



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS INTERATIVAS E
COMUNICATIVAS DE EDUCADORES E EDUCADORAS COM
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ ESCOLAR**

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

Andreia Sofia Gonçalves Ferreira

2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS INTERATIVAS E
COMUNICATIVAS DE EDUCADORES E EDUCADORAS COM
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ ESCOLAR**

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

Andreia Sofia Gonçalves Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2015

“A vida é como andar de bicicleta. Para ter equilíbrio temos de nos manter em movimento.”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese, não posso deixar de recordar quem para ela contribuiu, das mais variadas formas, e que ao fazê-lo, deixou a sua marca profunda em mim.

Começo pela Professora Doutora Marina Fuertes, por todas as palavras de incentivo, por todas as provocações que me fizeram crescer, por todas as aprendizagens, por todos os momentos em que estive lá, sabendo o que dizer e o que não dizer, para me fazer avançar. Pela sua presença única, pelas suas partilhas únicas e igualmente pela sua simplicidade que nos desarma. É sem dúvida a pessoa que mais me surpreendeu nesta caminhada, e por essa razão também, a que mais me marcou.

Aos restantes docentes do Mestrado de Intervenção Precoce, pela partilha de conhecimentos e orientação, especialmente a Professora Clarisse Nunes e a Professora Dalila Carmo, pela capacidade de ver sempre o melhor em nós e valorizar as nossas competências.

À Fundação AFID Diferença, local onde exerço a minha profissão, pela abertura demonstrada em autorizar a recolha de dados para a amostra. Neste caso também, a todas as minhas colegas Educadoras de Infância da AFID que deram o seu contributo para a realização desta tese e estiveram disponíveis em todos os momentos.

Ao Jardim de Infância da Damaia, concretamente às educadoras, pela disponibilidade em participar nesta tese.

A todas as famílias e a todas as crianças, que participaram voluntariamente neste projeto e que tanto enriqueceram o meu trabalho.

À minha equipa da AFID Geração, por terem tido a grandeza de compreender os momentos mais desafiantes por que passei e terem tido a força para me ajudar.

Ao grupo de trabalho TANDEM, concretamente à Professora Otilia Sousa, pelos seus contributos pertinentes e enriquecedores, ao Filipe, ao Miguel, ao Tiago, à Catarina, à Ana, e ao Professor Mário Relvas pelos momentos de trabalho cheios de energia, sorrisos e boa vontade, que fizeram com que este trabalho chegasse ao fim com sucesso.

Às minhas queridas Isabel Barroso e Isabel Fernandes, por serem essas pessoas maravilhosas que habitarão para sempre o meu coração. Aos 35 anos ganhei duas amigas que quero manter bem perto.

Aos meus pais, irmão e família que me apoiaram e deram incentivo para que tivesse determinação e confiança em mim.

Finalmente, aos meus pilares. O meu marido Marco e os meus filhos Santiago e Lourenço. Sem eles ao meu lado, nada disto teria sido possível. Obrigada por me sorrirem quando eu precisei, por me apoiarem sem ter de pedir, por me amarem assim, tal como vos amo. Por valorizarem as minhas escolhas. Por caminharem ao meu lado. Por me fazerem sentir importante nas vossas vidas. São parte de mim e nada faz sentido sem sentir o vosso orgulho e presença. Sou mãe, mulher, educadora, amiga, e acima de tudo muito realizada por vos ter aos 3 ao meu lado. Obrigada.

ÍNDICE GERAL

Resumo	7
Asbtract	8
Introdução	9
Enquadramento	12
Género e o papel do homem e da mulher na Educação de Infância	12
Qualidade das respostas educativas e envolvimento da criança na tarefa...	14
Qualidade da comunicação do educador como veículo de aprendizagem ...	16
Comparando o comportamento interativo de educadores e de educadoras: <i>Estudo TANDEM</i>	17
Presente estudo	19
Métodos	21
Procedimentos	21
Participantes	23
Cotação e aferição dos dados.....	23
Análise dos dados	28
Resultados	29
Discussão dos resultados	35
Limitações e futuros estudos	40
Referências Bibliográficas	43

ESTUDO SOBRE AS DIFERENÇAS INTERATIVAS E COMUNICATIVAS DE EDUCADORES E EDUCADORAS COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ ESCOLAR

Resumo:

A educação de infância tem sido assegurada maioritariamente por mulheres e a profissão de Educador é tradicionalmente associada ao género feminino. Recentemente, o número de homens na profissão aumentou na Europa. Contudo, o papel do educador masculino tem sido pouco estudado. No intuito de contribuir para esse corpo de conhecimento, procuramos estudar as diferenças e semelhanças nos comportamentos interativos dos educadores e das educadoras com crianças de 3 anos sem problemas de desenvolvimento. Neste estudo, educadores e educadoras são observadas independentemente na mesma situação experimental como parceiros numa atividade lúdica de construção e analisa-se a qualidade interativa e comunicativa dos Educadores. Para o efeito, foi pedido a 10 educadores e 11 educadoras que realizassem, em 20 minutos, um produto à sua escolha com os materiais e ferramentas disponibilizadas.

Pretendia-se: i) descrever e comparar os produtos realizados pelas díades masculinas e femininas, bem como as escolhas de materiais; ii) comparar a qualidade interativa dos educadores e das educadoras quanto à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto; e iii) a qualidade da comunicação. Os dados parecem indicar que existem algumas diferenças na forma de comunicar das educadoras e dos educadores mas poucas diferenças na qualidade interativa. A experiência profissional, a situação de emprego e o facto de serem ou não pais condicionou o comportamento dos Educadores.

Palavras chave: *Educação de infância; Género dos Educadores; Qualidade Interativa; Comunicação verbal*

STUDY ON THE INTERACTIVE AND COMMUNICATIVE DIFFERENCES OF MALE AND FEMALE EDUCATORS WITH CHILDREN IN PRE SCHOOL AGE

Abstract:

Early childhood education has been ensured mostly by women, and this profession is traditionally associated with the feminine gender. Recently, the number of men in this profession has increased in Europe. However, the role of the male educator is understudied. In order to contribute to this body of knowledge, we studied the differences and similarities of the interactive behavior of male and female educators with children with 3 years old without developing problems. In this study, female and male educators were observed independently in the same experimental situation as partners with the child in a playful activity of construction. Later, we analyzed the interactive and communicative quality of Educators. For that purpose, 10 male educators and 11 female educators built a product of their choice, with the child, with the materials and tools available in about 20 minutes.

This study aims were to: i) describe and compare products made by male and female dyads, as well as the choice of materials; ii) compare the interactive behavior of male and female educators regarding empathy, ability to challenge the child, dialogical interaction, communication contends and cooperativity with child; and iii) the quality of communication. Our findings indicate differences in the way male and female educators communicate but fewer differences in the interactive quality. The professional experience, employment status and parenthood seemed to affect their behavior.

Key words: *Early Childhood Education; Educators' gender; Interactive Quality; Verbal Communication*

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, 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 e Petra Schneider-Andrich que 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. Naturalmente, adaptando o estudo ao contexto português.

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 (Calmbach, Cremers, & Krabel, 2010). O estudo alemão centrava-se, essencialmente, no comportamento de educadores e educadoras. Contudo, a este estudo decidiu-se juntar a experiência da equipa portuguesa no estudo com os pais (e.g., Fuertes et al., 2006, 2008, 2009) e sobre a comunicação de adultos com a criança (Alves, Fuertes, & Sousa, 2014). Assim, baseado no estudo alemão TANDEM “Does Gender Make a Difference?”, a presente investigação pretende estudar o contributo dos Pais e dos ¹Educadores para a diferenciação de género na criança entre os 3 e os 5 anos.

¹Ao longo deste estudo, por uma questão de clareza, usaremos Educadores escrito com letra maiúscula, quando se refere à classe profissional, e educador/a com letra minúscula quando se refere a homem e mulher, respetivamente.

Para o efeito, 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) realizam escolhas sobre materiais e ferramentas a usar bem como sobre os tipos de produtos a realizar num período de tempo pré-definido. O estilo interativo, empatia, desafio, cooperação, comunicação e diretividade são objetos de análise.

1) 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 (11 meninas e 11 meninos de 3 anos); ii) amostra de educadores – composta por 10 educadores (10 meninos e 10 meninas de 3 anos); iii) amostra de mães – composta por 19 mães e 19 crianças (8 meninas, 11 meninos, de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos); iv) amostra de pais – composta por 17 pais e 17 crianças (8 meninas e 9 meninos de 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 actividade 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 as escolhas de materiais.

A restante equipa colaborou cotando os casos dado que se tratavam 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). Com efeito, as cotações foram realizadas por acordo em conferência, cada cotador, depois de observar os vídeos, pontuou individualmente os casos, depois de todas as cotações terem sido aferidas discutiu-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 dados com a orientadora. Estes resultados foram posteriormente analisados em reunião de equipa. Finalmente, cada estudante redigiu a sua tese. Considera-se que ao longo deste percurso, cada uma das estudantes teve oportunidade de vivenciar o processo científico e participação numa equipa de investigação. Adicionalmente, as estudantes submeteram uma versão preliminar dos resultados à conferência SIG que decorreu em Barcelona no dia 7 de setembro de 2015. Tendo também tido a experiência de discussão dos seus resultados com os seus pares internacionais bem como de apresentar para um público mais geral na conferência EECERA entre os dias 7 e 10 de setembro, em Barcelona.

A presente tese que corresponde ao estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores 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 de resultados e referências bibliográficas.

ENQUADRAMENTO

Género e o papel do homem e da mulher na Educação de Infância

O conceito de género refere-se, especialmente, à diferenciação social entre os homens e as mulheres, tratando-se de uma construção de categorias culturais relacionadas com as diferenças físicas e sociais.

“As diferenças observadas entre os sexos não se justificam simplesmente pela pertença da pessoa a uma categoria biológica, presente à nascença, mas que resultam sobretudo de construções culturais(...). O género que desenvolvemos envolve os atributos psicológicos e as aquisições culturais que o homem e a mulher vão incorporando, ao longo do processo de formação da sua identidade, e que tendem a estar associados aos conceitos de masculinidade e de feminilidade” (Guião de Educação *Género e Cidadania*, 2010).

A representação da profissão de Educador de Infância encontra-se ligada a uma herança histórica, política e social de uma profissão construída por mulheres e associada às características femininas. Até 1974, em Portugal, não era permitida a existência de homens-educadores de infância (Sarmento, 2002), sendo que a sociedade atual reflete esse espólio na taxa de feminidade elevada, 97,2% dos Educadores de Infância são mulheres (Vasconcelos, 2004; Sarmento, 2002).

Esta não é, meramente, uma questão nacional. Estudos levados a cabo na Alemanha sugerem alguns fatores que podem estar na origem da existência de um número tão reduzido de homens nesta profissão, pois a percentagem de educadores não ultrapassa os 3%, sendo que existem algumas zonas do país em que esse valor pode subir até cerca de 8%, nos meios urbanos.

Na Europa e na Escandinávia, apenas, um pequeno número de homens trabalha nos serviços de cuidados infantis, destes é ainda menor o número que trabalha com crianças mais jovens (Jensen, 2004). Talvez por esse motivo, a investigação desenvolvida no seio da Educação de Infância tenha sido realizada maioritariamente com educadoras em Portugal, com raras exceções (Mesquita-Pires, 2007; Sarmento, 2002; Costa, 1998; Vasconcelos, 1997).

Não obstante a baixa representatividade de educadores na profissão de educação de infância, alguns autores debatem se um corpo docente de um mesmo género pode educar crianças para acreditar em oportunidades iguais para ambos os géneros (e.g., Jensen, 2004).

As causas para falta de representatividade dos homens na profissão de educador de infância podem ser várias, como a falta de reconhecimento social dos educadores e uma remuneração que fica abaixo de algumas profissões denominadas profissões de homens (Calmbach, Cremers, & Krabel, 2010). Concomitantemente, autores como DeCorse (1999, cit. por Cooney e Bittner, 2001), Cooney e Bittner (2001), Gamble e Wilkins (1997) e Seifert (1947) salientam a escassez de homens na educação de crianças na Europa justificando-a pelos salários baixos e promoções na carreira com pouca expressão. Por outro lado, destacam a desconfiança, as dificuldades e os constrangimentos sentidos pelos educadores, resultantes do papel atribuído ao género e à associação da mulher ao trabalho com crianças.

No entanto, a inclusão de mais profissionais do género masculino para a Educação de Infância desencadeia ganhos para as crianças, permitindo criar laços com ambos os géneros e tendo-os como figuras afetivas e de vinculação (Calmbach et al., 2010), salientando-se inclusive que os educadores podem oferecer um papel masculino na ausência de figuras paternas no seio familiar (Aigner & Poscheschnik, 2009).

Igualmente, do ponto de vista pedagógico, observam-se mais valias na participação dos homens dado que na sua prática tendem a oferecer maior diversidade de jogos e atividades às crianças do que as educadoras (Rohrman, 2009). Acresce ainda, que os educadores oferecem às crianças mais jogos físicos, de movimento, e mostram-se mais predispostos a permitir às crianças que estas corram mais riscos do que as educadoras (Vandenbroeck & Peeters, 2008; Frankfurt, 2006; Kasiske et al. 2006; Uhrig, 2006; Waterman, 2006; Camaron et al. 1999). É também sugerida a associação entre atividades masculinas o aumento da autonomia da criança bem como criatividade e originalidade dos produtos infantis (Molinier, 2004).

Ao educador parece ser exigido um comportamento profissional empenhado, uma imagem *de certo* distanciamento familiar (Cavaco, 1993).

Curiosamente, os próprios profissionais de educação contribuem para esta visão estereotipada quando os educadores apontam como mais valia para a entrada nesta profissão a diminuição do clima conflitual que, na sua opinião, pode ocorrer em contextos profissionais marcadamente femininos (Sarmiento, 2002).

Qualidade das respostas educativas e envolvimento da criança na tarefa

A qualidade do contexto educativo é determinante na qualidade do desenvolvimento cognitivo, linguístico, e competências sociais da criança embora estas relações sejam mediadas em muitos estudos pelas características da família (e.g., Bruchinal & Cryer, 2003).

Duas dimensões marcantes dessa qualidade são: a componente *estrutural* (corresponde a fatores relativamente imutáveis no tempo como, por exemplo, rácio de crianças por sala, dimensão da sala de atividades) e a componente *processual* (corresponde aos processos em atualização como as interações ou as experiências educativas) (e.g., Bairrão, 1998; Pinto, 2006; Tiezte, 1986). Os elementos estruturais, como o rácio de crianças por sala, afetam de forma determinante a qualidade educativa, as interações e o envolvimento da criança na tarefa (McWilliam & Kruif, 1998). Todavia, a nossa investigação centra-se numa tarefa pré-definida de um-para-um (um adulto com uma criança) num espaço e materiais prédefinidos. Deste modo, o nosso ponto de observação centra-se nos processos, mais especificamente, nas interações e oportunidades de participação da criança.

Neste quadro, a investigação (Grande, 2010) indica que o comportamento do Educador(a) é determinante para o nível de envolvimento da criança (tempo dedicado à tarefa, grau de sofisticação de *envolvimento na tarefa* incluindo a capacidade de generalizar aprendizagens, recorrer a narrativas/fantasias associativas ou recriar a própria brincadeira a partir do seu próprio sentido). Comportamentos de afeto positivo e elevada responsividade por parte dos educadores estão fortemente associados ao envolvimento da criança (Ridley et al., 2000) porque mantem os comportamentos *dentro da tarefa* e favorece os processos motivacionais. Igualmente, a instrução

(orientações para tarefa, indicações sobre o processo – antecipação da sequência cronológica, etc.) e o apoio emocional de elevada qualidade permitem à criança enfrentar desafios com maior competência (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer & Pianta, 2005).

Adicionalmente, diferentes atividades favorecem diferentes estilos de interação que conseqüentemente favorecem níveis de envolvimento distintos. Atividades em pequeno grupo, por exemplo, permitem à criança maior espaço de participação e ao educador a oportunidade de dedicar mais atenção a cada uma delas (Rimm-Kaufman et al., 2005).

Com recurso ao *CLASS* (Gamelas, 2015), que avalia três dimensões das interações educador-criança: *Apoio Emocional* (relações de apoio calorosas, sensibilidade do educador, consideração pela perspectiva das crianças), *Organização da Sala* (gestão do comportamento, produtividade e organização do espaço/materiais de apoio à aprendizagem) e *Apoio à Aprendizagem* (incentivar a análise e raciocínio da criança, promover a compreensão; espirais de feedback que expandem a aprendizagem e a compreensão; utilização de estratégias que estimulam e facilitam a linguagem) as práticas de educadoras portuguesas foram analisadas (Gamelas & Aguiar, 2012). Neste estudo, verificou-se que existe nas salas portuguesas muito boa qualidade na dimensão *Apoio Emocional* e *Organização da Sala*. No entanto, *Apoio à Aprendizagem*, em contexto nacional, obteve resultados apenas moderados. Os autores sugerem a necessidade de atividades em pequeno grupo ou individualizadas, mais oportunidades para a criança realizar atividades onde possa tomar decisões e fazer escolhas (auto-realização), com resolução de problemas por si ou em grupo, apoiada num feedback construtivo, estimulante da sua iniciativa e das suas competências emergentes (Gamelas, 2015).

O presente estudo permite observar numa atividade de adulto-criança estes comportamentos de apoio à aprendizagem e de apoio emocional.

Qualidade da comunicação do educador como veículo de aprendizagem

As crianças adquirem a (s) língua (s) a que são expostas pela interação com membros da comunidade em que estão inseridas (Bruner, 1981; Tomasello, 2003). Em interação com pares que fornecem *input* adaptado ao seu desenvolvimento, as crianças desenvolvem a (s) língua (s) com que estão em contacto. Esta perspetiva aproxima-se do postulado de Vigotsky da zona de desenvolvimento próximo ou potencial (Vigotsky, 1996), já que os adultos, ao interagirem com a criança, modificam a complexidade e a quantidade de linguagem ao nível de desenvolvimento da criança. A interação pais - crianças é fundamental no desenvolvimento destas (Song, et al.,2014) e no desenvolvimento da linguagem, em particular (Hart & Risley, 1995). A quantidade da linguagem da mãe dirigida à criança (Hart & Risley, 1995) e a qualidade do input, nomeadamente a diversidade (Hoff, 2006) têm impacto positivo na linguagem das crianças.

Por isso, a comunicação de adultos com crianças tem sido muito estudada nas sociedades ocidentais (Abkarian et al. 2003, Cameron-Faulkner et al., 2003). Contudo o estudo do desenvolvimento da linguagem em contextos distintos dos da família, por exemplo em contextos educativos, e o estudo do papel de Educadores tem uma menor expressão (Marjorano, 2009), ainda que haja evidências da importância dos contextos educativos no desenvolvimento da linguagem das crianças (Dickinson, 2001).

Neste estudo, interessa-nos a qualidade da interação e da comunicação dos Educadores com crianças de 3 anos, uma idade fronteira, nos sistema educativo português, já que marca a transição da Creche para o Jardim de Infância. No que concerne ao estudo da comunicação educadores/crianças vs educadoras/crianças, não conhecemos nenhum estudo em Portugal que se tenha ocupado deste tema. No Brasil, Ramos & Salomão, 2012 estudam os estilos comunicativos das educadoras e a comunicação de crianças em creche (6 educadores e 12 crianças entre os 23 e os 25 meses) e concluem que existe influência mútua entre estilos comunicativos das educadoras e a comunicação das crianças, predominando na fala das educadoras os enunciados diretivos.

Será interessante verificar quais os enunciados predominantes neste contexto, em particular em que criança e adulto conversam para em conjunto delinearem um projeto e construírem algo.

Para Veneziano, 2014, a conversa é um meio privilegiado de aprendizagem para a criança por possuir características que possibilitam a coconstrução de significação de forma contextualizada pelos interlocutores. Uma das características que a investigação aponta como proporcionando desenvolvimento é o facto de o adulto interpretar os enunciados da criança fazendo expansões e reformulações (Santos, 1991) motivando a criança a contribuir com mais enunciados relativos ao tema. Neste vai-e-vem de enunciados entre adulto e criança a forma é alterada, mas a significação mantém-se quase invariante. Esta característica é apontada como muito importante para a aquisição da língua. A segunda é o facto de as trocas conversacionais serem coconstruídas pelos dois interlocutores. 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.

Comparando o comportamento interativo de educadores e de educadoras: *Estudo TANDEM*

O Estudo TANDEM (Brandes et al., 2012) baseia-se nos estudos da vinculação e qualidade da interação adulto-criança e procurou comparar o comportamento dos Educadores e Educadoras com rapazes e raparigas em idade pré escolar. O conceito TANDEM surge no âmbito do trabalho com as díades (trabalhando na mesma sala) educadores-educadoras e educadoras-educadoras numa atividade lúdica de construção. O nome para este estudo (Tandem), surge como uma metáfora fazendo uma alusão às bicicletas de dois lugares, tentando perceber se a metodologia utilizada em contexto de sala segue duas direções distintas, ou se pelo contrário, ambos “pedalam” na mesma direção.

O comportamento de educadores e educadoras era registado em gravação vídeo, numa situação experimental, em que a díade participava com uma criança, na construção de um produto final, utilizando materiais pré definidos, durante 20 minutos. Foram ainda recolhidos dados em entrevistas *qualitativas* e efetuados testes de personalidade a todos os participantes. A seleção da amostra não pode ser aleatória, dada a necessidade de equidade de género nos adultos e de idade e género nos grupos de crianças que fizeram parte da mesma.

Os filmes foram analisados e cotados segundo um sistema de critério fixo com 19 itens (Modelo de cotação TANDEM) contemplando as 5 dimensões do comportamento interativo dos pais e das mães (empatia, desafio, qualidade interativa, tipo de cooperação e conteúdo da comunicação). Também o produto final da atividade foi analisado e classificado segundo o tipo de figuração (sujeito-com olhos ou objeto-sem olhos) e os componentes (número de partes que o compõem).

As conclusões preliminares do estudo TANDEM parecem indicar que não existem efeitos relevantes de género em relação às qualidades formais de comunicação e atividade dos educadores e educadoras nas situações individuais analisadas. Nos itens avaliados não existem diferenças significativas nos resultados obtidos pelos dois grupos estudados. Desta forma, a hipóteses de estudo que apontavam para a ideia de que as educadoras iriam interagir de uma forma mais empática e com maior envolvimento na sua orientação da tarefa, e que a interação dos educadores se revestiria de maior desafio e exploração, não foi confirmada no estudo TANDEM (Brandes et al., 2012).

Relativamente à análise do produto final, o estudo TANDEM indica que o género das crianças, mais do que o género dos adultos, afeta a escolha do tipo de materiais e interesses e em consequência, o resultado do produto final. No estudo de Brandes e sua equipa (*op.cit.*) os resultados parecem indicar que nas díades educador/rapaz; educador/rapariga; educadora/rapaz; educadora/rapariga:

- As educadoras tendem a construir mais sujeitos enquanto que os educadores produziram mais objetos;
- Os educadores usam mais ferramentas do que materiais;
- As educadoras tendem a usar mais fantasias com as meninas e a comunicar de forma mais objetiva e concreta com os meninos.

Na esteira deste trabalho procurámos desenvolver um estudo similar com díades portuguesas.

Presente estudo. Face à escassez de investigação com educadores portugueses, julgamos que o presente estudo poderá contribuir para o conhecimento sobre o modo como os educadores interagem e comunicam com as crianças, aumentando a compreensão do papel do educador na profissão. A expressão dos educadores na profissão é ainda residual em Portugal (3%, INE, 2015), contudo a investigação internacional tem apontado o contributo do educador masculino como relevante por potenciar a originalidade das práticas educativas e oferecer novos modelos relacionais e afetivos à criança (Calmbach et al., 2010). Adicionalmente, e como é a primeira vez que o estudo Tandem é desenvolvido em Portugal, permite, ainda que de modo muito embrionário e, dadas as diferenças dos contextos educativos alemães e portugueses, o aflorar da discussão das diferenças culturais do comportamento dos Educadores portugueses e alemães.

Ao replicar este estudo em Portugal, foi necessário adaptar as díades pois as equipas que compõem as salas de Creche e Jardim-de-Infância são constituídas por um Educador e um ou mais Auxiliares de Ação Educativa, diferentemente da Alemanha, em que, como referido, em sala de aula trabalham dois Educadores formando um par pedagógico.

Deste modo, as diferenças entre os dois estudos centram-se no seguinte: i) os Educadores que fizeram parte do estudo português participaram em duas interações, tendo interagido numa delas com uma criança do género masculino e na outra com uma criança do género feminino, enquanto que no estudo original os Educadores foram gravados apenas numa interação; ii) no

estudo português, todas as crianças tinham 3 anos à data da filmagem, por sua vez, no estudo original a faixa etária era mais dispersa, entre os 3 e os 5 anos; e iii) no estudo português acrescentámos um terceiro tipo de cotação, analisando o comportamento verbal do Educador, ao passo que no estudo original existiram dois tipos de cotação, a análise/cotação do produto final e a cotação critério fixo do Modelo Tandem.

Neste estudo recorreremos à mesma situação experimental, instrumentos de análise e materiais que o original alemão, sofrendo as adaptações necessárias ao contexto educativo português e às condições de recolha de dados possíveis à autora do estudo. Não obstante, sublinha-se a originalidade de colocar o mesmo Educador em duas díades, em que se alterna o género da criança, o que não se verificou no estudo original. Cada Educador de infância esteve em interação em duas ocasiões, uma das vezes com uma rapariga, outra com um rapaz. Ainda que se possa equacionar se a repetição da atividade não poderá influenciar o desempenho do Educador por conhecimento de materiais e tarefa, podemos, também, verificar se o Educador adapta o seu comportamento de acordo com o género da criança. De salientar que nas análises estatísticas controlámos o factor primazia ou ordem das observações e verificámos se o Educador muda de comportamento de acordo com o género da criança ou porque já esteve na mesma situação anteriormente.

Neste sentido, formulámos os seguintes objetivos para a nossa pesquisa:

1. Comparar os comportamentos dos educadores e das educadoras no que respeita:
 - à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto durante a realização do produto;
 - às verbalizações dirigidas à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, elogios, críticas);
 - aos produtos realizados pelas díades educador-rapaz, educador-rapariga e educadora-rapaz, educadora-rapariga, bem como as escolhas de materiais.

2. Estudar de que forma o género das crianças, a idade dos Educadores, a experiência profissional, o facto de estarem ou não empregados, e o facto de terem ou não filhos, podem afetar os resultados.

MÉTODOS

Procedimentos

Neste estudo foram convidados a participar 11 educadoras e 10 educadores de infância, distribuídos por 42 díades. Cada Educador realizou a interação duas vezes respetivamente com crianças de géneros diferentes. Os Educadores pertenciam a 11 instituições educativas. Todas as educadoras conheciam as crianças com as quais fizeram a interação. O mesmo não se verificou com os educadores, já que quatro não conheciam previamente as crianças. Todas as crianças que participaram no estudo tinham 3 anos e não apresentavam problemas de desenvolvimento ou incapacidades.

Aos participantes foram apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, foi entregue um folheto explicativo acerca do Estudo TANDEM original e respondidas todas as perguntas. As famílias das crianças consentiram livremente em participar no estudo bem como que o(a) seu (sua) filho(a) fosse filmado(a) em interação com um Educador, preenchendo e assinando o documento referente ao consentimento informado. Todos os Educadores que participaram no estudo deram o seu consentimento igualmente assinando um documento autorizando também a recolha de imagens. As crianças tiveram o seu espaço dedicado aos direitos de participação, na última página do folheto, que estava em branco, para que dessem o seu consentimento através do desenho, pintura ou da forma que desejassem.

No momento da filmagem houve também um diálogo entre a investigadora e a criança, para que esta estivesse a par dos objetivos do estudo, usando para tal linguagem adequada à faixa etária e ao seu

desenvolvimento. O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um questionário entregue aos Educadores. Nesse questionário foram colocadas questões relativas à Instituição de Formação do Educador, situação de emprego do Educador, número de anos de serviço e em que contexto (creche, pré escolar). Além destas, responderam igualmente a questões de ordem pessoal, nomeadamente número de filhos, género dos mesmos e tipo de brincadeiras que têm com eles (se existentes).

A recolha de dados foi feita através da filmagem de uma interação Educador – Criança (sem a presença da investigadora), em contexto de Creche/Jardim-de-Infância (espaço conhecido da criança), numa atividade lúdica de construção conjunta com materiais pré-determinados (sempre os mesmos em todas as atividades de construção). Foram fornecidas duas malas, 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), outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores), foi também disponibilizado um cronómetro para que os participantes controlassem o tempo da atividade (figura 1).

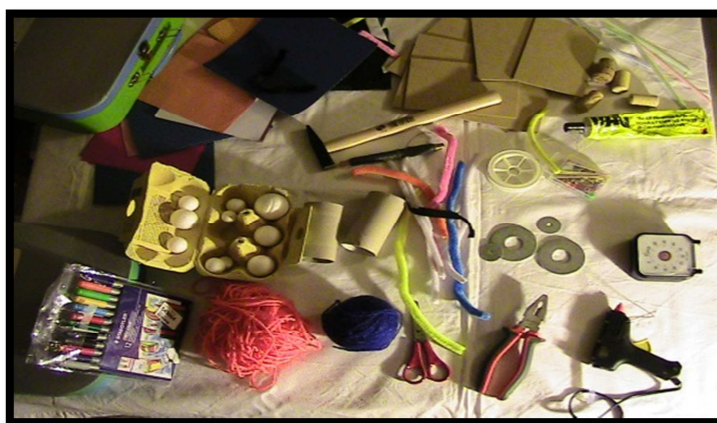


Figura 1 Materiais e ferramentas pré-determinados para a realização da atividade

Participantes

Participaram neste estudo 42 díades de Educadores-criança, dos quais 20 díades educador-criança e 22 díades educadora-criança. A amostra de crianças era constituída por 21 meninas e 21 meninos, com 3 anos, sem problemas de desenvolvimento. Todas frequentavam a creche ou jardim-de-infância. Dos 21 Educadores de Infância 11 eram educadoras e 10 eram educadores. No que diz respeito a dados demográficos, os questionários revelaram que 10 educadoras tinham mais de 30 anos. No que respeita à empregabilidade, todas as educadoras estavam a exercer a profissão à época do estudo, sete tinham mais de 5 anos de serviço e nove eram mães.

No grupo dos educadores e no que concerne à idade, metade, ou seja, 5, tinham menos de 30 anos, 9 estavam empregados como educadores, 4 dos educadores apresentaram ter mais de 5 anos de serviço, enquanto que 6 têm menos tempo de experiência. Oito dos educadores participantes não eram pais. Deste modo as diferenças entre o grupo de educadoras e educadores eram pequenas, exceto, para a idade dos educadores que eram ligeiramente mais jovens e no que respeita ao facto de serem ou não pais.

Cotação e aferição dos dados

Como referido, no Estudo Tandem (Brandes et al., 2014) foram efetuados dois tipos de cotação: *Análise/Classificação do produto final e Estudo da Qualidade da Resposta do Adulto*.

Análise/Classificação do produto final:

Para a análise do produto final, resultante da atividade, foram consideradas as seguintes dimensões: o tipo de figuração (sujeito (c/olhos) e objeto (s/olhos)) e os componentes (número de objetos que compõem o produto final). Foram igualmente contabilizados o número de materiais e ferramentas usadas.

Estudo da Qualidade da Resposta do Adulto

Para avaliar a *estudar a Qualidade da Resposta do Adulto* foi utilizada uma escala TANDEM, construída pela equipa alemã e traduzida e adaptada pela equipa portuguesa. A grelha organiza-se em 6 categorias e é pontuável de 1 a 5, correspondendo 1 ponto a “discordo totalmente”; 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 em conferência. As 6 dimensões da escala são: empatia; desafio; qualidade interativa (atenção e reciprocidade); tipo de cooperação e conteúdo da comunicação. Na tabela abaixo apresenta-se a escala:

Quadro 1

Escala de avaliação da qualidade interativa

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

Como referido, o acordo entre os cotadores foi aferido no final das cotações. Foi igualmente calculado o desvio individual de cada cotador em relação à avaliação final.

Por nos parecer pertinente e no estudo português, decidimos incluir uma avaliação do comportamento verbal dos Educadores, esta cotação não foi usada no estudo original. Esta dimensão do estudo é sustentada por trabalho de investigação realizado pela equipa portuguesa em outros estudos (Alves et al. 2015).

Cotação do comportamento verbal do adulto:

Ocupamo-nos do estudo das funções comunicativas dos Educadores, comparando os enunciados das educadoras com os enunciados dos educadores. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, apoiados em bibliografia do domínio e após análise prévia dos vídeos, criámos as seguintes categorias: *perguntas de conteúdo; perguntas de processo; sugestões; dirige; ordens; ensino; elogios/estímulo e desaprovação/comentários negativos:*

Quadro 2

Categorias de análise do comportamento verbal do adulto

Categorias de comportamento verbal do adulto	Definição	Exemplo
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e o conhecimento do mundo (conceitos).	"Para que é que o pai usa o martelo e o alicate?"
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	"A ponte passa por cima de alguma coisa?"
Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	"Se calhar precisamos da tesoura."
Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	"Faz lá os braços."
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança dirigindo o seu comportamento/ação.	"Não toques na cola."
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	"Temos aqui o grande, o médio e o pequeno."
Elogios/Estímulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	"Fica tão giro."
Desaprovação/comentários negativos	O adulto faz comentários negativos relativamente ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	"Tens de falar mais alto senão não se percebe nada."

A categorização dos enunciados teve em conta a sua finalidade comunicativa. A identificação subjacente à análise foi estabelecida a partir de critérios linguístico-enunciativos. Contámos como enunciado uma produção delimitada por contorno prosódico identificado. Os enunciados foram classificados de acordo com as categorias referidas. Na cotação, as categorias eram mutuamente exclusivas. Assim ainda que o mesmo enunciado veiculasse duas intenções, era cotado tendo em conta a intencionalidade mais saliente. Apresentam-se, de seguida, as diferentes categorias. As *perguntas* são enunciados que se definem fundamentalmente pelo seu contorno entoacional, distinguiram-se, dentro da categoria, perguntas de conteúdo em que a finalidade do educador era estabelecer uma relação entre a tarefa ou o gesto e o conhecimento do mundo quer ativando conceitos, quer favorecendo a emergência dos mesmos e perguntas de processo – nestas a intencionalidade estava relacionada com o fazer, com gestos que visavam a consecução da tarefa ou de micro tarefas. Os *enunciados diretivos* visavam dirigir a criança na atividade. Foram subdivididos em ordens – enunciados com carácter imperativo em que o adulto dirige o comportamento da criança; sugestões o adulto dirige o comportamento da criança, distinguindo-se dos anteriores quer pela formulação linguística, mas sobretudo pela relação entre os interlocutores, e enunciados para dirigir a ação da criança; *avaliação*, subdividida em elogios e estímulos e desaprovação e comentários negativos: nesta categoria o adulto posiciona-se face ao comportamento ou ação da criança. Na categoria *ensino* a intencionalidade do educador é instruir, por isso, são integrados nesta categoria enunciados explicativos, informativos, etc.

A partir da classificação dos enunciados foram calculados os valores de cada função comunicativa, comparando-se os comportamentos verbais de educadores e educadoras.

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 educadoras e dos educadores. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de média das educadoras e dos educadores 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 variáveis da criança ou Educador.

RESULTADOS

Um dos objetivos deste estudo foi descrever e comparar os produtos realizados pelas díades educador-rapaz, educador-rapariga e educadora-rapaz, educadora-rapariga, bem como as escolhas de materiais.

Verificou-se que todas as díades (20 díades educador-criança e 22 díades educadora-criança) foram capazes de concluir um produto por si (cf. Figura 2).



Figura 2 Produtos realizados pelas díades (sujeitos/objetos)

Destas, 29 foram sujeitos, 7 objetos e 6 composições mistas (sujeito e objeto). Embora os resultados não sejam significativos, verificou-se uma predominância de sujeitos quer nas díades educadora-criança bem como nas díades educador-criança (ver quadro 3).

Quadro 3

Tipo de produto

		Tipo de produto			Total
		<i>Sujeito</i>	<i>Objeto</i>	<i>Sujeitos e objetos</i>	
Género do adulto	Masculino	13	5	2	20
	Feminino	16	2	4	22
Total		29	7	6	42

Quanto à influência do género da criança no tipo de produto, também não se verificaram resultados significativos, havendo no entanto igualmente um maior número de sujeitos nas construções, quer das meninas, quer dos meninos (cf. Quadro 4).

Quadro 4

Tipo de produto consoante o género da criança

		Tipo de produto			Total
		<i>Sujeito</i>	<i>Objeto</i>	<i>Sujeitos e Objetos</i>	
Género da criança	Masculino	16	4	2	21
	Feminino	13	1	4	21
Total		29	7	6	42

No conjunto das díades, verificámos que os produtos tinham entre 1 a 5 componentes, em média 1.45 ($DP=.92$). Em média foram usados 6.26 materiais, sendo o intervalo entre 3 e 12 ($DP=2.4$). Quanto às ferramentas, no conjunto das 42 díades foram usadas entre 1 e 6, sendo a média 3.33 ($DP=1.183$) (cf. Quadro 5).

Quadro 5

Estatística descritiva do número de componentes, número de materiais e número de ferramentas usados na atividade

	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Número de componentes	42	1	5	1.45	.916
Número de materiais usados	42	3	12	6.26	2.4
Número de ferramentas	42	1	6	3.33	1.183

Segundo o teste de proporções de Kruskal Wallis não foram encontradas diferenças significativas para o tipo de produto (sujeito, objeto e sujeito/objeto), nem foram encontradas correlações significativas quanto aos materiais usados, número de componentes dos produtos e comportamentos dos educadores e educadoras, nem para o género da criança.

Análise da distribuição da autoria dos produtos realizados pelas díades educador-criança versus educadora-criança

Na amostra estudada verificou-se uma tendência de distribuição da autoria do produto final muito aproximada entre os educadores e as educadoras, salientando-se o facto de que a grande maioria dos produtos finais foram elaborados maioritariamente pela criança ou por ambos. A prevalência de trabalho realizado, apenas, pelo adulto é relativamente baixa (cf. Quadro 6).

Quadro 6

Frequência da distribuição

		Feito por			<i>Total</i>
		<i>Criança</i>	<i>Em partes iguais</i>	<i>Adulto</i>	
Criança com	Educadora	9	9	4	22
	Educador	8	8	4	20
Total		17	17	8	42

Diferenças na qualidade interativa diádica e no comportamento verbal durante a realização da tarefa das educadoras e dos educadores

Para além dos objetivos já referidos, procurámos comparar os comportamentos das educadoras e dos educadores no que respeita a: i) a qualidade interativa dos educadores 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 interacção (e.g., uso de sugestões, ordens, elogios, críticas).

Não se encontraram diferenças significativas no que respeita à qualidade interativa dos educadores e das educadoras, excepto para o item 3.6 no qual os educadores *organizam mais a atividade como uma situação de competição* [$t(34) = -2.623$; $p < .05$; M educadoras = 1.23; $DP = .89$; M educadores = 1.23; $DP = .53$].

Porém, encontramos diferenças entre a comunicação verbal dos Educadores de ambos os géneros. Com efeito, as educadoras fazem mais perguntas de conteúdo do que os educadores que, por seu lado, sugerem, dirigem, elogiam e dão mais ordens do que as educadoras (cf. Quadro 7).

Quadro 7

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos verbais das educadoras e dos educadores

	Educadoras		Educadores		t	p
	M	DP	M	DP		
Perguntas de conteúdo	21.05	11.39	4.95	5.16	5.797	.000***
Sugestões	4.95	4.731	10.80	2.91	4.868	.000***
Dirige	2.18	2.11	9.25	4.7	6.401	.000***
Ordens	3.72	3.88	10.5	6.94	3.925	.000***
Elogios	6.09	4.03	13.75	9.07	3.592	.001**

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

Relação entre as variáveis demográficas e a qualidade interativa diádica, comportamento verbal e escolhas dos Educadores

A experiência profissional dos Educadores correlacionou-se positivamente com os itens:

- o educador/a espera com paciência pelas decisões da criança (Rho= .327; $p < .05$);
- o/a educador/a observa a criança e só participa verbalmente (Rho= .329; $p < .05$).

Por outro lado, a *experiência profissional dos Educadores* correlacionou-se negativamente com os comportamentos verbais diretivos. Por outro lado, os

Educadores com mais anos de experiência profissional dirigiram menos o comportamento da criança. Moremente, a situação de emprego destes profissionais afetou os resultados. Os Educadores empregados como Educadores de Infância usaram mais materiais na realização do produto [$t(40)=2.059$; $p<.05$] e mais instruções de ensino [$t(40)=2.059$; $p<.05$].

Ter ou não filhos foi uma variável igualmente influente nos comportamentos verbais dos Educadores, pois os educadores sem filhos fazem mais perguntas de conteúdo do que os outros. Em contrapartida, os Educadores com filhos fazem mais sugestões e elogios bem como dirigem mais a actividade (cf. Quadro 8).

Quadro 8

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos verbais Educadores pais e dos Educadores sem filhos

	Educadores pais		Educadores sem filhos		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Perguntas de conteúdo	6.50	8.583	15.92	10.82	-2.653	.013*
Sugestões	9.72	4.98	5.33	4.01	2.548	.017*
Dirige	8.89	5.19	3.17	3.76	3.280	.003**
Elogios	14.83	8.94	3.58	3.15	4.170	.000***

*** $p<.001$; ** $p<.005$; * $p<.05$

Nas variáveis do educador somente a *idade dos Educadores* não se correlacionou com a qualidade interativa diádica, comportamento verbal e escolhas dos Educadores.

As variáveis da criança como o género e a idade também não se correlacionaram com os comportamentos dos Educadores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo tinha como objetivo investigar as diferenças no comportamento (interação e comunicação) de educadores e educadoras com crianças em idade pré escolar no decorrer de uma atividade lúdica de construção. Nesta situação semiexperimental era pedido ao adulto que construísse algo durante aproximadamente 20 minutos, com materiais e ferramentas disponibilizados para o efeito. Participaram 11 educadoras com 11 meninas e 11 meninos e 10 educadores com 10 meninas e 10 meninos. Todas as crianças tinham três anos de idade e não apresentavam problemas de desenvolvimento.

Comparando os produtos realizados pelas díades educador-rapaz, educador-rapariga, educadora-rapaz, educadora-rapariga, bem como as escolhas de materiais, observamos que:

1. Existe uma prevalência de sujeitos ou sujeitos combinados com objetos na nossa amostra, contrastando com a investigação alemã Tandem, na qual se verificou uma prevalência de objetos (Brandes et al., 2012). Esta característica nas construções das díades portuguesas poderá não ser casual, já que este resultado foi igualmente encontrado, numa investigação análoga, numa amostra com díades de pais, mães e filhos (Fernandes, 2015). A maior personificação dos produtos da amostra portuguesa dificilmente pode ser explicada por comparações culturais diretas com a cultura alemã (também ela tão diversa). Contudo, a forma de realização das crianças é indicador da sua representação e valorização das relações humanas, do papel dos adultos e da família. Com efeito, as crianças portuguesas não só representam na maioria dos casos figuras humanas como famílias. Este importante “transporte” da criança da família para a *escola* merece reflexão no seio da educação de infância. *Que papel é dado às famílias na educação em creche? E qual o espaço e tempo dado à criança para representar a família na creche e para operar sobre estas representações?* Ora, a literatura indica benefícios da relação escola-família para as práticas educativas

(revisão em Fuertes, 2010, Assis & Fuertes, 2014), desenvolvimento e bem estar da criança (Fuertes, 2010). Sublinhamos que as práticas educativas dão “voz à criança” quando respondem à sua necessidade de pertença à família.

2. Embora os nossos objetivos de pesquisa se centrassem no estudo do género não se verificaram diferenças significativas entre educadores e educadoras no número de componentes, bem como quanto ao número de materiais e ferramentas usados durante a atividade. Igualmente, o género da criança também não influenciou as opções pelos materiais e ferramentas. No estudo alemão Tandem verificaram-se algumas diferenças no uso de materiais e ferramentas, em que as crianças usaram mais materiais aos quais se podiam associar mais conotações de género, como bolas de esferovite nas meninas e pregos nos rapazes (Brandres et al., 2014). No nosso estudo, o Educador foi mais igualitário e menos afetado pelas características da criança. Importa sublinhar que no nosso estudo todos os Educadores participantes eram licenciados em Educação de Infância ao contrário do estudo alemão em que muitos Educadores tinham, apenas, treino médio em educação. De que modo, questionamo-nos, *a profissionalidade é um construto decorrente da prática do educador ou é condicionada pela sua formação académica?*
3. Relativamente à autoria dos produtos, verificamos que educadores e educadoras deixam a criança ter protagonismo na atividade ou participam de forma igualitária na construção do produto. Porventura a formação académica dos Educadores poderá contribuir para este estilo de interação dado que os profissionais de Educação de Infância são formados para darem espaço e tempo à criança para que ela se exprima, assumindo nas suas práticas o papel de facilitador da aprendizagem e não o de ator principal no processo educativo. Importa salientar que alguns educadores não conheciam as crianças com quem interagiam. Deste modo, seria de esperar que este fator (ser ou não educador da criança) afetasse os resultados, o que não aconteceu,

reforçando o argumento do peso da formação profissional dos Educadores como vetor prevalente na sua atuação junto da criança.

Comparando educadores e educadoras quanto à qualidade interativa durante a atividade, podemos observar que:

4. Os educadores organizaram mais a atividade como uma situação de competição do que as educadoras. Tal como indica a bibliografia (Gamelas & Aguiar, 2012), possivelmente as educadoras assumem um papel mais afetivo e mais focado no âmbito educativo da atividade, explorando conteúdos (colocando questões, corrigindo as respostas da criança, oferecendo a resposta mais adequada ou iniciando uma conversa sobre esses conteúdos), enquanto os educadores assumiram o objetivo de construir algo como o principal foco da atividade tal como solicitado pelo investigador.

No que concerne ao comportamento verbal dos Educadores na interacção com as crianças, os resultados apontam para o seguinte:

5. Os educadores parecem mais diretivos e orientados para a tarefa do que as educadoras. Tal pode relacionar-se, novamente, com o facto de organizarem a atividade como uma situação de competição mais do que as educadoras. Sendo mais diretivos, e concomitantemente dando mais ordens à criança durante a atividade, condicionam de certa forma a sua escolha, tendo em vista a realização do produto final.
6. As educadoras por sua vez fizeram mais perguntas de conteúdo do que os educadores. As perguntas de conteúdo são formas de atuar sobre o conhecimento do mundo, alargando o universo concetual e o vocabulário da criança. Solicitar a intervenção da criança na conversa

pode ser facilitador da autonomia, uma vez que ao estender a verbalização da criança com uma pergunta, podemos dar-lhe pistas sobre o caminho a perseguir na atividade, sozinha ou com a ajuda do adulto. Deste modo, pode ser uma estratégia de desafiar a criança quer a pegar o turno, quer a preencher o espaço de reflexão subjacente, por isso, possibilitam aos Educadores colocarem a criança no centro da interação verbal, dando espaço para pegarem a palavra e intervirem. Por seu turno, os educadores sugerem e elogiam mais que as educadoras. Este resultado merece mais reflexão, num outro estudo sobre comunicação de pais e de mães (Castro et al., 2015), verifica-se que as mães elogiam mais e este dado está de acordo com estudos internacionais sobre a fala dirigida à criança por pais e mães (Abkarian et al., 2003). O facto de os educadores elogiarem mais do que as educadoras pode abrir caminhos de investigação futura, que com amostras mais alargadas, quer observando outras tarefas e situações.

7. Sabe-se que o elogio direto pode ser uma indicação clara e positiva mas outras formas de reforço positivo das competências da criança surtem mais efeito no seu comportamento e auto-estima (Rimm-Kaufman, et al., 2005). Com efeito, os estudos da aplicação do CLASS em Portugal (Gamelas, 2015), referem precisamente o elogio como um ponto mais fraco nos Educadores portugueses, por ser excessivamente usado como forma de incentivo direto e centrado nos objetivos do adulto. O melhoramento passa por incluir alguns incentivos à criança e fazer comentários mais concretos ao desempenho da criança e à atividade em si. A investigação prévia indica, igualmente, que os Educadores portugueses fazem poucas perguntas abertas, que estimulem a criança e provoquem algum acrescento ou desencadeiem a aquisição de novos conhecimentos.
8. Adicionalmente, os nossos resultados indicaram que a parentalidade dos Educadores afetou os seus comportamentos verbais. Os Educadores sem filhos parecem mais centrados na instrução ou componente pedagógica da atividade, ao realizarem mais perguntas de conteúdo. Em

contrapartida, os Educadores com filhos parecem mais centrados no apoio à atividade, fazendo mais sugestões ou dirigindo a atividade. Igualmente, os Educadores com filhos elogiaram mais a criança, este pode também ser visto como um comportamento simultaneamente de apoio à atividade, dando indicação à criança que é aceite (uma forma de direção e avaliação), mas também uma resposta afetiva positiva (um reforço da relação). Assim, parece que os Educadores com ou sem filhos assumem comportamentos distintos, existindo uma relação entre a parentalidade e a profissão. Numa investigação semelhante mas com Pais (Fernandes, 2015), os papéis dos pais e das mães assemelham-se aos papéis dos Educadores com filhos em termos dos comportamentos afetivos e elogios à criança. Especulamos que os papéis pedagógicos vão incorporando outras dimensões como a experiência da parentalidade.

9. Embora não se tenham sido observados efeitos de género (nem do género do adulto nem da criança), as variáveis associadas aos Educadores, como a experiência profissional e a empregabilidade afetaram a sua atuação. Os Educadores empregados distinguiram-se por usarem mais materiais e mais apoio à tarefa com instruções. Quando sabemos que o Educador de Infância em Creche (dentro da faixa etária das crianças em estudo) não têm condições idênticas ao Educador em atividade em Jardim de Infância, não só devido ao rácio adulto/criança ser elevado mas, também, dado que a presença de um Educador em Creche não é entendida legalmente como essencial (por exemplo, no bercário). Por fim, a experiência profissional do Educador parece contribuir para uma atitude mais paciente, menos diretiva dando maior liberdade de ação à criança. Possivelmente maior experiência (e especulamos confiança) profissional permitiu ao Educador antecipar o que a criança consegue fazer por ela se lhe for dado tempo e espaço. Portanto, parece haver um efeito do desenvolvimento profissional sobre a qualidade dos gestos profissionais. Na base parece estar uma maior capacidade de avaliação das capacidades atuais da criança e um maior

empenho no trabalho na zona de desenvolvimento proximal/potencial desta.

LIMITAÇÕES E FUTUROS ESTUDOS

No presente estudo realizou-se um estudo observacional da interação de educadores e educadoras com crianças, incluindo 11 educadores e 11 educadoras. Na verdade, reunir este número de participantes masculinos é um elemento raro na investigação nacional. Importa, portanto, valorizar um estudo com uma amostra portuguesa de 42 díades, ainda que seja importante continuar a recolher dados e ampliar esta amostra. O aumento da amostra permitirá refinar o tipo de análises produzidas e generalizar resultados. Como mais valia, no presente trabalho observam-se independentemente educadoras e educadores na mesma atividade atuando com meninos e meninas de três anos.

Apesar dos contributos enunciados, não podem deixar de ser assinaladas algumas limitações nesta pesquisa. Em primeiro lugar, temos que referir que foram feitas adaptações ao procedimento TANDEM original (Brandes et al., 2014) o que dificulta comparações diretas entre os dois trabalhos. No presente estudo, os Educadores participaram na atividade experimental duas vezes e em cada observação com uma criança distinta. Contrariamente, no estudo alemão, os Educadores participaram somente uma vez no estudo. Esta opção foi tomada para aumentar o número de observações. Pese embora esta limitação, foi testado o efeito da “aprendizagem da situação” por parte dos participantes. Expectavelmente, na segunda vez os Educadores poderiam ter refletido sobre o seu comportamento e alterado a sua prestação (ou seja, comparamos os resultados entre a primeira e a segunda aplicação). Todavia, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as duas observações, isto é, o efeito de “aprendizagem na situação” não se verificou. Assim, da nossa limitação resultou, também, a compreensão de que os códigos e a conduta do Educador

são pouco sujeitos a efeitos situacionais, proventura forjados ao longo da formação e prática profissional compondo a identidade destes profissionais.

Não obstante as limitações encontradas, os resultados produzidos são originais e relevam como diferentes figuras na vida da criança desempenham diferentes papéis e oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem. Ao analisarmos a atuação de educadores e educadoras encontramos formas, identidades e práticas distintas. É no espaço da diferença que a criança cria a sua síntese, aprende diferentes papéis, expande o seu conhecimento e adquire mestria sobre o mundo.

Ao longo do trabalho realizado fomos aventando como hipótese explicativa para ausência de diferenças explicativas entre o comportamento de educadores e educadoras portuguesas, os processos de auto-formação e reflexão crítica desejavelmente desencadeados na formação académica dos Educadores. Com efeito, os estudantes de educação de infância são desafiados a construir uma identidade profissional integrando nessa identidade uma ética profissional bem como modelos científicos e pedagógicos de atuação. Noutras pesquisas desta equipa já recolhemos dados com mães e pais (Fernandes, 2015), nas quais se observam algumas diferenças de género. Ainda, mais fortes são as dissemelhanças entre educadoras e mães (Barroso, 2015) – com e sem formação profissional. Este corpus de conhecimento consolida o argumento de que a formação académica e científica do Educador pode regular o seu comportamento na interação com a criança mapeando o papel que atribui a criança e a si próprio. Na esteira desta discussão propomos a replicação desta investigação com auxiliares de ação educativa. Sem formação académica, as auxiliares são profissionais de educação, em muitos casos, experientes. A experiência prática de resposta às crianças, de trabalho em equipa e de apoio ao trabalho à ação educadora regem o seu dia a dia profissional. Necessariamente, ao longo desta prática, estas profissionais constroem uma identidade e ética profissional sem o apoio no conhecimento científico e pedagógico. *Como farão? Reproduzem os modelos dos*

educadores? Ou sem a formação acadêmica a prestação do auxiliar é, apenas, mimética dos gestos e não da intencionalidade?

Como corolário deste trabalho regressamos à criança, como objeto e objetivo da nossa ação, com o propósito futuro de estudar a sua linguagem em interação com o adulto. A nossa pesquisa perscrutou a linguagem do adulto, falta compreender as relações entre as linguagens concorrentes do adulto e da criança. Em futuros estudos, o foco de atenção deverá ser o comportamento e linguagem da criança na interação com o adulto. E, por fim, procuraremos o sentido último adquirido e resultante nesta troca comunicativa, a forma como “o comportamento de cada parceiro se afeta mutuamente, alterando de estado e criando uma “intersubjetividade partilhada” (Fuentes, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abkarian, G.G., Dworkin, J.P., Abkarian, A. K. (2003). *Fathers' Speech to Their Children: Perfect Pitch or Tin Ear?.* *Fathering*, 1,1, 27-50.
- Aguiar, C., & Gamelas, A. M. (2013, Junho). *Peer interactions and relationships in inclusive preschool settings: Predictors and interventions.* Comunicação apresentada no âmbito do Intensive Course on the Futures of Childhood Intervention: Concepts, Policies, Assessment, Intervention, Ecologies, & Research (promovido pelo Global Education and Development Studies Transatlantic Consortium), Porto, Portugal.
- Aigner, C., Poscheschnik, G. (2009). *Die Wirkung mannlicher Kindergartenpadagogen auf die Entwicklung von Kindern. Unpublished application for a research project.* Universität Innsbruck.
- Alves, M. J., Fuertes, M. & Sousa, O. (2014). Comportamentos interativos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. Artigo publicado em atas com revisão de pares). In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2, 39-49.
- Assis M. & Fuertes, M. (2014). Dados qualitativos sobre as Representações dos Pais sobre a Educação em Creche. *Revista Interações*, 30, 10, 138-158.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, I. (2015). *Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães.* Tese de Mestrado. Tese não publicada. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

- 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.
- Bruner J. (1981). *The social context of language acquisition*. *Language and Communication*, 1, 155 - 178.
- Burchinal, M.R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- BVZ Frankfurt (Ed.) & Kreß, B. (2006). *Mehr Männer in die pädagogische Arbeit – ein Projekt des BVZ. Ergebnisse der Befragung*. http://www.bvz-frankfurt.org/images/stories/dokumente/ergebniss_maennerbefragung.pdf [27.11.2009].
- 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.
- Camaron, C., Moss, P. & Owen, C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843–873.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., et. al. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Castro, S., Fuertes, M., Sousa, O.C., Faria, A. & Sousa, T. (2015). *Interação e a fala dos pais dirigida a crianças de 15 meses*. Poster apresentado ao XXXI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Universidade do Minho, 27-30 de outubro de 2015.

- Cavaco, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cooney, M. & Bittner, M. (2001). Men in Early Childhood Education: Their Emergent Issues. *Early Childhood Education Journal*, 29, 2,77-82.
- Cortez, M. G. (2008). Género masculino e a profissão do "cuidar". In *Mundos sociais: saberes e práticas - Atas do Congresso Português de Sociologia*, (p. 158).
- Costa, M. (1998). *A Construção Social da Identidade do Educador de Infância*. Braga: Edições APPACDM.
- Dickinson, D. K. (2001). *Putting the pieces together: The impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten*. In Dickinson, D. & Tabors, P. (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 257-287). Baltimore, MD. Brookes Publishing.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. 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., Faria, A., Soares, H., Oliveira-Costa, A., Corval, R., & Figueiredo, S. (2009). Dois parceiros, uma só dança: Contributo do estudo da interação mãe-filho para a Intervenção Precoce. In G. Portugal (Ed.),

Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias – O percurso e a presença de Joaquim Bairrão (pp. 127- 140). Aveiro: Universidade de Aveiro.

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., 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.

Gamble, R. & Wilkins J. (1997). Beyond Tradition: Where are Men in Elementary Education?, *Contemporary Education*, 68, 187-193.

Gamelas, A. (2015). *O que aprendemos sobre as práticas e as ideias dos Educadores de Infância*. Conferência de especialistas. ISPA e FCT.

Grande, C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Porto. Porto.

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.

Hoff, E. (2003). *The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*. *Child Development*, 74, 68-78.

INE, (2015). *As pessoas 2013*. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Lisboa.

- Jensen, J. J. (2004). Homens em serviços de cuidado de crianças: um artigo para discussão. *Zero-a-Seis*, 6, 10, 17-32.
- Kasiske, J. Krabel, J., Schädler, S., & Stuve, O. (2006): *Zur Situation von Männern in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie*. Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Ed.). *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen. Verlag Barbara Budrich.
- Majorano, M., Cigala, A. & Corsano, P (2009). *Adults' and Children's Language in Different Situational Contexts in Italian Nursery and Infant Schools*. *Child Care in Practice*, 15, 4, 279-297.
- McWilliam, R.A., & de Kruif, R.E.L. (1998). *Engagement Quality Observation System III (E-Qual III)*. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Maia: Profedições.
- Molinier, P. (2004). *Les métiers ont-ils un sexe?*, *Sciences Humaines*, 46, 36-39.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Portugal, L. *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto-Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e professor de 1.º ciclo*. *Diário da República*, n.º 201/2001—I Série.
- Ramos, D. & Salomão, M. (2012). *Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguístico*. *Psicologia em Estudo*, 17, 1, 1-11.

- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C.S. (2000). *Observed engagement as an indicator of child care program quality. Early Education and Development, 11*, 133-146.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal, 105*, 377-394.
- Rolfe, H. (2005). *Men in childcare*. EOC Report No. 35. Manchester: Equal Opportunities Commission. URL: http://www.eoc.org.uk/cseng/research/men_in_childcarewp_35_full_report.pdf. (15.11.2008).
- Santos, T. (1991). *Ler Educação*. Escola Superior de Educação de Beja. Beja.
- Sarmiento, T. (2002). Correr o risco: ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. *CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação, Braga, Portugal: Anais. Braga*.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Seifert, K. (1947). *Perceptions of Men in Early Childhood Education*. Head Start Arquivos: ERIC ED 361062. URL: https://archive.org/stream/ERIC_ED361062/ERIC_ED361062_djvu.txt
- Song, L. Spier, E. & Tamis-LeMonda, C. (2014). *Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. Journal of Child Language, 41*, 305-326.
- Tamis-LeMonda, C., Baumwell, L. & Cristofaro, T. (2012). *Parent-child conversations during play. First language, 32*, 4, 413-438.
- Tietze, W. (1986). *The Pre-Primary Project and overview*. Poster presented in the workshop Pre-Primary Education: European Perspectives at the Second European Conference on Developmental Psychology, Rome.

- Uhrig, Kerstin (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Person-ergewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertages-einrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main*. Summary of overall results. Frankfurt.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J. (2008). *Gender and professionalism: a critical analysis of overt and covert curricula*. *Early Childhood Development and Care*, 178, 7, 703–715.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Infância, Família, Comunidade e Educação*, 38, 1-3, 109-127.
- Veneziano, E. (2014). *Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage*. *Contraste*, 39, 1, 31-49.
- Watermann, L. (2006). *Erzieher auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zur Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher*. Göttingen. Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, own print.
- Wohlgemuth Gerner, U. (2003). *Men in childcare. Additional paper on the conference on Men in Childcare*, Edingburgh. <http://www.meninchildcare.co.uk>. [4.09.2009].