

Paula Cristina Silva de Carvalho

***INTERAÇÕES COMUNICATIVAS ENTRE UMA
EDUCADORA E CRIANÇAS ABRANGIDAS PELA
INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL***



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Paula Cristina Silva de Carvalho

***INTERAÇÕES COMUNICATIVAS ENTRE UMA
EDUCADORA E CRIANÇAS ABRANGIDAS PELA
INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL***

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Interações comunicativas entre uma educadora e crianças abrangidas pela intervenção precoce na infância: uma proposta de intervenção educacional

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Paula Cristina Silva de Carvalho

Copyright

Paula Cristina Silva de Carvalho

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Às crianças e suas famílias por permitirem a realização deste estudo.

Ao meu orientador, António Guerreiro, pelo apoio e incentivo em todo o processo.

À minha mãe, Fernanda Carvalho.

Resumo

Sendo a ação educativa eminentemente um ato de comunicação, dado que implica formas de interação, fundamentalmente, do âmbito interpessoal, é pertinente o estudo do processo de comunicação, como interação social, para um melhor conhecimento e intervenção ao nível educativo. Este estudo compreende as interações comunicativas entre uma educadora e duas crianças, abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância, do ponto de vista da intervenção educacional, no contexto natural das crianças. A fundamentação teórica abrange a Intervenção Precoce na Infância, em termos do seu enquadramento legal e suporte teórico, o qual defende a abordagem holística, baseada nos contextos em que a criança interage, e o processo de comunicação sob o ponto de vista da interação social, nomeadamente, em contextos educativos.

O presente estudo assume uma natureza descritiva e interpretativa, incidindo na análise das interações verbais, num contexto de intervenção individualizada, entre a educadora/investigadora em Intervenção Precoce na Infância e duas crianças em contexto de domicílio, e integra uma análise reflexiva, num contexto colaborativo, entre a educadora/investigadora e o professor/orientador desta dissertação. A recolha de dados envolveu a gravação em vídeo das sessões com as crianças e em áudio das sessões colaborativas entre a investigadora e o orientador. A análise de conteúdo compreende a recolha das interações mais significativas e a sua análise através da descrição e reflexão tendo presente o enquadramento teórico.

Conclui-se nestes casos que os resultados remetem para a importância do educador na construção das interações com as crianças, nomeadamente, na escuta destas, estimulando a discussão e a linguagem argumentativa, e na gestão do tempo necessário para cada criança resolver os problemas.

Observa-se ainda que o tipo de atividades desenvolvidas com as crianças assumiu um relevante papel na interação comunicativa entre estas e a educadora.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; comunicação; interação; intervenção educacional.

Abstract

Given the fact that the educational action is eminently an act of communication, as it entails forms of interpersonal interaction, the study of the communication process as social interaction is of the utmost importance for a better understanding and intervention. This study comprises the communicative interactions between a teacher and two children, within the scope of the early intervention in childhood programme, from the point of view of educational intervention in the natural context of children. The theoretical foundation covers early intervention in childhood, in terms of its legal framework and theoretical references, which advocate a holistic approach based on the contexts in which the child interacts, and the communication process from the point of view of social interaction, in particular, in educational settings.

This study is of a descriptive and interpretive nature, focusing on the analysis of the verbal interactions in a context of individualized intervention, between the educator/researcher and the two children in a domestic setting, and includes a reflective analysis, deriving from the collaboration between the educator/researcher and the advisor. Data collection involved the video recording of sessions with children and the audio recording of sessions between the researcher and the advisor. The content analysis comprises the collection of the most significant interactions and their analysis in terms of both description and reflection, always taking into account the theoretical framework.

The results show the importance of the educator in the construction of interactions with children, particularly in listening, promoting discussion and the use of argumentative language, and in managing the time required for each child to solve problems. It also shows that the type of activities carried out with the children plays a relevant role in the communicative interaction between the latter and the educator.

Key words: Early intervention in childhood; communication; interaction; educational intervention.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de tabelas	viii
Introdução.....	2
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	4
Intervenção Precoce na Infância	4
Comunicação como Interação	10
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico.....	18
Contextualização do estudo	18
<i>Design</i> de investigação	20
Objetivos e questões do estudo	22
Participantes.....	22
Instrumentos de recolha e análise de dados.....	28
Capítulo 3 – Interações Comunicativas	31
O papel dos pais nas sessões	31
Iniciativa da criança.....	33
Iniciativa da educadora	38
Qualidade das atividades	46
Interações comunicativas em contexto educativo	49
Conclusões	55
Referências Bibliográficas	58
Índice de Anexos	61

Índice de tabelas

Tabela 1.1. Turnos das interações comunicativas entre um aluno autista e a sua professora (Gomes & Nunes, 2014, p. 147)	14
Tabela 1.2. Modalidades dos turnos das interações comunicativas (Gomes & Nunes, 2014, p. 147)	14
Tabela 2.1. Participantes do estudo	22
Tabela 2.2. Procedimentos da recolha e análise de dados	28

Introdução

No âmbito do mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, surge este estudo de natureza descritiva e interpretativa incidindo sobre intervenção dos docentes com crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância (IPI).

A realidade educativa reveste-se de grande complexidade e este estudo é o resultado de diversas reflexões e questionamentos ao longo da minha atividade profissional como docente de Intervenção Precoce na Infância, e mesmo como Educadora de Infância, que intervém com crianças com necessidades educativas especiais, na procura constante de adequar as estratégias às necessidades das crianças. Surge, assim, uma preocupação em compreender qual a intervenção pedagógica, na perspetiva comunicacional, que uma docente pode assumir ao intervir com crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância. Como Educadora de Infância realizei sempre um percurso de procura de novas metodologias como é o caso do Movimento da Escola Moderna. Como docente de Intervenção Precoce sempre procurei ouvir as crianças e permitir que exponham os seus desejos no estímulo à sua autonomização e afirmação como pessoas. Estas crianças, estando mais vulneráveis, quer por condicionantes ambientais ou de risco de saúde, necessitam de um trabalho mais consciente das suas necessidades de inclusão.

Do ponto de vista das diversas perspetivas da comunicação, o ato educativo, sendo um ato de interação, é um comportamento comunicacional, logo, as diversas formas de comunicação poderão influenciar profundamente o ato educativo no sentido das diferentes abordagens na solução dos problemas que surgem no trabalho com estas crianças.

O início deste estudo pressupunha realizar a investigação em dois contextos diferentes: o domicílio e o jardim de infância. Neste último, foram observadas três crianças, que frequentam uma mesma sala. Esta realidade

educativa tem outras particularidades diferentes do domicílio, por exemplo, como o facto das crianças poderem interagir entre si, desenvolvendo competências ao nível social através desta interação. Existe um menor controlo do tempo e do espaço por parte da educadora de Intervenção Precoce na Infância, pois, neste contexto, a docente desenvolve o seu trabalho num ambiente educativo de sala de jardim-de-infância em que as rotinas de tempo e a organização dos espaços e materiais está de acordo com o projeto pedagógico da educadora titular de sala. No entanto, convém referir que as educadoras, quer a educadora titular de turma e quer a educadora da Intervenção Precoce, trabalham em processo de colaboração e é possível conseguirem consensos e, assim, acontecerem mudanças no cenário pedagógico resultantes desta colaboração. Assim, as crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância participam deste projeto e devem ser incluídas o mais possível no mesmo. No entanto, devido à gestão do tempo desta investigação não foi possível analisar e refletir sobre as mesmas de modo a incluí-las neste estudo e, assim, o mesmo centrou-se apenas nas duas crianças em domicílio.

Nesta Introdução apresentei uma breve síntese dos motivos que originaram este estudo e da opção assumida, nesta dissertação, de restringir o mesmo às crianças em contexto domiciliar. No capítulo 1, Enquadramento Teórico com recurso a diversas fontes bibliográficas, explico os conceitos de Intervenção Precoce na Infância e de Comunicação como interação entre o educador e a criança, num contexto de aprendizagem. No capítulo 2, Enquadramento Metodológico, aprofundo a contextualização do estudo, os objetivos e questões de pesquisa, o design de investigação e os instrumentos de recolha e análise de dados. No capítulo 3, apresento os resultados do estudo com incidência na análise interpretativa das sessões realizadas com as crianças em contexto de domicílio e das sessões colaborativas realizadas com o orientador desta dissertação. Nas Conclusões apresento uma breve reflexão sobre os resultados e o impacto deste estudo na minha atividade profissional. Sugiro, ainda, algumas pistas para novas investigações na mesma linha de trabalho. O documento integra também as referências bibliográficas utilizadas e os anexos, em sentido lato, neste caso apêndices, documentos que considero importantes.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresento o enquadramento teórico que permitirá fundamentar o presente trabalho. Procurarei aprofundar a Intervenção Precoce na Infância, aludindo tanto ao enquadramento legislativo como teórico desta resposta social a crianças e suas famílias, e abordarei a comunicação como interação social, salientando o seu papel nas interações entre a educadora e as crianças em contexto educativo.

Intervenção Precoce na Infância

A Intervenção Precoce na Infância tem um enquadramento filosófico baseado no direito que todos os seres humanos têm a uma plena participação na sociedade. O conceito pode ser definido como:

Um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer acção realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: i) assegurar e incrementar o seu desenvolvimento; ii) fortalecer as auto competências da família, e; iii) promover a sua inclusão social (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p. 17).

De acordo com o mesmo documento, a Intervenção Precoce na Infância emerge de estudos recentes que defendem a intervenção das diversas áreas como a saúde, a educação e as ciências sociais de modo transdisciplinar, focando a intervenção não diretamente na criança, mas, fundamentalmente, na família e nos contextos em que a criança interage, como a creche, o jardim-de-infância, inclusivamente, a família próxima, a família alargada ou a ama, colocando em destaque a importância das interações sociais.

A Intervenção Precoce na Infância surge regulamentada pelo Despacho Conjunto 891/99 de 19 de outubro e pressupõe a implementação de modelos teóricos e de organização das instituições similares aos que são utilizados nos Estados Unidos da América nas últimas décadas (Ruivo & Almeida, 2002).

Em outubro de 2009, o Decreto-Lei n.º 281 de 6 de outubro de 2009, cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que define, no seu artigo 3.º, a Intervenção Precoce na Infância como:

a) conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social; b) risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo - qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social; c) risco grave de atraso de desenvolvimento – a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

O artigo 2.º, do mesmo decreto-lei, define o âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância como abrangendo:

As crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limita a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.

São os seus objetivos:

a) assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de Intervenção Precoce na Infância em todo o território nacional; b) detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; c) intervir, após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; d) apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação; e) envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social.

No enquadramento da Intervenção Precoce na Infância podemos refletir sobre algumas perspetivas teóricas relacionadas com os modelos conceptuais. “Estes modelos sublinham a forma como o desenvolvimento é influenciado pela interação entre fatores de risco e fatores de proteção que podem ser identificados a nível individual, familiar, comunitário e nos contextos sociais e económicos” (Mendes, 2010, p. 35). Relativamente ao modelo ecológico do desenvolvimento

humano de Bronfenbrenner (1979), Pereira e Serrano (2010) descrevem que só é possível analisar o comportamento de um indivíduo de forma correta quando se analisa, de modo integrado, todos os diferentes níveis de ambiente que o circundam e, por isso, o influenciam direta ou indiretamente. Também Tegethof (2007) acrescenta que, tendo em conta esta teoria, o desenvolvimento da criança deve ser estudado em casa, no jardim-de-infância ou na escola. De acordo com o autor, Bronfenbrenner (1979) propôs um sistema hierárquico de quatro níveis progressivamente mais complexos (cada sistema contém os anteriores) em que a criança está no meio: o *microsistema* refere-se ao contexto imediato que interage com a criança como a creche, o jardim-de-infância, a família; o *mesossistema* implica as inter-relações entre dois ou mais contextos nos quais a criança está contida, como por exemplo, entre a família e o jardim-de-infância, ou entre o jardim-de-infância e o programa de intervenção precoce; o *exossistema* que se refere às relações entre dois sistemas em que em pelo menos um deles não contém a criança como, por exemplo a relação entre a família e o emprego dos pais; por fim o *macrossistema* que se refere às inter-relações e interconexões entre todos os sistemas e que diferenciam uma cultura de outra como, por exemplo, a estrutura política e cultural de uma família portuguesa é diferente de um grupo familiar de outro país.

Pereira e Serrano (2010) também referem que o modelo transacional de Sameroff e Chandler (1975) defende uma abordagem em que os resultados do desenvolvimento não provêm das particularidades do indivíduo ou das características do contexto experienciado, mas são constituídos a partir da combinação entre o indivíduo e a sua experiência. O desenvolvimento é o resultado das interações contínuas e dinâmicas entre a criança e as experiências oferecidas pela sua família e pelo contexto social, sendo os contextos tão relevantes quanto as suas características individuais. Esta abordagem remete-nos para duas afirmações com impacto nos programas de Intervenção Precoce na Infância:

- i) não existe uma relação direta entre as competências de uma criança e as suas competências futuras; ii) para se avaliar o desenvolvimento posterior é necessário equacionar os contextos em que este ocorre, tendo em conta que podem potenciar ou contrariar o percurso do desenvolvimento (Pereira & Serrano, 2010, p. 9).

Sameroff e Fiese (2000), referidos por Pereira e Serrano (2010), identificam três aspetos fundamentais de intervenção:

i) remediação que altera a forma de comportamento da criança em relação aos pais; ii) redefinição que muda a forma como os pais interpretam o comportamento do seu filho; iii) reeducação que altera a forma de comportamento dos pais em relação ao seu filho (p. 9).

Quanto ao modelo de intervenção baseado nas rotinas, Pereira (2004) realça a importância de identificar, nas rotinas da criança, os contextos que facilitem a obtenção dos objetivos definidos no plano de intervenção. Depois de identificar a rotina mais facilitadora de determinada aquisição, devem-se escolher os parceiros da criança nessa interação e o local exato onde esta deverá ocorrer. De seguida, devem-se identificar as componentes da rotina e as estratégias que se prestam a trabalhar os objetivos do plano de intervenção. O planeamento desta intervenção deve ser objetivo e sistemático e pressupõe uma observação cuidada dos ambientes, onde a criança interage, e das suas rotinas.

De acordo com European Agency for Development in Special Needs Education (2005), referindo-se a Porter (2002), surge uma abordagem mais atual que é influenciada pelas teorias anteriormente referidas que é a abordagem *ecológico-sistémica*. Esta abordagem, explica o desenvolvimento da criança tendo em conta as seguintes perspetivas: *holística*, pois todas as áreas do desenvolvimento estão interligadas; *dinâmica*, uma vez que o ambiente tem que se adaptar às características de cada criança; *transaccional*, que dá ênfase à dinâmica e inter-relações entre a criança, o prestador de cuidados e o contexto; *singular*, pois cada indivíduo é único, tanto no seu desenvolvimento como na sua aprendizagem.

“A abordagem centrada na família é a abordagem mais sólida no que concerne à prestação de serviços durante o ciclo de vida” (McWilliam, 2003, p. 10). Ainda de acordo com o mesmo autor, a origem da abordagem tendo como centro a família, remonta às perspetivas de Brofenbrenner (1975) e de Hobbs *et al.* (1984), acerca dos sistemas ecológico e social. Os autores referem ainda Dunst (1985) e Dunst, Trivette e Deal (1988) como sendo quem desempenhou um papel importante na adoção dos princípios centrados na família, feita pelos profissionais de intervenção precoce. McWilliam (2003) elencou os seguintes

princípios centrados na família:

Encarar a família como a unidade de prestação de serviços. Quer dizer que toda a família deve intervir no bem-estar da criança, reconhecendo que se cada elemento da família estiver bem, todos estão bem. Assim, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância deve apoiar uma política que dê resposta às necessidades de cada elemento da família, além da criança com Necessidades Educativas Especiais. Exemplo, desse apoio, pode ser ajudar a arranjar casa, emprego ou apoios económicos, caso seja necessário. Esta abordagem tem como grande objetivo melhorar a qualidade de vida de toda a família, que passa por acalmá-la e melhorar as relações entre os elementos da mesma. A abordagem centrada na família acredita que o sucesso não depende só da evolução da criança, mas também de todos os intervenientes mais próximos. Importa não esquecer que cada família tem os seus valores, as suas filosofias de vida, logo o sucesso desta abordagem pode não ser o mesmo em todas as famílias.

Reconhecer os pontos fortes da criança e da família. Pontos fortes estes, reconhecidos quando as equipas da Intervenção Precoce na Infância trabalham com pais informados, com conhecimentos, capazes de responder às prioridades e valores similares aos das equipas. Não quer isto dizer que as famílias com menos recursos, com outros valores ou com menos conhecimentos não sejam também capazes e não tenham competências para práticas colaborativas positivas. Com o apoio adequado, são também capazes de responder eficazmente. Exemplos de apoios que podem ser dados a estas famílias mais desfavorecidas são a nível alimentar, vestuário, proteção da criança quando vive em bairros perigosos, ajudar a encontrar emprego, etc. É importante que se ajudem estas famílias a reconhecerem os seus pontos fortes, as suas capacidades, encorajando-as e ajudando-as a ultrapassar as dificuldades. É também importante reconhecer os pontos fortes da criança, para que os pais se sintam otimistas face à problemática do seu educando e acreditem no seu desenvolvimento.

Responder às prioridades da família. Significa que é muito importante identificarem-se as prioridades da família, para que se possa implementar uma abordagem centrada na mesma, sendo as prioridades da família aquilo que esta considera importante para si e para os seus filhos, partindo do princípio que

poderá ser diferente de família para família. Após a identificação destas prioridades, devem os profissionais ajudar estas famílias a alcançá-las.

Individualizar a prestação de serviços. Sabe-se que cada família tem as suas prioridades, às quais é necessário dar resposta, concebendo-se, para isso, um plano individual de serviços. Estes serviços devem incluir as necessidades da família e da criança, os quais são oferecidos pelos programas de intervenção precoce.

Dar resposta à mudança de prioridades da família. Importa salientar, e de acordo com os mesmos autores, que as prioridades das famílias não são permanentes, na medida em que estão sujeitas a diferenças. Devem, então, os profissionais estar atentos às mudanças, no sentido de alterar e/ou adaptar os serviços e os planos de intervenção, mudando as respostas sempre que necessário. Para que isto aconteça, é importante existir uma relação de confiança entre a família e os profissionais.

Apoiar o modo de vida da família. Ainda de acordo com a mesma fonte, o nascimento de um bebé altera as rotinas diárias da família, havendo necessidade de se fazerem ajustes e adaptações. Se a criança nascer com Necessidades Educativas Especiais ou se estas necessidades especiais forem posteriormente descobertas, o impacto será certamente maior, verificando-se alguma perturbação. De acordo com a mesma fonte, que refere Morton (1985) e Wikler (1981), a adaptação de uma família a uma criança com necessidades especiais poderá ter mudanças dramáticas no seu dia-a-dia.

Assim, e ainda de acordo com os mesmos autores, é importante que a equipa ajude estas famílias a atingir o equilíbrio necessário. Para isso deve utilizar estratégias no sentido de permitir aos pais serem pais e não terapeutas. Deve também avaliar as necessidades da criança no seio da família, intervir de forma adaptada às rotinas familiares e colaborar no sentido destas famílias terem ou continuarem a ter apoios que anteriormente já poderiam usufruir como associações, amigos, religião, vizinhos, etc.

Em síntese, a Intervenção Precoce na Infância é uma resposta social a um grupo de crianças, dos 0 aos 6 anos, que apresentem riscos no seu desenvolvimento, como risco ambiental ou biológico e suas famílias. A

intervenção pressupõe o uso de vários recursos, ao nível da saúde, educação e segurança social, e outros da comunidade, numa perspetiva transdisciplinar em que o foco é a criança e a sua família. Tendo em conta as suas necessidades e prioridades, pontos fortes e dificuldades da família, procura-se implicar todos os intervenientes e intervir nos contextos em que a criança interage, em primeiro lugar, tal como referido, a família, e também as amas, creches ou jardins-de-infância, partindo de uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano.

Comunicação como Interação

Fiske (1999) reconhece o conceito de comunicação como uma atividade humana por todos identificada, mas de difícil definição e existem diversas abordagens multidisciplinares ao conceito que devem ser tidas em conta. No entanto, identifica alguns pressupostos fundamentais em que a comunicação assenta: i) na comunicação estão envolvidos símbolos e códigos; ii) estes signos e códigos são passados ou recebidos a outros e esta é uma atividade das relações humanas; iii) a comunicação é fulcral na construção da cultura.

O nascimento do conceito de comunicação está ligado à ideia de circulação e prende-se com a evolução das ciências naturais e humanas. Também Ferin (2002) reforça que este conceito evolui com as transformações sociais e culturais ao longo do tempo, ou seja, a par das transformações na ciência, na política, sociais e outras e, considera, que o seu início está relacionado com as grandes viagens marítimas dos séculos XV e XVI (Mattelart, 1996).

Segundo Fiske (1999) e Krippendorff (2009), a comunicação, como estudo, surgiu com os autores Shannon e Weaver (1949) em *mathematical theory of communication*. Estes autores desenvolveram os seus estudos na Segunda Guerra Mundial nos Laboratórios Telefónicos Bell (Estados Unidos da América) e estavam relacionados com a medição da quantidade de mensagens telefónicas e em onda de rádio para uma melhor eficácia de transmissão das mensagens. Para estes autores a comunicação é um processo linear e pressupõe a existência de uma fonte de informação e um transmissor que permite o envio de um sinal a ser recebido por um recetor. Também se considera a possível interferência de ruído (durante a transmissão do sinal) que dificulta a receção do sinal pelo recetor. Monteiro, Caetano, Marques e Lourenço (2012), referindo-se a este modelo, apontam a perspetiva linear e rígida em que os diversos componentes,

identificados no processo comunicativo, são organizados. Acrescentam ainda que a problemática dos modelos que analisam os processos comunicativos assenta em duas questões: i) a simplificação do processo versus a sua complexificação e ii) a acumulação do conhecimento versus a capacidade de racionalizar sobre essa acumulação.

De acordo com Guerreiro, Ferreira, Menezes e Martinho (2015), a comunicação pode ser vista em duas abordagens: como uma mera passagem de informação, no sentido do emissor para o recetor, numa orientação linear e, partindo da perspectiva de Laaswell (2009), referido pelos autores, esta perspectiva assenta nos pressupostos da exatidão, em que o emissor transmite a mensagem, e da capacidade da mensagem influenciar o recetor; por outro lado, a comunicação pode ser entendida como uma interação em que os participantes se influenciam e interagem de forma complexa numa procura de entendimentos comuns, ou seja, como uma *partilha de significados*. Nesta perspectiva a construção do conhecimento surge da comunicação que se constrói nos diversos contextos em que ocorre como na escola ou mesmo na sociedade em geral.

Serra (2007) considera que a complexidade do conceito de comunicação abrange diversos níveis e referindo McQuail elenca os seguintes:

Intrapessoal – reflexão; interpessoal – díade/casal; intergruppal ou associação – reflexão; institucional/organizacional – sistema político ou empresa; alargado a toda a sociedade – comunicação de massas (p. 46/ 47).

Embora os diversos níveis estejam relacionados e de certa forma as questões que se colocam tenham pontos comuns teóricos, os conceitos e a realidade relativa a cada um destes níveis difere grandemente e, portanto, devem ser estudados com as distintas abordagens dos diferentes campos de estudo. O mesmo autor refere que Georg Simmel, do ponto de vista sociológico, identifica o conceito de sociedade com interação e que é com o seu surgimento que a sociedade igualmente aparece.

Para Andrade (2011), o ser humano é, antes de mais, comunicação porque, através das interações do dia-a-dia, vai construindo um conhecimento do mundo, questionando e usando as suas competências de acordo com os seus interesses. Sejam quais forem as circunstâncias em que surge a comunicação e a

sua natureza, esta permite um acumular importante de informações e explora-se, assim, um caminho que sem dúvida irá tocar a busca pelo conhecimento. Também Hall (1986), do ponto de vista da antropologia e, em consonância com Franz Boas, refere que a cultura e mesmo a própria vida têm como alicerce a comunicação. A linguagem também é vista, não como uma mera forma de expressão do pensamento mas, efetivamente, como *um elemento maior na formação do pensamento*, acrescentando que a linguagem influencia a forma como se percebe o ambiente em redor.

Segundo Guislain (1994), a evolução das ciências da educação, principalmente desde meados do século XX, tem vindo a tentar responder a duas questões principais “como é que os professores ensinam?” e “como é que os alunos aprendem?”. Estas duas questões em sentido lato relacionam-se com a problemática deste estudo.

A educação é um dos mais importantes e complexos esforços humanos. Efetivamente, a noção de que é um processo levado a cabo por alguém, o professor, em frente a uma classe de alunos, e que transmite informação que irá ser absorvida por estes alunos, é demasiado redutora. Este processo envolve, por um lado, as intenções e ações do professor, as personalidades individuais de cada aluno e a sua cultura, o ambiente de aprendizagem, assim, como outras variáveis (Williams & Burden, 1997).

Para Williams e Burden (1997), um educador deve poder compreender estes aspetos complexos, tirando proveito deste conhecimento e agindo de forma a ajudar os alunos tanto no ambiente da escola como mesmo fora dela. Estes autores, referindo-se a Von Glasersfeld (1995), mencionam que a educação tem dois propósitos fundamentais: i) que os alunos aprendam a pensar por si próprios e ii) que, na próxima geração, se perpetuem as formas de pensar e de agir que se consideram ser as mais adequadas.

Assim, a melhor abordagem, em educação, é apresentar os assuntos, tarefas e conceitos na forma de problemas a serem explorados através do diálogo em vez de apenas serem absorvidos ou reproduzidos. Sobre a intervenção do professor no contexto educativo, Guerreiro *et al.* (2015), referindo-se a diversos estudos, identifica as seguintes ações comunicativas: *explicar, questionar, ouvir e responder ou reagir*.

Segundo Salvador (1994), influenciada por correntes cognitivistas, a perspectiva de que o conhecimento se constrói por influências exteriores, foi sendo substituída por uma construção individual do conhecimento, ou seja, o indivíduo é o elemento essencial em que o conhecimento se constrói através da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, a influência de outras pessoas não é considerada. O autor defende que, apesar da perspectiva cognitivista ser fundamental, no sentido de considerar a perspectiva autoestruturante da construção do conhecimento, o papel do professor é determinante podendo influenciar a atitude do aluno na sua construção do conhecimento. É importante então compreender o papel do professor no processo de aprendizagem.

O autor refere que a educação formal pressupõe que esta aprendizagem abranja determinados conhecimentos e o professor deve incidir a sua ação nestes mesmos conhecimentos. Assim, o seu papel é intervir no processo de aprendizagem do aluno tomando decisões para atingir as condições ideais de aprendizagem. O autor conclui que sem a presença do professor não é possível haver um ato educacional mas apenas aprendizagem espontânea ou desenvolvimento, sendo um processo intrapessoal e individual. O professor deve ser entendido como um mediador da aprendizagem, na medida em que planifica as aprendizagens agindo de forma a favorecer essas mesmas aprendizagens.

Sendo assim, a investigação deve “identificar as pautas e sequências interativas que favorecem ao máximo o processo de construção do conhecimento; e mostrar os mecanismos precisos mediante os quais a interação professor/aluno incide sobre a atividade auto-estruturante do aluno” (Salvador, 1994, p. 103/104). Feuerstein, referido por Williams e Burden (1997), acredita que a aprendizagem é modelada desde o nascimento, pelos adultos mais significativos. O autor refere estes adultos como *mediadores* e as experiências por eles estimuladas como *experiências de aprendizagem mediadas*. Estes adultos que são, em primeiro lugar, os pais e, mais tarde, os professores, selecionam e organizam os estímulos que consideram mais adequados para a criança, apresentando-os da forma mais apropriada para promover a aprendizagem.

Edwards e Wetgate (1994), referindo Mehan (1979), acrescentam que,

uma vez que os factos relativos à educação são construídos em interação, é necessário estudar essa mesma interação em contextos educacionais. Os autores acrescentam que, considerando os factos mais relevantes a estudar, no que diz respeito à educação, são os que constituem interação, e que o acesso a estes factos são mais facilmente obtidos através da linguagem na sala de aula, esta é assim considerada como uma vital evidência para estudo. Efetivamente Katz e McClellan (1996) defendem que a interação social é influenciada pelas capacidades verbais das crianças e, assim, o professor deve apoiar este desenvolvimento através de sugestões de frases adequados à capacidade da criança.

Gomes e Nunes (2014), no seu estudo sobre as interações comunicativas, entre um aluno autista e a sua professora, categorizaram estas mesmas interações em turnos, sendo que podem ser divididos em dois tipos:

Turno	Definição
Resposta	Enunciados verbais/vocais, gestuais (gestos, língua de sinais e expressões faciais) ou pictográficos emitidos pelo aluno/professora após pergunta/solicitação do parceiro.
Iniciativa	Enunciados verbais/vocais, gestuais (gestos, língua de sinais e expressões faciais) ou pictográficos emitidos pelo aluno/professora sem ocorrência de solicitação de resposta do parceiro.

Tabela 1.1. Turnos das interações comunicativas entre um aluno autista e a sua professora (Gomes & Nunes, 2014, p. 147).

Por sua vez, as autoras definiram as seguintes modalidades para os turnos:

Modalidade	Definição
Gestual	Olhar, expressão facial, contacto corporal e ação gestual (convencional, simbólica e de contenção) emitidos pelo aluno ou professora durante um turno (iniciativa ou resposta).
Verbal/vocal	Verbalizações, sons guturais, gemidos, murmúrios, balbucios ou vocábulos não inteligíveis emitido pelo aluno ou professora durante um turno (iniciativa ou resposta).
Pictográfica	Uso de pictograma (fichas com fotos da rotina e objetos do aluno dispostas na mesa, ou em uma pasta de comunicação) pelo aluno ou professora durante um turno (iniciativa ou resposta).
Gestual e pictográfico	Uso simultâneo de duas modalidades: gráfico (pictogramas) e gestual (gestos manuais/ corporais e expressões faciais) pelo aluno ou professora durante um turno (iniciativa ou resposta).
Verbal/vocal e pictográfico	Uso simultâneo de duas modalidades: verbal (fala inteligível)/ vocal (vocábulos não inteligíveis) e gráfico (pictogramas) pelo aluno ou professora durante um turno (iniciativa ou resposta).

Tabela 1.2. Modalidades dos turnos das interações comunicativas (Gomes & Nunes, 2014, p. 147)

Para Williams e Burden (1997), a linguagem é a sua natureza social e, como tal, é interessante perceber a perspectiva social construtivista. Para os autores que advogam o interacionismo social, como Vygostky e Feuersteins, as crianças nascem num mundo social e a aprendizagem acontece através da interação com os outros. Estas interações que se realizam nas atividades do dia-a-dia permitem à criança construir a sua visão do mundo. A comunicação acontece em situações com significado para a criança, em que esta se assume como um elemento ativo na relação com o outro. O interacionismo social enfatiza a natureza dinâmica entre o professor, o aluno e as tarefas, e perspectiva a aprendizagem como surgindo das interações com os outros.

Goodman e Goodman (1996) acreditam que a linguagem é apreendida no contexto em que a criança está inserida de modo a que seja relevante, funcional e integral e, assim, as crianças adquirem, gradualmente, o controlo dos seus mecanismos. Neste sentido os autores, partindo das perspectivas de Vygotsky, Dewey e Piaget, enfatizam o papel do jogo no desenvolvimento da criança pois, para além de explorarem a imaginação e a criatividade, permitem à criança a interação e a exploração dos papéis dos adultos. Os autores, referindo Vygotsky, defendem que quando a criança explora o ambiente à sua volta com a mediação de um adulto, ou outra criança mais experiente, podem tirar partido das situações e conseguir um melhor desempenho. Nesta perspectiva o adulto assume uma postura de observação das atividades das crianças de modo a conhecer e compreender os seus interesses e motivações para as envolver em atividades com significado. Apoiam a ação das crianças não a controlando, permitindo assim a expressão de ideias e resolução de problemas.

Será a aprendizagem na escola e fora da escola diferente? Goodman e Goodman (1996), tendo em conta a perspectiva construtivista social, acreditam que não. Efetivamente, “a linguagem como um todo assume um único processo de aprendizagem, influenciado e limitado pelos impedimentos pessoais e impactos sociais” (Goodman & Goodman, 1996, p. 225).

Bitti e Zani (1997) defendem que a criança pequena antes de adquirir linguagem possui capacidade comunicativa, pois é capaz de comunicar de forma não verbal. Estas formas pré-verbais de comunicar estabelecem os fundamentos para a aquisição da linguagem oral, havendo continuidade entre a comunicação

não verbal e a verbal. A comunicação não verbal não perde importância conforme a criança, gradualmente, adquire linguagem:

Quando entre o adulto e a criança se instaura uma relação estruturada, com subdivisão de tarefas, alternância de vezes, complementaridade de papéis e regras e convenções por ambos reconhecidas, estamos perante um sistema de comunicação propriamente dito, anterior à linguagem mas que tem as suas características estruturais (Bitti & Zani, 1997, p. 207).

Os mesmos autores enfatizam o papel importante do adulto no estímulo à criança e na interpretação dos seus comportamentos. Assim, “o adulto «constrói» a comunicação tratando a criança como se esta comunicasse intencionalmente logo nas primeiras fases do seu desenvolvimento” (Bitti & Zani, 1997, p. 209). Os autores referem que, entre o adulto e a criança, se observa uma relação circular permitindo uma adaptação e influências graduais e mútuas, salientando o carácter evolutivo e particular desta relação. De acordo com estes autores, poderemos elencar as características elementares do comportamento interpessoal: i) reciprocidade; ii) troca de estímulos; e iii) construção de sequências de interação, de modo coordenado. Assim, há uma alternância de papéis entre o adulto e a criança, pois ambos podem assumir o papel mais ativo (aquele que envia a mensagem) ou passivo (aquele que recebe a mensagem). Esta alternância de papéis, nas relações interpessoais, que se assume como intencional e bilateral, é essencial na comunicação humana.

Por outro lado, para Brickman e Taylor (1991), diálogo verbal e não verbal definem o conceito de interação. Este diálogo emerge das brincadeiras e comunicações entre adultos e crianças, ou entre crianças. Numa brincadeira, ou simplesmente numa conversa, tanto uns como outros contribuem para o diálogo, sendo este um dos modos privilegiados para estimular o desenvolvimento da criança. Referindo-se a estudos anteriores, os autores referem que o estilo de interação dos adultos, orientado para as crianças, promove na criança uma ligação mais empenhada com o ambiente à sua volta (pessoas, materiais ou ideias) e elencam as seguintes qualidades na interação entre o adulto e a criança: i) estimular o prazer que as crianças demonstram com o ambiente à sua volta; ii) seguir os interesses e necessidades da criança; iii) partilhar o poder com a criança; iv) ter em conta o nível de compreensão da criança; e v) estimular desafios que estejam ao alcance do êxito por parte da criança.

Segundo Bertrand (1991), uma das ideias mais repetidas sobre educação é de que a sua principal função é a transmissão de conhecimentos aos alunos e, esta transmissão, é feita de igual modo independentemente da escola ou do lugar. As questões relacionadas com o cenário pedagógico, as atividades e/ou os processos são consideradas como algo secundário. O autor, fazendo alusão aos investigadores do *Institute for Research on Learning* em Palo Alto, Califórnia, nomeadamente, os autores Brown, Collins e Duguid (1989), refere que não é possível separar a aquisição de conhecimentos do contexto pedagógico, pois este é parte integrante da aprendizagem. Os conceitos não devem ser considerados como algo abstrato e independente. São essencialmente resultado de atividades sociais e culturais e, assim, a aprendizagem tem sentido quando os conceitos são aprendidos com o objetivo da realização de uma tarefa concreta. A aprendizagem, do modo como é usualmente considerada, como uma mera transmissão de conhecimentos, é assim desajustada do mundo real. Os autores consideram a introdução do conceito de *aprendiz* pois, tal como aprende um ofício, a fazer uma pintura, ou outra tarefa, “o aluno deve ser um aprendiz cognitivo e o seu professor um guia, um instrutor” (Bertrand, 1991, p. 112, referindo-se a Brown, Collins & Duguid, 1989). Assim, o *aprendiz* deve: i) aprender em situações do dia-a-dia; ii) aprender em interação com os outros; iii) aprender com a orientação de um *mestre*; e iv) aprender com os erros.

Em síntese, a comunicação como interação implica a participação ativa de todos os intervenientes no processo, numa construção, em cooperação, do conhecimento. A comunicação é a base das interações humanas e a forma como a comunicação é entendida ajuda a compreender que o ato educativo que em si pressupõe a interação social. Podemos, assim, entender que a forma como a comunicação é construída, na interação entre o professor e o aluno, influencia o modo como a construção do conhecimento é entendida. Desta forma, a perspetiva linear da comunicação que pressupõe a passagem de informação do emissor para o recetor que, apesar de ser uma perspetiva claramente simplista, ajuda a compreender o modo como o professor tradicionalmente entende a construção do conhecimento. Por outro lado, na perspetiva da interação, o aluno participa da construção do conhecimento e o professor orienta e escuta o aluno.

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo apresento a contextualização, os objetivos e as questões do estudo, o design da investigação e os instrumentos de recolha e análise de dados desta investigação.

Contextualização do estudo

A pertinência deste estudo prende-se com o possibilitar do aprofundamento e a partilha de conhecimentos na área da educação, mais especificamente da Educação Especial e da Intervenção Precoce na Infância. As questões que se colocam ao nível da educação são muito complexas e exigem do educador/professor um constante estudo, reflexão e adaptação aos contextos. Se por um lado, as questões de fundo que se colocam na educação são comuns aos diversos contextos educativos, a área da educação especial possibilita uma perspetiva que alerta mais profundamente para as questões da inclusão e estimulam o educador na procura de formas mais eficazes de intervenção.

Partindo da experiência como docente da Intervenção Precoce na Infância, procuro compreender as interações comunicativas entre uma educadora (eu própria) e duas crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância, do ponto de vista da intervenção educacional, no contexto natural da criança, tal como é preconizado pela Intervenção Precoce na Infância. Esta intervenção é planificada no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) e surge do contributo, que se pretende transdisciplinar, de todos os profissionais, como técnicos de saúde e/ou assistentes sociais, que intervêm com a família, sendo, esta, participante ativa em todo o processo de elaboração do plano, execução e avaliação. A educadora de infância tem um papel essencial, em todo o processo, quando intervém como profissional de educação na equipa transdisciplinar, mas diferenciado dos restantes intervenientes que trabalham com a criança e a sua família. Procuo, assim, conhecer a especificidade deste desempenho educacional. Partindo destas premissas, procuro estudar como se desenvolve o

processo comunicativo entre a educadora e a criança num determinado contexto em que a criança interage com o meio pessoal e social.

Nos estudos de âmbito interpretativo com crianças, o contexto reveste-se de particular importância, pois permite observar e descrever, de modo sistemático, próximo e em pormenor, a sua vida (Graue & Walsh, 2003). Estes estudos opõem-se a outros em que o comportamento das crianças é estudado em ambientes controlados, sendo, como tal, difícil tomar em consideração toda a sua história cultural ou outros fatores como o género e a classe social. O contexto influencia a criança assim como esta influencia o contexto. Graue e Walsh (2003) consideram que não ter em conta este aspeto é retirar significado às crianças e às suas ações, pois “o contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador” (Graue & Walsh, 2003, p. 25). Outro aspeto a ter em conta relativamente ao contexto é o facto, de acordo com os mesmos autores, que as crianças possuem um papel diferente do adulto, pois detêm muito menos controlo sobre o ambiente à sua volta do que os adultos. As crianças não podem fazer tantas escolhas pois são supervisionadas a maior parte do tempo por adultos e, como tal, quanto mais novas mais vulneráveis são aos contextos. Esta investigação tem em conta não só o enquadramento da intervenção da educadora como o contexto específico de cada criança. Também Wallon (1981) refere que os estudos com crianças dependem da observação da criança nas suas atividades diárias pois “todas as circunstâncias da sua vida e do seu comportamento serão anotadas” (p. 34). No entanto, convém referir a dificuldade apontada por alguns autores nos estudos com crianças:

Descobrir – intelectualmente, fisicamente e emocionalmente – é extremamente difícil quando se trata de crianças. A distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um «outro» bem definido e prontamente identificável (Graue & Walsh, 2003, p. 10).

Neste estudo são observadas duas crianças inseridas em domicílio, uma vez que não se encontram a frequentar qualquer instituição de educação pré-escolar. O facto da investigadora ter acesso ao contexto, tendo em conta a sua atividade profissional como educadora da Intervenção Precoce na Infância,

facilita a sua observação sem realizar alterações no mesmo. Por outro lado, existe algum perigo de falta de subjetividade e na análise dos dados, no entanto, as sessões colaborativas com o orientador desta dissertação permitem a reflexão sobre as diversas questões levantadas na observação das sessões realizadas com as crianças.

Design de investigação

Tal como Graue e Walsh (2003), referindo-se a Erikson (1986), considero o termo investigação interpretativa por ser mais abrangente do que o termo qualitativa e, assim, evitar confusões com a designação de não quantitativa. Segundo Usher (1996a), a epistemologia hermenêutica/interpretativa na investigação educacional e social tem o seu foco em práticas sociais. Assume que todas as ações humanas são cheias de sentido e devem ser interpretadas e compreendidas no contexto das práticas sociais:

Investigar implica interpretar acções de quem é também interprete, envolve interpretações das interpretações – a dupla hermenêutica em acção. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. (...) A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista (Coutinho, 2011, p. 17).

Também Silva e Pinto (1987) referem que “o conhecimento não é um estado mas sim um processo – processo complexo do homem ao meio envolvente, implicando articulações entre prática e pensamento, vivências e representações/operações simbólicas” (p. 10). No âmbito da investigação realizada em contextos de educação pré-escolar, Leavitt (1995) acredita que, em geral, as crianças e os adultos, que com elas trabalham, são construtores de significados, mas limitados pelas situações sociais em que se encontram. Assim, sintetizando, “se a acção humana é intencional, (...) há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2011, p. 17).

Para Usher (1996b), a investigação educacional baseia-se nos pressupostos da investigação social, acreditando, no entanto, que os investigadores educacionais, devendo munir-se de competências de investigação científica, devem, no entanto, ser críticos na sua leitura da realidade. Daí a

necessidade deste estudo, que pressupõe uma descrição e interpretação de uma realidade educativa de modo sistemático e refletido. A procura da mudança da prática educativa é evidente, mas procuro essencialmente descrever, refletir e compreender esta intervenção e contribuir para o questionamento sobre a realidade educativa, mais propriamente, no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. Será realizada uma observação participante, pois a investigadora intervém diretamente com as crianças na sua prática profissional.

De acordo com Jorgensen (1989) e Tuckman (2002), a observação participante permite a recolha de dados e é uma metodologia adequada para estudos sobre quase todos os aspetos da existência humana, sendo relevante para questões educacionais. Procura conhecer as interações do ponto de vista de pessoas que são intervenientes nas situações; permite uma perspetiva da vida quotidiana, opondo-se a ambientes manipulados e previamente preparados pelos pesquisadores, permitindo ao investigador um papel ativo e incluído nas situações; também permite a construção de teorias interpretativas da realidade. Também Estrela (1990) considera que a observação participante assenta num princípio de que a “unicidade da situação é a garantia da identidade e da significação do comportamento (...), todo o comportamento expressa uma função do indivíduo inserido no seu meio” (p. 18).

Aires (2015), referindo-se a Adler e Adler (1994), aponta para o carácter fundamentalmente naturalista da observação qualitativa. Acontece no contexto dos acontecimentos e os intervenientes interagem no decurso do seu dia-a-dia. Os observadores qualitativos são também livres de encontrar e estudar os conceitos e as categorias mais importantes para os sujeitos. Esta *técnica de recolha de materiais empíricos*, tal como é categorizada a observação qualitativa pela autora, está relacionada com um projeto de pesquisa flexível e aberta.

Uma fase importante da pesquisa será o processo colaborativo para desenvolvimento do processo na análise dos dados recolhidos. Esta fase do processo será importante por permitir analisar as interações partindo de dois pontos de vista (o do professor/orientador da dissertação e o da educadora/investigadora) de forma a alterar as condições desta mesma interação, permitindo um questionamento sobre esta realidade educativa. Sintetizando, a investigadora realizará observação participante e o orientador da dissertação irá

colaborar na análise dos dados para posterior alteração da interação educativa, entre a educadora e as crianças.

Objetivos e questões do estudo

O primeiro momento num estudo científico é o da “interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta não-de condicionar as respostas que se obtém, ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas” (Almeida & Pinto, 1987, p. 62). Defini como pergunta de partida, “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 30), a questão: *Como se processa a interação comunicativa entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância em contexto individualizado?* Assumindo como objetivo geral, a compreensão de como se processam as interações comunicativas na intervenção educacional individualizada com crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância.

Participantes

A seleção dos participantes teve em conta a importância que o contexto assume na Intervenção Precoce na Infância e nas práticas centradas na família. Neste sentido, houve a preocupação de abranger o domicílio como contexto natural em que as crianças estão inseridas, onde é desenvolvido o trabalho da educadora, pois estes contextos permitem uma intervenção não só centrada na criança como também na família. Também a seleção dos participantes teve em conta a diversidade das problemáticas que as crianças apresentam.

A identidade dos participantes está protegida com recurso a nomes fictícios e omissão de qualquer referência a lugares que os possam identificar. A tabela 2.1. apresenta um resumo de algumas características dos participantes deste estudo:

Contexto	Criança	Sexo	Idade	Problemática (de acordo com os critérios de elegibilidade da IPI)
Domicílio	Luís	M	3 anos	Autismo
	Miguel	M	4 anos	Risco ambiental (isolamento e pobreza) e biológico (prematuridade)

Tabela 2.1. Participantes do estudo

Tendo em conta a tabela anterior será realizada uma breve descrição da

história da criança e da sua avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens realizada em equipa transdisciplinar da Intervenção Precoce na Infância.

O contexto domicílio de intervenção é muito específico no trabalho desenvolvido em Intervenção Precoce na Infância, pois permite um grande envolvimento da família. A educadora tem também acesso a um conjunto de informações sobre as dinâmicas familiares para melhor conhecer a família e a criança. A educadora pode, assim, discutir com a família as mudanças nessas mesmas dinâmicas que melhor se adequem às suas necessidades e prioridades. Apresentam-se, de seguida, os dois participantes neste estudo, inseridos no contexto de domicílio, após a concordância das famílias (anexo 1).

Luís. Foi sinalizado à Equipa de Intervenção Precoce, pela neuropediatria do hospital e, como descrição sumária do motivo da referenciação, refere: “perturbação do Espectro do Autismo: dificuldades na comunicação – jargão abundante, embora alguma linguagem espontânea contextualizada; dificuldades na integração sensorial (procura estímulos sensitivos, por exemplo bate com os brinquedos no peito, e recusa outros mais vulgares, por exemplo, chora para lavar a cabeça) e autorregulação emocional; estereotipias (saltita, *flapping*)”. Segundo ainda informações constantes na ficha de referenciação o Luís “nasceu e viveu no [País da União Europeia] até janeiro de 2016. Beneficiou de FT e *floortime* no domicílio durante um ano. Está em casa com a mãe; pais já o inscreveram no infantário – aguarda vaga. Solicitei despiste de défice auditivo” [consulta de ORL]. A criança, de 4 anos, é o único filho do casal. Vive com os pais. O pai é cozinheiro e a mãe encontra-se desempregada. A criança é acompanhada em terapia ocupacional na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e em educação, em domicílio, duas vezes por semana.

O Luís tem revelado evoluções positivas em todas as áreas de desenvolvimento, mas podem-se salientar os seguintes aspetos: revela dificuldade em adaptar-se a experiências novas, a sua linguagem nem sempre é compreensível para estranhos, sendo os pais muitas vezes auxiliares nesta compreensão. Como atividades preferidas revela um grande interesse e motivação por animais, principalmente por dinossauros, e muitas vezes é difícil motivá-lo para outros interesses. Tem prazer em explorar livros e consegue

compreender uma história com um enredo simples. Realiza jogos com outros, com regras simples como, por exemplo, dar a vez. Na comunicação responde a perguntas simples e por vezes consegue tomar a iniciativa e interpelar o outro (por exemplo, ao observar um dicionário ilustrado sobre animais pergunta o nome dos mesmos: «E este?»). Tem alguma resistência em realizar atividades que impliquem desenhar ou pintar como, por exemplo, fazer um desenho ou pintura livres, ou mesmo orientadas. É importante referir o grande empenho dos pais em dar continuidade ao trabalho realizado em terapia ocupacional ou em educação. Procuram aprender e partilhar o seu conhecimento sobre o Luís mostrando sempre uma atitude ativa e de adaptação das suas rotinas familiares às necessidades da criança.

A avaliação realizou-se através da observação direta da criança nos diferentes contextos, pelos técnicos responsáveis e com o preenchimento em Equipa de uma *checklist* com os respetivos qualificadores de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens. Estes qualificadores serão referidos neste texto, A avaliação da atividade e participação baseou-se na observação direta do desempenho da criança nos diferentes contextos, assim como nos relatórios de avaliação pedagógica e nas informações prestadas pela encarregada de educação e permitiu elaborar o perfil de funcionalidade da criança:

Funções do Corpo: nada a constar.

Atividade e Participação: no que diz respeito à aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o Luís revela uma dificuldade moderada em adquirir informação (d132.2) (*), nomeadamente em obter factos sobre pessoas, coisas ou acontecimentos, tal como, perguntando «porquê», «o quê», «onde» e «como», perguntando os «nomes»; também se observa uma dificuldade moderada em adquirir conceitos básicos (d1370.2), como em aprender a usar conceitos como tamanho, forma, quantidade, comprimento, igual e oposto; relativamente à sua prestação no decorrer das atividades nota-se uma dificuldade ligeira em dirigir a atenção (d161.1), nomeadamente em manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo

de tempo. Em relação às tarefas e exigências gerais, o Luís possui dificuldades moderadas em gerir o próprio comportamento (d250.2), em termos de realizar ações simples ou complexas para responder de forma consistente a novas situações, pessoas ou experiências. No capítulo da comunicação, observa-se dificuldades moderadas em falar (d330.2) pois tem dificuldades em produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas com significado literal ou implícito, como por exemplo, expressar um facto ou contar uma história. Relativamente à mobilidade, apresenta limitações na utilização da mão e do braço (d445.1), como em realizar as ações coordenadas necessárias para mover objetos ou manipulá-los. No capítulo dos autocuidados, as dificuldades revelam-se ligeiras em comer (d550.1), como em comer de forma a diversificar as texturas e os sabores dos alimentos.

Fatores Ambientais: nesta componente encontramos os seguintes facilitadores: a família próxima (e310+3) que organiza as suas rotinas em função do bem-estar da criança e estão despertos para as dificuldades da criança tentando à sua maneira fazer o melhor possível para as minimizar; a família alargada (e315+3), pois apoiam o Luís quando podem auxiliando os pais; os profissionais de saúde (e355+3) que acompanham a criança têm tido também um papel preponderante no seu desenvolvimento e na sua integração pelo que representam um facilitador substancial à sua funcionalidade; os outros profissionais (e360+3) que têm dado todo o apoio, e mostrado grande disponibilidade em fazer a articulação com os diferentes intervenientes no processo da criança, constituem também um fator substancial.

Miguel. Foi sinalizado para a Equipa de Intervenção Precoce pela médica de família por apresentar um “parco desenvolvimento cognitivo e da linguagem”. Criança de 3 anos, é o terceiro filho de três irmãos, sendo o mais novo (os irmãos têm 23 e 18 anos, respetivamente). Vive com os pais e os irmãos. O pai trabalha numa empresa camarária de ambiente e a mãe encontra-se desempregada para poder ocupar-se da criança uma vez que, por motivos de saúde, não foi possível manter a frequência da creche – esteve integrado numa creche, sensivelmente, dois meses. No início do ano letivo, a mãe realizou a inscrição no jardim-de-infância da rede pública, no entanto, não obteve vaga. A família não possui familiares ou amigos próximos que possam estabelecer uma

rede de apoio e possui dificuldades em deslocar-se, por falta de transporte.

Atualmente, o Miguel possui um comportamento muito agitado, não permitindo saídas a locais próximos, como ao parque ou ida a um café. Observam-se alguns comportamentos preocupantes, apesar de menos frequentes, como provocar o vômito colocando os dedos na garganta, colocar os dedos no nariz, colocar objetos na boca e roê-los e dificuldade em obedecer ao adulto. É também muito dependente da mãe para todas as tarefas diárias. Foi submetido a uma intervenção cirúrgica, adenoidectomia e amígdalas.

Iniciou o acompanhamento pela técnica de serviço social que solicitou a intervenção da docente de Intervenção Precoce na Infância. Começou a ser acompanhado em domicílio por uma docente de Intervenção Precoce, três vezes por semana. A pedido também da técnica de serviço social foi iniciado o apoio de uma psicóloga da equipa, que realiza visitas domiciliárias com a docente. Por preocupação dos pais e suas diligências junto do Centro de Saúde, o Miguel foi observado por um médico especializado em otorrinolaringologia, no hospital público, que, segundo os pais, informou que deverá realizar uma intervenção cirúrgica por défice auditivo.

Desde o início do ano letivo, a criança tem feito progressos significativos nas diferentes áreas do desenvolvimento, continuando a apresentar muitas dificuldades no controlo do seu comportamento e em respeitar as rotinas. Na aquisição de linguagem oral e na capacidade de manter intencionalmente a atenção durante o período em que decorre uma atividade. Ao nível das funções psicomotoras continua a apresentar alguma imaturidade, tanto ao nível da motricidade fina (preensão do marcador), como da motricidade global.

A avaliação realizou-se através da observação direta da criança em domicílio, pelos técnicos responsáveis, e com o preenchimento em equipa de uma *checklist* com os respetivos qualificadores de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens. Foi imprescindível a informação cedida pela Encarregada de Educação. Com todos estes dados elaborou-se o perfil de funcionalidade da criança:

Funções do Corpo: nada a constar.

Atividade e Participação: ao nível da aprendizagem e aplicação de

conhecimentos, o Miguel apresenta dificuldades moderadas em adquirir linguagem (d133.2), assim como em adquirir conceitos (d137.2) que lhe proporcionem uma maior autonomia na realização das atividades. Relativamente à sua prestação no decorrer das atividades nota-se uma dificuldade moderada em dirigir a atenção (d161.2) nos diferentes estímulos que lhe tentamos proporcionar de forma a concluí-las com sucesso.

Ao nível das tarefas e exigências gerais, apresenta limitações moderadas em realizar uma tarefa única (d210.2), que lhe permita preparar, iniciar e organizar o tempo e o espaço necessários para uma tarefa simples, como calçar um sapato, brincar sozinho explorando os seus brinquedos. Também revela dificuldades moderadas em seguir rotinas (d200.2) respondendo à orientação dos pais, nas tarefas e obrigações básicas do dia-a-dia, e em gerir o próprio comportamento (d250.2) de modo a poder adaptar-se e responder de forma apropriada às situações e diversos contextos. Apresenta ainda, ao nível da mobilidade, uma dificuldade ligeira ao nível das atividades de motricidade fina da mão (d440.1).

Fatores Ambientais: nesta componente encontramos os seguintes facilitadores: Produtos e tecnologias para consumo pessoal (e110+3), pois o Miguel encontra-se atualmente a realizar um tratamento para o seu problema nos ouvidos que lhe tem permitido dormir melhor e estar mais calmo; A família próxima (e310+3), que organiza as suas rotinas em função do bem-estar da criança, estão despertos para as dificuldades da criança, tentando à sua maneira fazer o melhor possível para as minimizar; Os profissionais de saúde (e355+3) que acompanham a criança têm tido também um papel preponderante no seu desenvolvimento e na sua integração pelo que representam um facilitador substancial à sua funcionalidade; Os outros profissionais (e360+3) que têm dado todo o apoio, e mostrado grande disponibilidade em fazer a articulação com os diferentes intervenientes no processo da criança, constituem também um fator substancial; Os produtos e tecnologias gerais para a educação (e1300+3) com todos os materiais e estratégias usadas para trabalhar com a criança.

Nesta componente encontramos as seguintes barreiras: Produtos e tecnologias para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal (transportes) (e120.3), pois a família do Miguel encontra muitos constrangimentos no dia-a-

dia para se deslocar ao Hospital, ao Centro de Saúde ou mesmo a outros locais em Faro por falta de meios de transporte e dificuldades económicas; Quanto aos serviços de educação e formação profissional (e5850.3), revelam-se uma barreira importante pois o Miguel não obteve vaga no jardim-de-infância, prejudicando as suas oportunidades de acesso à educação e impedindo a inserção profissional da mãe que necessita de ficar em casa com a criança.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Nas sessões realizadas, em domicílio, o tempo de gravação em vídeo será sensivelmente o tempo de intervenção da educadora com a criança na sua atividade profissional. No que diz respeito à recolha e à análise dos dados a tabela 2.2. ilustra os procedimentos a adotar.

Crianças	Contexto de intervenção	Recolha de dados	Calendarização	Análise de dados
Miguel	Domicílio	Vídeos; a duração das sessões é variável, de acordo com a disponibilidade do contexto	Janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2017	Análise de conteúdo
Luís	Domicílio			

Tabela 2.2. Procedimentos da recolha e análise de dados

Estas recolhas serão transcritas nos seus aspetos principais de acordo com a grelha elaborada para sistematização dos dados (anexo 2). A transcrição dos vídeos terá em conta a oralidade, evitando o pormenor na capacidade de articulação dos sons e priorizando o conteúdo do que é dito pelas crianças, tal como pelos adultos, tendo em conta a relevância dos dados para o presente estudo.

“A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 1995, p. 30/31). É um instrumento de análise e estudo de um campo abrangente que é o das comunicações e, como tal, toda a comunicação, “isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este” (Bardin, 1995, p. 32) poderá ser objeto de interpretação pela análise de conteúdo. No presente estudo, de acordo com os objetivos definidos, procurarei analisar a qualidade do que é produzido em termos comunicativos dos

participantes do estudo. De acordo com Bardin (1995), tendo em conta os “domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo” (p. 35), o código e suporte para análise será o linguístico, numa primeira análise oral (posteriormente será escrito) e, em termos do “número de pessoas implicadas na comunicação”, será “comunicação dual – «diálogo»”. Será analisada fundamentalmente a oralidade, de forma a ter acesso ao conteúdo das mensagens e assim compreender como são realizadas as interações. Não serão analisados os *erros* da linguagem, normais nestas faixas etárias e que poderão ser mais acentuados tendo em conta o perfil de funcionalidade das crianças participantes, mas que para o presente estudo não são relevantes.

Atendendo à integração da observação participante e da colaboração entre o orientador deste estudo e a educadora/investigadora no *design* de investigação, as sessões com as crianças e com o orientador desta dissertação (anexo 3) assumiram um relevante papel na recolha e no tratamento de dados. Os encontros colaborativos com o orientador, no decorrer do estudo, possibilitaram a reflexão sobre as interações observadas, a partir do visionamento das gravações em vídeos, das sessões realizadas com as crianças, e a discussão sobre a problemática das interações comunicativas na educação em geral. Deste modo, a análise dos dados das sessões realizadas com as crianças foi fortemente influenciada pela estruturação dos encontros entre a educadora/investigadora e o professor/orientador desta dissertação. Assim, optei por estruturar a apresentação dos dados em três categorias relacionadas com as interações comunicativas: i) iniciativa da criança; ii) iniciativa da educadora; e iii) qualidade das atividades. Neste estudo, o conceito de iniciativa é referido como na dualidade iniciativa/resposta, tal como é usado no estudo de Gomes e Nunes (2014), ou seja, a ação que inicia a interação.

Convém realçar que a iniciativa da criança e da educadora estão intimamente ligadas no processo comunicativo, influenciando-se e sendo interdependentes, em resultado do importante papel do educador, no decurso do processo educativo, tal como é preconizado por Salvador (1994), que defende que o papel do professor é determinante podendo influenciar a atitude do aluno na sua construção do conhecimento. No entanto, optei pela análise separadamente das categorias referidas por permitir organizar e estruturar os

dados obtidos neste estudo na tentativa de construção de uma análise que se pretende compreensível. No próximo capítulo, além da apresentação dos resultados, tendo em conta as categorias referidas, começarei por fazer uma breve alusão ao papel dos pais nas sessões de forma a contextualizar as sessões realizadas em domicílio e tentarei ligar as intervenções das crianças e da educadora, através de um olhar sobre as interações comunicativas.

Capítulo 3 – Interações Comunicativas

Neste capítulo apresento os resultados da análise dos dados, tendo por suporte os vídeos realizados com as crianças intervenientes neste estudo e as gravações em áudio das sessões colaborativas com o orientador desta investigação.

O papel dos pais nas sessões

O foco deste estudo é, como já foi referido, a interação entre a criança e a educadora, no entanto, neste contexto específico, intervêm outros elementos que não podem ser ignorados e que são os pais das crianças. Esta breve alusão ao seu papel nas sessões permitirá contextualizar o trabalho desenvolvido em domicílio e explicar a sua intervenção em alguns momentos analisados neste estudo.

No âmbito da Intervenção Precoce na Infância, a participação dos pais é desejável, de forma a envolverem-se o mais possível com as crianças, para que o trabalho possa ser desenvolvido no seu quotidiano e não, apenas, quando a educadora visita a família. As conversas que os pais têm com a educadora, durante as sessões, podem também estimular a análise dos problemas que a família enfrenta como um todo, ou em particular com a criança, e a reflexão sobre as soluções possíveis. Os pais, muitas vezes, necessitam também de muita atenção, por exemplo, como nos casos estudados, se se encontram de certa forma isolados por não possuírem uma atividade profissional. Esse facto observa-se em várias sessões, como na terceira sessão do Miguel, em que a mãe falou quase constantemente, enquanto a criança explorava os materiais.

Nesta terceira sessão, constatou-se que aconteceram duas conversas em simultâneo, entre a educadora e a criança e a educadora e a mãe, apesar de também haver momentos em que a mãe interagiu com o Miguel, no contexto do seu jogo. Este facto é relevante, pois influencia o tipo de comunicação da educadora com a criança, e revela a importância de realizar uma breve contextualização do papel dos pais nas sessões e da sua influência no seu

desenvolvimento. No entanto, tendo em conta o objetivo deste estudo, as intervenções dos pais não serão analisadas, em profundidade.

Observa-se que, em algumas situações, os pais auxiliam a educadora na compreensão do que a criança pretende transmitir, pois conhecem melhor os seus interesses e motivações, assumindo um papel de *tradutores*:

Educadora/investigadora: – Não, não, na boca não, Miguel, não se pode pôr os brinquedos na boca.

Miguel: (impercetível).

Educadora/investigadora: – O que é que ele disse?

Mãe: – «Não põe, não põe». Não põe, não!

[Miguel, sessão 2]

No exemplo anterior a educadora pergunta diretamente à mãe o significado do que a criança fala, mas numa sessão realizada com o Luís, a intervenção da mãe, ao repetir o que a criança diz, ajuda a educadora na compreensão do seu discurso:

Luís: – O avião!

Mãe: – O avião...

Luís: – ... faz barulho.

Mãe: – ... faz barulho.

Luís: – Oh! Um ‘quinho.

Mãe: – Um barquinho!

Luís: (impercetível)

Mãe: – Tem de ir procurar uma baleia? (repetindo o que a criança disse).

[Luís, sessão 7]

A sua intervenção nas atividades e jogos ajudam a criança a realizar as tarefas, permitindo uma maior motivação desta:

Miguel: – - Eu quero a caixa.

Educadora/investigadora: – Eu dou a caixa, primeiro vamos pôr as peças.

Miguel: – Não!

Educadora/investigadora: – Sim!

Miguel: – Não... dá-me a caixa!

Mãe: – A mãe ajuda... ensina lá à mãe que a mãe não sabe, ensina lá, filho.

Miguel: – Assim...

[Miguel, sessão 2]

Também as crianças solicitam frequentemente a participação dos pais nas atividades e conseguem, assim, ter maior confiança na execução das tarefas:

Miguel: – A mãe canta este.

Educadora/investigadora: – A mãe toca a maraca

(...)

Miguel: – (como a mãe não está a participar dirige-se para a mãe)

Não! Faz assim! (Continuam a tocar e quando param troca os instrumentos com a mãe). A mãe toca isto!

[Miguel, sessão 2]

O significado das ações da criança, partindo de um conceito de ação muito abrangente, ou seja, ação como comunicação, tal como é referido por Hall (1986), em que cultura e vida têm como alicerce a comunicação, podem ser melhor interpretadas se se conhecer o contexto familiar da criança, as suas vivências. Este facto ficou patente na análise realizada na terceira sessão colaborativa:

Educadora/investigadora: – Por exemplo, quando ele há pouco... começou a gritar... parece que está a representar alguém zangado... ele parece um adulto zangado.

Professor/orientador: – Pois, mas é isso que eu digo, ele deve ter umas vivências, vivências de acontecimentos, que limitam, não é? (...). Pode haver uma série de vivências familiares, que ele rejeite, e podem até nem serem atuais, podem ter sido anteriores.

[Sessão colaborativa 3].

Ou seja, esta questão remete-nos para a importância que o contexto tem na educação e, neste caso, o trabalho realizado em domicílio permite ter acesso a informações que de outro modo seria mais difícil obter, assim como permitir que os pais se envolvam nas interações e, deste modo, ajudarem na *descodificação* do discurso da criança.

Professor/orientador: – Para eles, uma certa palavra pode ter um contexto diferente da palavra por si, fora do contexto.

[Sessão colaborativa 3]

Em síntese, os pais são elementos importantes nas sessões por serem, antes de mais uma forma de aceder a informações relevantes sobre as crianças, facilitando a interpretação e a ação comunicativa da educadora e mesmo da criança.

Iniciativa da criança

As iniciativas das crianças surgem relacionadas com os seus centros de interesse e com a presença dos pais, particularmente a mãe. O Luís recorre com

frequência ao seu centro de interesse que são os dinossauros. Na primeira sessão, por exemplo, recorreu quatro vezes a este brinquedo. Este comportamento pode ser observado em algumas situações, nomeadamente, quando a atividade em que está envolvido com a educadora perde o interesse ou quando, por momentos, necessita descansar um pouco, e mesmo quando a mãe e a educadora conversam deixando de centrar a atenção na criança:

(A educadora e a mãe conversam e o Luís sai da sala, voltando com um dinossauro na mão)

Educadora/investigadora: – Luís, vamos fazer?

(O Luís imita faz o som dos dinossauros e a mãe afasta-os da mesa)

Luís: – Mãe, posso ficar t-rex?

[Luís, sessão 1]

O Miguel, por outro lado, recorre com frequência à mãe para ter mais confiança no decorrer das atividades, pedindo-lhe que participe ou indo para o seu colo, por exemplo:

Educadora/investigadora: – Vá, vamos cantar o «é-é-é-é» ...

Vá! 1, 2, 3... (o Miguel tenta acompanhar a contagem em simultâneo).

Educadora/investigadora: – ... é-é-é-é...

Miguel: – Mãe! Toca...

Educadora/investigadora: – ...mé-mé-mé-mé-mé...

Miguel: – Não, falta a mãe!

[Miguel, sessão 2]

O Miguel também, muitas vezes, recorre a pequenas distrações e, perante a insistência dos adultos, simula que tem soluços como forma de solicitar algum tempo para pensar, ou por se sentir com dificuldades ou pressionado para realizar a tarefa:

Educadora/investigadora: – Quá-quá-quá-quá-quá... tu fazes quá-quá-quá... pode ser?

(O Miguel abana a cabeça em afirmação)

Educadora/investigadora: – Então eu faço á-á-á-á-á e a mãe e o Miguel fazem quá-quá, pode ser? Então vá... á-á-á-á-á...

Mãe: – Embora fazer? Embora?

Miguel: – Não...

Mãe: – Então... vá!

Educadora/investigadora: – Faz lá, Miguel. (O Miguel simula ter soluços). Olha o Miguel tem soluços, eu tenho que trazer a caixa do médico...

[Miguel, sessão 2]

Este exemplo remete para uma questão discutida nas sessões

colaborativas em que se analisa a capacidade que as crianças possuem de negociarem o processo comunicativo:

Professor/orientador: – Repara, este «espera um pouco», no fundo, ele está a querer um certo ritmo dele (...) há uma certa negociação aqui no procedimento... não tanto de significado, mas de procedimento. «Espera um pouco» é sinónimo de uma significação de procedimento, tem a ver com a tal negociação... negociação da comunicação.

[Sessão colaborativa 1]

A situação específica, analisada nesta sessão colaborativa, difere apenas do exemplo do Miguel no sentido em que o Luís pede diretamente para que o jogo não avance antes que ele possa observar as peças no seu tempo:

Educadora/investigadora: – Já está?

Luís: – Ó mãe...

Educadora/investigadora: – Pronto, podemos?

Luís: – Onde está o outro caracol?

Mãe: – Onde está o outro caracol? (alusão ao jogo de agrupar duas imagens iguais). Está aqui e aqui. Aqui um e aqui outro. Já está?

Educadora/investigadora: – Podemos começar?

Luís: – Ó mãe... não, não podem, onde está o outro leão?

Educadora/investigadora: – O outro leão, onde está?

Luís: – Não sei, o outro leão? Ali... aqui já sei!

Educadora/investigadora: – Boa.

Luís: – Ei! Espera um pouco!

[Luís, sessão 2]

Em complemento a esta informação regista-se o facto de a criança pedir para começar o jogo enquanto a mãe e a educadora conversam:

(A mãe conversa com a educadora e o Luís observa as peças)

Luís - Oh Paulaaa! Vamos jogar... (inicia o virar das peças enquanto a mãe e a educadora conversam).

[Luís, sessão 2]

Pode-se dizer que as crianças conseguem, recorrendo a diversas estratégias, imprimir o seu ritmo e as suas opções nas atividades e que compreendem os passos de um jogo de regras simples. Neste caso, o Luís já tinha jogado em sessões anteriores (este jogo inicia-se por organizar todas as peças, que são aos pares iguais, com as imagens viradas para cima. Depois voltam-se com a face indistinta para que se possam à vez encontrar os pares). Nesta situação, observa-se claramente que a criança se apropria do

conhecimento adquirido em sessões anteriores e toma a iniciativa revelando mesmo confiança ao executar o jogo, tal como foi observado numa sessão colaborativa:

Professor/orientador: – Ele, entretanto, já virou tudo (...) ele já conhece o jogo, não é?

Educadora/investigadora: – Nós já tínhamos feito, algumas vezes. Ele já percebeu... as peças agora

(...).

Professor/orientador: – Ele aqui troca, como toma iniciativa. Portanto, ele já conhece o jogo... toma a iniciativa... ele fixou duas que já estavam.

[Sessão colaborativa 1]

Observa-se que as crianças, tanto o Luís como o Miguel, chamam a atenção da educadora quando esta dá atenção à mãe:

(A educadora conversa com a mãe)

Luís: – Paula! Ó Paulaaa! Ó Paula!

Educadora/investigadora: – Diz Luís.

Luís: (impercetível)

Mãe: – Ah, ontem deram-lhe um livro.

Educadora/investigadora: – Uau, olha Luís vamos fazer o jogo e depois quero ver o teu livro novo, pode ser?

Luís: – Pode ser.

[Luís, sessão 2]

Fazer uma pergunta é uma forma de tomar a iniciativa e, sobre o tipo de perguntas que as crianças dirigem à educadora, podem encontrar-se, fundamentalmente, perguntas em que a criança pede uma informação, como no exemplo seguinte:

Educadora/investigadora: – Este chama-se águia dos macacos, está aqui escrito, águia dos macacos.

Luís: – Ah, águia dos macacos! E esse?

Educadora/investigadora: – Este é o galo da pradaria, só que este é o macho.

[Luís, sessão5]

Também, a criança, através do seu discurso, organiza a participação dos adultos na atividade:

Miguel: – A mãe canta este.

Educadora/investigadora: – A mãe toca a maraca...

(Miguel vira-se para a mãe e, como esta não está a participar, diz)

Miguel: – Não! Faz assim!

(Continuam a tocar os instrumentos e quando param o Miguel troca os instrumentos entre a mãe, a educadora e si próprio)

Miguel: – A mãe toca isto!
[Miguel, sessão2]

Para além de ser possível observar as iniciativas comunicativas das crianças sobre as atividades que realizam no momento, também se observa que, por vezes, as crianças iniciam um tópico de conversa sobre um acontecimento de outra sessão anterior. Na sexta sessão, por exemplo, o Miguel falou num assunto de uma das sessões anteriores, que não foi registado em vídeo devido ao facto de ter acontecido na hora da despedida. A situação, a que o Miguel se refere, tem a ver com o facto de a educadora não ter permitido que ficasse com um jogo para brincar durante a semana, como usualmente acontecia, porque o Miguel tinha atirado deliberadamente com o jogo ao chão:

(Enquanto o Miguel realiza uma pintura em aguarela)

Miguel: – Paula... desculpas...

Educadora/investigadora: – O quê?

Miguel: – Desculpa...

Educadora/investigadora: – Desculpa?

Miguel: – Sim.

Educadora/investigadora: – De quê?

Miguel: – A Paula levou os jogos...

Educadora/investigadora: – Ah! Mas isso já passou Miguel... não faz mal. Já desculpei, não foi? Já passou.

Miguel: – Mas a Paula levou o jogo.

Educadora/investigadora: – Pois foi, mas já foi há muito tempo, já não faz mal, eu agora já deixei o jogo, não deixei?

[Miguel, sessão 6]

Um aspeto que se realça das diversas sessões é que o Miguel é muito sensível às iniciativas da educadora e mesmo da mãe. Em regra, reage repetindo aquilo que é dito, mesmo quando a mensagem não lhe é dirigida, por exemplo, enquanto a mãe e a educadora conversam entre si.

A concentração das crianças nas atividades revela-se um fator a ter em conta. Ambas, quando estão motivadas, mantêm a concentração durante algum tempo. Por exemplo, o Miguel tem necessidade de interpelar a mãe constantemente, no entanto, consegue retomar o que está a fazer com a educadora, tal como foi observado numa sessão colaborativa:

Professor/orientador: – Aqui... parece-me aquilo que a gente estava a dizer «muito concentrado na atividade»
(...).

Educadora/investigadora: – Ele, de vez em quando, vai ver o que a mãe está a fazer... ele sai...

Professor/orientador: – Mas o que eu quero dizer é ..., mas mesmo assim, ele regressa à atividade, mas não se...

Educadora/investigadora: – Não se distrai...

[Sessão colaborativa 2]

Quanto a este aspeto, verifica-se que existem diferenças entre as duas crianças. Pode-se observar que o Miguel regressa à atividade, quando interage com a mãe, enquanto que o Luís necessita da intervenção da educadora para retomar, quando sai da sala ou brinca com os animais.

Também, por vezes, quando o seu discurso não é logo compreendido pela educadora, devido às suas dificuldades de articulação ou de organização do discurso, esforça-se por repetir e ser compreendido. Por outro lado, o Luís tem mais dificuldade em responder aos pedidos da educadora, para que repita o que disse. Neste caso, a mãe costuma apoiar a criança estimulando-a a responder.

Em síntese, a observação dos dados permite concluir que as crianças tomam iniciativa, através de perguntas ou chamadas de atenção. Conseguem tomar a iniciativa pedindo tempo e organizando a intervenção dos adultos nas atividades.

Iniciativa da educadora

Salvador (1994) refere que o professor deve ser entendido como um mediador da aprendizagem, na medida em que planifica as atividades, agindo de forma a favorecer essas mesmas aprendizagens. Pode-se constatar que, durante as sessões, com as crianças, a educadora explora alguns conceitos e orienta a sessão de acordo com estes mesmos conceitos, não possibilitando que a criança oriente a comunicação:

Educadora/investigadora: – O quê que estás a fazer?

Miguel: – Olha a manta, não sai.

Educadora/investigadora: – Não sai, Miguel?

Miguel: – Não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai, tudo.

Educadora/investigadora: – As peças caem... que cor é essa, Miguel?

[Miguel, sessão 2]

Tendo em conta estudos anteriores, Brickman e Taylor (1991), referem as seguintes qualidades na interação entre o adulto e a criança: i) estimular o prazer que as crianças demonstram com o ambiente à sua volta; ii) seguir os interesses e necessidades da criança; iii) partilhar o poder com a criança; iv) ter em conta o nível de compreensão da criança; e v) estimular desafios que estejam ao alcance do êxito por parte da criança. Partindo destes pressupostos, das qualidades na interação, não se encontra, neste exemplo, a partilha do poder com a criança.

Na segunda sessão colaborativa, este aspeto é referido através da análise da focalização que a educadora imprime tendo em vista aspetos previamente planificados, neste caso as cores. A educadora controla o decurso das atividades, através da focalização do discurso, atendendo aos conceitos que pretende que sejam explorados:

Professor/orientador: – E isso é nitidamente aquelas coisas da comunicação que é de focalizar, tu aqui focalizaste na perspetiva das cores. (...) A gente acaba por levar os miúdos a dizer as coisas.

[Sessão colaborativa 2]

Por exemplo, na sessão 3, com o Miguel, são explorados conceitos como as cores, as formas e as quantidades. Quando o Miguel se mostra interessado no facto dos três participantes poderem ter três colares (feitos com o jogo de enfiamentos, que exploram na sessão), este aspeto não é explorado pela educadora de modo que a criança possa explorar o assunto e, assim, alterar o decurso a atividade:

Miguel: – Todos iguais.

Educadora/investigadora: – Estão todos iguais! Eu tenho um colar, tu tens um colar...

Miguel: – A mãe tem uma...

Educadora/investigadora: – Um colar, quantos são Miguel?

Miguel: – Nove.

Educadora/investigadora: – Conta lá: 1, 2, 3.

Miguel: – (em simultâneo) 1, 2, 3.

Educadora/investigadora: – 3, olha são 3, 3, faz assim 3 com os dedos: 1, 2, 3.

[Miguel, sessão 5]

No entanto, nesta mesma sessão, podemos constatar um momento em que a educadora explora um tópico de conversa iniciado pela criança:

Miguel: – O Miguel foi a pé...

Educadora/investigadora: – Foste a pé?
Miguel: – Sim.
Educadora/investigadora: – Onde?
Miguel: (impercetível)
Educadora/investigadora: – Foste onde?
Miguel: – Ao Jumbo, com a mãe e o pai.
Educadora/investigadora: – Fazer o quê, ao Jumbo, com a mãe e com o pai?
Miguel: – O Miguel trouxe batatas.
[Miguel, sessão 3]

Aqui pode-se observar que o tópico de conversa se mantém por algum tempo. Este exemplo é ilustrativo da tentativa da educadora de procurar aproveitar os interesses das crianças no estímulo à elaboração de uma ideia, neste caso, de uma pequena história baseada nas suas experiências pessoais. Com o Miguel, verifica-se que é possível realizar uma conversa e que a criança consegue iniciar o tópico de conversa. No entanto, o Luís, apesar de conseguir manter-se algum tempo, numa atividade do seu interesse, revela alguma dificuldade em desenvolver um assunto. Interage algum tempo com sequências de interação de pergunta-resposta, normalmente:

Educadora/investigadora: – Este chama-se atoba.
Luís: – Ah! Atoba! E esse?
Educadora/investigadora: – Esse chama-se laverca!
Luís: – Laverca! E esse? E esse?
Educadora/investigadora: – Este é o melro... melro!
Luís: – Ah!
[Luís, sessão 5]

Por outro lado, tal como foi observado nas sessões colaborativas, no exemplo seguinte, a educadora não dá oportunidade à criança de procurar a resposta ou mesmo responder às solicitações:

Educadora/investigadora: – Onde é que está a caixa do xilofone?
Miguel - Onde está?
Educadora/investigadora: – Onde está? Ah! Já sei, já vi... queres ver? *Tcharam...*
Miguel: (dá um gritinho de satisfação!)
Educadora/investigadora: – Sabes quem é que guardou? Fui eu...
[Miguel, sessão 2]

Esta situação surgiu de uma tarefa de arrumação e assim não se aproveitou a oportunidade que as situações inesperadas e do quotidiano proporcionam para desenvolver a capacidade comunicativa da criança:

Professor/orientador: – Aproveitar os momentos para explorá-los.
(...)

Educadora/investigadora: – Exato, porque para nós é uma coisa tão óbvia, mas para ele...

Professor/investigadora: – Pode não ser, ele agora identificou dois iguais, não é?... mais dois... ele já tinha visto um. É a vontade também dele de jogar. Mas tu, estás a ver... resolves e passas logo sem discussão nenhuma...

[Sessão colaborativa 1]

Nesta situação, a educadora não permite à criança procurar o objeto, nem responder às questões. No exemplo seguinte existe uma situação semelhante, mas, neste caso, a educadora não deu continuidade àquilo que a criança estava a dizer, pois esta referia que as peças tinham caído e a educadora desviou o assunto para explorar as cores. Aqui há uma preocupação clara em explorar temáticas relacionadas com o currículo escolar e não há uma escuta efetiva da criança permitindo que organize o seu discurso e conseqüentemente o seu raciocínio:

Miguel: – Não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai... tudo.

Educadora/investigadora: – As peças caem... que cor é essa Miguel?

Miguel: – Verde.

Educadora/investigadora: – E essa?

Miguel: – Vermelho.

[Miguel, sessão 3]

Nas sessões colaborativas foi discutida esta questão, nomeadamente, quanto ao tempo a dar à criança, uma vez que no início observa-se que a educadora não espera a reação desta ao desafio ou problema a resolver, dando resposta às suas próprias perguntas:

Professor/orientador: – Mas, estás a ver? Aqui «parecem iguais e são diferentes» e fechaste logo (...) podias ter explorado, se para ele ... se são iguais ou não são... fugiste logo... quer dizer iniciaste... (...) mas depois tapaste logo e passa a outra. Portanto, ou seja, dás mais tempo... estás a ver?

[Sessão colaborativa 1]

Podemos observar esta questão no exemplo seguinte:

Educadora/investigadora: – Luís, olha o que eu estou a pensar...

Eu acho que aqui e aqui estão dois elefantes, o quê que tu achas? Aqui e aqui...

Mãe: – Luís olha a Paula.

Educadora/investigadora: – Luís, aqui e aqui estão os elefantes...
o quê que achas? Vou ver... uau adivinhei!
Luís: – A música do elefante... gigante!
Educadora/investigadora: – São iguais ou são diferentes? Luís,
olha... são iguais ou são diferentes?
Luís: – Gigante elefante!
Educadora/investigadora: – São iguais! Agora é a mãe.
[Luís, sessão 1]

Ligada à questão anterior também foi analisada a possibilidade de deixar a criança descobrir, ou seja, permitir que a criança possa encontrar as soluções para os problemas:

Professor/orientador: – Está a ver «elefante bebé, elefante bebé».
Educadora/investigadora: – Repetiu.
Professor: – Ele repetiu, identificou... se tu combines com a
mãe que vocês não dizem se é ou se não é, a ver se ele diz
se é ou se não é, talvez fosse uma estratégia.
[Sessão colaborativa 1]

Perante estas reflexões, também nas sessões colaborativas a educadora explica que, com o decorrer do estudo começou a preocupar-se em escutar a criança em vez de antecipar as respostas ou corrigir de imediato, no sentido em que o importante é que a criança antecipe as soluções e verbalize o seu pensamento em vez de haver a preocupação que a criança saiba a resposta «certa»:

Educadora/investigadora: – Tenho tido o cuidado de não ir dizer logo (...). Ouço primeiro o que a criança está a dizer: «o quê que achas que a menina está a dizer? Que está a fazer? O que é que está a acontecer? Que animal é este?» Ele pode dizer que é um crocodilo e ser uma cobra. Pronto, ouvir primeiro, e depois a partir daí «porque é que é um crocodilo?» (...).
Professor: – Sim, mas isso tem a ver com, em termos de comunicação, uma das coisas que tínhamos estado a ver que é a necessidade de entendimento e do significado que ele está a dar.
[Sessão colaborativa 3]

Guerreiro *et al.* (2015) referindo as ações comunicativas do professor, sendo *questionar* uma delas, esta é descrita como uma das ações mais usuais nas aulas, no sentido de solicitação de informação aos alunos. Muitas vezes, a educadora faz perguntas, mas claramente não espera uma resposta:

Educadora/investigadora: – Isto é o início da música e vamos ouvir. Este bocadinho da música diz assim «atenção Luís, escuta com atenção».

Luís: – Não, não, não quero.

Educadora/investigadora: – Só um bocadinho que é para a gente ver qual é o animal, queres ver? Olha...

[Luís, sessão 6]

Os mesmos autores, referindo (Ainley, 1988; Mason, 1998, 2000; Menezes, 1995) identificam três tipos de perguntas: perguntas de *verificação*, de *focalização* e de *inquirição*. O tipo de pergunta que a educadora realiza pode permitir à criança mais liberdade para desenvolver o seu discurso, expressando assim o seu pensamento, ou testar alguns conhecimentos. Podemos observar perguntas do tipo de inquirição, pois a criança, pode expressar o seu pensamento:

Educadora/investigadora: – Olha, o que é que vamos fazer hoje?

[Luís, sessão 1]

Ou perguntas de focalização, em que a educadora tenta focar, ou seja, “centrar a atenção dos alunos num aspeto específico que o professor quer ver melhor discutido” (Guerreiro *et al.*, 2015, p. 284).

Educadora/investigadora: – Onde está o crocodilo?

[Luís, sessão 1]

Relacionando com as perguntas da educadora também é fundamental observar a forma como a esta permite à criança elaborar o discurso:

Professor/orientador: – (...) e neste sentido é a mesma coisa, porque quando a gente liberta o aluno para ele dar, ele próprio os estímulos, nós também temos de, depois, sabê-lo acompanhar.

Educadora/investigadora: – Ele foi-me respondendo... é uma criança de 4 anos, com aquele nível de desenvolvimento da linguagem, não é? Não me respondeu como um adulto ou como uma criança mais... «que eu fui aqui...» ele, aos bocadinhos, foi construindo aquilo, se calhar a ideia é estimular para que ele aos poucos vá conseguindo construir o discurso, explicando o passado, o futuro...

Professor: – Mas não deves fazer isso substituindo o discurso dele.

[Sessão colaborativa 2]

Tendo em conta que “o adulto «constrói» a comunicação tratando a criança como se esta comunicasse intencionalmente logo nas primeiras fases do

seu desenvolvimento” (Bitti & Zani, 1997, p. 209), também se poderá analisar algumas intervenções por parte da educadora, no sentido de ajudar a criança a organizar o seu discurso verbalizando as ações da criança, dando-lhes sentido como, no exemplo seguinte, em que a criança seleciona peças com duas características para fazer um colar (azuis e redondas) e a educadora vai ajudando a criança a construir o raciocínio.

Educadora/investigadora: – O que é que estás a fazer Miguel?

Miguel: – Está aqui o outro verde.

Educadora/investigadora: – Esse não é verde, este é azul... ah, queres pôr só azuis.

Miguel: – Azul.

Educadora/investigadora: – Olha esta também é azul...

Miguel: – Não! É esta, só.

Educadora/investigadora: – Gostas assim redonda?

Miguel: – Sim, redonda.

Educadora/investigadora: – Ah, já percebi, tem que ser redonda... agora é que vais por as verdes, não é?

[Miguel, sessão 3]

Podemos observar que a educadora reforça constantemente a oralidade da criança, repetindo o modelo correto, quando a criança fala, e também se observa a sugestão de frases para ajudar a criança a expressar o que pretende:

Educadora/investigadora: – Olha Miguel, qual é a cor que eu uso agora?

Miguel: – Faz isto.

Educadora/investigadora: – As amarelas?

Miguel: – Sim! (fala para a mãe que está a usar as suas peças)
Não, são minhas, toma estas!

Educadora/investigadora: – Odete, o Miguel é com as verdes!
Miguel eu estava a explicar à mãe «Odete, o Miguel tem as verdes, está bem?»

Miguel: – Olha...

Mãe: – Está bem...

Educadora/investigadora: – Tens que explicar «ó mãe, as minhas são as verdes».

[Miguel, sessão 5]

No caso do Luís, que tem centros de interesse muito definidos como, por exemplo, os dinossauros, tal como foi referido anteriormente, observa-se que a educadora tenta introduzir este elemento nas brincadeiras, não como tema central, mas como elemento de motivação para as atividades:

Educadora/investigadora: – Queres ver o livro dos animais?

Luís: – Procurar o elefante?

Luís: – Sim.

Educadora/investigadora: – Então vamos procurar o elefante.

Luís: – Já sei ... o t-rex.

Educadora/investigadora: – Vamos procurar o t-rex, aqui?

[Luís, sessão 5]

Após a primeira sessão colaborativa em que foram abordados assuntos relacionados com a atitude da educadora, observa-se uma maior preocupação em que a criança resolva pequenos problemas, tal como é expresso na quinta sessão com o Miguel que tenta colocar um colar de enfiamentos ao pescoço, mas não consegue. A educadora primeiro tenta que ele descubra porquê que não cabe e ele responde que está pequeno. Depois pergunta como resolver aquela situação:

Educadora/investigadora: – Já acabou, olha, este já está feito.

Miguel: – Não, falta a minha vez (tenta colocar o colar em si), não cabe.

Educadora/investigadora: – Então não cabe, porquê? Porquê que não cabe, Miguel?

Miguel: – Está pequeno.

Educadora/investigadora: – Está pequeno?

Miguel: – Sim.

Educadora/investigadora: – E agora, como é que eu faço?

Miguel: – Este... não sei...

Educadora/investigadora: – A agora como é que eu faço? Está pequeno, como é que eu faço? Fica assim? (a situação não se resolveu devido à interrupção da mãe que mudou o assunto).

[Miguel, sessão 5]

Uma das questões abordadas nas sessões colaborativas foi o facto de a educadora tentar compreender o que a criança diz e, conseqüentemente, compreender o que pensa e como pensa sobre os assuntos. Ao longo das filmagens é evidente esta procura de entendimento. Por vezes este entendimento é conseguido, mas muitas vezes a educadora e a criança conversam sobre dois assuntos em simultâneo. Por exemplo, a criança encontra-se concentrada numa atividade de exploração de pintura em aguarelas e a educadora faz perguntas sobre as cores. Tem que insistir para ter uma resposta.

Outras vezes tem dificuldade em compreender o discurso da criança, que tem uma lógica própria e um ritmo próprio. Observam-se muitas tentativas para compreender a «história que a criança conta». Há muita preocupação em repetir o que a criança diz e em verbalizar as suas ações, para reforçar a sua oralidade, no entanto, por vezes esta preocupação leva a alguma antecipação do raciocínio

da criança e não permite realmente que a criança tenha o seu tempo para dar a sua interpretação das situações.

Também se observa conversas em que a criança interpreta uma situação e a educadora aproveita a ideia da criança, permitindo que o decurso da conversa seja alterado pela mesma, como no exemplo seguinte, em que a criança introduz a ideia de que as cores são amigas:

Miguel: – É este! (escolhe uma cor).
Educadora/investigadora: – Amarelo!
Miguel: – Está tudo cheio de amarelos, olha, aqui, aqui, aqui!
Educadora/investigadora: – 3, olha, 1, 2, 3 amarelos.
Miguel: – Olha mais.
Educadora/investigadora: – E outro amarelo, boa, Miguel!
Miguel: – Sim, boa Paula!
Educadora/investigadora: – Olha, mas este amarelo está sozinho!
Miguel: – Sim, precisa amigos.
Educadora/investigadora: – Que estranho, não tem amigos este.
Miguel: – Olha tem amigos, olha, em todo o lado.
Educadora/investigadora: – Ah! São todos amigos.... É amigo do preto, do castanho, do verde, do azul, não é? Uau!
Miguel: – Sim, olha este, este e este!
[Miguel, sessão6]

Em síntese, observa-se que as intervenções da educadora são importantes na construção das sequências de interação comunicacional, tanto na forma como questiona a criança, na capacidade de dar tempo de resposta à criança, na capacidade de escutar, de aproveitar as situações do quotidiano, de permitir à criança descobrir as soluções para os problemas. Quanto a este estudo é importante referir que, inicialmente, existem algumas dificuldades da parte da educadora em dar espaço à criança. Gradualmente, há uma procura de interagir com a criança de modo construtivo e em cooperação, em consonância com os pressupostos de Brickman e Taylor (1991), aludidos de novo, que referem as qualidades na interação entre o adulto e a criança: i) estimular o prazer que as crianças demonstram com o ambiente à sua volta; ii) seguir os interesses e necessidades da criança; iii) partilhar o poder com a criança; iv) ter em conta o nível de compreensão da criança; e v) estimular desafios que estejam ao alcance do êxito por parte da criança.

Qualidade das atividades

As tarefas propostas nas sessões são todas de carácter lúdico e exploradas de acordo com o perfil de cada criança. Neste sentido, Goodman e Goodman

(1996), partindo das perspetivas de Vygotsky, Dewey e Piaget, enfatizam o papel do jogo no desenvolvimento da criança pois, para além de explorarem a imaginação e a criatividade, permitem à criança a interação e a exploração dos papéis dos adultos.

A educadora transporta os materiais para a casa das crianças e observa-se que as mesmas criam logo expectativa sobre o que poderão fazer na sessão ao observarem os materiais. Este facto deu origem a uma reflexão nas sessões colaborativas pois constatou-se que o saco dos brinquedos era um motivo de distração por conter vários objetos. No exemplo seguinte a criança procura os animais no saco dos brinquedos e a educadora mostra todos os materiais que tem:

Educadora/investigadora: – Temos aqui quantos? Deixa ver...
olha também temos este. Este também vai brincar.
Podemos brincar com estes, todos?

Luís: – Aa...

Educadora/investigadora: – Olha não tenho mais, só trouxe estes,
olha só... não há mais animais... há lápis; depois estas
histórias eu mostro, tá bem?

Luís: – Tem crocodilos?

[Luís, sessão 6]

Assim uma das estratégias encontradas foi diminuir a quantidade de estímulos, para que as crianças centrassem a sua atenção mais tempo em cada tarefa. Ou seja, menos acesso a materiais e atividades permitirem mais tempo de exploração dos mesmos. Com o Miguel foi possível negociar o número de jogos que se levariam para casa, pois a criança tinha por hábito ir ter com a educadora ao carro e ajudar a transportar os sacos para casa. Com o Luís não era possível fazer esta escolha conjunta, então a educadora fez algumas tentativas de perguntar o que gostaria de fazer na sessão seguinte, no entanto, esta escolha foi realizada pela educadora.

A questão da qualidade das atividades foi discutida nas sessões colaborativas ao ser observado o tempo que a criança explora cada atividade, ou seja, sendo este um facto a ter em conta pois, em algumas situações a criança, explora pouco tempo os materiais.

Professor/orientador: – Isto, por exemplo, é um aspeto interessante destas imagens, que é esta troca... quando ele troca de livro assume que já o viu... que já o leu... (...)

assume que já o explorou... agora, neste caso, provavelmente, podias arranjar estratégias para evitar... repara de 2 em 2 minutos troca de livro e com o tempo temos esta consciência...

[Sessão colaborativa 2]

Um facto observável, desde logo, é que o Miguel mais facilmente experimenta situações e materiais novos, enquanto que o Luís gosta mais de tarefas que já conhece. Com este último, aconteceu haver a repetição de experiências para que o Luís pudesse experienciar e desenvolver confiança. Também o tipo de propostas pode originar mais discussão pois as atividades que permitem mais interação são mais interessantes neste tipo de abordagem. A escolha de tarefas que permitem a resolução de problemas como jogos de regras simples surgiu, das reflexões realizadas nas sessões colaborativas, como mais estimulantes ao nível da comunicação.

Professor/orientador: – Agora repara... ele está a demorar um pouco mais com este livro e, provavelmente, tem a ver com algumas...

Educadora/investigadora: – Na minha opinião tem a ver com a qualidade do livro. O livro tem imagens de crianças reais, ou seja, fotografias de crianças, não é ilustrado, e com as várias atividades diárias: a menina a pentear, a lavar os dentes.

[Sessão colaborativa 2]

Ainda quanto à qualidade das atividades convém referir que também a exploração das questões do dia-a-dia permitiu desenvolver de modo funcional e concreto pequenos desafios e assim incentivar a criança a participar nas tarefas. Este aspeto é enfatizado por Goodman e Goodman (1996) que acreditam que a linguagem é apreendida no contexto em que a criança está inserida de modo a que seja relevante, funcional e integral e, assim, as crianças adquirem, gradualmente, o controlo dos seus mecanismos. Por exemplo, na situação seguinte, a arrumação do jogo, é em si mesma tida como uma atividade lúdica, em que a educadora sugere arrumar por cores e fazendo com que a criança se concentre e participe:

Educadora/investigadora: – Olha vamos arrumar primeiro as amarelas?

Mãe: – Boa, as amarelas, só as amarelas.

Educadora/investigadora: – E agora qual é a cor que vamos arrumar?

Luís: (pega numa peça azul).

Mãe: – Azul

Educadora/investigadora: – Boa, só azuis. E agora: verdes ou vermelhas?

Luís: – Vermelhas.

Educadora/investigadora: – Boa, o Luís escolheu muito bem.

[Luís, sessão 3]

Em síntese, a qualidade das atividades interfere nas interações comunicativas entre a educadora e a criança, quanto à quantidade e ao tipo de propostas de atividades. Ou seja, com mais tempo e menos tarefas propostas, naturalmente sem uma visão redutora, as crianças podem concentrar-se mais nas atividades e podem desenvolver melhor as suas potencialidades comunicativas. A qualidade das propostas também interfere no estímulo à interação e podem ser aproveitadas as situações do quotidiano.

Interações comunicativas em contexto educativo

A análise dos dados recolhidos permitiu encontrar as três categorias principais deste estudo: *iniciativa da criança*, *iniciativa da educadora* e *qualidade das atividades*. Constata-se que as reflexões no presente estudo são, na sua maioria, direcionadas para a iniciativa da educadora. Segundo Salvador (1994), como referido anteriormente, o papel do professor é determinante podendo influenciar a atitude do aluno na sua construção do conhecimento. É importante então compreender o papel do professor no processo de aprendizagem.

O professor detém maior controlo sobre o ambiente do que a criança e Feuerstein, referido por Williams e Burden (1997), acredita que a aprendizagem é modelada desde o nascimento, pelos adultos mais significativos. O autor refere-se a estes adultos como *mediadores* e às experiências por eles estimuladas como *experiências de aprendizagem mediadas*. Estes adultos que são, em primeiro lugar, os pais e, mais tarde, os professores, seleccionam e organizam os estímulos que consideram mais adequados para a criança, apresentando-os da forma mais apropriada para promover a aprendizagem.

Ao longo do estudo observa-se que estimular na criança uma linguagem comunicacional argumentativa é um objetivo a atingir, tal como foi analisado na categoria *iniciativa da educadora*:

Professor/orientador: – Estás a ver «não é porque é a tartaruga» pronto ele, no fundo, reconhece os animais e, ao reconhecer os animais, vê que há animais diferentes (...) e isso era importante explorar mesmo em todas as situações, (...) porque é que não são iguais, não é? Porque o problema às vezes é pedir-lhes justificações, não é? (...) que ele tenha que elaborar um discurso de justificação (...) para a diferença (...), isto pode ajudá-lo a desenvolver a linguagem e uma lógica comunicacional, argumentativa...

[Sessão colaborativa 1]

Efetivamente, as questões que a educadora dirige à criança são importantes, pois implicam um certo tipo de resposta. Existem perguntas de inquirição que permitem “aceder ao pensamento (...) dos alunos e desafiá-los na busca de conhecimento (...) novo” (Guerreiro *et al.*, 2015, p. 284), no entanto, observa-se também “perguntas de verificação (ou perguntas teste) que pretendem avaliar os conhecimentos dos alunos” (*idem, ibidem*). Este aspeto foi discutido nas sessões colaborativas:

Professor/orientador: – Exatamente, porque tu agora aqui podias ter dito, «mas porque é que é o elefante bebé?»

[Sessão colaborativa 1]

Portanto, o professor deverá procurar compreender o pensamento da criança, através da interação, ou seja, ser capaz de *olhar pelo outro*:

Professor/orientador: – Mais interessante, provavelmente, é perceber como é que eles olham. Só que aqui tem um problema, que é um problema muito complicado, é que o professor tem que ter muitos conhecimentos... e o educador, e nestas áreas melhor, que é para perceber a lógica daquilo que é «olhar pelo outro». É que essa questão da forma como se olha, todos nós somos diferentes, mas ao olhar para uma coisa, nós como educadores, temos de olhar para aquilo, pensar como é que o aluno.... qual é a estrutura de raciocínio para chegar àquilo.

[Sessão colaborativa 2]

Este *olhar pelo outro* permitirá ao professor compreender como a criança se apropria do conhecimento:

Professor/orientador: – O que nós temos aqui estado a fazer é tentar, numa perspetiva de interação, e perceber, no fundo, o pensamento do outro, ou seja criar momentos de entendimento com o outro. E esse entendimento com o outro pode-se construir por diferentes abordagens (...).

Imaginando que nós temos um certo problema (...), há duas perspetivas: (...) resolver de uma certa maneira e, portanto, recorremos a essa pessoa para saber como é que se resolve; há outra perspetiva que é a pessoa olhar para o problema e tentar definir estratégias para resolver o problema, e esta outra perspetiva «tentar definir estratégias para resolver o problema» são uma forma de construção do conhecimento, diferente da outra que se recorre a alguém que sabe para nos transmitir como se faz. O que acontece com estes miúdos, e agora como estamos, também, num processo de ensino normal, é que há uma tendência do professor que já sabe como é que se faz para, no fundo, para transmitir como se faz. Mas só que nestes casos, não estamos a falar de alunos com características normais no sentido normalizado, e, portanto, estamos a falar com outro tipo de crianças e será que eles se apropriam dessa forma, ou será que eles se apropriam mais? Aliás os outros também provavelmente se apropriavam mais da forma da tal construção.

[Sessão colaborativa 3]

Neste estudo verifica-se uma procura por parte da educadora de momentos de interação, em que a criança é capaz de se envolver numa verdadeira conversa. Conversa esta entendida, em sentido lato, tal como Bitti e Zani (1997, p. 209) preconizam, em que entre o adulto e a criança, se observa uma relação circular permitindo uma adaptação e influências graduais e mútuas, salientando o carácter evolutivo e particular desta relação.

Será importante referir que sendo a interação comunicativa, vista, no presente estudo, como algo em construção, em cooperação e dinâmica, o tipo de iniciativa da criança está interdependente da iniciativa da educadora e, como tal, as intervenções das crianças revelam também a qualidade das intervenções da educadora.

Nesta categoria evidencia-se a capacidade que a educadora e a criança têm de estabelecer um diálogo. Observam-se diferenças entre as sessões realizadas com o Miguel e as sessões realizadas com o Luís. Relativamente a este último, observa-se que a criança muitas vezes está num diálogo intrapessoal, ou seja, realiza um discurso sobre o que está a fazer, num determinado jogo, mas não responde a perguntas nem realiza perguntas ou toma a iniciativa para com a educadora, ou mesmo para com a mãe.

Katz e McClellan (1996) defendem que a interação social é influenciada

pelas capacidades verbais das crianças e, assim, o professor deve apoiar este desenvolvimento através de sugestões de frases adequados à capacidade da criança. Tal como foi observado nas categorias anteriores observa-se que a educadora procura reforçar o discurso das crianças através não só da repetição de modelos corretos mas também de sugestões de frases para ajudar a criança a construir o seu discurso.

Analisado as interações comunicativas, sobre as quais inside o estudo, é pertinente “identificar as pautas e sequências interativas que favorecem ao máximo o processo de construção do conhecimento; e mostrar os mecanismos precisos mediante os quais a interação professor/aluno incide sobre a atividade auto-estruturante do aluno” (Salvador, 1994, p. 103/104). Assim, podem-se encontrar sequências de interação de pergunta-resposta, tanto por iniciativa da educadora, como por iniciativa da criança. Há situações em que o tópico da conversa se mantém por algum tempo. Retomo um exemplo analisado anteriormente em que este facto está explícito:

Miguel: – O Miguel foi a pé...
Educadora/investigadora: – Foste a pé?
Miguel: – Sim.
Educadora/investigadora: – Onde?
Miguel:(impercetível)
Educadora/investigadora: – Foste onde?
Miguel: – Ao Jumbo, com a mãe e o pai.
Educadora/investigadora: – Fazer o quê, ao Jumbo, com a mãe e com o pai?
Miguel: – O Miguel trouxe batatas.
Educadora/investigadora: – Trouxeste batatas?
Mãe: – Não é Jumbo, filho.
Miguel: – Ao Lidl.
Mãe: – Continente.
Miguel: – Continente.
Educadora/investigadora: – Ah... foi ao Continente... foste fazer compras?
Miguel: – Sim.
[Miguel, sessão 3]

Também com o Luís isto acontece, como no exemplo seguinte:

Educadora/investigadora: – Esta quem é, este grande?
Luís: – A baleia.
Educadora/investigadora: – A baleia!
Luís: – A baleia (som impercetível) (faz o som da baleia a respirar).

Mãe: – A respirar, a baleia. Mostra à Paula melhor.
[Luís, sessão 5]

No exemplo do Miguel existe mais a alternância de papéis entre o adulto e a criança tal como refere Bitti e Zani (1997), pois ambos podem assumir o papel mais ativo (aquele que envia a mensagem) ou passivo (aquele que recebe a mensagem). Nesta sessão, com o Miguel, verifica-se uma alternância de papéis, nesta relação interpessoal, que se assume como intencional e bilateral. No caso do Luís, verifica-se um padrão de pergunta/resposta em que quem toma a iniciativa é a educadora.

Também se pode refletir sobre o tipo de iniciativa da educadora quanto ao tipo de questões dirigidas à criança e pode-se observar as perguntas de focalização, em que a criança responde de forma mais condicionada, mas, também se podem encontrar algumas perguntas de inquirição:

Professor/orientador: – Também podes tentar perceber o tipo de intencionalidade, (...) perceber se são perguntas focalizadas nele, focalizadas no que ele está a fazer, (...) porque há perguntas focalizadas no que ele está a fazer, outras perguntas focalizadas no que ele está a pensar e, portanto, são coisas diferentes (...) ou é focado muito na lógica do conhecimento e no conhecimento numa perspetiva do que o aluno sabe, (...) orientar para aquilo que está a fazer, ou um pouco no pensamento. (...) O que é que é o pensamento dele, mas se as perguntas que fazes é muito à base de testar, ou do focalizar naquilo que está a fazer e não a forma que está a sentir, quer dizer, a ação e a significação.

[Sessão colaborativa 3]

Pode-se observar que, por seu turno, as crianças têm dificuldade em responder às perguntas de inquirição, ou seja, em conseguir interagir quando a educadora procura compreender o que estão a pensar ou como pensam fazer determinada atividade. Estas dificuldades poderão existir porque estas perguntas de *inquirição* exigem da criança mais capacidade de raciocínio e linguística que, tanto pela sua faixa etária como também pelas dificuldades que apresentam não conseguem responder. No entanto, pode-se, igualmente, supor, que, como a comunicação em interação também se constrói, as crianças necessitam que esta abordagem seja mais frequente.

Assim, pode-se dizer que através do modelo de interação estimulado pelo

professor é possível questionar a transmissão da cultura social vigente, tal como é observado em sessão colaborativa:

Professor/orientador: – Há um certo registo que é aquele registo do que é expectável, dentro daquela lógica curricular que a gente estava a falar, uma certa organização do mundo, das coisas, da partilha... da partilha de tarefas (...) é a tal cultura, e estas questões, se tu pensares que a escola está no fundo com uma lógica de integração, de isto e daquilo, de partilha, que não é necessariamente a lógica cultural, nem reinante no sentido.... mas em alguns contextos familiares... e isso pode acabar por ter influência...

[Sessão colaborativa 3]

A educadora transmite um certo modelo cultural e esse modelo nem sempre corresponde ao modelo cultural das famílias. Nestes contextos em que a educadora trabalha, no caso específico dos domicílios, a educadora também deve respeitar a cultura da família e talvez seja importante escutar e tentar resolver as questões da criança e da família neste paradigma de construção pois poder-se-á correr o risco de julgar os modos de vida das famílias e assim mais dificilmente conseguir ajudá-las. Urge assim mudar o paradigma da transmissão:

Professor/orientador: – No tal paradigma da comunicação transmitida, o ensinar bem é transmitir, é «encher o copo», não é «deixar construir», é transmitir um conhecimento existente.

[Sessão colaborativa 2]

Através do alimentar do diálogo:

Educadora/investigadora: – Ele enquanto não obtém a resposta, ele não se cala e atira com as coisas ao ar.

Professor/orientador: – Mas agora, por exemplo, ele estava a perguntar «o que é isto, o que é isto?» podias perguntar «o que é que achas que é?» (...) não alimentaste o diálogo...

[Sessão colaborativa 2]

Regressando, agora, ao ponto inicial deste estudo, convém relembrar a questão de partida: *Como se processa a interação comunicativa entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância em contexto individualizado?* Toda a análise presente neste estudo reflete a complexidade das relações humanas. Nos casos estudados observa-se a procura da mudança e a procura de novos paradigmas na educação que se têm que ver refletidos na prática dos docentes, para que essa mudança aconteça.

Conclusões

A metodologia adotada neste estudo revelou-se adequada tanto à questão levantada como aos participantes e respetivo contexto. O facto de o estudo ter sido realizado em contexto educativo, com o mínimo de alterações, tendo sido as gravações realizadas sem a intervenção de elementos estranhos às crianças e famílias, representou uma mais valia no sentido de uma maior autenticidade das interações. Esta questão é tanto mais relevante se considerarmos que as sessões foram realizadas no ambiente natural das crianças. Estas crianças, para além das características específicas da sua faixa etária têm também problemáticas associadas ao seu desenvolvimento que influenciaram as questões metodológicas a utilizar.

A nível profissional é inquestionável o valor que este estudo irá ter em intervenções futuras com as crianças com que trabalho, pois o aprofundamento teórico e a reflexão sobre a prática foram muito enriquecedores. O facto de poder analisar as próprias interações com as crianças com um olhar, como se fosse *outro*, foi um grande desafio e para tal contei com o apoio do professor/orientador desta dissertação que, tendo um papel ativo no estudo, permitiu confrontar opiniões sobre as mesmas problemáticas. A reflexão sobre estes encontros colaborativos foi essencial na determinação das categorias a estudar. Esta análise conjunta também permitiu perspetivar alterações na intervenção educativa de acordo com os pressupostos da comunicação como construção de interações, de modo a observar mudanças nessa mesma relação.

Efetivamente, atualmente, na minha intervenção educativa procuro dar mais espaço aos *silêncios* durante as interações com as crianças. O silêncio tem que fazer parte da interação, pois possibilita à criança ter mais tempo para refletir, para intervir e a mim, como educadora, permite-me escutar as intenções da criança.

A questão abordada inicialmente, sobre a intervenção dos pais nas sessões começou por ser referida com o propósito de contextualizar as sessões,

no entanto, ao longo do seu visionamento e reflexão sobre as sessões constatou-se que são um elemento fundamental para ajudar a compreender essa mesma criança. É possível observar que a educadora, por vezes, tem dificuldades em compreender cada uma das crianças solicitando ajuda, tal como já foi explicado, às mães. Este aspeto é relevante, pois a especificidade destas crianças, que decorre tanto das características das suas faixas etárias, como do facto de serem crianças que não estão integradas em contextos educativos formais, implica que a sua linguagem, estando ligada à sua experiência muito específica, limita a sua compreensão por parte da educadora. Assim, o papel que as crianças desempenham na interação é inquestionavelmente importante, pois a educadora adapta a sua iniciativa/resposta à da criança. O Miguel consegue explorar mais tempo atividades mais diversas, pois o Luís tem interesses mais restritos e mais dificuldade em aceitar atividades novas, fora do seu conhecimento. Assim podemos referir que o seu perfil de funcionalidade interfere na relação.

A importância das interações comunicativas afeta também o paradigma educativo. A comunicação construída de forma linear em que o professor transmite os conhecimentos e a criança, numa atitude passiva adquire estes conhecimentos, apesar de ser um modelo simplista, explica muitos dos comportamentos dos docentes que acreditam que as crianças/alunos podem depois exteriorizar esses conhecimentos, o mais próximo possível do conhecimento do professor. Por outro lado, a construção das interações comunicativas, em que todos os elementos podem participar, acarreta acreditar que a criança pode assim envolver-se e implicar-se na construção do conhecimento e na construção do próprio currículo.

Com estas crianças, esta questão se revela ainda mais pertinente, devido às suas condicionantes de desenvolvimento e ambientais. Para estas famílias, a escola entra-lhes pela porta da frente e senta-se à sua mesa. A educadora poderá ser portadora de um modelo de escola que acolhe outros saberes, que são os daquelas famílias, numa perspetiva de respeito por essa identidade cultural. Este contexto educativo, da Intervenção Precoce em domicílio é uma oportunidade de ajudar estas famílias a escutarem as suas crianças, em vez de as corrigir constantemente para o que é *expectável*, e de acreditarem em si e nas suas crianças.

Com este estudo espero ter despoletado algumas questões pertinentes que possam inspirar outros investigadores e educadores, levando a uma reflexão sobre as implicações que a forma de comunicar tem no modelo de interação e consequentemente no paradigma educativo.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Prática de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, F. J., & Pinto, M. J. (1987). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Andrade, S. (2011). Una Triada Inseparable: Filosofía, Comunicación y Mediación. *Investigación y Postgrado*, 26. Mérida. Obtido em 11 de 05 de 2017
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Caloust Goulbenkian.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Edwards, A. D., & Wetgate, D. (1994). *Investigation Classroom Talk*. London: The Falmer Press.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferin, I. (2002). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa: Quimera editores.
- Fiske, J. (1999). *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: ASA Editores.
- Gomes, R. C., & Nunes, D. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, 40.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1996). Vygotsky em uma perspectiva da "linguagem integral". Em L. C. Moll, *Vygostky e a educação* (pp. 219-244). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Guerreiro, A., Ferreira, R. T., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: perspectiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké*, 23.

- Guislain, G. (1994). *Didáctica e Comunicação*. Porto: Edições ASA.
- Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: A Methodology for Human Studies*. United States of America: Sage publications.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In J. Formosinho, L. Katz, McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Krippendorf, K. (2009). Mathematical theory of communication. Em S. W. Littlejohn, & K. A. Foss (Edits.), *Encyclopedia of communication theory* (pp. 614-618). Los Angeles: Sage.
- Leavitt, R. L. (1995). The Emotional Culture of Infant-Toddler Day Care. Em J. A. Hatch (Edit.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. xi-xvii). Westport: Praeger Publishers.
- Mattelart, A. (1996). *A invenção da comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- McWilliam, P. J. (2003). Práticas de Intervenção Precoce Centradas na Família. Em P. J. McWilliam, P. J. Winton, & E. R. Crais, *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família* (pp. 9-21). Porto: Porto Editora.
- Mendes, E. (2010). *Avaliação da qualidade em intervenção precoce: práticas no distrito de Portalegre*. Portalegre: IPB. Obtido em 25 de janeiro de 2017, de <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/1549>
- Monteiro, A. C., Caetano, J., Marques, H., & Lourenço, J. (2012). *Fundamentos de Comunicação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. P., & Serrano, A. M. (2010). Abordagem Centrada na Família em Intervenção Precoce: Perspectivas Histórica, Conceptual e Empírica. *Revista Diversidades*, n^o27, 4-11.
- Pereira, F. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ruivo, J. B., & Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o Estudo das Práticas de Intervenção Precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Salvador, C. C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Serra, J. P. (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*. Covilhã: Livros Labcom. Obtido em 05 de 04 de 2017, de <https://portugues.free-ebooks.net/ebook/Manual-da-Teoria-da-Comunicacao>
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1987). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.
- Tegethof, M. I. (2007). Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. Porto: ISPA. Obtido

em 25 de janeiro de 2017, de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/47/1/TES%20TEGE1%20-%2017453.pdf>

- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Usher, R. (1996a). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott, & R. Usher, *Understanding educational research* (pp. 9-32). London: Routledge.
- Usher, R. (1996b). Textuality and reflexivity in educational research. Em D. Scott, & R. Usher, *Understanding educational research* (pp. 33-51). London: Routledge.
- Wallon, H. (1981). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos oficiais e legais

- Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde (2003): Versão para Crianças e Jovens. Porto. Obtido em 25 de 03 de 2017, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das Situações na Europa. Aspectos-Chave e Recomendações*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade (1999): Despacho Conjunto 891/99.
- Conselho de Ministros (2009). Decreto Lei n.º 281/2009.

Índice de Anexos

Anexo 1 Consentimento informado (encarregado de educação)	62
Anexo 2 Exemplo de registo de interação comunicativa	63
Anexo 3 Registo das sessões vídeo e áudio	69

Anexo 1

Consentimento informado (encarregado de educação)

Interações comunicativas entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância: uma proposta de intervenção educacional

Caro/a encarregado/a de educação

Sou mestranda no curso de Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, na Universidade do Algarve, e procuro investigar o papel das interações comunicativas entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância (IPI) no seu desenvolvimento pessoal e cognitivo. Este estudo irá abranger filmagens do processo de intervenção individualizado, decorrentes de intervenção pedagógica no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. As imagens recolhidas serão analisadas e transcritas nos aspetos principais sem divulgação da identidade das crianças envolvidas, isto é, mantendo o anonimato dos participantes com indicação de nomes fictícios. Todas as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos e ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora/educadora deste projeto de investigação educacional.

A participação do/a seu/sua filho/a neste estudo é estritamente voluntária. Terá todo o direito de esclarecer qualquer dúvida a respeito da pesquisa, sempre que julgar necessário, bem como de suspender a participação do seu educando.

Neste sentido, solicito autorização para envolver o/a seu/sua filho/a nesta investigação, na expectativa de que a intervenção educacional centrada nas interações comunicativas seja uma mais-valia para a criança.

(Deve ser preenchido pelo encarregado de educação do aluno)

Eu, _____,
encarregado/a de educação do/a aluno/a,
_____ li e decidi autorizar a sua
participação neste estudo.

Atenciosamente,

Paula Cristina Silva de Carvalho

Anexo 2

Exemplo de registo de interação comunicativa

Data	16/01/2017	Sessão	3
Contexto educativo:	Domicílio		
Intervenientes:	Educadora, Miguel, mãe		
Gravação	Vídeo		

Tempo	Assunto /tema	Categorias	Comentários
00:00	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	Ed: o quê que estás a fazer M? olha a manta, não sai. Ed: não sai M. M: não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai, tudo. Ed: as peças caem... que cor é essa M? M: verde. Ed: e essa? M: vermelho. Ed: vermelho, e essa... e essa que cor é? M: verde. Ed: ah, olha, vamos fazer só com azuis, acho que é uma boa ideia usar só a cor azul, pode ser? Uau! Só com peças azuis, muito bem M, só peças azuis. M: Ah! Está cheio de peças! Ed: de que cor? M: verdes. Ed: azuis. M: azuis, sim olha. Ed: vá, põe mais peças azuis. M: tá aqui verde. Ed: azul!
01:40	Interrupção		
01:53	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	M. falta... Ed: só azuis M. M: azuis não estão aqui. Ed: M. só azul. M: azul, sim, certo. Ed: certo. M: oh, não, está aqui o outro azul... ó céu! Ed: Oh... Céus. Ed: é azul... M: sim... tava aqui... Ed: Ah! O M quer azuis e quer em forma de bolinha, não é? M: bolinha! Ed: já não há mais! M:
02:57	Interrupção		
03:36		Iniciativa da educadora: perguntas diretas	Ed: olha M tu estás melhor... já não estás doente, pois não? (O M força a tosse) ai coitadinho o M afinal tem tosse, M. M: olha... tá... Ed: M: põe mais, põe mais verde, olha... mais uma verde. M: vá, segura isto, a peça... Ed: seguro aqui? M: sim, o M. segura aqui... não... segura aqui só nesta... Ed: vais pôr as verdes neste lado? M: sim. Ah! Já estou a perceber... M: o M põe na orelha... assim... Ed: depois pões o colar? M: sim. Ed: m-m. eu sabia que tu ias gostar deste jogo... ed: sim...

04:22	Interrupção		
04:53	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	M: Dra. Marta (o M troca o nome da educadora pela assistente social), olha, as bolas... 3 olha... Ed: a Dra. Marta, ouvi, M?. M. Dra. Marta olha... Ed: quem é a Dra. Marta? M: tu... olha, tantas peças minhas... brincar... Ed: como é que é o meu nome? O meu nome... M: a Marta... olha trouxe.... Ed: eu não sou Marta. M., eu não sou Marta... o que é que estás a fazer M? M: está aqui o outro verde. Ed: esse não é verde, este é azul... ah, queres por só azuis. M: azul. Ed: olha esta também é azul... M: não é esta só. Ed: gostas assim redonda? M: sim, redonda. Ed: ah, já percebi, tem que ser redonda... agora é que vais por as verdes, não é?
05:35	Interrupção		
06:46	Jogo de enfiamentos		M: pronto, já está! Ed: pronto, está aqui mais. M: pronto, não acredito... não, não estas peças, Paula, oh, está aqui mais....
07:30	Jogo de enfiamentos		M: Paula olha, M pôs tudo... Ed: o M pôs tudo? M: não, está aqui mais peças, azuis... Ed: essas são verdes, olha as azuis são estas... M: estas? Ed: m-m M: pronto, pronto, já está. Ed: já está? M: sim. Ed: não queres por amarelas, olha? M: oh, (impercetível). Ed: agora vamos por as amarelas. M: sim, amarelas aqui ou verdes. Ed: azul, verde, amarelo. M: amarelo, está tudo aqui...
08:14	Interrupção		
14:12	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	Ed: queres fazer mais um M? Tens aqui mais fitinhas, olha. Olha, podes fazer outro, qual é a cor que queres? M: vermelho. Ed: agora queres vermelho, M? M: vá, põe... (impercetível...) Ed: olha M. sabes o que é? Este colar é muito pesado, a mãe agora vai descansar um bocadinho. E para ti também, essas bolinhas são pesadas. Mãe: faz outro, vá, faz outro. Ed: M isto é pesado? M: não, não é pesado
14:44	Interrupção		
15:23			M: falta a tua vez... falta a tua vez (M. põe o colar à educadora). Ed: que tal? M: olha (M dirige-se à mãe apontando para a ed.)

			Mãe: ah, está tão bonita, a Paula. Ed: posso tirar uma fotografia para ver assim eu bonita com o teu colar? Porque depois a Paula vai imprimir... M: não, não tiras... Mãe: olha a mãe... a mamã pode fazer, filho? M: a mãe põe as peças. Mãe, olha, já não há verdes, posso pôr filho, a mãe faz? M: sim, podes. Ed: eu não posso tirar uma foto a mim? M: não.
15:51	Interrupção		
16:00	Jogo de enfiamentos		M: Paula tiras a foto a tu, faz com isto... ó Paula... dá-me o telefone, o M. faz isto... vá... Ed: deixa pôs primeiro... espera... M: oh! M: Paula... vá... o M faz isto... vá.... Ed: olha M. tens de carregar, neste botãozinho que tem uma máquina, está bem? Carrega lá! Não tens de me ver a mim na fotografia, onde é que eu estou? M: olha, bonita! Ed: então deixa-me por bonita, vá... Ed: ah! Onde é que eu estou? M: oh! Ed: oh! Mostra lá! Mostra, não fiquei na foto, queres ver?... M: risos... Ed: olha, só ficaram as minhas mãos... e a minha cara? Tem de ficar... Mãe, ed e M: (risos)
17:03	Interrupção		
17:31	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	Ed: ai tantas cores... M: está aqui o verde. Ed: azul, dá cá, este é para mim, pode ser? Não tires, M. M: (impercetível). Ed: ah! M: Ah! Vida, vida, vida! M: Paula, Paula... mãe, olha a Marta faz... mamã. Ed: olha, M, eu vou fazer só com triângulos. M: triângulos? Ed: triângulos. M: podes pôr, podes pôr triângulos. Ed: olha M isto é um triângulo? M: sim, pões aqui... Ed: posso pôr. M: (impercetível)
19:16	Jogo de enfiamentos		Ed: olha M o meu só tem triângulos, o teu
19:35	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	M: oh. Quero por esta aqui... não sei... Ed: consegues M M: olha, cai. Ed: devagar. M: (impercetível) Ed: devagarinho M. Com calma consegues. M: não, consigo... Paula podes pôr isto, por favor? Mãe: que grande colar M. M: risos. Ed: são tantos M., conta lá quantos são... conta. M: 1, 1... Ed: dois... olha um de cada vez assim, (contam em simultâneo) 1,

			2, 3, ... 10, 1, 2, 3,... 9, 10... M: (risos e palmas) Ed: quantos são? M. quantos são? M: 10. Ed: 10, muito bem, tanto trabalho M. olha agora vamos dizer as cores? M: sim. Ed: esta qual é? M: amarelo. Ed: amarelo, e esta? M: (impercetível). Ed: verde, e esta? M: o M põe colar à mamã. Ed: vamos fazer um lacinho. : M: a mãe precisa de um colar.
21:42	Interrupção		
21:48	Jogo de enfiamentos	Iniciativa da educadora: perguntas diretas	Mãe: pronto, já está, olha, vês? Ed: ai, que lindo colar. M: o M. precisa um... Ed: M mas então temos que pôr mais peças, vamos pôr só... M: o M precisa um. Ed: vamos pôr só triângulos... o do M é só com triângulos... tu consegues M. M: olha mãe, a Paula, a mãe tem... tem 3 colares. Ed:: olha estamos iguais M! : o M não esta ... iguais...olha! Ed: vamos fazer um colar para ti, só com triângulos, vá! Continua a trabalhar, que estás a trabalhar bem, os triângulos são mais difíceis, não é M? M: sim, Paula. Ed: então eu ponho os triângulos aqui deste lado, pode ser? M: sim, podes. Ed: obrigado.
22:55	Interrupção		
23:12	Jogo de enfiamentos		M: Paula, mãe, olha, estão todos iguais. Ed: iguais! Mãe: todos iguais! Vá, põe já as pecinhas. M: o M não estão iguais! Ed: depois tiramos uma foto, os 3, tiramos uma <i>selfie</i> , que eu nunca fiz e quero aprender a fazer
23:58	Jogo de enfiamentos		Ed: encontrei um triângulo. M: oh, um triângulo. Ed: tu estás a fazer com a esfera, a bola. M: aqui, está mais um triângulo. Ed: mais um triângulo, obrigado M. M: de nada. Ed: de nada! Mais, eu quero mais um. M: oh! Ed: encontrei um... M: olha estamos a fazer todos iguais. Mãe: todos iguais, filho! Ed: vamos ficar iguais... força... ele saber fazer. M. oh, caiu as peças... que chatice... obrigado, mãe. Ed: olha, se calhar já chega... Mãe: obrigado M. M: não. Ed: sabes é para conseguirmos dar um laço, depois temos que dar um lacinho, olha, M... Mãe: já chega, filho. Ed: deixa um bocadinho de corda para poder dar o lacinho M: não, não chega.

			Não chega mais triângulos Ed: já chega, olha. M: pronto, põe a mim, põe a mim, põe a mim! Mãe, ed e M (risos) ed: vá! Ai que bonito... M: o M, a mãe, o M estão todos iguais. Ed: agora vamos... vamos ver se eu consigo tirar uma <i>selfie</i> . Eu não sei se sei fazer... vá, põe-te aí ao pé da mãe, eu vou para aqui também. Vamos ver se gostas. M: (risos)
25:50	Interrupção		
26:50	Jogo de enfiamentos		M: o M faz mais, o M faz mais. Ed: vamos fazer com fita amarela, mas estes colares são pesados M., puxa... M: falta a tua vez. Ed: mais um. Ih! Vou ficar assim (suspiro). M: toma este, mais um. Ed: mais um?
27:13	Interrupção		
27:36			Ed: M segura lá assim para ver se é pesado! Segura em todos. M: pesado... Ed: é muito pesado, puxa... Ed: vamos tirar? M: põe tu, a mãe! Mãe: é, pesa. M: vá, põe tu! Mãe: ponho eu? M: sim, falta a tua vez. Põe. Ed: é a minha vez? M: sim, falta a mim. Ed: agora vamos fazer um colar com a fita amarela. M: sim, põe esta aqui. Não chega mais. Mãe: faz com a canhota... faz mais jeito. Ed: é verdade, ele faz ao contrário. Mas está muito bem feito M, fazer com a mão esquerda também está certo, não é? M: não, não está. Ed: não? Então? M: falta mais, um bocadinho. Ed: falta mais um bocadinho. Mãe: assim não acertas o buraco... M: sim, então olha vê? Mãe: não acertas o buraco, filho? M: sim, oh... Mãe: faz lá com esta manita... faz lá assim, pega... M: o M foi a pé... Ed: foste a pé? M: sim. Ed: onde? M: (impercetível) Ed: foste onde? M: ao Jumbo, com a mãe e o pai. Ed: fazer o quê, ao Jumbo, com a mãe e com o pai? M: M trouxe batatas. Ed: trouxeste batatas? Mãe: não é Jumbo, filho. M: ao Lidl. Mãe: Continente. M: Continente. Ed: ai foi ao Continente, foste fazer compras? M: sim. Ed: compraste mais o quê? Batatas... mais... M: bolos, todos não. M trouxe batatas. Olha está aqui outro triângulo. M: não foi bolos. Foi o quê? Frango... M: sim. Mãe: e mais quê? Bifes... M: bifes tá... (impercetível. Ed: se

			calhar bolos era o que ele queria. M: o M queria bolos. Ed: mas não trouxeste, pois não M? M: não, o M trouxe batatas. Ed: batatas, frango... e pão? Compraste pão? M: não, M trouxe batatas. Ed: só batatas e frango. Mãe: para fazer sopa, não é? Para o M. M: sopa, para mim, comer sopa. Ed: diz assim, sopa para mim.
30:09	Interrupção		
30:54	Jogo de enfiamentos		M: olha! Ed: vá, vou dar um lacinho! M: ã-ã? Ed_ um laço, mas este é para quem? Mãe: filho, a mãe já... M: a mamã! Ed: a mãe já tem, olha! Mãe: já me dói o pescoço. Ed: um para a mãe, um para o M, um para a Paula... sobra um. Este é para quem? M: tu! Ed: não, eu já tenho o meu. Ora deixa ver: um para o M, um para Paula, e este? M já sei! Para o pai! Ed: para o pai! Mas o pai agora não está
31:33	Interrupção		
31:49	Arrumar		
34:19	Fantoches		
40:22	Fim		

Legenda: M.- Miguel; Ed. – educadora.

Anexo 3

Registo das sessões vídeo e áudio

Participantes	Sessão	Data	Tempo
Miguel (domicílio)	1	10/01/2017	34:41
Luís (domicílio)	1	10/01/2017	26:58
Luís (domicílio)	2	11/01/2017	42:53
Miguel (domicílio)	2	12/01/2017	29:17
Miguel (domicílio)	3	16/01/2017	40:22
Miguel (domicílio)	4	17/01/2017	35:20
Luís (domicílio)	3	17/01/2017	50:18
Luís (domicílio)	4	18/01/2017	30:44
Professor/orientador e educadora/investigadora (sessão colaborativa)	1	09/02/2017	1:36:08
Miguel (domicílio)	5	13/02/2017	50:06
Miguel (domicílio)	6	15/02/2017	38:29
Professor/orientador e educadora/investigadora (sessão colaborativa)	2	15/02/2017	1:27:27
Miguel (domicílio)	7	27/03/2017	16:12
Luís (domicílio)	5	28/03/2017	43:23
Luís (domicílio)	6	29/03/2017	23:25
Miguel (domicílio)	8	03/04/2017	56:20
Professor/orientador e educadora/investigadora (sessão colaborativa)	3	03/04/2017	51:50
Miguel (domicílio)	9	04/04/2017	33:22