



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS INTERATIVAS E COMUNICATIVAS
DAS EDUCADORAS E DAS MÃES**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade Intervenção Precoce

Isabel Maria Castelão dos Santos Barroso

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS INTERATIVAS E COMUNICATIVAS
DAS EDUCADORAS E DAS MÃES**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialidade Intervenção Precoce

Isabel Maria Castelão dos Santos Barroso

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2015

“...Vede sempre o lado melhor das coisas e não o pior... pois o melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros...procurai deixar o Mundo um pouco melhor do que o encontrastes...”

Lord Baden – Powell of Gilwell

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste meu percurso no mestrado em Intervenção Precoce, muitas foram as pessoas que me acompanharam das mais diversas formas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora da Tese, Prof. Doutora Marina Fuertes. A sua entusiasta persistência para que eu embarcasse nesta aventura foi importantíssima na minha decisão. Por outro lado, a cumplicidade, o apoio e a incansável dedicação, são algo que nunca poderei agradecer suficientemente. Também uma palavra de muita gratidão pela disponibilidade demonstrada pela prof. Doutora Otília Sousa que, em muitos momentos, identifiquei, também, como orientadora. Ao prof. Doutor Holger Brandes, que nos motivou a continuar a sua investigação. Aos meus colegas Miguel Branco, Filipe Brás Pinto e Tiago Osório pelas infindáveis horas de trabalho em cotações e discussões, embora associadas, também, a momentos de “boa gargalhada e boa comida”. Às minhas colegas de estudo, Ana Ladeiras, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, pela forma como conseguimos trabalhar em função do bem coletivo, na recolha e partilha de dados, e especialmente à Isabel Fernandes, o meu “Dupont”, com quem tudo parece sempre tornar-se mais fácil de ultrapassar. Uma palavra de agradecimento, também, aos professores Clarisse Nunes, Dalila Carmo e Mário Relvas que se entusiasmaram com o meu estudo e foram partilhando comigo os seus contributos.

Não posso deixar de agradecer a André e Anne Lapierre, por terem escrito “O adulto diante da criança”, a minha primeira bíblia educacional, que teve um papel fundamental no meu crescimento enquanto profissional. Ao prof. Doutor Leonardo Rocha que, mesmo depois do fim do GIAPPE (Grupo de Investigação-Ação da Prática Psicomotora Educativa), sempre disse que eu “voltaria a ser muito feliz com a Investigação na ESELX”.

Ao meu grupo familiar. Ao meu pai, de quem herdei o gosto pela educação e o prazer pela investigação. À minha mãe e aos meus irmãos que sempre me apoiaram nesta aventura de “voltar à minha escolinha”. Ao Zé, meu apoiante incondicional, que suportou “stresses”, ausências e “infindáveis reuniões na mais famosa cozinha de Porto Salvo”. Aos meus Escuteiros e demais familiares e amigos, que toleraram as faltas aos “encontros habituais”.

À Parkids, direção, funcionários, pais e crianças, pela disponibilidade demonstrada durante a recolha de dados e flexibilidade de horários durante todo o Mestrado.

Por fim, à minha “estrelinha”, que sempre me transmitiu a sua força e orientação, e que, esteja onde estiver, saberá que esta tese lhe é dedicada.

Índice

Introdução.....	6
Estudo Empírico - Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré escolar	9
Enquadramento	11
Variáveis maternas que afetam a interação mãe-filho	11
Variáveis do educador que a afetam o bem estar da criança.....	12
Estudos comparativos das diferenças entre mãe e educadoras	13
A comunicação dos pais e cuidadores na zona próxima de desenvolvimento	14
Presente Estudo	16
Objetivos de estudos	16
Método	17
Procedimentos	17
Participantes.....	19
Cotação e aferição dos dados.....	19
Análise dos dados	22
Resultados.....	23
Análise da distribuição da autoria dos produtos realizados nas díades mãe-filho(a) versus educadora-criança.....	23
Diferenças entre a qualidade interativa diádica, o comportamento verbal e as escolhas realização da tarefa pelas mães e pelas educadoras	24
Relação entre as variáveis demográficas e a qualidade interativa diádica, o comportamento verbal dos adultos e as escolhas realizadas na tarefa	27
Discussão dos resultados	31
Limitações e futuros estudos	36
Referências Bibliográficas.....	38

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 Prof. Doutora Marina Fuertes. A equipa do projeto é composta pelos docentes Marina Fuertes, Otilia Sousa, Mário Relvas e pelos estudantes Ana Ladeiras, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, Filipe Brás Pinto, Isabel Barroso, Isabel Fernandes, Miguel Branco e Tiago Osório.

Este projeto teve início com um acordo de cooperação institucional na área da formação e da investigação no âmbito programa Erasmus entre a da 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, naturalmente, o estudo ao contexto português. Nesse sentido, participamos em vários fóruns de reflexão sobre os resultados e quadro conceptual da investigação com educadores e educadoras e fomos treinados pela equipa alemã no uso das medidas usadas no estudo (que não devem ser usadas sem o devido treino).

Tendo, como pano de fundo, um robusto corpo de conhecimento que indica que, para além de fatores biológicos, as oportunidades, as expectativas sociais e os papéis atribuídos às meninas e aos meninos condicionam os seus comportamentos e percursos, o estudo alemão centrava-se, essencialmente, no comportamento de educadores e educadoras. Contudo, neste estudo, juntamos a experiência da equipa portuguesa no estudo com os pais e do estudo sobre a comunicação de adultos com a criança ao trabalho prévio da equipa alemã. Assim, baseado no estudo alemão TANDEM “Does gender make a difference?”, a presente investigação pretende estudar o contributo dos pais e dos educadores para a diferenciação de género em crianças entre os 3 e os 5 anos. Para o efeito, a interação e a comunicação dos pais, das mães, dos educadores e das educadoras são independentemente observados numa situação pedagógica semi experimental. Nesta situação, os participantes (crianças e

adultos) realizam escolhas sobre materiais e ferramentas a usar bem como sobre os tipos de produtos a realizar. O estilo interativo, empatia, desafio, cooperação, comunicação e diretividade são objetos de análise.

Integraram este estudo como estudantes de mestrado, Andreia Ferreira, Catarina Veloso, Isabel Barroso e Isabel Fernandes que respetivamente recolheram 4 tipos de amostras:

- i) *amostra de educadoras* – composta por 11 educadoras (com 11 meninas e 11 meninos de 3 anos);
- ii) *amostra de educadores* – composta por 10 educadores (com 10 meninos e 10 meninas de 3 anos);
- iii) *amostra de mães* – composta por 19 mães e 19 crianças (com 8 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos);
- iv) *amostra de pais* – composta por 17 pais e 17 crianças (com 8 meninas e 9 meninos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos).

Deste trabalho de equipa com igual participação de cada estudante, surgem 4 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. Nestes estudos pretende-se comparar 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.

A restante equipa colaborou cotando os casos dado que se tratava de 78 observações que exigiam a presença de pelo menos 5 cotadores (2 do género feminino, 2 género masculino, e um cotador para obter e mediar o consenso). As cotações foram realizadas por acordo em conferência (cada cotador, depois de observar os vídeos, pontuava individualmente os casos. Depois de aferidas todas as cotações, discutia-se a pontuação consensual em 20 itens). Este trabalho de cotação durou aproximadamente 4 meses, perfazendo mais de 120 horas de trabalho conjunto. Adicionalmente, cada estudante de mestrado analisou os produtos resultantes das atividades, segundo os critérios estabelecidos originalmente no estudo Tandem, tendo

sido considerados o tipo de figuração e o número de componentes. Foram também contabilizados o número de materiais e ferramentas utilizados na atividade.

Cada estudante de mestrado, analisou os resultados com a orientadora. Estes resultados foram posteriormente analisados em reunião de equipa. Finalmente, cada estudante de mestrado redigiu a sua tese. Considera-se que, ao longo deste percurso, cada estudante teve oportunidade de vivenciar o processo científico e participar numa equipa de investigação. Adicionalmente, as estudantes submeteram uma versão preliminar dos resultados à conferência SIG sobre GÉNERO que decorreu em Barcelona no dia 7 de Setembro de 2015, tendo tido a experiência de discussão dos seus resultados com os seus pares internacionais. Apresentaram, também, para um público mais geral, na 25ª Conferência EECERA entre os dias 7 e 10 de Setembro de 2015, em Barcelona.

A presente tese, que corresponde ao estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas entre mães e educadoras com crianças em idade pré-escolar, encontra-se organizada sob a forma de artigo que deverá, depois de discutida em provas públicas, ser submetida a uma revista nacional indexada a bases de dados.

A tese inclui um artigo com resumo em português, resumo em inglês, breve enquadramento teórico, objetivos, métodos, apresentação de resultados, discussão dos resultados e referências bibliográficas.

Estudo Empírico - Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré escolar

Resumo:

Os educadores de infância, na ausência dos pais, asseguram cuidados e garantem o bem estar da criança bem como a sua educação e desenvolvimento. A criança estabelece com a maioria dos educadores uma relação afetiva privilegiada mas não de vinculação. O estudo das diferenças e semelhanças entre estes dois tipos de relação permite averiguar a diversidade de relações proporcionadas à criança o contributo da formação profissional das educadoras no estabelecimento da relação com as crianças. Neste estudo, mães e educadoras são observadas independentemente, na mesma situação semi experimental com a criança, como parceiros numa atividade lúdica de construção, sendo analisada a qualidade interativa e comunicativa das díades. Para o efeito, foi pedido a 19 díades mãe-filho(a) e 22 díades educadora-criança que realizassem, em 20 minutos, um produto à sua escolha com os materiais e ferramentas disponibilizadas. As crianças tinham entre 3 e 5 anos sem problemas de desenvolvimento. Pretendia-se: 1) descrever e comparar os produtos realizados pelas díades maternas e de educadoras, bem como as escolhas de materiais; 2) comparar a qualidade interativa das mães e das educadoras quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto; e 3) a qualidade da comunicação quanto ao uso de sugestões, perguntas, ordens, elogios e críticas. Os dados indicam que as educadoras deram mais espaço para a atuação da criança enquanto as mães estavam mais centradas no cumprimento do tempo e no aprimoramento do produto. As mães usaram o reforço verbal para organizar a atividade, impor limites/regras e motivar a criança enquanto as educadoras recorreram à comunicação oral para ensinar conteúdos e para dirigir atividade.

Palavras chave: *Interação adultos-criança; afetividade; comunicação verbal; parentalidade; educação de infância.*

Study about mothers and educators interactive and communicative behavior with preschool children

Abstract

The educators, in the absence of parents, provide care and ensure the welfare of the child as well as their education and development. Educators are children significant emotional figures but parents are attachment figures. The study of behavioral differences and similarities between educators and mothers can contribute to our knowledge about these two types of relationships and to observe how the educators training can contribute for their interaction with the children. In this study, mothers and educators are observed independently in the same semi experimental situation with the child, as partners in a playful activity of construction, and the interactive and communicative quality of dyads is analyzed. For this purpose, 19 dyads mother-son (a) and 22 teacher-child dyads were asked to make in 20 minutes a product of their choice with the materials and tools available. The children were between 3 and 5 years without developing problems. The aim was to: 1) describe and compare the products made by the mother dyads and educators, as well as their choice of materials; 2) compare the quality of mothers and educators' interaction as well as their empathy, attention, reciprocity, cooperation, development/fantasy and proposed challenge; and 3) the quality of communication as well as suggestions, questions, directions and positive or negative feedback. Our findings indicate that the educators gave more space for the child's actions while mothers were more focused on compliance with the time and product improvement. Mothers used the verbal reinforcement to organize the activity, to set limits/rules and to motivate the child while the educators relied on verbal communication to introduce contents and organize the activity.

Keywords: adult-child interaction; affection; verbal communication; parenthood; childhood education.

Enquadramento

As figuras parentais ganharam interesse científico quando se observaram e comprovaram os efeitos nefastos para a saúde mental da sua perda ou ausência prolongada na infância nos trabalhos de Bowlby, Zazzo ou Ainsworth.

Bowlby (1969) postulou que as figuras de vinculação (geralmente os pais) oferecem proteção em situação de perigo, gerando a ativação do sistema de vinculação. Ativado o sistema de vinculação, a criança procura proximidade e/ou conforto junto da figura de vinculação. Na ausência de condições alarmantes, as figuras de vinculação são uma base segura para a exploração do mundo. Para além dos pais, outras figuras afetivas como os educadores de infância podem contribuir para os *modelos de representação interna* das crianças, sobre a forma de se relacionarem com os outros, gerando novas expectativas sobre o comportamento dos outros em relação a si e contribuindo para a sua autoimagem (Fuertes, 2010). Em casos de risco da vinculação, os educadores, se assegurarem e reforçarem a confiança da criança no mundo social que a rodeia, podem ajudá-la a reparar esta noção interna de insegurança (Fuertes, 2009). Deste modo, pais e educadores podem contribuir para a segurança afetiva e a construção da personalidade da criança e importa, por isso, estudar o tipo de contributo destas figuras significativas na vida criança.

Variáveis maternas que afetam a interação mãe-filho

A investigação continua a indicar a sensibilidade materna como o maior contributo para a qualidade da vinculação e desenvolvimento socioemocional, ainda que atue moderadamente (Fuertes et al., 2009). A sensibilidade materna foi, inicialmente, definida por Ainsworth, Bell & Stayton (1974), como a capacidade de perceber e interpretar os sinais exteriorizados pela criança assim como a adequação e prontidão dessas respostas. Mães sensíveis apresentam uma resposta atenta, pronta e adequada, o que favorece uma vinculação segura e liberta a criança para a exploração (de Wolff & van Ijzendoorn, 1997).

Contudo, outros fatores afetam a interação mãe-filho(a). Segundo Morris (1980), apresentam maior tendência para estabelecer vinculações seguras com seus filhos, as mães que referem ter tido, elas próprias, “mães estáveis, disponíveis, carinhosas e competentes nos cuidados”. Também a satisfação profissional parece tornar as mães mais descontraídas, alegres e com brincadeiras mais divertidas (NICHD, 2000). Os fatores socioeconômicos foram indicados por Fuertes, Faria, Soares e Crittenden (2008) como podendo ter um grande impacto na qualidade da interação das mães com seus filhos. A escolaridade das mães parece, também, ter uma grande influência na criação de relações seguras (Pederson e Moran, 1996), reconhecendo-se que as mães com mais anos de escolaridade tendem a ser “mais sensíveis e perspicazes a interpretar os sinais emitidos pelas crianças”. Em Portugal, a investigação tem indicado sucessivamente a relevância da escolaridade materna para a qualidade da vinculação e autorregulação do bebé.

Adicionalmente, estes fatores, ligados à família e à própria mãe, foram considerados como importantes mediadores ou moderadores da sensibilidade, contribuindo, diretamente e indiretamente, para a qualidade da vinculação.

Escasseiam estudos, particularmente em Portugal, que analisem o papel materno fora das abordagens da vinculação. Com efeito, um estudo desenvolvido em Portugal indicou que as mães que passam mais tempo a brincar com os filhos ou filhas (e menos tempo a providenciar os cuidados básicos) tendem a estabelecer relações mais seguras com eles (Faria, Fuertes & Santos, 2014). Todavia, pouco sabemos sobre as mães como parceiros de jogo ou na realização de tarefas conjuntas.

Variáveis do educador que a afetam o bem estar da criança

De forma distinta da investigação com mães, as educadoras tendem a ser estudadas como parceiras educativas e de brincadeira. Poderá a formação do educador trabalhar a sua sensibilidade na relação com as crianças de forma promover o envolvimento ativo destas nas atividades e interações do dia a dia, potenciando aprendizagens significativas? (Kim & Mahoney, 2004).

Se, desde cedo, tanto a creche como o Jardim de infância são contextos em que a interação acontece por grandes períodos de tempo, é natural que, do tipo e nível dessa interação, dependam as aprendizagens, socialização e bem estar das crianças

(Broffenbrenner & Morris, 1998). Também parece ser compreensível que as características dos educadores influenciem a qualidade do envolvimento das crianças nesse contexto (de Kruif & McWilliam, 1999; de Kruif, McWilliam, & Ridley, 2001; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001). Assim, o arranjo da sala (Twardosz, Cataldo, & Risley, 1974), a acessibilidade dos materiais (Howes & Smith, 1995) o rácio adulto-criança (Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; Dunst, McWilliam, & Holbert, 1986), as transições entre atividades (Dunst et al., 1986), as estratégias de organização dos educadores (Casey & McWilliam, 2005), a composição do grupo (McWilliam & Bailey, 1995), o nível de estrutura das atividades (McWilliam & Bailey, 1995), as estratégias de ensino e comportamentos interativos dos educadores (McWilliam & Bailey, 1992; Dunst et al., 1986; McWilliam, Scarborough & Kim, 2003; de Kruif et al., 2001; Raspa et al., 2001) e a qualidade global do ambiente pré escolar (e.g., Raspa et al., 2001) são apresentadas pela bibliografia como fatores de influência, a par das características da própria criança. A forma como o educador minimiza estes fatores, como procura dar resposta aos interesses, preferências e necessidades das crianças, como identifica os seus sentimentos e interage com cada uma, poderá proporcionar ao grupo diversas oportunidades de participação diádicas (Bredenkamp & Copple, 1997; Wilcox-Herzog & Ward, 2004) fundamentais ao seu envolvimento.

Para Arnett (1989), um dos fatores que parece influenciar positivamente a qualidade destas interações é a formação especializada dos profissionais que lidam com as crianças. Verifica-se que, educadores com níveis mais elevados de qualificação tendem a ser mais afetivos, estimulantes e apoiantes, assim como a exibir maior qualidade nas suas interações com as crianças (NICHD, 2002). Berk (1985) afirma, por seu lado, que os educadores com maior formação tendem a ser mais encorajadores, dar mais sugestões e promover as competências verbais das crianças.

Estudos comparativos das diferenças entre mãe e educadoras

A escassa investigação previamente desenvolvida indica diferenças na interação do educador e das mães, com as crianças. Na investigação desenvolvida por Aguiar (2005), as interações mãe-filhos (as) proporcionaram níveis de envolvimento mais sofisticado das crianças nas tarefas do que as interações educador-criança. Com efeito, em Jardim de Infância, as interações individualizadas com as crianças eram mais curtas e menos contínuas, levando a que criança permanecesse menos atenta e por menos tempo do que nas atividades com as mães, em casa. Assim, com as mães, as crianças tendiam a persistir na tarefa o que levava a

níveis mais sofisticados de envolvimento. Do ponto de vista cognitivo, este comportamento associa-se a uma generalização de conhecimentos, mobilização de conhecimentos adquiridos em novas tarefas, uso de atividade simbólica, inovação na tarefa e desenvolvimento de tarefas autónomas.

Igualmente, do ponto de vista afetivo, a investigação indica que, nas díades mãe-filho(a) a sincronia e qualidade afetiva é maior do que nas díades educador-criança (Aguiar, 2005) Não obstante, educadores e mães são estudadas em condições distintas porque os contextos são distintos. Na prática educativa, o educador gere a sua atividade com um rácio adulto-crianças grande, enquanto as mães se dedicam apenas à criança ou à criança e seus irmãos. Nesta situação, é provável que a individualização de resposta seja maior. No presente estudo, colocamos mães e educadoras na mesma situação experimental e observamos a qualidade dos comportamentos maternos, dos comportamentos das profissionais de educação e das crianças relativamente a ambas.

A comunicação dos pais e cuidadores na zona próxima de desenvolvimento

A investigação tem descrito o papel dos Pais, como cuidadores, e indicado que a sua influência contribui para a qualidade do desenvolvimento da criança. O aperfeiçoamento de competências de comunicação e linguagem advém dos contextos sociais primeiros, nomeadamente da interação com Pais e educadores (Bruner, 1981; Snow, 1989; Snow, Burns, & Griffin, 1998). Do ponto de vista comunicativo e linguístico, os adultos, são considerados como pares mais capazes, quando adaptam a sua contribuição ao desenvolvimento da criança e oferecem oportunidades comunicativas significativas para o seu desenvolvimento (Snow, 1989, Santos, 1991).

Durante muito tempo a investigação sobre a comunicação dos pais com as crianças ocupou-se fundamentalmente da interação mães-crianças e estudos sobre interação e linguagem apontam o impacto positivo que a linguagem das mães tem no desenvolvimento das crianças. (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003)

Os estilos comunicativos e o tipo de enunciados da fala dos pais são importantes na fala das crianças e no seu desenvolvimento. Assim, uma mãe que pergunta é diferente de uma mãe que afirma ou ordena. A mãe que pergunta confere à criança estatuto e espaço para refletir, agir e construir enunciados. É diferente o papel reservado à criança nos enunciados: “O que vamos fazer?” ou “Vamos fazer um

boneco”. Enquanto o primeiro convida a criança a colaborar na resolução do problema, comunicando a solução, no segundo, seguirá a indicação do interlocutor.

Quando a fala da mãe inclui muitas proibições e ordens não favorece o desenvolvimento comunicativo da criança (Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1986). Já um discurso mais referencial em que a mãe designa ou explica o mundo à volta da criança apresenta um *input* mais rico com mais nomes e adjetivos (Tamis-LeMonda, Song, Leavell, Kahana-Kalman, & Yoshikawa, 2012). Também a nomeação de objetos quando se brinca permite a aprendizagem de vocabulário (martelo, pistola de cola, limpa-cachimbos, etc.) num contexto significativo e integrado, concertando vocabulário e rede conceptual. A aprendizagem de vocabulário favorece o alargamento e aprofundamento do conhecimento da criança (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer, 2009).

Na verdade, sobretudo para crianças pequenas, a quantidade e qualidade da fala dos adultos a que as crianças são expostas é uma variável a ter em conta no desenvolvimento da criança. Segundo Hart e Risley 1995, a quantidade de linguagem dirigida à criança pela mãe é preditora da extensão de vocabulário e da velocidade de processamento da língua da criança. Além da quantidade, a qualidade da fala dirigida à criança é também um fator de desenvolvimento. Respostas dos pais adequadas e contingentes, são preditoras de ganhos no desenvolvimento da linguagem (Landry, Smith, & Swank, 2006). Também as perguntas das mães são um importante fator de desenvolvimento da linguagem (Hoff, 2006).

Segundo Veneziano (2014), a conversa é um meio privilegiado de aprendizagem de linguagem para a criança por possuir características que possibilitam a coconstrução de significação de forma contextualizada pelos interlocutores. A investigação aponta duas características como proporcionando desenvolvimento: o facto de o adulto interpretar os enunciados da criança, fazendo expansões e reformulações, motivando a criança a contribuir com mais enunciados relativos ao tema. Nesta troca de turnos, entre adulto e criança, a forma é alterada, mas a significação mantém-se quase invariante. Esta característica é indicada como muito importante para a aquisição da língua. A outra característica baseia-se no facto de as trocas conversacionais serem coconstruídas pelos dois interlocutores. Assim, cada intervenção abre possibilidades para o parceiro em função do que foi dito, sendo a conversa mais do que a soma das intervenções dos dois intervenientes. Antes é um acontecimento novo em que cada um contribui de acordo com o potencial construtivo da conversa.

Neste estudo procuramos comparar as funções comunicativas das mães com as educadoras, comparando, entre si, os seus enunciados.

Presente Estudo

O educador de infância desempenha um papel fundamental ao assegurar cuidados e bem estar, na educação e desenvolvimento da criança, na ausência dos pais. Embora a maioria das crianças estabeleça com os educadores uma relação afetiva privilegiada, não se trata de uma relação de vinculação. O estudo das diferenças e similitudes entre estes dois tipos de relação permite averiguar a diversidade de interações proporcionadas à criança, a influência destas na sua participação e envolvimento, assim como o contributo que a formação profissional das educadoras possa ter nos resultados. Adicionalmente, estudamos mães e educadoras na mesma situação experimental para comparar com os estudos realizados nos contextos de vida.

Objetivos de estudos

Na continuidade do estudo TANDEM, pretendemos investigar as diferenças no comportamento (interação e comunicação) das mães com seus filhos ou filhas e de educadoras com meninos ou meninas (em idade pré escolar), durante a atividade lúdica de construção pré definida (em tempo e materiais).

Em primeiro lugar, iremos comparar o comportamento das mães e educadoras no que respeita à qualidade interativa, avaliada através da escala de cotação TANDEM, nomeadamente em relação a empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto. Adicionalmente, procuraremos encontrar as diferenças nos dois tipos de díades quanto à verbalização dirigida à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, perguntas, ordens, elogios, críticas), aos produtos realizados e às escolhas de materiais selecionados pelas díades mãe-filho(a) ou educadora-criança.

Por fim, queremos compreender de que forma a idade, o género e o número de irmãos das crianças assim como a idade, escolaridade e número de filhos dos adultos, podem afetar os resultados.

fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiênico, lã, anilhas de metal, palhinhas), outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Disponibilizou-se um cronómetro para que os participantes controlassem o tempo da atividade. Foram dadas instruções para que utilizassem livremente as ferramentas e os materiais na construção de um produto (objeto, boneco, brinquedo,...) durante cerca de 20 minutos, sendo especialmente recomendado que se divertissem.

Procedeu-se também à recolha de imagens do produto final através de fotografia.

A recolha de dados das mães foram feitas em duas instituições, em Paço de Arcos. Uma IPSS, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Oeiras e a outra, uma instituição privada.

A recolha de dados das Educadoras foi feita em dois infantários pertencentes a uma mesma Instituição de Solidariedade Social, do concelho da Amadora.

Participantes

Participaram, neste estudo, 41 díades de adulto-criança, dos quais 19 díades mãe-filho(a) e 22 díades educadora-criança. O grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, era composto por 19 meninas e 22 meninos, sem problemas de desenvolvimento, 38 dos quais, primogénitos. No grupo de adultos, as 19 mães eram, maioritariamente, de nacionalidade Portuguesa (apenas 2 com outra nacionalidade) e as suas idades estavam compreendidas entre os 25 e os 45 anos (2 com menos de 30 anos; 11 entre os 30 e os 40 anos; 5 com mais de 40 anos). Nesta amostra, as mães tinham, maioritariamente, um curso superior (5 em 19 não tinham curso superior), as famílias eram de classe média (classe média baixa a alta aferida pelos rendimentos e valor de pagamento da mensalidade escolar) e 3 mães encontravam-se desempregadas. Quanto ao número de filhos, 12 mães tinham apenas 1 filho, 5 tinham 2 filhos e 2 tinham 3 filhos.

Nesta amostra, todas as educadoras tinham um curso superior, estavam empregadas, tinham entre 1 e 25 anos de serviço e eram de nacionalidade Portuguesa. As suas idades estavam compreendidas entre os 26 e os 45 anos (1 com menos de 30 anos; 7 entre os 30 e os 40 anos; 3 com mais de 40 anos) e tinham entre 0 e 2 filhos (2 não tinham filhos; 5 tinham 1 filho; 4 tinham 2 filhos).

Cotação e aferição dos dados

Neste estudo, efetuaram-se três tipos de cotação, procurando analisar e classificar: i) a qualidade interativa; ii) os comportamentos verbais do adulto e iii) o produto final.

Para avaliar a qualidade das interações, foi utilizada a escala de cotação criada pela equipa alemã responsável pelo estudo TANDEM original. Com sistema de critério fixo pontuável de 1 a 5, a “discordo totalmente” corresponde 1 ponto; a “discordo um pouco” correspondem 2 pontos; a “concordo em parte” correspondem 3 pontos; a “concordo bastante” correspondem 4 pontos e a “concordo totalmente” correspondem 5 pontos. Não foi necessário calcular o nível de acordo entre cotadores porque o resultado final surgiu por acordo de conferência. Nesta escala são consideradas as seguintes dimensões (cf. Quadro 1): empatia; desafio; qualidade interativa (atenção e reciprocidade); tipo de cooperação e conteúdo da comunicação. Os resultados dos enunciados das mães foram comparados com os das educadoras.

Quadro 1

Dimensões para avaliação da qualidade das interações

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.
Qualidade interativa (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.
Tipo de 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.
Conteúdo 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.

Para a **análise e cotação do comportamento verbal do adulto** criámos as seguintes categorias: perguntas de conteúdo; perguntas de processo; sugestões; dirige; ordens; ensino; elogios/estímulo e desaprovação/comentários negativos (cf. Quadro 2). Para estudar as diferenças entre as funções comunicativas de mães e educadoras, comparamos os enunciados entre si.

Quadro 2

Categorias de análise e operacionalização das categorias do comportamento verbal do adulto

Categorias de Comportamento Verbal do Adulto	Definição ou Operacionalização?	Exemplo
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	“O papá tem óculos?” “O coração não é vermelho?” “Então de que cor é o coração?” “Sabes onde está o coração?”
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar. O adulto faz propostas mas aceita as escolhas da criança.	“Como é que vamos fazer o chapéu?” “Queres desenhar em que cor?” “E se fizéssemos os bonequinhos de neve aqui?”
Sugestões		“Vamos por aqui um pionés para fazer um olho?”
Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	“É melhor primeiro colares os olhos para depois saberes onde é que vais colar as patas!” “Vamos fazer um furo, vamos buscar aqui os pioneses, vamos furar...”
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança dirigindo o seu comportamento/ação.	“Vais colar mas é como eu te vou dizer.” “Vá corta por aqui.”
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna ele já se aguenta em pé.” “Esta cola, cola coisinhas a quente.”
Elogios/Estímulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	“Boa!” “Muito Bem!” “Ah, que giro!”
Desaprovação/comentários negativos	O adulto faz comentários negativos relativamente ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	“Assim vais partir a bola!” “Então, mas a boca está torta!” “Faz lá uma boca melhorzinha!”

O produto final, resultante da atividade, foi posteriormente **analisado/classificado** também segundo os critérios estabelecidos originalmente no estudo TANDEM, segundo o qual são considerados tanto o tipo de figuração (sujeito (figuras c/olhos) e objeto (figuras s/olhos)) como os componentes (nº de objetos que compõem o produto final). Foram também contabilizados o número de materiais e ferramenta utilizados.

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 comportamentos das mães e das educadoras. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de média entre mães e educadoras na pontuação dos itens da escala de interação e nos comportamentos de comunicação verbal. O estudo correlacional permitiu descrever a associação entre os comportamentos dos adultos e a idade das crianças.

Resultados

Neste estudo, todas as díades (mãe-filho(a) e educadora-criança) foram capazes de concluir um produto no tempo definido, destas 24 foram produtos sujeitos, 4 objetos e 13 mistos.

Análise da distribuição da autoria dos produtos realizados nas díades mãe-filho(a) versus educadora-criança

Embora teste de análise de proporções (χ^2 de Pearson= 5.133; $p=.077$) não indique diferenças significativas na distribuição global de produtos, podemos verificar que mais crianças elaboram os produtos sozinhas com as educadoras do que com as suas mães (quadro 3). No entanto, nas díades mães-filho(a), a percentagem de produtos realizados em partes iguais pelo adulto e pela criança é superior (díades mãe-criança 52.6% vs díades educadora-criança 40.9%)

Quadro 3

Frequência da distribuição da participação do adulto e da criança na realização de produtos

		<i>Quem realizou o produto</i>			<i>Total</i>
		<i>Aos dois atores</i>		<i>Adulto</i>	
		<i>Criança em partes iguais</i>			
Criança versus Educadora		9	9	4	22
Criança versus Mãe		2	10	7	19
Total		11	19	11	41

No conjunto das díades, verificamos que os produtos realizados tinham entre 1 e 5 componentes (em média aproximadamente 2), em que foram utilizados 3 e 12 dos materiais disponíveis (em média aproximadamente 7) recorrendo em média a 3 ferramentas diferentes. Os valores médios e desvio padrão são apresentados no quadro 4.

Quadro 4

Estatística descritiva do número de componentes, materiais, ferramentas e tempo de atividade

	<i>N</i>	<i>mín.</i>	<i>máx.</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>
Número de componentes	41	1	5	1,78	1,037
Número de materiais usados	41	3	12	7,02	2,525
Número de ferramentas	41	1	5	3,32	1,059
Tempo de atividade	41	15	20	17,32	2,524

Diferenças entre a qualidade interativa diádica, o comportamento verbal e as escolhas realização da tarefa pelas mães e pelas educadoras

O primeiro objetivo definido para este estudo foi comparar os comportamentos das mães e das educadoras no que respeita a:

- i) a qualidade interativa dos participantes quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto avaliada através da escala de cotação TANDEM;
- ii) às verbalizações dirigidas à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, elogios, críticas);
- iii) os produtos realizados pelas díades mãe-filho(a) e educadora-criança bem como as escolhas de materiais.

No ponto qualidade interativa diádica e de acordo com o teste de comparação de médias (t student), verificamos no quadro 3 que existem várias diferenças na interação em díades mãe-filho(a) versus educadora-criança.

Quadro 5

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos entre educadoras e mães

	Díades mãe-filho(a)		Díades educadora-criança		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>		
<i>Reage de forma adequada e pronta às observações e emoções da criança</i>	2.74	1.48	3.59	1.41	-2.385	.022*
<i>Encoraja a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos</i>	2.42	1.31	3.41	1.26	-2.464	.018*
<i>Adota as sugestões e iniciativas da criança</i>	2.74	1.05	3.91	1.31	-3.391	.003**
<i>O adulto espera com paciência pelas decisões da criança</i>	2.89	.994	3.59	1.22	-1.981	.055
<i>O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão</i>	2.58	.84	3.18	1.10	-1.953	.058
<i>O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva e funcional</i>	3.68	.58	4.09	.65	-2.032	.049*
<i>O adulto está virado para a criança e procura o contato visual</i>	3.26	1.15	4.36	1.0	-3.279	.002**
<i>O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual</i>	2.68	1.49	1.36	1.05	3.312	.002**
<i>Ambos trabalham conjuntamente num objeto existindo conciliação de interesses contínua</i>	2.42	1.34	4.00	1.17	-3.978	.000***
<i>A criança perde interesse a atividade e revela sinais de aborrecimento</i>	2.58	1.35	1.68	1.0	2.448	.019*
<i>O adulto compete com a criança durante o jogo</i>	2.32	1.34	1.23	.53	3.522	.001***
<i>O adulto está preocupado com aspetos externos (e.g., fazer melhor possível, em cumprir o tempo estipulado).</i>	2.58	1.39	1.36	.58	3.752	.001***

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

Em suma, em comparação com as mães, as educadoras tendem mais a:

- Reagir de forma adequada e pronta às observações e emoções da criança;
- Encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos;
- Adotar as sugestões e iniciativas da criança;
- Esperar com paciência pelas decisões da criança;
- Colocar perguntas que estimulam a reflexão;
- Expressar-se, principalmente, de forma objetiva e funcional;
- Virar-se para a criança e procura o contato visual;
- Trabalhar conjuntamente com a criança num objeto com conciliação de interesses contínua;

Enquanto as mães, comparativamente com as educadoras, tendem a obter pontuações mais elevadas nos indicadores:

- A mãe e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual;
- A criança perde interesse a atividade e revela sinais de aborrecimento;
- A mãe competiu com a criança durante a atividade;
- A mãe está preocupada com aspetos externos (e.g., fazer melhor possível, em cumprir o tempo estipulado).

Como podemos observar no quadro 6, em termos do comportamento verbal, as mães a realizaram mais perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios e críticas negativas do que as educadoras que, por seu lado, fazem mais perguntas de conteúdo. Em termos dos produtos finais, os objetos realizados com as mães apresentam mais componentes e mais materiais do que os produtos realizados com as educadoras.

Quadro 6

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação entre as educadoras e as mães relativamente às características do produto final e aos comportamentos verbais.

	Díades mãe-filho(a)		Díades educadora-criança			
	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Número de componentes	2.21	1.09	1.41	.85	2.646	.012*
Nº de materiais usados	8.05	2.51	6.14	2.23	2.591	.013*
Perguntas de conteúdo	4.37	2.73	21.05	11.39	-6.219	.000***
Perguntas de processo	28.05	10.78	11.05	7.22	6.006	.000***
Sugestões	7.42	4.0	4.95	2.92	2.274	.029*
Dirige	2.18	2.11	11.53	6.84	6.090	.000***
Ordens	7.98	1.83	3.88	.83	5.305	.000***
Elogios	5.82	.86	4.03	1.34	2.254	.03*
Criticas negativas	4.35	1.0	1.89	.39	4.786	.000***

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

Relação entre as variáveis demográficas e a qualidade interativa diádica, o comportamento verbal dos adultos e as escolhas realizadas na tarefa

Utilizando os dados das mães e das educadoras em conjunto, procurámos compreender o impacto que as variáveis género, idade e o número de irmãos das crianças, assim como idade e o número de filhos dos adultos, poderiam ter nos seus comportamentos (independentemente de ser as mães ou as educadoras). Recorrendo ao estudo de correlações não se encontram associações significativas entre a idade dos adultos ou número de filhos e os resultados da interação ou comunicação adulto-criança. Adicionalmente, para compreender em que medida a existência de filhos podia ter afetado o comportamento das educadoras, comparamos através do teste de

médias o comportamento das educadoras com e sem filhos. Não foram encontrados resultados significativos. Deste modo, nem o número de filhos nem o facto de as participantes serem ou não mães, afetaram os resultados. Somente, a idade da criança se revelou uma variável com impacto nos resultados.

Idade da Criança. Como as crianças tinham sensivelmente 3, 4 ou 5 anos (encontravam-se em pontos discretos) a análise de resultados foi realizada primeiro com o teste não paramétrico Kruskal Wallis para aferir a comparação entre as 3 idades em estudo, como os resultados obtidos eram sub-significativos realizamos o estudo comparativo entre cada idade através do teste de comparação de médias t-student. Das análises realizadas, apenas, se encontraram diferenças significativas entre os comportamentos dos adultos com crianças de 3 anos versus de 5 anos. No quadro 7 são apresentadas as diferenças de comportamento dos adultos com as crianças de 3 anos versus crianças de 5 anos.

Quadro 7

Estadística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos dos adultos com crianças de 3 e 5 anos respetivamente

<i>Indicadores</i>	<i>Idade da criança</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
O adulto tematiza relação ou aspetos pessoais se estes partirem da criança	3 Anos	2.75	.89	-3.709	.003**
	5 Anos	4.40	.55		
O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades parelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual	3 Anos	3.00	1.2	3.187	.009*
	5 Anos	1.2	.45		
Ambos trabalham conjuntamente num objeto existindo conciliação de interesses contínua	3 Anos	1.88	.84	-3.532	.005*
	5 Anos	3.6	.89		
Nº de componentes	3 Anos	3.00	1.07	2.434	.033*
	5 Anos	1.6	.89		
Nº de materiais	3 Anos	9.255.	1.67	2.724	.02*
	5 Anos	8	2.95		

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

Não se encontram diferenças significativas no que respeita à comunicação oral dos adultos com as crianças de acordo com as idades das crianças quando analisados os comportamentos verbais do adulto discretamente (comportamento a comportamento). Durante a observação de dados foram sendo feitos ajustes que permitiram chegar às 4 categorias apresentadas. As categorias são mutuamente exclusivas: cada enunciado é classificado naquela que se pensa ser a sua função principal. As categorias criadas foram as seguintes: diretividade, elaboração, perguntas e avaliação. Na categoria *diretividade*, agrupámos enunciados em que o adulto visa guiar a criança na sua atividade. Podem ter um pendor mais explicitamente diretivo como ordens ou implícito como sugestões. Trata-se de intervenções do adulto de forma a orientar assumidamente a criança na ação. A categoria *elaboração* tem a ver com enunciados que visam a construção de conhecimento pela criança. Nesta categoria agrupámos sugestões e ensino. As sugestões elucidam sobre possibilidades e alternativas, as explicações ou comentários visam ligar a atividade a conhecimentos prévios da criança e o alargamento do conhecimento do mundo. A terceira categoria – *perguntas* – agrupou as questões de processo e de conteúdo que, inicialmente tínhamos elaborado. O uso de perguntas, pelo adulto, dá a oportunidade à criança de procurar soluções para aspetos da tarefa ou dar a sua opinião sobre eventos e possibilidades. Na verdade, os pais usam as perguntas para estimular o raciocínio e a compreensão e para assegurar a compreensão (Weizman & Snow, 2001). Os pais perguntam, mesmo quando já sabem as respostas, para testarem conhecimento delas e para as manterem a pensar (Rowland, Pine, Lieven, & Theakston, 2003). *Avaliação* é a categoria que agrupa enunciados em que o adulto comenta os comportamentos, as ações ou atitudes da criança de forma avaliativa, isto é, expressando uma posição face à criança. A avaliação pode ser positiva ou negativa, isto é, pode tratar-se de enunciados que visam o estímulo ou a reprovação.

Quando agrupamos os comportamentos verbais dos adultos nestas categorias conceptuais, podemos perceber que aumentam as ordens/pedidos assim como as sugestões e elogios/reprovações à medida que aumenta a idade das crianças. Também se verifica a existência de maior número de perguntas, quanto mais nova é a criança. Esta constatação é muito interessante já que, por um lado parece que a ação das crianças mais velhas é mais dirigida e avaliada e, por outro, as crianças mais novas parecem ser mais desafiadas a pensar sobre a tarefa e sobre os conhecimentos pertinentes na execução da tarefa. As questões são, muito frequentemente, meio para aferir o conhecimento da criança, mas também para desafiar a aprendizagem.

Tabela 1

Correlações entre as categorias de análise da comunicação

	<i>Ordens e pedidos</i>	<i>Sugestões e ensino</i>	<i>Sugestões, ensino e perguntas</i>	<i>Elogios e reprovação</i>	<i>Idade da criança em meses</i>
Ordens e pedidos	-	.572***	-.192	.679***	.719***
Sugestões e ensino	-	-	.233	.540***	.391**
Perguntas	-	-	-	-.102	-.448***
Elogios e reprovação	-	-	-	-	.635***

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

Discussão dos resultados

O presente artigo tinha como objetivo investigar as diferenças no comportamento (interação e comunicação) das mães e das educadoras com crianças (em idade pré escolar) durante uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais). Para o efeito participaram 19 mães com 8 meninas e 11 meninos e 11 educadoras com 11 meninas e 11 meninos. As crianças tinham entre três e cinco anos podendo construir com os adultos, um produto à sua escolha, com os materiais e ferramentas disponibilizadas, durante cerca de 20 minutos.

Comparando o comportamento das mães e educadoras no que respeita à qualidade interativa, observamos que:

1. Foram evidentes as diferenças entre o comportamento das educadoras e das mães. Com efeito, observou-se que as educadoras tinham respostas, de um modo geral, adequadas e sensíveis, encorajando a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos. Adotando mais as suas sugestões, esperando com mais paciência pelas decisões da criança e colocando mais perguntas que estimulam a reflexão, durante a atividade, as educadoras mantiveram mais o contacto ocular com as crianças, comunicando com elas de forma mais objetiva e funcional do que as mães. Como resultado, estas díades tenderam a trabalhar conjuntamente num objeto com conciliação de interesses contínua. Na verdade, na interação mãe-filho(a) observaram-se algumas características quando comparadas com as díades educadora-criança nomeadamente: mais trabalho em paralelo e não em conjunto, mais competição entre a mãe e a criança e maior preocupação com fatores externos. Por seu lado, as crianças apresentaram mais sinais de aborrecimento.

Pensamos que a formação profissional das educadoras poderá ter contribuído para este resultado. Assim, a sua formação, direcionada para o agir pedagógico, pode tê-las tornado muito mais preocupadas com o resultado do seu trabalho enquanto profissionais, procurando construir maior autonomia na ação da criança e atuando especialmente como suporte e estímulo (Fuertes, 2009). Observa-se na atuação das educadoras uma preocupação com a

organização e o suporte da ação da criança, possibilitando a realização de gestos e micro-tarefas na zona de desenvolvimento potencial destas. Este agir de modo a que, para a criança, a tarefa se torne exequível enquanto desafiadora poderá ser um dos fatores que explica um maior envolvimento das crianças na tarefa e, também, o facto de estas manifestarem menos aborrecimento do que com as mães. O estímulo dado pelas educadoras poderá ter tido um papel importante na maior motivação da criança para a concretização da tarefa. Por outro lado, o forte conhecimento mútuo entre mães e filhos (as) poderá ter tornado as mães especialmente motivadas para a passagem de um modelo, preferindo a modalidade de ação de mostrar “como se faz” para que os filhos aprendessem adequadamente, mesmo que não fosse exatamente como a criança o desejaria fazer. Assim, na ação das mães parece estar subjacente uma modalidade de aprendizagem mais do tipo imitação. O agir do adulto na consecução da tarefa serviria de modelo à criança em futuras realizações. Este comportamento poderá estar na origem da desmotivação da criança, já que nem sempre encontrou espaço e tempo para poder seguir a sua vontade e motivação. Não obstante, esta é uma forma de transmissão de conhecimento secular entre pais e filhos. Note-se que, no contexto da observação, a criança também desenvolve modelos mentais sobre as tarefas e os processos associados à sua realização.

Também podemos aceitar que este resultado possa estar relacionado com o facto de este tipo de atividade estar mais associado ao dia a dia da criança na relação com a educadora. Neste sentido, seria de esperar que a educadora apresentasse maior fluência na condução da tarefa, já que se tratava de uma proposta de atividade mais consentânea com a sua função educativa. Por outro lado as mães, mais familiarizadas com atividades de rotina e cuidados, estariam menos confortáveis nesta posição de parceiras de jogo de construção (Faria et al, 2014).

No visionamento de alguns vídeos, pudemos observar que aparentemente algumas mães pareciam, também elas, envolver-se na exploração dos materiais e seguir os seus próprios projetos dando a “ideia” de que seria a primeira vez que se envolviam com aqueles materiais ou com aquela tarefa. A natureza da tarefa proposta e os materiais disponibilizados remetiam mais para ambientes educativos formais. Tal pode ter influenciado os resultados já que as educadoras estariam mais habituadas quer ao tipo de materiais quer à tarefa pedida. Poderia ser interessante confrontar a atuação

de educadoras e mães em tarefas mais próximas do ambiente familiar – a confeção de um bolo, por exemplo.

Comparando as diferenças nos dois tipos de díades quanto à verbalização dirigida à criança durante a interação, notamos que :

2. A comunicação oral das mães tende a ser superior em todos os aspetos avaliados (perguntas de processo, sugestões, ordens, direções, elogios e críticas) superior à das educadoras exceto para as perguntas de conteúdo.

Estes resultados são interessantes já que este tipo de perguntas permite ao adulto aferir o conhecimento da criança, introduzir novos conteúdos ou dar-lhe a possibilidade de ter uma realização em tarefas. Muito associadas à função do educador, as perguntas de conteúdo relacionam o educador e a criança num patamar em que o adulto coloca em evidência a sua componente profissional, dado que são uma estratégia de elaboração e de aferição de conhecimento (Sousa, 2015). Com as mães, no diálogo de um para um, a criança atinge níveis de competência mais sofisticados durante a atividade como podemos depreender dos trabalhos de Aguiar (2005).

3. Os adultos (mães e educadoras) adaptaram os seus comportamentos de acordo com a idade da criança.

Com efeito, quanto mais novas são as crianças mais parecem ser orientadas na tarefa através de perguntas à medida que o trabalho se vai desenvolvendo. Sendo os estilos comunicativos e o tipo de enunciados da fala dos pais tão importantes na fala das crianças e no seu desenvolvimento, as mães que perguntam e as mães que afirmam ou ordenam, terão um impacto diferente na criança. A mãe que pergunta confere à criança estatuto e espaço para refletir, agir e construir enunciados, ajudando-a a orientar a sua atuação e a desenvolver o seu potencial de construção de conhecimento.

As crianças mais velhas recebem mais ordens/pedidos, elogios/críticas ou sugestões. Neste caso parece que, entendendo a criança como mais capaz, os adultos lhe dão mais autonomia na forma como querem desenvolver o seu trabalho, ocupando menos tempo com reflexão ou elaboração acerca da tarefa. Neste âmbito o fator idade da criança parece ser mais importante do que o estatuto do adulto (educadora ou mãe). As crianças mais novas são mais estimuladas a enquadrarem a sua ação, tendo o adulto como suporte, tanto no

“como fazer” como na reflexão sobre a ação e no resultado da ação. A interação com o adulto e a atenção deste à criança são variáveis chave no desenvolvimento da criança em geral e também no desenvolvimento da linguagem (Weinseberg et al., 2013). As perguntas do adulto podem funcionar como estímulos externos numa ação conjunta para a consecução da tarefa. O que está em causa parece-nos ser a mediação do adulto na cognição e metacognição da criança

Quanto à comparação entre os produtos realizados e as escolhas de materiais selecionados pelas díades mãe-filho(a) ou educadora-criança, identificamos dois pontos que nos pareceram importantes discutir:

4. Ao contrário dos dados observados nas díades alemãs, no âmbito do estudo Tandem, nas díades portuguesas observa-se uma prevalência de produtos caracterizados como “sujeitos” ou “figuras com olhos”.

Na várias pesquisas Portuguesas com esta metodologia (Fernandes, 2015; Ferreira, 2015, Veloso, 2015) existe muito a tendência para os Educadores e Pais colocarem olhos em tudo o que produzem ou produzirem figuras “humanizadas”. Este poderá ser um indicador da representação da criança sobre o mundo. O sujeito é, assim, mais valorizado pela criança, do que o objeto. O sujeito é visto como promotor de relação enquanto o objeto é desprovido de qualquer interação social. Esta valorização virada para a ação interiorizada por ambos, poderá ter algum impacto nas decisões no momento da escolha do produto a realizar.

5. No que respeita aos produtos realizados, verificamos que neste estudo as mães tinham tendência para se responsabilizarem pela realização do produto ou realizar com a criança enquanto as educadoras permitiram que a criança realizasse o produto por si ou trabalharam cooperativamente com a criança

Pensamos que a Educadora é muito preparada para trabalhar em ZDP (zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky 1978), preocupando-se de forma pedagógica com o desenvolvimento da criança, atuando apenas como suporte. Especulamos que o educador parece querer evidenciar o seu comportamento

técnico, a influência da sua formação de forma a mostrar a atuação da criança como resultado da sua ação profissional.

Por outro lado, as mães parecem estar mais orientadas para a realização de um produto final “adequado”, um modelo, um exemplo para o seu filho. Poderemos estar perante dois modos de entender o papel do que é ensinar. Por um lado, temos o educador que é técnico de ensino e desenvolvimento e cuja formação se ocupou de crenças, atitudes e gestos profissionais que visam encarar a criança como ser ativo, em situação de aprendizagem. Por outro lado, as mães ensinam os filhos de formas muito diferentes, um desses modos é constituírem-se como modelo para as crianças (Shimpi et al, 2013). Neste caso parece-nos que as diferenças entre modos de ensino observados nas mães e nas educadoras poderá ligar-se a conceptualizações diferentes de como se ensina e se aprende. As mães usam o modelo de aprendizagem por imitação, em que o adulto age para que a criança aprenda enquanto observa.

Estes resultados poderão também estar ligados ao facto da criança estar habituada a associar o educador com trabalho em escola, onde está habituada a “fazer” e onde tem “obrigação” de desempenhar a tarefa que é incentivada a terminar. Com as mães poderão associar a ação a um jogo em que a mãe “faz” e ela “aprende a fazer” e, se não desempenhar a tarefa, provavelmente a mãe a terminará, ensinando “como se faz”. Na aprendizagem por imitação quem aprende interioriza algo das estratégias de comportamento de quem demonstra (Tomasello et al., 1993). A questão da aprendizagem por imitação ou por instrução aparece geralmente ligada a questões de maturidade, ainda que a imitação seja reconhecida como fonte importante de aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem pela imitação tem um papel importante na transmissão de comportamentos culturais e sociais adequados (Meltzoff, 1999). Deste modo, as duas formas de aprendizagem são complementares e oferecem à criança diferentes vias de aquisição de conhecimentos e competências.

Limitações e futuros estudos

O presente estudo dedica-se a uma amostra portuguesa (ainda pouco estudada comparadas com outros pais europeus e dos Estados Unidos) com observação de 41 díades. Como mais valia, no presente trabalho observam-se mães e educadoras na mesma atividade permitindo analisar e comparar comportamentos destas duas figuras com grandes influências da vida da criança. Perscrutando, uma e outra, compreendemos melhor cada uma delas. Finalmente, este estudo insere-se numa linha de investigação europeia sobre a influência do género da criança e do adulto, nos comportamentos interativos diádicos e pedagógicos.

Apesar dos contributos enunciados, algumas limitações não podem deixar de ser assinaladas nesta pesquisa. Em primeiro lugar, embora seja uma amostra relativamente apreciável para o contexto da investigação nacional, seria necessária uma amostra maior para permitir a generalização dos resultados.

Importa referir, igualmente, o facto de o estudo ainda apresentar alguns problemas de desenho. Assim, as educadoras fizeram a atividade duas vezes com crianças distintas (para aumentar o número de observações). Tal distingue as duas amostras, já que as mães realizaram apenas as atividades com os seus filhos e uma única vez. Não obstante, tendo sido testado o efeito da “aprendizagem da situação” (ou seja, comparamos os resultados entre a primeira e a segunda aplicação), não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Muito embora pesem estas limitações, os resultados são originais e relevam como diferentes figuras na vida da criança desempenham diferentes papéis e oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem. Não são melhores ou piores mas distintas influências, e nesse espaço a criança cria a sua síntese, aprende diferentes papéis e expande o seu conhecimento e mestria sobre o mundo.

Noutras pesquisas desta equipa já recolhemos dados com educadores e pais (do género masculino), mas importaria recolher dados com técnicos auxiliares

de ação educativa que, não sendo educadoras (e não tendo toda a formação acadêmica em termos pedagógicos e científicos das educadoras), têm, também, uma vasta experiência com crianças sem serem as suas mães. Esta recolha de dados poderá trazer alguma luz à discussão se os resultados obtidos neste estudo poderão, ou não, ser explicados pela formação acadêmica das educadoras.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C., Cruz, O., Barros, S. & Bairrão, J. (2005). Perfis interactivos maternos e envolvimento das crianças em contexto de creche. In J. Bairrão *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 74-97). Porto: Livpsi.
- Ainsworth, M. D., Bell, S., & Stayton, D. (1974). Infant mother attachment and social development: "socialization" as a product reciprocal responsiveness to signals. In J. M. Richards (Ed.) *Integration of a Child into a Social World* (pp. 9-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Alves, M., Fuentes, M., & Sousa, O. (2014). *Comportamentos interativos mãe-filho e pai-filho aos 15 meses de vida*. Estudo exploratório apresentado no II Encontro de Mestrado em Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa
- Alves, M. J., Fuentes, M., & Sousa, O. (2014). Estudo da qualidade da interação e da fala dirigida por pais e mães. *Atas do VII Encontro Nacional da Língua Portuguesa*, 7, 16-17.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14, 2, 103-129.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. I) London: Penguin Book.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). Does Gender Make a Difference? *Tandem study as a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference "Men in early childhood education and care", Berlin 2012.
- Bredekamp, S. & Couple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood*. Revised Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental process*. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. 1, Theoretical models of human development. Nova York: Willey Press.

- Burns, M., Griffin, P., & Snow, C. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington D.C: National Academy Press; 1998.
- de Kruif, R. E. L. & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Effects of child characteristics and teacher interaction behaviors on children's observed engagement (under review). University of North Carolina at Chapel Hill.
- de Wolff, M. & van Ijzendoorn, M. (1997). Sensitive and attachment: A metaanalysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 4, 571-591.
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A., & Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, 11, 212-232.
- Faria, A., Lopes dos Santos, P., Beeghly, M., & Fuertes, M. (2015). The effects of parental sensitivity and involvement in caregiving on mother-infant and father-infant attachment in a Portuguese sample. *Journal of Family Psychology* (Epub ahead of print).
- Faria, A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 32, 4, 419 – 437.
- Fernandes, I. (2015). *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*. Tese de Mestrado. Tese não publicada. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Ferreira, A. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré escolar*. Tese de Mestrado. Tese não publicada. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Fuertes, M. (2005). *Rotas da Vinculação – O desenvolvimento do comportamento interativo e a organização da vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.

- Fuertes, M. (2011). Estudo exploratório sobre a classificação da vinculação atípica: Desorganização ou adaptação? *Psychologica*, 52, 349-370.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. In 4.º Encontro de Investigação e Formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., & Crittenden, P. (2008). Mother-child patterns of interaction: The impact of premature birth and social economical background. *Acta Ethologica*, 12, 1, 1-11.
- Fuertes, M., Lopes dos Santos, P., Beeghly, M., & Tronick, E. (2006). More than maternal sensitivity shapes attachment: Infant coping and temperament. *Annals New York Academy of Science*, 1094, 292-296.
- Fuertes, M., Lopes-dos-Santos, P., Beeghly, M., & Tronick, E. (2009). Infant coping and maternal interactive behavior predict attachment in a Portuguese sample of healthy preterm infants. *European Psychologist*, 4, 320-331.
- Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., Oliveira-Costa, A., Corval, R., & Figueiredo, S. (2009). Dois parceiros, uma só dança: Contributos do estudo da interação 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.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development* 74: 68-78.
- Kim, J., & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 31-38.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey, & M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities 2nd ed.* (pp.230-255). New York: Mac Millan Publishing Company.

- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- McWilliam, R.A., Scarborough, A.A., & Kim, H. (2003). Adult interaction and child engagement. *Early Education and Development*, 14 (1), 7-27.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities*, 5, 59-71.
- Meltzoff, A. (1999). Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. IN Fox, N. & Warhol, J.G. (Eds.), *The Role of Early Experience in Infant Development*, Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications, 1999.
- Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Lisboa: FCT / Gulbenkian
- Morris, D. (1980). *Infant attachment and problem solving in the toddler: Relations to mother's family history*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the Strange Situation. *Child Development*, 67, 3, 915-927.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Rowland, C.F., Pine, J.M., Lieven, E.V.M., & Theakston, A.L. (2003). Determinants of acquisition order in why-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30, 609 – 635.

- Shimpi, P., Akhtar, N. & Moore, C. (2013). Toddlers' imitative learning in interactive and observational contexts: The role of age and familiarity of the model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116: 309–323.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: leitura escrita e cultura letrada*. Lisboa: MediaXXI
- Veloso, C. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré escolar*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.
- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39, 1, 31-49.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., & Santos, A. J. (2006). Para além da mãe: A vinculação na tríade mãe-pai-criança. In J. C. Coelho Rosa & S. Sousa (Eds.), *O caderno do bebé* (pp. 73-85). Lisboa: Fim de Século.
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Vaughan, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care*, 181, 27-38.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. The Development higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weizman, Z., & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265 – 279.
- Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. L. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6, 2, 1-16.