



ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS
COMPORTAMENTOS INTERATIVOS E A
COMUNICAÇÃO DAS EDUCADORAS COM
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Maria João Amaro Almada

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS
COMPORTAMENTOS INTERATIVOS E A
COMUNICAÇÃO DAS EDUCADORAS COM
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Maria João Amaro Almada

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce
Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

*“Eles não sabem nem sonham,
Que o sonho comanda a vida.
E que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como uma bola colorida
Entre as mãos duma criança.”*

(António Gedeão,1956)

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado é a concretização de um sonho.

Para concretizar esta dissertação foi necessário um esforço pessoal. Mas este esforço pessoal não surtiria efeito sem o apoio e incentivo de pessoas essenciais, que me acompanharam numa das fases mais difíceis da minha vida.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta me ajudaram intelectualmente e emocionalmente a concretizar este sonho deixo aqui esta mensagem de reconhecida gratidão.

Agradeço à Professora Doutora Marina Fuertes, por nunca me ter deixado desistir, por ter sido a força que em diversos momentos me faltou para continuar.

Agradeço à minha filha, Margarida, aos meus sobrinhos, Joana e Pedro e aos meus pais, José e Odete, por todos os momentos em que me encorajaram dizendo: Tu, consegues!

Agradeço aos meus manos, Alexandra e Pedro por estarem sempre presentes e de forma incondicional.

Agradeço às minhas amigas e colegas Tânia Martins e Susana Sousa, pelo companheirismo, pela amizade e tolerância ao longo do primeiro ano deste mestrado.

Agradeço às educadoras e crianças que participaram neste estudo, assim como à equipa Tandem pela disponibilidade e partilha.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. ESTADO DE ARTE.....	5
2.1. Interação e Comunicação adulto-criança.....	11
3. MÉTODOS.....	15
3.1. Objetivos.....	15
3.2. Participantes.....	15
3.3. Procedimento.....	16
3.3.1. Cotação e aferição dos dados.....	18
3.3.2. Comportamento interativo da educadora em atividade de construção conjunta.....	18
3.3.3. Comportamentos verbais da educadora.....	20
3.4. Análise dos dados.....	22
4. RESULTADOS.....	24
4.1. Qualidade do comportamento interativo da educadora com a criança durante a atividade Tandem.....	24
4.2. Comportamentos verbais da educadora com a criança durante a atividade Tandem.....	26
4.3. Associação entre o comportamento interativo e a comunicação da educadora com a criança.....	27
4.4. Associação entre a participação da criança (produto feito preferencialmente pela educadora, preferencialmente a criança ou feito por ambos) e a comunicação da educadora.....	36
4.5. Associação entre os fatores demográficos e a comunicação da educadora.....	36
5. DISCUSSÃO DO RESULTADOS.....	37
6. CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA.....	37
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
8. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

ANEXOS	37
ANEXO 1 - CONSENTIMENTOS INFORMADOS	37
ANEXO 2 - ESCALAS	37
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIOS SOCIODEMOGRÁFICOS	37
ANEXO 4 - LISTA DE MATERIAIS	37

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Materiais e ferramentas.....	17
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa quanto à qualidade interativa (Adaptado de Veiga et al., 2019)	6
Tabela 2: Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa quanto ao tipo de enunciados comunicativos (Adaptado de Veiga et al., 2019).....	10
Tabela 3: Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDE.....	18
Tabela 4: Categorias para análise do comportamento verbal das educadoras.....	20
Tabela 5: Mínimos, Máximos, Médias e Desvios Padrão da Pontuação obtida pelas educadoras nas Escalas Interativas Tandem	24
Tabela 6: Mínimos, Máximos, Médias e Desvios Padrão da contagem de Comportamentos Verbais das educadoras.....	25
Tabela 7: Correlação de Pearson entre os comportamentos verbais das educadoras e os seus comportamentos interativos pontuados através dos itens da escala Tandem.....	29
Tabela 8: Quadro síntese das associações quadro síntese das associações obtidas.....	30
Tabela 9: Médias e Desvios Padrão dos comportamentos comunicativos das educadoras de acordo com a idade da criança.....	35

RESUMO

A forma de comunicar da educadora potência, ou não, a participação, autoafirmação e autoestima da criança. Nesta pesquisa pretendemos, estudar e relacionar a Qualidade Interativa (Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/Fantasia Associada) e comunicativa (Número de: Sugestões, Direções, Ordens, Elogios, Críticas, Valorização, Ensino, Perguntas de conteúdo e Perguntas de processo) da educadora em interações livres e construção conjunta com a criança. Participaram no estudo 64 díades de educadora-criança observados independentemente a realizar um produto à sua escolha, durante 20 minutos, com materiais e ferramentas predefinidos. No momento da observação, as crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos e não apresentavam problemas de desenvolvimento. Para reduzir as condições de variância secundária selecionamos crianças primogénitas, portuguesas e oriundas de famílias sem fatores de risco social ou económicos. As educadoras tinham mais do que 5 anos de experiência profissional. Para análise dos comportamentos das educadoras, os vídeos foram cotados com as escalas de interação e comunicação Tandem. Os resultados indicam que as educadoras que mais elogiam e valorizam a criança, são simultaneamente aquelas que lhe dão mais oportunidades de experimentar e colocar as suas ideias em prática, são mais sensíveis às suas necessidades e desafiam-nas a aprender. As meninas recebem mais sugestões e ensino do que os meninos, e as crianças mais novas são mais valorizadas do que as restantes. O presente estudo sugere que a forma como a educadora interage e como comunica com a criança estão mutuamente interligadas, criando um contexto relacional no qual as interações se estabelecem.

.

Palavras Chave: *Interação educadora-criança; Comunicação verbal; Construção conjunta*

ABSTRACT

The way the educator communicates promotes, or not, the participation, self-affirmation, and self-esteem of the child. In this research we intend to study and relate the Interactive (Empathy, Challenge, Cooperation, Attention and Reciprocity, and Elaboration/Associated Fantasy) and Communicative quality (Number of: Suggestions, Directions, Commands, Compliments, Criticism, Appreciation, Teaching, content questions and process questions) of the educator in free interactions and in collaborative construction with the child 64 dyads of educator-child participated in this study and they were observed independently when realizing a product of their choice, for 20 minutes, with predefined material and tools. In the moment of the observation, the children were between 3 and 5 years old and did not reveal any developing problems. To reduce the conditions of secondary variance, we selected Portuguese primogenitor children, without any social or economic risk factors. The female educators had more than 5 years of professional experience. With the aim of analyzing the educator' behavior, the videos were given scales of Tandem interaction and communication. The results indicate that the educators that compliment and value the children the most, are simultaneously the ones that give them more opportunities to try and to put their ideas into practice; are the most sensitive to their needs and the ones who challenge them to learn the most. Girls receive more suggestions, and they are more taught than boys, and younger children are more valued than the others. The present study suggests that the way the educator interacts and communicates with the child is mutually connected, by creating a relational context in which interactions are established.

Keywords: *educator-child interaction; verbal communication; collaborative construction*

1. INTRODUÇÃO



A presente tese inclui-se no projeto de investigação “Academia Tandem: **TANDEM** (ESELX/IPL) - **Espaço e criação da criança: Intervenção TANDEM com crianças, educadores e pais em atividades de construção conjunta**”, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa da ACADEMIA DO CONHECIMENTO TANDEM e coordenado pela Professora Doutora Marina Fuertes. No âmbito deste projeto foram recolhidas interações educadora-criança com vista a estudar os processos de interação e comunicação, antes e após formação na área da participação da criança em atividades construção conjunta. Como descrito no projeto “Na investigação anterior da nossa equipa (Fuertes et al., 2018), identificámos alguma dificuldade por parte dos pais e educadores/as portugueses/as em potenciar um espaço de decisão e participação à criança. Mesmo em atividades colaborativas, uma parte significativa das crianças não realiza sugestões, revela dificuldade em resolver problemas autonomamente, em comunicar os seus interesses, em partilhar e colaborar. Este projeto organiza-se em duas valências:

- i) oferecer formação, na promoção das competências chave, aos pais e educadores (para apoiarem a participação da criança);
- ii) estimular a participação das crianças em tarefas colaborativas e de desenvolvimento de projetos com a possibilidade de criar, pensar e ser.

As perspetivas Bioecológicas e sistémicas do desenvolvimento humano (e.g., Bronfenbrenner & Morris, 1988; Sameroff & Fiese, 2000) e a investigação desenvolvida no seu âmbito, indicam que as mudanças no desenvolvimento são mais eficazes e duradouras quando alcançadas através da melhoria das oportunidades de aprendizagem e da qualidade de vida dos indivíduos. Com efeito, numa perspetiva holística é preciso agir nas interações, nos processos, nos contextos e ao longo do tempo. Assim, o nosso projeto

pretende estimular competências de Adaptabilidade, Comunicação, Autorregulação, Pensamento crítico, Resolução de problemas e Resiliência na criança a partir da formação de pais e educadores.”

A presente tese apresenta na forma de artigo científico conforme o regulamento de frequência e avaliação dos mestrados da ESELX, aprovado por unanimidade em reunião de Conselho Pedagógico a 11 de dezembro de 2019. O presente artigo encontra-se em revisão de pares na revista *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais* submetida a 17 de março de 2021. O artigo é composto por título, resumo em português, com as palavras-chave: *Interação educadora-criança; Comunicação verbal; Construção conjunta*, resumo em espanhol, resumo em inglês, estado de arte, objetivos do estudo, métodos utilizados, apresentação de resultados, análise e discussão dos resultados, considerações finais, limitações e sugestões para futuros estudos e as referências bibliográficas.

2. ESTADO DE ARTE



A linha de investigação Tandem tem origem no trabalho de Andra Markus, Holger Brandes e colegas (Wenke Roseler e Petra Schneider-Andrich) em 2011 com o projeto TANDEM *Does gender make a difference?* Esta equipa tinha como objetivo comparar o comportamento de educadores e de educadoras durante atividades colaborativas com crianças em idade pré-escolar. Efetivamente, pretendia compreender o papel do género dos educadores e educadoras, na interação e na comunicação com crianças em tarefas colaborativas. O estudo Tandem inscreve-se numa linha de investigação quasi-experimental, aos participantes (díade criança-adulto) é proporcionada uma situação de atividade lúdica de construção colaborativa de um para um. Tendo à sua disposição duas caixas (uma com materiais e outra com ferramentas), os Educadores e as crianças são desafiados a construir algo em conjunto, com os diversos materiais e ferramentas em 20 minutos.

A pesquisa alemã indicou que existem poucas diferenças relevantes quanto à forma de comunicar e de interagir dos educadores e das educadoras (Brandes et al., 2015). Todavia, as educadoras interagiriam de forma mais empática e com maior envolvimento na orientação da tarefa enquanto os educadores se dedicavam mais ao desafio permitindo a livre exploração da criança. Neste estudo, poucas diferenças foram encontradas quanto à comunicação embora, comparativamente às educadoras, usassem maior recurso fantasia, uso de metáforas e conceitos associados à distinção de género (Andrä & Fuertes, 2018).

Em Portugal, a pesquisa incluiu também mães e pais encontrando diferenças entre os vários interlocutores (mães, pais, educadoras, e educadores) tanto na forma de comunicar como na forma de atuar com a criança (revisão em Veiga e et al., 2019). Bruno Veiga e

colegas (2019) realizaram uma revisão de literatura, que retratou a investigação realizada em 5 estudos exploratórios que comparam pais e mães (Fernandes et al., 2018), educadoras e educadores (Ferreira et al., 2016), pais e educadores (Barroso et al., 2017; Veloso et al., 2018), mães e educadores (Ferreira et al., 2016; Farinha & Fuertes, 2018) e mães educadoras e mães não educadoras com os seus filhos. Essa revisão descreve, sobretudo, diferenças entre pais e educadores como podemos verificar nas tabelas extraídas (com autorização) desse artigo. Os autores dessas pesquisas defendem que os pais e mães apresentavam uma forma de atuar mais *modeladora* do comportamento da criança exemplificando e orientado com indicações verbais enquanto as educadoras e os educadores permitiam a exploração da criança desafiando-a e questionando.

Tabela 1

Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa quanto à qualidade interativa (Adaptado de Veiga et al., 2019)

Qualidade interativa	
Pais versus mães (Fernandes, 2018)	Não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães.
Educadoras versus mães (Barroso, 2017)	As educadoras tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> - Reagir de forma adequada e pronta às emoções e observações da criança; - Encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - Adotar as sugestões e as iniciativas da criança; - Esperar com paciência pelas decisões da criança; -Trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua.

	<p>As mães tenderam a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competir com a criança durante a atividade; - Seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - Preocupar-se com aspetos externos.
<p>Educadores versus educadoras (Ferreira, 2016)</p>	<p>Não se verificam diferenças significativas em relação à qualidade interativa dos educadores e das educadoras, exceto no seguinte aspeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os educadores organizaram mais a atividade como uma situação de competição.
<p>Pais versus educadores (Velo, 2018)</p>	<p>Os educadores tenderam mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - Esperar com paciência pelas decisões da criança; - Colocar perguntas que estimulam a reflexão; - Usar conceitos desconhecidos da criança; <p>Os pais tenderam mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a criança e a só participar verbalmente; - Trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua. <p>Os pais tenderam mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competir com a criança durante a atividade; - Seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual;

	<ul style="list-style-type: none"> - Levar a criança a perder o interesse na atividade e a revelar sinais de aborrecimento.
<p>Mães versus mães educadoras versus educadoras</p> <p>(Farinha, 2018)</p>	<p>Na comparação entre as díades educadora-criança com as díades Mãe-filho(a), foi possível verificar que as educadoras tendem mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão; - Encorajar a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos; - Adotar as sugestões e/ou iniciativas das crianças; - Esperar com paciência pelas decisões da criança; - Colocar perguntas para estimular a reflexão; - Estar virada para a criança e procurar o contacto visual; - Observar a criança e só participar verbalmente; - Trabalhar conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses contínua. <p>As mães em comparação com as educadoras tendem mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atuar elas próprias e deixar a criança observá-las; - Seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento; - Organizar a atividade como uma situação de competição entre a mãe e a criança e com o exterior.

Na comparação de mães-educadoras com os seus filho (a)s com as educadoras com crianças da sua sala foi possível verificar que o primeiro grupo tende menos a:

- Adotar as sugestões e/ou iniciativas da criança;
- Tematizar a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança;
- Estar virada para a criança e procurar o contato visual com a mesma;
- Observar a criança e só participar verbalmente.

A comparação entre mães e mães-educadoras, foi observado que as mães sem formação pedagógica tendem a:

- Raramente deixaram os seus filhos (a)s atuar;
 - Encarar a atividade como uma situação de competição.
-

Os dados da tabela anterior espelham uma realidade com uma pluralidade de comportamentos do adulto, e até contraditórios. Por vezes, verifica-se o envolvimento positivo (e.g., reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão; estar virada para a criança e procurar o contato visual com a mesma), que expectavelmente contribuíram para envolver e encorajar a criança a participar. Nalguns casos, pais, mas sobretudo educadores, estimulam mesmo a participação ativa da criança (e.g., encorajar a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos; adotar as sugestões e/ou iniciativas das crianças; esperar com paciência pelas decisões da criança; colocar perguntas para estimular a reflexão). Contudo, a pesquisa ainda denota comportamentos de competição com a criança, de adultos a realizar um projeto sozinho ou em paralelo com a criança sem a deixar atuar enquanto a criança demonstra sinais de aborrecimento e desinteresse.

Tabela 2

Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa quanto ao tipo de enunciados comunicativos (Adaptado de Veiga et al., 2019)

Comunicação verbal

Pais versus mães (Fernandes, 2018)	As mães realizaram mais perguntas de processo do que os pais. Os pais das crianças de 3 anos realizaram mais perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões e elogios.
Educadoras versus mães (Barroso, 2017)	As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que as mães. As mães realizaram mais perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios e críticas negativas do que as educadoras.
Educadores versus educadoras (Ferreira, 2016)	As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que os educadores. Os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras.
Pais versus educadores (Velo, 2018)	Os pais fizeram mais perguntas de processo e elogiaram mais do que os educadores. Os educadores efetuaram mais perguntas de conteúdo, sugestões e críticas negativas do que os pais.

O quadro comportamental da comunicação parece acompanhar a observação das interações. Com efeito, a tabela anterior identifica no mesmo grupo de adulto (neste caso mães), perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios e críticas negativas. Certamente, adultos distintos tendem para determinados estilos comunicativos (mais positivos, mas desafiantes/estimulantes ou mais diretivos). Contudo, a leitura atenta das médias, desvios, valores mínimos e máximos dos comportamentos dos pais e dos educadores incluídos nas pesquisas Tandem portuguesas, revelam atuações de elevada e atuações baixa qualidade (prevalência da realização da tarefa pelo adulto com pouco participação da criança ao longo de 20 minutos) na estimulação da participação da criança quer a nível verbal como não-verbal.

As pesquisas anteriores, enquadradas na linha de investigação Tandem (portuguesa e internacional), permitiram traçar um retrato da forma como o adulto age e comunica com a criança. Contudo, essa pesquisa tratou as questões da comunicação e interação com dimensões independentes, não tendo analisado a sua associação.

No presente artigo, apresentamos uma investigação exploratória sobre a relação e associação entre a Qualidade Interativa (Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/Fantasia Associada) e o tipo/frequência dos enunciados comunicativos (Número de: Sugestões, Direções, Ordens, Elogios, Críticas, Valorização, Ensino, Perguntas de conteúdo e Perguntas de processo) da educadora no contexto da atividade construção conjunta com a criança – *Tandem*.

2.1 Interação e Comunicação adulto-criança

O nosso estudo não trata propriamente das questões da comunicação, no seu significado mais amplo, na medida em que não analisa aspetos relacionados com a estrutura, função ou aspetos de regulação, centra-se antes no tipo de enunciado (perguntas, direções, etc.) em frequência. Este tipo de análise é pouco rico na compreensão dos processos da qualidade e da estrutura, mas permite compreender um pouco o papel dado à criança na comunicação. Ora, a criança como agente passivo, que é conduzido através de direções ou ordens. Ora, a criança desafiada a aprender a partir de

perguntas e motivada a partir de elogios e comentários positivos. Ou, a criança como agente ativo a quem o adulto sugere e apoia sem dirigir. No contexto da investigação sobre a participação da criança, esta linha de investigação ajuda a compreender o contexto comunicativo que o adulto estabelece e que envolverá a criança. Procura-se, assim, aprender sobre as oportunidades de participação promovidas a partir dos enunciados do adulto. Não obstante, o presente estudo deve ser entendido como exploratório carecendo de uma futura análise aprofundada ao nível dos processos diádicos da comunicação.

A interação e a comunicação parecem ser aspetos interdependentes, contudo, essa interdependência tanto quanto sabemos não tem sido estudada. A forma como cada indivíduo comunica e age parecem resultar de scripts para ação e dos modelos de representação interna do *self*, das interações e papéis sociais e dos seus interlocutores (Feldman, 2015). Desde o seu nascimento, o bebé é envolvido no mundo social (inicialmente em interações sobretudo com os pais) e têm a tarefa de descodificar múltiplos estímulos na sua natureza, intensidade e consequência. A informação descodificada é usada para preparar uma resposta que permite ao bebé lidar com a estimulação que o rodeia. O conjunto de informação recolhida ao longo deste processo de descodificação permite à criança contribuir para as interações e aprender sobre o mundo social (Tronick et al., 2019; Tronick & Beeghly, 2011).

Na interação com diferentes cuidadores, o bebé lida com diferentes desafios que exigem que ele organize respostas distintas. Este mesmo desafio é colocado ao prestador de cuidados. Com efeito, a criança solícita uma resposta ao cuidador que por sua vez faz uma leitura deste pedido, prepara e devolve uma resposta (Tronick & Beeghly, 2011). No decorrer deste processo interativo, o bebé vai ter de aprender e adquirir muitas operações cognitivas distintas e, aprenderá, a combiná-las para atingir o seu objetivo (e.g., comunicar as suas necessidades, desejos, interesses, limites de tolerância). Por exemplo, aprenderá a abrandar, acelerar, exagerar, repetir, simplificar reações através de diversas respostas faciais, corporais e verbais – em tempo, latência e frequência (Papoušek, 2007). Alguns autores referem-se este repertório de aquisições e comportamentos, como o “alfabeto das interações” (Papoušek, 2007). Brazelton e Stanley (2000) salientam que é necessário integrar diferentes competências sensoriais, perceptivas, motoras, linguísticas e

cognitivas, para a criança atingir os seus fins comunicativos e interativos verbais e não-verbais.

Este processo terá consequências a curto e longo prazo. Com efeito, a qualidade da interação e da comunicação das mães afeta o desenvolvimento global e linguístico das crianças (revisão em Fuertes et al., 2017). Investigação desenvolvida com crianças em idade pré-escolar concluem que a qualidade, a quantidade e a diversidade da fala experimentada na primeira infância correlaciona-se com maiores ganhos na aquisição da linguagem e no desenvolvimento, particularmente no caso das crianças oriundas de contextos desfavorecidos socioeconomicamente (Custode & Tamis-LeMonda, 2020).

As crianças na comunicação com os adultos aprendem a língua e modos de comunicar (Veneziano, 2014). Para o autor, a conversa é crucial na aprendizagem de linguagem porque no vai e vem de enunciados entre locutores há construção e negociação de significação, apesar da variação das formas linguísticas, a significação mantém-se quase invariante e é nesta permanência de sentidos que a criança tem oportunidade para aprender. Na verdade, a comunicação com a criança é fundamental na aprendizagem oferecendo quadros culturais bem como sentidos implícitos e explicitados que estão base na aquisição de conteúdos e de mapas de relação e participação social (Tomasello et al., 2005). A comunicação oral, pelo potencial de participação da criança, deve ser valorizada na aprendizagem (Zimmerman et al., 2009).

Para além do contexto familiar, também o contexto pré-escolar pela interação com o/a educador/a da infância e os pares pode desempenhar um papel importante, na medida em que as experiências verbais e não-verbais vão suportar funções de representação cognitiva necessárias para atingir fins comunicativos, relacionais e sociais (Custode & Tamis-LeMonda, 2020). A sensibilidade e aceitação do adulto às necessidades da criança, ao desejo de expressar emoções/sentimentos/desejos e de participar ativamente, estão associadas a maiores competências sociais e elaboração cognitiva (Rose et al., 2020). A criança participará porque pode, porque quer e porque sabe.

Na forma interage e comunica com a criança, descortina-se a representação do adulto sobre a criança (*como aprende, o que sabe, o que é capaz de fazer por si*) e sobre

o seu papel educativo (*o que deve e como deve a criança aprender, como deve a criança participar no seu próprio processo de aprendizagem*). Por exemplo, uma sugestão respeita o espaço de decisão e de opinião da criança enquanto valoriza a sua participação, mas se a sugestão for substituída por uma ordem o único espaço dado à criança é aceitá-la ou rejeitá-la e assumir as consequências (Clérigo et al., 2021). Não obstante, quando analisamos os estudos Tandem (Veiga et al., 2019) verificamos que o espaço dado pelos vários interlocutores da vida criança (pais, mães, educadores e educadoras), ainda não é preferencialmente ativo e participativo.

Promover a participação ativa da criança desencadeia vários processos significativos e organizadores de aprendizagem, não apenas de conteúdos, mas de competências favoráveis à promoção da autoestima, autoafirmação, sentido crítico, da autonomia, da motivação, bem como da significação e persistência na tarefa (Oliveira-Formosinho, & Barros Araújo, 2012). Importa, saber mais sobre como se pode estimular verbal e não verbalmente a participação da criança, nas interações diárias em contextos educativos pré-escolares.

3. MÉTODOS



3.1. Objetivos

O presente estudo observa educadoras, enquanto parceiras de construção numa atividade individualizada com crianças da sua sala. À partida, esta tarefa deve proporcionar oportunidades de colaboração, partilha e desafio cognitivo e emocional entre a educadora e a criança, neste sentido, a sensibilidade da educadora aos interesses da criança na forma como reage e comunica com ela podem ser cruciais para facilitar essas aprendizagens. Por outras palavras, a ação e a comunicação da educadora constitui-se como uma forma de mediação do seu papel educativo durante esta tarefa. A atual, pesquisa ambiciona não só descrever essas formas de atuação e de comunicação da educadora, mas, também, estudar a sua associação na tentativa de traçar um perfil do comportamento destes profissionais de educação. Em suma, a presente investigação pretende estudar e relacionar a Qualidade Interativa (Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/Fantasia Associada) e Comunicativa (Número de: Sugestões, Direções, Ordens, Elogios, Críticas, Valorização, Ensino, Perguntas de conteúdo e Perguntas de processo) da educadora em interações livres e construção conjunta com a criança.

3.2. Participantes

Participaram neste estudo 64 díades de educadoras com 30 meninas e 34 meninos. As crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos ($M = 4.19$; $DP = 1.11$). Foram selecionadas crianças sem problemas de desenvolvimento identificados ou suspeitos. Adicionalmente, selecionaram-se, apenas, crianças portuguesas primogénitas.

Quanto às educadoras, foram selecionadas educadoras de nacionalidade portuguesa, com mais de 5 anos de serviço todas licenciadas ou mestres em educação pré-escolar, entre os 29 e os 45 anos ($M = 35.91$; $DP = 5.47$).

3.3. Procedimento

O nosso estudo começou com o recrutamento dos participantes. Durante esta fase foram apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, e por fim, convidaram-se os participantes a colaborar. Para o efeito, foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes, Andra, Roseler, & Schneider-Andrich, 2012) e respondidas todas as perguntas dos participantes. Todos os participantes no estudo deram o seu consentimento informado e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. As educadoras concordaram em ser filmadas com crianças da sua sala. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido às educadoras que incluía a idade, formação profissional e experiência profissional. Adicionalmente, foi pedido que nos informassem sobre o sexo, idade, ordem na fratria, problemas de desenvolvimento e nacionalidade das crianças. Neste estudo, cada educadora foi observada, apenas uma vez, com uma criança individualmente.

O procedimento utilizado para observar o comportamento criança/educadora (díades) e realizar a recolha de dados, foi a gravação vídeo da interação numa situação lúdica quasi-experimental entre criança-educadora (sem a presença de investigadores). As filmagens decorreram em contexto de Jardim-de-Infância (espaço conhecido da criança) numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012). Sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as observações.

Foram disponibilizadas duas malas, a que os participantes tiveram acesso (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro,

limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiênico, lã, anilhas de metal, palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Foi também disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade. O tempo da tarefa era de 20 minutos.



Figura 1 - Materiais e ferramentas

Foram dadas instruções para que utilizassem livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos. Foi pedido às díades que “*que construíssem algo à sua escolha*”.

A recolha de dados efetuada em jardins-de-infância da rede pública, e do ensino Particular e Cooperativo, em instituições localizadas no distrito de Lisboa.

3.3.1. Cotação e aferição dos dados

No presente estudo, procurámos analisar e classificar: i) qualidade dos comportamentos interativos das educadoras em atividades de construção, e ii) comportamentos verbais das educadoras.

3.3.2. Comportamento interativo da educadora em atividade de construção conjunta

Qualidade do comportamento interativo da educadora - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em seis categorias, pontuável de um a cinco (um ponto corresponde a “discordo totalmente”; dois pontos a “discordo um pouco”; três pontos a “concordo em parte”; quatro pontos a “concordo bastante” e cinco pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo, em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Tabela 1 *Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/Fantasia Associada*

Tabela 3

Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

Dimensão	Itens
Empatia	1.1 O/A educador(a) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
	1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).
	1.4 O/A educador(a) dá feedback positivo e respeitador.

Desafio	1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.
	2.3 O/A educador(a) coloca perguntas que estimulam a reflexão.
	2.4 O/A educador(a) usa conceitos desconhecidos da criança.
	3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
	3.6 O/A educador(a) organiza a atividade como uma situação de competição.
Atenção e reciprocidade	2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
	2.2 O/A educador(a) espera com paciência pelas decisões da criança.
	2.8 O/A educador(a) está virado(a) para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
Cooperação	3.1 O/A educador(a) observa a criança e só participa verbalmente.
	3.2 O/A educador(a) atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.
	3.3 O/A educador(a) e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.
	3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.

Elaboração/fantasia associada	2.5 O/A educador(a) exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.
	2.6 O/A educador(a) acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.
	2.7 O/A educador(a) tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

As 64 observações, realizadas com esta escala foram analisadas por cinco cotadores, membros da equipa Tandem, dois do género feminino, dois do género masculino e um cotador para obter e mediar o consenso. As cotações foram realizadas por acordo em conferência; cada cotador, após a observar os vídeos, pontuava individualmente os casos. Depois de aferidas todas as cotações, cada cotador enuncia a sua pontuação e justifica a cotação até ser atingida uma pontuação consensual pelo grupo de cotadores.

3.3.3 Comportamentos verbais da educadora

Para além dos aspetos interativos, o estudo centrou-se sobre a comunicação dirigida às crianças pelas educadoras e a reação das crianças. Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al, 2012), sendo uma análise original do estudo TANDEM português. A função da comunicação dirigida às crianças foi segmentada e analisada ao nível do enunciado. Primeiro a linguagem das educadoras foi segmentada em termos de categorias mais gerais: perguntas, avaliação e diretividade, cada uma destas categorias foi especificada de modo a dar conta de uma maior gama de intenções comunicativas. Assim, para dar conta dos enunciados das educadoras, foram criadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo (perguntas), sugestões, dirige, ordens, ensino (diretividade), elogios e críticas (avaliação) (cf. Tabela 4).

Tabela 4*Categorias para análise do comportamento verbal da educadora*

Categorias do comportamento verbal da educadora	Definição	Exemplo
Valorização	Sem fazer elogios diretos, faz interjeições positivas ou de agrado às propostas e ideias da criança. Demonstra aceitação e interesse.	<i>“Boa ideia!” “Tinhas razão é melhor colar do que agrafar.”</i>
Elogios	O/A educador(a) faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>“Vai ficar um presente bem bonito.”</i>
Crítica	O/A educador(a) faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>
Sugestões	O/A educador(a) faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	<i>“Podíamos por uns olhos.”</i>
Dirige	O/A educador(a) orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>“Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha.”</i>

Ordens	O/A educador(a) dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>“Aperta com força esse botão!”</i>
Ensino	O/A educador(a) explica, informa ou ensina algo.	<i>“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna e ele já se aguenta de pé.”</i>
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	<i>“De que cor é o carro do papá?”</i>
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	<i>“O que precisas para fazer a casa?”</i>

Os dados foram analisados em frequência, quantas vezes ocorria determinado comportamento e contabilizados no total.

3.4. Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 26 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos dados demográficos. A estatística correlacional foi usada para testar a associação entre a pontuação da escala Tandem e o registo observacional dos dados da comunicação. O teste de médias t permitiu testar diferenças entre grupos (por exemplo, respostas dadas às meninas versus meninos). O nível de

significância foi assumido a.05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

4 . RESULTADOS



4.1. Qualidade do comportamento interativo da educadora com a criança durante a atividade Tandem

Nesta pesquisa as educadoras demonstraram uma qualidade interativa (correspondente aos itens 1.1 até 2.7) entre 2.03 (moderada baixa qualidade) a 4.25 (boa qualidade), tal como podemos observar na tabela 5. Os itens com melhor pontuação são o 2.1 (O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas das crianças), 2.8 (O/A educador(a) está virado para a criança e procura o contato visual com a mesma) e o item 2.5 (O/A educador(a) exprime-se principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isso partir da criança) todos com pontuações médias acima de 4 indicando boa qualidade interativa. As áreas com maior dificuldade na atuação das educadoras foram no item 2.4 (O/A educador(a) usa conceitos desconhecidos da criança), 2.6 (O/A educador(a) acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança) e por último o item 2.7 (O/A educador(a) tematiza a relação ou aspetos pessoais atributos, experiências, sentimentos ou adota os mesmos, se estes partirem das crianças) apresentando valores médios muito próximos do limite inferior.

Em termos de cooperação com a criança, o item que obteve maior pontuação foi o item 3.4 (Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses) indicando que a educadora e a criança trabalham conjuntamente num objeto, com conciliação de interesses contínua.

Tabela 5

Mínimos, Máximos, Médias e Desvios Padrão da Pontuação obtida pelas educadoras nas Escalas Interativas Tandem

	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Item 1.1	1	5	3.90	1.175
Item 1.2	1	5	3.42	1.239
Item 1.3	1	5	3.53	1.321
Item 1.4	1	5	3.57	1.155
Item 2.1	1	5	4.02	1.269
Item 2.2	1	5	3.75	1.216
Item 2.3	1	5	3.28	1.180
Item 2.4	1	5	2.90	1.258
Item 2.5	1	5	4.18	.892
Item 2.6	1	5	2.03	1.193
Item 2.7	1	5	2.92	1.109
Item 2.8	1	5	4.25	1.019
Item 3.1	1	5	2.47	1.241
Item 3.2	1	5	2.23	1.212
Item 3.3	1	5	1.43	1.140
Item 3.4	1	5	4.15	1.313
Item 3.5	1	4	1.43	.810
Item 3.6	1	3	1.30	.671

4.2. Comportamentos verbais da educadora com a criança durante a atividade Tandem

Como podemos observar na tabela 6, os tipos de comportamentos verbais mais frequentes na comunicação das educadoras foram as perguntas de conteúdo e de processo. Os aspetos menos frequentes foram as críticas, com muitas educadoras a não proferirem críticas, mas um pequeno grupo a proferir até 7 no espaço de 20 minutos. Muito mais frequentes do que as críticas, foram os comportamentos de valorização e os elogios. Em média, as direções e as ordens foram menos frequentes do que as sugestões.

Tabela 6

Mínimos, Máximos, Médias e Desvios Padrão da contagem de comportamentos verbais das educadoras

	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sugestões	1	21	6.47	4.023
Dirige	0	14	3.37	3.598
Ordens	0	17	3.87	4.119
Ensino	0	16	4.47	3.591
Elogios	0	22	6.22	5.508
Críticas	0	7	.63	1.275
Perguntas conteúdo	de0	38	10.28	10.543
Perguntas processo	de1	38	12.30	8.844
Valorização	0	28	8.90	4.67

4.3. Associação entre o comportamento interativo e a comunicação da educadora com a criança

De acordo com os objetivos desta pesquisa procurámos estudar associação entre os comportamentos verbais e não-verbais das educadoras, assim, realizámos um estudo de correlações paramétricas entre a Qualidade Interativa (Empatia, Desafio, Cooperação, Atenção e Reciprocidade, e Elaboração/fantasia associada) e Comunicativa (Número de: Sugestões, Direções, Ordens, Elogios, Críticas, Valorização, Ensino, Perguntas de conteúdo e Perguntas de processo) de 66 educadoras em interações livres e de construção conjunta com a criança (ver resultados na tabela 5).

Os resultados indicam fortes associações entre estas duas dimensões comportamentais verbais e não-verbais. No seio dos comportamentos verbais, o comportamento das educadoras que se associou significativamente com mais indicadores interativos e que obteve correlações mais fortes foi a Valorização (ver resultados na tabela 7). Com efeito, as educadoras que mais valorizam a criança pelo seu esforço, empenho ou realização responderam com mais sensibilidade, atenção, reciprocidade, elaboração e reforçando uma colaboração em parceria. Deste modo, a Valorização correlacionou-se positivamente com os itens 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.7, e 2.8 e correlacionou-se negativamente com os indicadores 3.1, 3.2., 3.3. Com efeito, a valorização só não se associou com o item “O/A educador(a) exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isso partir da criança) ”. Quando as educadoras valorizam as crianças, estas não perderam interesse na atividade, houve conciliação de interesses entre ambas e a educadora não realizou sozinha o produto enquanto a criança observou (ver quadro 3 de síntese). Por outras palavras, os itens “O/A educador(a) atua ele(a) próprio(a) e deixa a criança observá-lo (a)”, “O/A educador(a) e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual” e “A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento” correlacionaram-se negativamente com número de respostas de valorização.

Importa salientar que associação da Valorização verbal e os itens da escala Tandem para além de frequente, é forte tendo obtido correlações superiores a.50

(consideradas elevadas) como podemos observar na tabela 7. Assim, esta dimensão parece resultar e contribuir para o tipo de interação estabelecida entre a educadora e a criança, quando em conjunto elaboram um produto à sua escolha.

O segundo comportamento comunicativo com mais e maiores associações aos itens da escala Tandem é a Crítica. Tal como a Valorização, a Crítica só não se associa com o item “O/A educador(a) exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança”. As críticas apresentaram uma correlação negativa com os itens “O/A educador(a) acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança”, “O/A educador(a) tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança”. Com efeito, a educadora que criticou usou pouco a elaboração e a fantasia no seu discurso e interação com a criança. O sentido das associações das críticas é inverso ao da valorização (apresentando correlações negativos onde a valorização apresenta correlações positivas e vice-versa).

Curiosamente, o Elogio não obteve tantas correlações com a valorização nem se demonstrou tão eficiente na associação com os comportamentos adequados e responsivos. Com efeito, o elogio (comparativamente à valorização) não obtêm nenhuma correlação superior a.50. Ao contrário da crítica que se correlacionou negativamente, o elogio associa-se moderadamente ao comportamento adequado, positivo, respeitador, paciente, encorajador e responsivo às emoções da criança (itens 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.7, e 2.8). Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua sem a criança perder o interesse durante a atividade (itens 3.4 e 3.5).

Interessantemente, as Perguntas de Conteúdo só não se associaram aos itens 2.5, 2.6 e 2.7 apresentando o mesmo perfil de associações da Valorização e do Elogio mas com menor intensidade de associações (obtendo na maior dos casos correlações fracas inferiores a.30). Igualmente, a educadora que fez mais perguntas, aferindo os conhecimentos da criança, foi também aquela que mais atuou de forma sensível, respeitosa, positiva, paciente, encorajadora e desafiadora.

Relativamente à variável Ordem associam-se de forma significativa os itens 3.2 (O/A educador/a atua ele/ela própria/a e deixa a criança observá-lo/la) e 3.5 (A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento). Neste sentido, o/a educador/a que manteve uma postura mais intrusiva e que se sobrepôs à vontade da criança, deixando-a para um segundo plano na atividade condicionando-a à sua vontade, levou a que a criança perdesse o interesse na atividade tornando-se um agente passivo na atividade.

O número de Sugestões das educadoras associam-se positivamente aos itens 1.2 (O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos); 2.6 (O/A educador(a) acompanham a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança) e 3.4 (Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua). Ainda, que o nível das correlações seja relativamente baixo, nas díades em que as educadoras realizaram mais sugestões houve tendência para ambos colaborarem. Por outro lado, as educadoras que fazem mais sugestões parecem desafiar-las intelectualmente as crianças e oferecerem-lhes oportunidades de expansão e reelaboração cognitiva pela fantasia associada.

Os comportamentos verbais de ensino, direção e as perguntas de processo não apresentaram nenhuma associação significativa com os comportamentos interativos.

Tabela 7

Correlação de Pearson entre os comportamentos verbais das educadoras e os seus comportamentos interativos pontuados através dos itens da escala Tandem

	Valorização	Elogio	Crítica	Ordem	Sugestão	Perguntas de conteúdo
Item 1.1	.761**	.384**	-.437**	-.169	.226	.288*
Item 1.2	.833**	.325**	-.470**	-.211	.247*	.261*
Item 1.3	.846**	.315*	-.481**	-.253*	.082	.251*
Item 1.4	.832**	.470**	-.437**	-.168	.228	.253*
Item 2.1	.746**	.291*	-.482**	-.324**	.073	.347**
Item 2.2	.780**	.278*	-.491**	-.239	.197	.303*
Item 2.3	.596**	.285*	-.454**	-.159	.224	.296*
Item 2.4	.355**	.036	-.304*	-.132	-.003	.203
Item 2.5	.162	-.021	-.146	-.063	.002	.184
Item 2.6	.476**	.194	-.228	.077	.277*	.118
Item 2.7	.498**	.222	-.204	.078	.229	.077
Item 2.8	.586**	.139	-.345**	-.123	.010	.471**
Item 3.1	.208*	.161	-.261*	-.179	-.052	.329**
Item 3.2	-.504**	-.312*	.355**	.257*	-.033	-.274*
Item 3.3	-.230*	-.202	.283*	.06	-.204	-.413**
Item 3.4	.622**	.291*	-.383**	-.205	.263*	.523**
Item 3.5	-.606**	-.259*	.458**	.302*	-.177	-.269*

**p <.01; *p <.05

Para melhor visualizar as associações entre os itens do comportamento interativo e comportamento comunicativo apresentamos uma tabela síntese das associações obtidas (ver tabela 8).

Tabela 8

Tabela síntese das associações obtidas

Dimensão	Associações	Itens associados
Valorização	Associado positivamente	1.1 O/A educador(a) reage às observações emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. 1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). 1.4 O/A educador(a) dá feedback positivo e respeitador. 2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. 2.2 O/A educador(a) espera com paciência pelas decisões da criança. 2.3 O/A educador(a) coloca perguntas que estimulam a reflexão. 2.4 O/A educador(a) usa conceitos desconhecidos da criança.

		2.6 O/A educador(a) acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.
		2.7 O/A educador(a) tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.
		2.8 O/A educador(a) está virado(a) para a criança e procura o contato visual com a mesma.
		3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses.
	Associado negativamente	3.1 O/A educador(a) observa a criança e só participa verbalmente.
		3.2 O/A educador(a) atua ele(a) próprio(a) e deixa a criança observá-lo (la).
		3.3 O/A educador(a) e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.
		3.5 O/A educador(a) perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
Elogios	Associado positivamente	1.1 O/A educador(a) reage às observações emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
		1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.
		1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada

		(sem intromissão indesejada nem regras).
		1.4 O/A educador(a) dá feedback positivo e respeitador.
		2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
		2.2 O/A educador(a) espera com paciência pelas decisões da criança.
		2.3 O/A educador(a) coloca perguntas que estimulam a reflexão.
		2.8 O/A educador(a) está virado para a criança e procura o contato visual com a mesma.
		3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses.
	Associado negativamente	3.2 O/A educador(a) atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.
		3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
Critica	Associado positivamente	3.2 O/A educador(a) atua ele(a) próprio(a) e deixa a criança observá-lo (la).
		3.3 O/A educador(a) e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.
		3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
	Associado negativamente	1.1 O/A educador(a) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
		1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.
		1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).
		1.4 O/A educador(a) dá feedback positivo e respeitador.

-
- 2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou da criança.
 - 2.2 O/A educador(a) espera com paciência pelas decisões da criança.
 - 2.3 O/A educador(a) coloca perguntas que estimulam a reflexão.
 - 2.4 O/A educador(a) usa conceitos desconhecidos das crianças.
 - 2.8 O/A educador(a) está virado para a criança e procura o contato visual com a mesma.
 - 3.1 O/A educador(a) observa a criança e só participa verbalmente.
 - 3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses.

Perguntas de Conteúdo	Associado positivamente	1.1 O/A educador(a) reage às observações emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
		1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.
		1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).
		1.4 O/A educador(a) dá feedback positivo e respeitador.
		2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
		2.2 O/A educador(a) espera com paciência pelas decisões da criança.
		2.3 O/A educador(a) coloca perguntas que estimulam a reflexão.
		2.8 O/A educador(a) está virado(a) para a criança procura o contato visual com a mesma.
		3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses.

	Associado negativamente	<p>3.2 O/A educador(a) atua ele(a) próprio(a) e deixa a criança observá-lo (la).</p> <p>3.3 O/A educador(a) e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</p> <p>3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</p>
Ordens	Associado positivamente	<p>3.2 O/A educador(a) atua ele(a) próprio(a) e deixa a criança observá-lo (la).</p> <p>3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</p>
	Associado negativamente	<p>1.3 O/A educador(a) apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</p> <p>2.1 O/A educador(a) adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.</p>
Sugestões	Associado positivamente	<p>1.2 O/A educador(a) encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</p> <p>2.6 O/A educador(a) acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.</p> <p>3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</p>
	Associado negativamente	Não se verificam.

4.4. Associação entre a participação da criança (produto feito preferencialmente pela educadora, preferencialmente a criança ou feito por ambos) e a comunicação da educadora

Neste ponto, verificamos que as educadoras que realizam o produto preferencialmente sozinhas criticam mais as crianças do que educadoras que realizaram o produto com a criança ou que deixaram a criança realizar o produto sozinha com a sua ajuda [$F(59) = 4.758; p=.002$ - $M_{\text{produto feito preferencialmente pelo adulto}} = 2.5$, $M_{\text{preferencialmente a criança}} = .35$ ou $M_{\text{feito por ambos}} = .38$].

4.5. Associação entre os fatores demográficos e a comunicação da educadora

Somente o sexo e a idade da criança, associaram-se ao comportamento verbal da educadora. No nosso estudo, as meninas receberam mais sugestões [$M_{\text{meninas}} = 7.44$; $M_{\text{meninos}} = 5.36$; $t(62) = 2.052$; $p < .05$] e ensino [$M_{\text{meninas}} = 5.63$; $M_{\text{meninos}} = 3.16$; $t(62) = -2.824$; $p < .005$] que os meninos.

As crianças mais novas (3 anos) obtiveram mais respostas do que as crianças mais velhas (5 anos). Com efeito, foram dirigidas mais perguntas de processo [$t(58) = 3.05$; $p < .05$], críticas [$t(62) = 2.052$; $p < .05$], sugestões [$t(62) = 2.701$; $p < .05$] e elogios [$p < .001$] às crianças de 3 anos do que a crianças de 5 anos (ver os valores médios na tabela 6). Não são observadas diferenças significativas com crianças de 4 anos.

Tabela 9

Médias e Desvios Padrão dos comportamentos comunicativos da educadora de acordo com a idade da criança

	Idade da criança	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Perguntas de processo	3 anos	10	34.17	13.20
	5 anos	14	19.00	7.99
Sugestões	3 anos	10	11.67	1.97
	5 anos	14	7.30	3.34
Elogios	3 anos	10	17.33	9.35
	5 anos	14	9.71	3.81

Não se encontram associações entre os vários tipos de comunicação estudados (e.g., sugestões, críticas) com o número de anos de escolaridade das educadoras, grau académico ou com os anos de experiência profissional.

5. DISCUSSÃO DO RESULTADOS



O presente estudo tem como objetivo investigar os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com as crianças em idade pré-escolar durante uma atividade lúdica de construção pré-definida. Ao longo de 20 minutos as crianças juntamente com as educadoras construíram um produto à sua escolha. De modo geral, verificamos que existe uma forte associação entre o modo de comunicar e de atuar das educadoras, parecem ser duas componentes mutuamente dependentes da resposta da educadora.

Em primeiro lugar verificamos que a qualidade do comportamento interativo das educadoras, segundo a avaliação realizada pelos cotadores deste estudo, encontra-se entre moderada a boa qualidade. Sendo, raros os itens nos quais as educadoras pontuaram muito baixo ou muito alto. Ora, este dado reproduz os resultados obtidos nos estudos da qualidade em contexto de Jardim-de-infância (Leal et al., 2009). Destacam-se como comportamento interativos mais positivos (i.e., os itens nos quais as pontuações foram mais altas), a formulação de sugestões e apoio ao comportamento da criança, o contacto ocular, e por fim, a clareza e objetividade da comunicação das educadoras. Os aspetos menos conseguidos por parte das educadoras são a introdução de novos conceitos, o recurso a fantasias associativas e narrações, e a tematiza a relação ou aspetos pessoais atributos, experiências, ou sentimentos. Assim, parece que os aspetos mais conseguidos se situam no campo do concreto e os três aspetos menos conseguidos estão fortemente relacionados com conceitos de abstração (entre o vivido e o projetado, entre o real e o imaginário). Todavia, o desenvolvimento e apropriação precoce de conceitos abstratos é fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e socio-emocional da criança (Rosen

et al, 2020). Com efeito, o abstrato está associado à representação no espaço e ao cálculo, mas também às representações do self, do outro e das relações.

O nosso estudo, não se inscreve numa lógica de estudo sobre a qualidade em educação de infância e da qualidade dos comportamentos interativos per si, tal que requereria um estudo sistemático das componentes da qualidade e baseado nos seus constructos. Todavia, oferece-nos pistas para a formação de educadores, efetivamente parece ser importante proporcionar formação que estimule práticas educativas, não apenas, apoiadas no concreto mas também no ideal, imaginado e fantasiado.

Em segundo lugar, não olhamos apenas para a forma de atuar das educadoras mas também estudamos a sua forma de comunicar. Tal como em estudos anteriores (e.g., Barroso et al., 2017; Farinha & Fuertes, 2018), a comunicação das educadoras pautou-se sobretudo pelas perguntas de conteúdo e de processo. Estes comportamentos por parte da educadora permitem avaliar o conhecimento da criança e em paralelo expandir o conhecimento da criança. Adicionalmente, o comportamento verbal mais frequente foi o reforço positivo e estímulo à criança através de elogios e comentários valorizações enquanto as críticas ou comentários negativos foram raros, e apenas usados por um pequeno número de profissionais de educação. O reforço positivo tem um papel muito significativo na aprendizagem da criança pela motivação e autoestima que granjeia (revisão em Clérigo et al., 2021). Claro que não bastará ser frequente, a sua qualidade tem sido alvo da pesquisa Tandem indicado, por vezes que é mecânico (boa, muito bem) e não afetivo ou construtivo (op. cit).

Em terceiro lugar, quisemos estudar a associação entre os comportamentos verbais e não-verbais das educadoras. Sendo que a Valorização e o Elogio foram os comportamentos verbais que mais se associaram a comportamentos não-verbais sensíveis e adequados. Com efeito, as educadoras que mais valorizaram a criança pelo seu esforço, empenho ou realização, responderam com mais sensibilidade, atenção, reciprocidade, e elaboração reforçando uma colaboração em parceria. Importa, refletir sobre porque é que a educadora que valoriza e elogia, presta mais atenção (pausa para observar e ouvir), responde mais vezes e de forma mais adequada e recíproca (não se distraí, não deixa a criança sem resposta, respeita os turnos da criança). Será que para valorizar é preciso

observar, ouvir, conhecer, respeitar, e estabelecer uma relação? Serão estes os pré-requisitos da valorização? E uma vez, desencadeados estes comportamentos por parte da educadora é estabelecido um apreço que se materializa na forma de comentários positivos, construtivos e valorativos?

Intrigante é a relação entre as perguntas formuladas pelas educadoras e, as Perguntas de Conteúdo que são utilizadas maioritariamente pelas educadoras que promovem o desenvolvimento do pensamento e imaginação das crianças e estão muito associadas às funções educativas. Estabelecendo uma relação de avaliação e tentando aferir os conhecimentos das mesmas. Estas revelam um comportamento sensível, respeitador, paciente, encorajador e desafiante.

Por fim, também a realização de Sugestões por parte das educadoras, está associada a comportamentos não-verbais. Com efeito, as educadoras que mais utilizaram este comportamento verbal, conseguiram manter o interesse das crianças equilibrando a participação de cada um dos elementos, sem prevalecer a vontade do adulto. Apresentaram-se com uma postura encorajadora e proporcionaram momentos de desafio e de promoção da reflexão das crianças. Fomentaram a participação da criança, desafiando-a a dar a sua opinião. As sugestões podem ser formas por excelência de promoção ativa da participação da criança (ver Clérigo et al, 2020 para uma revisão).

A corroborar a hipótese de que o comportamento e comunicação das educadoras associam-se em perfis de atuação, verificamos que as educadoras que realizam o produto preferencialmente sozinhas criticam mais as crianças do que educadoras que realizaram o produto com a criança ou que deixaram a criança realizar o produto sozinha com a sua ajuda. Com efeito, verificamos, igualmente, que as ordens associaram-se positivamente ao comportamento de imposição, baixa colaboração e respeito pela opinião e decisão da criança no momento de criação. Especulamos, que a educadora mais centrado no produto e na realização, acaba por criticar e se impacientar com a criança enquanto tenta dirigir a atividade (Ferreira et al., 2016). Ouvir, dar atenção, pausar, aceitar e incluir fará parte de uma perspetiva pedagógica participativa “O direito a uma educação capacitante e promotora da participação na sociedade está plenamente estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), um direito que, pela sua centralidade, não

poderá constituir-se como um direito vazio, mas sim como um direito que favoreça, nos contextos educativos, o interesse, a motivação e a persistência da criança.” (Oliveira-Formosinho, & Barros Araújo, 2012, p. 92).

Nesta pesquisa foram encontradas associações entre os fatores demográficos e a comunicação das educadoras. Em primeiro lugar, verificamos diferenças de acordo com o género da criança. As meninas receberam mais sugestões do que os meninos. Este dado já tinha sido reconhecido noutras pesquisas Tandem (Fuertes et al., 2018). Nessa pesquisa, as meninas recebiam mais sugestões dos pais e mais direções das mães (vice-versa para os meninos). Sendo que o comportamento das mães e dos pais, parecia servir de forma de compensação mútua, oferecendo dois modelos de atuação à criança. Nesta pesquisa, verificamos que as meninas também recebem mais sugestões das educadoras. Especulamos, que um envolvimento interativo que reproduz os mesmos códigos através de vários interlocutores (no caso, pais e educadores) pode contribuir para a mudança de comportamentos. Frequentemente, na literatura os meninos são descritos como tendo mais comportamentos de oposição e as meninas como tendo mais comportamento de cooperação (Cohn & Tronick, 1988, 1989). Se os meninos recebem frequentemente menos sugestões, porque recebem mais direções, não pode esse facto estimular mais comportamentos de oposição? A atenção e o respeito implícito à sugestão, não pode ajudar a forjar atitudes cooperativas nas meninas?

Num segundo ponto, verificamos que as crianças mais novas (de 3 anos em comparação com crianças de 5 anos) receberam mais elogios e sugestões, bem como foram mais vezes indagadas sobre a forma como gostariam de realizar o produto. Ora, resultados semelhantes foram obtidos por Fernandes e colegas (2018), nesta mesma linha de pesquisa Tandem (recorrendo à mesma metodologia e instrumentos de análise). Com efeito, nesse estudo verificou-se, igualmente, que crianças de 3 anos recebiam mais elogios, sugestões e questionamento do que crianças de 5 anos, mas desta feita por parte dos seus pais e das suas mães. Este acumular de evidência, sugere-nos que as crianças com pequena diferença de idade (3 versus 5 anos), são envolvidas em interações distintas, quer pelas educadoras quer pelos pais. Embora, não evidentes estatisticamente entre os 3 e os 4 anos ou entre 4 e os 5 anos, estas as diferenças são claras entre os 3 e aos 5 anos

ainda que a nossa amostra seja reduzida. Indagamos: Será que a criança de 5 anos não precisa, igualmente, de reforço positivo, de desafio intelectual, de apoio com respeito pelas suas opções? Como será que evolui ao longo do tempo esta tendência de interação do(a) educador(a) com a criança? Quais os fatores que contribuem para este comportamento? Futuros estudos, devem abordar longitudinalmente as mudanças de comportamento do(a) educador(a) ao longo da linha cronológica da criança. Este tema pode ser da maior importância no campo do desenvolvimento infantil. Na verdade, muitas vezes, as diferenças de comportamento da criança verificadas ao longo da sua idade são explicadas na literatura científica através das mudanças desenvolvimentais da criança, mas poderá essa mudança ser também explicada pelo comportamento do(a) educador(a)? De que modo, as expectativas sociais e desenvolvimentais do(a) educador(a) acerca da criança afetam o seu comportamento?

Em suma, nesta pesquisa a idade e o gênero da criança afetaram o comportamento (verbal e não verbal) das educadoras. Explicamos estes resultados no quadro do modelo de regulação mútua proposto por Edward Tronick, as relações são mais do que a soma das partes, “o comportamento de cada parceiro afeta-se mutuamente, alterando de estado e afetando a interação gerando progressivamente uma intersubjetividade partilhada (Tronick, 2007), a capacidade da criança de expressar as suas intenções comunicativas é dependente da capacidade de leitura e de resposta do adulto (Tronick et al., 2019).

6. CONTRIBUTOS PARA A PRÁTICA



No âmbito de uma tese sobre intervenção precoce, pode parecer “inusitado” o estudo da comunicação entre o(a) educador(a) e a criança. Será que a comunicação do(a) educador(a) com a criança é um tema elegível da intervenção precoce? De que forma a comunicação do(a) educador(a) afeta a criança, o seu desenvolvimento e bem-estar. Três grandes razões motivaram esta escolha: a intervenção precoce deve ser preventiva e não remediativa (deve atuar antes do risco se expressar), a intervenção deve atuar em todos os contextos de vida da criança (e a educação de infância é um contexto muito significativo) e, por fim, a intervenção precoce deve promover o bem-estar e deve promover a melhoria da qualidade das interações da criança com os seus parceiros significativos. Assim, a ação junto do(a) educador(a) e na área da comunicação e na interação fundamental.

Deste modo, e com base nos resultados, sugere-se que o/a educador/a:

1. *Estabeleça formas de interação baseadas na valorização da criança e da sua participação.* Assim, o/a educador/a na sua prática deve promover o envolvimento da criança suscitando curiosidade, dando opção de escolha, estimulando as capacidades relacionais e pensamento. Desta forma, as atividades propostas devem envolver a partilha de ideias e sugestões, debates e negociações estimulando o pensamento individual e ao mesmo tempo regular o comportamento em grupo. Desenvolver um trabalho de cooperação em que o planeamento e a avaliação respeitem os direitos para a criança.

Com efeito, a relação entre o/a educador/a e a criança deve ser intencionalmente pensada e adaptada às situações e necessidades de cada uma delas. Um/a educador/a

atento(a) e ouvinte identifica interesses e posteriormente envolve a criança no seu próprio processo de ensino aprendizagem tornando-a uma sujeito ativo e não passivo.

2. *Uso da comunicação de forma intencional por parte do(a) educador(a).* Por exemplo, o(a) educador(a) pode usar as sugestões no lugar das direções e, deste modo, pode dar poder à criança de aceitar ou não essas propostas. A comunicação do(a) educador(a) abre espaços de participação ou restringe esses mesmos espaços. Do mesmo modo, o levantamento de questões para a reflexão da criança, abre o espaço às suas ideias e perspectivas. O/A educador(a) poderá usar instruções e diretivas sempre que tal for necessário e adequado, por exemplo, a explicar as regras de um jogo ou uma atividade. Todas as formas de comunicação são necessárias. Contudo, essa forma de comunicação pode ser pensada e adequada à intencionalidade pedagógica do/a educador/a.

O/A educador(a) com intencionalidade pedagógica na sua forma de comunicação e que procura recorrer a práticas reflexivas, escolherá a melhor forma de comunicar em cada momento e dará espaço à comunicação da criança. Igualmente, o(a) educador(a) deve ser inteligível, e deste modo, usar expressões diretas e vocabulário adequado à faixa etária da criança.

Por fim, este profissional pode contaminar os pais com Workshops ou atividades com as famílias sobre as questões da comunicação: sobre as funções (e.g., a comunicação serviu para valorizar ou para dirigir a criança), formas (e.g., sugestões, diretivas, elogios), e papéis atribuídos (e.g., a quem é atribuído o poder).

3. *Dar espaço e oportunidade à criança para participar, comunicar as suas interações e interesses e para exercer a sua autodeterminação.*

Os cuidados e as rotinas são momentos por excelência para trabalhar a autonomia, estabelecer uma comunicação positiva e respeitadora enquanto a interação promove a participação da criança, autodeterminação e apropriação do espaço. A criança que

colabora nas atividades e que tem responsabilidades (cuidar do animal de estimação da sua sala). *A escola é minha quando eu sou uma agente ativo dos vários momentos do dia.*

Nas atividades de sala, em pequeno e grande grupo, o(a) educador(a) pode encorajar a criança a explorar o seu corpo através dos movimentos, da dança, do cantar e do bater palmas. Igualmente, no domínio da exploração do mundo, as interações promovem a participação da criança quando estimulam o espírito de investigação e o desejo de aprender. Por fim, brincar pode ser uma forma por excelência de *participar, comunicar as suas interações e interesses e para exercer a sua autodeterminação.*

4. *Ter comportamentos atentos, sensíveis e calorosos promotores de uma atmosfera positiva, envolvente e securizante da criança.*

A atmosfera positiva estabelecida entre o(a) educador(a) e a criança depende da forma como este atua afetivamente. Por exemplo, o tom de voz é de grande importância na prática diária com a criança. Este deve ser sereno e empático aliado às expressões faciais que devem acompanhar e modificar consoante o assunto abordado pela criança.

O/a educador/a recorrendo às práticas reflexivas sobre a sua prática deve considerar o impacto da criança de atitudes como falar muito, criticar, rir, humilhar, ser agressivo, ou de um discurso muito longo e aborrecido. *Que emoções provocará na criança? Que sentimento de aceitação?*

O elemento chave para criar uma relação positiva com a criança pode ser a *escuta ativa*. Na verdade, o(a) educador(a) deve estabelecer uma relação de proximidade sendo um bom ouvinte, realizando uma escuta ativa para que a criança sinta que a sua opinião é valorizada. Em situações de diálogo o(a) educador(a) deve privilegiar o uso das questões abertas. Estas questões juntamente com alguns comentários: ex. *“o que aconteceu para ficares triste?”* ou *“eu sei que tens saudades da mãe!”* são estratégias que levam a criança a expressar o que sente e não a condicionam a resposta a uma pergunta fechada.

O/A educador(a) não se poderá esquecer que o tempo é um aliado no processo relacional, não pode ter pressa para conhecer a criança. Ter consciência que é necessário tempo para ambos se conhecerem é mais importante do que aferir conhecimentos.

Enquanto técnica psicomotora, tenho presente que a mente e o corpo trabalham em uníssono. Sendo assim, a inteligência corporal-cinestésica faz parte do desenvolvimento da criança. Esta deverá experimentar diversas atividades que desenvolvam aptidões motoras ou seja a sua motricidade global de forma a controlar o seu corpo com facilidade e manipular elementos com destreza. Através do ensino experimental e de visitas de estudo, a criança poderá complementar as suas aprendizagens. Através do seu corpo e dos sentidos a criança descobre o mundo, desta forma o/a educador/a poderá aferir dificuldades de desenvolvimento e assim intervir de forma célere e preventiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS



O presente estudo avança no conhecimento da pesquisa Tandem portuguesa, que tem analisado as dimensões da comunicação e da interação de forma independente, ao estudar o efeito mútuo destas variáveis. Embora não desvende a direção destas associações, a atual pesquisa exploratória identifica claras associações entre a forma como o(a) educador(a) comunica e atua. O respeito, a atenção, a sensibilidade e as oportunidades de aprendizagens persistem no mesmo grupo de educadores tanto verbal como não verbalmente. Estes comportamentos permitem à criança aprender, ser e criar. Porém, comportamentos (por exemplo: retirar da mão da criança objetos que ela está a explorar) e palavras (por exemplo: realizar comentários insistentes ou impacientes) contrários geram contextos relacionais no qual obedecer ou opor-se são a única opção. Parece que nesta relação, a forma de agir do(a) educador(a) estabelece caminhos para atuação da criança. Embora invisível aos olhos, a palavra associada ao comportamento forma contextos relacionais que limitam ou libertam a criança. Ora, a formação e as práticas reflexivas do(a) educador(a) devem considerar estas dimensões e a sua interligação. Nas palavras de Fuertes (2019) “As interações são histórias dinâmicas de partilha de prazer mútuo, afetividade e envolvimento com erros e desacertos que exigem contínua reparação e atualização. **Não é difícil iniciar interações, o desafio está em manter a interação para construir uma relação, reparar os erros e progredir nas relações**”.

B. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS



A presente investigação apresenta limitações decorrentes da pesquisa quasi-experimental com recolha de dados em contexto não naturalista. Não obstante, é difícil encontrar na prática diária das educadoras 20 minutos consecutivos de atividade individualizada. Desta forma a atividade Tandem promove uma janela para conhecer a interação e a comunicação da educadora.

A principal limitação desta pesquisa prende-se com a reduzida dimensão da amostra e com o controlo de variáveis independentes (traduzidos pela diminuição da validação interna) que impede a generalização dos resultados. Adicionalmente, importa sublinhar, que as análises de natureza correlacional indicam apenas relações de natureza associativa e não uma relação causal.

Não obstante as limitações do estudo, pensamos que ele contribui para o corpo de conhecimentos sobre o papel da forma de comunicar do(a) educador(a) para a relação estabelecida com a criança e para a promoção da sua participação. Deste modo, será importante, em próximos desenvolvimentos desta pesquisa, aumentar a dimensão da amostra. Adicionalmente, e com amostras maiores, importa selecionar amostras mais heterogéneas. Seria interessante estudar crianças de diferentes contextos e condições socioeconómicas dado que este estudo foi desenvolvido, apenas, com crianças oriundas de famílias de classe média e primogénitas. Por fim, é importante verificar até que ponto a formação de educadores e o modelo pedagógico do(a) educador(a) contribuem para os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | | "

- Andrä, M., & Fuertes, M. (2019). Gender in Early Childhood Education - A metaphorical Discourse. 28ª Conferência da EECERA, Thessaloniki, Grécia, 20-23 de agosto.
- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 41-62. <http://dx.doi.org//10.25757/invep.v7i1.117>.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). Does Gender Make a Difference? Tandem study as a pedagogical activity of female and male ECE workers. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin 2012.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315-327. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806>.
- Brazelton, T. B. & Stanley I. G. (2000). *The irreducible needs of children: what every child must have to grow, learn, and flourish*. Cambridge, Mass: Perseus Pub.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa In Fuertes, M., et al. (2021, org.). *Teoria, Práticas e Investigação II* (pp.125-146). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1988). Mother-infant face-to-face interaction: Influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior. *Developmental Psychology*, 24, 3, 386-392. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.386>

- Cohn, J. F., & Tronick, E. (1989). Specificity of infants' response to mothers' affective behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 2, 242-248. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-198903000-00016>
- Custode, S.A., & Tamis-LeMonda, C. (2020, pré-print). Cracking the code: Social and contextual cues to language input in the home environment. *Infancy*, <http://dx.doi.org/10.1111/infa.12361>
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018) Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Educacionais Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 2, 2. 47-74. <http://dx.doi.org/g/10.25757/invep.v8i2.151>.
- Feldman, R. (2015). Mutual influences between child emotion regulation and parent-child reciprocity support development across the first 10 years of life: Implications for developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology*, 27 (4): 1007-23 <https://doi.org/10.1017/S0954579415000656>.
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., ... Sousa, O. (2018) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36, (3), 295–310. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1240>.
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., ... Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 2, 79-100. <https://dx.doi:10.25757/invep.v6i2.102>
- Fuertes, M. (2019). Lição de agregação. Não publicada. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Fuertes, M., Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, 28 (3), 346-357. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420160154>.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11): e0205991. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In Heldemerina Pires (Coord.), *Psychology in Education and Health* (pp. 48-65). Évora: Universidade de Évora & FCT. ISBN: 978-989-8550-66-8.
- Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., ... Sousa, O. (2017). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. Veiga, F. H. (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance*. (pp. 619-633). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8753-34-2
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em Educação Pré-escolar. In *Psicologia Vol. XXIII (2) – Contextos Educativos e Desenvolvimento: visão e obra de Joaquim Bairrão*, 43-54. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v23i2.326>
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros Araújo, S. (2012). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22(1), 81–93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>

- Papoušek, M. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior & Development*, 30, 258-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.003>.
- Pinto, F., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Cartografia da comunicação e dos comportamentos interativos em díades com elevada ou baixa qualidade relacional. In Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D. & Almeida, T. (2018, org.). *Teoria, Práticas e Investigação* (pp.180-211). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Rosen, M. L., Hagen, M. P., Lurie, L. A., Miles, Z. E., Sheridan, M. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2020). Cognitive Stimulation as a Mechanism Linking Socioeconomic Status with Executive Function: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 91(4), e762-e779. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13315>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *The Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–735. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tronick, E. Z. (2007). *The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children*. New York, NY: Norton.
- Tronick, E., Barbosa, M., Fuertes, M. & Beeghly, M. (2019). Social Interaction. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (second edition). US: Academic Press/Sage. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23629-8>
- Tronick, E., & Beeghly, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist*, 66 (2), 107. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021631>.
- Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., ... Fuertes, M. (2018.). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores

e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 94-116.
<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i1.118>.

Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O. & Fuertes, M. (2019). Tarefas colaborativas com crianças em idade pré-escolar: O percurso dos estudos sobre o comportamento interativo e comunicativas de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 9, 2, 46-72.
<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>

Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnelles et acquisition du langage. *Contraste*, 39, 3, 31-49.
<https://doi.org/10.3917/cont.039.0031>

Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Dongxin, X., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349.
<http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-2267>

ANEXOS

| | " | | |

ANEXO 1 - CONSENTIMENTOS
INFORMADOS

| | " | | " |

**PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM CRIANÇAS,
EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA
CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A FAMÍLIA (PAIS)**

ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O presente projeto é uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa na figura da **Equipa Tandem** e da Fundação Calouste Gulbenkian com a parceria da AFID, ABEI e Parkids. Este projeto pretende:

- Promover, através de ações de formação para pais e educadores, **comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança;**
- Estimular competências de **Adaptabilidade, Comunicação, Autorregulação, Pensamento crítico, Resolução de problemas e Resiliência na criança** que potenciem participação ativa, nos seus contextos de vida junto dos seus pares.

METODOLOGIA DO PROJETO

Recolha de dados – Os participantes - uma criança e um adulto – constroem um produto em conjunto durante 20 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada. A recolha de dados deverá decorrer entre novembro e janeiro (fase 1 de recolha de dados) e entre maio e julho (fase 2 da recolha de dados). Cada educadora deverá realizar a atividade com duas meninas e dois meninos na fase 1, e repetir a mesma atividade na fase 2.

Formação – primeira etapa – Alguns participantes (crianças e adultos) são convidados participar numa sessão online (por zoom) na qual dão a sua perspetiva sobre os temas do projeto, a decorrer na primeira semana de fevereiro.

Formação – segunda etapa – As/os educadoras/es são convidadas/os a participar numa ação de formação composta por 10 sessões de duas horas cada com dinamizações e exposições sobre os temas do projeto (duas presenciais, uma sessão não presencial e sete por zoom).

A CRIANÇA PARTICIPARÁ

Em duas sessões TANDEM de 20 minutos com um familiar ou com o seu educador/a de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). As sessões serão filmadas. Os materiais à disposição são: **Martelo, cola, tesoura, marcadores, lã, papel colorido, cartão, tampas, palhinhas, madeiras, pregos, anilhas, purpurina, olhos, canudos de papel, bolas de esferovite, caixas de ovos, pinhas, nozes, rolhas, e placas de madeiras.**

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

AUTORIZAÇÃO DO REPRESENTANTE LEGAL DA CRIANÇA

Eu, _____ (nome completo), com a identificação _____ (BI/CC), com a data de _____ com o grau de parentesco de _____ (ou outro se não for familiar), declaro que tive conhecimento dos objetivos do estudo, metodologia e cronologia e que consinto livremente que _____ (nome completo da criança), participe neste estudo e seja filmada/o. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação. A participação do meu filha/o ou educanda/o não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação. Mais, todos os materiais fornecidos serão previamente higienizados ou colocados em quarentena.

Assinatura

Data

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM FOCUS GROUP E FORMAÇÃO

Tomei conhecimento dos objetivos, metodologias e cronologia e aceito participação num grupo focal e numa ação de formação sobre comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança gratuitos. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação. A minha participação não acarreta nenhum custo nem se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação.

Assinatura

Data

**PROJETO ESPAÇO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA: INTERVENÇÃO TANDEM COM CRIANÇAS,
EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA
CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A FAMÍLIA (EDUCADORES)**

ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O presente projeto é uma iniciativa da Escola Superior de Educação de Lisboa na figura da **Equipa Tandem** e da Fundação Calouste Gulbenkian com a parceria da AFID, ABEI e Parkkids.

Este projeto pretende:

- Promover, através de ações de formação para pais e educadores, **comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança;**
- Estimular competências de **Adaptabilidade, Comunicação, Autorregulação, Pensamento crítico, Resolução de problemas e Resiliência na criança** que potenciem participação ativa, nos seus contextos de vida junto dos seus pares.

METODOLOGIA DO PROJETO

Recolha de dados – Os participantes - uma criança e um adulto – constroem um produto em conjunto durante 20 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada. A recolha de dados deverá decorrer entre novembro e janeiro (fase 1 de recolha de dados) e entre maio e julho (fase 2 da recolha de dados). Cada educadora deverá realizar a atividade com duas meninas e dois meninos na fase 1, e repetir a mesma atividade na fase 2.

Formação – primeira etapa – Alguns participantes (crianças e adultos) são convidados participar numa sessão online (por zoom) na qual dão a sua perspetiva sobre os temas do projeto, a decorrer na primeira semana de fevereiro.

Formação – segunda etapa – As/os educadoras/es são convidadas/os a participar numa ação de formação composta por 10 sessões de duas horas cada com dinamizações e exposições sobre os temas do projeto (duas presenciais, uma sessão não presencial e sete por zoom).

A CRIANÇA PARTICIPARÁ

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

Em duas sessões TANDEM de 20 minutos com um familiar ou com o seu educador/a de construção livre (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). As sessões serão filmadas. Os materiais à disposição são: **Martelo, cola, tesoura, marcadores, lã, papel colorido, cartão, tampas, palhinhas, madeiras, pregos, anilhas, purpurina, olhos, canudos de papel, bolas de esferovite, caixas de ovos, pinhas, nozes, rolhas, e placas de madeiras.**

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

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

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

Assinatura

Data

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM FOCUS GROUP E FORMAÇÃO

Tomei conhecimento dos objetivos, metodologias e cronologia e aceito participação num grupo focal e numa ação de formação sobre comportamentos de estímulo, desafio, envolvimento, liberdade de escolha, e sensibilidade às necessidades e emoções da criança gratuitos. Declaro que tomei conhecimento do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação. A minha participação não acarreta nenhum custo nem se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação.

Assinatura

Data

ANEXO 2 - ESCALAS

| | " | | |



Handlungsorientiert in Theorie und Bildung
in der Gesundheitspädagogik



Academias
Gulbenkian
Conhecimento



Nome:	
Data:	
Nº da sequência de vídeo:	

- Escala 1 -

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo do adulto

Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Empatia					
1.1 O adulto (pai/educador) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 O adulto dá feedback positivo e respeitador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 O adulto dá feedback negativo e pouco respeitador (com paternalismos, comentários negativos, e não respeitando os turnos da criança).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Desafio					
2.1 O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar (e.g., usar novos materiais/ferramentas, conceitos e abordar novos problemas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Partnerschaftliche Zusammenarbeit
in der Familienbildung



Evangelische Hochschule
Dresden



Academias
Gulbenkian
Conhecimento



Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Qualidade interativa (atenção e reciprocidade)					
3.1 O adulto (educador/pai) reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tipo de colaboração					
4.1 O adulto raramente participa na atividade, sobretudo observa (e colabora com as ações da criança) – o adulto não participa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo. – o adulto faz tudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 O adulto participa sobretudo verbalmente (com comentários, ideias e sugestões) – o adulto tem autoria da conceção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 O adulto atua ele próprio (executa) orientado pelas ideias e sugestões da criança. – o adulto só tem a autoria material.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIOS
SOCIODEMOGRÁFICOS

| " | | " |

Questionário sociodemográfico

Parte A – Adulto

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

Por favor, continue se concorda em participar.

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

1. Sexo:

Feminino
Masculino

2. Idade _____

3. Formação Académica:

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

Outra: _____

4. Estado civil _____

6. Situação Profissional

Empregado
Desempregado

7. Profissão: _____

8. Grau de parentesco ou relação com a criança: _____

Parte B - Criança

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Data de nascimento: _____ 3. Nacionalidade: _____

3. Número de irmãos ____ 4. Lugar na fratria: _____

5. Idade de entrada na Creche/Jardim de Infância: ____ anos ____ meses

Onde esteve até essa data e com quem _____

6. Problemas de desenvolvimento identificados:

Sim ____ Não ____ Se Sim, qual? _____

8. Com quem vive? _____

9. Tipo de escola que frequenta:

IPSS ____

Particular ____

Rede Pública ____

ANEXO 4 - LISTA DE
MATERIAIS

| | " | | " |

Listagem de Ferramentas e Materiais - Check list

Nome:	
Data:	
Nº da sequência de vídeo:	

Ferramentas	Quantidade
Martelo	1
Cola UHU líquida	1
Tesoura	1
Marcadores	1
Cronómetro	1
Materiais	Quantidade
Lã	2 cores
Limpa cachimbos	6
Quadrados de papel colorido (15x15cm)	4
Tampinhas	4
Palhinhas de papel	4
Canudos de rolos de papel higiénico	2
Palitos de madeira	caixa
Missangas coloridas	caixa
Pregos	8
Olhos de colar	4
Anilhas de metal (4 peq. +2 grd.)	6
Rolhas de cortiça	4
Caixa de cartão para ovos	1
Bolas de esferovite brancas de diversos tamanhos	4
Placas de madeira (20x15cm)	2
Placas de cartão (10x15cm)	1
Pinhas	2
Nozes secas	2