

O Percurso dos Estudos Tandem Sobre o Comportamento Interativo e Comunicativo de Pais e Educadores em Tarefas Colaborativas

Bruno Veiga *, Isabel Fernandes *, Otília Sousa *, ** e Marina Fuertes *,***

CIED/Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa *, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa **, Centro de Psicologia da Universidade do Porto ***

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>

Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão dos estudos Tandem nacionais acerca da qualidade da interação e da comunicação de pais e educadores em atividades colaborativas com a criança em idade pré-escolar. Para o efeito, os resultados de todos os artigos publicados são



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*, 9(2), 46 - 72.

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>

Contacto: Bruno Veiga, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / bfpveiga@live.com.pt

Contacto: Isabel Fernandes, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / isabel.maria.f@hotmail.com

Contacto: Otília Sousa, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / otilias@eselx.ipl.pt

Contacto: Marina Fuertes, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal / marinaf@eselx.ipl.pt

(Recebido em janeiro de 2019, aceite para publicação em março de 2019)

organizados pelas seguintes áreas: autoria do produto; tipo de produto realizado; componentes, materiais e ferramentas usadas na realização do produto; qualidade interativa; comunicação verbal; fatores ligados à criança e fatores ligados ao adulto. Os dados ainda, exploratórios pela dimensão reduzida das amostras, indicam sobretudo que a forma como os Pais atuam é distinta dos Educadores. Igualmente, são encontradas diferenças de gênero, na medida em que são proporcionadas às meninas e aos meninos distintas oportunidades na realização das tarefas. O corpo de conhecimento acumulado permite compreender como a comunicação facilita e desencadeia a interrogação e a reflexão da criança, e de que forma a qualidade da interação a motiva para participar nesse espaço.

Palavras-chave: Tarefas Colaborativas, Interação, Comunicação, Pais, Educadores

The Historic Of Tandem Studies About Parents And Educators Interaction And Communication With The Child During Collaborative Tasks

Abstract

The present article reviews the Portuguese Tandem studies about the quality of interaction and communication of parents and educators during a collaborative task with a child of preschool age. For that purpose, the articles in revision are organized in the following categories: adult and child authorship and cooperation, components of the product, materials/tools used to manufacture the product, quality of interaction, verbal communication, and child and adults factors. The yet exploratory findings indicate that parents and educators have different approaches during the task. Moreover, we found there are gender differences that indicate that girls and boys may experience different learning and social experiences. Mostly the results of this revision add to the body of knowledge that indicates that communication is a key process to promote child thinking while the quality of the involvement and interaction may promote children participation.

Keywords: Collaborative Tasks, Interaction, Communication, Parents, Educators

Le Parcours Des Études Tandem A Propos Du Comportement Interactif Et Communicatif Des Parents Et Des Éducateurs Dans Des Tâches De Construction Collaboratives

Résumé

Cet article présente une revue d'études tandem portugais sur la qualité de l'interaction et de la communication des parents et des éducateurs dans le cadre d'activités de collaboration avec des enfants d'âge préscolaire. A cette fin, les résultats de tous les articles publiés ont été organisés selon les domaines: auteur du produit; type de produit réalisé; composants, matériaux et outils utilisés; qualité interactive; communication verbale; facteurs liés à l'enfant et facteurs liés à l'adulte. Les données, bien que exploratoires en raison du nombre réduit des sujets, indiquent avant tout que le comportement des parents est différent de celui des éducateurs. De même, des différences entre les sexes sont observées étant donné que les filles et les garçons se voient offrir des opportunités différentes dans l'exécution des tâches. Le corpus de connaissances accumulées nous permet de comprendre comment la

communication facilite et déclenche le questionnement et la réflexion de l'enfant et comment la qualité de l'interaction le motive à participer.

Mots-clés: tâches collaboratives, interaction, communication, parents, éducateurs

El Percurso De Los Estudios Tandem Sobre El Comportamiento Interactivo Y Comunicado De Padres Y Educadores En Tareas Colaborativas

Abstracto

El presente artículo revisa los estudios de portugués en tándem sobre la calidad de la comunicación y la interacción de los padres y educadores Durante la tarea de colaboración con un niño en edad preescolar. Para estos fines, los artículos en revisión se organizan de las siguientes categorías: autoría del producto; tipo de producto realizado; componentes, materiales y herramientas utilizadas en la realización del producto, la calidad de la interacción, la comunicación verbal, y los factores secundarios y los factores de causa. Los resultados exploratorios indican que los padres y los educadores tienen diferentes aspectos durante la tarea. Además, hemos encontrado diferencias de género que indican que las chicas y los niños pueden experimentar diferentes aprendizajes y experiencias sociales. Los resultados de esta revisión se agregan al cuerpo de conocimiento que indica que la comunicación es un proceso clave para dar cabida a los hijos mientras la calidad de la atracción y la interacción puede provocar que los niños participen.

Palabras clave: Tareas Colaborativas, Interacción, Comunicación, Padres, Educadores

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem nas tarefas colaborativas decorrem da participação da criança e da cooperação com um ou vários parceiros (Argyle, 1991; Chi, 2009). Os objetivos são, portanto, comuns entre os participantes e as aprendizagens compartilhadas (Sharan, 1990). Embora a aprendizagem seja individual, aprender cooperativamente implica interação e troca interindividual. Nas tarefas colaborativas, cada parceiro assume um papel de participante similar: propondo, sugerindo, realizando e, do mesmo modo, aceitando estes comportamentos do seu par. O produto é resultante da mobilização conjunta de esforços e iniciativas cuja autoria é atribuível a ambos num ambiente não competitivo (Rogoff, Turkkanis, & Bartlett, 2002).

No âmbito de tarefas colaborativas as aprendizagens são múltiplas: aprendizagens cognitivas (e.g., reversibilidade e integração da perspetiva do outro), emocionais (e.g., regulação emocional, controlo do impulso, internalização/externalização de emoções), sociais (e.g., aprender a esperar pela vez) e comunicativas (e.g., defender uma ideia, sugerir no lugar de impor a sua ideia, negociar, construir consenso). Dewey na sua obra *Democracia e Educação* (edição de 2007) defende que a educação deve ser um processo recíproco no qual tanto professores como alunos, numa atividade partilhada, aprendem e ensinam simultaneamente.

Se teoricamente é amplamente discutida a relevância deste tipo de aprendizagem, os estudos empíricos são relativamente escassos e tendencialmente centrados na relação entre crianças,

carecendo a este campo de estudo a observação da criança com os adultos centrais na sua vida (pais e educadores).

Investigação Tandem - Observando Pais e Educadores em tarefas colaborativas com a criança

Inspirados pela preocupação de uma distribuição desigual de educadores e educadoras, a equipa alemã constituída por Holger Brandes, Markus Andra, Wenke Roseler e Petra Schneider-Andrich deu início em 2011, ao projeto TANDEM Does gender make a difference? (Brandes et al., 2012). Com o objetivo de estudar o comportamento da criança em idade pré-escolar com Educadores, aquela equipa de investigação, pretendia compreender o papel do género dos educadores e educadoras, na interação com crianças em tarefas colaborativas. O estudo Tandem inscreve-se numa linha de investigação quasi-experimental com o intuito de descrever e comparar os comportamentos interativos dos Educadores. Aos participantes (diáde 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 poucos efeitos relevantes do género em relação às qualidades formais de comunicação e de interação dos educadores e 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 e a fundamentar a exploração da criança. Adicionalmente, quando é tido em conta o género da criança e quando combinado com o género do adulto, parece existir uma influência na escolha do tipo de materiais, interesses e produto final. Daí que o foco da investigação se tenha recentrado na comunicação e interação na ação colaborativa (Fuertes et al., 2017a; Fuertes et al., 2018a; Fuertes et al., 2018b).

Em Portugal, os estudos da equipa Tandem incluíram os Pais e Educadores em diversas perspetivas de análise comparando: i) mães e pais (Fernandes et al. 2018); ii) educadores e educadoras (Ferreira et al., 2016); iii) educadoras e mães (Barroso et al., 2017); iv) educadores e pais (Velooso et al., 2018); v) mães com mães educadoras e com educadoras (Farinha et al., 2018); vi) educadoras sem modelo específico com educadoras MEM (Movimento da escola Moderna) e educadoras HS (High Scope) (Roque, 2017). Neste artigo pretendemos apresentar uma revisão sistemática dos estudos Tandem portugueses em cinco dimensões: autoria do produto, escolha de materiais, qualidade interativa, comunicação verbal e fatores ligados à criança e ao adulto.

Presente Estudo. Para realizar a revisão dos Tandem, foram selecionados os aspetos comuns a todos os artigos e organizados em grandes categorias de análise (autoria do produto, escolha de materiais, qualidade interativa, comunicação verbal e fatores ligados à criança e ao adulto). No contexto de cada uma destas categorias, foram especificados os resultados desses artigos em termos das diferenças encontradas nos grupos de estudos (Pais, Mães, Educadoras, Educadores, Educadoras com os seus filhos) tanto em termos quantitativos como em termos

fonológicos. Igualmente, são analisadas as associações a variáveis demográficas e educativas. Pretende-se sistematizar o conhecimento nesta linha de estudo que permitirá levantar pistas para organizar tarefas colaborativas no seio da educação de infância e das famílias portuguesas.

Revisão de Estudos sobre Interação e Comunicação Adulto-Criança em tarefas colaborativas

Autoria do Produto

Se uma criança e um adulto são convidados a realizar uma tarefa em conjunto, a primeira questão é saber qual o grau de participação de cada uma: de quem é a autoria do produto? Esta poderá ser atribuído à criança, ao adulto ou em parceria.

Comparativamente com os Pais, nas díades com Educadores, existem mais produtos feitos só pela criança ou em parceria (ver tabela 1). Este resultado parece indicar que a formação profissional dos Educadores permite dar mais espaço de participação à criança (Fuertes et al, 2018a). Adicionalmente, os pais e as mães agem de forma distinta nas díades Pais-filho. A autoria da maioria dos produtos recai sobre o adulto se considerarmos a díade pai-filho, enquanto nas díades mãe-filho a maioria dos produtos é realizada em parceria (Fernandes et al., 2018).

No estudo de Farinha e Fuertes (2018), que inclui mães (não educadoras) com os seus filhos, educadoras com as crianças da sua sala e educadoras com o seu filho verificamos que as educadoras no seu papel de mães não se distinguem das outras mães. Deste modo, nas díades de educadoras com os seus filhos ou filhas é menos frequente a criança ser autora do que em colaboração com as suas educadoras.

Na maioria dos casos, nas díades com educadores e educadoras (independentemente do género), tendo filhos ou não ou com diferentes modelos educativos, o produto foi realizado em parceria ou feito pela criança (Barroso et al., 2017; Farinha & Fuertes, 2018; Ferreira et al., 2016; Roque, 2017; Veloso et al., 2018).

Tabela 1- Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – autoria do produto (Adaptado de Ladeiras 2016)

	Autoria do produto
Pais versus mães (Fernandes et al., 2018)	A maioria dos produtos foi realizada apenas pelo adulto, nas díades pai-filho(a). Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada em parceria.
Educadoras versus mães (Barroso et al., 2017)	A maioria dos produtos foi realizada apenas pela criança (díades educadora-criança). Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada em parceria.

Educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)	A maioria dos produtos foi realizada apenas pela criança ou em parceria com o(a) educador(a).
pais versus educadores (Velooso et al., 2018)	Nas díades pai-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada pelo adulto. Nas díades educador-criança, a maioria dos produtos foi realizada apenas pela criança ou em partes iguais com o educador.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 2018)	Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada pelo adulto. Nas díades mãe-educadora-filho(a) e educadora-criança, a maioria dos produtos foi realizada em parceria.
educadoras s/modelo versus MEM versus HS (Roque, 2017)	Nas díades educadora MEM-criança e educadora HS-criança, a maioria dos produtos foi realizada pela criança. Nas díades educadoras s/modelo específico-criança, a maioria dos produtos foi realizada em parceria.

Tipo de produto realizado

Um processo fundamental subjacente ao desenvolvimento na primeira infância é a capacidade de elaboração e reelaboração associada à fantasia. Neste processo, as crianças podem meramente representar a realidade que conhecem produzindo objetos ou personificá-los como sujeitos, ou ainda, representar pessoas (produzindo sujeitos), emoções e interações (mais prováveis em produtos mistos). Quando analisamos o tipo de produto (ver Tabela 1), podemos observar que a maioria das díades produz sujeitos ou produtos mistos.

Comparados os produtos realizados, verificamos que nas díades mãe-filho(a) são produzidos mais sujeitos do que nas díades pai-filho(a). Em díades educador-criança e educadora-criança, apesar de a diferença também não ser expressiva, são produzidos mais sujeitos quando o adulto é do género feminino. Curiosamente, observámos ainda que o produto realizado em díades Educadores-criança é predominantemente sujeito (i.e. figuras humanas) em oposição às díades Pais-filho(a) em que a prevalência é de produto misto. No estudo de Roque (2017), é possível observar que nas díades das educadoras sem um modelo definido são produzidos mais sujeitos em comparação com as educadoras com um modelo definido (i.e., MEM e HS).

Tabela 2 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – tipo do produto (Adaptado de Ladeiras 2016)

	Tipo do produto
pais versus mães (Fernandes et al., 2018)	Total: 13 sujeitos; 3 objetos; 20 mistos. Díades pai-filho(a): 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos. Díades mãe-filho(a): 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.
educadoras versus mães (Barroso et al., 2017)	Total: 24 sujeitos; 4 objetos; 13 mistos. Díades educadora-criança: 16 sujeitos; 2 objetos; 4 mistos. Díades mãe-filho(a): 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.

educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)	Total: 29 sujeitos; 7 objetos; 6 mistos. Díades educador-criança: 3 sujeitos; 5 objetos; 2 mistos. Díades educadora-criança: 16 sujeitos; 2 objetos; 4 mistos.
pais versus educadores (Velooso et al., 2018)	Total: 19 sujeitos; 6 objetos; 12 mistos. Díades pai-filho(a): 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos. Díades educador-criança: 14 sujeitos; 5 objetos; 1 misto.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 2018)	Total: 29 sujeitos; 8 objetos; 24 mistos. Díades mãe-filho(a): 6 sujeitos; 0 objetos; 14 mistos. Díades mãe educadora-filho(a): 13 sujeitos; 5 objetos; 2 mistos. Díades educadora-criança: 10 sujeitos; 3 objetos; 8 mistos.

Componentes, materiais e ferramentas usadas na realização do produto

Ao observar os componentes, materiais e ferramentas durante a realização do produto, podemos analisar o nível de investimento e implicação dos parceiros, bem como a competição com o exterior. Nomeadamente, se um produto apresentar mais componentes tendo sido usadas mais ferramentas, este facto poderá representar uma maior preocupação com fatores externos (i.e.; o que outros iriam pensar do produto) (Velooso et al., 2018).

De acordo com a Tabela 3, as díades mãe-filho(a) (Barroso et al., 2017) e díades pai-filho(a) (Velooso et al., 2018) apresentaram maior uso de componentes e no caso pai-filho(a) existe também a utilização de mais ferramentas (Fernandes et al., 2018; Velooso et al., 2018).

Em termos de materiais utilizados, as díades mães-filho(a) utilizaram mais materiais que as díades educadoras-criança (Barroso et al., 2017; Farinha et al., 2018).

Tabela 3 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa - componentes, materiais e ferramentas (Adaptado de Ladeira 2016)

	N.º de componentes	Ferramentas	Materiais
pais versus mães (Fernandes et al., 2018)	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).	Os pais utilizam, em média, mais as ferramentas do que as mães [$t(34) = -1.994$; $p < .055$, M dos pais = 3.94; $DP = .85$ e M das mães = 3.1; $DP = 1.5$].	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).
educadoras versus mães	Nas díades mãe-filho(a), os	Não foram encontradas	As mães utilizam, em média, mais

(Barroso et al., 2017)	produtos têm mais componentes [t(38)= -2,646; p<.05; M das educadoras= 1.41; DP=.85 e M das mães=3.11; DP= 1.5] do que as díades educadora-criança.	diferenças significativas entre as díades educadora-criança e mãe- filho(a).	materiais do que as educadoras [t(38)= --2,591; p<.05 M dos pais= 6.14, DP=2.22 e M das mães=8.05, DP= 2.5].
educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.
pais versus educadores (Veloso et al., 2018)	Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais componentes (M=2.53; DP= 1.66) em comparação com as díades educador-criança (M=.45; DP=.68).	Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais ferramentas (M=8.24; DP=2.49) em comparação com as díades educador-criança (M= 1.5; DP= 1.0).	Nas díades educador-criança são usados mais materiais distintos (M=6.4; DP=2.62) em comparação com as díades pai-filho(a) (M=4.0; DP=.87).
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 2018)	-----	Não existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao uso de ferramentas.	Relativamente aos materiais utilizados, as mães usam em média mais materiais do que os outros dois grupos de participantes [F(58)= 3.13; p<.50].

Qualidade Interativa

O tipo de atividades e o contexto de participação são fatores mediadores do desenvolvimento da criança. Aqui, a qualidade em detrimento da quantidade parece ter maior impacto nesta relação mediadora (Brown, McBride, Shin, & Bost, 2007; Pleck & Masciadrelli, 2004).

Convém, assim, observar o comportamento interativo dos Pais e Educadores e discriminar os aspetos do comportamento que “traduzem respostas adequadas e sensíveis, que permitem à criança, explorar e analisar problemas desconhecidos” (Ladeiras & Fuertes, 2018).

Analisando a Tabela 4, verificamos que os Educadores tendem a reagir de forma adequada às emoções e observações da criança, encorajando a mesma e adotando as sugestões da criança, trabalhando conjuntamente com esta (Barroso et al., 2017; Farinha et al., 2018; Ferreira et al., 2016; Roque, 2017; Veloso et al., 2018).

Os Pais tendem a competir com a criança ao longo da atividade, podendo existir projetos parciais em atividades paralelas e por vezes perda de interesse por parte da criança. (Barroso et al., 2017; Farinha et al., 2018; Ferreira et al., 2016; Roque, 2017; Veloso et al., 2018). Nas díades mãe educadora – filho(a), estas tendem a adotar menos as sugestões e/ou iniciativas da criança e a tematizar a relação ou aspetos pessoais (e.g., atributos, experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança (Farinha et al., 2018).

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

Por outro lado, os Pais exemplificaram à criança e deram indicações, suscitando na criança a atenção, a replicação e a aprendizagem por modelos. Nestes casos, a criança foi mais insistente em solicitar a sua participação, em querer experimentar e dar ideias ao adulto. Deste modo, a investigação sugeriu que os Pais e os Educadores proporcionavam ainda diferentes, mas complementares oportunidades de envolvimento.

Tabela 4 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – qualidade interativa (Adaptado de Ladeiras 2016)

Qualidade interativa	
pais versus mães (Fernandes et al., 2018)	Não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães.
educadoras versus mães (Barroso et al., 2017)	<p>As educadoras tenderam mais a:</p> <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,

	<p>existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - preocupar-se com aspetos externos.</p>
<p>educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)</p>	<p>Não se verificaram 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 (Velooso et al., 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;- 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;- levar a criança a perder o interesse na atividade e a revelar sinais de aborrecimento.
<p>mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 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.

As mães em comparação com as educadoras tendem mais a:

- 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 deixar os seus filho(a)s atuarem;
- encarar a atividade como uma situação de competição.

educadoras s/modelo.
versus MEM versus
HS
(Roque, 2017)

As educadoras HS em comparação com as educadoras sem modelo específico e MEM tendem a:

- tematizar mais a relação ou aspetos pessoais ou adotar os mesmos se estes partirem da criança.

As educadoras MEM em comparação com educadoras sem modelo específico e HS tendem a:

- ser mais objetivas e funcionais na sua comunicação.
-

As educadoras sem modelo específico apresentaram uma média superior na categoria do desafio relativamente às educadoras do modelo HS, tendo a criança perdido mais interesse na atividade e revelado mais sinais de aborrecimento.

As educadoras MEM e educadoras HS em comparação com as educadoras sem modelo específico tendem a:

- responder adequadamente e com mais prontidão às observações e emoções da criança do que as educadoras que não têm um modelo específico.

As educadoras MEM em comparação com as educadoras que não têm um modelo específico tendem a:

- dar mais feedback positivo e respeitador à criança do que as educadoras que não têm um modelo específico.

Comunicação Verbal

A linguagem verbal é algo intrínseco ao ser humano e representa o principal meio de comunicação utilizado pelos indivíduos nas suas interações. Para Culioli (1990), a linguagem é um meio de representação, referenciação e regulação, isto é, a linguagem é um meio de construção e acesso ao mundo e de relação e ajustamento aos outros. Para Sousa (2015, p.40) a linguagem é essencial à vida, sendo imprescindível no acesso à compreensão do que nos rodeia e no acesso ao conhecimento: “Em educação, a linguagem é central: é pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos”.

Ao comparar a comunicação verbal dos adultos (ver Tabela 5) verificamos que: os Educadores colocaram frequentemente perguntas de conteúdo, particularmente na área do conhecimento do mundo (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2018); os Educadores orientaram a sua ação por objetivos pedagógicos enquanto os Pais, elogiaram mais a criança e foram mais empáticos e afetivos (Ferreira et al., 2016; Fernandes et al., 2018).

Ao longo da atividade, os educadores comunicaram com a criança de modo mais objetivo e funcional do que as educadoras, favorecendo tanto o desenvolvimento linguístico como a aquisição do vocabulário (Ferreira et al., 2016). Estes dados adicionam-se a um corpo de conhecimento que indica que o contexto familiar e o ambiente educativo do jardim de infância constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, necessárias a um desempenho social e académico com sucesso (e.g., Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Konishi, Kanero, Freeman, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2014).

Tabela 5 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – comunicação verbal (Adaptado de Ladeira 2016)

Comunicação verbal	
pais versus mães (Fernandes et al., 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 et al., 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 et al., 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 (Velooso et al., 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.
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	As educadoras que não têm um modelo específico realizaram em média mais perguntas de conteúdo do que as restantes educadoras. As educadoras do modelo MEM realizaram mais sugestões e diretivas do que as educadoras sem modelo específico e realizaram mais ordens e ensino do que as educadoras do modelo HS.

Fatores ligados à criança

No que concerne aos fatores ligados à criança (i.e. género e idade), a pesquisa tem indicado que para além de fatores biológicos, as oportunidades, as expectativas sociais e os papéis atribuídos às meninas e aos meninos condicionam os seus comportamentos (e.g., Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002).

Quando cruzamos os dados do adulto com a criança, verificamos que o género da criança é uma variável a ter em conta: os Educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos que, por seu lado, se desmotivaram mais durante a tarefa (Fuertes, et al., 2017b; 2018a; 2018b). Igualmente, verificamos que os adultos informam, explicam e ensinam mais em média os meninos do que as meninas (Roque, 2017).

Relativamente à idade da criança, quanto mais novas são as crianças mais os adultos tendem a: reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão, dar feedback positivo e respeitador e a tematizar a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança (Farinha et al., 2018). Por outro lado, as crianças mais velhas receberam mais sugestões e as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto (Roque, 2017).

Segundo Fernandes e colegas (2016) (ver Tabela 6), quando comparamos pais e mães, verificamos que a idade e o género da criança estão correlacionados com o tipo de produto elaborado e com os comportamentos dos Pais. Nas díades envolvendo meninos, os produtos realizados foram objetos enquanto nas díades envolvendo meninas foram sujeitos ou produtos mistos. O género da criança parece ser uma variável a ter em conta quando analisado o tipo de produto realizado. No estudo de Ferreira e colegas (2016), não se verificou correlação da variável género da criança.

Tabela 6 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – fatores ligados à criança (Adaptado de Ladeira 2016)

	Fatores ligados à criança
pais versus mães (Fernandes et al., 2018)	As variáveis género e idade da criança correlacionaram-se com o tipo de produto elaborado e com os comportamentos dos pais. Os únicos objetos (três) foram realizados por meninos, as meninas apenas realizaram sujeitos ou produtos mistos. Os pais atuaram eles próprios e deixaram a criança observá-los mais com os meninos do que com as meninas. Os pais deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos. Os pais reagiram de modo mais adequado e pronto às observações e emoções das meninas do que dos meninos.
educadoras versus mães (Barroso et al., 2015)	A idade da criança teve impacto nos resultados do comportamento verbal: aumento do número de ordens/pedidos, à medida que aumentava a idade das crianças; aumento do número de perguntas, quanto mais novas eram as crianças.
educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)	A variável género da criança não se correlacionou com o tipo de produto elaborado, nem com comportamentos verbais.
pais versus educadores (Velo et al., 2018)	Tanto os pais como os educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos. Não foram encontradas diferenças significativas de acordo com a idade da criança, números de irmãos

	ou ordem na fratria.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 2017)	<p>Na comparação das respostas que os meninos e as meninas receberam dos três grupos analisados, as meninas tendem a obter respostas mais adequadas e sensíveis.</p> <p>Quanto mais novas são as crianças mais os adultos tendem a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão; - dar feedback positivo e respeitador; - tematizar a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança.
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	<p>Relativamente ao género da criança verifica-se que os meninos ($M=7.55$; $DP=4.27$) receberam em média mais ensino do que as meninas ($M=2.82$; $DP=2.14$) [$t(53)=3.103$; $p<.005$].</p> <p>As crianças mais velhas receberam mais sugestões e as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto.</p>

Fatores ligados ao adulto

No que respeita aos fatores ligados ao adulto (i.e. género, idade, escolaridade e experiência profissional), Fernandes e equipa (2018) refere que a escolaridade dos pais tem influência na interação com a criança. Estes esperaram com mais paciência pelas decisões da criança, tendem a fazer mais elogios e aceitam mais as sugestões da criança. Por outro lado, Ferreira e colegas (2016), mencionaram que a formação profissional dos educadores também influencia a interação com a criança. Educadores com mais anos de experiência profissional esperam com maior paciência pelas decisões da criança, enquanto os Educadores com menos anos de experiência profissional apresentaram mais comportamentos diretivos durante a atividade.

Contrariamente às pesquisas alemãs, no estudo português, foram escassas as diferenças encontradas no comportamento de educadores e de educadoras. Não obstante, os educadores portugueses organizaram mais a atividade como uma situação de competição do que as educadoras (Ferreira et al., 2016; Veloso. et al., 2018). Adicionalmente, os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras, que por seu lado, exibiram mais comportamentos de ensino (Ferreira et al., 2016; Veloso. et al., 2018).

A investigação tem indicado que a presença de educadores masculinos em jardim-de-infância é benéfica para as crianças. Estes oferecem diferentes atividades e opções de jogo/exploração às crianças, quando comparados com as educadoras (Fuertes et al., 2017; Fuertes et al., 2018a; Fuertes et al., 2018b; Rohrmann, 2016). Contudo, esta linha de investigação carece de pesquisa sobre os papéis e comportamentos dos educadores e das educadoras.

Tabela 7 - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – fatores ligados ao adulto (Adaptado de Ladeira 2016)

Fatores ligados ao adulto	
<p>pais versus mães (Fernandes et al., 2018)</p>	<p>Os Pais com mais escolaridade esperaram com mais paciência pelas decisões da criança; tenderam a fazer mais elogios e aceitaram mais as sugestões da criança.</p> <p>Os Pais mais velhos adotaram mais as sugestões e aceitaram mais as iniciativas das crianças. Os Pais mais novos usaram mais materiais com as crianças.</p> <p>Os Pais mais velhos tendiam a fazer mais críticas.</p> <p>Os Pais com mais filho(a)s usaram mais ferramentas e adotaram mais as sugestões das crianças.</p> <p>Os Pais que brincam mais tempo com os filho(a)s em casa, em média, trabalharam conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses. Os Pais que brincam menos tempo com os filho(a)s em casa, em média, observaram a criança e só participaram verbalmente.</p>
<p>educadoras versus mães (Barroso et al., 2017)</p>	<p>Não se encontraram associações significativas entre a idade dos adultos ou número de filho(a)s e os resultados da interação ou comunicação adulto-criança.</p>
<p>educadores versus educadoras (Ferreira et al., 2016)</p>	<p>Os Educadores com mais anos de experiência profissional esperaram com maior paciência pelas decisões da criança. Os Educadores com menos anos de experiência profissional apresentaram mais comportamentos diretivos durante a atividade.</p> <p>Os Educadores com filho(a)s, sugeriram, elogiaram e dirigiram mais a atividade. Os Educadores sem filho(a)s fizeram mais perguntas de conteúdo.</p>
<p>pais versus educadores (Velooso et al., 2018)</p>	<p>A escolaridade do pai ou do educador não afetou os resultados, possivelmente, porque à exceção de 3 pais, todos os participantes tinham aproximadamente 16 anos de escolaridade.</p> <p>Não foram encontrados resultados significativos de acordo com a experiência profissional do educador e com o número de anos de serviço.</p> <p>Quanto mais novos são os pais ou educadores mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encorajam a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - esperam com paciência pelas decisões da criança; - colocam perguntas que estimulam a reflexão; - usam conceitos desconhecidos da criança; - viram-se fisicamente para a criança e procuram o contato visual; - trabalham conjuntamente num objeto com a

	criança existindo uma conciliação de interesses contínua.
	Os pais e educadores mais velhos tendem a seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual, competindo com a criança durante a atividade.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha et al., 2018)	Quanto mais novo era o adulto mais: - adotava as sugestões e/ou iniciativas da criança; - colocava perguntas que estimulassem a reflexão; - tematizava a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adotava os mesmos, se estes partissem da criança.
educadoras s/modelo. versus MEM versus HS (Roque, 2017)	Verificou-se também que as educadoras sem filho(a)s realizaram em média mais elogios ($M=10.81$; $DP=5.45$) do que as educadoras com filho(a)s ($M=3.91$; $DP=3.29$) ($t(53)=3.196$; $p<.005$). Adicionalmente, as educadoras sem filho(a)s realizaram em média mais sugestões ($M=8.0$; $DP=3.24$) do que as educadoras com filho(a)s ($M=4.45$; $DP=3.29$) [$t(53)=2.73$; $p<.05$]. Não se verificaram associações com a idade do adulto.

A linha de estudo aqui apresentada permitiu várias áreas de análise: i) estudo do contributo do género do adulto e da criança na interação e comunicação; ii) a comparação do contributo parental e do contributo dos educadores; iii) o estudo da participação e envolvimento da criança; iv) análise da escolha de ferramentas e materiais na atividade de construção da criança; v) a comparação de modelos de ensino-aprendizagem (i.e., High Scope, Movimento Escola Moderna e sem modelo específico).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pais e educadores são adultos com uma relação privilegiada com as crianças. Ainda que em contextos diferentes, são figuras próximas com quem as crianças passam muito tempo. A investigação tem indicado que a qualidade da interação do adulto com a criança tem impacto no seu desenvolvimento (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2005).

O presente artigo de revisão analisa uma linha de investigação, originária na Alemanha, e desenvolvida em Portugal sobre a participação da criança, de Pais e de Educadores numa atividade colaborativa com a criança de realização livre de um produto a partir de um conjunto de materiais e ferramentas.

Ao examinarmos a oportunidade de participação da criança na conceção e elaboração de um produto e de que modo a criança é incentivada a agir, a tomar decisões e se estas são respeitadas, constrói-se uma representação da sua participação (Pinto et al., 2018).

Participação da criança

Os nossos resultados indicam que os educadores favorecem mais a participação da criança do que os Pais (sendo mais vezes autora do produto com os Educadores), não se observando grandes diferenças significativas entre educadores e educadoras. Já no que diz respeito às mães e aos pais verifica-se que, com as mães, as crianças têm mais oportunidades de serem as autoras do trabalho. Ainda que as mães favoreçam a participação, ao compararmos as mães com as educadoras é este grupo que favorece mais a participação das crianças. Mesmo no caso em que a educadora interage não com uma criança da sua sala, mas com o seu próprio filho, tende a manter a prevalência da construção em parceria ou com a autoria da criança. Também da comparação de educadores e pais se observa um maior índice de participação da criança quando constrói com o educador.

O nível de participação da criança durante a tarefa é um elemento fundador da sua aprendizagem dado que a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo estão indelevelmente ligados às atividades sociais e culturais em que este participa conjuntamente com outros indivíduos (Vigotsky, 1978). Na perspetiva socioconstrutivista a aprendizagem é vista como uma atividade cultural (Tomasello et al 1993) e pensada como um processo dialógico mediado pela interação social e por artefactos culturais. A aprendizagem pode ser vista como um processo de identificação que vai criando padrões cada vez mais desenvolvidos de participação nas comunidades por que o indivíduo transita, sendo este um processo dinâmico e recíproco entre o indivíduo e a cultura. Assim observar os níveis de participação contempla a análise da colaboração, partilha de objetivos, empenho, comprometimento e trocas que visam a compreensão mútua (Littleton, Miell & Faulkner, 2004). De facto, a aprendizagem e o desenvolvimento são favorecidos quando se apoia e encoraja a participação da criança (Rogoff, Goodman Turkanis & Bartlett, 2002; Mayer, 2004; Chi, 2009).

Era, assim, de esperar que os modelos pedagógicos orientadores da prática das educadoras em estudo pudessem guiar o seu comportamento na promoção da participação da criança. Ao centrar a análise em grupo de Educadores com afiliação expressa ou sem afiliação expressa a um modelo pedagógico, observa-se que as Educadoras do Movimento da Escola Moderna dão mais espaço de participação à criança já que esta é a autora mais frequente do artefacto resultante da parceria. Nas educadoras sem afiliação a um modelo pedagógico mantem-se o comportamento observado nos Educadores: a realização do artefacto em parceria educador-criança. Ora, aqui abre-se o debate a discussão sobre o papel dos modelos pedagógicos e o papel dado à participação da criança: *o adulto como apoio às iniciativas da criança* ou *adulto como parceiro e em cooperação?*

O desafio de partida do nosso estudo: construir algo à escolha dos participantes abria portas à intervenção e à imaginação das crianças. Sendo invariáveis os condicionantes: tempo, materiais e ferramentas, a observação põe em destaque a variabilidade da dimensão interação entre criança e o adulto e a regulação e o ajustamento intersujeitos.

Tipo do produto

Um dos elementos de interesse desta investigação, foi analisar o resultado do trabalho conjunto da criança com o adulto após vinte minutos. Quanto maior foi o envolvimento da criança, maior foi a complexidade do produto, o número de elementos produzidos e a originalidade do que é realizado.

Os produtos oscilaram entre objetos, sujeitos - em que as características humanas são introduzidas - e mistos (com objetos e sujeitos). Estes últimos são normalmente composições em que a artefactos animados se juntam artefactos não animados, por exemplo, uma figura humanizada e a construção de um colar ou uma pulseira.

A tendência para a humanização está presente em muitos domínios com especial ênfase nas narrativas para a infância que têm como personagens entidades antropomórficas (Todorov, 1973; Stein & Abro, 1997). Essa dominância de entidades antropomórficas verifica-se também nas construções. Pode colocar-se a hipótese de que os contextos das crianças e o input narrativo podem exercer influência na conceção do artefacto. Com efeito, um dos parâmetros de análise nesta categorização é a narrativa produzida ao longo do projeto. As diádes portuguesas apresentam valores elevados de uso de narrativas. A narrativa oferece um contexto, uma ação e personagens que expandem a significação do produto.

Papel dos materiais e ferramentas

Com os materiais e ferramentas disponíveis poderiam construir o que quisessem: construções 3D, desenhos, produtos de diversas dimensões, com um ou mais componentes, etc. Lidar com os materiais permitia à criança explorar os materiais e ferramentas disponibilizados, envolver-se num projeto, colocar hipóteses, conceber algo, planear e participar na realização idealizada.

Na observação dos vídeos, podem observar-se três grandes momentos que são estruturantes da atividade: um momento inicial de abertura em que a diáde se instala na relação e descobre os materiais, um segundo momento de construção propriamente dito em que a diáde elabora o artefacto e, finalmente o fechamento da atividade quando os parceiros dão o artefacto por concluído. No primeiro momento prevalece a descoberta e a exploração dos materiais. As crianças manipulavam, perguntavam e exploravam a natureza e as possibilidades dos materiais apresentados. Os mais incomuns para a criança (e.g., limpa cachimbos ou pistola de cola quente) eram os que mais suscitavam curiosidade e interesse na manipulação.

A observação dos vídeos tornou clara a importância do jogo de construção: a criança explora os materiais, coloca hipóteses de utilização, planifica o uso dos materiais e vai paulatinamente tornando a ideia em produto, explorando a possibilidade (ou a impossibilidade) de concretizar as suas ideias, insiste e reformula perante os desafios colocados pelas ideias ou pelos materiais e a ajuda do adulto (Mayer, 2004), e finalmente a alegria de ver o seu trabalho transformado em construção. Neste afã exploratório da criança, a presença do adulto é uma constante – ora mostra, faz, explica, ajuda ou espera. Gelman, (2009, p.4), sem esquecer a importância da experiência direta da criança, põe, precisamente, a tónica na mediação social na formação de conceitos. Três ramos da psicologia enfatizam que a aprendizagem não é um ato solitário, mas está emerso na compreensão social e cultural: a psicologia cognitiva (a teoria da mente), a

psicologia cultural e a psicologia experimental com humanos e não humanos. Para a teoria da mente os outros são uma fonte de informação inestimável: a criança interpreta e avalia o input social que a rodeia. A psicologia cultural (Vigotsky, 1978) conclui que os contextos culturais têm um papel preponderante na natureza dos conceitos. Investigação comparativa entre humanos e não humanos sugere que certas formas de aprendizagem social – imitativa, instrução e colaboração – são essencialmente humanas (Tomasello et al., 1993)

Na construção, como referido, os participantes dispunham de igual número de materiais e de ferramentas. Observa-se um padrão em que pais e mães usam mais materiais e ferramentas do que os educadores. Questionamo-nos se: a quantidade de ferramentas e materiais terá a ver com âmbito de exploração mais alargado, com maior variedade de uso e, conseqüentemente, menor concentração na exploração de cada objeto/material por si? O maior uso de ferramentas pelos pais dever-se-á a maior protagonismo do adulto? Não obstante, as motivações, o uso de materiais e ferramentas foi motivador para a criança e a experimentação dos materiais permitiu-lhe conceber novas ideias e desenvolver novas abordagens na realização do produto.

Por vezes observou-se que tanto educadores como pais afastaram certas ferramentas (cola quente, martelo) por receio verbalizado de perigo para a criança. Quando comparamos com os dados alemães verifica-se que nestes esta atitude protecionista é rara. Com efeito, nos nossos dados, os adultos que não protegeram a criança de experimentar, conseguiram ensinar a criança em minutos a martelar, colar com cola quente, etc. Rapidamente a criança se tornou proficiente e zelosa no uso destes materiais.

Qualidade interativa

O estudo aponta para padrões de interação diferenciados entre pais e crianças e educadores e crianças. A qualidade da interação é crucial no desenvolvimento da criança (Fuertes et al., 2017a; Fuertes et al., 2018a, Fuertes et al., 2018b). Os educadores tendem a dar respostas pedagogicamente mais adequadas enquanto os pais dão respostas emocionais adequadas. Com efeito, os estudos analisados sugerem que os Pais apresentam um comportamento mais expositivo, demonstrando e exemplificando mais as tarefas durante a realização do produto. Por sua vez, os Educadores desafiam mais as crianças e incentivam-nas a explorar mais os materiais.

A sensibilidade de resposta dos pais e dos educadores é um elemento importante a moldar a qualidade de interação, assumindo um tempo de resposta (não pode ser muito rápida e antecipando-se à criança, nem muito lenta), um trato com gentileza abrindo um espaço convidativo, e uma leitura adequada das necessidades emocionais da criança que se traduz numa resposta adequada (Fuertes et al., 2018a). Aqui não observamos grandes diferenças entre pais e educadores mas os pais parecem ser intuitivos a ler o comportamento da criança, e o educador pergunta para compreender melhor.

Como vimos, os adultos com maior qualidade interativa (em tempo, qualidade e quantidade de resposta) obtêm respostas mais adequadas das crianças e esta empenha-se mais e tende a persistir mais. A qualidade interativa que supõe a compreensão e a confiança da criança promove a motivação e a cooperação desta (Webster-Stratton, 1999).

Comunicação verbal

A comunicação verbal é, tal como o étimo indica, um meio de partilha, de pôr em comum, de construir comunidade, mas também de representação do mundo e de regulação intersujeitos (Culioli, 1990; Campos, 1998; Sousa, 2015). Além da dimensão de construção de comunidade, a linguagem é vista como instrumento de pensamento (Vigostsky, 1978; Asoulin, 2016). A linguagem permite construir perspectiva acerca do que partilhamos. Na atividade de construção, adulto e criança vão partilhando ações e elaborando acerca das ações e dos objetos, coconstruindo sentidos acerca dos objetos e da sua ação. Na análise da comunicação, foram organizadas as seguintes categorias: perguntas, avaliação e diretividade, tendo sido cada uma destas categorias especificada de modo a dar conta de uma maior gama de intenções comunicativas. Na análise dos enunciados dos adultos, foram criadas as seguintes subcategorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo (perguntas), sugestões, direção, ordens, ensino (diretividade), elogios e críticas (avaliação) (Pinto, Fernandes et al., Fuertes, & Sousa, 2018).

Na coconstrução de sentidos, os educadores vão colocando mais perguntas de conteúdo, enquanto as mães centram mais a comunicação nas perguntas de processo. As perguntas são enunciadas em que o enunciador coloca o coenunciador (a criança, neste caso) em primeiro lugar, instituindo-o como ator de palavra (Afonso, 2000) ou *dramatis personae*, aquele que vem para primeiro plano assumir a palavra.

Enquanto as perguntas de processo chamam a criança para o aqui e agora da tarefa, isto é, para o fazer ou elaborar como fazer, as perguntas de conteúdo descentram a criança do aqui e agora da construção centrando a sua atenção no conhecimento do mundo, quer buscando conhecimento já adquirido, quer suscitando busca de novo conhecimento. Se perguntar para fazer é importante, perguntar para criar distância com o aqui e agora é crucial no desenvolvimento da criança (Nelson, 1996).

As perguntas pela sua dimensão enunciativa são comportamentos importantes no estudo da interação. Como referido, pela pergunta o adulto instancia a criança como enunciador, tornando-o responsável pela asserção acerca do caminho da ação ou do conhecimento (Velo et al., 2018). A maior ocorrência de perguntas de processo na comunicação das díades pais crianças suporta a percepção dos pais estarem mais centrados na concretização da tarefa e mais focados no fazer bem, isto é na atividade em si. Ao fazer mais perguntas de processo, os pais parecem estar mais preocupados com a aprendizagem do fazer, na finalização do produto. Ferreira e equipa (2016) indicavam precisamente que os educadores com e sem filhos tendiam a ter comportamentos diferenciados, sendo os com filhos que se centravam mais na concretização da tarefa.

A categoria sugestão surge mais associada à qualidade interativa (Pinto et al., 2018), e constata-se que os educadores recorrem mais a esta estratégia comunicativa na interação com as crianças. Ao sugerir o educador assume o seu papel de adulto que guia a ação da criança deixando a esta graus de liberdade para escolher. Com a sugestão, estamos perante estratégias pedagógicas caras a abordagens interacionistas. O educador que sugere “andaime” (no sentido de Bruner) a ação da criança: perante um problema ou um impasse na ação o educador sugere possíveis soluções ou ações, deixando à criança a agência – esta escolhe e

atua de acordo com o que escolheu. Ou, numa perspetiva próxima, possibilita à criança trabalhar na zona de desenvolvimento potencial (Vigostky, 1978) já que coloca a criança numa zona de ação onde sozinha não chegaria. A sugestão pode ser perspetivada como uma estratégia de interação, como uma forma de ajudar deixando a criança como ator, com impacto no desenvolvimento da criança.

A sugestão aparece, assim, como uma contribuição do enunciador que oferece soluções possíveis, cabendo ao co-enunciador aceitar ou não a sugestão. Mais uma vez, está em evidência o papel da participação da criança e a ajuda do adulto na construção dessa participação (Honomichl, & Chen, 2012). A sugestão é uma oportunidade de ação para a criança, quando o adulto sugere a criança pode escolher (entre as sugestões dadas), mas a própria criança pode também sugerir. No estudo de Fernandes e equipa (2018), apurou-se que os pais aceitam mais as sugestões das meninas do que dos meninos. O nível de aceitação de sugestão pode ser indicador do reconhecimento da bondade da sugestão. Tal permite refletir sobre a atuação dos pais nas questões de género e, nas eventuais repercussões que estes comportamentos têm no reforço da auto-imagem das meninas.

Considerámos os elogios parte da dimensão avaliativa (e como tal reguladora) da comunicação e da ação da criança. Os pais elogiam mais do que os educadores. Parece-nos necessário analisar mais detalhadamente o tipo de elogio (Ferreira et al., 2016), já que há outras formas de avaliação positiva que surtem mais efeito nos comportamentos das crianças (Rimm-Kaufman et al., 2005). O elogio pode ser visto como uma estratégia para encorajar a criança, aparecendo, assim, com uma função reguladora do seu comportamento. Encoraja-se para que a criança continue e persista na prossecução de objetivos/tarefas? Os elogios parecem linguisticamente pouco diversificados: “boa, muito bem, uau”, e prosodicamente muito marcados, expressando mais ou menos entusiasmo, alegria, espanto. Seria interessante averiguar por um lado o quê e quando se elogia e por outro as fases do trabalho em que se concentram os elogios. Adicionalmente, pode ser relevante quer as expressões usadas, quer dos padrões de entoação e eventualmente dos momentos/ fases da atividade em que ocorrem mais manifestações de elogios.

Em suma, o educador parece desafiar mais, problematizar mais e dar mais espaço para a criança participar. Sabe-se que a participação em interação é fonte de envolvimento e aprendizagem (Chi, 2009; Honomichl, & Chen, 2012). Por outro lado, parece que os pais tendem a agir e a deixar a criança observar o que pode ser importante na construção de modelos. Na verdade, a modelização de um adulto ou um par mais capaz é fonte importante de aprendizagem (Tomasello et al. 1993; Goldman & Pellegrino, 2015). De facto, neste estilo de interação a criança aprende a regular emoções e impulsos e aguardar pela sua participação. Com os educadores, nestas interações observadas no contexto dos estudos Tandem portugueses, a criança exercita a autodeterminação e mestria. Contudo, de acordo com as perspetivas sobre a aprendizagem cooperativa (Chi, 2009; Honomichl, & Chen, 2012), nas atividades colaborativas os pares revessam-se, apoiam-se, complementam-se num jogo participativo mútuo. No conjunto destes estudos, estão evidentes dois polos em que o papel ora é atribuído à criança ou ao adulto evidente também na forma como os pares comunicam. A investigação deverá num fase subsequente analisar oportunidades de aprendizagem

colaborativa nos contextos de vida e deslindar formas de proporcionar e de adequar às necessidades desenvolvimentais e pessoais da criança.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. B. (2000) *Valores da interrogação*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. Routledge: London.
- Asoulin, E. (2016). Language as an instrument of thought. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 1(1), 46, 1-23. DOI: <http://doi.org/10.5334/gjgl.34>
- 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. doi.org/10.25757/invep.v7i1.117.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). *Does Gender Make a Difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- 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. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043806.
- Brown, G., McBride, B. Shin, N. & Bost, K (2007). Parenting predictors of father-child attachment security: Interactive effects of father involvement and fathering quality. *Fathering*. 5(3), 197–219.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT.
- Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1):73-105. doi:1756-8765.2008.01005.x.
- Culioli, A. (1990). *Pour une Linguistique de l'Énonciation* (I). Paris: Ophrys.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

- Faria, A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 32 (4), 419-437.
- 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. 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. (indexada à Scielo). Submetido à *Análise Psicológica*, 36, (3), 295–310. doi:10.14417/ap.1240
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Educação: Da Investigação às Práticas*, 2, 79-100. doi.org/10.25757/invep.v6i2.102
- Fuertes, M. Castro, S., Faria, A., Alves, M., Osório, T. & Sousa, O. (2017a). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, São Paulo, 28 (3), 346-357 doi:10.1590/0103-656420160154
- Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M. & Sousa, O. (2017b). 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.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018a). 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 Evora & FCT. ISBN: 978-989-8550-66-8.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018b). *How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity*. *PLoS One*, 13(11): e0205991. doi.org/10.1371/journal.pone.0205991
- Gelman, S.A. (2009). Learning from others: children's construction of concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115–140. doi:59.103006.093659
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33–41. doi: 10.1177/2372732215601866

- Honomichl, R. D., & Chen, Z. (2012). The role of guidance in children's discovery learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 3(6), 615–622. doi: 10.1002/wcs.1199
- Konishi, H., Kanero, J., Freeman, M. R., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2014). Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners, *Developmental Neuropsychology*, 39:5, 404-420. doi:10.1080/87565641.2014.931961
- Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I. Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem . In Fuertes, M., Nunes, C., Lino, D. & Almeida, T. (2018, org.). *Teoria, Práticas e Investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Ladeiras, A. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino & T. Almeida (Coords) *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce* (pp. 356-389). Lisboa: CIED.
- Littleton, K., Miell, D., & Faulkner, D. (Eds) (2004). *Learning to Collaborate: Collaborating to Learn*. New York: Nova Science Pub. Inc.
- Martin, C., Ruble, D. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Mayer, R.E. (2004) Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59:14–19.
- Montie, J., Z. Xiang and L.Schweinhart (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3),313-331. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.007
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal Involvement by U.S. Residential Fathers: Levels, Sources, and Consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 222-271). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K., Downer, J., & Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Rogoff, B., Goodman, C., Turkanis, L.B. (2002). *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. NI: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning by intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 176-203.
- Rohrmann, T. (2016). Men and women as professionals in early childhood education. An issue of inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 73, 201-219.
- Roque, J. (2017). Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.2/17761>
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Sharan, S. (1990). Cooperative learning: A perspective on research and practice. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*, (pp. 285-298). New York: Praeger.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Stein, N. & Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In Bamberg, M. (Ed.). *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sousa, O. (2015). *Textos e contextos*. Lisboa: Media XXI.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Department of Educational Studies, University of Oxford. Retrieved from <http://www.327matters.org/docs/rr356.pdf>
- Todorov, T. (1973). *Poétique*. Paris: Seuil.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X

Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & 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. doi.org/10.25757/invep.v8i1.118

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.