



SENSIBILIDADE E BOM SENSO - O SENTIDO DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Filipe Brás Pinto

2017



SENSIBILIDADE E BOM SENSO - O SENTIDO DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade Intervenção Precoce

Filipe Brás Pinto

Orientadora: Professora Doutora Otilia da Encarnação Costa e Sousa

Coorientadora: Professora Doutora Marina Gabriela Gonçalves Fuertes Dionísio

2017

às flores de junho que,
plantadas no coração, crescem
sempre demasiado depressa.

“It is not what we think or feel that makes
us who we are. It is what we do. Or fail to
do...”

— Jane Austen, *Sense and Sensibility*

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. RESUMO	4
2.1 ABSTRACT:.....	6
3. ENQUADRAMENTO	8
3.1 Introdução	8
3.2 Conceito de sensibilidade materna	8
3.3 Adaptação a longo prazo moldou a rápida adaptação a curto prazo.....	11
3.4 Sistema de exploração e sistema relacional.....	13
3.5 Fatores associados à qualidade de resposta dos pais e das mães	14
3.6 Comunicação Pais-filhos.....	15
4. OBJETIVOS.....	18
5. MÉTODOS.....	18
5.1 Participantes.....	18
5.2 Procedimento	19
5.3 Cotação e aferição dos dados.....	21
i) Qualidade interativa diádica	21
ii) Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta	25
iii) Comportamentos verbais do adulto.....	27
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	30
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	30
7.1 Comportamentos comunicativos nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica	31
7.2 Comportamentos interativos do adulto nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica.....	32
7.3 Associação entre a linguagem dirigida à criança e interação adulto-criança	35
7.3.1 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo dos Pais nos primeiros três minutos.....	35
7.3.2 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo da criança nos primeiros três minutos.....	37
7.3.4 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo dos Pais nos últimos três minutos	38
7.3.5 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo da criança nos últimos três minutos	40

7.3.5 Estudo da similaridade do comportamento adulto e da criança nos primeiros e últimos três minutos de interação	42
7.4 Associação entre os fatores demográficos e a qualidade da interação diádica	43
8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores qualitativos do comportamento sensível do adulto na escala MINDS.....	23
Quadro 2 - Indicadores qualitativos do comportamento cooperativo da criança na escala MINDS	24
Quadro 3 - Escala de avaliação da qualidade interativa TANDEM	26
Quadro 4 - Categorias para análise do comportamento verbal do adulto	28

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a quatro (grupo um) e com pontuação inferior a dois (grupo dois).....	31
Tabela 2 – Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a 4 (grupo 1) e com pontuação inferior a 2 (grupo 2).....	33
Tabela 3 – Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos pais e os comportamentos interativos dos pais avaliados pela escala MINDS nos primeiros três minutos de interação.	36
Tabela 4 – Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos pais e os comportamentos interativos das crianças avaliados pela escala MINDS nos primeiros três minutos de interação.....	38
Tabela 5 – Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos pais e os comportamentos interativos dos Pais avaliados pela escala MINDS nos últimos três minutos de interação.....	39
Tabela 6 – Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos pais e os comportamentos interativos das Crianças avaliados pela escala MINDS nos últimos três minutos de interação.....	41
Tabela 7 – Valores t teste e significância para a comparações emparelhadas - Comparação entre os primeiros e últimos minutos.....	42

1. INTRODUÇÃO

A presente tese inclui-se no projeto de investigação “Tandem: Contributos do género para a interação e comunicação dos Pais e dos educadores com a criança em idade pré-escolar”, financiado e sediado no Centro de Estudos Interdisciplinares da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e coordenado pela Professora Doutora Marina Fuertes. A equipa do projeto é composta pelos docentes Marina Fuertes, Otília Sousa, Dalila Lino, Mário Relvas e pelos estudantes Ana Ladeiras, Andreia Ferreira, Carlos Gonçalves, Catarina Veloso, Filipe Brás Pinto, Isabel Barroso, Isabel Fernandes, Joana Clérigo, Miguel Branco e Sofia Farinha.

Este projeto teve início com um acordo de cooperação institucional na área da formação e da investigação no âmbito do programa Erasmus entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e a Evangelische Hochschule (Protestant University of Applied Sciences for Social Work, Education and Nursing), Dresden, Germany. Os parceiros Tandem da equipa Alemã são Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler & Petra Schneider-Andrich e deram início ao projeto TANDEM “Does gender make a difference” em 2011. A equipa portuguesa foi convidada a participar neste estudo sobre o impacto do género no comportamento dos educadores em 2013, adaptando o estudo ao contexto português.

Tem como base um forte corpo de conhecimento que indica que, para além dos fatores biológicos, as oportunidades, as expectativas sociais e os papéis atribuídos às meninas e aos meninos condicionam os seus comportamentos (Calmbach, Cremers & Krabel, 2010). Ao estudo alemão, que se centrava principalmente no comportamento dos educadores e das educadoras, foi acrescentada a experiência da equipa portuguesa no estudo com os Pais (e.g., Fuertes et al., 2006, 2009a, 2009b) e na comunicação do adulto com a criança (Alves, Fuertes & Sousa, 2014).

Deste modo, com base no estudo TANDEM “Does gender make a difference?” (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2012), a

investigação desenvolvida a partir de 2015 teve, desde então, como objetivo estudar o contributo dos Pais e Educadores para a diferenciação de género na criança entre os 3 e os 5 anos. Para tal, a interação e a comunicação dos pais, das mães, dos educadores e das educadoras são independentemente observados numa situação pedagógica quasi-experimental. Nesta situação, os participantes (crianças e adultos) efetuam escolhas sobre os materiais e as ferramentas a utilizar, bem como sobre os produtos a realizar num período de tempo pré-definido. O estilo interativo, empatia, desafio, cooperação, comunicação e diretividade são objetos de análise. Fizeram parte deste estudo, como estudantes de mestrado, Ana Ladeiras, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, Isabel Barroso e Isabel Fernandes que, respetivamente, recolheram 4 tipos de amostras: i) amostra de educadoras – composta por 11 educadoras e 22 crianças (11 meninas e 11 meninos de três anos); ii) amostra de educadores – composta por 10 educadores e 20 crianças (10 meninos e 10 meninas de três anos); iii) amostra de mães – composta por 19 mães e 19 crianças (oito meninas, 11 meninos, de idades compreendidas entre os três e os cinco anos); iv) amostra de pais – composta por 17 pais e 17 crianças (oito meninas e nove meninos de idades compreendidas entre os três e os cinco anos).

Deste trabalho de equipa, com participação equivalente de cada estudante, surgem cinco estudos:

i) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré-escolar, realizado por Andreia Ferreira;

ii) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos Pais com crianças em idade pré-escolar, realizado por Catarina Veloso;

iii) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar, realizado por Isabel Barroso;

iv) Será do género dos filhos ou dos Pais? Estudo sobre o efeito do género das crianças e dos Pais na qualidade da interação, comunicação e atividade conjunta, realizado por Isabel Fernandes.

v) Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com Pais e educadores, realizado por Ana Ladeiras.

Nestes estudos pretendeu-se analisar o comportamento dos adultos no que respeita à qualidade interativa, à qualidade da comunicação e também descrever e comparar os produtos realizados pelas díades, bem como a escolha dos materiais. Posteriormente, houve necessidade de analisar o comportamento da criança no que respeita às diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com Pais. Contudo, a análise do comportamento dos adultos e das crianças foi realizada independentemente, como partes justapostas. Foi ainda avaliada a resposta verbal dos adultos, organizada em categorias, por forma a analisar a sua influência na relação diádica.

Numa terceira fase da investigação, dedicamo-nos ao estudo da relação diádica entre Pais e Filhos no contexto duma situação experimental. Depois do estudo individualizado dos sujeitos e dos seus comportamentos, é objeto da presente tese a análise das interações e os seus produtos.

A tese encontra-se organizada sob a forma de artigo que, depois de discutida em provas públicas, deverá ser submetida a uma revista nacional indexada a base de dados.

A tese inclui um artigo, do qual fazem parte: um resumo em português, um resumo em inglês, breve enquadramento teórico, métodos, apresentação de resultados, discussão dos resultados e referências bibliográficas.

2. RESUMO

Nas interações da criança com os adultos, as crianças aprendem a comunicar, a relacionar-se e a representar as relações sociais. Vários estudos identificam tipos de comportamentos dos Pais e da criança relacionados com estes ganhos de desenvolvimento tais como a reciprocidade e a adequação de resposta. Ainsworth, Bell & Stayton (1974) denominaram estes comportamentos de “sensíveis” e verificaram a sua associação com a qualidade da vinculação. Não obstante, a literatura continua a procurar os elementos caracterizadores desse comportamento sensível que promove o desenvolvimento infantil.

O presente estudo procura contribuir para esse corpo de conhecimento: i) identificando comportamentos interativos de apoio à construção da criança praticados em díades de elevada e de baixa qualidade interativa; ii) estudando a relação entre a qualidade dos comportamentos diádicos e comportamentos interativos de apoio à construção da criança e, iii) procurando relacionar como o tipo de comunicação verbal do adulto concorre para a qualidade na interação diádica. Assim, procuramos encontrar novos descritores cartografando o comportamento sensível, recorrendo à análise do tipo de comunicação e à interação do adulto como parceiro de atividade, tanto em pais como em mães, ao nível da sensibilidade e da comunicação.

A amostra é composta por 19 díades mãe-criança e 17 pai-criança. No momento da observação as crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos (M de anos de vida=4.08; $DP=.81$), não tinham problemas de desenvolvimento identificados e eram primogénitos (19 crianças tinham irmãos mais novos). Os Pais eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, tinham formação académica superior e menos de 35 anos.

Mães, pais e crianças foram observadas independentemente, na mesma situação quasi-experimental, como parceiros numa atividade lúdica de construção. Para o efeito, foi-lhes pedido que realizassem, em 20 minutos, um produto à sua escolha com os materiais (papéis coloridos; placas de madeira; ataches etc.) e ferramentas disponibilizadas (alicate; cola quente; martelo etc.).

Os dados foram cotados com escalas Tandem, MINDS e Care-Index.

Os dados foram analisados quanto à associação entre a qualidade da interação diádica e o tipo de comunicação do adulto e, também, o comportamento interativo. Adicionalmente, comparámos por teste de médias os comportamentos das díades com pontuações superiores a 4 pontos, numa escala de 5, correspondentes a muito boa qualidade interativa, e os dados correspondentes a interações inferiores a 2 pontos correspondentes a interações de risco. Os resultados indicam que nas díades com melhor qualidade de interação diádica, os Pais fazem mais sugestões, mais elogios e menos críticas. Do ponto de vista do comportamento interativo dos adultos, o presente estudo é inovador ao indicar que, nas díades com melhor qualidade de interação diádica, os adultos desafiam mais a criança a experimentar novos problemas, efetuam mais perguntas que estimulam a reflexão e usam narrativas associativas (recurso à fantasia) para tematizar a atividade.

O presente estudo indica que o adulto “sensível” não só dá feedback positivo e respeitador, envolvendo-se em interações recíprocas e com envolvimento afetivo, mas também confia na criança para a desafiar cognitiva e emocionalmente.

Palavras-chave: *Interação Pais-filhos; Qualidade interativa diádica; Comunicação verbal; Atividade de construção*

2.1 ABSTRACT:

In children's interactions with adults, children learn to communicate, relate, and represent social relationships. Dyadic reciprocity, for instance, was later associated with child development outcomes. Ainsworth et al. (1974) denominated these behaviors as "sensitive" and studied their association with quality of attachment. Nonetheless, more research is necessary to capture the elements that characterize this sensitive parental behavior that promotes child development.

The present study seeks to contribute to this body of knowledge: i) identifying interactive behaviors supporting the construction of the child practiced in high and low interactive quality dyads; ii) studying the relationship between the quality of dyadic behavior, interactive behaviors and the interactive behaviors supporting the child's construction; iii) trying to find how the type of adult verbal communication relates to the quality in the dyadic interaction. Thus, we aim to find new descriptors to map the sensitive behavior, using the analysis of the type of communication and the interaction of the adult as an activity partner in both parents and mothers.

The sample is composed of 19 mother-child and 17 father-child dyads. Children were between 3 and 5 years old (M of years of life=4.08; $SD=.81$), with no identified developmental problems and were first born (19 children had younger siblings). The parents were mostly of Portuguese nationality, had higher education and less than 35 years.

Mothers, parents and children were observed independently, in the same quasi-experimental situation, as partners in a playful construction activity. For this purpose, they were asked to make a product of their choice in 20 minutes with the materials (colored papers; wood boards; punnaises, etc) and tools available (pliers; silicon glue; hammer, etc.). The data were scored with Tandem, MINDS and Care-Index scales.

Data were analyzed regarding the association (correlational study) of

independent variables (quality of dyadic interaction) and dependent variables (adult communication type and interactive behavior). Additionally, we compared the behaviors of dyads with scores higher than 4 points on a scale of 5 corresponding to very good interactive quality and data corresponding to interactions dyads with of less than 2 points (corresponding to risk interactions). The results indicate that in dyads with better quality of dyadic interaction, parents make more suggestions, more positive feedback and negative remarks.

From the point of view of the interactive behavior of adults, the present study is innovative in indicating that in dyads with better quality of dyadic interaction, adults challenge more the child to explore new problems, questions that stimulate reflection and use associative narratives and fantasies to explore problems.

The present study indicates that the "sensitive" adult not only gives positive and respectful feedback, engaging in reciprocal interactions with affective involvement, but also recognize cognitively and emotional challenges to themselves by their children.

Key words: *Interaction Parents-children; Dyadic interaction quality; Verbal Communication; Mutual participation Task*

3. ENQUADRAMENTO

3.1 Introdução

Os “Pais¹ mais sensíveis” são aqueles que, segundo dados da investigação, dedicam mais tempo a brincar com os filhos, têm relações de vinculação segura, se envolvem em interações recíprocas e adequadas ao desenvolvimento da criança (Faria, Lopes dos Santos & Fuertes, 2014) e têm mais anos de escolaridade (Serradas, 2015). Por seu lado, os seus filhos têm melhor adaptação aos contextos pré-escolares, melhor auto-regulação em condições de stress (Latino, 2015) têm mais amigos, são mais sociáveis (Raikes, 2007 in Serradas, 2015) e, por fim, apresentam melhores indicadores globais de desenvolvimento do que as crianças com relações inseguras (revisão em Dunst & Kassow, 2008). Estes resultados têm trazido as questões da sensibilidade dos Pais para a discussão das práticas de intervenção precoce. Com efeito, para crianças em risco de atraso de desenvolvimento, os comportamentos dos Pais podem proporcionar oportunidades de aprendizagem e uma base afetiva segura para se envolverem positivamente com outros adultos e crianças, também eles promotores de aprendizagem e afetos. Nalguns casos, os Pais podem ser fonte de risco para o bem-estar e desenvolvimento socioemocional da criança. Daí que a intervenção precoce deva atuar no sentido de estimular comportamentos sensíveis recorrendo à descrição dos comportamentos desejáveis ou sensíveis.

3.2 Conceito de sensibilidade materna

Com base na teoria da vinculação postulada por John Bowlby (1969), Mary Ainsworth realiza um conjunto de estudos e experiências que lhe permitirão desenvolver e aprofundar o conceito de base segura e, necessariamente, a formação da vinculação a partir sensibilidade materna. A base segura traduz-se na disponibilidade que a criança reconhece no adulto de referência para lhe

¹ Ao longo do estudo, por uma questão de clareza, usaremos Pais escrito com letra maiúscula quando se referem pai e mãe, e pai/pais com letra minúscula quando se refere a pai, no género masculino.

proporcionar conforto e segurança, permitindo-lhe ativar o sistema exploratório com a certeza de a qualquer momento, e perante qualquer ameaça, se poder recolher à base segura.

De acordo com as suas observações no Uganda, Ainsworth desenvolve uma experiência que lhe permite estudar o comportamento materno e discriminar dois padrões ou tipos de vinculação, o seguro e o inseguro. A experiência consiste, basicamente, numa sucessão de presenças e ausências da figura de vinculação atendendo-se ao modo como a criança reage de acordo com os seus modelos internos de representação, fundamentalmente, comportamento exploratório e base segura. De acordo com os resultados da Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) são descritos 3 tipos ou padrões de vinculação consoante o tipo de respostas que forneçam em relação à vinculação, nomeadamente uma separação entre os inseguros (A e C). Surgem, então, três grupos distintos: B (seguro), o A (inseguro-evitante) e o C (inseguro-resistente/ambivalente).

A criança tida como segura mostra-se ativa nas brincadeiras, procurando conforto face a fontes de ansiedade, retomando a exploração aquando do reconforto parental. Dirige-se ao adulto com afeto chorando se se sentir inseguro, mas acalmando-se quando consolado pelo adulto de referência. O grupo da vinculação segura (padrão B), prevalente na generalidade das amostras estudadas, oscila entre os 50% e 75% em estudos internacionais (e.g., van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988) e entre os 45-58% nas amostras nacionais (revisão em Fuertes, 2005).

Na vinculação denominada de insegura/evitante (padrão A), as crianças demonstram comportamentos de evitamento, tais como ausência de procura de contacto ou subtis comportamentos de distanciamento. No contexto da situação estranha a criança pode atrasar-se em responder à mãe, pode ignorá-la olhando para o lado oposto, passar perto dela sem se aproximar, dedicar-se exclusivamente à exploração dos brinquedos, rejeitar o contacto físico (Ainsworth et al., 1978) ou, simplesmente mostrar um comportamento “pressed lip”, que se traduz numa expressão muito subtil de raiva (Malatesta, Culver, Tesman, &

Shepard, 1989).

No padrão de vinculação inseguro resistente/ambivalente (padrão C) as crianças alternam entre a procura da proximidade e contato com a mãe e a resistência a esse mesmo contato (Bowlby, 1969). Ao não utilizarem a mãe como base segura, estas crianças podem procurar o contato com o adulto mesmo antes de este se ausentar, ficando ansiosas e irritadas, sendo difícil para o adulto, no episódio de reunião, acalmá-las. (adaptado de Faria et al.2014)

O padrão seguro da vinculação (B), seria aquele que cumpriria as condições de base segura. Ainsworth e colegas procuraram estudar os comportamentos maternos que promoviam a vinculação segura, denominando estes comportamentos de *sensíveis*. Segundo a autora, a sensibilidade comporta os seguintes aspetos fundamentais: "(...) to perceive and to interpret accurately the signals and communications implicit in her infant's behavior, and given this understanding, to respond to them appropriately and promptly" (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974, p. 127). *Embora a vinculação tenha de ser entendida num quadro compreensivo sistémico resultando de múltiplos fatores e interações, o antecedente isolado mais fortemente associado à qualidade da vinculação segura é a sensibilidade materna (De Wolf & van IJzendoorn, 1997).* (in Fuertes, 2005)

Van den Boom (1990) desenvolve um estudo metanalítico e encontra outros aspetos não referidos por Ainsworth como a mutualidade ou a reciprocidade e discute se o conceito não deveria antes ser diádico. Ou seja, podemos analisar o comportamento de sensibilidade dos Pais sem estudar a par o comportamento da criança (Beeghly, Fuertes, Liu, Delonis & Tronick, 2011)? Nesse pressuposto, de que a vinculação é uma relação e não um objeto. Cassidy (1999) explicita "(...) the goal of a child is not an object (e.g., the mother), but rather a maintenance of the desired distance from the mother, depending on the circumstances" (in Fuertes, 2005, p.6). Neste sentido, autores como Crittenden (1999) e Belsky (1999) introduzem uma abordagem diádica da sensibilidade materna. Segundo estes autores o comportamento materno sensível decorre da sensibilidade no adulto e apresenta-se como um padrão de comportamento por

parte deste *“que satisfaz a criança, aumenta o seu conforto e reduz a sua ansiedade. O comportamento sensível reconhece-se por favorecer a exploração e autonomia da criança ou por lhe proporcionar bem-estar e afeto. As respostas da criança são de prazer, satisfação, curiosidade, interesse, participação, reciprocidade ou afetividade positiva.* (Crittenden 2003b)

3.3 Adaptação a longo prazo moldou a rápida adaptação a curto prazo

Se anteriormente Bowlby (1969) considerava que a vinculação era algo instintivo e imanente na criança, este mesmo Bowlby (1982) revê os seus constructos teóricos, afirmando que a vinculação é um sistema comportamental infantil que funciona interligado com o sistema parental com o fim último de obter proteção, cuidados e um relacionamento afetivo.

Nas palavras de Fuertes e Lopes dos Santos (2003) *“Segundo Bowlby (1976) as emoções estão fortemente associadas à procura de proximidade. Na verdade, elas constituem um dos fatores de ativação do sistema da vinculação. A programação interna leva, por exemplo, o indivíduo a sentir raiva ou medo na ausência da figura materna. Ora, o afeto fornecido pelo adulto satisfaz a criança e permite-lhe experimentar conforto e prazer. Deste modo, o laço afetivo mãe-filho é alimentado pelas emoções sentidas. A informação originária de tais experiências é, posteriormente, integrada sob a forma de "modelos internos dinâmicos". Estas representações, codificando os aspetos qualitativos da experiência relacional, constituem um sistema gerador de significados, à luz do qual o indivíduo se avalia a si próprio e interpreta ou antecipa os comportamentos dos parceiros de interação (p.36).*

Deste modo, podemos verificar que o bebé estabelece previsões e expectativas acerca do comportamento dos Pais ou adultos de referência, e também do seu papel nas relações. Neste sentido, as crianças de três anos já não reagem ao comportamento que o adulto apresenta num determinado momento, mas à previsão ou comportamento por ela esperado. O comportamento atual do adulto pode permitir consolidar ou atualizar informação no mapeamento cognitivo das relações da criança. Neste pressuposto, os

estudos da relação entre Pais e filhos, procuram descrever não apenas os comportamentos da criança e do adulto, mas a expectativa de ambos em relação ao outro no desenrolar da interação.

Patricia Crittenden, no seu modelo da maturação dinâmica, avança com um princípio de que a teoria da vinculação é uma teoria acerca da proteção contra o perigo. Nas palavras da autora: "*Over the course of two decades, I have come to conceptualize attachment as a theory about protection from danger and the patterns of attachment as strategies for predicting and protecting oneself from danger. In this sense, I find all patterns adaptive -in the context in which they are learned*" (Crittenden, 2000, p.9). Desta forma a criança, desde o nascimento, vai procurar encontrar formas de adaptação ao comportamento dos adultos e às solicitações do meio.

Numa perspetiva evolutiva e adaptativa, Crittenden atribui à descendência a razão para certos comportamentos que estão na origem do ser humano de hoje e que fundamentam o seu processo evolutivo em relação ao futuro. Atribui ao perigo um papel fundamental na modulação de comportamentos e na modelação cerebral. Nas suas palavras: "*Successful species must solve two problems: staying safe and reproduction*" (Crittenden, 1997, p.47). Esta condição imposta pela seleção da espécie forjou na espécie humana uma enorme capacidade de adaptação a curto prazo.

Segundo Crittenden (1999) estes são os pressupostos do sucesso de uma espécie, não sendo a humana qualquer exceção. Avança, portanto, que a criança, em primeiro lugar, é capaz de associar causa e efeito, construindo desta forma uma representação ligada baseada nos estímulos ambientais; em segundo lugar, e diretamente associados a processos fisiológicos, surgem indicadores reativos ao perigo (reconduzindo-se a estratégias de *fight, flight* ou *freeze*).

O que contextualmente releva da sua informação é que, a um conjunto de solicitações, o cérebro humano dispensará uma reação de acordo com o modelo interno de representação que lhe permita garantir a segurança e a reprodução. Ao nível da criança, por exemplo, podemos ter as respostas de solicitação de

atenção por parte de um cuidador negligente ou o “desaparecimento” por oposição a um adulto intrusivo.

No presente estudo procuraremos, com base no sistema de cotação MINDS, versão adaptada para a situação experimental Tandem (Fuentes & Pinto, 2016), descrever o comportamento sensível do adulto com base na expectativa de resposta da criança e comparar respostas relacionais e de apoio à exploração.

3.4 Sistema de exploração e sistema relacional

John Bowlby (1969) definiu 5 sistemas comportamentais, a saber: o sexual (reprodutivo), o parental (prestação de cuidados), o alimentar, o exploratório (reconhecimento e experimentação do ambiente) e o de vinculação. Estes dois últimos merecem particular atenção na medida em que se tornam alternantes, ou seja, a ativação de um pressupõe a suspensão do outro. Sendo certo que o sistema de vinculação precede o exploratório, uma vez que a necessidade de obter conforto e segurança é mais premente, se não essencial, do que a necessidade de explorar o meio. Considerou o autor que estes sistemas decorrem da ativação de comportamentos como resposta a estímulos externos cujo funcionamento cessa assim que satisfeita a necessidade.

Posteriormente, Bowlby (1982) reconduz a ideia de sistema comportamental a uma relação contínua com o ambiente que envolve a criança. Esta relação, que é essencialmente adaptativa e dinâmica, depende de sobremaneira do retorno que os sentidos emprestam às suas ações e reações nomeadamente o sucesso na satisfação das suas necessidades. Este reconhecimento do contexto permite à criança, através da experiência, sofisticar os seus comportamentos como forma de otimizar os seus recursos e conseguir um maior controlo nas sequências interativas.

O papel que o sistema de vinculação desempenha centra-se na resposta à necessidade primeira de conforto e segurança. Desde as suas formas mais elementares até às mais complexas, este sistema oferece a base a partir do qual cadeias de estímulo-resposta e sucesso-insucesso conformam a disponibilidade

da criança para gerir as suas respostas e expectativas.

Já o sistema exploratório, dependendo dessa segurança e conforto, pressupõe que o sistema de vinculação seja suspenso e permita que a criança utilize os seus recursos, na exploração do meio que a envolve. Assim, por exemplo, garantida que está a segurança e conforto inerentes ao sistema de vinculação, a necessidade de explorar o ambiente instala-se com as suas próprias sequências comportamentais.

Ou seja, ambos os sistemas e a sua ativação pressupõem cadeias mais ou menos longas e sofisticadas de comportamentos que dependem da recolha informações do contexto. Dada a primazia do sistema de vinculação sobre o sistema exploratório, esta recolha depende da disponibilidade de recursos partilhados que a criança possa afetar a um ou outro sistema para obter a satisfação das suas necessidades mais prementes em cada momento.

3.5 Fatores associados à qualidade de resposta dos pais e das mães

Os estudos têm indicado diferenças na sensibilidade de mães e pais. Segundo Faria et al. (2014), numa revisão de literatura, conclui-se que em média a sensibilidade materna é superior à paterna, havendo, contudo, a possibilidade da existência de relações de vinculação segura tanto com pais como com mães. Por outro lado, a qualidade da vinculação pai-filho aparenta estar mais relacionada com o bem-estar infantil do que a materna, estando a ausência do pai ou uma relação fortemente insensível associadas com mais frequência a uma perturbação psicológica do que as maternas (Faria et al. op.cit.).

Alguns fatores de risco afetam a qualidade dos comportamentos dos Pais (baixa escolaridade e baixo nível socioeconómico), são nomeadamente as questões económicas que podem constituir uma fonte de risco significativa. (Beeghly et al., 2011) De acordo com a revisão de bibliografia em Serradas (2015), *essas mesmas questões económicas apresentam-se como uma explicação provável para tais comportamentos ao sugerirem que os Pais preocupados com questões económicas revelam menor capacidade para interações favoráveis e afetuosas.* Reforçando esta ideia com a perspetiva de

Sameroff e a noção de risco cumulativo em que a pobreza não é um fator de risco isolado, mas um agregador de dimensões de risco (Serradas, 2015).

3.6 Comunicação Pais-filhos

A língua é uma ferramenta usada pelas crianças para interagir e explorar o mundo, possibilitando à criança criar e desenvolver relações com outros em atividades significativas. Ao aprender uma língua a criança aprende também a usar a língua, a comunicar intenções e a compreender os outros de forma adequada e efetiva em contextos sociais cada vez mais alargados e assumindo papéis sociais complexos (Hymes, 1972). Na verdade, os modos de comunicar e ser com outros são aprendidos e culturalmente construídos (Kuntay, Nakamura & Ates Sen, 2014), havendo grandes diferenças entre as concepções acerca das competências das crianças e do que se espera façam ou digam (Hof, 2006; Cengiz, 2016).

A qualidade da interação e a da comunicação das mães afeta o desenvolvimento global e linguístico das crianças (revisão em Fuertes et al., 2017). Song, Spier & Tamis-Lemonda (2013), num estudo empírico com crianças de 2 e 3 anos provenientes de contextos desfavorecidos, concluem que a qualidade, a quantidade e a diversidade da fala materna correlacionam-se com maiores ganhos na aquisição da linguagem e no desenvolvimento. Também o nível de escolaridade dos Pais surge em vários estudos como uma variável preditora do desenvolvimento linguístico (e.g., Pan, Rowe, Spier, & Tamis-Lemonda, 2004, Whitehurst, & Lonigan, 1998). Num estudo sobre interação e linguagem dirigida por pais e mães à criança de 15 meses (Fuertes et al, 2017), conclui-se que as mães elogiam e nomeiam mais do que os pais e estes usam mais conjunções, o que pode ser visto como indicador de maior complexidade linguística. O estudo indica que na comunicação de pais e mães se observa, mais do que diferenças, conformidade nos estilos comunicativos parentais. Pais e mães que coabitam, apresentam um grande leque de comportamentos verbais correlacionados: perguntas, pedidos de atenção, comentários positivos e ordens. Assim, a criança que na interação com a mãe ouve mais perguntas ou mais

pedidos da sua mãe também ouve mais perguntas e pedidos do seu pai.

Os elogios e críticas são duas formas de interação verbal comuns usadas como feedback parental para influenciar o comportamento e a autoestima das crianças (Swenson et al., 2016). Os elogios são asserções para reforçar comportamentos desejáveis nas crianças ou para comunicar prazer com a criança e as críticas são asserções de caráter negativo para travar ou modificar comportamentos indesejáveis ou desagrado em relação à criança (Swenson et al., 2016). O foco do elogio ou da crítica podem ser a pessoa ou a tarefa (Haimovitz & Corpus, 2011), sendo o impacto nos dois casos diferenciado. Os elogios são tidos como favoráveis na interação positiva da criança (Wahler & Meginnis, 1997). Ainda que haja estudos que alertam para o uso excessivo do elogio (e.g. Dweck, 2008), este, quando usado estrategicamente, é promotor de desenvolvimento das crianças (Brummelman et al. 2014).

As crianças na comunicação com os Pais aprendem a língua e modos de comunicar (Veneziano, 2014). Para o autor, a conversa proporciona aprendizagem de linguagem porque no vai e vem de enunciados entre locutores há construção e negociação de significação, havendo variação, a significação mantém-se quase invariante e é nesta permanência de sentidos que a criança tem oportunidade para aprender. Na verdade, a linguagem dirigida à criança é fundamental na aprendizagem (Tomasello, 2003, Hart & Risley, 1995). É no uso que as crianças apreendem as formas e os sentidos e finalidades associadas. Assim, a conversa, pelo potencial da participação da criança, é valorizada na aprendizagem da linguagem (Zimmerman et al., 2009). E o estilo comunicativo dos Pais tem influência no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento de competências mais alargadas (Nelson, 1996, Kuntay, et al. 2014).

Na verdade, na interação os pais não só reconhecem o potencial da aprendizagem da criança pela eliciação de comportamentos verbais mais elaborativos, como revelam o estatuto enunciativo da própria criança: um pai que favorece a mudança de turno perguntando à criança, dá indicação do estatuto enunciativo desta, instituindo-a como interlocutor de facto. Um adulto que não favorece a tomada de palavra pela criança, relega-a para um papel passivo na

conversa, no fundo, relega-a para o papel de ouvinte e não de falante. De facto, o estatuto de locutor reconhecido à criança influencia o seu desenvolvimento (Whitehurst, & Lonigan, 1998).

A criança de 4 ou 5 anos domina as estruturas básicas da gramática das frases (Karmiloff-Smith, 1986), tendo adquirido alguns milhares de vocábulos, fala de modo a ser compreendida mesmo por estranhos e domina estruturas pragmáticas básicas que lhe permitem interagir com adultos e pares (Nelson, 1996, pp.123). O mais importante na infância, segundo a mesma autora, é o domínio da linguagem a um nível suficiente para suportar as funções de representação cognitivas e comunicativas dos falantes adultos. E a interação com os Pais é determinante neste domínio.

Os Pais servem-se da língua para conjuntamente com a criança dar significado à experiência e aprender com ela (Kuntay et al., 2014). A experiência é tanto mais rica quanto mais rico for o *input*. Hart & Risley, (1995) concluem que uma maior exposição à linguagem se correlaciona positivamente com o desenvolvimento do vocabulário, da língua e com o desenvolvimento cognitivo. A quantidade e a qualidade do *input* são fundamentais no processo de desenvolvimento (Hoff, 2006). Na qualidade do *input*, destaca-se a linguagem do adulto que implica a criança em trocas comunicativas mais elaboradas (e.g. perguntas supondo elaboração). Há estudos que mostram o impacto de um estilo parental que implica da parte da criança comportamentos verbais mais elaborativos quer no desenvolvimento da criança (Fivush, Haden, & Reese, 2006), quer no seu desenvolvimento linguístico (Haden, Ornstein, Rudek, & Cameron, 2009).

No entanto, sendo a comunicação por si, um palco das relações, pouco se sabe sobre a associação entre a comunicação e a relação afetiva entre Pais e filhos.

4. OBJETIVOS

O presente estudo observa os Pais numa situação pouco estudada: enquanto parceiros de construção com os filhos. A maioria dos estudos observam os Pais em jogo livre (com brinquedos à disposição, mas sem uma tarefa definida), noutros os Pais e Filhos em tarefas de conflito, e ainda outros no dia a dia das famílias. O estudo acaba por ser original ao observar os Pais numa situação de parceria aproximados em termos de poder e de objetivos. À partida esta tarefa deve proporcionar oportunidades de partilha/desafio cognitivo e emocional, neste sentido, a sensibilidade do adulto aos interesses e exploração da criança assim como a cooperação da criança são cruciais. É de esperar que a realização da tarefa dependa da contribuição afetiva do adulto e da criança para regular a relação, da participação de ambos na construção e do equilíbrio da relação entre Pais e Filhos, por outras palavras, o seu contributo diádico. Assim, no presente estudo, procuramos estudar a relação entre a forma de agir e comunicar do adulto com o contributo relacional e afetivo da díade nesta atividade lúdico-pedagógica de construção. Pretende-se deste modo: i) identificar os comportamentos interativos de apoio à construção da criança praticados em díades de elevada e baixa qualidade interativa; ii) estudar a relação entre a qualidade dos comportamentos diádicos e os comportamentos interativos de apoio à construção da criança assim como, iii) procurar relacionar como o tipo de comunicação verbal do adulto concorre para a qualidade na interação diádica).

O sentido último da tese é contribuir para o corpo de conhecimento sobre o comportamento sensível, adequado às necessidades da criança e promotor de aprendizagens.

5. MÉTODOS

5.1 Participantes

Participaram neste estudo 36 díades distribuídas do seguinte modo: 8

mães-filhas; 11 mães-filhos; 8 pais-filhas e 9 pais-filhos. Os pais e as mães tinham entre 25 e 45 anos de idade ($M=36.25$; $DP=4.97$) e completaram no mínimo 7 anos de escolaridade ($M=14.78$; $DP=2.45$). As crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos ($M=4.08$; $DP=.81$), não apresentando quaisquer problemas de desenvolvimento identificados e todos eles eram primogénitos (19 crianças tinham irmãos mais novos). Os Pais eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa (31 nacionalidade portuguesa e 5 de outras nacionalidades). Tendo em conta o valor de pagamento da mensalidade escolar é de supor que as famílias participantes no estudo possuíam uma condição económica média (variando entre classe média baixa a alta). Verificamos que 25 Pais tinham formação académica superior e 10 tinham apenas frequência de ensino secundário.

5.2 Procedimento

Apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, convidaram-se os participantes a colaborar. Para o efeito, foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) e respondidas todas as perguntas dos participantes. Todos os participantes no estudo deram o seu consentimento e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. Os Pais concordaram em ser filmados com os seus filhos. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura, garantindo-se assim princípios éticos na investigação.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos Pais. De referir que o autor da tese não participou na recolha de dados uma vez que estes já tinham sido previamente recolhidos por outros membros da equipa designadamente Isabel Fernandes e Isabel Barroso.

Neste estudo, cada Pai realizou a interação uma vez, com o seu filho ou filha respetivamente.

O procedimento utilizado para observar o comportamento criança/adulto

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

Foram disponibilizadas duas malas, a que os participantes tiveram acesso (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal, palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Foi também disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade.



fig.1 - Materiais e ferramentas

Foram dadas instruções para que utilizassem livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos.

A recolha de dados das crianças com os Pais foi efetuada em duas instituições, uma IPSS (Instituição Particular da Solidariedade Social) e uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, ambas localizadas no concelho de Oeiras.

5.3 Cotação e aferição dos dados

Embora os filmes tenham 20 minutos de duração, a cotação das observações foi feita em dois momentos de três minutos, nos primeiros e nos últimos três de cada interação, por duas ordens de razão: i) porque uma observação de 20 minutos se tornaria demasiado extensa e suscetível de comprometer uma observação atenta de vários indicadores comportamentais; e ii) porque se entendeu que o primeiro momento observado correspondia à instalação das díades no espaço intersubjetivo, enquanto num segundo momento a díade já teria, previsivelmente, passado o período de adaptação à tarefa, ao espaço e à interação. A observação, em dois momentos, permitia ainda estudar a continuidade ou mudança da interação bem como a qualidade dessa interação.

Ainda que os dados não tenham sido recolhidos pelo autor da tese, este participou na adaptação da MINDS a esta experiência e na cotação de 108 observações.

No presente estudo foram efetuadas três abordagens ao processo interativo diádico, com vista a analisar e classificar: i) qualidade interativa diádica, ii) qualidade dos comportamentos interativos do adulto em atividades de construção, e iii) comportamentos verbais do adulto.

i) Qualidade interativa diádica

Os dados da qualidade interativa diádica foram avaliados com a escala MINDS versão adaptada para a situação experimental Tandem (Fuentes & Pinto, 2016). Esta adaptação foi realizada previamente em cinco mães e cinco pais com crianças nesta faixa etária, as adaptações foram episódicas e não estruturais porque a escala inicial já atendia à função dos comportamentos e não

a descrições comportamentais (e.g., *A criança não falou ou emitiu sons ao longo da interação em resposta ao adulto; ou A criança resiste a todas as propostas de jogo oferecido pelo adulto; ou O adulto impôs sempre a sua vontade à criança*).

Esta versão da MINDS foi aplicada a cada parceiro (pai ou mãe e à criança) mas de um ponto de vista diádico. Sendo uma escala diádica, procurou-se analisar, simultaneamente em cada parceiro, os reflexos das suas intenções comunicativas e interativas no outro. A pontuação atribuída à figura materna ou paterna é dada em função da resposta da criança e vice-versa. Se um adulto se ri quando a criança está aflita, este comportamento é considerado pouco sensível. Se o adulto é diretivo, mas a criança está confortável, esse comportamento é aceitável. Se o adulto é diretivo e a criança apresenta respostas de evitamento, este comportamento é pontuado como pouco sensível. A atribuição não é dada ao comportamento em si, mas ao reflexo no outro. Um comentário positivo, mas condescendente pode ser uma resposta aversiva e um comentário mais diretivo pode estabelecer regras que regulem o comportamento da criança. Observam-se detalhadamente os comportamentos interrompidos, hesitações, respostas de evitamento, respostas de sedução e respostas de regulação da interação, averiguando a função dos comportamentos naquele contexto interativo.

As dimensões comportamentais compreendidas nesta escala são: as respostas vocais, as respostas faciais; as trocas afetivas; a reciprocidade; a atividade lúdica e a diretividade (ver operacionalização de conceitos nos quadros 1 e 2).

Quadro 1

Indicadores qualitativos do comportamento sensível do adulto na escala MINDS

Dimensão	Itens
Resposta Facial	<p>Contato ocular relevante e intencional, direto ou mediado pelos objetos.</p> <p>Contexto de envolvimento no qual ambos manifestam alegria e satisfação mútua com a atividade.</p>
Resposta Vocal	<p>Verbalizações adequadas em volume, timbre e cujos conteúdos são acessíveis à criança.</p> <p>Criação de uma atmosfera positiva de comunicação, envolvente e dinamicamente coerente com o humor da criança.</p>
Afetividade	<p>Oferta, por parte do adulto, de respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança.</p> <p>Respostas frequentes, dirigidas à criança, perceptíveis ao observador pela proximidade física, gestos ou pelo interesse demonstrado pela interação.</p>
Diretividade	<p>Apoio, por parte do adulto, do jogo da criança que com espontaneidade segue os seus interesses ou de algum modo consegue envolver a criança numa atividade contínua e motivadora.</p>
Atividade Lúdica	<p>Disponibilidade, por parte do adulto e com aceitação da criança, para criar um espaço dinâmico de interação intencionalmente lúdico e prazeroso.</p> <p>Existência de um complexo de indicadores que privilegiam a coexistência numa Zona de Desenvolvimento Proximal com uma atmosfera de prazer recíproco na brincadeira onde a ideia de ajustamento dinâmico entre os pares é tida em conta.</p>
Reciprocidade	<p>Existência de sequências interativas frequentes e duradouras.</p> <p>Criação de um espaço intersubjetivo partilhado que permita a coexistência de ambos os participantes com respeito pelas suas respetivas identidades.</p>

Quadro 2

Indicadores qualitativos do comportamento cooperativo da criança na escala MINDS

Dimensão	Itens
Resposta Facial	<p>Contato ocular relevante e intencional, direto ou mediado pelos objetos.</p> <p>Contexto de envolvimento no qual ambos manifestam alegria e satisfação mútua com a atividade.</p>
Resposta Vocal	<p>Vocalizações positivas, dirigidas ao adulto e que versam sobre a interação de uma forma congruente.</p>
Afetividade	<p>A criança oferece respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com a situação interativa.</p> <p>Respostas frequentes, dirigidas ao adulto (que por sua vez as recebe e devolve) e manifesta proximidade física, gestos carinhosos ou interesse demonstrado pela interação.</p>
Diretividade	<p>A criança manifesta aberta e ativamente o seu interesse por determinadas atividades mas, com prazer e de forma fluída, aceita mudanças introduzidas pelo adulto ou negociadas entre ambos.</p>
Atividade Lúdica	<p>Existência de um complexo de indicadores que privilegiam a coexistência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal com uma atmosfera de prazer recíproco na brincadeira onde a ideia de ajustamento dinâmico entre os pares é tida em conta.</p> <p>Jogo da criança dentro do esperado para a sua faixa etária com um significativo nível de implicação na atividade.</p>
Reciprocidade	<p>Sequências interativas frequentes e duradouras.</p> <p>Existência de um espaço intersubjetivo partilhado que permita a coexistência de ambos os participantes com respeito pelas suas respectivas identidades.</p> <p>A criança manifesta atenção e interesse numa atmosfera positiva de interação.</p>

A escala é pontuada de 1 a 5 em cada uma destas dimensões.

PONTUAÇÃO 5 - corresponde a interações de excelente qualidade reconduzindo-se a momentos de genuína alegria, prazer na companhia no outro e sincronia (*uma dança entre os pares*).

PONTUAÇÃO 4 – corresponde a interações adequadas, mas sem o prazer e alegria da pontuação 5 ou com momentos de dissonância.

PONTUAÇÃO 3 – corresponde a interações com problemas, mas sem risco para a criança. Momentos de controlo ou passividade materna, mas com atenção ou atitude serena acompanhada de momentos de dificuldade, passividade ou compulsão infantil. Mas sem a persistência que caracteriza as pontuações 2 e 1.

PONTUAÇÕES 2 – São atribuídas para crianças com comportamentos difíceis na sua relação com adultos passivos ou ambivalentes no seu comportamento combinando passividade e diretividade (por exemplo: com pouca expressão afetiva, mas diretivos no jogo com a criança e vice-versa).

PONTUAÇÕES 1 – deve ser atribuída a interações de risco, interações punitivas ou sem participação dos pares.

ii) Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta

Qualidade do comportamento interativo do adulto - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala estava organizada em seis categorias e era pontuável de um a cinco pontos (um ponto corresponde a “discordo totalmente”; dois pontos a “discordo um pouco”; três pontos a “concordo em parte”; quatro pontos a “concordo bastante” e cinco pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Quadro 3): *Empatia, Desafio, Qualidade Interativa* (atenção e reciprocidade), *Tipo de Cooperação* e *Qualidade da Comunicação*.

Quadro 3

Escala de avaliação da qualidade interativa TANDEM

Dimensão	Itens
Empatia	1.1 O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.3 O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). 1.4 O adulto dá feedback positivo e respeitador.
Desafio	1.2 O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. 2.3 O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão. 2.4 O adulto usa conceitos desconhecidos da criança. 3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento. 3.6 O adulto organiza a atividade como uma situação de competição.
Atenção e reciprocidade	2.1 O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. 2.2 O adulto espera com paciência pelas decisões da criança. 2.8 O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
Cooperação	3.1 O adulto observa a criança e só participa verbalmente. 3.2 O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo. 3.3 O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. 3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
Qualidade da comunicação	2.5 O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. 2.6 O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. 2.7 O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

As 36 observações, realizadas com esta escala foram analisadas por cinco cotadores dois do género feminino, dois do género masculino e um cotador para obter e mediar o consenso. As cotações foram realizadas por acordo em conferência; cada cotador, após a visualização dos vídeos, pontuava individualmente os casos. Depois de aferidas todas as cotações, discutia-se a pontuação consensual em 20 itens.

iii) Comportamentos verbais do adulto

Para além dos aspetos interativos, o estudo centrou-se sobre a linguagem dirigida às crianças pelos pais e a reação das crianças. Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al, 2012), sendo uma análise original do estudo TANDEM português. A linguagem dirigida às crianças foi segmentada e analisada ao nível do enunciado. O enunciado é definido como uma unidade de enunciação, recorrendo-se, na sua delimitação, quer a mudança de turno, a critérios de entoação ou pausa quer a critérios sintático-semânticos.

Primeiro a linguagem dos progenitores foi perspectivada em termos de categorias mais gerais: perguntas, avaliação e diretividade, cada uma destas categorias foi especificada de modo a dar conta de uma maior gama de intenções comunicativas. Assim, para dar conta dos enunciados dos adultos, foram criadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo (perguntas), sugestões, dirige, ordens, ensino (diretividade), elogios e críticas (avaliação) (cf. Quadro 4).

O desenrolar da interação pode ser visto como um percurso de construção cooperada. Os comportamentos verbais possibilitam um entendimento dos papéis e do estatuto de adultos e crianças.

Quadro 4

Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

Categorias do comportamento verbal do adulto	Definição	Exemplo
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	<i>“De que cor é o carro do papá?”</i>
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	<i>“O que precisas para fazer a casa?”</i>
Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	<i>“Podíamos pôr uns olhos”</i>
Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>“Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha.”</i>
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>“Aperta com força esse botão!”</i>
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	<i>“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna e ele já se aguenta de pé.”</i>
Elogios	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>“Vai ficar um presente bem bonito.”</i>
Crítica	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>

As perguntas são valorizadas na linguagem dirigida a crianças e, habitualmente, diferenciam-se perguntas abertas e perguntas fechadas. Dado o cariz do nosso experimento – uma situação de construção –, tivemos em conta perguntas de processo e perguntas de conteúdo

Os comportamentos verbais de avaliação - elogios e críticas - são duas formas comuns de feedback parental usadas para influenciar o comportamento e a auto-estima das crianças (Swenson et al., 2016). Os elogios são asserções para reforçar comportamentos desejáveis nas crianças ou para comunicar prazer com a criança e as críticas são asserções de carácter negativo para travar ou modificar comportamentos indesejáveis ou desagrado em relação à criança (Swenson et al., 2016). O foco do elogio ou da crítica podem ser a pessoa ou a

tarefa (Haimovitz & Corpus, 2011), sendo o impacto nos dois casos diferenciado.

As categorias permitem compreender o estilo de interação dos pais em termos de gestão da palavra e do papel reconhecido à criança na conversa a propósito da construção, nomeadamente, a participação ativa da criança na conversa. Enquanto os enunciados contendo ordens, por exemplo, convocam a criança para a ação e, à partida, não elicitam comportamentos verbais, as perguntas convocam a criança para a participação na conversa. Já a sugestão implica a criança numa escolha, elicitando, em geral, uma resposta verbal. A análise dos tipos de enunciados mais usados permite estudar quais as crianças que são mais incentivadas a serem conversadores ativos (Cengiz, 2016).

As categorias resultam da análise prévia das interações e tiveram em conta o formato linguístico e prosódico dos enunciados e a sua finalidade. Na categorização dos enunciados consideraram-se tanto as pausas como a intenção comunicativa. Por exemplo, a categoria interrogação é definida quer por estruturas linguísticas (O que é que, ...? Onde...? Como...?), quer pela curva de entoação (Mateus et al., 2003), quer pela finalidade: constituindo um ato em que o enunciador instancia o interlocutor como enunciador. A interrogação marca a atitude que o enunciador toma no relacionamento enunciativo intersujeitos (Afonso, 2000), pede uma informação ao seu coenunciador. Já a categoria sugestão contempla os enunciados em que o adulto se dirige à criança enunciando uma proposta, ou apresenta alternativas quer favorecendo a ação, quer a reflexão da criança. Os enunciados de tipo sugestão distinguem-se dos enunciados ordens porque nestes o adulto não deixa qualquer espaço de intervenção da criança, decide e enuncia qual o comportamento a seguir. Já no ensino, o adulto elabora acerca quer da atividade, quer do comportamento da criança: explicando, justificando, dando razões para eventos ou entidades, mas assumindo todo o controlo da palavra.

O comportamento de cada parceiro é cotado de acordo com a prestação do interlocutor, no seu funcionamento diádico e atendendo ao próprio contexto.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 22 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos dados demográficos. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de médias entre as variáveis dicotómicas e pontuação dos itens das escalas. O estudo de associações por correlação permitiu descrever a associação entre as variáveis contínuas. O nível de significância foi assumido a .055 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, tínhamos como objetivo analisar a relação entre os comportamentos diádicos, interativos e comunicativos do adulto. Contudo, não foram encontrados resultados significativos na relação entre os comportamentos do adulto analisados através da escala Tandem e o comportamento interativo diádico cotado com a escala MINDS. Tal, poderia indicar que analisávamos duas componentes interativas não necessariamente associadas. O comportamento do adulto de apoio à construção da criança (quase numa dimensão pedagógica) avaliado pela escala Tandem podia ser independente da componente relacional analisada pela escala MINDS onde acresce uma dimensão diádica (a sensibilidade do adulto depende da cooperação da criança). Continuámos a exploração de dados e num segundo nível de análise procurámos avaliar os comportamentos mais extremos; aqueles que, por observação se mostravam de forma mais evidente como divergentes da maioria das interações. Por outras palavras, analisámos os comportamentos do adulto: nas díades com adultos mais sensíveis e crianças mais cooperativas (com pontuação superior da 4 numa escala de 5 pontos) e nos casos em que as interações eram de baixa qualidade e com sinais de risco (com pontuação inferior da 2 numa escala de 5 pontos). Os resultados indicam, de acordo com esta abordagem por extremos, padrões de

interação e de comunicação distintos que apresentamos adiante.

7.1 Comportamentos comunicativos nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica

Quando procuramos conhecer como comunicam as díades com melhor e pior qualidade, isto é, aquelas que obtêm pontuações superiores a quatro pontos (grupo um) ou inferiores a dois pontos (grupo dois) numa escala de um a cinco pontos, encontramos perfis comunicativos muito distintos. Com efeito, observando a tabela 1 verificamos que nas díades do grupo um (com pontuações superiores a quatro pontos) em comparação de médias com as díades do grupo dois (com pontuações inferiores a dois pontos), os adultos sugerem mais, elogiam mais e criticam menos.

Tabela 1- *Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a quatro (grupo um) e com pontuação inferior a dois (grupo dois)*

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
<i>Perguntas Conteúdo</i>	1	5.86	4.33	1.714	.105
	2	2.40	1.67		
<i>Perguntas Processo</i>	1	23.21	9.96	.725	.478
	2	19.00	14.37		
<i>Sugestões</i>	1	8.86	3.78	3.043	.007**
	2	3.20	2.78		
<i>Dirige</i>	1	15.71	7.27	1,026	.319
	2	11.80	7.50		
<i>Ordens</i>	1	11.93	5.69	-1.108	.283
	2	16.00	10.30		

(Cont.)Tabela 1- **Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a quatro (grupo um) e com pontuação inferior a dois (grupo dois)**

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
Elogios	1	12.86	7.52	2.557	.020*
	2	4.00	2.00		
Críticas	1	4.14	3.35	-4.599	.000***
	2	14.00	5.96		

***p<.001; **p<.01; *p<.05

7.2 Comportamentos interativos do adulto nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica

Tal como no ponto anterior, quando comparamos (cfr. Tabela 2) as pontuações na escala TANDEM com o comportamento interativo do adulto nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica (i.e., com pontuações superiores a quatro pontos - grupo um - ou inferiores a dois pontos - grupo dois - numa escala de um a cinco pontos), encontramos uma cartografia de adulto “sensível” na interação em atividades de jogo e construção. Com efeito, nas díades com melhor qualidade o adulto apoia o jogo da criança da seguinte forma:

- Reagindo às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;
- Encorajando a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos;
- Apoiando a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras);
 - Dando feedback positivo e respeitador;
 - Esperando com paciência pelas decisões da criança;
 - Colocando perguntas que estimulam a reflexão;
 - Acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, se estas partirem da criança;

- Tematizando a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adotando os mesmos, se estes partirem da criança;
- Não atuando ele próprio e deixando a criança observá-lo;
- Sem competir com a criança durante o jogo.

Tabela 2- *Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a 4 (grupo 1) e com pontuação inferior a 2 (grupo 2)*

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
<i>Item 1.1</i> O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.	1	3.43	1.22	2.734	.014*
	2	1.80	0.84		
<i>Item 1.2</i> O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	1	2.86	1.10	2.804	.012*
	2	1.40	0.55		
<i>Item 1.3</i> O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).	1	3.43	1.34	3.235	.005**
	2	1.40	0.55		
<i>Item 1.4</i> O adulto dá feedback positivo e respeitador.	1	3.36	1.22	2.755	.014*
	2	1.80	0.45		
<i>Item 2.1</i> O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.	1	3.14	1.35	1.784	.092
	2	2.00	0.71		
<i>Item 2.2</i> O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.	1	3.21	1.19	2.433	.026*
	2	1.80	0.84		
<i>Item 2.3</i> O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.	1	2.71	0.73	2.81	.013*
	2	1.60	0.89		
<i>Item 2.4</i> O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.	1	2.36	0.93	1.178	.255
	2	1.80	0.84		

(cont.) Tabela 2- **Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a 4 (grupo 1) e com pontuação inferior a 2 (grupo 2)**

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
<i>Item 2.5</i> O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.	1	3.86	0.54	.918	.371
	2	3.60	0.55		
<i>Item 2.6</i> O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.	1	2.64	0.93	2.792	.013*
	2	1.40	0.55		
<i>Item 2.7</i> O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.	1	3.00	0.96	1.979	.054*
	2	2.00	1.00		
<i>Item 2.8</i> O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.	1	3.36	1.28	1.213	.242
	2	2.60	0.89		
<i>Item 3.1</i> O adulto observa a criança e só participa verbalmente.	1	1.57	1.09	.730	.476
	2	1.20	0.45		
<i>Item 3.2</i> O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.	1	2.50	1.29	-2.087	.052*
	2	3.80	0.84		
<i>Item 3.3</i> O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.	1	2.29	1.14	-1.134	.273
	2	3.00	1.41		

(cont.) Tabela 2- **Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a 4 (grupo 1) e com pontuação inferior a 2 (grupo 2)**

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
<i>Item 3.4</i> Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.	1	2.79	1.12	1.315	.206
	2	2.00	1.23		
<i>Item 3.5</i> A criança perde interesse na atividade e revela sinais de aborrecimento	1	2.29	1.49	-1.643	.119
	2	3.60	1.67		
<i>Item 3.6a</i> O adulto compete com a criança durante o jogo	1	1.93	1.07	-3.517	.003**
	2	3.80	0.84		
<i>Item 3.6b</i> O adulto está preocupado com aspetos externos (e.g., fazer melhor possível, em cumprir o tempo estipulado).	1	2.93	1.07	-1.082	.294
	2	3.60	1.52		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .055$

7.3 Associação entre a linguagem dirigida à criança e interação adulto-criança

7.3.1 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo dos Pais nos primeiros três minutos

De acordo com a tabela 3, que apresenta a correlação entre as variáveis da comunicação estabelecido pelo adulto e a qualidade de interação diádica avaliada a partir das respostas do adulto nos primeiros três minutos de observação, verificamos que o número de sugestões do adulto se correlaciona positivamente com todas as variáveis da interação. Os pais que realizaram mais sugestões tendem a apresentar pontuações mais elevadas nas dimensões facial; vocal; trocas afetivas; diretividade; atividade lúdica e reciprocidade, pontuadas como mais sensíveis. Igualmente, o número de elogios proferido

pelos Pais associou-se aos comportamentos interativos do adulto exceto para a resposta facial dos pais. Curiosamente, se o elogio esteve a associado transversalmente a comportamentos interativos mais sensíveis, as críticas negativas só se correlacionaram negativamente com a diretividade. Os Pais menos diretivos apresentam mais críticas.

O número de perguntas de processo e de conteúdo realizadas pelos Pais associaram-se às respostas afetivas mais positivas nos pais em estudo. No entanto, perguntas de processo associam-se à diretividade do adulto enquanto as perguntas de conteúdo correlacionam-se com o comportamento recíproco do adulto.

Tabela 3 – **Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos Pais e os comportamentos interativos dos Pais avaliados pela escala MINDS nos primeiros três minutos de interação.**

Qualidade de interação dos Pais nos primeiros três minutos							
	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Perguntas							
Conteúdo	.289	.285	.435**	.322	.368*	.425**	.383*
Perguntas							
Processo	.356*	.237	.364*	.345*	.317	.317	.346*
Sugestões	.510**	.469**	.514**	.527**	.445**	.507**	.539**
Dirige	.118	.222	.089	.170	.163	.206	.183
Ordens	-.072	-.003	-.142	-.106	-.064	-.129	-.095

	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Ensino	.065	.205	-.123	.130	.126	.101	.100
Elogios	.283	.359*	.386*	.427*	.349*	.373*	.329*
Críticas	-.243	-.322	-.291	-.333*	-.305	-.283	-.323

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

7.3.2 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo da criança nos primeiros três minutos

No estudo de correlações entre o tipo de comunicação estabelecido pelo adulto e a qualidade de interação diádica avaliada a partir das respostas da criança nos primeiros três minutos de observação, tal como no caso do adulto, as sugestões e os elogios continuam a associar-se à maioria dos comportamentos interativos da criança. Mantém-se a correlação negativa entre as críticas efetuadas pelos adultos e a qualidade da interação diádica global, ou seja, aos Pais que tendem a realizar menos críticas a criança responde tendendo a adotar comportamentos interativos mais cooperativos.

Ao contrário, do observado nos adultos, não existe nenhuma relação entre o comportamento interativo da criança e as perguntas de processo e de conteúdo realizado pelo adulto. Contudo, no que respeita às perguntas de conteúdo, o número destas perguntas realizadas pelo adulto associou-se com a pontuação dos comportamentos cooperativos em termos orais, de reciprocidade e de jogo.

Tabela 4 – **Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos Pais e os comportamentos interativos das crianças avaliados pela escala MINDS nos primeiros três minutos de interação.**

Qualidade de interação das Crianças nos primeiros três minutos

	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Perguntas Conteúdo	.185	.330*	.304	.288	.376*	.355*	.364*
Perguntas Processo	.042	.095	.131	.248	.223	.132	.207
Sugestões	.297	.369*	.361*	.467**	.371*	.362*	.374*
Dirige	.197	.374*	.246	.322	.271	.221	.328
Ordens	.018	.170	.021	.066	.056	-.069	.012
Ensino	.112	.285	.105	.241	.114	.070	.112
Elogios	.262	.448*	.330*	.382*	.396*	.302	.357*
Críticas	-.307	-.318	.285	-.255	-.299	-.294	-.345*

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

7.3.4 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo dos Pais nos últimos três minutos

Nos três minutos finais da interação, os comportamentos de sugestão continuam a associar-se positivamente ao comportamento dos Pais em todas as variáveis da interação. Deste modo, os Pais que realizaram mais sugestões apresentaram respostas faciais; vocais; trocas afetivas; diretividade; atividade

lúdica e reciprocidade pontuadas como mais sensíveis.

Ainda como observado, nos primeiros três minutos, o número de elogios só não se correlaciona positivamente com o indicador da afetividade dos Pais. Coerentemente, as críticas também se correlacionam, mas negativamente, com o comportamento vocal e o comportamento afetivo dos Pais.

Curiosamente, a correlação entre os comportamentos interativos dos Pais e as perguntas por eles realizadas, diferenciam-se nos últimos três minutos quando comparadas com os comportamentos observados nos primeiros três minutos. Com efeito, nos últimos três minutos, as perguntas de processo não se associam a nenhum comportamento interativo. Enquanto, as perguntas de conteúdo passam a associar-se à resposta facial e mantêm-se associadas à atividade lúdica.

Tabela 5 – **Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos Pais e os comportamentos interativos dos Pais avaliados pela escala MINDS nos últimos três minutos de interação.**

Qualidade de interação dos Pais nos últimos três minutos

	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Perguntas Conteúdo	.341*	.272	.290	.226	.411*	.308	.287
Perguntas Processo	.150	.186	.211	.270	.196	.109	.112
Sugestões	.518**	.546**	.451**	.512**	.493**	.433**	.480**
Dirige	.153	.175	.073	.161	.202	.100	.095
Ordens	-.111	-.091	-.132	.049	.009	-.012	-.118

	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Ensino	-.182	.046	.012	.090	.129	.055	.040
Elogios	.360*	.376*	.319	.339*	.381*	.366*	.357*
Críticas	-.234	-.427**	-.445**	-.232	-.276	-.269	-.413*

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

7.3.5 Comportamentos comunicativos dos Pais e a qualidade do comportamento interativo da criança nos últimos três minutos

Do estudo de correlações entre o tipo de comunicação estabelecido pelo adulto e a qualidade de interação diádica avaliada a partir das respostas da criança nos últimos três minutos de observação, salientamos as seguintes correlações positivas (como consta da tabela 6): nas interações em que os pais realizaram mais sugestões as crianças apresentaram respostas faciais; vocais; trocas afetivas; diretividade; atividade lúdica e reciprocidade mais sensíveis. Assim como uma maior sensibilidade global no decurso da interação. Nas interações em que os Pais realizaram mais elogios, as crianças apresentaram maior cooperação nas respostas vocais, na diretividade e na atividade lúdica sendo a pontuação média global nas dimensões avaliadas superior. Os Pais que realizaram menos críticas obtiveram das crianças respostas faciais e trocas afetivas pontuadas como mais cooperativas.

Tabela 6 – **Correlações de Pearson entre as variáveis da comunicação dos Pais e os comportamentos interativos das Crianças avaliados pela escala MINDS nos últimos três minutos de interação.**

Qualidade de interação das Crianças nos últimos 3 minutos

	R. Facial	R. Vocal	Afetividade	Diretividade	Jogo	Reciprocidade	Total
Perguntas Conteúdo	.223	.249	.227	.385*	.309	.374*	.321
Perguntas Processo	.008	.012	.026	.074	.101	.109	.061
Sugestões	.385*	.513**	.354*	.592**	.555**	.392*	.491*
Dirige	.091	.248	.182	.278	.149	.220	.211
Ordens	-.084	.071	-.025	-.040	-.087	.001	-.030
Ensino	.073	.112	-.014	.046	.109	.062	-.069
Elogios	.317	.452**	.246	.360*	.406*	.291	.372*
Críticas	-.336*	-.313	-.357*	-.262	-.281	-.274	-.329

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

7.3.5 Estudo da similaridade do comportamento adulto e da criança nos primeiros e últimos três minutos de interação

Apesar de as correlações entre os comportamentos interativos e comunicativos se alterarem dos primeiros para os últimos três minutos, quando analisamos as diferenças entre as pontuações dos comportamentos entre os primeiros e últimos minutos de atividade interativos através do teste t para médias emparelhadas, verificamos que existem apenas diferenças significativas na parte vocal tanto no adulto ($M_{\text{primeiros 3 min}} = 3.61$, $DP = 1.38$; $M_{\text{últimos 3 min}} = 4.00$, $DP = .99$) como na criança ($M_{\text{primeiros 3 min}} = 3.86$, $DP = .87$; $M_{\text{últimos 3 min}} = 3.56$, $DP = .45$). Por outras palavras, o comportamento interativo dos pais e das crianças não apresentou nas subescalas da escala MINDS alterações significativas do início para o fim da atividade como expressa a tabela 7.

Tabela 7 – **Valores t teste e significância para a comparações emparelhadas - Comparação entre os primeiros e últimos minutos**

	. t	p
Pontuação global do comportamento do adulto	.565	.576
Pontuação global do comportamento da criança	.794	.433
Comportamento facial do adulto	.751	.457
Comportamento vocal do adulto	2.679	.011*
Comportamento afetivo do adulto	.000	1.00

	<i>t</i>	<i>p</i>
Diretividade do adulto	.947	.350
Atividade lúdica do adulto	.572	.571
Reciprocidade do adulto	.770	.446
Comportamento facial da criança	1.311	.199
Comportamento vocal da criança	2.332	.026*
Comportamento afetivo da criança	1.390	.173
Diretividade da criança	.167	.869
Atividade lúdica da criança	.133	.895
Reciprocidade da criança	1.509	.140

7.4 Associação entre os fatores demográficos e a qualidade da interação diádica

A presente pesquisa, decorre de uma linha de investigação (descrita na introdução) que se ocupa do estudo das diferenças de género. Embora este aspeto não fosse central neste trabalho, estudámos as diferenças na qualidade do comportamento diádico em mães versus pais, e em meninas versus meninos. Os resultados não apresentaram diferenças significativas de acordo com o género do adulto ou o género da criança. Com efeito, a idade dos Pais, a idade das crianças, o nível socioeconómico, o número de irmãos e a nacionalidade dos

Pais não apresentaram diferenças significativas. Somente, os anos de escolaridade dos Pais se correlacionaram com a qualidade lúdica do comportamento dos Pais, tanto nos primeiros ($r = .375$; $p < .05$) como nos últimos três minutos ($r = .538$; $p < .001$). Os Pais com mais anos de escolaridade foram pontuados como melhores parceiros de jogo porque adaptaram melhor o jogo à idade e ao desenvolvimento da criança e apresentaram, em número e em conteúdo, atividades que conseguiram manter a criança participativa e interessada ao longo da interação.

8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com esta investigação pretendíamos i) identificar os comportamentos interativos de apoio à construção da criança praticados em díades de elevada e de baixa qualidade interativa; ii) estudar a relação entre a qualidade dos comportamentos diádicos e comportamentos interativos de apoio à construção da criança, assim como iii) procurar relacionar de que modo o tipo de comunicação verbal do adulto concorre para a qualidade na interação diádica. Para o efeito 19 díades mãe-filho(a) e 17 díades pai-filho(a) foram observadas em jogo livre e as interações avaliadas com as escalas Tandem, MINDS e o registo do comportamento verbal.

Quando comparámos a comunicação entre díades com pais mais sensíveis e crianças mais cooperativas *versus* as díades com interações de risco para o desenvolvimento ou bem-estar psicológico da criança, verificámos que nas primeiras os Pais dirigem menos críticas às crianças e realizam mais elogios e sugestões. A bibliografia tem indicado que o reforço positivo motiva a criança e lhe indica o papel a desempenhar numa relação ou tarefa (Rimm-Kaufman & Kagan, 2005).

Comunicando: enunciando ou sugerindo e valorizando?

Assim, e por ser o presente trabalho inovador na abordagem aos aspetos moleculares da comunicação do adulto, encontramos poucos estudos para

suportar e comparar os nossos resultados, centrando-se porquanto a discussão no quadro da teoria da aprendizagem de Vygostky (1978). Não obstante, os resultados desta pesquisa sugerem diferentes estilos comunicativos do adulto que se associam a diferentes qualidades relacionais.

Papel dos enunciados em que abrem espaço para a participação da criança – sugestões e perguntas;

Ainda que o papel do coenunciador possa variar muito nos diferentes tipos de interrogação, as perguntas pressupõem sempre uma resposta e, por isso, correspondem a uma abertura para que o interlocutor se instancie como coenunciador. Quando o adulto interroga a criança, constrói antecipadamente um outro espaço enunciativo em que a criança (coenunciador na pergunta) se instituirá como enunciador de uma resposta (Afonso, 2000). Por isso, a pergunta é, em si mesma, um indicador de participação enunciativa da criança. Com as perguntas o adulto dá estatuto de interlocutor à criança, possibilitando a sua participação na conversa (Culioli, 1990). Também as sugestões apresentam essa característica de participação. A sugestão do adulto institui sempre a criança como sujeito ativo, mas, neste caso, a sua participação pode ser enunciativa ou através da ação.

A suportar esta tese, os nossos resultados indicaram que as sugestões se correlacionaram com resposta facial; vocal; afetiva ou, num sentido executivo/prático: de diretividade; adequação do nível de jogo; e estabelecimento de relações recíprocas. Sugere-se que este envolvimento sob a forma de sugestões, mobiliza um conjunto relevante de todas as respostas afetivas e cognitivas avaliadas, o que, pressuposto tal nível de envolvimento, indicia uma disponibilidade para se envolver na tarefa de uma forma participativa e/ou complementar. Estamos em crer que as sugestões são também elas parte de um modo específico de comunicar e interagir oferecendo oportunidades de participação no lugar de dirigir.

No quadro das teorias sistémicas do desenvolvimento como a de Vygostky (1978), a sugestão atribui um papel ativo à criança, reconhecendo-lhe

o papel de sujeito que decide. Não se trata apenas de fornecer linguagem e modelos de conversa à criança, como estudado em Fuertes e colegas (2017), mas, quando sugere, o adulto espera uma reação da criança, implicando-a ativamente na atividade e na conversa. Ao sugerir, o adulto pode usar o potencial da criança dando pistas a que, eventualmente, esta não chegaria autonomamente. Estamos, na verdade, próximos do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigostsky (1978).

Também as sugestões dos adultos aparentam acolher por parte das crianças uma melhor resposta. A sugestão tal como a pergunta é um ato que reconhece ao outro espaço aqui não como sujeito de palavra, mas como sujeito de ação ou de pensamento. No dicionário Houaiss, as duas primeiras aceções de sugestão são proposta, ideia e estímulo, inspiração. Neste sentido, o locutor faz uma sugestão e deixa ao outro espaço para aceitar ou não o que é sugerido. A sugestão aparece, neste caso como oferta do adulto que a criança pode ignorar ou aceitar. Como a atividade era um jogo de construção, a ação do adulto é a indicação de um caminho, escolha possível, podendo a criança acolher essa proposta. Aqui podemos ver o papel do adulto como facilitador do jogo porque, ao sugerir, abre caminhos ou desafia a ação para níveis mais elevados de execução. Neste caso, vemos o potencial da interação na aprendizagem no sentido vigostskiano. A sugestão associa-se à categoria diretividade porque é uma forma de o adulto dirigir a criança ainda que de forma mitigada. O adulto não impõe à criança, mas dá-lhe alternativas para que escolha. À criança é sempre dada a última palavra, sendo-lhe reconhecido o seu estatuto de agente.

Especial ênfase obtém a correlação com a diretividade, na medida em que a melhor qualidade desta se afere pela possibilidade de a criança manifestar os seus interesses e, bem assim, negociar e aceitar de forma fluída as mudanças propostas pelo adulto. É interessante notar que também a resposta vocal, a afetividade, a qualidade de jogo e um bom nível de reciprocidade concorrem para uma boa plataforma de comunicação, mostrando que as respostas da criança às sugestões são geralmente positivas nesse sentido diádico e interativo.

Se se entender a sugestão do adulto como um enunciado de envolvimento

do adulto na atividade que dá abertura ao outro (a criança) para agir, compreendem-se os resultados obtidos nesta categoria. Envolvimento, por um lado, porque o adulto ao sugerir revela que acompanha e que, partindo do que está em curso, é capaz de antecipar possibilidades. Abertura para a ação da criança, por outro lado, porque, quando sugere, contrariamente ao comportamento de dar ordens, o adulto está a antever caminhos possíveis e oferece-os para que a criança escolha (não aceitar a sugestão do adulto é também uma escolha da criança).

Outra forma de promover a participação da criança é a *pergunta*. A pergunta, possibilita as mudanças de turno. Com a pergunta, quem está na posse da palavra dá ao outro a possibilidade de falar, instanciando-o como locutor. Aqui temos o adulto a dar espaço para que a criança fale, mas envolvendo-a cognitivamente já que as perguntas de conteúdo estão ligadas ao saber e conhecimento do mundo. Como referido, as perguntas e, neste caso, as perguntas de conteúdo, convocam na criança comportamentos de elaboração, constituindo-se como momentos impulsionadores de desenvolvimento. Ao elaborar a partir da pergunta, a criança procura nos seus conhecimentos as ligações pertinentes para encontrar respostas, tendo oportunidade para reorganizar e encontrar novas ligações entre as noções de que dispõe sobre o conhecimento do mundo.

Uma observação mais minuciosa dos comportamentos interativos das crianças identifica a correlação entre as perguntas de conteúdo enunciadas pelo adulto e a respostas vocais e de reciprocidade da criança. Evidencia-se aqui a existência de uma resposta de qualidade, mediante vocalizações positivas, dirigidas ao adulto e que versam sobre a interação de uma forma congruente. Por outro lado, reconhece-se uma atividade lúdica que se pressupõe que seja adequada à idade e competências expectáveis da criança e, bem assim, afirmativa do seu envolvimento na interação. Já a reciprocidade, justificadamente, encontra-se correlacionada com as perguntas de conteúdo.

Em grande medida, apontamos esta justificação face à sua especificidade como esquema de interação partilhado; partindo do pressuposto que as

perguntas de conteúdo enunciadas pelo adulto convocam o conhecimento do mundo por parte das crianças, este permite que se estabeleça uma intersubjetividade partilhada entre ambos (mediada por conceitos feitos comuns). Na verdade, as perguntas são, por um lado, o reconhecimento do outro como enunciador, contendo um pedido para que o interlocutor se constitua como locutor, por outro, o reconhecimento do outro como co-construtor do meu saber (Afonso, 2000). Pergunta-se para que o outro me dê a resposta ao que não sei ou gostaria de saber.

Comunicação orientada para guiar o comportamento da criança – elogios e críticas.

Aqueles Pais que oferecem mais elogios são também reconhecidos como devolvendo um maior feedback, ou seja, associada aos elogios está a disponibilidade destes para reconhecerem ou procurarem nas crianças respostas condicentes com a sua disponibilidade interativa. Atitude avaliativa favorável do comportamento da criança que se vê reforçada e, assim, se disponibiliza mais facilmente para a interação.

Os dados informam-nos que aqueles Pais que apresentam uma melhor resposta vocal e uma maior afetividade, têm globalmente uma maior sensibilidade e tendem a realizar menos críticas. As críticas, tal como aqui são consideradas, pressupõem manifestações de sentido negativo ou de reprovação em relação à ação da criança. É, portanto, natural que respostas vocais, realizadas numa atmosfera positiva de comunicação que, adequadas em volume, timbre e cujos conteúdos sejam acessíveis à criança contrastem significativamente com as críticas. Já a afetividade dirigida à criança surge como corolário do complexo das boas respostas afetivas, i.e., que sejam positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança as quais, pelas razões já apontadas, dificilmente se poderiam associar a uma categoria comportamental como sejam as críticas.

No que diz respeito ao comportamento avaliativo do adulto, não se trata de dizer meramente que as crianças respondem bem aos elogios, importa dizer

que associado aos elogios surge um complexo de respostas coerentes com uma boa interação e que estas são pautadas por melhores respostas vocais; trocas afetivas, diretividade e atividade lúdica. As crianças que são mais elogiadas tendem neste estudo a apresentar mais respostas cooperativas com os pais. Como foi já referido, o elogio dos pais tem sido usado como marcador de comportamento positivo em vários estudos (Wahler & Meginnis, 1997; Breitenstein et al., 2012). Assim, este, quando usado estrategicamente, é tido como promotor de desenvolvimento das crianças (Brummelman et al. 2014).

Já a reação às críticas apresenta correlação negativa de uma forma global sem que aparente existir um indicador de qualidade interativa que, por si só, responda a esta constatação. Poderíamos inferir que, de um modo geral, se não existe uma reação negativa explícita por qualquer um dos indicadores pode suceder que o efeito destas na criança seja, na melhor das hipóteses, menos mau que nenhuma crítica. Na verdade, elogios e críticas são vistos como indicadores da qualidade da interação e instrumentos de comportamento (Swenson et al. 2016).

Em suma, o que vemos é que a interação diádica de qualidade está relacionada com o modo como o discurso do adulto inclui a criança. A avaliação positiva, através dos elogios, tem impacto na relação e os enunciados em que o adulto instancia a criança como agente (como enunciador no caso das perguntas e como enunciador ou decisor nas sugestões) são também indicadores de qualidade. Na verdade, se a quantidade e qualidade da linguagem dirigida à criança é reconhecida como crucial nos processos de desenvolvimento (Hart, & Risley, 1995; Hoff, 2006), a conversa pelo potencial de participação, no sentido de co-construção de significação, é cada vez mais valorizada (Veneziano, 2014; Zimmerman, et al., 2009). Neste estudo, os Pais com melhor qualidade de interação questionam mais e, sobretudo, colocam mais questões de conteúdo, o tipo de pergunta que supõe um discurso da criança que recorre mais à elaboração. Para responder a uma pergunta deste tipo, a criança precisa lembrar, convocar conhecimentos do mundo e elaborar sobre esses dados. Há evidências de que este estilo discursivo dos Pais tem impacto no

desenvolvimento da criança (Fivush et al. 2006; Haden et al., 2009). Esse impacto vai bastante além do desenvolvimento linguístico.

Descrevendo a sensibilidade parental: comportamentos sensíveis ou uma organização comportamental resultante da mutualidade da díade?

Uma das propostas mais relevantes deste trabalho cuidava procurar pela cartografia do adulto “sensível”, tomando-se como “terreno” a interação em atividades de jogo e construção. Esta informação é fundamental nas práticas de intervenção precoce, como guião de trabalho para o técnico que procurará criar oportunidades para o comportamento dos Pais melhor se adequar às necessidades da criança e promover assim o seu desenvolvimento e bem-estar. Os nossos resultados, ainda que exploratórios, indicam que, nas díades com melhor qualidade, o adulto apoia o jogo da criança da seguinte forma:

- Reagindo às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;
- Dando feedback positivo e respeitador;
- Esperando com paciência pelas decisões da criança;
- Apoiando a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).

É importante salientar que os constructos da escala Tandem e MINDS não são mutuamente exclusivos. Com efeito, os constructos como a atenção e a reciprocidade, entendidos nas escalas Tandem como a capacidade de adotar as sugestões/iniciativas da criança, esperar com paciência, e manter o contacto ocular, são elementos que suportam a ideia de reciprocidade na escala MINDS. O que distingue as duas escalas é que a primeira é centrada no adulto e a MINDS não se esgota nesse comportamento estritamente centrado no adulto entendendo as relações como diádicas (mutuamente afetadas pelo contributo dos dois parceiros). Assim, na escala MINDS, a capacidade de promover a participação da criança é fulcral e deve alimentar uma cadeia de comportamentos recíprocos com mútua participação/implicação, tanto da criança como do adulto. Daí decorre o sentido diádico da escala MINDS e é

nessa medida que é possível encontrarem-se nesta escala muitos dos indicadores da escala Tandem ainda que a proposta teórica desta última não considere esta dimensão. Deste modo, as duas escalas e perspectivas podem ser usadas de modo distinto conforme os objetivos de investigação, ou seja, o estudo de comportamentos particulares do adulto ou para a análise das interações.

O estudo surpreendeu ainda ao mostrar uma dimensão quase pedagógica do comportamento dos adultos Pais, em que os mais sensíveis parecem estimular mais a criança cognitivamente (*encorajando a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos; colocando perguntas que estimulam a reflexão*). Além de serem parceiros de brincadeira mais respeitadores da autonomia da criança (*sugerindo mais, não atuando eles próprios e deixando a criança observá-los; sem competir com a criança durante o jogo*) e convocando um apelo ao imaginário (*acompanhando atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, se estas partirem da criança*); tematizando a relação ou aspetos pessoais (*atributos, experiências, sentimentos*).

Subsídios para o comportamento sensível: a importância da escolaridade dos pais

Nesta pesquisa verificou-se que os Pais com mais anos de escolaridade foram pontuados como melhores parceiros de jogo porque adaptaram melhor o jogo à idade e desenvolvimento da criança, apresentando em número e em conteúdo atividades que conseguiram manter a criança participativa e interessada. Assim, uma vez mais, em investigações nacionais a escolaridade dos Pais demonstra ser relevante para a sua interação com os filhos.

Resultados idênticos foram obtidos por Serradas (2015) em amostras com fatores de risco para o desenvolvimento da criança. Igualmente, Fuertes & Santos (2003) e Aguiar (2006), verificaram, em amostras sem risco, que as mães com mais anos de escolaridade apresentam índices superiores de resposta estimulante e afetuosa e menos respostas intrusivas no decurso de situações de jogo diádico com os seus filhos(as).

Previamente, nos estudos Tandem, (Fernandes et al., 2017, no prelo) verificou-se que os Pais com mais anos de escolaridade eram mais pacientes, aceitavam mais as sugestões dos filhos, usavam mais elogios, recorriam mais fantasias associativas para acompanhar atividade e procuravam mais a conciliação dos seus interesses com os da criança. Em sentido oposto, os Pais com menos anos de escolaridade remetiam mais a criança para um papel de observador e estavam mais preocupados com o produto final. A escolaridade dos Pais está associada a múltiplos fatores sociais e pessoais, como a satisfação profissional, rede de relações sociais, hábitos de leitura e formação entre outros, que poderão conjuntamente e de maneiras diversas contribuir para a representação dos Pais sobre os papéis parentais e sobre a infância (revisão em Fuertes, 2016).

Os nossos resultados encontram respaldo em estudos internacionais. Assim, Cengiz, 2016 conclui que pais mais escolarizados dão muito mais oportunidades às crianças para assumirem a palavra na interação, tornando-se as crianças conversadores mais ativos. O estatuto atribuído pelos pais às crianças na conversa, reconhecendo-as como conversadores mais ativos e participantes, revela ser uma mais-valia no desenvolvimento linguístico destas (Whitehurst & Lonigan, 1998). Também Hoff, (2003) demonstra que a escolaridade dos pais é importante no desenvolvimento linguístico dos filhos.

A história das interações: o efeito da interação no imediato ou o peso da expectativa construída na longevidade da relação?

O terceiro ponto de análise relaciona-se com a mudança e estabilidade na interação da relação dos primeiros para os últimos três minutos de interação. À exceção da parte vocal (que melhora na parte final por parte dos Pais e diminui de qualidade nas crianças nos últimos três minutos), não conseguimos encontrar diferenças significativas entre os dois momentos. Crittenden (2003), baseou a escala CARE-INDEX no pressuposto de que os primeiros minutos de interação filmada são os mais realistas e fidedignos de observação. Esta assunção baseou-se em observações não publicadas da autora. Outros autores (Farran et al., 1987; Aguiar, 2006) publicam dados que descrevem que a criança adquire

maior confiança e sofisticação cognitiva após 20 minutos na tarefa. O nosso estudo não deslinda a questão controvertida por não encontrar diferenças significativas que corroborem a mudança, mas também não pode negar que não existam diferenças não detetadas.

Não obstante, a hipótese da estabilidade em interações afetivas de curta duração ganha alguma força. Para Crittenden as interações são forjadas no tempo e os parceiros constroem expectativas acerca dos seus parceiros (Crittenden, 1999 in Fuertes 2005). As expectativas foram descritas por Bowlby (1969) como modelos de representação interna que a criança constrói acerca de si, dos outros e das relações. A organização destes “mapas” é essencial para a criança “navegar” nas relações com os outros. Com efeito, a teoria da vinculação (Bowlby, op.cit) parte do pressuposto de que a ligação entre o bebé e as suas figuras de vinculação é estruturante do seu desenvolvimento e fundadora do seu bem-estar psicológico.

Do ponto de vista biológico, o bebé vem equipado para se relacionar e apegar ao adulto, e estimular o apego do adulto (revisão em Fuertes, 2016). Na construção desta relação, este “sistema de navegação” é essencial. Regressando ao nosso estudo, a criança pode não reagir ao adulto afetado pelo “efeito da câmara” (i.e., ao comportamento atual que os Pais exibem naquela situação) ou à novidade da tarefa, mas sim à expectativa formada acerca dos comportamentos dos Pais desenvolvida ao longo da sua relação (Crittenden, 1999).

Considerações Finais

É precisamente essa relação que deve ser fundada em pressupostos de sensibilidade e bom senso. Toda e qualquer relação é única para além da própria identidade dos seus participantes, nestes termos, será que a relação é um terceiro produzido entre ambos como propõem os teóricos “interacionistas diádicos”? Particularmente, se espaço houver e as condições forem dadas, estamos em crer que a mutualidade das trocas contribuirá para um modelo comportamental suscetível de sofisticação por parte da criança, que decorrem

dos padrões de vinculação desta e que são ao mesmo tempo informativos da sua própria forma de lidar com os pares. Aqui vincamos o bom senso, no âmbito do mencionado múnus que o adulto pode e deve assumir nas relações com a criança, mormente aquando das interações casuais que aproveitará para comunicar sentidos e afetos. Assumindo o seu papel de guia, apoiando sem se substituir à criança, desvelando o mundo para que a criança o possa tocar. O pendor didático das interações não se deve convolar apenas em “instrução” e, por outro lado, não pode existir de forma significativa sem estar imbuído dessa que é a chave das relações: *a sensibilidade dos parceiros interativos*.

9. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

O presente estudo apresenta limitações decorrentes do reduzido número da amostra e do controlo de variáveis independentes e dependentes (traduzidos pela diminuição da validação interna) que impedem a generalização dos resultados. Embora partindo de um estudo quasi-experimental e baseado numa análise quantitativa, foi possível neste trabalho discriminar e relacionar duas dimensões de análise do comportamento diádico: uma dimensão afetiva/relacional e uma dimensão cognitiva/jogo.

Ainda que aplicada e testada em estudos posteriores, a escala MINDS não está validada. Não obstante, a escala foi realizada com base nas narrativas e descrições de 400 casos recolhidos anteriormente, como indicado no manual da escala MINDS (Fuentes, et al., 2014).

Para aferir a hipótese de estabilidade nas interações de curta duração seria importante em futuros estudos, recolher mais observações com as mesmas díades bem como recolher dados em contexto naturalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. B. (2000). *Valores da interrogação: um estudo linguístico*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho.
- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos Interactivos Maternos e Envolvimento da Criança*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Alves, M. J., Fuertes, M. & Sousa, O. (2014). Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. *In Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2, (39-49)*.
- Ainsworth, M. D.; Bell, S., & Stayton, D. (1974). *Infant mother attachment and social development: "socialization" as a product reciprocal responsiveness to signals*. *In Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C., Delonis, M., Tronick, E. (2011). *Maternal sensitivity in dyadic context: mutual regulation, meaning-making, and reparation*. In D. W. Davis & M. C. Logsdon (eds.), *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice* (pp. 45-69). Hauppauge, NY: Nova science publishers.
- Belsky, J. (1999). *Modern evolutionary theory and patterns of attachment*. *In Handbook of Attachment - Theory, research and clinical applications*. J. Cassidy & P. Shaver NY: Guilford.

- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss (Vol. I)* London: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal Orthopsychiatry*, 52, pp. 664-678.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). Does Gender Make a Difference? *Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Breitenstein, S. M., Gross, D., Fogg, L., Ridge, A., Julion, W., Tucker, S. (2012). The Chicago Parent Program: Comparing 1-year outcomes for african american and latino parents of young children. *Res Nurs Health*. 35 (5), pp. 475–489.
- Brummelman E, Thomaes S, Orobio de Castro B, Overbeek G, Bushman BJ. (2014). “That’s not beautiful—that’s incredibly beautiful!”: The adverse impact of inflated praise on children with low self-esteem. *Psychological Science*, 25(3), 728–735.
- Calmbach, M., Cremers, M. & Krabel, J. (2010). *A Study on the Situation of Men in Early Childhood Education. Male Educators in Kitas*. Catholic University of Applied Social Sciences and Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin. Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, Berlin.
- Cassidy, J. (1999). *The nature of the child's ties. In Handbook of Attachment - Theory, research and clinical applications*. J. Cassidy & P. Shaver NY: Guilford.
- Cengiz, O. (2016). The Effect of Socioeconomic Status on Parents’ Dialogicality. *Creative Education*, 7, 676-686.
- Crittenden, P. M. (1997). Patterns of attachment and sexuality: Risk of dysfunction versus opportunity for creative integration. In L. Atkinson & K. J. Zuckerman (Eds.) *Attachment and psychopathology*. NY: Guilford Press.
- Crittenden, P. M. (1999). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In J. I. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical attachment in*

infancy and early childhood among at developmental risk. *Monographs of the society for research in child development*, 258, (64) 145-171.

Crittenden, P. M. (2000). Moldear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 41, 67-82.

Crittenden, P. M. (2003a). *CARE-Index Manual*. (Não publicado).

Crittenden, P. M. (2003b). *A guide to expansions and modifications of the Ainsworth Infant Strange Situation* (não publicado).

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*, tome 1, Collection HDL. Paris: Ophrys.

De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, (pp. 571-591).

Dunst, C. J., & Kassow, D. Z. (2008). Caregiver sensitivity, contingent social responsiveness, and secure infant attachment. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 40-56.

Dweck, C. S. (2008) The Perils and Promises of Praise. *Best of Educational Leadership 2007-2008*, 65, 34-39

Faria, A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 4, XXXII, 419-437.

Farran, D.C., Kasari, C., Yoder, P., Harber, L., Huntington, G., & Comfort-Smith, M. (1987). Rating mother-child interactions in handicapped and at-risk infants. In D. Tamir (Ed.), *Stimulation and intervention in infant development* (pp. 297-312). London: Freund Publishing House, Ltd.

Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2017) *Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade*

conjunta com os seus lhos de idade pré-escolar. Análise Psicológica, (in press).

Fivush, R., Haden, C.A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development, 77*, 1568-1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x

Fuertes, M. (2005). *Rotas da Vinculação: O desenvolvimento do comportamento interactivo e a organizaçãoda vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos*. US: Space Create. ISBN-10: 1539873269

Fuertes, M., & Lopes dos Santos, P. (2003). Interação mãe-filho e a qualidade da vinculação em crianças com alterações neuromotoras. *Revista Psicologia, XVII*, 1,43-64.

Fuertes, M., Lopes-dos-Santos, P., Beeghly, M., & Tronick, E. (2006). More than maternal sensitivity shapes attachment. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 1, 292-296.

Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., Oliveira-Costa, A., Corval, R., & Figueiredo, S. (2009a). Dois parceiros, uma só dança: Contributos do estudo da interacção mãe-filho para a intervenção precoce. In G. Portugal (Ed.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 127-140). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., & Crittenden, P. (2009b). Mother-child patterns of interaction: the impact of premature birth and social economical background. *Actha Ethologica, 12*(1), 1-11.

Fuertes, M., Canelhas, Oliveira-Costa, A., Faria, A., Ribeiro, Soares, H., Sousa & Lopes dos Santos, P. (2014). *Mother-infant descriptive dyadic system - MINDS*. (Não

publicada).

Fuertes, M. & Pinto, F. (2016). *Versão MINDS (Mother-Infant Descriptive Diadic Sistem) dos 3 aos 5 anos*. (Não publicada).

Fuertes, M. Castro, S., Sousa, O., Faria, A., Alves, M., & Osório, T. (2017). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP*, São Paulo

Haden C, Ornstein PA, Rudek DJ, Cameron (2009) D. Reminiscing in the early years: Pattern of maternal elaborativeness and children's remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 118–130.

Haimovitz, K., & Corpus, J. H. (2011). Effects of person versus process praise on student motivation: Stability and change in emerging adulthood. *Educational Psychology*, 3, 595-609

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

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.

Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.

Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher and M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 455–474). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kuntay, AC., Nakamura, K., Ates Sen, B., (2014)- Crosslinguistic and crosscultural approaches to pragmatic development. InD Matthews (Ed.) *Pragmatic Development, in First Language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Latino, I. (2015). *Contributos maternos para a auto-regulação do bebé na situação experimental face-to-face still-face*. Dissertação de Mestrado, na Escola Superior de Educação de Lisboa Instituto Politécnico de Lisboa.
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54 (1-2, Serial No 219).
- Mateus, M.H., Brito, A.M., Duarte, I., Faria, I.H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, & M., Villalva, A. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- Nelson K. (1996) *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press; Cambridge
- Pan, B.A., Rowe, M.L., Spier, E. & Tamis-LeMonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, 31, 587-608.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Kagan, J. (2005) Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types, *Behavioral Disorders* 30 (2005), pp. 329–345.
- Serradas, A. (2015). *Estudo da sensibilidade materna em díades de risco biológico, ambiental e acumulado*. Dissertação de Mestrado, na Escola Superior de Educação de Lisboa Instituto Politécnico de Lisboa.
- Song, L., Spier, E.T., & Tamis-Lemonda, C. (2013). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language*, 41, 305-326
- Swenson, S., Ho, G., Budhathoki, C., Belcher, H., Tucker, S., , Miller, K. Gross, D., (2016). Parents' Use of Praise and Criticism in a Sample of Young Children Seeking Mental Health Services *Journal of Pediatric Health Care*, Volume 30, Issue 1
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language*

Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van den Boom, D.(1990). Preventive intervention and the quality of mother infant interaction and infant exploration in irritable infants. In W. Koops (Ed.), *Developmental psychology behind the dikes*. Amsterdam: Eburon, pp.249-70.

Van Ijzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 147-156.

Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnelles et acquisition du langage. *Contraste*, 39 (1): 31-49.

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

Wahler RG, Meginnis KL. (1997). Strengthening child compliance through positive parenting practices: What works? *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 4, 433–40.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

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