

**Poderá o comportamento do Educador em creche modelar a participação, comunicação e interação da criança com os seus pares?**

**Can the kindergarten teacher's behavior shape children's participation, communication and interaction with their peers?**

**Puede el comportamiento del educador influir en la participación, comunicación e interacción del niño con sus compañeros?**

**Le comportement de l'éducateur peut-il influencer la participation, communication et l'interaction des enfants avec leurs pairs ?**

Inês Conte de Morais<sup>1</sup>

Ana Rita Azevedo<sup>1</sup>

Isabel Fernandes<sup>1</sup>

Marina Fuertes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

<sup>2</sup> Centro de Psicologia da Universidade do Porto

## **Resumo**

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento da criança é afetado pelas suas experiências (físicas, motoras e sensoriais) e interações sociais. Sabendo que a forma como o adulto interage e comunica influencia a ação e a participação da criança, neste estudo pretendemos pesquisar sobre o papel do adulto enquanto modelo social e pedagógico para as crianças de 2 a 3 anos, durante

uma atividade lúdica de construção conjunta, e averiguar se os modelos dos adultos são transferidos entre pares.

Nesta pesquisa participaram 20 crianças, entre os 2 e os 3 anos, e 10 educadoras/auxiliares. O estudo desenvolveu-se em duas fases. Na 1ª fase, 10 díades adulto-criança foram filmadas durante 15 minutos numa atividade lúdica de construção, e na 2ª fase replicou-se a situação anterior com a criança participante e uma outra criança da sua sala.

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

Não encontramos evidências fortes da transferência de participação e de desafio do modelo do adulto entre pares, embora se verifique em termos relacionais. A maioria das crianças fez a sua atividade em paralelo com outra criança, embora, na primeira fase, a tenha desenvolvido em parceria ou em colaboração com um adulto. Contudo, a resposta verbal e não verbal do adulto, a capacidade de desafiar a criança, partindo dos seus interesses e opiniões, num clima de apoio baseado na empatia, pode abrir espaços de participação para as crianças em creche.

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

### **Abstract**

Early child development is greatly influenced by individual experiences (physical, motor, and sensory) and social interactions. Learning about how the adult interacts and communicates influences the child's actions and participation. In this research, we intend to study the adult role as a social and pedagogical model for children aged between 2 and 3 years during a joint construction play activity and understand whether adult models are transferred among children of this age.

This research involved 20 children aged between 2 and 3 and 10 educators/assistants. The study took place in two phases. In the first phase, 10 adult-child dyads were filmed for 15 minutes in a free construction activity. In the second phase, the previous situation was replicated with the participating child and another child from their classroom.

Each participant was rated according to the Tandem typologies regarding participation, challenge, and relationship. The analysis and rating of the verbal behavior of participants covered eight categories: content questions, process questions, suggestions, directions, orders, teaching, praise, and disapproval. The child's interactive behavior was analyzed in terms of participation, interaction, and cooperation.

We find no strong evidence of the transfer of the adult participation and challenge model among peers, although it does occur in relational interactions. Most children carried out their activity in parallel play despite the presence of another child. However, these children partnered or collaborated with an adult in the first phase. The adult's verbal and nonverbal response and the ability to challenge the child based on their interests and opinions in a supportive climate based on empathy can open up spaces of participation for younger children.

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

## **Resumen**

En los primeros años de vida, el desarrollo del niño se ve afectado por sus experiencias (físicas, motoras y sensoriales) y sus interacciones sociales. Sabiendo que la forma en que el adulto interactúa y se comunica influye en la acción y la participación del niño, en este estudio pretendemos investigar el papel del adulto como modelo social y pedagógico para niños de 2 a 3 años, durante una actividad lúdica de construcción conjunta, y averiguar si los modelos del adulto se transfieren entre iguales.

En esta investigación participaron 20 niños de entre 2 y 3 años y 10 educadores/asistentes. El estudio se desarrolló en dos fases. En la primera fase, 10 díadas adulto-niño fueron filmadas durante 15 minutos en una actividad

lúdica de construcción y en la segunda fase se replicó la situación anterior con el niño participante y otro niño de su clase.

Se calificó a los participantes según las tipologías Tandem de participación, desafío y relación. El análisis y la calificación del comportamiento verbal de los participantes abarcaron 8 categorías: preguntas de contenido, preguntas de proceso, sugerencias, indicaciones, órdenes, enseñanza, elogios y desaprobación. El comportamiento interactivo del niño se analizó en términos de participación, interacción y cooperación.

No encontramos pruebas sólidas de la transferencia de la participación y el desafío del modelo adulto entre compañeros, aunque sí se produce en términos relacionales. La mayoría de los niños realizaron su actividad en paralelo con otro niño, aunque en la primera fase lo hicieron en asociación o colaboración con un adulto. Sin embargo, la respuesta verbal y no verbal del adulto, la capacidad de desafiar al niño, partiendo de sus intereses y opiniones, en un clima de apoyo basado en la empatía, puede abrir espacios de participación para los niños en los primeros años de vida.

Palabras clave: Proyecto Tándem; Participación y modelos relacionales; Primeros años; Comportamiento y comunicación de los adultos.

## **Résumé**

Au cours des premières années de vie, le développement des enfants est influencé par leurs expériences (physiques, motrices et sensorielles) et leurs interactions sociales. Sachant que la manière dont l'adulte interagit et communique influence l'action et la participation de l'enfant, nous avons l'intention, dans cette étude, de rechercher le rôle de l'adulte en tant que modèle social et pédagogique pour les enfants âgés de 2 à 3 ans, au cours d'une activité de jeu de construction commune, et de déterminer si les modèles de l'adulte sont transférés entre les pairs.

Cette recherche a impliqué 20 enfants âgés de 2 à 3 ans et 10 éducateurs/assistants. L'étude s'est déroulée en deux phases. Dans la première phase, 10 dyades adulte-enfant ont été filmées pendant 15 minutes dans une activité de construction ludique et dans la seconde phase, la situation

précédente a été reproduite avec l'enfant participant et un autre enfant de sa classe.

Cette recherche a impliqué 20 enfants âgés de 2 à 3 ans et 10 éducateurs/assistants. L'étude s'est déroulée en deux phases. Dans la première phase, 10 dyades adulte-enfant ont été filmées pendant 15 minutes dans une activité de construction ludique et dans la seconde phase, la situation précédente a été reproduite avec l'enfant participant et un autre enfant de sa classe.

Les participants ont été évalués selon les typologies Tandem de participation, de défi et de relation. L'analyse et l'évaluation du comportement verbal des participants ont porté sur huit catégories : questions sur le contenu, questions sur le processus, suggestions, instructions, ordres, enseignement, félicitations et désapprobation. Le comportement interactif de l'enfant a été analysé en termes de participation, d'interaction et de coopération.

Nous n'avons pas trouvé de preuves solides du transfert de la participation et de la remise en question du modèle adulte entre pairs, bien que cela se produise en termes relationnels. La plupart des enfants ont réalisé leur activité en parallèle avec un autre enfant, même si, dans la première phase, ils l'ont fait en partenariat ou en collaboration avec un adulte. Cependant, la réponse verbale et non verbale de l'adulte, la capacité à défier l'enfant, en partant de ses intérêts et de ses opinions, dans un climat de soutien basé sur l'empathie, peuvent ouvrir des espaces de participation pour les enfants dans les premières années de vie.

Mots-clés: Projet Tandem; Participation et modèles relationnels; Petite enfance; Comportement et communication des adultes.

## Enquadramento teórico

### Modelos e Aprendizagem Social

A aprendizagem é uma capacidade biológica selecionada evolutivamente e altamente desenvolvida nos humanos. Vários animais apresentam a capacidade de aprender socialmente por observação e imitação (uma passagem de conhecimento). Os humanos repetem e imitam precocemente, com dois meses um bebé imita as expressões faciais do adulto (revisão em Fuertes, 2023). Contudo, a aprendizagem por imitação tem sobretudo valor pela apropriação individual, constituindo-se mais do que a cópia do que é observado (revisão em Illeris, 2018). Nos humanos, aquele que observa e reproduz, relaciona com o seu conhecimento anterior produzindo não uma cópia do que vê, mas uma nova versão, expandindo não só o seu conhecimento e técnicas, mas granjeando competências e sofisticando representações internas (modelos).

A teoria da aprendizagem social, desenvolvida por Bandura (1977) postula que os indivíduos aprendem comportamentos, atitudes e normas sociais imitando os outros desde a infância. A modelagem de papéis facilita a aquisição de comportamentos morais, sociais e relacionais, e competências cognitivas evidentes na capacidade de antecipar os comportamentos sociais de terceiros.

O processo de aprendizagem social começa quando os indivíduos focam a sua atenção no comportamento dos outros. A investigação levada a cabo por Brown e Treviño (2014) indica que ter tido modelos éticos durante a infância pode influenciar o desenvolvimento da liderança ética na idade adulta. No nosso estudo pretendemos perceber se a criança de 2-3 anos, ao observar e imitar o comportamento do seu parceiro interativo, se dele se apropria e o transmite posteriormente. *Será que a melhor maneira de ensinar empatia, tolerância, respeito e compaixão às crianças é tratando-as com empatia, tolerância, respeito e compaixão?*

### **Papel dos Pares na Aprendizagem Social**

O contacto com ambientes exteriores à família, envolvendo interações de grupo, acontece precocemente. Nos contextos educativos o contacto com os pares inicia-se cedo, surgindo estes como “agentes socializadores e, nesse sentido, os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações com os mesmos e desenvolver competências sociais” (Arezes, 2013, p.27). Os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança (Hay et al., 2004). Para Katz (2006) quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação, onde desempenham um papel ativo.

Com efeito, as crianças em idade de creche procuram ativamente os seus pares, observam, interpelam, brincam lado a lado e imitam (Hohmann & Weikart, 2003). Warneken e Tomasello (2007), descrevem estas aquisições como resultantes de um processo de feedback desenvolvimental, isto é, a criança apresenta capacidades cognitivas e comportamentais sociais emergentes que lhe permitem aprender socialmente com os outros, estas experiências permitem expandir essas capacidades e sofisticá-las em competências sociais, comunicativas e interativas. Vivo no mundo dos outros, com os outros, enquanto construo o meu mundo e ajudo a construir o mundo dos outros!

### **A Investigação Tandem: estudo do papel da idade, dos parceiros interativos e dos processos interativos**

O presente estudo insere-se na linha de investigação Tandem, na qual adultos e crianças são desafiados a criar algo à sua escolha a partir de materiais e ferramentas. A situação Tandem tem permitido observar o comportamento e a comunicação verbal do adulto (pais, mães, educadoras, educadores) e da criança, as dinâmicas interativas entre o adulto e a criança, bem como a participação e criação da criança. Na investigação Tandem anterior (Barroso et al., 2017, Ferreira et al., 2016, Farinha et al., 2018) a idade das crianças surgiu como um fator a ter em conta relativamente ao comportamento interativo. Com crianças mais novas, os adultos tenderam a adotar comportamentos de

maior aceitação, estímulo e feedback positivo. Na verdade, quanto mais nova é a criança, mais estes estímulos contribuem para o seu auto-controlo e auto-imagem (Bowlby, 1969). Com crianças mais novas os adultos também tematizaram mais a relação ou aspetos pessoais (experiências, atributos, sentimentos) ou adotaram os mesmos, quando estes partiram da criança (Farinha & Fuertes, 2018). Por outro lado, os adultos deram mais sugestões às crianças mais velhas, enquanto as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto (Roque, 2017). Com efeito, no estudo de Barroso et al. (2017), foram dadas mais ordens/pedidos, elogios, críticas e sugestões dos adultos às crianças mais velhas, parecendo que os adultos veem a criança como mais capaz e, portanto, lhe conferem mais autonomia na execução da tarefa. Os autores corroboram que “as crianças mais novas são mais estimuladas a enquadrarem a sua ação, tendo o adulto como suporte, tanto no “como fazer” como na reflexão sobre a ação e no resultado da mesma” (Barroso et al., 2013, p.58).

Ora, importa continuar a compreender o papel da criança com menos de 3 anos e do adulto nas interações e nos processos de aprendizagem. Vygotsky (1997) propõe que o adulto deve apoiar as aprendizagens da criança na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, o Educador deve facilitar a aquisição de competências ao criar ambientes estimulantes de aprendizagem e a partir de pistas de comunicação entre as crianças – com reformulações, perguntas, sugestões e outras formas de comunicação que estimulem a sua participação, criatividade e agência no mundo.

A investigação Tandem (Barroso et al., 2017, Ferreira et al., 2016, Farinha et al., 2018) tem revelado que as crianças estão expostas a diferentes modelos e influências nos seus vários contextos de vida e com os seus vários interlocutores. Cada um desses contextos tem uma cultura própria, onde várias pessoas desempenham diferentes papéis na vida das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, reportando-nos para um quadro sistémico e bioecológico das interações da criança. Os estudos Tandem anteriores (revisão em Veiga et al., 2019) ocorreram nos contextos de vida das crianças, nomeadamente nos jardins-de-infância, com crianças a partir dos 3 anos.

A nossa investigação decorreu, igualmente, num dos contextos de vida das crianças, neste caso, na creche. No nosso estudo pretendemos explorar os



comportamentos comunicativos e interativos de crianças mais pequenas, de 2 a 3 anos, questionando-nos acerca do papel do adulto na promoção da agência das crianças em idade de creche. Importa conhecer a criança cidadã e o seu papel social tão precocemente quanto possível.

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

Em Portugal, os cuidados não parentais às crianças iniciam-se desde os 4 meses de vida e a creche é a valência mais utilizada pelas famílias com crianças dos 0 aos 3 anos (Lopes et al., 2021), tendo “um papel determinante na resposta a novos desafios e proporcionando um espaço de desenvolvimento e aprendizagem integral complementar à ação da família” (MSSS, 2011 citado em Lopes et al., 2021). O contexto da creche, no nosso país, tem ganhado importância pela necessidade de resposta às necessidades das famílias, assumindo-se como um microssistema de elevado impacto na vida da criança. No entanto, em Portugal, os cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos são regulados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Já a designada “educação pré-escolar” (3-6 anos), é tutelada desde 1997 pelo Ministério da Educação.

Um longo caminho tem sido percorrido e, em 2024, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social publicaram um documento orientador para o desenvolvimento da atividade pedagógica das crianças em Creche. As “Orientações Pedagógicas para a Creche” (Portugal et al., 2024) pretendem contribuir para o reforço da qualidade desta resposta social, enfatizando a Creche como uma valência de oferta de oportunidades de desenvolvimento. Além disso, este conjunto de fundamentos e princípios educativos para a Creche reflete um crescente investimento em políticas e práticas educativas que priorizam o estímulo emocional e cognitivo das crianças nos primeiros anos de vida. Reconhece-se neste referencial pedagógico (Portugal et al., 2024)

a natureza global da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o valor do brincar, de aprendizagens ativas, de experiências significativas e de desafios, a importância do desenvolvimento da expressão e comunicação, o

papel crucial das outras crianças e adultos no desenvolvimento de cada criança (p.6).

Estes pressupostos validam a ideia de que a Educação de Infância é fundamental neste período dos três primeiros anos de vida, onde ocorrem cruciais ganhos desenvolvimentais. Com efeito, nesta etapa emergem as competências físicas, emocionais, cognitivas e sociais e um desenvolvimento acentuado das diferentes formas de expressão (musical, plástica, linguística). A investigação realizada na área das neurociências indica-nos que “é principalmente durante os três primeiros anos de vida que o cérebro da criança desenvolve as suas conexões neuronais (sinaptogénese), aproveitando a flexibilidade e maleabilidade das estruturas iniciais” (revisão em Caeiro & Correia, 2021, p.14). Não obstante, este desenvolvimento neurológico resulta das interações com os outros, do envolvimento em experiências ativas, de exploração e descoberta.

Anteriormente, Jean Piaget (1923), introduziu um conceito revolucionário nas teorias de aprendizagem, apresentando as crianças como agentes ativos na sua aprendizagem, que interagem com o seu ambiente para o interpretar, assimilar e modificar. Esta interação recíproca ocorre, segundo Piaget, através de processos de desequilíbrio-assimilação-acomodação-equilíbrio (Palangana, 2015), organizados em estágios evolutivos, que irão desenvolver-se progressivamente conforme o amadurecimento e interação da criança com o seu ambiente. De acordo com a conceção piagetiana, a criança de 2 a 3 anos desenvolve competências simbólicas em várias dimensões: linguagem, jogo simbólico e imitação. Nesta fase, a criança começa a dispor dos primeiros esquemas de ação interiorizados, também designados por esquemas representativos, ou seja, começa a ter a capacidade de pensar sobre aquilo que não está presente, construindo imagens mentais de objetos e acontecimentos. Outra característica do período pré-operatório é a conduta egocêntrica ou autocentrada. A criança vê o mundo segundo a sua perspetiva, e não supõe que possa haver outros pontos de vista possíveis (Palangana, 2015).

Em suma, importa olhar para o período dos 0 aos 3 anos como uma “janela de oportunidade” para o desenvolvimento e a aprendizagem, encarando a criança como agente ativo no seu processo de desenvolvimento, numa Educação de

Infância que deve ser pensada desde o nascimento e ao longo da vida, em contextos estimulantes e com pessoas confiáveis, desafiantes e estáveis ao longo do tempo.

## Objetivos

Com base na revisão da literatura anterior, podemos concluir que a natureza e a qualidade das interações, com adultos e pares (agentes socializadores da criança) assumem um papel fulcral na pessoa em desenvolvimento. Neste sentido, é importante criar oportunidades para que a criança viva experiências significativas, desafiadoras e geradoras de aprendizagens, em ambientes seguros e estimulantes. A atividade Tandem promove oportunidades de colaboração e desafio mútuo entre um adulto e uma criança, permitindo ao adulto estar atento aos interesses e opiniões da criança, ao que esta diz e faz, “para incentivar interações positivas e recíprocas, bem como a participação da criança” (Fuertes et al., 2022, p.5). Entenda-se a participação da criança como o direito a ser reconhecida, capaz de colaborar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Portugal et. al, 2024). Neste âmbito, o nosso estudo pretende observar a participação de crianças de 2-3 anos na atividade Tandem, explorando as características do seu comportamento comunicativo e interativo, primeiro com um adulto, depois com outra criança, assim como observar as oportunidades e modelos dos adultos e sua consequência, pela transferência entre pares.

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

- i. Identificar e descrever os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto (Educador/Auxiliar de Educação) e da criança.
- ii. Verificar a forma como o estilo de comunicação do adulto influencia a comunicação e a participação da criança na interação, estudando o

comportamento verbal do adulto e da criança.

- iii. Estudar a associação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança.
- iv. Observar se os modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto são adquiridos pelas crianças e transferidos a outras crianças na interação a pares.

## **Métodos**

### **Participantes**

A amostra foi composta por 20 crianças (entre os 2 e os 3 anos) e 10 Educadores/Auxiliares, distribuídos por 10 díades Educador/Auxiliar-criança e 10 díades criança-criança. O grupo das crianças era constituído por 11 meninos e 9 meninas sem problemas assinaláveis de desenvolvimento. Das 20 crianças, 8 tinham irmãos mais velhos, 1 tinha um irmão gémeo, 2 tinham um irmão mais novo e as restantes eram primogénitas.

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

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

**Tabela 1. Características demográficas dos participantes**

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>dp</i>	min.	máx.
Idade do adulto	40,8	10	9,52	26	58
Anos de serviço	16,7	10	7,349	6	30
Idade c1	2,1	10	0,316	2	3
Nº irmãos c1	0,5	10	0,707	0	2
Lugar fratria c1	1,4	10	0,699	1	3
Idade c2	2,3	10	0,483	2	3
Nº irmãos c2	1,7	10	0,823	1	3
Lugar fratria c2	1,5	10	0,527	1	2

Legenda: c1 – criança participante na primeira fase da investigação; c2 – criança participante na segunda fase da investigação

## Procedimentos

Os participantes foram convidados pela investigadora principal (primeira autora) para colaborar no estudo. Após serem explicados os objetivos e procedimentos, foi entregue um folheto explicativo acerca do estudo e respondidas as perguntas dos participantes. As educadoras, auxiliares e pais que concordaram em participar no estudo, preencheram e assinaram o consentimento informado. Foi também recolhido o assentimento das crianças através de decalque da mão. O levantamento dos dados demográficos foi realizado através de um questionário dirigido aos pais, às educadoras e às auxiliares.

Para observar o comportamento adulto-criança e criança-criança numa tarefa conjunta individualizada, cada díade (educadora/auxiliar-criança e criança-criança) foi filmada numa atividade livre de construção conjunta com os materiais disponíveis, seguindo o protocolo original do Estudo Tandem (Brandes et al., 2015). Durante 15 minutos, os participantes puderam fazer um produto à sua escolha. O tempo original da atividade Tandem é 20 minutos, mas a equipa considerou pertinente adaptar a duração à idade das crianças e

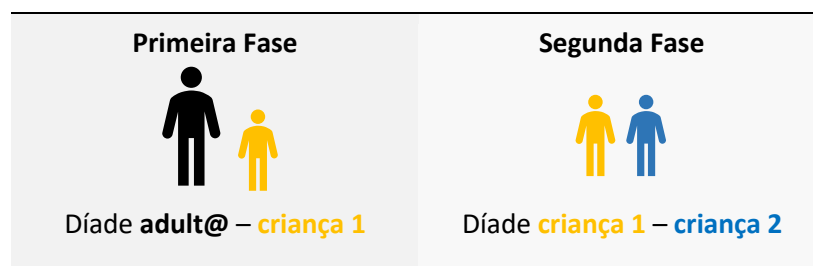
ao facto de o estudo envolver interação entre as mesmas. Foi disponibilizada uma caixa com materiais (cf. Figura 1) revistos à priori pela equipa e adaptados à faixa etária das crianças. Também foi disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade. Foram utilizados sempre os mesmos materiais e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção.

**Figura 1.** Conteúdo da caixa Tandem para a creche (materiais)



Numa primeira fase os participantes – um adulto e uma criança – foram filmados durante 15 minutos na situação Tandem. Numa segunda fase os participantes – criança participante na fase 1 e outra criança – foram filmados durante 15 minutos na situação Tandem (cf. Figura 2). As duas fases foram filmadas com um intervalo mínimo de 2 dias e máximo de 5 dias, e ocorreram no mesmo espaço físico e com os mesmos materiais.

**Figura 2.** Organização dos participantes



*Nota.* Imagem inspirada em Azevedo (2023)

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

### **Procedimentos éticos**

Os participantes foram informados do seu direito de desistir em qualquer momento do estudo sem que esta decisão acarretasse qualquer prejuízo. Os vídeos recolhidos foram armazenados de forma segura, em bases de dados anónimas e após a conclusão do estudo foram destruídos, e o seu uso foi exclusivamente para efeitos científicos.

## **Análise e tratamento de dados**

### **Cotação dos modelos participação, desafio e relacionais do adulto**

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

**Tabela 2. Grelha das Tipologias Tandem**

<b>Tipologia</b>	<b>Participação</b>	<b>Descrição</b>
	Colaborador ou Orientado para colaborar com a criança	Dá oportunidade de escolha à criança, oferece ajuda às suas iniciativas, mas sem substituir a criança (e.g., faz por ela), segue os interesses dela.

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



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

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

### **Descrição dos comportamentos comunicativos do adulto e da criança**

Para a descrição dos comportamentos comunicativos do adulto e da criança-

C1 foi utilizada uma grelha previamente definida (Ladeiras & Fuertes, 2018) que contempla 8 categorias verbais: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/comentários negativos (cf. Tabela 3).

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

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

---

<b>comentários negativos</b>	ao desempenho, ao produto do boneco.” realizado e/ou ao comportamento da criança.
------------------------------	--

---

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

### **Análise do comportamento interativo, participativo e colaborativo da criança**

Para análise do comportamento interativo, participativo e colaborativo da criança-C1 foi utilizada a escala de observação do comportamento da criança (Ladeiras & Fuertes, 2018). A cotação final foi obtida através da contagem do número total de vezes em que cada comportamento foi observado (cf. Tabela 4).

**Tabela 4. Escala Tandem de observação do comportamento da criança**

---

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
<b>1. Participação</b>	A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais.
	A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)
	A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”).
	A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo).
	A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto. A criança persiste na realização da sua ideia.
<b>2. Interação</b>	A criança revela satisfação/prazer na interação (e.g., sorrisos, gargalhadas).
	A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou

---

---

	<p>regozijos com o trabalho realizado.</p> <p>A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.</p> <p>A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar).</p> <p>A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.</p>
	<p>A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)</p> <p>A criança rejeita as sugestões do adulto.</p>
<b>3. Cooperação</b>	<p>A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria)</p> <p>A criança solicita ajuda ao adulto.</p> <p>A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente</p>

---

### **Análise dos Resultados**

Este estudo inclui análises quantitativas e descrições comportamentais de natureza qualitativa. Os dados quantitativos foram analisados com recurso a estatística descritiva (frequência de comportamentos) e univariada (comparação de grupos e correlação de comportamentos) usando a versão 26 do programa SPSS. Na análise qualitativa, os discursos das interações foram recolhidos, transcritos e analisados por frequências.

## Resultados

### **Estudo dos modelos de participação, desafio e relação dos adultos e sua transferência para pares**

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

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

Quanto ao desafio, os adultos adotaram majoritariamente um modelo desafiador ou instrutor (cf. Tabela 5). Colocaram questões que estimularam a reflexão e desafiaram a criança, nalguns casos com recurso à fantasia, acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, quando estas partiram da criança. As crianças, na interação com os pares, mostraram-se sobretudo pouco estimulantes, não existindo ainda oferta de oportunidades de aprendizagem para a outra criança na interação. Uma minoria (3 em 10) assumiu um modelo instrutor, demonstrando e informando sem uso de perguntas ou sugestões.

No entanto, é possível verificar alguma influência do modelo relacional transmitido pelo adulto. Com efeito, em 4 das 10 seqüências ocorreu um clima caloroso/muito positivo nas duas fases (cf. Tabela 5).

**Tabela 5. Frequência dos modelos de participação, desafio e envolvimento dos adultos e das crianças participantes nas 2 fases**

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

### Estudo dos comportamentos verbais dos adultos e das crianças

Relativamente ao comportamento verbal do adulto, é possível verificar que os adultos tenderam a utilizar sugestões, perguntas de processo, elogios e estímulos (cf. Tabela 6) durante a atividade conjunta.

**Tabela 6. Análise dos comportamentos verbais do adulto por categoria**

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

Não se encontraram diferenças significativas relacionadas com o género da criança ou dos adultos. Em quase todas as díades criança-criança a comunicação verbal foi pouco estimulante, havendo uma produção verbal baixa na maioria das díades. As crianças dialogaram pouco umas com as outras. Contudo, a criança com o adulto comunicou de forma eficaz e com troca de turnos. Os resultados (cf. Tabela 7) indicam algumas correlações no comportamento comunicativo dos participantes. Os adultos mais velhos fizeram mais perguntas de processo, e os mais experientes profissionalmente deram mais direções à criança. Adicionalmente, as crianças que colaboraram com adultos mais velhos e mais experientes foram também as que fizeram menos perguntas de ensino, durante a díade com o par.

Verifica-se, ainda, que as crianças que fizeram mais perguntas de conteúdo na díade com a outra criança foram também as que deram mais sugestões, direções e ordens ao seu par (cf. Tabela 7).

**Tabela 7. Correlações no comportamento comunicativo dos participantes**

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

### **Relação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança**

Os resultados indicam que a criança persistiu mais na sua ideia quando o adulto fez mais perguntas de processo (cf. Tabela 8). Já quando o adulto deu mais direções à criança esta revelou mais sinais de desconforto ou insatisfação na interação. Adicionalmente, a criança realizou mais escolhas a pedido do adulto



quando o adulto deu mais sugestões e fez mais perguntas de ensino (cf. Tabela 8).

**Tabela 8. Correlações entre o comportamento comunicativo do adulto e o comportamento interativo da criança na primeira fase**

Comportamento verbal do adulto	Comportamento interativo da criança (C1)	Correlações
Perguntas de processo	Persistência na ideia	$rho = .647, p = .043$
Direções	Insatisfação/ desconforto na interação	$rho = .860, p = .001$
Perguntas de ensino	Insatisfação/ desconforto na interação	$rho = .668, p = .035$
Sugestões	Escolhas a pedido do adulto	$rho = .637, p = .048$
Perguntas de ensino	Escolhas a pedido do adulto	$rho = .676, p = .032$

## Discussão de Resultados

O objetivo geral desta investigação foi averiguar se os adultos em creche (Educadores/Auxiliares) são modelos sociais e pedagógicos para as crianças de 2 a 3 anos durante uma atividade lúdica de construção conjunta.

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

## **Modelos de participação, desafio pedagógico e envolvimento do adulto e da criança**

Os nossos resultados indicam uma pequena tendência, nas crianças participantes nas 2 fases, durante a interação a pares, para apresentarem o modelo de participação Autoritário/Orientado para regras e autocentrado (4 em 10). Julgamos que esta questão possa estar ligada ao desenvolvimento cognitivo das crianças desta idade. Encontrando-se no início do período pré-operatório (Piaget, 1964), a visão ainda egocêntrica que a criança tem da realidade, impede a criação de espaço de participação para o seu par. Surgem, assim, comportamentos autocentrados e de autoridade em relação à outra criança, procurando impor as suas ideias, escolha de materiais e ações. Em 3 das 10 díades criança-criança o clima de participação foi distante, sem envolvimento nem intencionalidade em relação à outra criança. Nestas díades, a situação de jogo paralelo ganhou destaque: a criança brincou ao lado da outra criança, mas não com a outra criança. Não planejaram, não traçaram objetivos comuns e não construíram em conjunto.

Três dos adultos participantes, todas auxiliares de educação, assumiram um modelo diretivo orientado para a tarefa. Pareceram estar mais preocupadas com a execução da tarefa e com a transmissão à criança de um modelo a seguir. A investigação Tandem de Barroso e colegas (2016), refere que

as crianças mais novas são mais estimuladas a enquadrarem a sua ação, tendo o adulto como suporte, tanto no «como fazer» como na reflexão sobre a ação e no resultado da mesma. (p.59)

Questionamo-nos se com crianças mais novas os profissionais de educação tendem a dirigir mais a atividade da criança, preocupados com a passagem de um modelo, mostrando-lhe os processos da atividade (como fazer).

### **Influência do estilo de comunicação do adulto na comunicação e participação da criança na interação**

O nosso estudo sugere que a comunicação do adulto pode ser impulsionadora de uma interação eficaz, desenvolvida em colaboração. Efetivamente, na primeira fase do estudo a criança fez a sua atividade em parceria ou colaboração com o adulto, mas na fase 2 a maioria realizou-a em paralelo com a outra criança. As crianças (em díade) pareciam estar frequentemente à espera da validação e de indicações do adulto para atuarem. Parece que, aos 2 anos de idade, o modelo do adulto surge como “andaime” às oportunidades de “treino” da participação, da autonomia e do trabalho colaborativo, atuando na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1997).

A idade dos adultos também parece afetar os resultados. Os adultos mais velhos foram os que fizeram mais perguntas de processo, e aqueles que têm mais anos de experiência profissional deram mais direções à criança. Contudo, no estudo de Ferreira et al. (2012), os resultados são distintos, na medida em que, a experiência profissional dos Educadores se correlacionou negativamente com os comportamentos verbais diretivos, ou seja, os Educadores com mais anos de experiência profissional dirigiram menos o comportamento da criança. Questionamo-nos se os adultos com mais experiência profissional sentem necessidade de dirigir mais a atividade com crianças mais novas e qual a razão. *Reconhecem, estes adultos, menos a competência e a “agência” da criança em idade de creche?* Corroborando uma resposta afirmativa, o estudo de Roque (2017) indica que as crianças mais novas foram mais dirigidas pelo adulto, enquanto as mais velhas receberam mais sugestões.

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

## **Associação entre o comportamento verbal do adulto e o comportamento interativo da criança**

Analisando a qualidade comunicativa e interativa da criança na díade com o adulto e na díade com a outra criança, verifica-se uma diminuição significativa da produção verbal na díade com o par. O modelo de aprendizagem socialmente mediada desenvolvido por Vygotsky (1978)

considera que as competências da criança se desenvolvem em cooperação com adultos e pares mais competentes, antes de serem interiorizadas e de passarem, assim, a fazer parte do mundo psicológico da criança. (Pinto, 2006, p.55)

Esta questão remete-nos para a ideia, já referida no enquadramento teórico desta pesquisa, de o adulto funcionar como “andaime” para a criança atingir o seu nível de desenvolvimento potencial. A comunicação com o adulto na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978), e a qualidade e quantidade de linguagem é fundamental na sua aquisição (Hart & Risley, 1995). A utilização da língua em contexto traduz-se na força e na motivação da criança para aprender o vocabulário, a gramática e a pragmática (Tomasello, 2003). O estudo de Barroso et al. (2016) também reflete sobre o papel fundamental do adulto no desenvolvimento da linguagem das crianças mais novas:

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

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

pareceram motivar a criança para o envolvimento na tarefa, procurando compreender os processos.

As crianças revelaram mais sinais de insatisfação/desconforto na interação quando os adultos foram mais diretivos e fizeram mais perguntas de ensino. Podemos interpretar esta ação mais diretiva do adulto na execução da tarefa, como uma tentativa de se apresentar como modelo à criança em futuras atividades. No estudo de Barroso et al. (2016), referindo-se às mães:

este comportamento poderá estar na origem da desmotivação da criança, já que nem sempre encontrou espaço e tempo para poder seguir a sua vontade. Não obstante, esta é uma forma de transmissão de conhecimento secular entre pais e filhos (p.57).

Possivelmente, é, também uma forma de transmissão, tendencialmente adotada pelos profissionais com crianças mais novas. Através das perguntas de ensino

o adulto elabora acerca quer da atividade, quer do comportamento da criança: explicando, justificando, dando razões para eventos ou entidades (Clérigo et al., 2021, p.131).

De acordo com os autores anteriores, o educador assume um papel de mediador da ação e de coconstrutor da ação com a criança.

As crianças fizeram mais escolhas a pedido do adulto quando estes deram mais sugestões e fizeram mais perguntas de ensino. De acordo com Clérigo e colegas (2021), as sugestões contemplam

os enunciados em que o adulto se dirige à criança enunciando uma proposta, ou apresentando alternativas quer favorecendo a ação, quer a reflexão da criança (p.136).

Ao apresentar sugestões, o adulto está a dar à criança possibilidades sobre as quais ela terá de pensar e de tomar de decisões. Ao sugerir, o adulto está a respeitar o espaço de ação e de decisão da criança e a reconhecer o que esta sabe, podendo as sugestões ser consideradas como “suporte para a ação”

(*scaffolding*, conceito já referido anteriormente nesta pesquisa) e para a participação da criança na atividade, permitindo-lhe decidir, “mas decidir sobre o que o adulto emitiu” (Clérigo et al., p.140). As sugestões podem, ainda, ser entendidas como uma “estratégia de colaboração” na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1984).

### **Transferência dos modelos de participação, desafio e envolvimento do adulto na interação a pares**

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

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

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

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

O facto de a criança ter realizado uma única vez a atividade com o adulto poderá ter limitado a modelagem. Levanta-se a questão: *Se repetíssemos mais vezes, o resultado seria diferente?* O tempo decorrido ao longo do processo, permitiu-nos apenas uma avaliação a curto prazo, não sendo possível, desta forma, avaliar a consistência e a estabilidade de potenciais mudanças, eventualmente através da repetição da tarefa. Por outro lado, não sabemos se a repetição da atividade não retiraria espontaneidade à mesma, visto haver um conhecimento prévio do que iria acontecer.

Colocando a hipótese de, nestas idades, os processos vinculativos e afetivos terem ainda um grande impacto na criança, pensamos que poderia ser interessante aplicar o mesmo procedimento experimental, com mães e pais. Importa, igualmente realizar estudos comparativos com crianças mais velhas para compreender de que forma os processos de desenvolvimento da criança podem afetar o efeito de modelagem da criança.

### **Conclusões finais**

A atividade Tandem oferece uma oportunidade de colaboração, partilha e desafio mútuo entre um adulto e uma criança. Desta forma, a sensibilidade verbal e não verbal do adulto relativamente às ações e interesses da criança é fundamental para incentivar “interações positivas e recíprocas, bem como a participação das crianças” (Fuertes et al., 2022, p.5). A nossa pesquisa vem reforçar esta ideia, verificámos que em colaboração ou parceria com o adulto, a criança verbalizou mais, expressou mais as suas ideias, tornou-se mais participativa na atividade conjunta. Quando o profissional de creche se mostra elogioso, empático e dá reforços positivos, a criança desenvolve uma

autoimagem positiva e reforça a sua autoestima, tornando-se mais participativa e colaborante na atividade.

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

Uma vez que as crianças de 2-3 anos passam grande parte do seu dia-a-dia em contexto de creche, entendemos que os profissionais de educação devem contribuir para tornar a criança, progressivamente, mais autónoma e participativa (a *agência* da criança) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagens. Mais, “a criança ao participar ativamente em todo o processo e ao ser apoiada pelo adulto, através de tarefas colaborativas, poderá sentir-se segura ao adquirir domínio sobre a exploração e a interação” (Portugal & Luís, 2016).

## Agradecimentos

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

Agradecemos também às educadoras e auxiliares de educação, que prontamente se disponibilizaram a fazer parte da amostra desta pesquisa, e a todos os que ajudaram a recolher dados e fazer cotações.

## Referências bibliográficas

Arezes, M. L. (2013). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche* (Tese de doutoramento).



- Azevedo, A. R. (2023). Projeto Tandem: Estudo sobre os contributos do adulto como modelo social e pedagógico na aprendizagem adulto/criança e a pares, em crianças em idade pré-escolar. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade Intervenção Precoce. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Osório, T., Veloso, C., Relvas, M., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M., (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 41–62.  
<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i1.117>
- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M. & Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99. Retirado de  
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585/>
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German ‘tandem study’ on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, 315-332.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043806>
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2014). Do Role Models Matter? An investigation of role modeling as an antecedent of perceived ethical leadership. *Journal of Business Ethics*, 122, 587–598.  
<https://doi.org/10.1007/s10551-013-1769-0>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T. & Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, D., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II*, 125-147. <https://doi.org/10.34629/jpl.eselx.cap.livros.119>
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas. Consultado em [unicef\\_convenc-a-o dos direitos da crianca.pdf](https://www.unicef.org/pt/convencao-dos-direitos-da-crianca)
- Farinha, S. & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora! Comparando Mães e Educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 8(2), 47-74. <https://doi.org/10.25757/invep.v8i2.151>
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295-310. <https://doi.org/10.14417/ap.1240>
- Ferreira, A. S., Barroso, I., Branco, M., Fernandes, I., Ladeiras, A., Osório, T., Pinto, F. B., Relvas, M., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(2), 79-100. <https://doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>
- Folque, M. A., & Vasconcelos, T. (2019). *Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?*. Conselho Nacional de Educação. Universidade de Évora.
- Fuertes, M. (2023). Contributos da Interação Social do Bebê para a Organização da Vinculação. *Revista Interações*, 19(65), 1–24. <https://doi.org/10.25755/int.28192>
- Fuertes, M., Almada, M., Braz, M. & Lopes, J. (2022). Interacting and communicating with children: an exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood*

*Education Research Journal*, 30, 912-929.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344>

Fuertes, M., Fernandes, I., Azevedo, A. R., Morais, I., Tadeu, B., & Tempera, T. (2024). What do adults learn through play regarding interactions and communication with children? *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–14.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2332456>

Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes C. & Lino, D. (2018) How different are parents and educators? A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS ONE* 13(11): e0205991.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.

Illeris, K. (2018). An Overview of the History of Learning Theory. *European Journal of Education*, 53, 86-101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>

Katz, L. G. (1983). Distinction entre maternage et éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 301-319. <https://doi.org/10.7202/900415ar>

Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce*, pp. 356-389. Lisboa: CIED.

<http://hdl.handle.net/10400.21/10500>

Lopes, A. S., Portugal, G. & Figueiredo, M. (2021). Dimensões de análise da interação adulto-criança na Educação de Infância. *Investigar em Educação*, 13, 79-88.

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS]. (2011). Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche. *Diário da República*, I série, nº167.

- Palangana, I. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*. São Paulo: Summus Editorial. ISBN 978-85-323-1037-8 (recurso eletrônico).
- Papalia, E.; Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. 8ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em creche – que cidadão do séc. XXI, aos 3 anos de idade? *Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Portugal, G., Carvalho C. & Bento, G. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social /Instituto da Segurança Social.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, 47-60. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 21, 66-75.  
<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/207>
- Pinto, A. I. (2006). O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ruggeri, A., Luan, S., Keller, M., & Gummerum, M. (2018). The influence of adult and peer role models on children' and adolescents' sharing decisions. *Child Development*, 89(5), 1589-1598.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12916>

- Soderstrom M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, 501–532.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tronick, E., Barbosa, M., Fuertes, M. & Beeghly, M. (2019). Social Interaction (pp. 207-215). *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>.
- Vasconcelos, T. (2011). *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série – I N.º 79 – 21 de Abril de 2011.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., & Fuertes, M. (2019). O percurso dos estudos tandem sobre o comportamento interativo e comunicativo de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(2), 46-72. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção. *Sensos-E*, 7(1), 99-110. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512>
- Veloso, C., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M., Sousa, O., Fuertes, M., (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar, *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 94-116. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>
- Vigotsky, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1984). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

## Notas bibliográficas

Inês Morais é Educadora de Infância desde 2009, na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, na valência de creche. Concluiu em 2023 o Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Intervenção Precoce, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

 <https://orcid.org/0009-0000-8024-3616>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [ines\\_morais@hotmail.com](mailto:ines_morais@hotmail.com)

Ana Rita Azevedo é licenciada em Educação de Infância desde 2003 e concluiu em 2023 o Mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Intervenção Precoce, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Tem formação em Inteligência Emocional e Filosofia para Crianças.

 <https://orcid.org/0009-0003-6969-3626>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [anaritaatm@gmail.com](mailto:anaritaatm@gmail.com)

Isabel Fernandes é licenciada em Educação de Infância, e Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Intervenção Precoce pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Desempenha funções docentes há 24 anos, sempre no âmbito da Educação de Infância tendo atualmente assumido funções como docente de Educação Especial. Colabora como professora assistente convidada, na Escola Superior de Educação de Lisboa, na formação inicial de educadores (MEPE - PPS I).

 <https://orcid.org/0000-0002-9243-7968>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [isabelmsjfernandes@gmail.com](mailto:isabelmsjfernandes@gmail.com)

Marina Fuertes é Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, membro integrado do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Porto. A investigadora é doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e realizou o seu pós-doutoramento em Harvard Medical School.

 <https://orcid.org/0000-0001-7061-5092>

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa, 1549-003 Lisboa / [marinaf@eselx.ipl.pt](mailto:marinaf@eselx.ipl.pt)

**Datas de receção e de aceitação** (16/10/2024) (10/01/2025)