar sobre o que sentia e sobre as possibilidades de se divertir com os amigos; outros dias procurava desviar a sua atenção para atividades

do seu agrado – víamos um dos seus livros preferidos, ou construíamos o puzzle que mais gostava. Com o tempo, fui observando uma criança mais agradada e com um maior prazer em chegar e estar no colégio.

Os momentos de brincadeira foram lugar privilegiado de interação e relação com todas estas crianças. Tendo em vista a rotina demarcada pelos intervalos entre as AIC, procurei gerir o tempo e as planificações de forma flexível e adequada à disposição das crianças. Dei primazia a momentos de brincadeira livre, a qual foi palco de manifestação de interesses e necessidades que procurei transportar para as minhas planificações e propostas. Em paralelo, procurei estar sempre disponível, não só para as observar, como para participar e deixar-me envolver em momentos de verdadeira fruição.

Norteadada pela observação, registos diários, reflexões semanais e partilha entre EES, procurei adotar uma atitude crítica e reflexiva. Assim, as propostas que foram sendo feitas conferiram, numa perspetiva pessoal, uma ação pedagógica adequada. Partindo do seu interesse pela Música, num momento de grande agitação do grupo, cantei-lhes uma canção. Desse dia em diante, em momentos espontâneos de fruição com as crianças, pediram-me com frequência que a cantasse, aprenderam-na e reproduziram-na; a canção passou a fazer parte dos nossos dias. Partindo do seu prazer pela hora em que a TAE contava uma história, importou-me estar presente; reduzi horas de almoço, comecei a fazer parte da leitura da história e, por vezes, assumi-a. Nestes momentos, convidava a criança que tinha trazido a história a ajudar-me a contá-la, trazendo-a para um lugar de destaque e potenciando capacidades de expressão e comunicação, assim como o gosto pela leitura e por partilhar, com os outros, aquilo que é seu. Face ao seu interesse pela Escrita – tal como reflito na Reflexão Semanal 7 (em Anexo A), apoiei as crianças que assim o desejavam em momentos espontâneos. Já numa fase final da PPS, propus à EC trazer para a Sala a Área da Escrita, construindo cartões com palavras que as crianças manifestassem interesse em conhecer.

Perante situações mais desafiantes de conflitualidades entre pares – tal como reflito na Reflexão Semanal 9 (em Anexo A) – procurei assumir-me como mediadora e modelo de uma postura empática, respeitosa e tolerante para com o outro. A minha postura perante situações de conflito terá incentivado as crianças a ponderar e a assumir a questão por elas mesmas, procurando encontrar estratégias válidas e pertinentes para a sua resolução. À data de término da PPS, apesar de sentir que procuravam, ainda, o auxílio/aprovação do adulto, estas crianças demonstram significativas melhorias neste campo, manifestando: (i) estar dispostas a resolver os conflitos; (ii) estar dispostas a ouvir o par; (i) estar dispostas a explicar a sua perspetiva ao par; (iii) ser capazes de

ensaiar estratégias válidas e pertinentes para resolver os conflitos – tais como expor, debater, negociar e chegar a uma solução conjunta e acordada entre ambos; (iv) aplicar valores de justiça, respeito e compreensão pelo outro e pelas regras e condutas sociais em causa. Em paralelo, muitas das estratégias que ensaiavam e soluções que procuravam, refletiam as estratégias que adotava na minha intervenção em situações de conflitos entre pares – evidência, esta, que me permite refletir, de forma bastante positiva, quanto à forma como atuei e as auxiliiei na gestão das suas emoções e na relação com os outros, numa vivência positiva e harmoniosa.

Partindo da minha vivência com estas crianças, reconheci-as como interativas, nitidamente interessadas, competentes; no entanto, por revelarem fragilidades em competências de interação coletiva, negociação e trabalho colaborativo, bem como em acreditar-se como aprendizes capazes e credíveis, revelam dificuldades em tirar proveito dos seus próprios interesses e competências. Posto isto, importou-me adotar um papel de mediadora e gestora de oportunidades que partissem das necessidades, interesses e curiosidade inata destas crianças e que promovam o prazer, a motivação intrínseca, o fascínio e entrega ao seu próprio processo de aprendizagem. Assim, procurei, na minha ação educativa, adotar estratégias promotoras de um clima democrático baseado no diálogo, partilha, cooperação e entreaajuda, bem como a tomada consciência das suas capacidades, privilegiando a sua voz e a participação.

Em parceria com a EC, criei o Mapa da “Partilha de Grupo”, no qual era exposto, à sexta-feira, o que as crianças mais e menos tinham gostado da semana. Em parceria com as crianças, criamos o Mapa d’”Os Ajudantes do Dia”, através do qual propus recordar e registar as regras da Sala e destacar três crianças por dia que seriam reconhecidos como ajudantes da EES e dos amigos no seu cumprimento. Ambos os instrumentos revelaram resultados significativamente positivos. A “Partilha de Grupo”, era espaço de conversa, partilha de experiências, expressão de emoções, e de apelo à empatia, perante os sentimentos dos pares. O Mapa d’”Os Ajudantes do Dia” ganhou lugar na rotina diária destas crianças e permitiu potenciar o reconhecimento das suas capacidades e valores, competências de responsabilidade, cooperação e respeito pelo outro e pelas regras da Sala e um sentimento de pertença no grupo.

Articulando o seu interesse pela Área do Conhecimento do Mundo e pelas temáticas abordadas nas sessões de *OneMoment*, foi desenvolvido e vivido, com estas crianças, o Projeto “O Nosso Corpo Cá Dentro”. Apesar de a EC não adotar a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) na ação pedagógica, importou-me reconhecê-la como promotora de um “processo de aprendizagem [que] permite o desenvolvimento de

competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos et al., 2012, p. 9). Sustentando-se em Vygostky (1978), Vasconcelos et al. (2012) reconhecem que os projetos devem trabalhar na zona de desenvolvimento próximo da criança. Partiu-se, assim, de uma temática do real interesse das crianças; um problema de real proximidade à sua vida quotidiana e contexto educativo, emergindo de questões e interrogações que partiram das crianças. Partindo da caracterização do grupo, do contexto educativo em que se insere, das suas fragilidades e, acima de tudo, das suas potencialidades, adotar MTP constituiu-se como absolutamente pertinente face aos seus pressupostos teóricos e às aprendizagens que permitiu promover – um processo de aprendizagem que me permitiu dar-lhes voz, acreditá-los como seres capazes e potenciar a sua autoestima e motivação intrínseca.

A partir do Projeto, nasceu um novo espaço na Sala: o grande placar branco surgiu como espaço de exposição, narrativa e partilha entre grupo, EE e visitantes. Através do projeto, apoiei o interesse das crianças em trazer livros de casa, tendo-os recebido e incluído nos processos de pesquisa, assim como o computador, utilizado para inúmeras sessões de pesquisa semi-dirigida. Partindo dos seus interesses pela Matemática, promovi a atividade d’”As Alturas da Sala dos 5” (em Anexo A), através da qual fizemos comparações, contagens, identificação de quantidades totais, reconhecimento de figuras geométricas e identificação de atributos mensuráveis dos objetos. Esta atividade fez surgir um outro espaço na Sala destinado à exposição e constante retorno, por parte das crianças e suas famílias, às suas alturas. Face ao seu interesse pelo Jogo Dramático – e tendo surgido, no decorrer da PPS, um grande interesse por Puzzles – trouxe para a Sala um novo elemento para juntar à coleção de máscaras: o Puzzle do Corpo Humano – um avental que podem vestir e despir, e no qual podem montar e desmontar os órgãos que aprenderam. O Projeto foi, ainda, motivo de melhorias da disposição das crianças nos momentos de refeição, nomeadamente quando não a apreciavam. Através de estratégias convidativas e gentis, procurava motivá-las a comer fazendo recurso à temática “para onde vai a nossa comida”, levando-as mobilizar conceitos enquanto se divertiam e desviavam o foco dos sentimentos de angústia.

No decorrer da PPS, procurei planear atividades no âmbito de todas as Áreas de Conteúdo, explorando temáticas variadas e objetivos diversificados. Além disso, procurei proporcionar diferentes formas de trabalho com (e entre) as crianças, tendo-me focado no cooperativo, quer entre pares, quer em pequeno ou grande grupo. Em

todas as minhas propostas educativas, procurei, essencialmente: (i) incentivar relações de qualidade, promovendo uma vivência coletiva harmoniosa; (ii) potenciar um clima democrático baseado no diálogo, partilha, cooperação e entreajuda; (iii) estimular o desenvolvimento de atitudes de exploração e hábitos de pesquisa, a partir da MTP; (iv) promover o prazer, a motivação intrínseca, o fascínio e a entrega das crianças ao seu processo de aprendizagem; (v) contribuir para a construção da identidade de cada criança como sujeito capaz, competente e credível, estimulando a sua participação.

Para com as famílias destas crianças, desenvolvi uma relação simpática e acolhedora. As crianças falavam de mim aos seus pais, tios e avós, fazendo-me sentir reconhecida e valorizada, tanto por elas, como pelos seus familiares. Os pais despediam-se das crianças e deixavam-nas ao meu cuidado sem qualquer hesitação; partilhavam recados ou informações relevantes acerca dos filhos e reconheciam-me como elemento da EE.

Não obstante, a pouca oportunidade que tive de privar com as famílias concretizou-se, essencialmente, nos momentos de chegada e saída e através da plataforma de comunicação. Assim, valorizei os breves momentos de encontro para conversar com as famílias e potencieei a comunicação e partilha do dia a dia da Sala através de publicações na plataforma, mantendo-os informados e motivando o seu envolvimento e colaboração. Também a documentação pedagógica exposta nas paredes da Sala constou como um relevante instrumento de comunicação com as famílias; não só as crianças as chamavam para ver e partilhar o que fazíamos durante o dia, como os próprios adultos paravam para observar as narrativas expostas. Envolvidas num projeto de seu grande interesse, as crianças foram levando às suas famílias o seu fascínio pelo que era feito em Sala – evidências de que se manifestavam motivadas e significativamente envolvidas. Numa partilha coletiva, crianças e famílias foram trazendo vivências, conversas, descobertas e recursos para a Sala, estabelecendo-se relações efetivas de colaboração. Ao longo dos meses, as famílias destas crianças foram partilhando comigo, não só evidências de que os filhos estavam verdadeiramente envolvidos no Projeto, como palavras de verdadeiro apreço, referentes ao impacto positivo e evidente da minha presença na Sala para o/a seu/sua filho/a.

Também a relação que criei com a EES constitui um alicerce absolutamente crucial no decorrer de toda a PPS. Perante o excelente exemplo que tive da relação entre a EC e a TAE, também na relação que desenvolvi com ambas prevaleceu o respeito, o trabalho de equipa, a partilha, o apoio e a cumplicidade. Ambas me fizeram sentir totalmente integrada como membro da EES. Fizeram tudo o que estava ao seu alcance para me apoiar e confiaram nas minhas capacidades aquando de alguma proposta. Motivaram e

suportaram as minhas ideias e valorizaram todo o trabalho e ação educativa que concretizei ao longo de toda a PPS. Em paralelo, também eu me dispus a estar totalmente disponível para as apoiar, quer na gestão do grupo, quer na preparação de materiais didáticos para a Sala e/ou para as crianças, quer na planificação de atividades propostas por mim ou pela EC. Graças à sua disponibilidade imensa, apoio, amizade e à cumplicidade e parceria que se construiu, senti-me em casa, todos os dias.

Posto isto, norteando a minha prática pelas intencionalidades pedagógicas delineadas no ponto anterior, considero: (i) ter promovido uma relação de qualidade com a EES, no sentido de construir uma relação de comunicação aberta, de total disponibilidade, cooperação, confiança e respeito; (ii) ter promovido uma relação de confiança com a família de cada criança, norteando-me por valores de respeito, disponibilidade e cooperação; (iii) ter envolvido e promovido a participação das famílias num processo de articulação e comunicação aberta; (iv) ter incentivado e cooperado com as crianças na gestão positiva das conflitualidades, promovendo a socialização numa vida de grupo cooperada, empática, solidária e respeitosa; (v) ter privilegiado, potenciado e valorizado os momentos de brincadeira, quer individual, quer entre pares e/ou com o adulto – tendo estado disponível para as observar, apoiar e/ou participar; (vi) ter olhado cada criança como ser individual de forma única de ser e de estar, de interesses, necessidades e tempos, fragilidades e potencialidades, regendo-me pelo seu empoderamento e confiança; (vii) ter estabelecido uma relação afetiva de segurança, proximidade, confiança e responsividade para com o grupo e com cada criança, atendendo, sempre, ao seu bem-estar físico e emocional.

*«Catarina, eu adoro a forma como tu falas.»*, diz-me MR.C., assim que termino de chamar a atenção de quatro crianças. *«A forma como eu falo?»*, pergunto-lhe. Acaricia-me o cabelo e responde-me *«Sim. Eu sei que tu estavas zangada, mas falas assim devagarinho e eu gosto da forma como tu falas... e também cheiras bem»*. (NC n.º 70, de dia 10 de novembro)

O que MR.C. me disse neste dia assumiu um ponto de viragem, não só na minha prática, como a nível pessoal e na construção da minha profissionalidade; conta-me que a minha forma de reagir, interagir e comunicar com as crianças pode e deve ser sinónima de respeito, responsividade e delicadeza. Assim, na minha ação educativa preocupou-me, acima de tudo, privilegiar as interações e relações que se foram estabelecendo com as crianças, as suas famílias e a EES, valorizando a criança “como constituída nas relações e constituinte delas” (Guimarães, 2008) – noção, esta, que terá motivado e impulsionado o meu interesse pela temática da investigação concretizada.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

## 4.1. A PROBLEMÁTICA

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1979) destaca a relação entre a pessoa em desenvolvimento e o contexto; a pessoa é tanto produtora como produto do seu desenvolvimento (Bhering & Sarkis, 2009). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Citando Vygotsky, Guimarães (2008) afirma que “a formação do eu é compreendida nos processos de interação e negociação com os «outros»” (p. 16). Segundo a autora, a interação das crianças é iniciada ou modificada por elas mesmas, quer com o adulto, quer entre pares. Nessas ações, afetam-se a si mesmas e ao que as envolve, inventam caminhos e reinventam sentidos (Guimarães, 2008).

Na educação pré-escolar, a interação entre o educador e a criança deve concretizar-se num suporte e estímulo do adulto ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. O adulto cria e apoia oportunidades num ambiente de potencial desenvolvimento, a partir de estruturas interpessoais progressivamente mais complexas. (Vygotsky, 1978-1997; Soderstrom, 2007; Morais, 2023; Azevedo, 2023; Cardona et al. 2021)

A investigação *Tandem* evoca os diferentes modelos educativos e influências de vários interlocutores, nos vários contextos de vida das crianças – nomeadamente, pais e educadores. Em Portugal, os resultados destes estudos apontam para a implicação direta dos modelos de interação e comunicação do adulto na participação, envolvimento e comunicação da criança. Em paralelo, corroboram a investigação *Tandem*, na medida em que tanto as interações adulto-criança como as interações entre pares contribuem para o desenvolvimento de modelos cooperativos e construtivos de conduta (Brandes et al., 2015; Ferreira et al., 2016; Barroso et al., 2016; Veloso et al., 2017; Ladeiras et al., 2017; Fuertes et al., 2018a; Fuertes et al., 2018b; Fernandes et al., 2018; Farinha & Fuertes, 2018; Fuertes, 2022; Fuertes et al., 2022; Azevedo, 2023; Morais, 2023).

Partindo destes pressupostos, a presente investigação segue as diretrizes do projeto *Tandem*, surgindo do interesse em estudar o modelo de atuação e os comportamentos interativos do educador na interação educador-criança – em termos de colaboração, de desafio pedagógico e de relação/envolvimento – e a transferência – ou não – desses modelos e comportamentos para a interação criança-criança, durante uma tarefa colaborativa.

## **4.2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **4.2.1. A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Os primeiros seis anos de vida são cruciais no desenvolvimento (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A criança constrói a sua cultura – formas de expressão e significação do mundo – partindo do diálogo que estabelece com as práticas materiais e simbólicas (Anjos et al., 2004). A pessoa em desenvolvimento interpreta, conhece e cresce imersa em relacionamentos. O desenvolvimento infantil dá-se pelas relações e interações que a criança é capaz de estabelecer consigo e com o ambiente – nomeadamente com o adulto e os pares (Guimarães, 2008; Galvão, 2004). À chegada do jardim de Infância, a criança realizou já um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem, influenciado pelos seus contextos de vida. Partindo do que já sabe – assumindo-a como predisposta a encontrar o melhor sentido na sua experiência – constrói ativamente novas aprendizagens (Katz, 2006; Cardona et al., 2021).

A criança precisa do outro para se ancorar e desenvolver, na medida em que a sua ação sobre os objetos e sobre o outro é sempre mediada pela interação – quer com o adulto, quer com os pares (Gouvea, 2007). Assim, o espaço deve ser ambiente de troca; de socialização; de relação e encontro; de diálogo.

#### **INTERAÇÕES, DIÁLOGOS, RELAÇÕES**

Vygotsky (1987) compreende as interações sociais como gênese do desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem humana ocorre através das trocas interpessoais estabelecidas nas interações, sendo o contexto, a história, as intenções e a entoação que as envolvem, elementos fundamentais na construção do diálogo onde a criança é convidada a participar e a responder (Guimarães, 2008). É neste processo de negociação e diálogo, no responder e ser respondido e na construção de sentidos partilhados que a criança constrói o seu sentido do mundo.

O Modelo de Bronfenbrenner (1979) destaca a relação entre a pessoa em desenvolvimento e os seus contextos como fator determinante do desenvolvimento do indivíduo. A criança desenvolve-se num processo dinâmico de relação com o meio; é influenciada e é reflexo do ambiente educativo em que se desenvolve, mas também o influencia e reflete, nesse ambiente, a sua identidade. O contexto da criança influencia os seus Processos Proximais que, entendidos como motor de desenvolvimento da criança, compreendem as interações contínuas durante um determinado período de

tempo, as quais vão progredindo gradualmente, em termos de complexidade; por sua vez, permitem, à pessoa em desenvolvimento, compreender melhor as suas possibilidades (Bhering & Sarkis, 2009; Silva et al., 2016). Na perspetiva de Vygotsky (1978), a interação da criança com os adultos e/ou pares, contribui para o desenvolvimento da zona próxima do limiar desse desenvolvimento (ZDP) sendo que “o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia realizar sozinha” (Azevedo, 2023, p. 4).

Salienta-se, assim, a importância da intervenção pedagógica no desenvolvimento da criança. Através dos diálogos interativos com a criança, o educador serve de exemplo, modelando formas de pensar e aprender e transmitindo perspetivas e expectativas à criança (Azevedo, 2023). Por sua vez, a criança estabelece relações com códigos próprios, carregados de normas, leis e punições que ressignificam e reconstróem o seu universo social.

#### **4.2.2. MODELOS E QUALIDADES INTERATIVAS DO EDUCADOR**

##### **O EDUCADOR COMO MODELO DE APRENDIZAGEM**

Os indivíduos aprendem comportamentos, atitudes e normas sociais pela observação e imitação do outro – capacidade que emerge na infância. A criança situa-se no mundo em contexto de interação social, observando e reproduzindo os modelos comportamentais dos outros (pais, educadores, pares) e modificando ou modelando o seu comportamento como resultado das respostas dos outros (Gleitman et al., 2003; Ruggeri et al., 2018; Azevedo, 2023).

Segundo a perspetiva da aprendizagem social, “as crianças selecionam modelos éticos atraentes e aprendem com eles” (Brown & Treñiño, 2013, em Azevedo, 2023, p 5). O reforço e a modelagem constituem-se como condições muito favoráveis à modificação de comportamentos. O adulto deve estar disposto a partilhar saberes de forma recíproca e a estabelecer uma relação pedagógica positiva com a criança. Nem todos os modelos são positivos; contudo, “experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras podem modelar comportamentos autónomos, construtivos e socialmente adequados” (Azevedo, 2023, p.4).

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (de 30 de agosto), o perfil do educador integra, na sua ação educativa, as relações, o envolvimento, o estímulo e a cooperação com as crianças. Importa, assim, reconhecer a relação e a interação entre adulto e criança como

indicador de qualidade do contexto educativo, situando-o como elemento primordial na avaliação da qualidade das aprendizagens providenciadas às crianças. É a natureza e a qualidade das interações – concretizando uma relação mais profunda e autêntica com a criança – que distingue a autenticidade e compromisso, por parte do adulto (Bertram & Pascal, 2009; Portugal, 2011; Lopes, Portugal & Figueiredo, 2021).

### PARTICIPAÇÃO, COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO COM A CRIANÇA

A Convenção dos Direitos da Criança estabelece o seu direito à participação (UNICEF, 2019). Para que possa garantir a participação plena da criança, o educador deve garantir 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. (Sandberg & Eriksson, 2010, citado em Fuertes et al., 2021, p. 4)

Reconhecendo-a como sujeito competente e ativo nas suas aprendizagens, a criança deve ter, nos seus contextos de vida, um papel interventivo. A participação dá-se num contexto de relação com outros – pares e adultos – para os quais estas condições devem ser igualmente asseguradas. Nestas circunstâncias, importa promover um espaço de participação partilhada, posições negociadas e realizações co-construídas – a parceria ou cooperação. A cooperação supõe que duas ou mais pessoas realizem ações interdependentes, com vista a atingir objetivos partilhados – objetivos comuns com apoio mútuo (Warneken & Tomasello, 2007; Fuertes et al., 2021). Assim,

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. (Fuertes et al., 2021, p. 5)

Ao perspetivar e operacionalizar os conceitos de participação, colaboração e cooperação na sua prática, o educador estará a promover práticas participadas e estimulantes, assim como a assegurar o direito da criança (Fuertes et al., 2021).

## ENVOLVIMENTO E DESAFIO

O comportamento do educador assume-se como igualmente determinante para o nível de envolvimento da criança – em termos de tempo dedicado e de grau de sofisticação de envolvimento na tarefa. A implicação – o envolvimento – da criança requer a sua motivação intrínseca, fascínio e entrega. Assim, o educador surge como alicerce motivacional ao nível do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem da criança. Cabe-lhe conciliar os interesses intrínsecos da criança com um ambiente relacional de qualidade, assegurador de que, plenamente motivada, a criança se envolve, adotando um comportamento intencional (Bertão, Ferreira & Santos, 1999; Ferreira, 2015; Silva et al., 2016). Constituindo-se como motor do processo de desenvolvimento da criança – como gestor de oportunidades; como organizador e provocador de possibilidades; como estimulador de diálogo e de co construção de aprendizagem – o educador deve encorajá-la e desafiá-la a analisar e experimentar, apoiando as suas iniciativas de forma adequada e sem intromissões ou imposições indesejadas.

## EMPATIA, ATENÇÃO E RECIPROCIDADE

A sensibilidade do adulto – quer verbal, quer não verbal – em resposta às ações, opiniões e interesses da criança é fundamental como incentivo à sua participação e a interações positivas e recíprocas (Fuertes et al., 2022). Na base de uma relação adequada com a criança, estará uma cadeia interativa responsiva com base na reciprocidade, na relação afetiva, no equilíbrio de poder e na escuta ativa. Em paralelo, é essencial que se estabeleça, com ela, uma relação de confiança – um vínculo de confiança e segurança afetiva – sustentando-a como segura de si mesma e acreditando-a como sujeito competente de se expressar e procurar respostas às suas indagações e com potencial para se relacionar (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 2000; Soares, 2020).

Nas perspetivas de Vygotsky e Henri Wallon, a afetividade é compreendida como intimamente ligada ao processo de formação da identidade e ao desenvolvimento pessoal; exterioriza-se através da emoção, molda perceções, atitudes e comportamentos da criança e, por sua vez, tem um poder plástico, expressivo, contagioso, através do qual se estabelecem os primeiros laços e interações entre os humanos, como instrumento de sociabilidade que os une (Galvão, 2004; Mahoney & Almeida; Guimarães, 2008).

Nesta linha de pensamento, a segurança afetiva é entendida como necessidade essencial da criança, baseada em relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e

calorosas. O educador deve articular e interligar os conhecimentos teóricos e a sensibilidade, curiosidade, observação, atenção e questionamento; paralelamente, dar abertura à criança para se expressar e demonstrar os seus interesses e decisões e, respeitando-os, desenvolver uma prática pedagógica de qualidade efetiva, empática e calorosa, de reciprocidade para e com a criança (Mahoney & Almeida, 2005; Falk, 2022).

A qualidade das interações educador-criança pode – ou não – exercer um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Importa, assim, que o educador estabeleça interações significativas; só criando um ambiente interpessoal de apoio sustentado na escuta ativa, na reciprocidade, no respeito mútuo e na participação da criança, o educador poderá, realmente, contribuir para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor das crianças (Fuertes et al., 2018).

#### **4.2.3. A INVESTIGAÇÃO TANDEM**

Em 2010, Brandes, Andra, Roseler e Schneider-Andrich (2015) – um grupo de investigadores alemães – desenvolveram (com o intuito de compreender o papel do género dos/as educadores/as na interação com crianças de idade pré-escolar) o projeto *Tandem* – um estudo semi-experimental em torno nos comportamentos interativos dos profissionais (Brandes et al., 2015; Fernandes et al., 2018). Alusivo à bicicleta *Tandem* – de dois lugares – o nome do projeto surge do trabalho a pares de educadores/as numa mesma sala, em que ambos trabalham conjuntamente (“pedalam” na mesma direção).

Cada educador/a foi desafiado/a a, durante vinte minutos, criar um produto numa atividade livre de construção conjunta com uma criança, recorrendo a ferramentas e materiais pré-determinados. Os investigadores observaram o comportamento interativo dos profissionais com a criança, tendo em vista a qualidade interativa, empatia, desafio pedagógico, tipo de cooperação, conteúdo da comunicação e grau de participação atribuído, bem como a análise dos materiais disponibilizados e produto final (Fernandes et al. 2018; Azevedo, 2023; Morais, 2023). Os dados deste estudo indicaram que o comportamento de educadores e educadoras não diferia significativamente. Ainda assim, variou de acordo com o género das crianças – as educadoras tenderam a usar mais fantasias com as meninas e a comunicar de forma mais objetiva e concreta com os meninos – ainda que não se saiba se parte do adulto ou da resposta da criança, face ao seu género (Velooso et al., 2017; Ladeiras et al., 2018; Azevedo, 2023; Morais, 2023).

#### 4.2.3.1. A INVESTIGAÇÃO TANDEM EM PORTUGAL

Seguindo as diretrizes de Brandes et al. (2015), a investigação *Tandem* foi levada a cabo por investigadores portugueses em vários estudos em torno dos comportamentos interativos do adulto com a criança – Ferreira et al. (2016), Barroso et al. (2016), Ladeiras et al. (2017), Veloso et al. (2017), Farinha e Fuertes (2018), Fuertes et al. (2018) e Fuertes et al (2022). Evoque-se a síntese proposta por Azevedo (2023).

**Tabela 1**

*Síntese do Percorso dos Estudos Tandem em Portugal*

<i>Autores / Data Objetivo do Estudo</i>	<i>Resultados (quanto à qualidade interativa do/a educador/a)</i>
<u>Ferreira et al. (2016)</u> Estudar o papel do género dos educadores na interação com crianças	<ul style="list-style-type: none"><li>- A experiência profissional do Educador parece contribuir para uma atitude mais paciente e menos diretiva.</li><li>- Não se observaram diferenças significativas entre educadores e educadoras, exceto na organização da atividade (educadores assumiram como situação de competição).</li></ul>
<u>Barroso et al. (2016)</u> Estudar as diferenças interativas e comunicativas entre educadoras e mães com crianças em idade pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educadoras respondiam, em geral, de forma adequada e sensível, encorajando as crianças.</li><li>- Educadoras permitiam que a criança realizasse o produto por si ou trabalharam cooperativamente.</li></ul>
<u>Ladeiras et al. (2017)</u> Estudar as diferenças interativas e comunicativas das crianças em idade pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Quando o adulto: apoia, reage adequadamente às emoções da criança, dá <i>feedback</i> positivo, encoraja, adota sugestões e espera com paciência pelas decisões da criança, esta manifesta maior satisfação/prazer, maior autonomia, dá mais sugestões, revela iniciativa e maior capacidade de iniciar atividades por si própria.</li></ul>
<u>Veloso et al. (2017)</u> Estudar as diferenças interativas e comunicativas entre educadores e pais com crianças em idade pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"><li>- Educadores tendem a encorajar a criança a explorar, a analisar e a refletir, enquanto trabalhavam conjuntamente.</li><li>- Quanto mais novos são os educadores, melhor é a qualidade interativa com a criança.</li></ul>

<p><u>Farinha &amp; Fuertes (2018)</u> Estudar a diferença na interação e comunicação, entre mães educadoras e mães não educadoras, com os seus filhos ou com outras crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As educadoras tendem a dar mais espaço à participação da criança, a trabalhar conjuntamente e a adotar as suas sugestões, do que as mães.</li> <li>- As meninas tendem a obter respostas mais adequadas e sensíveis.</li> <li>- A idade da criança influencia a comunicação verbal dos adultos: quando a criança é mais nova, tendem a dar feedback mais positivo e respeitador e a reagir às suas emoções.</li> <li>- Adultos mais novos tendiam a seguir mais as sugestões da criança, colocavam mais perguntas que estimulavam a reflexão ou tematizavam a relação ou aspetos pessoais.</li> <li>- Nas díades educadora/criança a maioria dos produtos foi realizada pela criança ou pela criança e pelo adulto em partes iguais.</li> </ul>
<p><u>Fuertes et al. (2018a)</u> Descrever e comparar educadores de infância e pais no seu comportamento colaborativo e com crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em comparação com os pais, os educadores incentivaram as crianças mais a explorar e encontrar as suas próprias soluções.</li> <li>- Educadores e pais servem de modelos educativos distintos, mas complementares, e oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem.</li> </ul>
<p><u>Fuertes et al. (2018b)</u> Comparar o comportamento de educadores/as, de mães e de pais, com meninos e meninas em idade pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existem estilos de atividade e cooperação distintos nos dois grupos estudados: os educadores estimularam mais a exploração bem como a resolução de problemas e a aquisição de novos conceitos (suportando a proposta teórica de Lilian Katz).</li> </ul>
<p><u>Fuertes et al. (2022)</u> Investigar a associação entre o tipo de verbalizações do educador e a qualidade do seu comportamento interativo durante uma atividade colaborativa com uma criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados permitem aferir uma associação entre as verbalizações (comunicação) e o comportamento interativo do educador (comportamento e comunicação tendem a ser coerentes e a criar um contexto relacional que molda as interações, participação e envolvimento da criança)</li> </ul>

*Nota.* Tabela adaptada de Azevedo (2023, pp. 7-11).

Os resultados destes estudos permitem aferir que “a forma como o adulto interage e comunica com a criança tem implicações diretas na sua participação, envolvimento e comunicação” (Azevedo, 2023, p. 11). Os estudos mais recentes sugerem que, perante um perfil de educadora atenta, interessada, que dá espaço à participação, é parceira, positiva e envolvente, a criança emerge atenta, participativa, criativa e empenhada (Fuertes et al., 2022).

### **4.3. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO**

Em concordância com diversos autores, no delinear do desenho de uma investigação, a Metodologia é o caminho para uma objetividade num despoletar de perplexidade a nível investigativo. Neste sentido, no presente capítulo, expor-se-á o desenho da investigação elaborada – nomeadamente das opções metodológicas e éticas adotadas.

#### **4.3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO**

Partindo dos pressupostos teóricos expostos, a presente investigação assenta num estudo observacional com medidas quantitativas e descrição do comportamento de educadoras, crianças e crianças a pares. Recorrendo a uma adaptação da metodologia *Tandem* (Brandes et al., 2015), a investigação pretende estudar o modelo de atuação de três profissionais de educação em termos colaborativos, desafio pedagógico e relação/envolvimento com a criança e transferência destes comportamentos na interação criança-criança, durante uma atividade livre de construção pré-definida (quanto à duração e materiais disponíveis). Assim, os objetivos específicos da investigação prendem-se por: (i) descrever os comportamentos interativos do adulto com a criança na situação *Tandem*; (ii) descrever os comportamentos interativos entre crianças na situação *Tandem*; (iii) averiguar se – e em que medida – existe transferência do modelo de interação do adulto para a criança na situação *Tandem*.

Segundo Alves, Saramago, Valente e Sousa (2021), a pesquisa bibliográfica diz respeito a um instrumento elementar para a compreensão de determinado tema, na medida em que pode realçar, fundamentar, confirmar, revogar e/ou valorizá-lo. Assim, por forma a contextualizar e validar o meu conhecimento quanto ao tema com evidências de outras fontes, recorri, ao longo de todo o processo de investigação, à pesquisa bibliográfica, através de fontes documentais (Meirinhos e Osório, 2010).

#### **4.3.2. A SITUAÇÃO TANDEM – MATERIAIS E PROCEDIMENTOS**

O presente estudo foi realizado com recurso à situação *Tandem*. O processo de recolha de dados acerca dos modelos e comportamentos interativos na interação adulto-criança e transferência para a interação criança-criança passou pela gravação vídeo das sessões *Tandem* – recolhidas em parceria com outra colega investigadora (mestranda a realizar a PPS II na mesma OSE). Para tal, terá sido redigido um Protocolo de Consentimento Informado aos participantes – agentes educativas, crianças e suas

famílias (Anexo G) – a partir do qual foram informados acerca dos objetivos, termos, condições e foi pedido o devido consentimento de participação nas sessões *Tandem*.

As sessões foram realizadas em contexto de jardim-de-infância – espaço familiar a todas as crianças. Seguindo o protocolo original do Estudo *Tandem* (Brandes, et al. 2015), os participantes foram convidados a, durante vinte minutos, usufruir, explorar e utilizar livremente os materiais disponíveis para, numa tarefa conjunta, produzir/construir, um produto/objeto da sua livre vontade, partindo de uma diversidade de materiais fornecidos pelas investigadoras. Tendo em vista o Estudo *Tandem* original, os materiais foram adaptados à faixa etária das crianças e oferecidos no interior da Caixa *Tandem*; após cada sessão, foram sendo repostos – tanto em quantidade como em qualidade – disponibilizando-se: tesouras, colas branca, batom e líquida, pincéis, marcadores, palhinhas de papel, tampas, espátulas e molas de madeira, rolhas de cortiça, embalagens de iogurte e queijinhos, caixa de ovos, olhos autocolantes, paus de *chenille*, canudos de rolo de papel higiénico/cozinha, fios de lã e trapilho, folhas de jornal e revista, pedaços de cartão, folhas de papel e papel *Eva* colorido (cf. Figura 1). A Caixa *Tandem* continha, ainda, a respetiva Ficha Técnica (cf. Anexo H).

### Figura 1

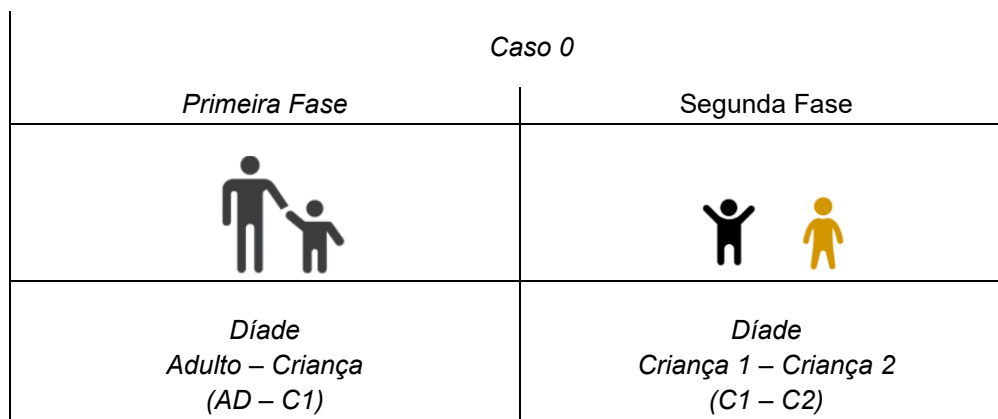
Conteúdo da Caixa *Tandem* oferecida aos Participantes



As sessões foram organizadas em duas fases, com a duração de vinte minutos, cada uma: (i) tarefa colaborativa entre adulto e criança; (ii) tarefa colaborativa entre a mesma criança e um par. Cada duas fases, dizem respeito a um Caso (cf. Tabela 2). Em todas as situações *Tandem*, esteve, pelo menos, um adulto presente na sala, por forma a garantir a segurança ou assistência da/s criança/s – ainda que procurando não intervir.

**Figura 2**

Esquema Ilustrativo – Fases e Organização dos Participantes nas Sessões *Tandem*



*Nota.* Esquema da autoria da mestranda, inspirado em Azevedo (2023).

### 4.3.3. PARTICIPANTES

Para o presente estudo, foram selecionadas 12 crianças em idade pré-escolar e 3 profissionais de educação. Todas as crianças têm idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos – 9 do sexo feminino (F) e 3 do sexo masculino (M). Das 12 crianças: (i) 3 são filhas únicas; (ii) 4 são o/a primeiro/a de dois/duas filhos/as; (iii) 5 são o/a segundo/a de dois/duas filhos/as. As profissionais de educação são do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os quarenta e três e os cinquenta e um anos, sendo estas: (i) as duas Educadoras Cooperantes que acompanharam as estagiárias durante a PPSII (AD1 e AD2); (ii) a Psicomotricista, responsável pela coordenação da equipa da EMAEI da OSE (AD3).

Das 12 crianças, 6 foram consideradas crianças-participantes C1 – isto é, as crianças que participaram nas duas fases da experiência: (i) na primeira, em díade adulta-criança; (ii) na segunda, em díade criança-criança. As restantes 6 (crianças-participantes C2) participaram, apenas, na segunda fase, em díade criança-criança. Cada uma das profissionais de educação participou em dois casos, apenas na primeira fase (em díade adulta-criança). Atente-se à Tabela 2.

**Tabela 2***Dados Descritivos das Profissionais de Educação e Crianças-participantes*

	<i>Código Identificação (AD – C1 – C2)</i>	<i>Idade AD</i>	<i>Anos Serviço</i>	<i>Idade C1</i>	<i>Gênero C1</i>	<i>N.º Irmãos C1</i>	<i>Idade C2</i>	<i>Gênero C2</i>	<i>N.º Irmãos C2</i>
<i>Caso 1</i>	AD1 – R.M.– F.R.	43	22	5	M	1 (2.º filho)	5	F	1 (1.ª filha)
<i>Caso 2</i>	AD1 – M.C.– M.L.	43	22	5	F	1 (2.ª filha)	5	F	1 (2.ª filha)
<i>Caso 3</i>	AD2 – B.P. – T.A.	44	8	4	F	0	4	F	0
<i>Caso 4</i>	AD2 – F.N.– M.Q.	44	8	4	F	1 (1.ª filha)	4	F	0
<i>Caso 5</i>	AD3 – D.L – M.N.	51	25	5	M	1 (2.º filho)	5	F	1 (1.ª filha)
<i>Caso 6</i>	AD3 – E.B.– P.C.	51	25	4	F	1 (2.ª filha)	4	M	1 (1.º filho)

#### 4.3.4. COTAÇÃO E AFERIÇÃO DOS DADOS

Seguindo as diretrizes de Brandes et al. (2015), os instrumentos e métodos de análise foram pensados face aos objetivos específicos da investigação (cf. Anexo I). Após visualização da sequência de gravações de cada Caso, a análise e classificação dos modelos de interação das profissionais de educação (em díade AD-C1) e das crianças C1 (em díade C1-C2) foi cotada nas tipologias *Tandem*, em termos de: (i) Participação (Colaborador, Parceiro, Autoritário ou Orientado para regras e autocentrado, Competitivo ou Orientado para a tarefa, Permissivo ou Orientado para promover a participação da criança, Distante ou Sem intencionalidade); (ii) Desafio Pedagógico (Desafiador, Instrutor, Sem intencionalidade); (iii) Relação/Envolvimento (Caloroso, Negativo, Distante, Sério ou Sério Positivo) – com base na Grelha de Cotação de Modelos de Interação do/a Educador/a e das Crianças (Fuentes, 2024) – cf. Tabela 3.

**Tabela 3***Tipologias dos Modelos de Interação do/a Educador/a e da Criança*

<b>Tipologia</b>	<b>Participação</b>	<b>Descrição</b>
<b>Colaborativo</b>	<i>Colaborador ou Orientado para Colaborar com a criança</i>	Coloca os interesses, realização e decisões da criança no centro. Dá oportunidade de escolha à criança e oferece ajuda às suas iniciativas, mas sem substituir a criança (e.g., faz por ela); segue os interesses da criança.
	<i>Parceiro ou Orientado para a parceria</i>	A criança é um parceiro em paridade a realizar um projeto em conjunto.

		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>	<i>Autoritário ou Orientado para regras e autocentrado</i>	Toma decisões, impõe as decisões; estabelece o papel da criança; define as tarefas; exige a participação da criança e o cumprimento do que estabelece.
	<i>Competitivo ou Orientado para a tarefa</i>	Dá à criança oportunidade de fazer escolhas, mas decide a forma de implementação (materiais, processos, ...); pode fazer pela criança para melhorar o desempenho da tarefa (e.g., faz pela criança, corrige o trabalho da criança, ...).
<b>Não diretivo</b>	<i>Permissivo ou Orientado para promover a participação liberdade de escolha da criança</i>	Deixa a criança escolher; raramente faz propostas, sugestões ou oferece ajuda; espera pacientemente pelas ações da criança; apresenta um papel sobretudo de observador.
	<i>Distante ou Sem intencionalidade</i>	Dá poucas instruções; segue pouco os interesses da criança; parece pouco envolvido e pouco intencional.
<b>Tipologia</b>	<b>Desafio</b>	<b>Descrição</b>
	<i>Desafiador</i>	Usa a oportunidade para aferir os conhecimentos da criança, estimular a reflexão, expandir os conhecimentos (demonstrar, explicar...) e estimular competências.
	<i>Instrutor</i>	Ensina, explica, informa, demonstra de forma direta sem uso de perguntas, sugestões ou indagações.
	<i>Pouco Estimulante</i>	Raramente usa a oportunidade para aferir os conhecimentos da criança, estimular a reflexão, expandir os conhecimentos (demonstrar, explicar...) e estimular competências.
<b>Tipologia</b>	<b>Envolvimento</b>	<b>Descrição</b>
	<i>Caloroso</i>	Envolvido, caloroso, positivo, educado, bem-disposto, amigável, elogioso, empático.
	<i>Negativo</i>	Rude, negativo, sarcástico, crítico, sem empatia, punitivo.
	<i>Distante</i>	Raramente fala, ou fala baixo, ou demora a responder; usa sobretudo o comportamento não verbal e dá poucas respostas. Pode estar distraído, pouco envolvido ou focado no que está a fazer.

<i>Sério ou Sério Positivo</i>	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.
--------------------------------	---

*Nota.* Adaptada de Fuertes (2024); inspirada em Bandura (1986), Baumrind (1971), Cooper (2020), Moberg (2000) e nas narrativas Tandem.

Posteriormente, a qualidade das suas interações foi analisada com recurso à Escala *Tandem* – Escala de Avaliação da Qualidade Interativa do/a Educador/a (criada pela equipa alemã, Brandes et al., 2015) – segundo dimensões de: (i) Empatia; (ii) Desafio; (iii) Qualidade interativa; (iv) Tipo de Colaboração. Cada item foi pontuado de (1) – discordo totalmente – a (5) – concordo totalmente. (cf. Tabela 4).

**Tabela 4**

*Escala de Avaliação da Qualidade Interativa do/a Educador/a*

<b>Dimensões</b>	<b>Itens a Cotar de (1) a (5)</b>
<b>Empatia</b>	1.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
	1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador.
	1.3. O adulto dá feedback negativo e pouco respeitador (com paternalismos, comentários negativos, e não respeitando os turnos da criança).
<b>Desafio</b>	2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).
	2.2. O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar (e.g., usar novos materiais/ ferramentas, conceitos e abordar novos problemas).
	2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.
<b>Qualidade Interativa (atenção e reciprocidade)</b>	3.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
	3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.
<b>Tipo de Colaboração</b>	4.1. O adulto raramente participa na atividade, sobretudo observa (e colabora com as ações da criança) – o adulto não participa.
	4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo – o adulto faz tudo.
	4.3. O adulto participa sobretudo verbalmente (com comentários, ideias e sugestões) – o adulto tem autoria da conceção.

---

4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança – o adulto só tem a autoria material.

---

4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.

---

4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.

---

*Nota.* Adaptada de Brandes et al. (2015).

Cada sessão *Tandem* foi analisada em equipa – por três a quatro cotadores – caso a caso. Após visualização das gravações, partilharam-se impressões e inferências conjuntas, a partir das quais cada cotador atribuiu uma tipologia e uma cotação em cada categoria. Os cotadores apresentaram e justificaram a sua decisão e, em conferência, a tipologia e a cotação acordada tornaram-se consensuais.

A análise dos dados assentou, assim, na descrição e abordagem quantitativa dos modelos e comportamentos interativos das três profissionais de educação (AD1, AD2 e AD3) e das crianças-participantes (C1) nas situações *Tandem*. Consequentemente, procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos adultos e pelas crianças, permitindo averiguar se – e em que medida – existiu transferência do modelo do adulto para a criança.

#### **4.3.5. PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Guimarães (2010) revê o conceito de cuidado, compreendendo-o “como atitude ética de escuta e consideração dos sentidos produzidos com e pelas crianças.” (p. 2). Neste sentido, procurei reger-me sempre por uma postura ética de total respeito, consideração e compromisso para com as crianças, famílias e equipa de trabalho. Tracei, ainda, princípios e compromissos a nível pessoal. Assim, as opções éticas para a investigação foram delineadas através da elaboração de um Roteiro Ético (cf. Anexo F), no qual foram contemplados: (i) os Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com as crianças, definidos por Tomás (2011); (ii) os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011); (iii) a explicitação de como estes princípios foram concretizados na PPS II.

## 4.4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo contempla: (i) a descrição dos comportamentos interativos das profissionais de educação com as crianças; (ii) a descrição dos comportamentos interativos entre crianças; (iii) a análise comparativa dos dados, por forma a averiguar se – e em que medida – existiu transferência do modelo de interação do adulto para a criança. As descrições narrativas completas da atuação dos participantes encontram-se em Anexo J (Tabela J1 à J9 <sup>(3)</sup>).

### 4.4.1. MODELOS E COMPORTAMENTOS INTERATIVOS DAS ADULTAS

#### MODELOS DE INTERAÇÃO

Apresentam-se, na Tabela 5, os Modelos de Interação das profissionais de educação cotados em termos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento (Fuentes, 2024).

**Tabela 5**

*Participação, Desafio e Envolvimento – Modelos de Interação das Adultas*

	AD	Modelo de Participação	Modelo de Desafio	Modelo de Envolvimento
Caso 1	AD1	(Colaborativo) Colaborador	Pouco Estimulante	Sério Positivo
Caso 2	AD1	(Diretivo) Autoritário	Pouco Estimulante	Sério Positivo
Caso 3	AD2	(Diretivo) Competitivo	Pouco Estimulante	Sério
Caso 4	AD2	(Diretivo) Competitivo	Pouco Estimulante	Sério
Caso 5	AD3	(Colaborativo) Colaborador	Instrutor	Sério Positivo
Caso 6	AD3	(Colaborativo) Parceiro	Desafiador	Caloroso

*Nota.* Classificações apuradas em equipa, tendo por base a Grelha de Fuentes (2024) – Tabela 3.

Todas as profissionais de educação interagiram segundo um Modelo de Participação Colaborativo e/ou Diretivo. Quanto ao Modelo de Desafio e Envolvimento, apenas AD3 difere das restantes (não sendo Pouco Estimulante e sendo, numa das sessões, Calorosa).

<sup>(3)</sup> No decorrer do presente capítulo, os pontos <sup>(4)</sup> a <sup>(34)</sup> fazem referência às descrições narrativas completas, contempladas nas Tabelas J1 a J8, em Anexo J.

De um modo geral, a AD1 comportou-se de um modo consistente nas duas observações em díade com as crianças, sendo que apenas o Modelo de Participação diferiu nas duas sessões em que participou: (i) no Caso 1, colabora com a criança, dando oportunidades à sua escolha e oferecendo ajuda às suas iniciativas <sup>(4)</sup>; (ii) no Caso 2, propõe menos e adota um discurso mais imperativo para com a criança, seguindo um Modelo Autoritário <sup>(5)</sup>. Nos dois casos, interage de forma Pouco Estimulante (não estimula a reflexão da criança, trazendo-a para um Modelo de Participação mínima <sup>(6)</sup>); no Caso 2, em específico, não só não discute o conceito de género tradicional da criança, como o corrobora <sup>(7)</sup>. Adota, em ambos, um Modelo Sério Positivo (ainda que a resposta varie, tende a manter a expressão séria e a atmosfera é pouco positiva; o seu tempo está desajustado ao da criança; no Caso 2 aparenta apressá-la, estabelece pouco contacto visual e dá pouco reforço positivo <sup>(8)</sup>).

AD2 adota, nas duas sessões, um Modelo de Interação: (i) Competitivo (as ideias partem, essencialmente, da educadora; deixa a criança produzir, mas propõe e sugere o que fazer; a criança faz escolhas, mas é a educadora que decide como implementar; faz por ela e corrige-a <sup>(9)</sup>); (ii) Pouco Estimulante (toma decisões e concretiza-as sem explicar o porquê; está de tal forma centrada na sua tarefa, que se descentra dos comentários da criança, não aferindo conhecimentos ou estimulando a sua reflexão <sup>(10)</sup>); (iii) Sério (ainda que atenta e interessada, raramente sorri, estabelece contacto visual ou faz comentários positivos <sup>(11)</sup>). É a única profissional de educação que segue um Modelo de Participação Competitivo e um Modelo de Envolvimento Sério.

Os Modelos de interação de AD3 divergem significativamente entre as suas sessões: (i) na primeira, é Colaboradora (há parceria com a criança, ainda assim, construída e incentivada pela psicomotricista; ajuda-a a organizar o pensamento e a tranquilizar-se <sup>(12)</sup> e na segunda Parceira (incentiva a criança e oferece ajuda às suas iniciativas sem a substituir; são parceiras em paridade e há total conciliação de interesses <sup>(13)</sup>); (ii) na primeira é Instrutora (ensina, explica e informa, não dando espaço a sugestões ou perguntas <sup>(14)</sup>) e na segunda Desafiadora (incentivando a criança a experimentar possibilidades e usando as oportunidades para os seus conhecimentos e estimular a reflexão <sup>(15)</sup>); (iii) na primeira Séria Positiva (ainda que gentil, atenta e cuidadosa, o ambiente entre eles poderia ser mais confortável <sup>(16)</sup>) e na segunda Calorosa (há troca de sorrisos, contacto visual evidente e reforço muito positivo <sup>(17)</sup>).

## ANÁLISE COMPARATIVA COM OS COMPORTAMENTOS INTERATIVOS

Com base nas suas prestações nas duas sessões, os comportamentos interativos das profissionais de educação (em díade AD-C1) foram, ainda, cotados em termos de Empatia, Desafio, Qualidade Interativa e Tipo de Colaboração (Brandes et al., 2015). Apresentam-se, na Tabela 6, os itens cotados com as pontuações mais baixas e com as pontuações mais altas – sendo (1) *discordo totalmente* e (5) *concordo totalmente*.

**Tabela 6**

*Empatia, Desafio, Qualidade Interativa e Colaboração – Comportamentos Interativos das Adultas*

	Pontuações entre (1) e (2)	Pontuações entre (4) e (5)
<b>AD1</b>	<p style="text-align: center;"><b>EMPATIA</b></p> <p>1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador. 1.3. O adulto dá feedback negativo e pouco respeitador (com paternalismos, comentários negativos, e não respeitando os turnos da criança).</p> <p style="text-align: center;"><b>DESAFIO</b></p> <p>2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas). 2.2. O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar (e.g., usar novos materiais/ ferramentas, conceitos e abordar novos problemas). 2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUALIDADE DE INTERAÇÃO</b></p> <p>3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.</p> <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.1. O adulto raramente participa na atividade, sobretudo observa (e colabora com as ações da criança) – o adulto não participa. 4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo – o adulto faz tudo. 4.3. O adulto participa sobretudo verbalmente (com comentários, ideias e sugestões) – o adulto tem autoria da conceção. 4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança – o adulto só tem a autoria material. 4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</p>	<p style="text-align: center;"><b>DESAFIO</b></p> <p>2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).</p> <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança – o adulto só tem a autoria material. 4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</p>
<b>AD3</b>	<p style="text-align: center;"><b>EMPATIA</b></p> <p>1.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador. 1.3. O adulto dá feedback negativo e pouco respeitador (com paternalismos, comentários negativos, e não respeitando os turnos da criança).</p> <p style="text-align: center;"><b>DESAFIO</b></p> <p>2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).</p>	<p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo – o adulto faz tudo. 4.3. O adulto participa sobretudo verbalmente (com comentários, ideias e sugestões) – o adulto tem autoria da conceção. 4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da</p>

	<p>2.2. O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar (e.g., usar novos materiais/ ferramentas, conceitos e abordar novos problemas).</p> <p>2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUALIDADE DE INTERAÇÃO</b></p> <p>3.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</p> <p>3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.</p> <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.1. O adulto raramente participa na atividade, sobretudo observa (e colabora com as ações da criança) – o adulto não participa.</p> <p>4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança – o adulto só tem a autoria material.</p> <p>4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</p> <p>4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</p>	<p>criança – o adulto só tem a autoria material.</p>
<p style="text-align: center;"><b>AD3</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>EMPATIA</b></p> <p>1.3. O adulto dá feedback negativo e pouco respeitador (com paternalismos, comentários negativos, e não respeitando os turnos da criança).</p> <p style="text-align: center;"><b>DESAFIO</b></p> <p>2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</p> <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.1. O adulto raramente participa na atividade, sobretudo observa (e colabora com as ações da criança) – o adulto não participa.</p> <p>4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo – o adulto faz tudo.</p> <p>4.3. O adulto participa sobretudo verbalmente (com comentários, ideias e sugestões) – o adulto tem autoria da concepção.</p> <p>4.4. O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança – o adulto só tem a autoria material.</p> <p>4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</p>	<p style="text-align: center;"><b>EMPATIA</b></p> <p>1.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</p> <p>1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador.</p> <p style="text-align: center;"><b>DESAFIO</b></p> <p>2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).</p> <p>2.2. O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar (e.g., usar novos materiais/ ferramentas, conceitos e abordar novos problemas).</p> <p>2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</p> <p style="text-align: center;"><b>QUALIDADE DE INTERAÇÃO</b></p> <p>3.1. O adulto (educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</p> <p>3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.</p> <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORAÇÃO</b></p> <p>4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</p>

Nota. Pontuações apuradas em equipa, tendo por base a Escala de Brandes et al. (2015) – (Tabela 4).

No caso de AD1 (cf. Tabela J1, Anexo J), ainda que na primeira sessão dê oportunidades de escolha à criança e ofereça ajuda às suas iniciativas<sup>(4)</sup>, na segunda o seu tempo não está ajustado ao da criança<sup>(8)</sup> – revela agir de forma significativamente mais apressada (condição que poderá tê-la levado a propor menos e a adotar um discurso mais imperativo para com a criança<sup>(5)</sup>); conseqüentemente, em contraste com o Modelo de Colaborador da primeira sessão, adota um Modelo Autoritário. Em nenhuma usa as oportunidades para aferir, expandir ou estimular os conhecimentos, competências e reflexão da criança<sup>(6)</sup>, revelando-se Pouco Estimulante. Ainda que vá esboçando sorrisos e tecendo comentários positivos (mais na primeira, que na segunda sessão), tende, em ambas, a manter uma expressão séria; aparenta não estar engajada com as crianças e dá pouca abertura a uma atmosfera positiva e calorosa<sup>(8)</sup>, pelo que revela um Modelo de Envolvimento Sério Positivo.

À semelhança dos seus Modelos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento – Colaboradora/Autoritária, Pouco Estimulante e Séria Positiva – a educadora AD1 revela Comportamentos Interativos: (i) pouco colaborativos (não estabelece parceria com as crianças, existindo uma conciliação de interesses, apenas, pontual); (ii) pouco desafiadores (raramente coloca questões, apoia ou encoraja as crianças; é pouco estimulante); (iii) de pouca qualidade interativa (é pouco paciente e o seu tempo está desajustado aos tempos das crianças); (iv) pouco empáticos (não dá *feedback* positivo ou negativo; não estabelece uma atmosfera positiva ou uma relação calorosa).

Quanto a AD2 (cf. Tabela J4, Anexo J), ainda que tome a iniciativa e proponha como implementar, deixa a criança produzir na primeira sessão; na segunda, não só decide, como acaba por corrigi-la ou por fazer por ela<sup>(9)</sup>. Ainda que participe, efetivamente, em ambas as sessões, a educadora sobrepõe-se à criança, tornando-se Competitiva. Paralelamente, nunca (ou muito raramente) explica o porquê de determinada decisão ou ação<sup>(10)</sup>; além disso, está de tal forma centrada na sua tarefa, que se descentra da criança (nunca a questionando, aferindo conhecimentos ou estimulando a sua reflexão<sup>(10)</sup>); conseqüentemente, adota, em ambas as sessões, um Modelo Pouco Estimulante. Perante esta postura, também a relação que estabelece com a criança parece ser condicionada; ainda que muito envolvida na sua tarefa, nunca (ou muito raramente) sorri, faz comentários positivos ou estabelece contacto visual com a criança<sup>(11)</sup>, revelando um Modelo de Envolvimento Sério.

À semelhança dos seus Modelos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento – Competitivo, Pouco Estimulante e Sério – a educadora AD2 revela Comportamentos Interativos: (i) significativamente pouco colaborativos (ainda que participe, há pouca

conciliação de interesses e pouco trabalho conjunto; pensa, executa, tem autoria na conceção e acaba por se sobrepor à criança, fazendo tudo por ela); (ii) de pouca qualidade interativa (revela-se pouco paciente); (iii) nada desafiadores (não coloca questões, apoia ou estimula a reflexão das crianças; centrado nas suas convicções e descentrada das crianças.); (iv) pouco ou nada empáticos (não dá *feedback* positivo ou negativo e é pouco responsivo às observações e emoções das crianças).

Já no caso de AD3 (cf. Tabela J7, Anexo J), assim como os Modelos de Interação, também os Comportamentos Interativos divergem nas suas sessões. Na primeira – em díade com D.L. (criança que age com uma certa urgência perante as tarefas, manifestando-se agitada) – a psicomotricista constrói uma parceria quase “forçada” com a criança, com a aparente intenção de a ajudar a organizar o pensamento e a tranquilizar-se<sup>(12)</sup>; paralelamente, acaba por limitar-se a explicar e a dar instruções, seguindo a sua própria convicção; descentra-se/descora as sugestões da criança e deixa escapar o interesse e as oportunidades de aferir e expandir o conhecimento da criança<sup>(14)</sup>. Nestas condições, ainda que procure estabelecer uma parceria com a criança, age segundo um Modelo Colaborador e Instrutor. Não obstante, na segunda sessão, estabelece, com a criança, uma efetiva parceria (oferece ajuda às suas iniciativas e, sem a substituir, agem como verdadeiros parceiros em paridade, segundo conciliação total de interesses<sup>(13)</sup>); paralelamente, incentiva-a a experimentar possibilidades, afere, expande e estimula os seus conhecimentos, competências e reflexão<sup>(15)</sup>; deslumbra-se com a criança de forma, aparentemente, genuína. Nestas condições, age segundo um Modelo de Parceira e Desafiadora.

Perante a sua postura na primeira sessão, a psicomotricista age segundo um Modelo de Envolvimento Sério Positivo, não dando espaço a um ambiente tão confortável, divertido ou caloroso<sup>(16)</sup>. Na segunda, há constante troca de sorrisos, contacto visual e de reforço muito positivo, revelando um Modelo de Envolvimento, efetivamente, Caloroso<sup>(17)</sup>. Assim, ainda que se verifiquem pequenas divergências, a psicomotricista adota, em ambas as sessões, uma postura gentil, atenta, cuidadosa e responsiva.

À semelhança dos seus Modelos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento – Colaboradora/Parceira, Instrutora/Desafiadora e Séria Positiva/Calorosa – AD3 revela Comportamentos Interativos: (i) participativos e colaborativos (participa, trabalha conjuntamente; estabelece uma efetiva parceria com as crianças; há total conciliação de interesses; (ii) de significativa qualidade interativa (paciente, responsiva e o seu tempo é ajustado ao tempo das crianças); (iii) maioritariamente desafiadores (coloca

questões, apoia as convicções, encoraja-as e estimula a sua reflexão); (iv empáticos (dá *feedback* apenas positivo e respeitador e é responsivo às observações e emoções das crianças).

Em concordância com os Modelos de Interação, AD1 e AD2 manifestam Comportamentos Interativos pouco colaborativos (estabelecendo pouca ou nenhuma parceria com as crianças), de pouca qualidade interativa, pouco desafiadores e pouco empáticos. Quer AD1, quer AD2, não terão tido pontuação máxima em qualquer item relacionado com a Empatia ou Qualidade de Interação. No caso específico de AD2, os únicos itens cotados com a pontuação máxima referem-se ao Tipo de Colaboração, os quais – em concordância com o seu Modelo de Participação Competitivo – fazem referência à autoria, autonomia e pouco trabalho conjunto na tarefa com a criança. Já AD3, cujos Modelos de Interação diferem das restantes, revela também uma significativa discrepância de Comportamentos Interativos; sendo a única que age segundo um Modelo Parceiro, Desafiador e Caloroso, é única que revela Comportamentos Interativos empáticos, efetivamente desafiadores, de qualidade e de verdadeira parceria com as crianças.

#### 4.4.2. MODELOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os modelos de interação das crianças-participantes C1 foram igualmente cotados em termos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento (Fuentes, 2024) <sup>(3)</sup>. Atente-se à Tabela 7.

**Tabela 7**

*Participação, Desafio e Envolvimento – Modelos de Interação das Crianças*

	<i>C1</i>	<i>Modelo de Participação</i>	<i>Modelo de Desafio</i>	<i>Modelo de Envolvimento</i>
<i>Caso 1</i>	R.M.	Competitivo	Instrutor	Caloroso
<i>Caso 2</i>	M.C.	Parceiro	Desafiador	Caloroso
<i>Caso 3</i>	B.P.	Permissivo	Pouco Estimulante	Caloroso
<i>Caso 4</i>	F.N.	Orientado para a Tarefa	Instrutor	Caloroso
<i>Caso 5</i>	D.L.	Distante	Pouco Estimulante	Distante
<i>Caso 6</i>	E.B.	Permissivo	Pouco Estimulante	Caloroso

*Nota.* Classificações apuradas em equipa, com base na Grelha de Fuentes (2024) – (Tabela 3).

<sup>(3)</sup> Recorde-se que, no decorrer do presente capítulo, os pontos <sup>(4)</sup> a <sup>(34)</sup> fazem referência às descrições narrativas completas, contempladas nas Tabelas J1 a J8, em Anexo J.

Num panorama geral, em díade C1-C2, o Modelo de Participação das crianças C1 diferiu significativamente entre si. Quanto ao Modelo Pedagógico, três crianças apresentaram um Modelo Pouco Estimulante, duas, um Modelo Instrutor e, apenas uma, um Modelo Desafiador. Apenas uma criança conferiu um Modelo de Envolvimento Distante, tendo, as restantes, adotado um Modelo Caloroso.

No Caso 1, R.M. revela um Modelo de Interação: (i) Competitivo – adota um discurso diretivo e imperativo; não propõe, corrige o par, toma as suas decisões e leva-as avante<sup>(18)</sup>; além disso, ainda que se verifique uma troca de materiais e chamadas de atenção de ambas as partes, cada um faz a sua tarefa e não trabalham de forma colaborativa; (ii) Instrutor – quando C2 lhe pede auxílio, fá-lo sem uso de perguntas, sugestões ou explicações, não estimulando as competências do par<sup>(19)</sup>; (iii) Caloroso – apesar de atuarem sobre tarefas distintas, envolve-se com o par numa atmosfera positiva e alegre entre ambos<sup>(20)</sup>.

No Caso 2, M.C. revela-se: (i) Parceira – dá oportunidade de escolha a C2, mas há uma definição conjunta de tarefas, trabalhando em efetiva paridade e em total sintonia<sup>(21)</sup>; (ii) Desafiadora – ainda que C1 explique e demonstre de forma direta a C2, segundo um modelo Instrutor, não deixa de considerar as dificuldades e expandir os conhecimentos do par; demonstra-se efetivamente conectada com o par e auxilia-o, num processo de descoberta conjunta<sup>(22)</sup>; (iii) Calorosa – entre conversas e gargalhadas, interagem numa atmosfera significativamente positiva e harmoniosa<sup>(23)</sup>.

No Caso 3, B.P. revela um Modelo de Interação: (i) Permissivo – apresenta, sobretudo, um papel de observadora; não reage, responde ou ajuda o par, de quem parte, essencialmente, a iniciativa<sup>(24)</sup>; (ii) Pouco Estimulante – aparenta estar centrada na sua tarefa e descentrada do seu par, sendo pouco responsiva às suas iniciativas, observações ou questões; (iii) Caloroso – o decorrer da sessão vai evoluindo para uma atmosfera positiva e calorosa; apesar de atuarem sobre tarefas distintas, interagem por meio de sorrisos, cantorias e brincadeiras<sup>(25)</sup>.

No Caso 4, F.N. revela um Modelo de Interação: (i) Orientado para a Tarefa – a iniciativa e as decisões partem, essencialmente, de C1; ainda assim, demonstra como fazer, deixando o par experimentar e atuar<sup>(26)</sup>; (ii) Instrutor – adota um discurso diretivo, demonstrando, explicando e informando<sup>(27)</sup>; (iii) Caloroso – C1 adota uma postura gentil, envolvendo-se, efetivamente, numa atmosfera positiva e amigável<sup>(28)</sup>.

No Caso 5, D.L. revela-se: (i) Distante – aparenta estar totalmente envolvido na sua tarefa e descentrado da tarefa do par; raramente ocorre troca instruções e/ou sugestões <sup>(29)</sup>; (ii) Pouco Estimulante – dedicado a auxiliar quando C2 lho pede, mas demora a responder, faz por ela e volta, rapidamente, à sua tarefa <sup>(30)</sup>; (iii) Distante – C1 dá espaço a uma atmosfera positiva e simpática, mas, ainda que vão observando, pontualmente, o par, há pouco ou nenhum contacto visual entre ambos; ambos estão totalmente focados na sua própria tarefa <sup>(31)</sup>.

No Caso 6, E.B. revela um Modelo de Interação: (i) Permissivo – apesar de tentar interagir e incentivar o par, não obtém resposta; acaba por deixá-lo escolher, esperando pelas suas ações <sup>(32)</sup>; (ii) Pouco Estimulante – é responsiva às poucas interações do par, mas não o desafia e raramente estimula competências ou reflexões <sup>(33)</sup>; (iii) Caloroso – ainda que C2 esteja distante e descentrado, C1 não deixa de agir de forma gentil, simpática e elogiosa <sup>(34)</sup>.

#### 4.4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DA ATUAÇÃO DAS ADULTAS E DAS CRIANÇAS

Por forma a averiguar se – e em que medida – existiu transferência dos Modelos de Interação adulto-criança para a interação criança-criança na situação *Tandem*, analisaram-se, comparativamente, os Modelos de Participação, Desafio e Envolvimento dos participantes – caso a caso, díade a díade (cf. Tabela 8).

**Tabela 8**

*Análise Comparativa dos Modelos de Interação das Adultas e das Crianças*

	<i>Modelo de Participação</i>		<i>Modelo de Desafio</i>		<i>Modelo de Envolvimento</i>	
	<i>AD</i>	<i>C1</i>	<i>AD</i>	<i>C1</i>	<i>AD</i>	<i>C1</i>
<i>Caso 1</i>	Colaborador	Competitivo	Pouco Estimulante	Instrutor	Sério Positivo	Caloroso
<i>Caso 2</i>	Autoritário	Parceiro	Pouco Estimulante	Desafiador	Sério Positivo	Caloroso
<i>Caso 3</i>	Competitivo	Permissivo	Pouco Estimulante	Pouco Estimulante	Sério	Caloroso
<i>Caso 4</i>	Competitivo	Orientado para a Tarefa	Pouco Estimulante	Instrutor	Sério	Caloroso
<i>Caso 5</i>	Colaborador	Distante	Instrutor	Pouco Estimulante	Sério Positivo	Distante
<i>Caso 6</i>	Parceiro	Permissivo	Desafiador	Pouco Estimulante	Caloroso	Caloroso

*Nota.* Tabela elaborada com base na articulação dos dados da Tabela 5 e 7.

Em paralelo, elaborou-se uma síntese descritiva e consequente análise comparativa da atuação de cada participante, articulando os dados, até então, apresentados, com as notas de campo referentes a cada caso (em anexo J) – cf. Tabela 9.

**Tabela 9**

*Síntese Descritiva e Análise Comparativa da Atuação das Adultas e das Crianças*

	AD	Síntese Descritiva	C1	Síntese Descritiva
Caso 1	AD1	<p>-Colabora com a criança, dá oportunidade de escolha e oferece ajuda às suas iniciativas “o que queres fazer?; como queres fazer?”;</p> <p>-Não estabelece parceria – conciliação de interesses, apenas, pontual (fazem em conjunto, mas a ideia parte sempre da criança);</p> <p>-Não afere, expande ou estimula os conhecimentos, competências e reflexão da criança, trazendo-a para um modelo de participação mínima (raramente coloca questões, apoia ou encoraja as crianças);</p> <p>-Não engajados: vai esboçando sorrisos e tecendo comentários positivos, mas mantém expressão séria – pouca abertura para atmosfera positiva ou calorosa; pouco empática (não dá feedback) e tempo desajustado ao da criança – pouco paciente;</p>	R.M	<p>-Toma as decisões e leva-as avante ≠ AD1 (não estabelece parceria – conciliação de interesses apenas pontual) = AD1</p> <p>-Discurso diretivo – não propõe; adota discurso imperativo “empresta; dá-me; toma isso, não preciso mais” ≠ AD1</p> <p>-Vão solicitando a atenção, mas não trabalham em conjunto ≠ AD1</p> <p>-Auxilia quando o par pede, demonstra de forma direta, mas sem uso de perguntas, sugestões ou explicações (não estimula as competências do par) = AD1</p> <p>-Corrige o trabalho do par “é que tu não sabes; deixa que eu mostro” ≠ AD1</p> <p>-Trocamos sorrisos e gargalhadas - envolvem-se numa atmosfera alegre positiva e calorosa ≠ AD1</p>
Caso 2	AD1	<p>-Não propõe; adota um discurso mais imperativo “tens de...; monta lá; vais pôr cola aqui”; decide por ela, sem a questionar – tempos desajustados (mais urgente; apressa-a “vá, qualquer coisa; pronto, está?”);</p> <p>-Não afere, expande ou estimula conhecimentos, competências e reflexão da criança (trá-la para um modelo de participação mínima);</p> <p>-Uma única troca contacto visual e de reforço positivo – expressão séria (pouca abertura para atmosfera positiva);</p>	M.C	<p>-Dá oportunidade de escolha; há definição conjunta de tarefas; trabalham em efetiva paridade e total sintonia ≠ AD1</p> <p>-Explica e demonstra “fazes assim e assim, e cortas assim; vá, vá” (discurso imperativo) = AD1, MAS “podes ajudar-me? Eu não consigo; há dois castanhos, qual queres?” ≠ AD1</p> <p>-Mas considera as suas perguntas e expande os conhecimentos – auxilia, num processo de descoberta conjunta (conexão efetiva) ≠ AD1</p> <p>-Total sintonia; ri-se; mais divertida e descontraída; (atmosfera muito positiva e calorosa) ≠ AD1</p>
Caso 3	AD2	<p>-Questiona “o que podemos fazer?”, mas a iniciativa parte, essencialmente, da educadora (pouca conciliação de interesses, pouco trabalho conjunto e pouco paciente);</p> <p>-Deixa a criança produzir, mas sugere e decide o quê e como; faz por ela (participa, mas sobrepõe-se à criança – competitiva);</p>	B.P.	<p>-Assume papel de observadora (observa pacientemente, sem fazer propostas, sugestões); iniciativa parte, essencialmente, do par ≠ AD2</p> <p>-Não dá abertura para tarefa conjunta = AD2;</p> <p>-Pouco reage a comentários do par; centrada na sua tarefa e descentrada do seu par – não</p>

		<p>concretiza as suas decisões sem explicar o porquê ou estimular a reflexão;</p> <p>-Atenta e interessada, mas não cria atmosfera positiva (pouco contacto visual; raramente sorri ou faz comentários positivos; expressão séria) – pouco ou nada empática/pouco responsiva;</p>		<p>questiona, afere conhecimentos ou estimula a reflexão do par (pouco responsiva) = AD2;</p> <p>-Atuam em tarefas distintas, mas interagem por meio de sorrisos, cantorias e brincadeiras (cria atmosfera positiva e calorosa) ≠ AD2;</p>
Caso 4	AD2	<p>-Iniciativa parte da educadora (decide como implementar, faz pela criança e corrige-a);</p> <p>-Pouca conciliação de interesses, pouco trabalho conjunto e pouco paciente;</p> <p>-Centrada na tarefa e descentrada dos comentários da criança (não questiona, afere conhecimentos ou estimula a sua reflexão);</p> <p>-Envolvida na tarefa, mas não sorri, tece comentários, ou cria atmosfera positiva (pouco ou nada empática/pouco responsiva);</p>	F.N.	<p>-Iniciativa parte da criança (decide como implementar e corrige o par) = AD2, MAS não faz por ele (demonstra e deixa-o atuar) ≠ AD2;</p> <p>-Discurso diretivo “agora fazes assim” = AD2 MAS inclui e pede consentimento “posso explicar como é?; eu corto, está bem?; podes segurar?” ≠ AD2;</p> <p>-Instrutora “agora vamos colar primeiro; cuidado com os dedos; acho que te vais magoar”, mas verdadeiramente envolvida numa tarefa conjunta, em paridade ≠ AD2;</p> <p>-Muito gentil; conversam muito; muito envolvidas; atmosfera positiva e amigável ≠ AD2;</p>
Caso 5	AD3	<p>-Procura estabelecer parceria com a criança, “vamos planear os dois, combinado?”; mas quase “forçada”, com intenção de a ajudar a organizar o pensamento e a tranquilizar-se (trabalham conjuntamente, mas não em parceria);</p> <p>-Limita-se a explicar e dar instruções de como fazer (não deixa refletir) – “vamos fazer aqui e depois pomos aqui; fecha assim; deixa estar aqui” (Segue sua própria convicção e descentra-se/descora as oportunidades de aferir ou expandir conhecimentos);</p> <p>-Paciente, gentil, atenta, mas não dá espaço a ambiente confortável, divertido e/ou caloroso;</p>	D.L.	<p>-Parece procurar organizar o pensamento/planear = AD3;</p> <p>-Muito envolvidos, mas em tarefas individuais, sem troca de instrução ou sugestões ≠ AD3;</p> <p>-Auxilia o par, mas faz por ele e descentra-se rapidamente; não dá abertura à reflexão ou estimula as suas competências) = AD3</p> <p>-Dedicado a ajudar (paciente, gentil); momentos positivos e simpáticos = AD3</p> <p>-MAS pouco ou nenhum contacto visual e pouca responsividade (muito focados nas suas próprias tarefas) ≠ AD3;</p>
Caso 6	AD3	<p>-Efetiva parceria (ajuda às suas iniciativas; não a substitui; verdadeiros parceiros em paridade; conciliação total de interesses) – prioriza interesses, realização e decisões da criança;</p> <p>-Incentiva-a a experimentar possibilidades, afere, expande e estimula os seus conhecimentos, competências e reflexão;</p> <p>-Deslumbra-se genuinamente; troca evidente de sorrisos; contacto visual; <i>feedback</i> e reforço respeitador e muito positivo e motivador; paciente, gentil, atenta, cuidadosa e responsiva (atmosfera muito positiva e calorosa).</p>	E.B.	<p>-Procura interagir e incentivar (estabelecer parceria com o par) = AD3</p> <p>-Perante pouca responsividade do par, acaba por deixá-lo escolher, sendo paciente e respeitando suas ações = AD3</p> <p>- Responsiva; <i>feedback</i> e reforço respeitador e muito positivo = AD3, MAS raramente estimula ou expande competências ou reflexões ≠ AD3;</p> <p>-Paciente, gentil, amigável, simpática, elogiosa, cuidadosa e responsiva (atmosfera positiva e calorosa) = AD3.</p>

No Caso 1, ao contrário de AD1, R.M. envolve-se numa tarefa individual, não trabalhando em conjunto ou cooperativamente com o par; assim como fez com a educadora, toma as suas decisões e leva-as avante; com o par, chega a dar ordens sobre as suas decisões, a corrigi-lo e a fazer por ele, segundo um discurso maioritariamente diretivo; conseqüentemente, ao contrário de AD1, adota um Modelo de Participação Competitivo. A sua atuação resulta, assim como na interação com a educadora, numa conciliação de interesses apenas pontual, não manifestando qualquer interesse em estabelecer parceria com o par. As crianças vão solicitando a atenção uma da outra e, por vezes, o par pede-lhe auxílio; assim como AD1, R.M. não rejeita o pedido do par e auxilia-o; no entanto, demonstra-lhe a solução de forma direta, assumindo-se, contrariamente à educadora, como Instrutor. Não obstante, assim como ela, fá-lo sem uso de perguntas, sugestões ou explicações, não estimulando as competências ou a capacidade de reflexão do par – atitude, esta, que advir do seu significativo envolvimento na tarefa individual, e não de um desinteresse intencional pelo par. Apesar de aturem sobre tarefas distintas e de R.M. não dar abertura a um trabalho em parceria, não deixam de trocar sorrisos e gargalhadas entre si, envolvendo-se numa atmosfera alegre, positiva e calorosa – contrariamente à relação que estabelece com a educadora. Posto isto, apesar de R.M. reproduzir alguns comportamentos da educadora – nomeadamente no que respeita ao seu Modelo de Desafio – a sua atuação difere.

No Caso 2, ao contrário de AD1, M.C. manifesta-se mais descontraída, confortável, divertida e sorridente, envolvendo-se com o par numa atmosfera significativamente positiva e calorosa. À semelhança da educadora, adota um discurso imperativo baseado em ordens, explicando e demonstrando ao par como implementar determinada tarefa – chegando a copiar verbalizações da educadora (“vá, vá!”); ainda assim, ao contrário da educadora, manifesta clara intenção de questionar, incluir e envolver o par, dando-lhe oportunidade de escolha e estimulando a definição conjunta de tarefas – considera as suas perguntas e comentários e procura expandir os seus conhecimentos e auxiliar as suas dificuldades, num processo de descoberta conjunta. Assim, ao contrário do que sucede na díade com a educadora, as crianças trabalham em efetiva paridade, total sintonia e conexão, pelo que a criança assume um Modelo de efetiva parceria.

No Caso 3, a iniciativa parte do par de B.P. – tal como sucede na sua interação com a educadora; neste sentido, acaba por assumir, na interação com o par, um papel de observadora, segundo um Modelo de Participação Permissivo (contrariamente ao Modelo Competitivo de AD2). Assim como a educadora, a criança não dá abertura para uma tarefa conjunta ou em parceria com o par, pelo que acabam por realizar tarefas

distintas; centrada na sua tarefa e descentrada da do seu par, pouco reage a comentários, não questiona, não afere conhecimentos, nem estimula a reflexão do par, agindo, tal como AD2, segundo uma postura pouco responsiva. Não obstante, não deixa de interagir com o par por meio de sorrisos, cantorias e brincadeiras, pelo que, contrariamente ao que sucede com a educadora, surge uma atmosfera positiva e calorosa. Posto isto, B.P. reproduz o Modelo de Desafio de AD2 – manifestando-se pouco responsiva e descentrada do seu par, ainda que atenta e envolvida na sua tarefa individual – mas atua segundo um Modelo de Envolvimento e de Participação distinto. Ainda assim, importa ressaltar que, apesar de assumir um Modelo Permissivo – ao contrário do Competitivo de AD2 – a criança terá agido em conformidade com o modelo de participação que a educadora lhe conferiu – um modelo de participação mínima.

No Caso 4, assim como AD2, F.N. assume a iniciativa, decide como implementar e chega a corrigir o par; ainda assim, ao contrário da educadora, não faz pelo par – demonstra e deixa-o atuar. Consequentemente, ao contrário da educadora, assume um Modelo de Instrutor; no entanto, ainda que adote um discurso diretivo (à semelhança de AD2), a atuação da criança com o seu par difere significativamente, não deixando de procurar incluí-lo e de lhe pedir consentimento quanto às suas sugestões e/ou decisões; manifesta, em paralelo, estar verdadeiramente envolvida numa tarefa conjunta, realizada em paridade com o seu par, contrariamente à atuação de AD2. Neste sentido, também o Modelo de Envolvimento difere do da educadora; a criança conversa e envolve-se significativamente com o par, agindo segundo uma postura muito gentil e dando abertura a uma atmosfera positiva e amigável entre ambos.

Assim, ainda que o Modelo de Participação difira do de AD2, F.N. reproduz alguns dos comportamentos – tomando a iniciativa, decidindo como implementar, corrigindo o par e adotando um discurso diretivo. A sua atuação difere da atuação da educadora, também quanto ao Modelo de Desafio e, significativamente, quanto ao de Envolvimento.

No Caso 5, D.L. aparenta reproduzir um comportamento de AD3, adotando uma estratégia semelhante para organizar o seu pensamento e planear as suas ações. Ao contrário do que sucede com a psicomotricista, as crianças envolvem-se significativamente, mas em tarefas individuais. Quando o par lho pede, a criança auxiliá-lo; no entanto, faz por ele e rapidamente volta a descentrar-se; assim como a AD3, não dá abertura à reflexão ou estimula das competências do par. A criança manifesta-se paciente, gentil e dedicada a ajudar o par, dando espaço a momentos positivos e simpáticos, assim como psicomotricista; no entanto, por estar tão embrenhado na sua

tarefa individual, não troca instruções ou sugestões, raramente estabelece contacto visual e é pouco responsivo, contrariamente à atuação da psicomotricista.

Assim, ainda que os Modelos de Participação, Desafio e Envolvimento de D.L. difiram dos Modelos de AD3, a criança reproduz, efetivamente, comportamentos semelhantes – adota a sua estratégia de organização de pensamento e atua segundo uma postura paciente, gentil, positiva e simpática; além disso, revela, efetivamente, atuar segundo Modelos de Desafio e Envolvimento semelhantes.

No Caso 6, assim como AD3, E.B. revela uma clara intenção de estabelecer uma parceria com o par, interagindo com ele e incentivando-o. Perante a pouca responsividade do par, a criança acaba por deixá-lo escolher; demonstra-se paciente e respeita as suas decisões e ações, agindo segundo um Modelo Permissivo. Paralelamente, à semelhança de AD3, também a criança é responsiva ao par, conferindo constante *feedback* e reforço respeitador e positivo; manifesta-se significativamente gentil, amigável, simpática, elogiosa e cuidadosa, dando espaço a uma atmosfera positiva e calorosa com o par. Não obstante, contrariamente à atuação da psicomotricista, raramente estimula ou expande competências ou reflexões do par.

Posto isto, apesar de os Modelos de Participação e de Desafio de E.B. diferirem dos de AD3, a criança reproduz, claramente, comportamentos e posturas interativas da psicomotricista; perante a pouca e distante resposta do seu par, aparenta não conseguir concretizar uma efetiva parceria, assim como não ter estratégias suficientemente eficazes para o desafiar, estimular e/ou aferir conhecimentos, competências e reflexões. Não obstante, reproduz, claramente, seu o Modelo de Envolvimento.

## **4.5. DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **MODELOS E COMPORTAMENTOS INTERATIVOS DAS ADULTAS**

Os resultados permitem apontar divergências e semelhanças quanto aos aferidos ao longo do percurso da investigação *Tandem* em Portugal (evoque-se a Tabela 1). Os estudos de Veloso et al. (2017) e de Farinha e Fuertes (2018) indicam que, quanto mais novos são os educadores/adultos, melhor é a sua qualidade interativa com a criança (tendem a seguir mais as suas sugestões, colocam mais perguntas que estimulam a reflexão ou tematizam a relação ou aspetos pessoais). A presente investigação sugere o contrário: AD1 e AD2 (de 43 e 44 anos de idade), revelam atuar segundo Modelos e Comportamentos Interativos de menor qualidade interativa, quando comparados com

os de AD3 (de 51 anos de idade); ainda assim, no caso dos estudos citados, foram comparados educadores destas idades, com educadores na casa dos vinte anos.

Não obstante, os resultados são concordantes com o estudo de Ferreira et al. (2016); a experiência profissional de AD3 (25 anos) parece contribuir, efetivamente, para uma atitude mais paciente e menos diretiva, enquanto AD1 e AD2 (com 22 e 8 anos de serviço, respetivamente), atuam segundo Modelos e Comportamento Interativos diretivos, pouco estimulantes, pouco pacientes e pouco empáticos; no caso específico de AD2 (profissional com significativa discrepância de anos de serviço, relativamente às restantes), é a única que atua segundo um Modelo de Participação Competitivo (ao contrário do aferido no estudo de Ferreira et al., 2016) e um Modelo de Envolvimento Sérioo, adotando Comportamentos Interativos significativamente pouco colaborativos (sobrepondo-se à criança) e pouco ou nada empáticos (sendo pouco responsiva às suas observações e emoções). Consequentemente, apenas AD3 corresponde aos resultados aferidos por Barroso et al. (2016), Veloso et al. (2017), Farinha e Fuertes (2018) e Fuertes et al. (2018a; 2018b); de um modo geral, a psicomotricista encoraja as crianças a explorar, analisar e refletir, estimula-as a encontrar as suas próprias soluções e a adquirir novos conceitos, e, respondendo de forma adequada e sensível, estabelece, com elas, uma efetiva parceria.

O estudo de Farinha e Fuertes (2018) sugere que a idade da criança influencia a atuação do adulto (quando mais nova, o adulto tende a dar *feedback* mais positivo e respeitador, assim como ser responsivo às suas emoções). Nas condições em que o presente estudo se desenvolveu, apenas AD3 terá participado em díades com crianças de idades distintas (5 e 4 anos, nos Caso 5 e 6, respetivamente); AD1 apenas atuou em díade com crianças de 5 anos e AD2 com crianças de 4 anos, pelo que, à partida, não será viável analisar divergências ou semelhanças quanto ao sugerido pelas autoras. No entanto, ressalve-se que AD2 (ainda que em díade com crianças mais novas), terá atuado com menor qualidade interativa quando comparada com AD1 (que atuou em díade com crianças mais velhas); já no caso de AD3, é possível aferir pequenas divergências de atuação nas duas sessões – à criança mais nova, terá, de facto, dado *feedback* mais positivo e respeitador, e terá assumido Modelos e Comportamentos Interativos mais responsivos às suas emoções.

O estudo de Farinha e Fuertes (2018) sugere, ainda, que as meninas tendem a obter respostas mais adequadas e sensíveis, que os meninos. No presente estudo apenas AD1 e AD3 participaram em díade com meninos e meninas, pelo que, à partida, a amostra não permitirá tecer comparações válidas aos resultados das autoras. AD3 dá,

de facto, respostas mais adequadas e sensíveis à menina (na segunda sessão), mas AD1 fê-lo com o menino (na primeira sessão); já AD2 (em díade com duas meninas), terá sido a profissional que menos resposta adequada e sensível terá conferido.

Por fim, a análise comparativa dos Modelos e Comportamento Interativos das profissionais de educação vai ao encontro dos resultados aferidos pelos estudos mais recentes de Fuertes et al. (2022), visto que evidenciam uma clara coerência entre si; em paralelo, as suas formas de atuação e interação com a criança revelam uma implicação direta no contexto relacional que se cria entre ambas, moldando, claramente as suas interações, participação e envolvimento (Fuertes et al., 2022; Azevedo, 2023).

#### A TRANFERÊNCIA – OU NÃO – DOS MODELOS DE INTERAÇÃO DAS ADULTAS PARA A INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Como anteriormente revisto, o educador/adulto serve de exemplo, modelando formas de pensar e aprender através dos diálogos interativos com a criança que, por sua vez, aprende comportamentos e atitudes pela sua capacidade inata de observar e imitar. Não obstante, a criança não só é influenciada e é reflexo do seu ambiente educativo, como também o influencia e reflete, nesse ambiente, a sua identidade, os seus sentidos. Em idade pré-escolar, a criança realizou já um percurso individual de desenvolvimento e aprendizagem e, partindo do que viveu e aprendeu dos seus contextos de vida, estará predisposta a encontrar o melhor sentido na sua experiência, construindo ativamente novas aprendizagens; assim, não só observa os modelos comportamentais dos outros (pais, educadores, pares) como os reproduz no seu comportamento, modificando-o ou modelando-o, em resposta ao outro – situando-se no mundo em contexto de interação social; ressignificando e reconstruindo o seu universo social (Bronfenbrenner, 1979; Gleitman et al., 2003; Katz, 2006; Bhering & Sarkis, 2009; Ruggeri et al., 2018; Cardona et al., 2021; Azevedo, 2023).

A análise comparativa da atuação das profissionais de educação e das crianças nas situações *Tandem* entra em concordância com estes pressupostos teóricos. Na maioria dos casos, não terá havido transferência significativa dos Modelos de Interação adulto-criança, para a interação criança-criança; ainda que reproduzam determinados comportamentos das adultas, modificam-nos e modelam o seu no contexto de interação social com o seu par; conseqüentemente, encontram, na maioria das interações com os pares, um melhor sentido para a sua atuação.

No Caso 1, R.M. reproduz, de facto, alguns comportamentos de AD1. Parece haver transferência dos modelos comportamentais pouco colaborativos e pouco desafiadores

da educadora; ainda assim, não há efetiva transferência do Modelo de Envolvimento, sendo que a criança age, com o par, de forma empática e com qualidade interativa. No Caso 2, ainda que M.C. adote um discurso imperativo e copie verbalizações da AD1, atua de forma significativamente distinta; não só não transporta os Modelos de Participação, Desafio ou Envolvimento da educadora, como os modifica significativamente, interagindo, com o par, segundo Modelos de Interação colaborativos, desafiadores, empáticos e de grande qualidade interativa.

De acordo com o estudo de Fuertes et al. (2022), o comportamento interativo do adulto cria um contexto relacional que molda a atuação da criança; não obstante, os contextos e processos relacionais onde a criança se desenvolve são complexos e podem conferir modelos educativos distintos – os quais, ainda que complementares, oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem (Fuertes et al., 2018a; 2018b). Segundo Brown e Teniño (2013), “as crianças selecionam modelos éticos atraentes e aprendem com eles” (Azevedo, 2023, p 5). Nos Casos 1 e 2, as crianças atuam de forma distinta de AD1; R.M. reproduz alguns dos comportamentos da educadora, mas modela outros; M.C. atua de forma, significativamente, distinta, demonstrando uma maior capacidade de modelar e modificar os seus modelos comportamentais, face aos da educadora, reconstruindo-os na sua interação com o par. Em concordância com os pressupostos teóricos, tal poderá advir de Modelos e Comportamentos Interativos positivos tão bem definidos – provavelmente, do contexto relacional com os seus pais e/ou família – que os transporta/transfere para a interação com o seu par (Gleitman et al., 2003; Ruggeri et al., 2018; Fuertes et al., 2022; Azevedo, 2023).

No Caso 3, ocorre uma efetiva transferência do Modelo de Desafio de AD2. Ainda que não ocorra dos Modelos de Envolvimento e Participação, importa ressaltar (assim como mencionado anteriormente) que B.P. age segundo um Modelo Permissivo, em conformidade com o modelo de participação que a educadora lhe conferiu – um modelo de participação mínima. Não tendo conciliado os interesses intrínsecos da criança com um ambiente relacional de qualidade, a educadora não pôde assegurar a plena motivação e envolvimento da criança, quer na interação consigo, quer posteriormente, com o par (Bertão, Ferreira & Santos, 1999; Ferreira, 2015; Silva et al., 2016). Assim, verifica-se, tal como em Fuertes et al. (2022), que o Comportamento Interativo e contexto relacional criado pela educadora na sua interação com a criança terá, efetivamente, moldado as suas interações e participação na interação com o par.

No Caso 4, a atuação de F.N. difere ligeiramente da de AD2. Ocorre parcial transferência do seu Modelo de Participação, visto que a criança reproduz

comportamentos pouco colaborativos, semelhantes aos da educadora (segundo um Modelo Competitivo); não obstante, modela o seu comportamento na interação com o par, conferindo um modelo de participação mais respeitador e inclusivo. A criança age em efetiva paridade com o par, verdadeiramente envolvida numa tarefa conjunta, pelo que não ocorre transferência do Modelo Pouco Estimulante de AD2; no entanto, age segundo um Modelo Instrutor, transportando o discurso diretivo da educadora. Assim, à semelhança do que ocorre no Caso anterior, o Comportamento Interativo e contexto relacional criado pela educadora na sua interação com a criança terá, efetivamente, moldado a sua participação e interação; não obstante, a criança demonstra-se capaz de reconstruir e modelar o seu comportamento na interação com o par (Gleitman et al., 2003; Ruggeri et al., 2018; Fuertes et al., 2022; Azevedo, 2023). Quanto ao Modelo de Envolvimento, não ocorre, de todo, transferência para a interação criança-criança; perante Comportamentos Interativos pouco ou nada empáticos e de pouca qualidade interativa, F.N. manifesta-se empática e confere uma maior qualidade interativa que a educadora; tal poderá advir – assim como no caso de M.C. – de Modelos e Comportamentos Interativos positivos bem definidos do contexto relacional com os seus pais e/ou família (Gleitman et al., 2003; Ruggeri et al., 2018; Azevedo, 2023).

Nos Casos 5 e 6, ambas as crianças atuam segundo Modelos e Comportamentos Interativos coerentes aos da psicomotricista; perante uma postura de significativa empatia e qualidade interativa, D.L. e E.B. agem, com o seu par, segundo uma postura empática, paciente, gentil, positiva e simpática, conferindo, ambos, qualidade interativa na interação com o seu par. No entanto, tendo a sua interação diferido nas duas sessões, verificam-se, conseqüentemente, atuações distintas, por parte das crianças: (i) quando a profissional de educação age segundo um Modelo Instrutor, se descentra e descora as suas sugestões e não estabelece uma efetiva parceria (em díade com D.L.) a criança age segundo um Modelos de Interação Distantes e Pouco Estimulantes; (ii) quando age segundo um Modelo Parceiro, Desafiador e Caloroso, segundo comportamentos participativos e colaborativos, responsivos e significativamente desafiadores (em díade com E.B.) a criança age em igual conformidade.

Ainda que os Modelos de Participação, Desafio e Envolvimento de D.L. difiram dos Modelos de AD3, a criança reproduz, efetivamente, comportamentos da psicomotricista; além disso, atua segundo Modelos de Desafio e Envolvimento semelhantes, pelo que ocorre transferência destes Modelos para a interação criança-criança. Em paralelo, apesar de os Modelos de Participação e de Desafio de E.B. diferirem dos de AD3, a criança reproduz, claramente, comportamentos e posturas interativas da

psicomotricista; perante a pouca e distante resposta do seu par, aparenta não conseguir concretizar uma efetiva parceria, assim como não ter estratégias e mecanismos suficientemente eficazes para o desafiar, estimular e/ou aferir conhecimentos, competências e reflexões. Não obstante, reproduz, claramente, o seu Modelo de Envolvimento. Assim, ainda que os Modelos de Participação e Desafio difiram dos de AD3, considera-se ter ocorrido transferência dos Modelos de Interação da psicomotricista para a interação criança-criança – nomeadamente, do de Envolvimento.

Posto isto: (i) nos Casos 1 e 2 – em que AD1 participou, em díade com R.M. e M.C. – ocorreu transferência de modelos comportamentais pouco colaborativos e pouco desafiantes, mas não ocorreu transferência efetiva dos Modelos de Participação, Desafio e Envolvimento da educadora para a interação criança-criança; (ii) no Caso 3 – em que AD2 participou, em díade com B.P. – ocorreu transferência do Modelo de Desafio da educadora para a interação com o par, mas não dos de Envolvimento e Participação; (iii) no Caso 4 – em que AD2 participou, em díade com F.N. – ocorreu transferência parcial do Modelo de Participação da educadora, mas não dos Modelos de Desafio e Envolvimento; (iv) nos Casos 5 e 6 – em que AD3 participou, em díade com D.L. – ocorreu, em ambos os casos, transferência efetiva dos Modelos de Participação, Desafio e Envolvimento da psicomotricista, para a interação criança-criança.

Importa, por fim, salientar que, das três profissionais de educação participantes, AD1 e AD2 são Educadoras de Infância – sendo Educadoras de Sala das crianças com quem participaram – enquanto AD3 é Psicomotricista, responsável pela coordenação da equipa da EMAEI da OSE – sendo que, apesar de conhecer e contactar com as crianças com alguma regularidade, a relação entre si não será tão próxima; ao contrário do que seria de esperar, a única profissional de educação que confere uma verdadeira qualidade interativa na interação com a criança, assim como um contexto relacional efetivamente positivo, é a adulta que não é Educadora de Infância.

Recorde-se que o contexto da criança influencia os seus Processos Proximais, os quais, por sua vez, compreendem as interações contínuas durante um determinado período de tempo (Bhering & Sarkis, 2009; Silva et al., 2016). Neste sentido, apesar de os resultados aferidos não irem ao encontro do que se esperava, podem ser reveladores de que os Modelos e Comportamentos Interativos que AD1 e AD2 adotaram nas sessões *Tandem*, poderão não ser fiéis aos que adotam no seu dia a dia, em Sala, com estas crianças; como tal, poderão não ter sido suficientemente significativos, ao ponto de as crianças os transportarem para a sua interação com o par.

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| | " | | " |

Chegar ao final do presente relatório é sinónimo de chegar à fase final de um processo longo, duro, mas bonito, da minha formação em Educação de Infância. Os estágios realizados no âmbito das Práticas Profissionais Supervisionadas traçam narrativas impactantes para a construção da minha identidade pessoal e enquanto futura Educadora de Infância. Ainda que distintas, estas vivências refletem traços comuns.

Quer em contexto de Creche, quer de Jardim de Infância, aprofundei o meu entendimento acerca da linguagem da criança – uma linguagem muito própria (quer verbal, quer não verbal), de gestos, reflexos, movimentos, expressões vocais, faciais e corporais; uma linguagem quase poética que não se limita às palavras, mas engloba o tom da voz, os gestos e o olhar. Em paralelo, abri horizontes acerca de como a criança interpreta, conhece e cresce imersa em relacionamentos; é por meio das suas interações – de trocas interpessoais – que aprende, desenvolve e constrói a sua cultura. O contexto, a história, as intenções e a entoação que as envolvem são elementos fundamentais na construção do contexto relacional onde a criança é convidada a participar e a responder. A criança é influenciada, mas também influencia o contexto; o seu desenvolvimento pode ser causado, afetado, condicionado e influenciado – pode ser apoiado, num processo bidirecional, em relação de reciprocidade (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1987; Gleitman et al., 2003; Katz, 2006; Portugal, 2008; Bhering & Sarkis, 2009; Silva et al., 2016; Ruggeri et al., 2018; Cardona et al., 2021; Azevedo, 2023).

Hoje, olho e entendo a criança (quer na primeira infância, quer em idade pré-escolar) como ser de necessidades e interesses próprios; de tempos, espaços e contextos individuais. Em paralelo, como ser detentor de um papel ativo nas interações que estabelece consigo, com os outros e com o meio; ser curioso, disponível ao que é novo, sujeito de saber, construtivo e detentor de teorias explícitas sobre o que o rodeia; um ser de expectativas, de valores, com voz e saberes a transmitir, a ouvir e respeitar, bem como a responder e a acolher. A criança é agente social desde a mais precoce idade – inicia e desenvolve interações com pares e adultos; por sua vez, estas interações sociais constituem-se como essenciais para a ação pedagógica.

O caminho que percorri tece-me narrativas de uma prática educativa norteada por intencionalidades educativas bem definidas. Para a minha futura prática profissional, reconheço a importância de estabelecer, com cada grupo e com cada criança, uma relação adequada através de uma cadeia interativa responsiva, com base na reciprocidade, na relação afetiva, no equilíbrio de poder e na escuta ativa, procurando atender ao seu bem-estar físico e emocional. Reconheço a criança como ator social e

competente a fazer-se ouvir e ver, livre de expressar as suas intenções e de se movimentar em direção às mesmas. Assim, procurarei construir uma relação cuidada com cada criança, priorizando o conforto do colo e do abraço, a intensidade do contacto visual, a delicadeza do contacto físico, a sutileza da comunicação e a atenção dedicada (Guimarães, 2008; Soares, 2020).

Como futura Educadora de Infância, pretendo reconstruir-me face aos desafios e fragilidades. Guimarães (2008) evoca os conceitos de *intimidade* e *distância* e, também para mim, esta se constitui numa dualidade desafiante, quer em contexto de Creche, quer de Jardim de Infância. Para a autora,

o desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras (ser pesquisador/ser profissional da creche; observador/participante). E, depois, trazer para o texto da pesquisa também essa experiência, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade da experiência com o outro. (Guimarães, 2008, p. 99)

No deslumbramento de me relacionar, conhecer e envolver com as crianças, as vivências nos contextos das Práticas Profissionais Supervisionadas vieram ampliar a minha perspetiva quanto à importância de não descorar a experiência de investigar, pesquisar, querer saber mais, consciente do privilégio que me é pertencido de trabalhar sobre e para algo que me preenche e enriquece a alma, todos os dias – a Educação de Infância.

Em paralelo, nunca o exercício de reflexão fez tanto sentido para mim, quer como estudante, quer para a construção da minha profissionalidade. É por meio deste processo de reflexão que me tenho descoberto enquanto futura Educadora de Infância; conheço melhor as minhas habilidades, valores e propósitos na Educação de Infância. A reflexão ajuda-me a conectar-me com os meus valores pessoais e éticos, numa constante procura de como os refletir, futuramente, na minha prática pedagógica. Assim, tenciono praticar um contante exercício de articulação dos conhecimentos teóricos com a sensibilidade, curiosidade, atenção, observação e questionamento, testando-os, refletindo sobre eles e adaptando-os, na procura de conferir sentido a uma prática pedagógica pensada e de qualidade. Neste processo de autodescoberta, a reflexão constante fortalecer-me-á; impulsionar-me-á a querer garantir que, ao longo do meu percurso profissional, privilegio a formação contínua, atualizando-me e questionando-me, sempre. Só assim poderei ser sólida na minha prática pedagógica e inteira, enquanto pessoa e profissional de educação.

Estabeleço, ainda, uma relação indissociável entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a forma como virei a gerir o currículo – e como, conseqüentemente, virei a organizar o ambiente educativo. Como Educadora de Infância, devo criar condições, onde possam surgir oportunidades de aprendizagem, de mudança e de desenvolvimento da criança, por forma a ter em vista – num processo gradual – uma pessoa cada vez mais autónoma na sua relação consigo própria, com os outros e com o meio. Constituir-me-ei, assim, como o motor deste processo – desta relação; um gestor de oportunidades, um organizador e provocador de possibilidades; estimulador de diálogo e de coconstrução de aprendizagem – de desenvolvimento. (Silva et al., 2016; Almeida, 2018).

Não obstante, não revejo o meu papel como exclusivo; a minha responsabilidade será a de dar estabilidade e continuidade aos cuidados da criança, pressupondo, também, uma troca recíproca de interações com os demais contextos que a envolvem – nomeadamente, o familiar. Acredito que as vantagens desta envolvência virão a superar os desafios que nela estarão implícitos; assim, procurarei promover iniciativas que integrem a participação das famílias, a fim de tornar as aprendizagens da criança mais significativas – as quais ocorrem, sobretudo, quando envolvem experiências próximas da sua realidade (Marchão & Fitas, 2014; Silva et al., 2016; Mata & Pedro, 2021).

Importar-me-á, ainda, privilegiar o processo do qual a criança é protagonista, e não o produto; desvincular-me da ideia de progresso e metas a atingir, e estar atento, a fim de identificar o nível de prontidão da criança, assim como situações propícias e pertinentes à sua aprendizagem e desenvolvimento. Pretendo privilegiar o espaço e o tempo para brincar e para a promoção da escolha livre da criança. Reconhecendo o brincar como necessidade primária da criança, acredito que o meu papel passará por promover ambientes de exploração e aprendizagem interessantes e surpreendentes, apoiando e suportado a sua curiosidade inatas, as suas pesquisas e as suas descobertas. Nesta linha de pensamento, oferecer materiais de fim aberto permitirá, à criança, manipular, inventar, construir, avaliar e modificar as suas próprias construções e ideias; além disso, acredito tratar-se de possibilitar um maior poder de decisão por parte da criança (Benjamin, 2002; Silva et al., 2016; Gull et al., 2019; Fuertes et al., 2020; Neto, 2020).

O bem-estar das crianças dependerá diretamente da promoção de práticas pedagógicas de qualidade e conscientes da minha parte, tendo em vista ações essencialmente éticas, em situação e contexto, abertas ao imprevisto, à complexidade, à multiplicidade de possibilidades e à busca de alternativas adequadas a cada situação. Nesta linha de pensamento, reconheço o impacto da minha atuação e postura perante a gestão das conflitualidades entre pares, ainda que naturais, quer na primeira infância, quer na idade

pré-escolar. Importar-me-á compreender que a criança responda à sua frustração com comportamentos desajustados e que o problema não será – na maioria das vezes – o comportamento da criança, mas sim a falta de conhecimento e a expectativa que o adulto cria; a criança não se constitui como promotora da satisfação das necessidades, expectativas e egos do adulto; importa, sim, ter em consideração as suas necessidades psicológicas, emocionais e de desenvolvimento e aprendizagem. Não obstante, enquanto adulto cuidador e mediador, pretendo refletir e ensaiar estratégias que me auxiliem a incentivar e cooperar com as crianças no tecer de relações de qualidade entre pares, promovendo a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo empática, solidária, partilhada e respeitosa. Assim, como futura Educadora de Infância, ambiciono promover uma educação para a convivência e gestão positiva das conflitualidades, apoiando cada criança reconhecer as suas emoções e as dos seus pares e a contactar com estratégias de autorregulação, sendo capaz de as transportar e empregar nas suas interações (Brazelton & Sparrow, 2003; Teixeira, Reche e Lucena, 2003; Post & Hodmann, 2003; Cunha & Monteiro, 2018; Skoglund, 2019).

As crianças com quem privei ao longo de todo o meu percurso impactaram, de forma significativa, a minha futura profissionalidade. Sem saber, ensinaram-me mais do que qualquer outro adulto, acerca da Educadora de Infância que quero ser. Ensinaram-me sobre a importância de estar presente, de escutar atentamente as suas necessidades, de partilhar as suas pesquisas, experimentações e conquistas. Ensinaram-me que a comunicação não se esgota na verbalização; é mais; é muito mais que comunicação verbal. Ensinaram-me a encontrar alegria nas mais pequenas coisas do dia a dia com elas. Ensinaram-me a suportá-los, a apoiá-los, guiada pela confiança que tenho nas suas potências. Ensinaram-me que estou no lugar onde pertença.

Chegar ao final deste mestrado conduz-me a um espaço muito mágico no contexto da minha formação pessoal e profissional; um espaço de encanto e deslumbramento; um espaço onde, das ervas daninhas a desbravar, teci narrativas para guardar; um espaço que me conta acerca do meu prazer genuíno em querer saber mais; desbravar mais ervas daninhas e guardá-las, sempre. Sinto-me realmente realizada e orgulhosa do meu processo – da aprendizagem dialogada com as Equipas Educativas, com as Professoras que me acompanharam nas Práticas Profissionais Supervisionadas e, claro, com as queridas crianças. Conhecer a Criança e viver a Educação de Infância é uma verdade inacabada; estou longe da perfeição, mas estou disposta a aproximar-me, de dia para dia, dessa verdade. Vou ser Educadora de Infância e estou – e estarei – no lugar onde pertença.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Segundo Alves e Azevedo (2010), investigar em educação passa, não só pelo “desejo de transformação”, como pela “apresentação de possibilidades e alternativas” (p. 24). Tomás e Portugal (2015) destacam o conhecimento gerado através da investigação, evocando a expansão, diversificação, complexificação e relativização da visão de quem investiga. Segundo Hamido e Azevedo (2013), a investigação e o pensamento crítico “contribuem para problematizar e compreender as situações educativas, e para construir e sistematizar saber educativo (p. 2). As autoras entendem a Prática Profissional como “um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento” (Hamido & Azevedo p. 3).

Nesta linha de pensamento, a componente investigativa aliada à Prática Profissional Supervisionada assume um carácter absolutamente pertinente. Desenvolver um estudo segundo as diretrizes da investigação *Tandem* permitiu-me uma experiência particularmente singular, através da qual tive a oportunidade de observar diretamente o comportamento de profissionais de educação com crianças, num contexto de interação individualizada, de um para um. As diretrizes do estudo que me propus a realizar permitiram-me, não só proporcionar esta experiência aos participantes, como registá-la, analisá-la e estudá-la, tendo em vista dimensões relacionais de interação sobre as quais nunca teria refletido de forma tão profunda e pertinente – a Participação, o Desafio Pedagógico e a Colaboração que se confere à criança, a Relação/Envolvimento que se estabelece, a Empatia, Qualidade Interativa, Atenção e Reciprocidade com que o adulto age, como promotor de um ambiente relacional de qualidade. Fizeram-se surgir indagações, reflexões e, em dialogia com a teoria e a prática, pude construir um sentido acrescido sobre o campo empírico, assim como novos sentidos e diretrizes para a minha prática e ação pedagógica como futura Educadora de Infância, nomeadamente no que respeita à minha atuação perante a criança e ao espaço que viabilizo para que possa afirmar-se como ator social e competente para se relacionar consigo e com os outros.

As evidências empíricas desta investigação ditam que a qualidade das interações adulto-criança pode – ou não – exercer um impacto positivo na aprendizagem e desenvolvimento da criança. A revisão da literatura descreve que o adulto deve estar disposto a partilhar saberes de forma recíproca e a estabelecer, com a criança, uma relação pedagógica positiva, proporcionando experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras. Encorajando-a, desafiando-a e apoiando as suas iniciativas de forma adequada e sem intromissões ou imposições indesejadas, o adulto modelará o grau de envolvimento, implicação, motivação intrínseca e entrega da criança

na tarefa (Bertão, Ferreira & Santos, 1999; Gleitman et al., 2003; Ferreira, 2015; Silva et al., 2016; Ruggeri et al., 2018; Azevedo, 2023).

Os resultados do estudo permitem aferir que, quando o profissional de educação interage com a criança segundo Modelos de Interação Colaboradores e ou Parceiros, Desafiadores e Calorosos, adota, paralelamente, Comportamentos Interativos participativos e colaborativos (participando, trabalhando conjuntamente e estabelecendo efetiva parceria com as crianças, numa total conciliação de interesses), pacientes, responsivos (considerando opiniões, interesses, observações e emoções da criança) desafiadores (colocando questões, apoiando as suas convicções, encorajando-a e estimulando a sua reflexão), empáticos (dando *feedback* positivo e respeitador).

Em paralelo, os resultados sugerem que, apenas perante esta atuação do profissional de educação, ocorre efetiva transferência dos Modelos Interativos – em termos de Participação, Desafio Pedagógico e Envolvimento – e dos Comportamentos Interativos – em termos de Empatia, Desafio, Qualidade Interativa e Tipo de Colaboração – para a interação criança-criança. Neste contexto, depreende-se que a criança aprende melhor e de forma mais significativa perante Modelos e Comportamentos Interativos mais adequados; de acordo com Azevedo (2023), ainda que nem todos os modelos sejam positivos, “experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras podem modelar comportamentos autónomos, construtivos e socialmente adequados” (p. 4). Depreende-se, ainda, assim como Fuertes et al. (2018a), que educadores e pais/família servem de modelos educativos distintos, mas complementares, que oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem. Perante estes Modelos e Comportamentos Interativos de maior e menor qualidade, a criança estará disposta e será competente para selecionar os modelos éticos mais atraentes, construir ativamente as suas aprendizagens e reconstruir o seu universo social – modelando-os ou modificando-os no contexto das interações que estabelece com os outros (Gleitman et al., 2003; Brown & Treniño, 2013, Ruggeri et al., 2018; Fuertes et al., 2018; Azevedo, 2023).

Salienta-se, assim, o impacto positivo de Modelos de Interação parceiros, desafiantes e positivos, por parte do adulto, na sua interação com a criança. Em concordância com os resultados do estudo de Ladeiras et al. (2017), quando os adultos apoiam, reagem adequadamente às emoções da criança, dão *feedback* positivo, encorajam, adotam sugestões e esperam com paciência pelas suas decisões, poderão proporcionar uma experiência positiva à criança; conseqüentemente, a criança poderá vir a manifestar maior satisfação/prazer e autonomia, dar mais sugestões, revelar iniciativa e maior capacidade de iniciar atividades por si própria, durante a tarefa conjunta. Assim como

sugerido em estudos mais recentes, perante um perfil de uma Educadora atenta, interessada, que dá espaço à sua participação, é parceira, positiva e envolvente, emergem crianças atentas, participativas, criativas e empenhadas. Além disso, a sua sensibilidade em resposta às ações, opiniões e interesses da criança será fundamental, como incentivo à sua participação e a interações positivas e recíprocas; através de uma cadeia interativa positiva e sensível, poderá estabelecer uma relação adequada de confiança e segurança afetiva com a criança (Fuentes et al., 2022).

O presente estudo permite-me compreender que, como futura Educadora de Infância, só nestas condições poderei garantir e estabelecer uma relação de parceria e cooperação com a criança – uma relação de horizontalidade – para a qual podemos contribuir mutuamente, reconhecendo-se e valorizando-se, mutuamente, o papel de cada um, com liberdade e satisfação (Fuentes et al., 2021); só nestas condições estarei a conciliar os interesses intrínsecos da criança com um ambiente relacional de qualidade, onde esta, plenamente motivada, poderá envolver-se intencionalmente (Bertão, Ferreira & Santos, 1999; Ferreira, 2015; Silva et al., 2016); só nestas condições poderei estabelecer, com a criança, uma relação de confiança e de segurança afetiva, acreditando-a como sujeito competente de se expressar, relacionar e de procurar respostas às suas indagações (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 2000; Soares, 2020); só nestas condições estarei a articular e interligar os meus conhecimentos teóricos e a minha sensibilidade, curiosidade, observação, atenção e questionamento, dando abertura à criança para se expressar e demonstrar os seus interesses e decisões, respeitando-os e apoiando-os. Só nestas condições, portanto, poderei estar mais perto de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade efetiva, empática, calorosa e de reciprocidade para e com a criança (Mahoney & Almeida, 2005; Falk, 2022).

A relação e a interação que o adulto estabelece com a criança é indicador da qualidade do contexto educativo; situando-se como elemento primordial na avaliação da qualidade das aprendizagens providenciadas às crianças, é a natureza e qualidade das interações do Educador – concretizando uma relação mais profunda e autêntica com a criança – que distingue a autenticidade e compromisso na sua ação pedagógica (Bertam & Pascal, 2009; Portugal, 2011; Lopes, Portugal & Figueiredo, 2021).

Esta investigação motivou, assim, a minha consideração pela importância da intervenção pedagógica nas suas diversas dimensões – Participação, Desafio Pedagógico, Relação/Envolvimento, Empatia, Tipo de Colaboração e Qualidade Interativa – e o seu impacto para o desenvolvimento pleno da criança. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (de 30 de agosto), o perfil do educador integra, na sua ação

educativa, as relações, o envolvimento, o estímulo e a cooperação com as crianças. Consequentemente, esta investigação leva-me a compreender que nós, adultos e Educadores de Infância, não podemos ditar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas podemos influenciá-lo e apoiá-lo de forma positiva; podemos escolher como atuar, interagir e comunicar com a criança, como nos dispor aos seus interesses e necessidades, que espaço dar à sua participação plena e que consideração dar às suas indagações, competências, saberes e reflexões.

Por fim, importa ressaltar a pertinência do estudo realizado, no sentido em que pude proporcionar, aos participantes, uma experiência de interação individualizada, de um para um, num contexto próximo, seguro e confortável, em condições que, provavelmente, nem todos os participantes poderão ter experienciado, até então. Às crianças, proporcionei momentos desafiadores e divertidos. Às profissionais de educação, acredito ter, ainda, motivado a sua reflexão sobre a atuação e modo de interação individualizada com a criança.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(spe), 152-166.
- APEI (2011). Carta de Princípios para um Ética Profissional. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, A. R. F. (2023). *Projeto tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/17074>
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Bertão, A. M., Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1999). *Pensar a Escola sob Olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. (Adaptação Portuguesa coordenada por Júlia Oliveira-Formosinho).
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Brandes, H., Andrä, M., 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 Education Research Journal*, 23, 315- 332.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806>
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2003). *O Método Brazelton a criança e a disciplina* (14º ed.). (M. F. Morgado, Trad.) Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021) *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na Escola*. Pactor

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República* n.º 201/2001- I Série  
A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. ARTMED
- Falk, J. (2022). *Abordagem Pikler*. Educação Infantil. Omnisciência. (3ª ed.)
- Fernandes, I., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barroso, I., Veloso, C., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). *Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência tandem*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, A. S. G. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré escolar*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edição Afrontamento.
- Forneiro, L., I. (1998). *A Organização dos Espaços em Educação Infantil*. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed.
- Fuertes, M., Almada, M. J., Lopes, J., Braz, M., (2022). Interacting and communicating with children: An exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30 (6), 912-929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344>
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018a). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *Plos One*, 13 (11): e0205991. [doi.org/10.1371/journal.pone.0205991](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991).
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018b). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In Heldemerina Pires (Coord.), *Psychology in Education and Health* (pp. 48-65). Évora: Universidade de Évora & FCT. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119377/2/321568.pdf>

- Fuertes, M., & Tandem, E. (2021). Qual a distinção entre Participar, Colaborar Cooperar? Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas. *Sensos-E*, 8(2), 3–16. Consultado em: <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.4085>
- Fuertes, M., Hortas, M. J., Lino, D., Nunes, C., Rocha, C., Sá, K., Vieira, N., (2020). PlayTrain- O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância. *Contextos d'aprenentage i educació*, 867-873. <http://hdl.handle.net/10400.21/13670>
- Galvão, I. (2004). *Henri Wallon: uma concepção dialéctica do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes.
- Gleitman, H., Reisberg, D. & Fridlund, A. (2003). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grande, C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. [Tese de doutoramento]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Porto. Porto.
- Gouvea, M. C. S. (2007). A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In Paiva, Aparecida (Org.), *Literatura: saberes em movimento* (pp. 112-136). Belo horizonte: Autêntica.
- Guimarães, D. O. (2008). *Relações entre Crianças e Adultos no berçário de uma creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica do Rio de Janeiro] Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
- Guimarães, D. O. (2010). *Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil*. Seminário ProInfantil.
- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L, Rosengarten, T. (2019). Definitions of Loose Parts in Early Childhood Outdoor Classrooms: A Scoping Review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6 (3), 37-52. Consultado em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf>

- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Inteações*, 27, pp. 1-2.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. (5.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30.
- Martins, A. C. A., & Santos, O. F. S. (2020). Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, 20 (44)
- Marchão, A. & Fitas, A. C. P. (2014). A Avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*. 64, 22-71.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Morais, I. M. A. (2023). *Projeto tandem: estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto-criança e a pares em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/17107>
- Neto, C., (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1(85), 106.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., Hodmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Gulbenkian
- 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>
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências In Sindicato de Professores da Zona Norte (Ed.). *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte. <https://hdl.handle.net/1822/16558>
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Skoglund, R. (2019). When “words do not work”: intervening in children’s conflicts in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*. 9 (1) p. 23-28.
- Soares, S. M. (2020). *Vínculo, movimento e autonomia*. Educação até 3 anos. Omnisciência. (6ª ed.).
- Teixeira, O., Reche, M., Lucena, M., (2017). A Gestão dos conflitos escolares na infância. Análise de causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal). *Revista Ibero-americana de qualidade, eficácia e mudança na educação*. 15 (1), pp. 38-53. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6961/7294>
- Tomás, C. (2011). «Há Muitos Mundos no Mundo»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Portugal, G. (2015). A Infância na Educação – Editorial. *Investigar em Educação*, 4.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.

- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Veloso, C., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barrosos, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 8 (1), 94-116. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i1.117>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and Society – The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

### **Outros Documentos Consultados**

*Projeto Curricular de Escola (2022-2023)*.

*Projeto Educativo de Escola (2022-2023)*.

*Website da Organização Socioeducativa (2022)*. Consultado de outubro de 2023 a fevereiro de 2024.

Fuertes, M. (2024). *Grelha de cotação dos modelos de colaboração, pedagógicos e relacionais do/a educador/a*. [Não Publicado]. IPL: ESELX.

ANEXOS

| | " | | |

ANEXO A

PORTFÓLIO DA PPS II

| ' ' | | ' ' |

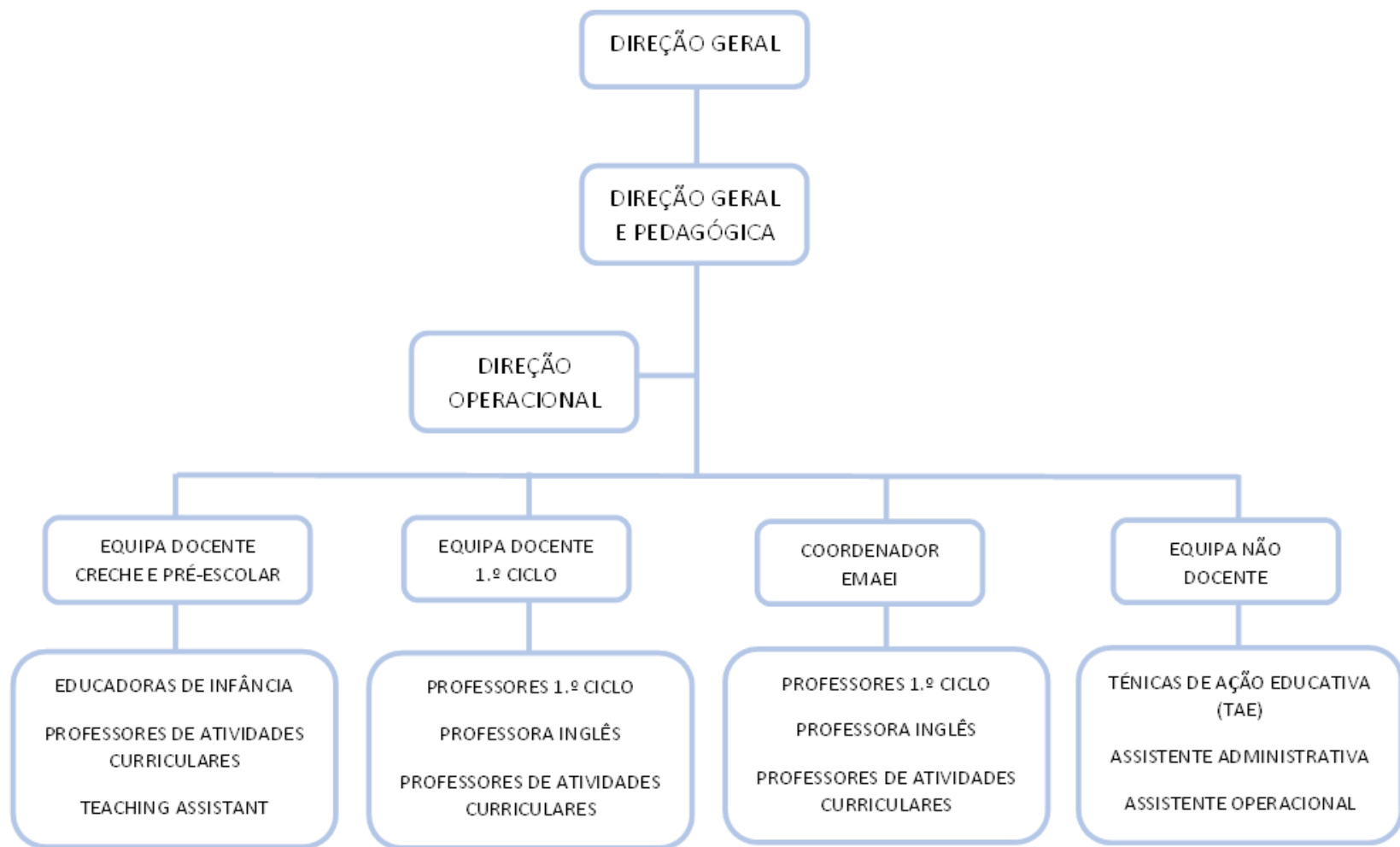
O Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Anexo\_A\_PortfólioAluna\_PPSII\_2022306”.

## ANEXO B

ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA

ORGANIZACIONAL DA OSE

| | ' ' | | | ' ' |



Nota. Organograma da Estrutura Organizacional e Funcional da OSE, adaptado do PEE (2022.2023).

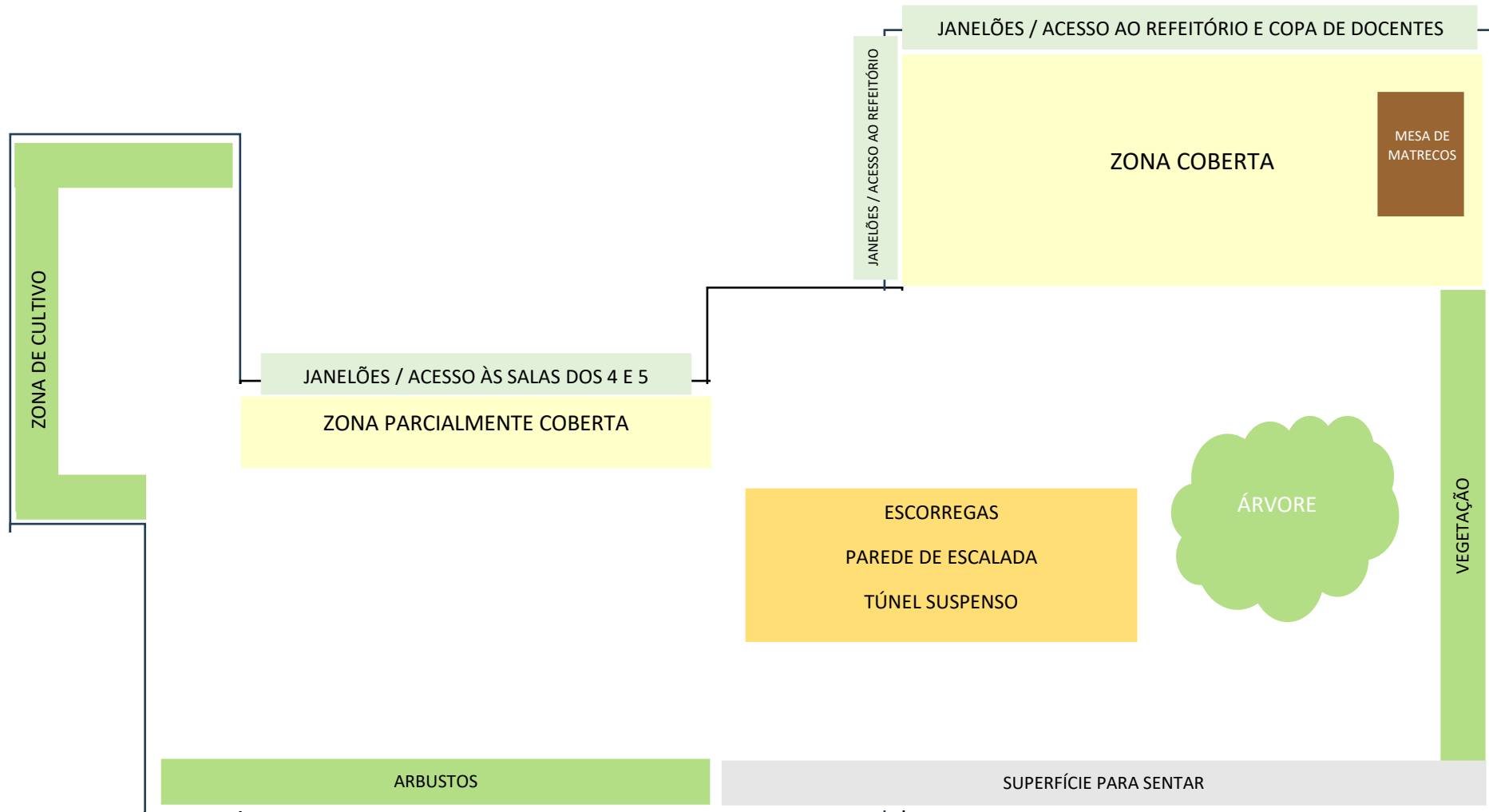
## ANEXO C

PLANTAS DO ESPAÇO INTERIOR E EXTERIOR

| ' ' | | ' ' |



## B2. PLANTA DO ESPAÇO EXTERIOR – RECREIO DO PRÉ-ESCOLAR



Nota. Planta desenhada pela mestranda.

## ANEXO D

HORÁRIO DA SALA DOS 5 ANOS

| | ' ' | | ' ' |

**Figura D1**

*Horário da Sala dos 5 Anos*

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira		
09.00 - 09.15	Acolhimento						
09.15 - 09.30							
09.30 - 09.45		Oficina de Artes Visuais			One Moment		
09.45 - 10.00							
10.00 - 10.15							
10.15 - 10.30							
10.30 - 10.45							
10.45 - 11.00							
11.00 - 11.15		Música					EF - G1
11.15 - 11.30							Inglês - G2
11.30 - 11.45							EF - G2
11.45 - 12.00							Inglês - G1
12.00 - 13.00	Almoço						
13.00 - 14.00	Recreio						
14.00 - 14.15	Inglês	EF - G1					
14.15 - 14.30		Inglês - G2					
14.30 - 14.45		EF - G2					
14.45 - 15.00		Inglês - G1				TIC - G1	
15.00 - 15.15		Inglês - G2				Inglês	
15.15 - 15.30		TIC - G2					
15.30 - 15.45		Inglês - G1					
15.45 - 16.30	Lanche						
16.30 - 18.00	Brincadeira Livre						

Atividades com a equipa de sala
Aula dinamizada 1x por mês pela professora de artes
EF - Educação Física
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
One Moment - Consciência de Si, Meditação

Nota. Registo fotográfico do Horário exposto em Sala.

## ANEXO E

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS  
CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' | |

**Tabela E1***Dados Sociodemográficos das Crianças e suas Famílias*

CRIANÇA	IDADE (outubro, 2023)	AGREGADO FAMILIAR (respetiva idade)	LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA	FREQUÊNCIA NA OSE	OUTRAS OBSERVAÇÕES
A.M.	6 anos (18.10.2017)	Mãe (39) Pai (38)	Porto Salvo	Desde o Berçário	Escolaridade adiada, não tendo transitado para o 1º Ciclo
D.R.	5 anos (16.07.2018)	Mãe (39) Pai (39) 1 Irmã (1)	Porto Salvo	Desde o Berçário	---
D.L.	5 anos (16.07.2018)	Mãe (31) Pai (37) 1 Irmão (7)	Porto Salvo	Desde o Berçário	
E.S.	5 anos (18.12.2017)	Mãe (48) Pai (42)	---	1º ano na OSE (frequentou outra OSE desde os 11 meses)	Escolaridade adiada, não tendo transitado para o 1º Ciclo
F.R.	5 anos (17.08.2018)	Mãe (31) Pai (37) 1 Irmã (1)	---	Desde o Berçário	---
G.R.	5 anos (17.08.2018)	Mãe (48) Pai (47) 1 Irmã (14)	Oeiras	Desde o Berçário	---
GN.S.	5 anos (29.11.2018)	Mãe (36) Pai (41)	Oeiras	Desde o Berçário	---
GL.S.	5 anos (29.08.2018)	Mãe (40) Pai (49)	Rio de Mouro	Desde o Berçário	

H.A.	5 anos (17.08.2018)	Mãe (48) Pai (47) 1 Irmã (8)	Porto Salvo	Desde o Berçário	Residência alternada (Pai-Mãe)
MD.C.	4 anos (18.12.2018)	Mãe (44) Pai (46) 1 Irmã (10)	Paço de Arcos	Desde o Berçário	---
M.M.A.	5 anos (09.09.2018)	Mãe (45) Pai (52) 2 Irmãos (18/ 20)	Porto Salvo	Desde o Berçário	Sessões semanais de Terapia da Fala, Ocupacional e Psicomotricidade (dentro e fora da OSE) – Diagnosticada como estando dentro do espectro do autismo
MR.C.	5 anos (10.06.2018)	Mãe (36) Pai (43)	Barcarena	Desde o Berçário	---
M.S.	5 anos (20.02.2018)	Mãe (37) Pai (46)	Barcarena	Desde a Sala dos 3 Anos	---
M.N.	5 anos (25.09.2018)	Mãe (33) Pai (37) 1 Irmã (2)	Oeiras	Desde o Berçário	Sessões de Terapia da Fala – dentro da OSE
M.L.	5 anos (18.04.2018)	Mãe (48) Pai (50) 1 Irmã (10)	Porto Salvo	Desde o Berçário	---
M.F.	5 anos (14.08.2018)	Mãe (40) Pai (36)	Porto Salvo	Desde o Berçário	---
R.M.	5 anos (28.01.2018)	Mãe (41) Pai (41) 1 Irmão (9)	---	1º ano (frequentou outra OSE no Brasil)	Viveu no Brasil, tendo vindo para Portugal este ano letivo

S.R.	5 anos (04.09.2018)	Mãe (42) Pai (41) 2 Irmãos (3 e 1,5)	---	1º ano (frequentou outras OSE em Portugal e em Bali)	Viveu em Bali, tendo vindo para Portugal este ano letivo
V.B.	5 anos (31.07.2018)	Mãe (37) Pai (40) 1 Irmão (3)	Oeiras	Desde o Berçário	Sessões semanais de Terapia da Fala e Ocupacional (dentro e fora da OSE) – Diagnosticado como estando dentro do espectro do autismo
W.M.	5 anos (24.03.2018)	Mãe (46) Pai (51) 10 Irmãs/irmãos (todos mais velhos)	Oeiras - Barcarena	Desde a Sala dos 3 Anos	---

*Nota.* Tabela elaborada pela Mestranda, tendo por base as Fichas de Anamnese das crianças e suas famílias (2023) – facultadas pela EE– bem como as observações e registos pessoais realizados no decorrer da PPS II, e/ou de conversas informais com a EES e crianças.

*Notas específicas:* (i) as linhas a sombreado azul identificam as crianças do sexo masculino; (ii) as linhas a sombreado rosa identificam as crianças do sexo feminino; (iii) as células a sombreado laranja identificam as exceções de crianças que não nasceram no ano de 2018; (iv) as células a sombreado verde identificam as exceções de crianças que, neste Ano Letivo, frequentam a OSE pela 1º vez; (v) as células a sombreado lilás identificam as crianças que são acompanhadas em Sessões de Terapia dentro e fora da OSE (identificando-se os casos das crianças com NEE)

ANEXO F

ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

<p>PRINCÍPIOS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS NO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS (Tomás, 2011)</p>	<p>PRINCÍPIOS PARA UMA ÉTICA PROFISSIONAL (APEI, 2011)</p>	<p>PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II (PPS II)</p>
<p>1. OBJETIVOS DO TRABALHO</p> <p>De acordo com Tomás (2011), tendo em vista a construção de uma «ética democrática», a explicitação dos objetivos do trabalho a todos os intervenientes envolvidos «constitui um passo fundamental» (p. 160).</p>	<p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>As crianças não foram diretamente informadas acerca dos objetivos específicos do meu trabalho. No entanto, tendo em vista toda e qualquer criança como ser competente e ativo – não passivo – que à minha chegada à OSE, quer ao longo da PPS II e, mais tarde, quando solicitada a sua participação nas sessões <i>Tandem</i>, procurei falar e explicar abertamente o porquê da minha presença.</p> <p>Assim, à minha chegada, dirigi-me a todas:</p> <p><i>“Bom dia a todos, o meu nome é Catarina e vou estar cá convosco até ao mês de janeiro. Vou aprender com a [nome da Educadora] e com a [nome da TAE] a estar numa sala com meninos como vocês. Vou partilhar convosco coisas que eu sei, e quero muito que vocês partilhem também comigo coisas que vocês sabem.”</i></p> <p>(NC 2, de dia 2 de novembro de 2023)</p>

	<p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.» (APEI, 2011, p.2);</li> <li>· «Fornecer às famílias informações (...)» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul>	<p>Já numa fase final do estágio, quando solicitada a sua participação nas sessões <i>Tandem</i>, procurei explicar o que lhes solicitava, assim como com que objetivo, adotando um discurso adaptado e adequado ao seu entendimento. Neste sentido, preparei um Protocolo de Consentimento Informado (cf. Anexo G), o qual foi lido por mim e assinado pelas próprias crianças, conforme consentiam participar.</p> <p>Em paralelo, procurei reger-me sempre pelo apreço que tenho pela individualidade de cada criança, respeitando os seus <i>timings</i> no que respeita à confiança que cada uma foi depositando em mim, bem como ao caminho progressivo para o alcance de um lugar/papel de referência e de proximidade, na sala e no seu dia-a-dia.</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Na primeira semana de estágio, foi dialogado – tanto com a Educadora Cooperante, como com a Supervisora de Estágio – a pertinência de me apresentar pessoal e formalmente às famílias, informando o porquê da minha presença na Organização Socioeducativa. Mais tarde, quando definida a investigação a concretizar, conversei com as famílias explicitando a investigação a realizar, respetivos objetivos e técnicas, e em que âmbito iria ser realizada – bem como o</p>
--	--	--

	<p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)» (APEI, 2011, p. 2);</li> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)» (APEI, 2011, p.2);</li> </ul>	<p>período de tempo em que tais condições iriam decorrer. Neste sentido, além de me apresentar e conversar pessoalmente com as famílias à medida que tinha a oportunidade de privar com as mesmas, foi-lhes redigida – na primeira semana da PPS II – uma Carta de Apresentação (em Anexo A), bem como um Protocolo de Consentimento Informado (em Anexo A), agregado a um pedido de autorização formal, por parte das mesmas e, quando definida a investigação, um Protocolo de Consentimento Informado (cf. Anexo G), referente aos termos e condições da participação dos seus filhos nas sessões <i>Tandem</i>.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Ao iniciar a PPS II na OSE – por via de conversas formais e/ou informais – a Educadora Cooperante e a TAE de Sala foram informadas acerca do que consistia a minha presença em sala, assim como o trabalho a que me propunha a realizar. No que respeita à minha apresentação pessoal e formal aos pais, procurei a consulta de ideias, opiniões e orientações da Educadora Cooperante, no sentido de me integrar e respeitar o contexto, por esta já conhecido.</p> <p>Mais tarde, ambas foram informadas acerca dos termos, condições e objetivos da investigação a ser realizada, bem</p>
--	---	--

	<p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>como do trabalho a concretizar, à mesma inerente. No que respeita às Educadoras Cooperantes e Coordenadora da EMAEI – agentes educativas participantes na investigação – foi redigido um Protocolo de Consentimento Informado (cf. Anexo G), referente aos termos e condições da sua participação nas sessões <i>Tandem</i>.</p> <p>Em paralelo, ao longo do meu percurso na Organização Socioeducativa – por via de conversas formais e/ou informais – a Educadora Cooperante e a TAE de Sala foram sendo igualmente informadas e consultadas no que respeita às intencionalidades por mim traçadas para a minha prática pedagógica, a planificações e propostas de atividades com as crianças, estratégias. Além da partilha de ideias, procurei, também, a partilha de indagações, propostas, opiniões e orientações.</p>
--	---	---

<p>2. CUSTOS E BENEFÍCIOS</p> <p>Tomás (2011) refere que, num trabalho de investigação com crianças, importa que os objetivos de investigação tenham em conta, não só os «possíveis benefícios para as crianças», como «os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade. Além disso é importante ter em conta que as relações transitórias que se estabelecem acabam por ter efeitos.» (p. 160).</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance.» (APEI, 2011, p.1);</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>Procurei reger-me por uma prática de responsabilidade, respeito e escuta ativa de cada criança, reconhecendo-a e tendo em vista a sua forma de comunicar qualquer impressão positiva e/ou negativa – seja através de reações verbais ou de manifestações corporais, faciais ou comportamentais – quanto à sua vontade em participar e/ou em ser observada/fotografada/filmada. Ainda assim, importa ressaltar que a participação das crianças nesta investigação não afeta, de modo algum, a sua integridade física. Ainda que envolvidas e implicada a sua participação nas sessões <i>Tandem</i>, a sua vontade em participar e a sua confortabilidade e aproveitamento positivo das sessões, foram, sempre, considerados.</p>
---	---	---

	<p>· «Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.» (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>Posto isto, no que diz respeito aos benefícios, considero que as sessões <i>Tandem</i> em que concordaram participar proporcionaram momentos inovadores, bastantes positivos e do agrado de todas as crianças.</p> <p>Além disso, importa-me garantir que, na minha prática pedagógica, não propus ou condicionei qualquer criança a situações de inconveniência, embaraço, ou intrusão à sua privacidade. Em paralelo – como anteriormente mencionado – privilegiei, desde o início da PPS II, a individualidade e os <i>timings</i> de cada criança na construção de uma relação de confiança e proximidade comigo, procurando evitar quaisquer sentimentos de medo, insegurança ou ansiedade, provocados pela minha presença em sala.</p> <p>Ainda assim, importa-me refletir que a minha prática poderá conduzir a possíveis danos futuros para as crianças, na medida em que, ao longo da minha intervenção, foram criados laços, através de relações próximas e afetuosas com o grupo e com cada criança em particular, tendo-me constituído como adulto de referência para o grupo.</p>
--	---	---

	<p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Fornecer às famílias informações sobre a instituição (...). Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.» (APEI, 2011, p.2);</li> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas (...).» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Através da Carta de Apresentação (em Anexo A) e dos Protocolos de Consentimento (em Anexo G) redigidos às Famílias, bem como através da comunicação informal que foi sendo estabelecida, foi minha intenção transmitir segurança profissional e de respeito à sua privacidade. Neste sentido, considero que procurei transmitir confiança evitando receios ou apreensão por parte das famílias, para com a minha presença no dia-a-dia destas crianças.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Procurei comunicar, tanto à Educadora Cooperante, como à TAE, a minha total disponibilidade, adaptação e compromisso para com o trabalho a realizar nas rotinas diárias da sala e de cada criança. Em paralelo, procurei dialogar com a Equipa de trabalho, no sentido de propor a partilha de ideias, propostas, opiniões e orientações, bem como o total respeito pela sua privacidade e confidencialidade – tencionando evitar qualquer dano ou custo, causada pela minha presença.</p>
--	--	---

<p>3. RESPEITO PELA PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE</p> <p>De acordo com Tomás (2011), este ponto estará diretamente relacionado com a consideração pela posição dos autores, tendo em vista uma negociação quanto a quais dados – e como esses dados – são utilizados.</p> <p>No que respeita à decisão tomada quanto à atribuição dos nomes fictícios das crianças, importa destacar que, segundo Tomás (2011), «a questão da atribuição de nomes refere a importância desse acto na constituição social e simbólica da criança na investigação» (p. 162).</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.» (APEI, 2011, p.1);</li> </ul>	<p>Ao longo de todo o meu percurso na PPS II, foi sempre garantido o anonimato de informações confidenciais e/ou que colocassem a integridade de todos os envolvidos em causa – não só da OSE em si, como de cada criança, suas famílias e equipa educativa. Neste sentido, aliada a esta questão, estarão as decisões tomadas, do ponto de vista formal da investigação, no que respeita: (i) à identificação das crianças e/ou adultos envolvidos; (ii) à partilha de registos fotográficos e/ou videográficos das crianças e/ou adultos envolvidos; (iii) à utilização e partilha de dados pessoais das crianças e/ou adultos envolvidos.</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>Por forma a proteger a identidade de toda e qualquer criança, defini um código de identificação para cada um delas, revelado, apenas, a letra inicial do seu nome e a letra inicial do seu apelido – sirva de exemplo: Catarina Bugalhão (C.B.). No caso de crianças cujas iniciais poderiam ser idênticas a outras, acrescentei uma consoante do seu nome, permitindo-me distingui-las – sirva de exemplo: Catarina Bugalhão (CT.B.).</p>
--	--	--

	<p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...).» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>Além do nome das crianças, também a sua identificação facial terá sido protegida, tendo a sua face – ou qualquer outro elemento significativamente característico – sido removida ou desfocada em todo e qualquer registo fotográfico (bem como qualquer elemento que identificasse a OSE).</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Tal como anteriormente mencionado, ambos os Protocolos de Consentimento Informado redigidos às famílias garantem a confidencialidade e preservação dos seus dados e de todas as crianças – bem como a liberdade de reverter a sua autorização, a qualquer momento, caso assim o desejassem.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Também a confidencialidade dos nomes da Educadora Cooperante e da TAE foi salvaguardada – tendo optado por identificá-las pelas iniciais do seu cargo e inicial do seu primeiro nome – sirva de exemplo: Educadora Catarina Bugalhão (ED.C). Em paralelo, também o Protocolo de Consentimento Informado referente à sua participação nas sessões <i>Tandem</i> (cf. Anexo G) garantem a</p>
--	---	---

	<p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção [e] respeito (...).» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>confidencialidade e preservação dos seus dados – bem como a liberdade de reverter a sua autorização, a qualquer momento, caso assim o desejasse.</p>
<p>4. DECISÕES ACERCA DE QUAIS AS CRIANÇAS A ENVOLVER E A EXCLUIR</p> <p>Citando Tomás (2011), «é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação» (p. 162).</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>Tal como supramencionado, as crianças foram diretamente consultadas quanto à sua vontade e consentimento de envolvimento na investigação. Tendo em vista a complexidade dos procedimentos de recolha de dados inerente à investigação – sessões <i>Tandem</i>, não terá sido possível incluir a participação de todas as crianças do grupo. Assim, as crianças-participantes foram seleccionadas tendo</p>

	<p>globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p.1).</p> <p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas (...).» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO PESSOAL:</p>	<p>em vista o que conhecia acerca delas – os seus interesses, disposições e vontades – assim como o que conhecia acerca das relações de proximidade, amizade e/ou cumplicidade – ou não – entre as díades participantes.</p> <p>Não obstante, tal como já mencionado, regi-me por uma prática de responsabilidade, respeito e escuta ativa de cada criança, reconhecendo-a e tendo em vista a sua forma de comunicar qualquer impressão positiva e/ou negativa, procurando evitar qualquer desconforto ou invasão ao espaço de cada criança.</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Tal como já mencionado, no Protocolo de Consentimento Informado redigido às famílias (cf. Anexo G), foi pedida a sua autorização para a participação da sua criança nas sessões <i>Tandem</i>. Ainda assim, foi garantida a liberdade de, a qualquer momento, caso assim o desejassem, reverter a declaração formal, retirando a autorização.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>(Já supramencionado).</p>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	
<p>5. PLANIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS E MÉTODOS DA INVESTIGAÇÃO</p> <p>Segundo Tomás (2011), «as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo» (p. 163).</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção.» (APEI, 2011, p.1).</li> <li>·</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>Tendo em vista os procedimentos inerentes à Investigação <i>Tandem</i>, procurei delinear objetivos e métodos de investigação indo ao encontro de uma resposta de qualidade às necessidades educativas e interesses das crianças-participantes, segundo um princípio de «Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção.» (APEI, 2011, p.1). Em paralelo, importou-me selecionar tempos, espaços e materiais adequados e de qualidade para oferecer durante as sessões <i>Tandem</i>. Os objetivos e métodos durante as sessões foram passados com a maior transparência possível a todas as crianças.</p>

	<p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.» (APEI, 2011, p. 2);</li> <li>· «Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se actualizado com especial incidência na área da pedagogia.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Por via de conversas formais e/ou informais – a Educadora Cooperante, a TAE e a Supervisora de Estágio foram sendo informadas e consultadas no que respeita à explicitação e construção dos objetivos da investigação a ser realizada, bem como dos processos que foram sendo realizados durante o estudo. Além da partilha de ideias, procurei, também, a partilha e diálogo de indagações, propostas, opiniões e orientações.</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;"><b>6. CONSENTIMENTO INFORMADO</b></p> <p>Em concordância com Tomás (2011), importou-me sempre ter em mente os direitos das crianças, bem como os direitos das suas famílias. Neste sentido, tal como no estudo de Tomás (2011), foi deixada clara a possibilidade de alterações dos pressupostos iniciais.</p>	<p><b>PRINCÍPIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p><b>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul>	<p><b>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</b></p> <p>Tal como já referido, procurei respeitar, sempre, todas as crianças, bem como as suas vontades, observando as suas expressões e manifestações de agrado e/ou desagrado, podendo, assim, agir em conformidade com as vontades de cada uma, respeitando-as sempre. Assim, tal como referido no Protocolo de Consentimento Informado às Famílias (em Anexo G):</p> <p>“(…) se concedida a devida autorização, será garantido que o presente consentimento poderá, a qualquer momento, ser retirado, sem que tal cause qualquer constrangimento aos cuidados a prestar à criança. Embora sendo a fotografia e a filmagem técnicas de</p>
---	--	--

	<p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas (...).» (APEI, 2011, p.2);</li> <li>· «Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...).» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul>	<p>recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de as utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é – e sempre será – o centro da minha intenção e ação educativa. Assim, saliento que, sempre que a criança demonstrar ou enunciar que não quer ser fotografada e/ou filmada, garantir-se-á o respeito pela sua vontade. “</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Como já referido, além da Carta de Apresentação, foram redigidos Protocolos de Consentimento Informado, através dos quais: (i) me apresentei pessoal e formalmente como estagiária na OSE no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa; (ii) expus o âmbito da minha presença; (iii) explicito o período de tempo em que tais condições iriam decorrer e, conseqüentemente, solicitei a autorização para que fossem feitos registos fotográficos e/ou videográficos da sua criança; (iv) foram explicitados os termos e condições da investigação que me propunha a realizar; (v) foi solicitada a autorização formal, para a participação da sua criança nas sessões <i>Tandem</i>; (vi) foi garantida a confidencialidade da identidade e sigilo dos seus dados e de todas as crianças;</p>
--	--	--

	<p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...).» (APEI, 2011, p. 2);</li> </ul>	<p>(vii) explicitarei que, caso dada a devida autorização, a qualquer momento, esta poderia ser retirada/revertida, sem que a criança seja, de todo, prejudicada – deixando as famílias conscientes do seu direito de recuso e/ou desistência; (vii) garanti o respeito à vontade da criança – como centro da minha intenção e ação educativa – pelo que, caso esta demonstre desconforto ou a não vontade de ser fotografada ou filmada, será totalmente respeitada, sem que sejam, de todo, prejudicadas.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Como já mencionado, foi redigido um Protocolo de Consentimento Informado à Educadora Cooperante (cf. Anexo G), no qual garanti que a mesma estava consciente: (i) acerca dos propósitos e termos inerentes à sua participação nas sessões <i>Tandem</i>; (ii) acerca da sua participação opcional e voluntária; (iii) acerca dos limites de confidencialidade e proteção de dados e identidade.</p>
<p>7. USO E RELATO DAS CONCLUSÕES</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «A Competência – enquanto saber teórico/prático relativo à profissão, em permanente construção.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Fornecer às famílias informações (...)» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>No final de cada sessão <i>Tandem</i>, procurei conversar com cada criança sobre a sua experiência – sobre o que apreciou, ou não – bem como partilhando, com cada uma, apreciações pessoais acerca dos processos de construção do objeto e/ou resultado final.</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</p> <p>Tenciono partilhar e apresentar – nas condições que estiverem ao meu alcance e na medida em que fizer sentido a cada família – os resultados da minha investigação.</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (...)» (APEI, 2011, p.2);</li> <li>·</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Ao longo da minha investigação, foram sendo partilhadas – através de conversas informais, com a Supervisora de Estágio, a Educadora Cooperante e a TAE – informações, conceções e reflexões que surgiam da minha observação. Além da partilha de ideias, procurei, também, a partilha e diálogo de indagações, propostas, opiniões e orientações. Em paralelo, pretendo partilhar com Educadora Cooperante os resultados da minha investigação.</p>
<p>8. POSSÍVEL IMPACTO NAS CRIANÇAS, FAMÍLIAS OU EQUIPA</p>	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> </ul>	

<p>Citando Tomás (2011), «é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças», (p. 166).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.» (APEI, 2011, p.1);</li> </ul>	<p>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</p> <p>Considero que as sessões <i>Tandem</i> em que concordaram participar proporcionaram momentos inovadores, bastantes positivos e do agrado de todas as crianças. Paralelamente, estas sessões permitiram-me proporcionar momentos particularmente individualizados, de um para um, com as crianças participantes, os quais constaram – numa perspetiva pessoal – como experiências muito positivas no sentido de promover um maior enfoque na escuta ativa de cada uma delas, assim como da relação que estabelecem com a adulta.</p> <p>Além disso, de acordo com a APEI (2011), considero que a minha investigação propiciou a construção de uma postura de «atitude interior, tendo em vista valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.» (APEI, 2011, p. 2), bem como postura de respeito, cuidado, consideração e verdadeira escuta ativa</p>
--	--	--

	<p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.» (APEI, 2011, p. 2).</li> <li>·</li> </ul>	<p>destas crianças – questão que, à partida, terá um impacto positivo nas suas vidas, na medida em que procurei caminhar, sempre, alinhada a um entendimento de criança como ser competente, capaz de comunicar interesses, vontades e escolhas a ouvir e a responder de acordo com um atendimento educacional de qualidade.</p> <p>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS E À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Creio que a possibilidade de vir a partilhar os resultados da minha investigação – tanto com as famílias, como com a Equipa Educativa – terá um impacto positivo aos seus olhos, na medida poderá dar lugar a uma sensibilização e reflexão em torno do tema, para o seu entendimento das crianças como seres competentes, capazes de comunicar interesses, vontades e escolhas – os quais são ouvidos, compreendidos e respondidos, num atendimento educacional de qualidade. Em paralelo, considero que a minha presença na OSE terá tido, também um impacto positivo para a Equipa Educativa de Sala, na medida em que foi estabelecida uma relação de cooperação, aprendizagem, respeito mútuo e confiança pessoal e profissional de ambas as partes.</p>
--	--	--

<p><b>9. INFORMAÇÃO ÀS CRIANÇAS E ADULTOS/AS ENVOLVIDOS/AS</b></p> <p>De acordo com O’Kane (2005), citado em Tomás (2011), «todo o processo de investigação deve ser transparente (...) e forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo», (p. 167).</p>	<p><b>PRINCÍPIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul> <p><b>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul> <p><b>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</b></p>	<p><b>NO QUE RESPEITA ÀS CRIANÇAS:</b></p> <p>Delineei e regi-me pela intencionalidade de uma prática pedagógica baseada em oportunidades de interação adequadas com cada criança, estabelecendo uma relação de reciprocidade, participação e equilíbrio de poder, procurando confiar, acolher e responder, com qualidade, suas necessidades, acreditando-a como ser competente a ser considerado e respeitado.</p> <p><b>NO QUE RESPEITA ÀS FAMÍLIAS:</b></p>
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.» (APEI, 2011, p. 2);</li> <li>· «Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.» (APEI, 2011, p.2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul> <p>COMPROMISSO PESSOAL:</p>	<p>Procurei estabelecer um lugar de referência na sala e para com estas famílias, como cuidadora em quem podem confiar um atendimento educacional de qualidade às suas crianças.</p> <p>NO QUE RESPEITA À EQUIPA DE TRABALHO:</p> <p>Ao longo de todo o processo de intervenção prática procurei ir sempre partilhando, com a Equipa Educativa, informações relevantes aos respetivos intervenientes – tanto através de conversas informais como da partilha de trabalho por mim redigido – tendo por base o diálogo, a partilha de acontecimentos relevantes, a partilha de ideias, de indagações, propostas, opiniões e pedidos de orientações.</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· «Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.» (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	
10. TRATAMENTO DOS DADOS	<p>PRINCÍPIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.» (APEI, 2011, p. 1);</li> <li>· «O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana.» (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS CRIANÇAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· «Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.» (APEI, 2011, p.1);</li> <li>· «Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece.» (APEI, 2011, p.1).</li> </ul> <p>COMPROMISSO COM AS FAMÍLIAS:</p>	<p>O tratamento dos dados foi consentido pelas famílias e pela Equipa Educativa, tendo sido orientado pela garantia de confidencialidade e respeito pela privacidade de cada um dos intervenientes, garantindo o anonimato de todos os envolvidos, bem como a honestidade e integridade pessoal e profissional. Neste sentido, importou-me fazer prevalecer os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados.</p> <p>Importa ressaltar, ainda, que, terminada a PPS II, todos os dados obtidos de toda e qualquer criança, toda e qualquer família e toda a Equipa Educativa, serão eliminados.</p>

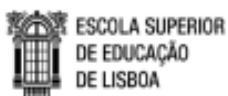
	<ul style="list-style-type: none"><li>· «Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)» (APEI, 2011, p. 2).</li></ul> <p>COMPROMISSO COM A EQUIPA DE TRABALHO:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· «Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.» (APEI, 2011, p. 2).</li></ul> <p>COMPROMISSO PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>· «Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.» (APEI, 2011, p. 2).</li></ul>	
--	---	--

## ANEXO G

PROTÓCOLOS DE CONSENTIMENTO INFORMADO  
REFERENTES À INVESTIGAÇÃO *TANDEM*

| | ' ' | | ' ' |

## G1. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS CRIANÇAS



### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Catarina, que tenho estado na Sala dos 5 Anos com a [REDACTED] e todos os meninos e meninas, proponho que participes numa atividade com a [REDACTED]. Durante essa atividade, vou dar-vos uma caixa com vários materiais. Podem usar todos os materiais que quiserem e construir qualquer objeto, boneco, ferramenta, ou qualquer outra coisa à vossa escolha. Ao fim de 20 minutos, a atividade termina. Depois, farás a mesma atividade com um amigo ou amiga da Sala.

Quero perguntar-te se queres participar nestas atividades e, querendo participar, se autorizas que eu coloque uma câmara a gravar-te enquanto constróis o teu produto com a Sofia e com o amigo ou amiga. Os vídeos vão ser muito importantes para o trabalho que tenho de fazer para mostrar aos meus professores.

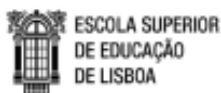
Aceitas participar nestas atividades? \_\_\_\_\_.

Autorizas que eu coloque uma câmara a gravar-te enquanto fazes a atividade? \_\_\_\_\_.

---

(NOME DA CRIANÇA)

## G2. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMÍLIAS



### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Catarina Bugalhão, na minha qualidade de Educadora Estagiária, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação da/o sua/seu filha/o no Projeto de Investigação que me proponho a realizar.

No âmbito do *Projeto Espaço e Criação da Criança: Intervenção Tandem com Crianças, Educadores e Pais em Atividades de Construção Conjunta* – da iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa – pretendo analisar os comportamentos interativos/relação adulto-criança em contexto pré-escolar, debruçando-me sobre a reprodução desses mesmos comportamentos por parte das crianças com os seus pais. Neste sentido, a criança participará em duas sessões *TANDEM*, cada uma com uma duração de vinte minutos, durante as quais lhes é proposto que, em conjunto com um adulto – e, posteriormente, com um par – construam livremente um produto/objeto à sua escolha, partindo de uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Estas sessões serão filmadas e posteriormente analisadas, destinando-se a ser – apenas e somente – utilizadas em contextos de fim académico. Após a análise dos vídeos, as filmagens serão eliminadas, pelo que me comprometo, durante esse período, a assegurar a segurança e confidencialidade dos registos.

Neste contexto, se concedida a devida autorização, no meu relatório final será garantida a ocultação dos seus dados de identificação, sendo que nunca será exibida a sua face ou nome. De igual forma, será garantido que o presente consentimento poderá, a qualquer momento, ser retirado.

Embora sendo a fotografia e a filmagem técnicas de recolha de dados privilegiada em investigações educativas, o meu desejo de as utilizar não se sobreporá à vontade da criança que é – e sempre será – o centro da minha intenção e ação educativa. Assim, saliento que sempre que a criança demonstrar que não quer ser fotografada e/ou filmada, garantir-se-á o respeito pela sua vontade.

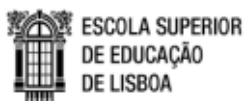
Assim sendo e conforme o supramencionado, solicita-se o preenchimento do seguinte campo:

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação e respetivo registo videográfico da/o minha/meu filha/o \_\_\_\_\_, durante as referidas sessões *TANDEM* realizadas no âmbito do Projeto de Investigação, por parte da Mestranda Catarina Bugalhão.

A Mestranda,

---

### G3. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO À EQUIPA EDUCATIVA



#### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Catarina Bugalhão, na minha qualidade de Educadora Estagiária, venho por este meio solicitar a sua autorização para participar no Projeto de Investigação que me proponho a realizar.

No âmbito do *Projeto Espaço e Criação da Criança: Intervenção Tandem com Crianças, Educadores e Pais em Atividades de Construção Conjunta* – da iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa – pretendo analisar os comportamentos interativos/relação adulto-criança em contexto pré-escolar, debruçando-me sobre a reprodução desses mesmos comportamentos por parte das crianças com os seus pares. Neste sentido, pretende-se que participe em duas sessões *TANDEM*, cada uma com uma duração de vinte minutos, durante as quais lhe será proposto que, em conjunto com uma criança, construam livremente um produto/objeto, partindo de uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Estas sessões serão filmadas e posteriormente analisadas, destinando-se a ser – apenas e somente – utilizadas em contextos de fim académico. Após a análise dos vídeos, as filmagens serão eliminadas, pelo que me comprometo, durante esse período, a assegurar a segurança e confidencialidade dos registos.

Neste contexto, se concedida a devida autorização, no meu relatório final será garantida a ocultação dos seus dados de identificação, sendo que nunca será exibida a sua face ou nome. De igual forma, será garantido que o presente consentimento poderá, a qualquer momento, ser retirado.

Assim sendo e conforme o supramencionado, solicita-se o preenchimento do seguinte campo:

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que pretendo participar e autorizo o respetivo registo videográfico da minha pessoa durante as referidas sessões *TANDEM* realizadas no âmbito do Projeto de Investigação, por parte da Mestranda Catarina Bugalhão.

A Mestranda,

---

ANEXO H

FICHA TÉCNICA DA CAIXA *TANDEM*

| ' ' | | ' ' |

# TANDEM



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

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

*Mãos à Obra !*

## MATERIAIS À DISPOSIÇÃO:

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



| CATARINA BUGALHÃO | FILIPA PALMINHA |

# ANEXO I

## PLANIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | | ' |

**Tabela I1***Planificação da investigação*

<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Métodos de recolha</i>	<i>Instrumentos e métodos de análise</i>	<i>Participantes</i>
(i) Descrever os comportamentos interativos dos adultos com as crianças na situação <i>Tandem</i> ;	- Situação <i>Tandem</i> (observação filmada).	- Grelha de Cotação dos modelos de colaboração, pedagógicos e relacionais do educador (Fuentes, 2024)  - Escalas Tandem para avaliação do comportamento interativo do educador (Brandes et al., 2015)	- 3 adultas – Educadoras Cooperantes (AD1 e AD2) e psicomotricista (AD3);  - 6 crianças-participantes em idade pré-escolar (dos 4 aos 5 anos) – C1;
(ii) Descrever os comportamentos interativos entre crianças na situação <i>Tandem</i> ;	- Situação <i>Tandem</i> (observação filmada).	- Grelha de Cotação dos modelos de colaboração, pedagógicos e relacionais da criança (Fuentes, 2024)  - Relato de exemplos	- 12 crianças-participantes em idade pré-escolar (dos 4 aos 5 anos) – C1 e C2;
(iii) Averiguar se – e em que medida – existe transferência do modelo de interação do adulto para a criança na situação Tandem;	- Situação <i>Tandem</i> (observação filmada).	- Análise comparativa dos resultados obtidos pelos adultos e pelas crianças  - Relato de exemplos	- 6 crianças-participantes em idade pré-escolar (dos 4 aos 5 anos);

## ANEXO J

TABELAS DE ANÁLISE DESCRITIVA E COTAÇÃO  
DOS MODELOS DE INTERAÇÃO DOS PARTICIPANTES  
NA SITUAÇÃO *TANDEM*

| | " | | | "

## J1. CASOS 1 E 2

**Tabela J1**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da AD1

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos AD1</i>
Caso 1 (AD1 – R.M.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD1 pergunta “o que queres fazer?; “como queres fazer?” – R.M. indica <sup>(4)</sup></li> <li>- AD1 pede para fazer/participar – R.M. assente e decide como o fazer (a ideia parte sempre da criança)</li> <li>- Fazem em conjunto, mas nenhuma sugestão ou decisão parte da AD1 (segue sempre indicação da criança, sem questionar ou negociar)</li> <li>- Tempo da AD1 não ajustado a C1 (mais apressado)</li> </ul>	(Colaborativo) Colaborador
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aos 12 min. “este é o projeto da Catarina. Aprendeste alguma coisa com ele?” (primeira e única questão que estimula reflexão)</li> <li>- C1 responde “sim” e AD1 não estimula à reflexão; o assunto fica por ali <sup>(6)</sup></li> </ul>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estão engajados / há pouca proximidade; pouca abertura (momentos em que desligam um do outro; alguns em que estão distantes)</li> <li>- Resposta varia (sorri, faz comentários positivos e está atenta e interessada, mas tende a manter expressão séria; atmosfera pouco positiva) <sup>(8)</sup></li> </ul>	Sério Positivo
Caso 2 (AD1 – M.C.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD1 quer colaborar, mas não o faz: “tens de...”; “vai pensando”; “monta lá”; “vais pôr cola aqui e aqui” (não propõe; verbos/discurso imperativos) <sup>(5)</sup></li> </ul>	(Diretivo) Autoritário
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estimula a reflexão; decide por ela sem questionar (“temos de fazer um nariz e uma boca”)</li> <li>- Não questiona; não estimula a reflexão sobre determinada consequência de determinada escolha – traz a criança para um modelo de participação mínima <sup>(6)</sup></li> <li>- É uma menina = Saia = cor-de-rosa (não só não discute o conceito de género da criança, como o sustenta) <sup>(7)</sup></li> </ul>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo da AD1 não ajustado a C1; mais apressado, mais urgente, embora não factual (“vá, qualquer coisa”; enquanto C1 termina, AD1 arruma “pronto, está?”) <sup>(8)</sup></li> <li>- um único momento de contacto visual e reforço positivo (não há espaço entre AD1 e C1 para haver uma relação calorosa)</li> </ul>	Sério Positivo

**Tabela J2**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (R.M.)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (R.M.)</i>
Caso 1 (R.M.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não propõe; adota discurso imperativo “eu faço, eu faço”; “empresta, rapidinho”; “dá-me”; “toma isso, não preciso mais” ≠ AD1</li> <li>- As crianças chamam a atenção uma da outra “olha aqui”; “olha o que eu vou fazer”</li> <li>- Há um certo vai e vem (troca de materiais e vão fazendo as coisas à vez) mas cada um faz a sua tarefa</li> <li>- C1 corrige o trabalho de C2 “é que tu não sabes; deixa que eu mostro”</li> <li>- C1 toma as decisões e leva-as avante = AD1 <sup>(18)</sup></li> </ul>	(Diretivo) Competitivo
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C2 pergunta e pede auxílio – C1 auxilia sem explicar ou estimular competências</li> <li>- Demonstra de forma direta, sem uso de perguntas ou sugestões (“é que tu não sabes; deixa que eu mostro”) <sup>(19)</sup></li> </ul>	Instrutor
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar de estar cada um na sua tarefa, há uma atmosfera positiva, alegre, calorosa <sup>(20)</sup></li> <li>- Divertem-se e riem-se muito. ≠ AD1</li> </ul>	Caloroso

**Tabela J3**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (M.C.)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (M.C.)</i>
Caso 2 (M.C.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra os materiais um a um = AD1.</li> <li>- “Podes ajudar-me? Eu não consigo” ≠ AD1</li> <li>- “Há dois castanhos, queres este ou este?” ≠ AD1</li> <li>- C2 começa por liderar, mas C1 encontra o seu espaço: há uma definição conjunta de tarefas; trabalham em paridade; em total sintonia <sup>(21)</sup></li> </ul>	(Colaborativo) Parceiro
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazes assim e assim e cortas assim”; “vá; vá”; explica; demonstra de forma direta (instrutor) = AD1</li> <li>- Mas há uma expansão do conhecimento – descoberta conjunta; os conhecimentos do par são aferidos, não são descorados; está conectada e auxilia. ≠ AD1 <sup>(22)</sup></li> <li>- C2 tem dificuldade em desenhar um círculo – C1 encontra um círculo na parede e convida a amiga a observar “olha aqui! É um círculo” ≠ AD1</li> </ul>	Desafiador
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há um verdadeiro <i>bounding</i> entre ambas; uma total sintonia <sup>(23)</sup></li> <li>- C1 está muito mais descontraída/divertida; ri-se.</li> </ul>	Caloroso

J2. CASOS 3 E 4

**Tabela J4**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da AD2

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos AD2</i>
Caso 3 (AD2 – B.P.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD2 questiona o que C1 quer fazer “pensa lá; o que é que podemos fazer?”</li> <li>- Ideia inicial parte da AD2.</li> <li>- “tenho uma ideia melhor, posso?” e altera o rumo;</li> <li>- Deixa a criança produzir, mas é AD2 que propõe e sugere o que fazer <sup>(9)</sup></li> </ul>	(Diretivo) Competitivo
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “achas que fica bem assim o nariz? não fica em cima dos olhos e da boca?” – C1 recorta e coloca de novo (AD2 não questiona o porquê; não estimula a reflexão)</li> <li>- “tenho uma ideia melhor” (altera o objeto, mas não explica o porquê)</li> <li>- “tiramos a cabeça que é mais fácil” (mas não explica o porquê) <sup>(10)</sup></li> </ul>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenta e interessada, mas não cria atmosfera positiva; pouco contacto visual.</li> <li>- Raramente sorri ou faz comentários positivos, tende a manter uma expressão séria <sup>(11)</sup></li> <li>- AD2 coloca questões e C1 não estabelece contacto visual (“B., tens de falar comigo” e chama a sua atenção).</li> </ul>	Sério
Caso 4 (AD2 – F.N.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa parte mais da C1 que da AD2.</li> <li>- C1 não consegue abrir a cola – AD2 pega e abre, sem tecer comentários.</li> <li>- AD2 centrada na tarefa de tal forma que se descentra dos comentários da C1 (C1 faz escolhas, mas AD2 decide como implementar e faz pela criança/corrigi-a) <sup>(9)</sup></li> </ul>	(Diretivo) Competitivo
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C1 “primeiro é o vestido; é azul o vestido” – AD2 descentrada “queres fazer com este rolo?”</li> <li>- C1 “o cabelo tem de ser branco” – AD2 “e branco temos aqui alguma coisa?”</li> <li>- C1 “e os olhos?” – AD2 “depois colas aí por cima”</li> <li>- C1 “ eu quero tirar o papel [do iogurte]” – AD2 não questiona porquê.</li> <li>- Não usa as oportunidades para aferir conhecimentos da C1 ou estimular a sua reflexão <sup>(10)</sup></li> </ul>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atenta, interessada e muito envolvida; mas tende a manter expressão séria, sem sorrir ou tecer comentários positivos; não se cria atmosfera positiva <sup>(11)</sup></li> </ul>	Sério

**Tabela J5**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (B.P.)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (B.P.)</i>
Caso 3 (B.P.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C2 “porque é que isto não está a colar?” – C1 não reage, não ajuda: observa pacientemente sem fazer propostas ou sugestões. ≠ AD2</li> <li>- C2 “B. estás preparada? Consegui colar!” – C1 não reage nem faz comentários: observa. ≠ AD2</li> <li>- Iniciativa parte muito mais de C2 ≠ AD2 <sup>(24)</sup></li> <li>- Mostram e relatam o que fazem, mas C1 não dá abertura para tarefa conjunta (C2 “queres que eu faça?” – C1 “não”) = AD2</li> </ul>	(Não Diretivo) Permissivo
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C2 “estou a ouvir água!” – C1 não reage</li> <li>- C2 “porque é que isto não está a colar?” – C1 não reage = AD2</li> <li>- C2 “vou precisar de outro papel; este podia servir para o meu” – C2 “ok”</li> <li>- Centrada na sua tarefa e descentrada de C2: não usa as oportunidades para aferir conhecimentos da C2 ou estimular a sua reflexão = AD2 <sup>(25)</sup></li> </ul>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar de estar cada um na sua tarefa; brincam; sorriem, cantam.</li> <li>- Há uma evolução ao longo do tempo para uma atmosfera positiva e calorosa ≠ AD2</li> </ul>	Caloroso

**Tabela J6**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (F.N.)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (F.N.)</i>
Caso 4 (F.N.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa parte mais de C1 = AD2</li> <li>- C1 decide como implementar e corrige-a (“não, não foi essa cola que eu meti”)</li> <li>- Mas demonstra e deixa fazer; não faz por C2 (“eu vou cortar”; “posso só explicar como é?”; “eu corto está bem?”; “podes segurar?”; “agora fazes assim”) ≠ AD2 <sup>(26)</sup></li> </ul>	(Diretivo) Orientado para a Tarefa
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C1 “agora vamos colar primeiro”; “cuidado com os dedos”; “acho que te vais magoar”; “agora fazes assim” – demonstra, explica e informa <sup>(27)</sup></li> </ul>	Instrutor
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversam muito; muito envolvidas; atmosfera positiva e amigável; C1 muito gentil ≠ AD2 <sup>(28)</sup></li> </ul>	Caloroso

### J3. CASOS 5 E 6

**Tabela J7**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da AD3

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos AD2</i>
Caso 5 (AD2 – D.L.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD3 ajuda a criança a organizar o pensamento – necessidade de planear (criança muito agitada) “estas canetas todas desarrumadas não nos vão ajudar; vamos planear os dois, combinado?”<sup>(12)</sup></li> <li>- AD3 descentrada das sugestões da C1; segue a sua convicção – “vamos fazer aqui e depois pomos aqui”; “fecha assim”; “deixa estar aqui”</li> <li>- Há parceria, mas é forçada/construída pela AD3</li> </ul>	(Colaborativo) Colaborador
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD3 “este papel é igual? Este é liso e este fofinho” – não deixa C1 refletir; apenas informa/explica<sup>(14)</sup></li> <li>- C1 “quantos ovos? Seis?” – AD3 “seis, que é meia dúzia” (não alonga o assunto)</li> <li>- AD3 “sabes o que é isto? É lã”</li> <li>- C1 “3117... já são muitos anos à frente” – AD3 “ai sim?” (não alonga o assunto)</li> <li>- C1 dá grande abertura para expandir o seu conhecimento, mas AD3 deixa escapar o seu interesse (não usa as oportunidades para aferir os seus conhecimentos)</li> </ul>	Instrutor
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gentil, atenta, cuidadosa; quando terminam AD3 celebra; mas o amigável, caloroso e divertido não estava lá (pressupõe-se que haja um ambiente mais confortável entre eles)<sup>(16)</sup></li> </ul>	Sério Positivo
Caso 6 (AD2 – E.B.)	Participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C1 gosta de dourado – AD3 “Vamos arranjar uma forma de usar o Dourado, que te parece?”</li> <li>- AD3 incentiva “vamos a isso”.</li> <li>- Coloca os interesses, realização e decisões da C1 no centro; oferece ajuda às suas iniciativas, mas sem substituir a criança</li> <li>- São parceiros em paridade; conciliação total de interesses<sup>(13)</sup></li> </ul>	(Colaborativo) Parceiro
	Desafio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AD3 evoca as texturas dos materiais (C1 “são macias” – “ah, macias, pois são; fofinhas,”; “este é mais fininho, sente lá; chama-se papel de lustro”)</li> <li>- AD3 “uma caixa de...” – C1 responde “ovos”</li> <li>- C1 “é um triângulo” – AD3 “boa, também vou cortar um triângulo, olha”</li> <li>- AD3 incentiva C1 a experimentar possibilidades; usa as oportunidades para aferir os seus conhecimentos; estimula a reflexão<sup>(15)</sup></li> </ul>	Desafiador
	Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorrisos; contacto visual evidente entre ambas</li> <li>- Reforço muito positivo “acho ótima ideia”; “és uma menina com ótimas ideias”; “acho que vai ficar muito giro; vai ser a melhor obra de arte do [nome da OSE]”<sup>(17)</sup></li> </ul>	Caloroso

**Tabela J8**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (D.L.)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (D.L.)</i>
Caso 5 (D.L.)	Participação	- C1 parece transferir comportamento da AD3 (organiza o pensamento; planeia) “agora vou precisar...” = AD3 - Não há troca de instruções ou sugestões; cada um muito envolvido na sua tarefa e descentrado da tarefa individual do outro ≠ AD3 <sup>(29)</sup>	(Não Diretivo) Distante
	Desafio	- C1 dedicado a ajudar C2 (só quando C2 pede), mas não se alonga muito; não estimula competências de C2. = AD3 - Por vezes C2 pede ajuda e C1 demora a reagir (centrado na sua tarefa) = AD3 <sup>(30)</sup>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	- Vão olhando para o que um e outro estão a fazer, mas há pouco ou nenhum contacto visual ≠ AD3 - Apesar de momentos positivos e simpáticos, há poucas respostas; C1 e C2 muito focados na sua própria tarefa individual ≠ AD3 <sup>(31)</sup>	Distante

**Tabela J9**

Registos de Análise e Cotação dos Modelos de Interação da C1 (E.B)

	<i>Tipologia</i>	<i>Notas</i>	<i>Modelos C1 (E.B)</i>
Caso 6 (E.B.)	Participação	- Apesar de não obter resposta de C2, C1 tenta estabelecer parceria (“o que estás a fazer?” = AD3 - C1 incentiva “uau, está muito giro” = AD3 - C2 tira papel a C1 e C1 permite sem questionar. - Ainda que sem resposta de C2, C1 conversa, relata, tenta interagir durante todo o tempo (“podes fazer o que tu quiseres... podemos fazer o que nós quisermos”) = AD3 <sup>(32)</sup>	(Não Diretivo) Permissivo
	Desafio	- C2 “este parece difícil de cortar” – C1 “são muito giros esses papéis” (reage, mas não construtivamente) = AD3 - C1 raramente usa as oportunidades para expandir conhecimentos ou estimular competências de C2 ≠ AD3 <sup>(33)</sup>	Pouco Estimulante
	Envolvimento	- Apesar de C2 estar mais distante e descentrado, C1 age gentilmente, muito amigável, simpática e elogiosa = AD3 <sup>(34)</sup>	Caloroso

