



**ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E
INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO
DESENVOLVIMENTO COM EDUCADORES E PAIS EM
ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência

Bruno Filipe da Piedade Veiga

2018



**ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E
INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO
DESENVOLVIMENTO COM EDUCADORES E PAIS EM
ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA**

Dissertação apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Especialidade em Problemas de Cognição e Multideficiência

Bruno Filipe da Piedade Veiga

Orientadora: Professora Doutora Marina Gabriela Gonçalves Furtos Dionísio

Coorientadora: Professora Doutora Isabel de Lacerda Pizarro Madureira

2018

À minha filha Beatriz, o pequeno grande amor da minha vida, que me guia e ilumina o caminho.

“As ideias têm outra luz antes de se esconderem nas palavras. Explodem na treva antes de arrefecerem os sinais. Mas quanta luz se ganha no manuseio, na interrogação, no vocabular da palavra.”

António Borges Coelho

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho representa o culminar de uma etapa à qual me propus há dois anos. Foi um longo caminho que se fez sempre caminhando, sempre rodeado pelo carinho e força de quem me acompanhou. Por isso, reconheço com gratidão todos que ao longo destes dois anos, me deixaram em mim um pouco de si.

Em primeiro lugar quero agradecer a todos os participantes do estudo e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

À minha Orientadora Professora Doutora Marina Fuertes, pela sua dedicação, estímulo, força, orientação e apoio constante. Por acreditar no meu trabalho e por partilhar comigo o seu rigor e conhecimento científico.

À Professora Doutora Isabel Madureira pela sua parceria na orientação deste trabalho. Pela partilha do seu conhecimento, pelas reflexões suscitadas e pela sua disponibilidade.

Aos meus colegas do grupo de trabalho TANDEM: pela sua disponibilidade, partilha e apoio ao longo desta caminhada.

Ao António Pêgo por me ter acompanhado grande parte deste projeto, partilhando a sua força, otimismo e amizade.

Aos meus amigos, Miguel Lourenço e Manuel Coito, com quem fui partilhando os meus dias, as minhas preocupações e as minhas alegrias ao longo de todo este caminho.

À Cláudia Alves, por ter valorizado as minhas escolhas, pelo seu companheirismo e pela sua dedicação com a nossa filha.

À minha irmã pelo seu apoio incondicional.

Aos meus pais, pelo exemplo de resiliência, pelo apoio e infindável amor.

À Beatriz Veiga, o despontar de tudo. Obrigada pela tua alegria, pelo teu sorriso e pelas tuas brincadeiras.

ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO COM EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

RESUMO

A investigação TANDEM sobre a qualidade das interações, a comunicação e a atividade entre crianças e adultos tem-se centrado essencialmente na observação dos adultos, prevalecendo a necessidade de compreender o papel da criança nessa relação. Neste estudo, procurou-se investigar o comportamento de Pais e Educadores com crianças em idade pré-escolar, com problemas de desenvolvimento. Desta forma, participaram quatro díades de pais com o seu filho ou filha, três díades de educadoras com uma criança da sua sala. Cada díade foi observada independentemente, numa situação quasi-experimental, sendo pedido aos participantes, que realizassem em 20 minutos, um produto à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor. Pretendia-se: 1) descrever a qualidade dos comportamentos interativos do adulto; 2) comparar o comportamento da criança com a qualidade interativa dos Pais e Educadores, avaliada através da escala de cotação TANDEM, nomeadamente em relação à empatia, desafio, atenção e reciprocidade, cooperação e qualidade da comunicação; 3) averiguar de que modo as verbalizações dirigidas à criança, durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, explicações, elogios e críticas) podem influenciar o seu comportamento; e 4) conhecer as Estratégias usadas pelo adulto durante a atividade.

Os resultados indicam que as Educadoras usam estratégias que promovem a participação da criança, que a orientam para objetivos e que integram as opções das crianças num contexto de aprendizagem na sua zona próxima de desenvolvimento. A qualidade da interação é melhor nas díades em que a autoria é da criança e esta é menos prevalente nas díades Pai-filho(a). Foi possível verificar que todas as crianças, independentemente do seu grau de dificuldade, conseguiram participar na realização de um produto, manter-se focada numa atividade durante 20 minutos e realizar aprendizagens.

Palavras-chave: *Interação adulto-criança; comportamento interativo; comunicação verbal; Atraso Global do Desenvolvimento*

STUDY ABOUT INVOLVEMENT, PARTICIPATION AND INTERACTION WITH CHILDREN WITH GLOBAL DEVELOPMENT DELAY WITH EDUCATORS AND PARENTS IN JOINT CONSTRUCTION ACTIVITIES

ABSTRACT

The TANDEM project on the quality of interactions, communication and activity among children and adults has been focusing on the observation of adults. The need to understand the children role in this interaction remains. In this study, we aim to investigate the behavior of parents and educators in interaction with preschool children with developmental problems. Four dyads of parents participated with their children, three dyads of educators with a child from their class. Each dyad was independently observed, in a quasi-experimental situation, and the participants were challenged to create within 20 minutes a product of their choice, using materials and tools at their disposal. It was intended: 1) to describe the quality of the adult interactive behaviors namely in relation to empathy, challenge, attention and reciprocity, cooperation and communication quality; 2) to investigate how verbalizations directed to the child during interaction (e.g., use of suggestions, orders, explanations, praise and criticism) can influence his behavior; and 4) determine the strategies used by the adult during the activity.

The results indicate that the female educators use strategies to promote child participation, goal orientation, and integrate children's choices into a learning context in their proximal developmental zone. The quality of the interaction is higher in the dyads where the child is responsible for the authorship and this is less prevalent in the parent-child dyads. All children participate in the activity, being focused for 20 minutes and made a product, despite of its degree of difficulty.

Keywords: Adult-child interaction; interactive behavior; verbal communication; Global Development Delay

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)	26
-----------	---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa - autoria e tipo do produto (Adaptado de Ladeira 2016)	5
Tabela 2.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa - componentes, materiais e ferramentas (Adaptado de Ladeira 2016)	7
Tabela 3.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa - qualidade interativa (Adaptado de Ladeira 2016)	9
Tabela 4.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa - comunicação verbal (Adaptado de Ladeira 2016)	12
Tabela 5.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – fatores ligados à criança (Adaptado de Ladeira 2016)	13
Tabela 6.	Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – fatores ligados ao adulto (Adaptado de Ladeira 2016)	15
Tabela 7.	Fatores típicos de risco pré-natal, perinatal e pós-natal (Adaptado de Verdugo et al. 2013)	20
Tabela 8.	Etiologia da conduta adaptativa (adaptado do texto de Giné (2011, p. 663))	22
Tabela 9.	Dados dos participantes no estudo	24
Tabela 10.	Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM	26
Tabela 11.	Categorias para análise do comportamento verbal do adulto	28
Tabela 12.	Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança	29
Tabela 13.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Empatia	31
Tabela 14.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Participação	32
Tabela 15.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Desafios	34
Tabela 16.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Interação	36
Tabela 17.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Atenção e reciprocidade	37
Tabela 18.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na	39

Dimensão Cooperação

Tabela 19.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Cooperação	40
Tabela 20	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto Dimensão Qualidade da Comunicação	41
Tabela 21	Síntese da análise dos comportamentos interativos do Educador na Dimensão Empatia	43
Tabela 22.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Participação	44
Tabela 23.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Desafio	46
Tabela 24.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Interação	47
Tabela 25.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Atenção e reciprocidade	48
Tabela 26.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Cooperação	49
Tabela 27.	Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Cooperação	50
Tabela 28.	Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto Dimensão Qualidade da comunicação	50
Tabela 29.	Análise do comportamento verbal do adulto	52
Tabela 30.	Descrição das capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto	53
Tabela 31.	Descrição dos produtos realizados	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AGD	Atraso Global do Desenvolvimento
APA	American Psychological Association
DSM	Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

ÍNDICE GERAL

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Estudos Tandem	3
Atraso Global do Desenvolvimento	17
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual	18
Presente Estudo	23
MÉTODOS	24
Participantes	24
Procedimento	25
Cotação e aferição dos dados	26
ANÁLISE DOS DADOS.....	29
RESULTADOS	30
Qualidade dos comportamentos interativos do adulto	30
Qualidade dos comportamentos interativos em díades Pai-filho	30
Qualidade dos comportamentos interativos em díades Educador-criança	42
Qualidade comunicativa do adulto.....	51
Estratégias usadas pelo adulto durante a atividade	53
Conclusão da tarefa	59
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS	70
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	80
Anexo A. Declaração de Consentimento Informado dos Participantes.....	81
Anexo B. Questionário Demográfico Pais	82
Anexo C. Grelha TANDEM	83
Anexo D. Grelha de categorias de comportamento verbal do adulto	85
Anexo E. Grelha de observação do comportamento da criança numa situação	88

pedagógica quasi-experimental no âmbito do estudo TANDEM português

INTRODUÇÃO

A presente dissertação 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 completa Tandem pode ser consultada no site <http://tandemforfour.weebly.com/sobre-noacutes.html>).

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

Tem como base um forte corpo e conhecimento que indica que, para além dos fatores biológicos, as oportunidades, as expectativas sociais e os papéis atribuídos às meninas e aos meninos condicionam os seus comportamentos (Calmbach, Cremers & Krabel, 2010). Ao estudo alemão, que se centrava principalmente no comportamento dos educadores e das educadoras, foi acrescentada a experiência da equipa portuguesa no estudo com os Pais (e.g., Fuertes et al., 2006, 2008, 2009a, 2009b) e na comunicação de adultos com a criança (Alves, Fuertes & Sousa, 2014a, 2014b).

Deste modo, com base no estudo TANDEM “Does gender make a difference?” (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2012), a investigação desenvolvida a partir de 2015 tem como objetivo estudar o contributo dos Pais e Educadores para a diferenciação de género na criança entre os 3 e os 5 anos. Para tal, a interação e a comunicação dos pais, das mães, dos educadores e das educadoras são independentemente observados numa situação pedagógica quasi-experimental. Nesta situação, os participantes (crianças e adultos) efetuam escolhas sobre os materiais e as ferramentas a utilizar, bem como sobre os produtos a realizar num período de tempo pré-definido. O estilo interativo, empatia, desafio, cooperação, comunicação e diretividade são objetos de análise.

O presente estudo dedica-se à compreensão da interação com crianças com necessidades educativas especiais ou problemas de desenvolvimento. Com efeito, a criança com alterações no seu desenvolvimento pode apresentar dificuldades acrescidas que requerem um maior suporte por parte do adulto, nomeadamente, na exploração de materiais, na concretização das suas ideias e realização de escolhas. *Questionamo-nos como atua o adulto enquanto promotor da iniciativa da criança e facilitador da sua ação?*

Neste estudo pretende-se analisar o comportamento dos adultos no que respeita à qualidade interativa, à qualidade da comunicação, descrever e comparar os produtos realizados pelas díades e examinar a escolha dos materiais. Posteriormente, procuraremos analisar o comportamento da criança no que respeita às diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com Pais.

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

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

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Estudos Tandem

A equipa alemã constituída por Holger Brandes, Markus, Andra, Wenke Roseler e Petra Schneider-Andrich deram início em 2011, ao projeto TANDEM “Does gender make a difference”. Com o objetivo de estudar o comportamento da criança em idade pré-escolar com Pais e Educadores, a equipa de investigação, pretendia compreender o papel do género dos educadores e educadoras, na interação com crianças em atividade de realização conjunta.

Apesar dos educadores darem um contributo singular e complementar às práticas educativas das suas colegas de género feminino, na realidade portuguesa, em 2010, a percentagem de educadores no ensino pré-escolar era de 2,6% (Rubio, 2012). Com efeito, a baixa representatividade de educadores verifica-se em outros países da Europa. Na Alemanha a proporção de educadores varia entre 3% e 8% (Calmbach, Cremers, & Krabel, 2010), na Suécia, em 2010, era aproximadamente de 8,3%, na Croácia é de 5%, na Flandres de 3,4% e na Escócia 4% (Rubio, 2012).

Não obstante, a existência de uma assimetria bastante acentuada entre educadores e educadoras no ensino pré-escolar, alguma investigação tem sido realizada com o intuito de observar as diferenças do género no comportamento de educadores e educadoras na sua prática educativa. A conclusão dessa investigação tem indicado que os educadores apresentam, do ponto de vista pedagógico, uma dinâmica ligeiramente diferente. Desenvolvem mais jogos físicos, de movimento, e mostram-se mais predispostos a permitir às crianças que realizem atividades mais desafiantes (Camaron, Moss, & Owen, 1999; Kasiske, Krabel, Schädler, & Stuve, 2006; Uhrig, 2006; Vandenbroeck, & Peeters, 2008; Watermann, 2006). Este aspeto também é mencionado por Rohrmann (2009), caracterizando a prática dos educadores pela grande oferta de jogos e atividades educativas.

Por outro lado, Calmbach, Cremers, e Krabel (2010) referem que a inclusão de educadores no ensino permite à criança estabelecer laços afetivos com ambos os géneros.

Inspirados pela preocupação de uma distribuição menos desigual de educadores e educadoras, a equipa alemã constituída por Holger Brandes, Markus, Andra, Wenke Roseler e Petra Schneider-Andrich deram início em 2011, ao projeto TANDEM *Does gender make a difference?*. Com o objetivo de estudar o

comportamento da criança em idade pré-escolar com Pais e Educadores, a equipa de investigação, pretendia compreender o papel do género dos educadores e educadoras, na interação com crianças em atividade de realização conjunta. O estudo Tandem inscreve-se numa linha de investigação quasi-experimental com o intuito de descrever e comparar os comportamentos interativos dos Educadores. Aos participantes (díade criança-adulto) é proporcionada uma situação de atividade lúdica de construção colaborativa individualizada. Tendo à sua disposição duas caixas com materiais, os Educadores e as crianças são desafiados a construir algo em conjunto, com os diversos materiais e ferramentas em 20 minutos. A pesquisa alemã indicou-me que não existem efeitos relevantes do género em relação às qualidades formais de comunicação e de interação dos educadores e educadoras (Brandes et al., 2015).

Ao longo do estudo citado não se confirmou que as educadoras interagiam de forma mais empática e com maior envolvimento na orientação da tarefa ou que a interação dos educadores se revestia de maior desafio e exploração. Porém, apesar de não se observar diferenças significativas, quando é tido em conta o género da criança quando combinado com o género do adulto, parece-nos existir uma influência na escolha do tipo de materiais, interesses e produto final.

Em Portugal, os estudos da equipa Tandem incluíram Pais e Educadores. Na esteira do trabalho de revisão de literatura de Ladeiras (2016) apresentamos uma revisão dos estudos Tandem portugueses em cinco dimensões: autoria do produto, escolha de materiais, qualidade interativa, comunicação verbal e fatores ligados à criança e ao adulto.

Autoria do Produto

No que concerne à **autoria do produto**, (ver Tabela 1), este poderá ser atribuído à criança, ao adulto ou em parceria.

Comparativamente com os Pais, nas díades com Educadores, existem mais produtos feitos só pela criança ou em parceria. Este resultado parece indicar que a formação profissional dos Educadores permite dar mais espaço de participação à criança. Parece-nos ainda que, os pais e as mães agem de fora distinta nas díades Pais-filho. A autoria da maioria dos produtos recai sobre o adulto se considerarmos a díade pai-filho, enquanto nas díades mãe-filho a maioria dos produtos é realizada em parceria.

Por outro lado, os estudos de Barroso (2015), Ferreira (2015) e Veloso (2016), sugerem que os Pais apresentam um comportamento mais expositivo, demonstrando e exemplificando mais as tarefas durante a realização do produto. Por sua vez, os Educadores desafiam mais as crianças e incentivam-nas a explorar mais os materiais.

No estudo de Farinha (2017), que inclui mães (não educadoras) com os seus filhos, educadoras com as crianças da sua sala e educadoras com o seu filho verificamos que as educadoras no seu papel de mães não se distinguem das outras mães. Deste modo, nas díades de educadoras com os seus filhos ou filhas é menos frequente a criança ser autora do que em colaboração com as suas educadoras.

Na maioria dos casos, nas díades com educadores e educadoras (independentemente do género), tendo filhos ou não ou com diferentes modelos de educativos, o produto foi realizado em parceria ou feita pela criança (Barroso, 2015; Farinha, 2017; Ferreira, 2015; Roque, 2017; Veloso, 2016).

A relevância de criar oportunidades de escolha à criança é significativa. Montie, Xiang e Schweinhart (2006), sugerem que as crianças que têm mais oportunidades de livre escolha, aos 4 anos de idade, obtêm um melhor desempenho na linguagem oral e escrita aos 7 anos de idade.

Tabela 1

Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – autoria e tipo do produto (Adaptado de Ladeira 2016)

	Autoria do produto	Tipo do produto
pais versus mães (Fernandes, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos produtos foi só feita pelo adulto, nas díades pai-filho(a). • Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi feita em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • 13 sujeitos; 3 objetos; 20 mistos. • <u>pai-filho(a)</u> 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos; • <u>mãe-filho(a)</u> 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.
educadoras versus mães (Barroso, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos produtos foi só feita pela criança (díades educadora-criança). • Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 sujeitos; 4 objetos; 13 mistos. • <u>educadora-criança</u> 16 sujeitos; 2 objetos; 4 mistos. • <u>mãe-filho(a)</u> 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.
educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos produtos foi só feita pela criança ou em parceria com o(a) educador(a). 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 sujeitos; 7 objetos; 6 mistos. • <u>educador-criança</u> 13 sujeitos; 5 objetos; 2 mistos. • <u>educadora-criança</u> 16 sujeitos;

		2 objetos; 4 mistos.
pais versus educadores (Velooso, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades pai-filho(a), a prevalência da autoria do produto final é do adulto. • Nas díades educador-criança, a maioria dos produtos foi só feita pela criança ou em partes iguais com o educador. 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 sujeitos; 6 objetos; 12 mistos. • <u>pai-filho(a)</u> 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos. • <u>educador-criança</u> 14 sujeitos; 5 objetos; 1 misto.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades mãe-filho(a), a prevalência da autoria do produto final é do adulto. • Nas díades mãe-educadora-filho(a) e educadora-criança, a maioria dos produtos foi realizada em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 sujeitos; 8 objetos; 24 mistos. • <u>mãe-filho(a)</u> 6 sujeitos; 0 objetos; 14 mistos. • <u>mãe educadora-filho(a)</u> 13 sujeitos; 5 objetos; 2 mistos. • <u>educadora-criança</u> 10 sujeitos; 3 objetos; 8 mistos.
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades educadora MEM-criança e educadora HS-criança, a prevalência da autoria do produto final é da criança. • Nas díades educadoras s/modelo específico a maioria dos produtos foi realizada em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 sujeitos; 16 objetos; 12 mistos. • <u>educadora/modelo esp.-criança</u> 15 sujeitos; 2 objetos; 4 mistos. • <u>educadora/MEM-criança</u> 8 sujeitos; 8 objetos; 4 mistos. • <u>educadora/HS-criança</u> 6 sujeitos; 6 objetos; 4 mistos.

Tipo de produto realizado

Um processo fundamental subjacente ao desenvolvimento na primeira infância é a capacidade de elaboração e reelaboração associado à fantasia. Neste processo, as crianças podem meramente representar a realidade que conhecem produzindo objetos ou personificá-los como sujeitos, ou representar pessoas (produzindo sujeitos), emoções e interações (mais prováveis em produtos mistos). Quando analisamos o tipo de produto (ver Tabela 1), podemos observar que a maioria das díades produz sujeitos ou produtos mistos. Curiosamente, estes resultados distinguem-se na pesquisa alemã dado que prevaleceu a produção de objetos (Brandes et al, 2012).

Quando comparados os **produtos realizados**, verificamos que em díades mãe- filho são produzidos mais sujeitos comparativamente em díades pai-filho. Em díades educador-criança e educadora-criança, apesar de a diferença também não ser significativa, são produzidos mais sujeitos quando o adulto é do gênero feminino. Curiosamente, observámos ainda que o produto realizado em díades Educadores-

criança é predominantemente sujeito em oposição em díades Pais-filho em que a prevalência do produto é misto.

No estudo de Roque (2017), é possível observar que nas díades de educadoras sem um modelo definido são produzidos mais sujeitos em comparação com educadoras com um modelo definido (i.e., MEM e HS).

Componentes, materiais e ferramentas usadas na realização do produto

Ao observar os componentes, materiais e ferramentas durante a realização do produto, podemos analisar o nível de investimento e implicação dos parceiros, bem como a competição com o exterior. Nomeadamente, se um produto apresentar mais componentes tendo sido usadas mais ferramentas, este facto poderá representar uma maior preocupação com fatores externos (*i.e. o que outros iriam pensar do produto*) (Velo, 2016).

De acordo com a Tabela 2, as díades mãe-filho (Barroso, 2015) e díades pai-filho (Velo, 2016) apresentaram maior uso de componentes e no caso pai-filho(a) existe também a utilização de mais ferramentas (Fernandes, 2015; Velo, 2016).

Em termos de materiais utilizados, as díades mãe-filho(a) utilizaram mais materiais que as díades educadoras-criança (Barroso, 2015; Farinha, 2017).

Tabela 2

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

	N.º de componentes	Ferramentas	Materiais
pais versus mães (Fernandes, 2015)	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).	• Os pais utilizam, em média, mais as ferramentas do que as mães	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).
educadoras versus mães (Barroso, 2015)	• Nas díades mãe-filho(a), os produtos têm mais componentes do que as díades educadora-criança.	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e mãe-filho(a).	• As mães utilizam, em média, mais materiais do que as educadoras
educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	• Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.

<p>pais versus educadores (Veloso, 2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais componentes em comparação com as díades educador-criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais ferramentas em comparação com as díades educador-criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas díades educador-criança são usados mais materiais distintos em comparação com as díades pai-filho(a)
<p>mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • Não existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao uso de ferramentas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente aos materiais utilizados, as mães usam em média mais materiais do que os outros dois grupos de participantes [F(58)= 3.13; p<.50].
<p>educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • ----- 	<ul style="list-style-type: none"> • -----

Qualidade Interativa

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

Convém assim, observar o comportamento interativo dos Pais e Educadores e discriminar os aspetos do comportamento que “traduzem respostas adequadas e sensíveis, que permitem à criança, explorar e analisar problemas desconhecidos” (Ladeiras, 2016, p.11).

Analisando a Tabela 3, verificamos que os Educadores tendem a reagir de forma adequada às emoções e observações da criança, encorajando a mesma e adotando as sugestões da criança, trabalhando conjuntamente com esta (Barroso, 2015; Farinha, 2017; Ferreira, 2015; Roque, 2017; Veloso, 2016).

Os Pais tendem a competir com a criança ao longo da atividade, podendo existir projetos parciais em atividades paralelas e por vezes perda de interesse por parte da criança. (Barroso, 2015; Farinha, 2017; Ferreira, 2015; Roque, 2017; Veloso, 2016). Nas díades mãe educadora – filho(a) tendem a adotar menos as sugestões e/ou iniciativas da criança e a tematizar a relação ou aspetos pessoais (e.g., atributos,

experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança (Farinha, 2017).

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

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

Tabela 3

Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa – qualidade interativa (Adaptado de Ladeira 2016)

Qualidade interativa	
pais versus mães (Fernandes, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães.
educadoras versus mães (Barroso, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> - reagir de forma adequada e pronta às emoções e observações da criança; - encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - adotar as sugestões e as iniciativas da criança; - esperar com paciência pelas decisões da criança; - trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua. • As mães tenderam a: <ul style="list-style-type: none"> - competir com a criança durante a atividade; - seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - preocupar-se com aspetos externos.
educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Não se verificam diferenças significativas em relação à qualidade interativa dos educadores e das educadoras, exceto no seguinte aspeto: <ul style="list-style-type: none"> - os educadores organizaram mais a atividade como uma situação de competição.
pais versus educadores (Velo, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> - encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - esperar com paciência pelas decisões da criança;

	<ul style="list-style-type: none"> - colocar perguntas que estimulam a reflexão; - usar conceitos desconhecidos da criança; - observar a criança e a só participar verbalmente; - trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua. <ul style="list-style-type: none"> • Os pais tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> - competir com a criança durante a atividade; - seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - levar a criança a perder o interesse na atividade e a revelar sinais de aborrecimento.
<p>mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha, 2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na comparação entre as díades educadora-criança com as díades mãe-filho(a), foi verificar que as educadoras tendem mais a: <ul style="list-style-type: none"> - reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão; - encorajar a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos; - adotar as sugestões e/ou iniciativas das crianças; - esperar com paciência pelas decisões da criança; - colocar perguntas para estimular a reflexão; - estar virada para a criança e procurar o contacto visual; - observar a criança e só participa verbalmente; - trabalhar conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses continua. • As mães em comparação com as educadoras tendem mais a: <ul style="list-style-type: none"> - atuar ela própria e deixa a criança observá-la; - seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existindo uma conciliação de interesses apenas pontual; - a criança perder o interesse durante a atividade e revelar sinais de aborrecimento; - organizar a atividade como uma situação de competição entre a mãe e a criança e com o exterior. • Na comparação de mães-educadoras com os seus filhos com as Educadoras com crianças da sua sala foi possível verificar que o primeiro grupo tende menos a: <ul style="list-style-type: none"> - adotar as sugestões e/ou iniciativas da criança; - tematizar a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adotar os mesmos, se estes partirem da criança; - estar virada para a criança e procurar o contato visual com a mesma; - observar a criança e só participar verbalmente. • A comparação entre mães e mães-educadoras, foi observado que as mães sem formação pedagógica tendem a: <ul style="list-style-type: none"> - raramente deixaram os seus filhos atuar; - encarar a atividade como uma situação de competição.
<p>educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras HS em comparação com as educadoras sem modelo específico e MEM tendem a: <ul style="list-style-type: none"> - tematizar mais a relação ou aspetos pessoais ou adotar os mesmos se estes partiram da criança. • As educadoras MEM em comparação com educadoras sem modelo específico e HS tendem a:

(Roque, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - ser mais objetivas e funcionais na sua comunicação. • As educadoras sem modelo específico apresentaram uma média superior na categoria do desafio relativamente às educadoras do modelo HS, tendo a criança perdido mais interesse na atividade e revelado mais sinais de aborrecimento. • As educadoras MEM e educadoras HS em comparação com as educadoras sem modelo específico tendem a: <ul style="list-style-type: none"> - responder adequadamente e com prontidão às observações e emoções da criança do que as educadoras que não têm um modelo específico. • As educadoras MEM em comparação com as educadoras que não têm um modelo específico tendem a: <ul style="list-style-type: none"> - dar mais feedback positivo e respeitador à criança do que as educadoras que não têm um modelo específico.
---------------	---

Comunicação Verbal

A linguagem verbal é algo intrínseco ao ser humano e representa o principal meio de comunicação utilizado pelos indivíduos nas suas interações. Ruiz e Ortega referem que a linguagem é uma “faculdade exclusivamente humana que permite a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos” (1993, p. 83).

Ao comparar a **comunicação verbal dos adultos** (ver Tabela 4) verificamos que os Educadores colocaram frequentemente perguntas de conteúdo, particularmente na área do conhecimento do mundo (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2017). Os Educadores orientaram a sua ação por objetivos pedagógicos enquanto os Pais, elogiaram mais a criança e foram mais empáticos e afetivos (Ferreira et al., 2016; Fernandes, 2016).

Ao longo da atividade, os educadores comunicaram com a criança de modo mais objetivo e funcional do que as educadoras, favorecendo tanto o desenvolvimento linguístico como a aquisição do vocabulário (Fernandes et al., 2018). Estes dados adicionam-se a um corpo de conhecimento que indicam que o contexto familiar e o ambiente educativo do jardim de infância constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, necessárias a um desempenho social e académico com sucesso (e.g., Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Tabela 4

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

Comunicação verbal	
pais versus mães (Fernandes, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As mães realizaram mais perguntas de processo do que os pais. • Os pais das crianças de 3 anos realizaram mais perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões e elogios.
educadoras versus mães (Barroso, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que as mães. • As mães realizaram mais perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios e críticas negativas do que as educadoras.
educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que os educadores. • Os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras.
pais versus educadores (Velo, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais fizeram mais perguntas de processo e elogiaram mais do que os educadores. • Os educadores efetuaram mais perguntas de conteúdo, sugestões e críticas negativas do que os pais.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • - - - - -
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • As educadoras que não têm um modelo específico realizaram em média mais perguntas de conteúdo do que as restantes educadoras. • As educadoras do modelo MEM realizaram mais sugestões e diretivas do que as educadoras sem modelo específico e realizaram mais ordens e ensino do que as educadoras do modelo HS.

Fatores ligados à criança

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

Quando cruzamos os dados do adulto com a criança, verificamos que o género da criança é uma variável a ter em conta: os Educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos que, por seu lado, se desmotivaram mais durante a tarefa (Fuertes, Branco, Ferreira & Sousa, 2016); verificou-se também que os meninos receberam em média mais comportamento de ensino do que as meninas (Roque, 2017).

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

Segundo Fernandes (2015) (ver Tabela 5), quando comparamos pais e mães, verificou-se que a idade e o género da criança estão correlacionados com o tipo de produto elaborado e com os comportamentos dos Pais. Nas díades envolvendo meninos, os produtos realizados foram objetos enquanto nas díades envolvendo meninas foram sujeitos ou produtos mistos. O género da criança parece ser uma variável a ter em conta quando analisado o tipo de produto realizado. No estudo de Ferreira (2015), não se verificou correlação da variável género da criança.

Tabela 5

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

Fatores ligados à criança	
pais versus mães (Fernandes, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis género e idade da criança correlacionaram-se com o tipo de produto elaborado e com os comportamentos dos pais. • Três objetos foram realizados por meninos, as meninas apenas realizaram sujeitos ou produtos mistos. • Os pais atuaram eles próprios e deixaram a criança observá-los mais com os meninos do que com as meninas. • Os pais deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos. • Os pais reagiram de modo mais adequado e pronto às observações e emoções das meninas do que dos meninos.
educadoras versus mães	<ul style="list-style-type: none"> • A idade da criança teve impacto nos resultados do comportamento verbal: aumento do número de ordens/pedidos, à medida que aumentava a idade das crianças; aumento do número de perguntas, quanto mais novas eram as

(Barroso, 2015) educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	crianças. • A variável género da criança não se correlacionou com o tipo de produto elaborado, nem com comportamentos.
pais versus educadores (Veloso, 2016)	• Tanto os pais como os educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos. • Não foram encontradas diferenças significativas de acordo com a idade da criança, números de irmãos ou ordem na fratria.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farinha, 2017)	• Na comparação das respostas que os meninos e as meninas receberam dos três grupos analisados, as meninas tendem a obter respostas mais adequadas e sensíveis. • Quanto mais novas são as crianças mais os adultos tendem a: - reagir às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão; - dar feedback positivo e respeitador; - tematizar a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	• Relativamente ao género da criança verifica-se que os meninos receberam em média mais ensino do que as meninas. • Deste modo, as crianças mais velhas receberam mais sugestões e as mais novas foram mais dirigidas pelo adulto.

Fatores ligados ao adulto

No que concerne aos **fatores ligados ao adulto** (i.e. género, idade, escolaridade e experiência profissional), Fernandes (2015) refere que a escolaridade dos pais tem influência na interação com as crianças. Estes esperaram com mais paciência pelas decisões da criança, tendem a fazer mais elogios e aceitam mais as sugestões da criança. Por outro lado, Ferreira (2015), menciona que a formação profissional dos educadores também influencia a interação com a criança. Educadores com mais anos de experiência profissional esperam com maior paciência pelas decisões da criança, enquanto os Educadores com menos anos de experiência profissional apresentaram mais comportamentos diretivos durante a atividade.

Ao contrário das pesquisas alemãs, no estudo português, foram escassas as diferenças no comportamento de educadores e de educadoras. Não obstante, os educadores portugueses organizarem mais a atividade como uma situação de competição do que as educadoras (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2017). Adicionalmente, os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens

do que as educadoras, que por seu lado, exibiram mais comportamentos de ensino (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2017).

A investigação tem indicado que a presença de educadores masculinos em jardim de infância é benéfica para as crianças. Estes oferecem diferentes atividades e opções de jogo/exploração às crianças, quanto comparado com as educadoras (Fuertes, Branco, Ferreira & Sousa, 2016; Rohrmann, 2016). Contudo, esta linha de investigação carece de pesquisa sobre os papéis e comportamentos dos educadores e das educadoras.

Tabela 6

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

Fatores ligados ao adulto	
pais versus mães (Fernandes, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os Pais com mais escolaridade esperaram com mais paciência pelas decisões da criança; tenderam a fazer mais elogios e aceitaram mais as sugestões da criança. • Os Pais mais velhos adotaram mais as sugestões e aceitaram mais as iniciativas das crianças. Os Pais mais novos usaram mais materiais com a criança. Os Pais mais velhos tendiam a fazer mais críticas. • Os Pais com mais filhos usaram mais ferramentas e adotaram mais as sugestões das crianças. • Os Pais que brincam mais tempo com os filhos em casa, em média, trabalharam conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses. Os Pais que brincam menos tempo com os filhos em casa, em média, observaram a criança e só participaram verbalmente.
educadoras versus mães (Barroso, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Não se encontraram associações significativas entre a idade dos adultos ou número de filhos e os resultados da interação ou comunicação adulto-criança.
educadores versus educadoras (Ferreira, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Os Educadores com mais anos de experiência profissional esperaram com maior paciência pelas decisões da criança. Os Educadores com menos anos de experiência profissional apresentaram mais comportamentos diretivos durante a atividade. • Os Educadores com filhos, sugeriram, elogiaram e dirigiram mais a atividade. Os Educadores sem filhos fizeram mais perguntas de conteúdo.
pais versus educadores (Veloso, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • A escolaridade do pai ou do educador não afetou os resultados, possivelmente, porque à exceção de 3 pais, todos os participantes tinham aproximadamente 16 anos de escolaridade. • Não foram encontrados resultados significativos de acordo com a experiência profissional do educador e com o número de anos de serviço. • Quanto mais novos são os pais ou educadores mais:

	<ul style="list-style-type: none"> - encorajam a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos; - esperam com paciência pelas decisões da criança; - colocam perguntas que estimulam a reflexão; - usam conceitos desconhecidos da criança; - viram-se fisicamente para a criança e procuram o contato visual; - trabalham conjuntamente num objeto com a criança; existindo uma conciliação de interesses contínua. <ul style="list-style-type: none"> • Os pais e educadores mais velhos tendem a seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual, competindo com a criança durante a atividade.
mães versus mães educadoras versus educadoras (Farina, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto mais novo era o adulto mais: <ul style="list-style-type: none"> - adotava as sugestões e/ou iniciativas da criança; - colocava perguntas que estimulassem a reflexão; - tematizava a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adotava os mesmos, se estes partissem da criança.
educadoras s/modelo esp. versus educadoras MEM versus educadoras HS (Roque, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Verificou-se também que as educadoras sem filhos realizaram em média mais elogios do que as educadoras com filhos. Adicionalmente, as educadoras sem filhos realizaram em média mais sugestões do que as educadoras com filhos. • Não se verificaram associações com a idade do adulto.

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

Pretendemos dar continuidade ao corpo de conhecimento construído nos estudos anteriores com a introdução de uma nova variável ainda não estudada em estudos Tandem, a condição de Atraso Global do Desenvolvimento (AGD).

Escolhemos esta problemática porque está descrito que o funcionamento intelectual e comportamento adaptativo nas crianças com AGD poderá estar comprometido, pelo que a realização das aprendizagens carecem de mais tempo e dedicação por parte dos profissionais. Deste modo, observar os comportamentos interativos e comunicativos do adulto poderá contribuir com conhecimento baseado em evidências empíricas que tem por objetivo último melhorar as práticas educativas junto da criança com AGD. Poderemos assim, identificar formas de comunicar e interagir

mais adequadas e conseqüentemente definir quais os modelos mais adequados na promoção de desenvolvimento da criança.

Atraso Global do Desenvolvimento

O desenvolvimento da criança depende, além das suas características biopsicológicas, de um bom contexto que promova o desenvolvimento e a aprendizagem (Bronfenbrenner, 1992). Atualmente compreendemos a importância que os contextos representam para o desenvolvimento da criança. O impacto que estes acarretam no seu desenvolvimento, pode assim influenciar positivamente e colmatar as características do indivíduo (Bronfenbrenner, 1992). Porém, observamos que algumas crianças não adquirem as “tarefas desenvolvimentistas” correspondentes à sua faixa etária. Nestes casos, quando não há um diagnóstico específico, ou qualquer condição aparente que explique tal situação, existe uma tendência para se considerar que a criança tem um atraso do global do desenvolvimento (McConnell, 1998).

Segundo Oliveira et al. (2012), a grande variabilidade entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com ligeiras alterações com significado clínico, dificulta o diagnóstico etiológico de AGD.

O termo *Atraso Global do Desenvolvimento* (AGD) surge pela primeira vez no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais na sua versão mais recente, DSM-5 (APA, 2013). Este conceito, encontra-se enquadrado no âmbito das perturbações do desenvolvimento intelectual, encontrando-se “reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância” (APA, 2015), devendo existir uma futura reavaliação da criança, a fim de verificar o diagnóstico. Após os 5 anos de idade, a designação mais apropriada remete-se à *perturbação do desenvolvimento* (Shevell, 2008; Shevel et al., 2007). Este autor, refere ainda, que o termo AGD é utilizado quando os resultados obtidos nas avaliações de desenvolvimento se situam a dois ou mais desvios-padrão abaixo da média do grupo etário, em duas ou mais áreas do desenvolvimento: motricidade fina e/ou grossa, nível cognitivo, linguagem ou competências sociais e pessoais.

A partir dos 5 anos de idade, quando se torna difícil ou impossível a avaliação da criança devido a deficiências físicas ou sensoriais (APA, 2015) a designação a ser utilizada deverá ser *perturbação do desenvolvimento intelectual* (PDI).

Em Portugal, a incidência do AGD na população infantil é desconhecida. Porém, a Organização Mundial de Saúde, estima que 4 a 5% das crianças com idade inferior a 5 anos apresentam AGD, sendo a prevalência desta condição mais frequente no género masculino. Contudo, a maioria das crianças que beneficiam de um sistema de apoios baseados na inclusão, conseguem melhorar o seu desenvolvimento físico, emocional e funcionamento individual (Schalock et al., 2010). Estes apoios visam assim a promoção de oportunidades, o crescimento pessoal, a inclusão da criança na Comunidade bem como o desenvolvimento da sua autodeterminação (Schalock et al., 2007).

A acumulação com outros fatores de risco é na verdade o maior obstáculo que estas crianças enfrentam no seu desenvolvimento e aprendizagem. Os fatores que estão associados à origem do AGD são inúmeros. No entanto, Schalock e colegas (2007) referem que esta condição pressupõe uma abordagem multifatorial.

A diversidade etiológica é grande e não podemos traçar um perfil único ou estabelecer previsões à partida sobre o desenvolvimento das crianças. Segundo o modelo transacional do desenvolvimento de Sameroff e Chandler (1975) o risco não é estabelecido e o desenvolvimento é contínuo. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da criança é o resultado da interação dinâmica e bidirecional. Por outras palavras, a qualidade interação resulta do efeito que a criança tem sobre o meio ambiente e o meio ambiente tem sobre a criança. O meio e os contextos de vida são fundamentais no processo de desenvolvimento, e todas as avaliações devem ser feitas nesses contextos e de acordo com o Modelo Bioecológico do desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner.

A amostragem do nosso estudo inclui crianças numa faixa etária entre os 3 e os 9 anos de idade. Neste intervalo iremos encontrar dois diagnósticos distintos relativamente à avaliação do neuro desenvolvimento da criança, a condição de AGD e PDI.

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Como refere Giné e Font (2011), a PDI é a condição de incapacidade mais frequente na população em geral. As “condições particulares do processo de desenvolvimento, destas pessoas, assim como as necessidades educativas que apresentam em diferentes idades e áreas” (Giné e Font, 2011, p.656) influenciam a sua capacidade de aprendizagem. Cada pessoa, comporta assim características

diversas, que geram necessidades específicas, nomeadamente, a limitação no funcionamento intelectual compromete as funções cognitivas, conseqüentemente, a capacidade de aprender e compreender.

O entendimento que temos hoje sobre a PDI reflete uma perspectiva socioecológica entre a pessoa e o ambiente, onde a compreensão do funcionamento humano e incapacidade se deve às interações entre a pessoa e as características do ambiente.

No presente estudo consideramos o modelo proposto pela Associação Americana de Incapacidade Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) (Schalock et al. 2010). Segundo Schalock e colegas (2010), a condição de PDI carece da verificação de três critérios concomitantes, indispensáveis para o diagnóstico e classificação (i.e. funcionamento intelectual, conduta adaptativa e surgimento antes dos 18 anos). Influenciada pela décima edição do manual da AAIDD, a DSM-V, incorpora estes critérios para o diagnóstico da condição, mas, apresenta, níveis de gravidade para cada um dos domínios (i.e., conceptual, social e prático).

A perturbação intelectual caracteriza-se por limitações significativas do funcionamento intelectual e na conduta adaptativa e considerando a forma como se manifestam em habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas. Esta perturbação surge antes dos 18 anos (Schalock et al., 2010, p.1).

A maioria das crianças com um sistema de apoios baseado na inclusão, consegue melhorar o seu desenvolvimento físico, emocional e funcionamento individual (Schalock et al., 2010). Estes apoios, visam a promoção de oportunidades de aprendizagem, o crescimento pessoal, a inclusão da criança na Comunidade bem como o desenvolvimento da sua autodeterminação (Schalock et al., 2007).

A acumulação com outros fatores de risco é na verdade o maior obstáculo que estas crianças enfrentam no seu desenvolvimento e aprendizagem. São inúmeros os fatores que podem estar na origem do PDI, no entanto, Schalock e colegas (2007) entendem esta condição segundo um modelo multifatorial. Neste modelo, existem fatores de origem pré-natal, perinatal e pós-natal (ver tabela 7), que agrupam as causas da condição em quatro categorias (i.e. biomédicas, sociais, conduta e educativas).

Tabela 7

Fatores típicos de risco pré-natal, perinatal e pós-natal (Adaptado de Verdugo et al. 2013)

Pré-natal
<ul style="list-style-type: none">• Biomédico: alterações cromossômicas, alterações metabólicas, infecções transplacentárias (e.g. rubéola, herpes, sida), exposição a toxinas ou terógenos (e.g. álcool, chumbo, mercúrio), malnutrição (e.g. Deficiência de iodina materna).• Social: Pobreza, malnutrição materna, violência doméstica, ausência de cuidados pré-natais.• Conduta: Uso de drogas pelos progenitores, imaturidade parental.• Educativo: Pais com deficiência e sem apoios, ausência de oportunidades educativas.
Perinatal
<ul style="list-style-type: none">• Biomédico: prematuridade, danos cerebrais, hipoxia, alterações neonatais, incompatibilidade do fator (Rh).• Social: Ausência de cuidados no nascimento.• Conduta: Falta de cuidados parentais, abandono parental.• Educativo: Ausência de intervenção de serviços após alta médica.
Pós-natal
<ul style="list-style-type: none">• Biomédico: Traumatismo craniano, malnutrição, transtornos degenerativos/ataques, toxinas.• Social: ausência de estimulação, pobreza familiar, doença crónica, institucionalização.• Conduta: abuso e abandono infantil, violência doméstica, crianças com comportamentos difíceis.• Educativo: diagnóstico tardio, intervenção precoce inadequada, serviços de educação especial inadequados, apoio familiar inadequado.

Cada pessoa comporta características diversas, que geram necessidades específicas. Schalock et al. (2010) consideram que o funcionamento humano se

encontra organizado em cinco dimensões (i.e., capacidades intelectuais, conduta adaptativa, saúde, participação e contexto).

A **limitação no funcionamento intelectual**, por exemplo, compromete as funções cognitivas e, conseqüentemente, a capacidade de aprender e compreender. Podemos ainda enunciar que a limitação no funcionamento intelectual se caracteriza por limitações significativas no processamento de informação e na capacidade de o indivíduo “resolver problemas, prestar atenção à informação relevante, ter pensamento abstrato, lembrar a informação importante, generalizar conhecimentos de um cenário para outro, etc.” Giné e Font (2011, p.662).

A limitação na dimensão referida, pode ser diagnosticada mediante avaliação clínica e através de testes de inteligência individualizados padronizados. Se o resultado da pontuação se situar dois desvios padrão abaixo da média, o indivíduo poderá apresentar PDI (APA, 2015).

Apesar de apresentarem limitações no funcionamento intelectual, Santos e Morato (2002) referem que os indivíduos com PDI podem desenvolver os mesmos processos de aprendizagem que os alunos sem deficiência.

Ao **nível da linguagem**, as pessoas com PDI, apresentam problemas, onde se pode observar dificuldade na manutenção do diálogo ou simplesmente pela sua total ausência, o que pode originar condutas disruptivas e agressivas que visam substituir a comunicação verbal.

Ao **nível motor**, Silva (1991), refere que estas pessoas, podem apresentar alterações morfológicas, tais como: pés rasos, desvios na coluna, lesões neurológicas associadas, alteração do tónus muscular e um atraso no desenvolvimento psico-motor.

Nas **áreas afetiva e social**, as crianças com PDI podem ser passivas, calmas e dependentes, ou pelo contrário agressivas e impulsivas. Podemos observar alterações comportamentais, nomeadamente instabilidade emocional, falta de atenção, apatia, medo da novidade, falta de imaginação e ainda a dificuldade de integração com os seus pares e imaturidade do ponto de vista dos gostos e interesses.

A vida em sociedade leva-nos a desenvolver a capacidade de autorregular o nosso comportamento e controlar as nossas emoções de forma que possamos comunicar, interagir e participar adequadamente em todos os contextos do nosso dia a dia.

No caso das pessoas com PDI, a sua capacidade de responder às exigências da sociedade encontra-se limitada, afetando o seu comportamento social, emocional e

também nas suas atividades diárias. Consequentemente, o seu comportamento afeta a forma como se relacionam com as pessoas e como as pessoas se relacionam com elas.

A **conduta adaptativa** encontra-se categorizada em três áreas (i.e., habilidades práticas, sociais e conceituais). A limitação nestas áreas condiciona as experiências de vida e a qualidade de vida destas pessoas. Para Giné e Font (2001, p. 663), o desenvolvimento da autorregulação também é essencial para a existência de maior ou menor qualidade de vida.

Quanto à etiologia das limitações na conduta adaptativa, a Associação Americana para o Atraso Mental “reconhece a existência de quatro categorias” (Giné & Font, 2001). (ver tabela 8).

Tabela 8

Etiologia da conduta adaptativa (adaptado do texto de Giné (2011, p. 663))

Etiologia	Descrição
Biomédicas	Fatores relacionados com os processos biológicos, como, por exemplo, os transtornos genéticos ou a desnutrição
Sociais	Fatores estritamente relacionados com a qualidade da interação social e familiar, como o estímulo ou a sensibilidade dos pais diante das necessidades do filho ou filha
De condutas	Fatores que remetem a comportamentos que potencialmente podem causar transtorno, como acidentes ou consumo de determinadas substâncias
Educativas	Fatores que têm a ver com o acesso a serviços educativos que proporcionem apoios para promover o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas

Alonso e Bermejo (2013), consideram que uma identificação correta dos apoios permite reduzir a discrepância entre as habilidades do indivíduo e as exigências do meio. Estes não devem centrar-se exclusivamente no serviços, visto, serem “uma alternativa muito mais ampla e geral que conta com muitos mais recursos e intervenientes que os próprios serviços” Alonso e Bermejo (2013, p.36). Neste sentido, sugerem uma seleção de apoios naturais (i.e., o próprio indivíduo e outras pessoas) devendo-se privilegiar apoios centrados no serviço educativo e/ou sociais. Os apoios “são recursos e estratégias cujo objetivo é promover o desenvolvimento, a educação e

os interesses e o bem-estar pessoal de uma pessoa e que melhoram o funcionamento individual” (Verdugo et al. cit. Luckasson et al., 2002, p.151).

Segundo Schalock (2010), as diferentes dimensões do funcionamento humano podem ser melhoradas com a existência de um sistema de apoios individualizados, que, mediante a sua aplicação continuada é possível “melhorar os resultados pessoais, como a independência pessoal, as relações interpessoais e a participação social” (Verdugo, 2013, p. 101).

Presente Estudo

A forma como o adulto interage e comunica pode ajudar a compensar ou mitigar as dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Lino, 2013). O adulto agindo na sua zona próxima de desenvolvimento (Vygotsky, 1978), tem um papel importante ao proporcionar interações significativas, mediadoras do seu desenvolvimento.

Independentemente do contexto onde ocorre a interação, a criança aprende no âmbito das oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas (McWilliam, 2010). Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), reforçam a ideia que o contexto familiar e o ambiente educativo do jardim de infância constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, necessárias a um desempenho social e académico com sucesso.

Na esteira dos estudos Tandem anteriores, sobre a qualidade interativa e do comportamento verbal do adulto, emerge a necessidade de observar o comportamento interativo de Pais e Educadores com a criança com AGD. Uma dimensão ainda não estudada previamente, o comportamento do adulto e da criança na situação tandem com crianças com problemas de desenvolvimento, leva-nos a colocar várias questões. À partida, o comportamento, a cooperação, a sensibilidade do adulto aos interesses e exploração da criança estarão condicionados pelas características da criança. Neste sentido, é de esperar que a realização da tarefa dependa essencialmente da contribuição e da participação do adulto na construção e do equilíbrio da relação entre educador-criança e pai-filho, por outras palavras, o contributo diádico. Neste sentido questionamo-nos:

Se a escolha de ferramentas e materiais utilizados é diferente em díades Pais-filhos ou Educadores-crianças? Se estas escolhas são distintas em díades com crianças com ou sem AGD?

Se o comportamento interativo dos Pais e dos Educadores com a criança com AGD difere da criança com desenvolvimento típico em termos de empatia, contingência, diretividade e qualidade da comunicação? Será que a diferença no comportamento interativo influencia a participação da criança?

Se a comunicação verbal dos Pais e dos Educadores condicionam a participação da criança com AGD? Se o tipo de comunicação é distinta entre díades com crianças com ou sem AGD?

MÉTODOS

Participantes

Participaram neste estudo, 7 díades adulto-criança, distribuídas do seguinte modo: 2 mãe-filho; 1 mãe-filho; 1 pai-filha; 1 pai-filho e 3 educadora-criança.

Tabela 9

Dados dos participantes no estudo

Criança (C)	Sexo	Idades	Adulto	Idades
C1	M	9	Pai (P1)	50
C2	M	3	Mãe (M1)	45
C3	F	3	Pai (P2)	40
C4	M	5	Mãe (M2)	39
C5	M	5	Educadora (E1)	40
C6	F	5	Educadora (E2)	44
C7	F	4	Educadora (E3)	48

As crianças, 4 meninos e 3 meninas, tinham idades compreendidas entre os 3 e os 9 anos de idade, apresentavam atraso de desenvolvimento e frequentavam o jardim de infância e o primeiro ciclo (de acordo com a idade da criança). Na sua maioria pertenciam a famílias portuguesas de classe média.

Os Pais (usaremos Pais com maiúscula para referir pai e mãe), com idades compreendidas entre os 39 e 50 anos de idade eram de nacionalidade portuguesa. Verificámos que todos Pais participantes tinham formação académica superior. Relativamente ao grupo dos Educadores, todas possuíam um curso superior de

educação de infância e encontravam-se empregadas. Eram de nacionalidade portuguesa e as suas idades estavam compreendidas entre os 40 e os 48 anos.

Procedimento

A cada participante foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012). Após breve explicação sobre o estudo, respondemos a todas as questões que nos foram colocadas. Todos os participantes no estudo deram o seu consentimento (ver anexo A) e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. Os adultos concordaram em serem filmados com as crianças. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura, tendo sido assim, garantidos os princípios éticos da investigação.

Realizado o procedimento do consentimento informado, foi realizado o levantamento de dados demográficos dos participantes através de um inquérito dirigido aos Pais e aos Educadores (ver anexo B).

Neste estudo, cada Pai e Educador realizou uma interação com uma criança.

O procedimento utilizado para observar o comportamento criança/adulto (diádes) e realizar a recolha de dados, foi a gravação vídeo da interação numa situação lúdica quasi-experimental entre criança-Pais e criança-Educadores (sem a presença do investigador). As filmagens decorreram em contexto de creche/jardim de infância (espaço conhecido da criança) ou na própria habitação, numa atividade livre de construção conjunta com materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

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



Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)

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

Cotação e aferição dos dados

No presente estudo foram analisadas três tipos de cotação: i) qualidade dos comportamentos interativos do adulto em atividades de construção, ii) comportamentos verbais do adulto e iii) comportamento interativo da criança.

i) Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM (ver anexo C) criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em seis categorias, pontuável de um a cinco (um ponto corresponde a “discordo totalmente”; dois pontos a “discordo um pouco”; três pontos a “concordo em parte”; quatro pontos a “concordo bastante” e cinco pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (ver Tabela 10): *Empatia, Desafio, Qualidade Interativa* (atenção e reciprocidade), *Tipo de Cooperação* e *Qualidade da Comunicação*.

Tabela 10

Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

Dimensão	Itens
Empatia	1.1 O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.3 O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).

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

As observações, realizadas com estas escalas foram analisadas por 4 cotadores e um cotador para obter e mediar o consenso. As cotações foram realizadas por acordo, em conferência. Cada cotador, após a visualização dos vídeos, pontuava individualmente os casos. Depois de aferidas todas as cotações, discutia-se a pontuação consensual.

ii) Comportamentos verbais do adulto

Para além dos aspetos interativos, o estudo centrou-se sobre os comportamentos comunicativos dos adultos. Esta cotação não foi usada no estudo

TANDEM original (Brandes et al, 2012), sendo uma análise original do estudo TANDEM português. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto (ver anexo D), foram criadas as seguintes categorias: *perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/ comentários negativos* (ver Tabela 11).

Tabela 11

Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

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

iii) Comportamento da criança

Com base em bibliografia e após análise prévia de alguns vídeos, criou-se uma escala de observação do comportamento da criança, no âmbito do estudo TANDEM

português (Ladeiras, & Fuertes, 2015), esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012). Para a análise e cotação do comportamento da criança, foram criados vários itens (Ladeiras, & Fuertes, 2015) (ver anexo E), divididos pelas seguintes categorias: participação, interação e cooperação (ver Tabela 12). A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador.

Tabela 12

Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança

Dimensão	Itens
Participação	1.1. A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais. 1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”) 1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”) 1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo) 1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto. 1.6. A criança persiste na realização da sua ideia.
Interação	1.7. A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas) 1.8. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado. 1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto. 1.10. A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar) 1.11. A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.
Cooperação	1.12. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”) 1.13. A criança rejeita as sugestões do adulto. 1.14. A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria) 1.15. A criança solicita ajuda ao adulto. 1.16. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente

ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo inscreve-se num paradigma de investigação quantitativo com inscrição de elementos descritivos e qualitativos (Cohen, Manion & Morrison, 2007). A análise dos dados quantitativos foi realizada com recurso a estatística descritiva e de frequências. Em termos qualitativos são descritos os comportamentos que ilustram, em cada categoria de análise, o comportamento dos participantes. Numa abordagem final, recorreremos à síntese analítica dos dados recolhidos seguindo o guião de análise que a própria escala TANDEM proporciona.

RESULTADOS

Conforme mencionados nos objetivos, pretende-se neste estudo descrever a qualidade dos comportamentos interativos dos adultos, a qualidade comunicativa do adulto e as estratégias usadas pelo adulto durante a atividade.

Qualidade dos comportamentos interativos do adulto

Para avaliar a qualidade da resposta interativa dos Pais e dos Educadores participantes no estudo (i.e., qualidade interativa do adulto), foi aplicada a escala TANDEM (Brandes et al., 2012). De acordo com a presente escala sintetizámos e articulámos os resultados, apresentando a síntese da qualidade interativa das díades pai/mãe-filho/filha e educador/criança, relativamente a cada dimensão (i.e., Empatia, Desafio, Atenção e reciprocidade, Cooperação e Qualidade da comunicação) em tabelas. Em cada uma, apresentamos a síntese das díades pai/mãe-filho/filha e díades educadora/criança, e a pontuação atribuída em cada item com a respetiva descrição do comportamento.

Durante a observação das gravações vídeo, foi possível registar o comportamento do adulto e apresentar os comportamentos mais significativos que caracterizam cada item.

Qualidade dos comportamentos interativos em díades Pai-filho

Observando os comportamentos interativos, é-nos possível conhecer a comunicam das díades e como esta influência a participação da criança (ver tabela 14) durante a atividade.

Na dimensão **Empatia** (ver Tabela 13), analisamos três itens: 1.1 O adulto reage às observações e emoções das crianças de forma adequada e com prontidão; 1.3 O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão de regras); e 1.4. O adulto dá feedback positivo e respeitador. Em estudo, temos dois pais e duas mães. Um dos Pais obtém melhores resultados nesta dimensão por apresentar comportamentos mais sensíveis e adequados. Com efeito, o pai na díade 1 (pai-filho), tende a reagir melhor às observações e emoções da criança e revela comportamentos positivos e empáticos (i.e., apoio e elogio). Por seu lado, a criança reage apresentando várias sugestões verbais ou não verbais, realiza com mais frequência uma iniciativa por proposta do adulto tomando a iniciativa e realiza com mais frequência uma atividade por ação ou escolha própria.

No caso das díades com piores resultados, os adultos não reagem às observações e emoções das crianças de forma adequada e com prontidão. Nestas díades, as crianças tendem a retomar uma ideia quando ignorada pelo adulto e a persistir na realização da sua ideia.

Verificamos ainda que na díade com maior pontuação, a criança revela maior participação, satisfação e iniciativa durante a atividade. Comparativamente, a díade 2 (mãe-filho) e a díade 3 (pai-filha), obtiveram a menor pontuação nos três itens relativos à empatia. Nestas díades as crianças revelam menor participação, satisfação e iniciativa durante a atividade.

Tabela 13

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Empatia

1.1 O adulto reage às observações e emoções das crianças de forma adequada e com prontidão		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Pai 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta entusiasmo na interação com o filho. • Respeita a escolha do filho relativamente ao produto a desenvolver.
Mãe 1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Não manifesta entusiasmo inicial face à atividade proposta. • Não manifesta proximidade ou gestos carinhosos. Quando elogia a criança a expressão facial não exprime emoção
Pai 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Não manifesta entusiasmo inicial face à atividade proposta. • Não mantém contato ocular relevante e intencional. • Não manifesta proximidade ou gestos carinhosos. • Encontra-se sentada ao lado da criança. • Não usa expressões faciais. • Orienta o trabalho e assume a realização do produto.
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta proximidade com o filho. • Responde com sensibilidade (e.g., <i>Sabes o que vais</i>

		<i>fazer? Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais.)</i>
1.3 O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão de regras).		
Pai 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança escolha o produto a realizar Durante a construção do produto aceita as escolhas da criança
Mãe 1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade (e.g., <i>Eu acho que vou ter uma ideia. Vamos fazer daqui um boneco.</i>) Escolhe os materiais a usar (e.g., <i>Vamos precisar de uma caneta para fazer a cara do boneco.</i>)
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade com intromissão (e.g., <i>Queres fazer uma boneca? Vamos fazer uma boneca nova? Primeiro temos de a fazer. Depois é que a pintamos; Isto vai ser o corpo; Isto vai ser a barriguinha.</i>) Escolhe os materiais a usar (e.g., <i>Podemos utilizar a lã; Fazemos o cabelo de cor-de-rosa</i>)
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca perguntas que permite a escolha (e.g., <i>Sabes o que vais fazer? Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais.</i>)
1.4. O adulto dá feedback positivo e respeitador		
Pai 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse pelo trabalho da criança • Usa expressões faciais positivas quando dá um feedback
Mãe 1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato visual no produto quando dá um feedback • Dá feedbacks sobre o seu trabalho. • Não permite que a criança participe na construção do produto • Transmite alguns feedbacks positivos sem transmitir emoção (<i>Boaaa!; UAU, isso; UAU D., boa</i>)
Pai 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece vários comentários de desaprovação e/ou negativos (e.g., <i>Não podes mexer. Não podes mexer está bem; Não tira, não tira, não tira; O que estás a fazer. O pai disse que isso não é para mexer</i>) • Mantem o contato visual no produto quando dá um feedback positivo.
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda e motiva a criança na realização da tarefa (e.g., <i>Isso é normal, depois lavamos as mãos; Muito bem. Já conseguiste ter retângulos rosa</i>)

Tabela 14

Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Participação

1.1. A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais		
Criança (C)	Freq.	Exemplos do Comportamento da criança
C1	11	<ul style="list-style-type: none"> • Dá algumas sugestões de como usar as palhinhas na construção do seu produto. • Manuseia as palhinhas e explica ao pai o que podem fazer.
C2	8	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina a mãe como se abre a cola UHU: <i>“Eu mostro, eu mostro”</i>. • Segura na mão da mãe e ajuda a colar a cabeça do

		boneco: <i>"Isso mãe"</i> .
C3	8	<ul style="list-style-type: none"> Dirige-se para a caixa e pega num saco com olhos. A adulto retira o saco das mãos. <p>A criança pede ao pai para fazer outro boneco</p>
C4	11	<ul style="list-style-type: none"> Sugere à mãe que coloque cola na parte superior da caixa de ovos para colar os fios de lã. Quando a mãe apresenta a ideia para o novo produto, a criança diz <i>"Ah já sei. Eu vou por assim"</i>.
1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., "queres isto?")		
C2	1	<ul style="list-style-type: none"> Escolhe a cor do cabelo da boneca a pedido do adulto.
C3	4	<ul style="list-style-type: none"> Retira um limpa chaminés da caixa para fazer o cabelo da boneca. Pergunta qual a caneta de feltro que quer e a criança responde amarelo.
C4	2	<ul style="list-style-type: none"> A pedido da mãe, criança escolhe os materiais a usar (palhinhas e canudo de papel higiénico).
1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; "queres fazer? Toma... cola... faz")		
C1	10	<ul style="list-style-type: none"> Corta a palhinha mais um bocado a pedido do pai. Cola a palhinha transversalmente de acordo com as indicações do pai.
C2	7	<ul style="list-style-type: none"> Coloca a cabeça de esferovite em cima do rolo de papel higiénico. A pedido da mãe coloca cola na cabeça do boneco.
C3	7	<ul style="list-style-type: none"> A pedido do adulto dirige-se à caixa para procurar um novelo de lã de outra cor. A criança escolhe a cor que quer para pintar o "barco" a pedido do adulto.
C4	7	<ul style="list-style-type: none"> Pega na cola quente e usa-a para colar a parte inferior do produto. Cola parte de uma palhinha no produto. A mãe pede ajuda para colar uma peça no produto. A criança pega no tubo de cola normal e ajuda a mãe a colar parte de uma palhinha.
1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)		
C1	7	<ul style="list-style-type: none"> Corta a palhinha de forma a que se assemelhe ao produto que está a construir. Considera que a palhinha deverá ser mais pequena e corta-a.
C2	6	<ul style="list-style-type: none"> Pega numa caneta para ajudar a mãe a pintar a cara da boneca. A criança pega na lã e diz à mãe <i>"Eu tirar isto. Ok mãe?"</i>
C3	6	<ul style="list-style-type: none"> Retira da caixa um novelo com a cor pretendida (amarelo) bem como um limpa chaminés. Procura na caixa material e retira um saco de rolhas.
C4	8	<ul style="list-style-type: none"> Corta fios do novelo de lã para fazer um bigode. pega novamente na tesoura e começa a cortar uma palhinha. Volta de novo a pegar noutra palhinha para a cortar.
1.5. A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.		
C2	1	<ul style="list-style-type: none"> A criança quer fazer uma grua. Pega nas canetas de deixa-as cair.

C3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o pai está a arrumar as palhinhas, a criança pega novamente em dois olhos e começa a brincar com eles.
1.6. A criança persiste na realização da sua ideia		
C2	7	<ul style="list-style-type: none"> • Pega numa rolha e com a sua mão finge que é uma grua e derruba a rolha. • Pega de novo as rolhas e numa delas tenta unir uma caneta fingindo que a caneta e a rolha são uma grua. Com a extremidade da caneta derruba a outra rolha.
C3	9	<ul style="list-style-type: none"> • O pai retira a caixa de materiais à criança. Esta, por sua vez, sai do seu lugar e dirige-se à outra caixa para procurar material. • O pai tenta dirigir a atenção da criança para a atividade da mesa, mas a criança insiste em explorar os materiais da caixa.

Na **dimensão Desafio** (ver Tabela 15), verificamos que os comportamentos de incentivo, questionamento, reflexão e de encarar a atividade como uma situação de competição, são mais elevados na díade 1 (pai-filho) e díade 4 (mãe-filho). Estes comportamentos, quando comparados com os itens da qualidade interativa da criança na *dimensão Interação* (ver Tabela 16), revelam maior participação, satisfação e iniciativa da criança durante a atividade. Comparativamente, a díade 2 (mãe-filho) e a díade 3 (pai-filha), obtiveram a menor pontuação nos itens 1.2 e 2.3. Nestas díades apenas a criança da díade 3 demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.

Por outro lado, observando a díade 3 (pai-filha), o adulto é aquele que menos incentiva e questiona a criança. Em suma, não adota comportamentos que desafiam a criança a experimentar e refletir sobre a atividade. Comparativamente, a qualidade interativa da criança, na dimensão Interação, é fraca, ou seja, realiza menos escolhas a pedido do adulto e solicitações de participação do adulto.

Tabela 15

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Desafios

1.2 O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Pai 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca perguntas que estimulam a reflexão. • Permite a criança explorar os materiais e encontrar soluções durante a construção do produto
Mãe 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade (e.g., <i>Queres fazer uma boneca? Vamos fazer uma boneca nova? Primeiro temos de a fazer. Depois é que a pintamos; Isto vai ser o corpo; Isto vai ser a barriguinha.</i>) • Escolhe os materiais a usar (e.g., <i>Podemos utilizar a lã; Fazemos o cabelo de lã.</i>)
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona os materiais a usar. • Exclui as ferramentas na construção do produto.

		<ul style="list-style-type: none"> • Não coloca perguntas que estimulem a reflexão.
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança dirija a atividade • Coloca perguntas que estimula a reflexão • Encoraja a usar ferramentas (e.g., <i>cola quente</i>)
2.3 O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão		
Pai 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa a criança atuar e dirige a atividade colocando perguntas (e.g., <i>Não é para ir aumentando sempre?; Então não era da mais pequenina para a maior?</i>)
Mãe 1	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade e solicita esporadicamente a participação da criança com perguntas que estimulam a reflexão (e.g., <i>O que é que ela não tem mais?</i>)
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto dirige a atividade e não solicita a participação da criança através de perguntas que estimulam a reflexão.
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a criança e coloca várias perguntas que estimulam a reflexão (e.g., <i>O que tens de fazer à lâ primeiro? Vais colar esta lâ toda? Então o que vais ter de fazer?; Como vais fazer isso? Como vais enfeitar esse rolo?</i>)
2.4 O adulto utiliza conceitos desconhecidos da criança		
Pai 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina/informa como deve construir o produto.
Mãe 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Na construção do produto ensina/informa a criança sobre o material a usar (e.g., <i>Isto são assim umas fitinhas com várias cores; Isto é uma pistola de cola quente; São os olhos para pôr nos bonecos. Há uns que já vêm com fita cola e é só tirar o papelinho; são rolhas de cortiça</i>)
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a criança se interesse por algum material ou quer iniciar uma atividade, o adulto não explora ou utiliza a oportunidade para usar conceitos desconhecidos da criança (e.g., <i>Não amor. Não amor. Agora espera. Vamos fazer outra coisa; Não podes mexer; Não tira, não tira, não vêes que isto está tudo desarrumado</i>)
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina/Informa a criança durante a construção conjunta do produto (e.g., <i>Isto é cartolina grossa; Isto é cartolina fina; Olha a ponta. Tens de procurar a ponta.</i>)
3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento		
Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança mantém o interesse durante toda a atividade.
Mãe 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • A criança levanta-se da sua cadeira e procura bolachas. • A criança desvia a atenção da atividade.
Pai 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • A criança levanta-se da sua cadeira • A criança desvia a atenção da atividade
Mãe 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança mantém o interesse durante toda a atividade • A criança dá várias sugestões sobre o processo de construção do produto. • A criança elogia o trabalho (e.g., “Conseguimos, conseguimos. Sabes como?”).
3.6.1 o adulto organiza a atividade como uma situação de competição		
Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita as sugestões da criança sem interferir com a sua opinião. • Dirige o trabalho orientando as diferentes etapas do produto.
Mãe 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade, não aceitando as sugestões da criança. • Procura realizar um produto com qualidade corrigindo o

		trabalho feito pela criança. (e.g., <i>Não sei se vai notar muito a diferença. Se calhar mais o vermelho.</i>)
Pai 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade corrigindo o trabalho feito pela criança. (e.g., <i>Não, não, não amor. Vamos colar os olhinhos.</i>) • Permite a criança escolher a tarefa. (e.g., <i>Sabes o que vais fazer? Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais.</i>)
Mãe 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apoia a criança de forma a superar as suas dificuldades. (e.g., <i>Esta mão segura...força. Tens de ter muito cuidado. Não podes apertar muito ou senão sai muito.</i>)
3.6.2 o adulto organiza a atividade como uma situação de competição com o exterior		
Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita as sugestões da criança sem interferir com a sua opinião. • Dirige o trabalho orientando as diferentes etapas do produto. (e.g., <i>Ouviu o papá amor. Ouviu? Isto aqui não é para brincar.</i>)
Mãe 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade, não aceitando as sugestões da criança. • Procura realizar um produto com qualidade corrigindo o trabalho feito pela criança. (e.g., <i>Não sei se vai notar muito a diferença. Se calhar mais o vermelho.</i>)
Pai 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade corrigindo o trabalho feito pela criança. (e.g., <i>Não, não, não amor. Vamos colar os olhinhos.</i>) • Permite a criança escolher a tarefa. (e.g., <i>Sabes o que vais fazer? Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais.</i>)
Mãe 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Apoia a criança de forma a superar as suas dificuldades. (e.g., <i>Esta mão segura...força. Tens de ter muito cuidado. Não podes apertar muito ou senão sai muito.</i>)

Tabela 16

Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Interação

1.8 A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)		
Criança (C)	Freq.	Exemplos da Comportamento da criança
C1	8	<ul style="list-style-type: none"> • O pai toca no nariz da criança e esta sorri. • Sorri quando o pai corta as palhinhas e bocados destas saltam. • Sorri enquanto o pai ajuda-o a ordenar as palhinhas em cima da tampa da caixa.
C2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a mãe lhe mostra a boneca diz “olá menina” e esboça um sorriso. • Vira-se para a mãe diz “olha o que eu fiz”, com ar de satisfação.
C3	5	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Olha! É o boneco!</i>” a criança sorri ao olhar para o “boneco”. <p>Quando o pai informa que a caixa de ovos será a barriguinha e pede que ponha a sua mão na sua barriga sorri.</p>
C4	7	<ul style="list-style-type: none"> • Quando refere que vai cortar uma palhinha demonstra satisfação. • “<i>Conseguimos, conseguimos. Sabes como?</i>” revela

		interesse pela atividade em particular quando surge uma ideia Olha para as mãos e diz sorrindo “ <i>Estou com muita cola</i> ”.
1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.		
C1	2	• Durante a atividade a criança realiza elogios :“ <i>Boa ideia né</i> ”,” <i>Fica bem!</i> ”.
C2	1	• Face à pergunta da mãe, relativamente ao comprimento do cabelo, a criança responde que quer grande e de seguida elogia trabalho: “ <i>Fixe</i> ”.
C3	2	• A criança sorri quando olha para o boneco: “ <i>Olha! É o boneco!</i> ”.
1.10. A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.		
C2	1	• Incentiva a mãe quando esta esta a colar “ <i>Isso mãe</i> ”
C3	3	• A criança quer agarrar o “boneco”. Contudo o pai não a deixa agarrar, levando a criança dizendo “não”
1.2 A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.		
C3	7	• O pai volta a insistir para que a criança realize a atividade da mesa. A criança ausenta-se da mesa por alguns momentos. • Rejeita fazer os braços do “boneco” quando o pai lhe pede para o ajudar.

Na **dimensão Atenção e Reciprocidade** (ver Tabela 17), verificamos que a díade 1 (pai-filho) apresenta maior pontuação nos diferentes itens. Nesta dimensão, o adulto apresenta comportamentos de colaboração que facilitam a comunicação. Em consequência do comportamento do adulto, a criança revela maior iniciativa e persiste na realização da sua ideia.

Por oposição, a díades 2 (mãe-filho) e díade 3 (pai-filha), obtiveram menor pontuação nos diferentes itens. Verificamos, que os adultos adotam menos sugestões da criança e esperam com menos paciência. Nestas díades, observamos que a criança perde o interesse pela atividade (i.e., insatisfação/desconforto na interação) e tende a manter pouco contato ocular com o adulto e orientação para a tarefa.

Tabela 17

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Atenção e reciprocidade

2.1 O adulto adota as sugestões e(ou iniciativas da criança		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Pai 1	5	• Observa a criança e adota as suas sugestões.
Mãe 1	1	• Dirige a atividade, ignorando as sugestões da criança (e.g., <i>Nós estamos a fazer uma menina. Eu seguro e tu pintas</i>)
Pai 2	1	• Dirige a atividade, ignorando as sugestões da criança (e.g., <i>Anda cá pintar o barquinho. Ouviste? Quero que</i>

		pintes.).
Mãe 2	4	• Observa a criança e permite que faça escolhas/sugestões sobre o produto (e.g., <i>O que é que vamos construir? O que é que tu queres fazer?</i>).
2.2 O adulto espera com paciência pelas decisões da criança		
Pai 1	5	• Observa a criança e aguarda que realize um escolha (e.g., <i>Sim. Tens de cortar mais; As quantidades iguais que cortaste; Diria que era mais essa.</i>).
Mãe 1	2	• Coloca perguntas que estimulam a reflexão respondendo de seguida (e.g., <i>Queres isto? Os olhinhos para depois por no boneco; Esta bola pode ser o quê?; Vamos colar a cabeça ali?</i>).
Pai 2	1	• Interfere no trabalho da criança (e.g., <i>Não amor. Agora espera. Vamos fazer outra coisa; Esta não. É muito forte.</i>).
Mãe 2	4	• Coloca questões e aguarda com paciência a decisão da criança (e.g., <i>O que vais por em cima da cola; E agora o que vais por aí antes da cola secar.</i>).
2.8 O adulto está virado para a criança e procura o contato visual com a mesma		
Pai 1	5	• Durante a interação, o adulto mantém sempre o contato visual com a criança.
Mãe 1	2	• Não mantém contato ocular relevante e intencional. • Foca a atenção no produto.
Pai 2	2	• Não mantém contato ocular relevante e intencional. • Procura o contato visual com a criança quando esta sai do lugar ou quando realiza comentários negativos.
Mãe 2	5	• Mantém o contato visual com a criança e dialoga com sobre o processo de construção do produto.

Na **dimensão Cooperação** (ver Tabela 18), verificamos que a díade 1 (pai-filho) apresenta maior pontuação nos diferentes itens. Parece-nos que o adulto proporciona um clima de livre expressão, revelando da parte da criança, comportamentos que indicam mais satisfação, sugestões verbais, pedidos de ajuda e persistência da sua ideia. Porém, nas díades onde pontuação foi menor, verificou-se que o adulto tende a atuar ele próprio, deixando a criança observá-lo. Nestas díades, verificámos que o adulto e a criança seguem diferentes projetos, existindo apenas uma conciliação pontual de interesses. Por sua vez, a criança na *dimensão da Cooperação* (ver Tabela 19), revela maior insatisfação durante a interação e apresenta menos sugestões verbais e pedidos de ajuda. A criança tende ainda a persistir mais na sua ideia.

Tabela 18

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Cooperação

3.1 O adulto observa a criança e só participa verbalmente		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Pai 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a criança durante a construção do produto e esporadicamente dá algumas sugestões. • Permite a criança escolher os materiais. • Coloca algumas perguntas que estimulam a reflexão.
Mãe 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do adulto é essencialmente elaborativa.
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do adulto é essencialmente elaborativa.
Mãe 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Participa verbalmente dando algumas sugestões. • Permite a criança escolher os materiais.
3.2 O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo		
Pai 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a criança escolher o produto a realizar. • Coloca questões que estimulam a reflexão.
Mãe 1	5	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta o trabalho e assume a realização do produto.
Pai 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade, não solicitando a participação da criança.
Mãe 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia a criança, colaborando na construção do produto.
3.3 O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.		
Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Permite à criança escolher o que quer fazer (e.g., <i>Qual é a tua ideia?</i>). • Apoia a criança na construção do produto.
Mãe 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto escolhe o projeto e os materiais a usar. (e.g., <i>UAU, eu acho que vou ter uma ideia. Vamos fazer daqui um boneco; Acho que vamos precisar; Então eu agora vou usar o arame.</i>).
Pai 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto escolhe o projeto e os materiais a usar. (e.g., <i>Queres fazer uma boneca? Vamos fazer uma boneca nova?; Esta parte, vamos fazer a cara aqui. Entendes?; Podemos utilizar a lã.</i>).
Mãe 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a criança e colabora na construção do projeto (e.g., <i>Sabes o que vais fazer?; Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais; Esta corta melhor, experimenta lá.</i>).
3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses contínua.		
Pai 1	5	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto observa a criança durante a realização do produto e em alguns momentos dirige a construção do produto (e.g., <i>Acho que tens de cortar todas um bocadinho mais; Mede-la aqui. Tem de ter o mesmo que a outra.</i>).
Mãe 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto escolhe o projeto e os materiais a usar. (e.g., <i>UAU, eu acho que vou ter uma ideia. Vamos fazer daqui um boneco; Acho que vamos precisar; Então eu agora vou usar o arame.</i>).
Pai 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto escolhe o projeto e os materiais a usar. (e.g., <i>Queres fazer uma boneca? Vamos fazer uma boneca nova?; Esta parte, vamos fazer a cara aqui. Entendes?; Podemos utilizar a lã.</i>).

Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a criança e colabora na construção do projeto (e.g., <i>Sabes o que vais fazer?; Vais construir tudo aquilo que queres construir com estes materiais; Esta corta melhor, experimenta lá.</i>). • Explica/Informa de forma clara quando auxilia na construção do produto (e.g., <i>Esta mão segura; Não podes apertar muito ou senão sai muito.</i>).
-------	---	---

Tabela 19

Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Cooperação

1.14. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)		
Criança (C)	Freq.	Comportamento da criança
C1	11	<ul style="list-style-type: none"> • O pai sugere para juntar as peças mais pequenas e a criança junta as peças mais pequenas. • Aceita a sugestão da orientação das palhinhas (i.e., ordena da mais pequena para a maior). • Aceita cortar as palhinhas de acordo com o comprimento sugerido pelo pai.
C2	8	<ul style="list-style-type: none"> • A criança aceita a ajuda da mãe a cortar a lâ. • A pedido da mãe a criança coloca a cola no olho.
C3	7	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe a cor da caneta a usar. • Pinta a pedido do pai. • O pai aproveita que a criança tem na sua mão a embalagem com as palhinhas e pede-lhe que retire duas palhinhas. A criança retira as duas palhinhas.
C4	6	<ul style="list-style-type: none"> • A criança continuar a cortar quando exemplifica “podes continuar a cortar”. • A criança aceita a sugestão da mãe que o produto será um guarda joias.
1.15. A criança rejeita as sugestões do adulto.		
C2	1	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe pergunta se quer vestir a boneca e a criança responde que não.
C3	3	<ul style="list-style-type: none"> • O pai pergunta se quer colar os olhinhos mas a criança ignora o pai e explora a caixa.
C4	3	<ul style="list-style-type: none"> • A mãe diz que vai usar a cola quente e a criança responde: “<i>Tu não sabes usar aquilo</i>”.
1.16. A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria)		
C2	6	<ul style="list-style-type: none"> • Pega na mão da mãe e ajuda-a a colar a cabeça do boneco. • Diz à mãe que corta o cabelo do boneco “<i>Eu faço</i>”.
C3	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pega na caixa de ovos que está nas mãos do pai. De seguida pega numa caneta de feltro dizendo que é cor-de-rosa e pinta o interior da caixa até ser interrompida pelo pai.
C4	2	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuda o adulto “<i>Espera. Tu fazes e eu corto</i>”. • Pega nos fios de lâ e corta.
1.17. A criança solicita ajuda ao adulto.		
C1	6	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta ao pai se está a posicionar bem as peças. • Pergunta ao pai se está bom.

		<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta se o comprimento que está a cortar está bom.
C3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Pede ajuda ao pai para abrir embalagem das canetas de feltro.
C4	5	<ul style="list-style-type: none"> • Pede mais palhinhas às mães: “<i>podes colar tu</i>”. • A criança tem dificuldade em usar a cola quente pede à mãe para o fazer: “<i>tens de ser tu</i>”.
1.18. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente		
C1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Também devias tentar fazer”.
C3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Pede ao adulto que faça uma nova boneca.
C4	4	<ul style="list-style-type: none"> • Convida a mãe a colocar cola na caixa de ovos para colar os fios de lã.

Como podemos constatar na tabela 20, relativa à **dimensão Qualidade da Comunicação**, a díade1 (pai-filho) e díade 3 (pai-filha) obtiveram maior pontuação no item 2.5 enquanto que a díade 2 (mãe-filho) obteve maior pontuação nos itens 2.6 e 2.7. Com efeito, verificamos que nas díades 1 e 2, o adulto tende a exprimir-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional. Em consequência, a criança tende a aceitar as sugestões do adulto e a solicitar a sua ajuda.

Quando o adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações e tematiza a relação ou aspetos pessoais, observámos que a criança tende a realizar mais elogios ao trabalho.

Tabela 20

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto Dimensão Qualidade da Comunicação

2.5 O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Pai 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem clara (e.g., Normalmente é da mais pequena para a maior; Podemos colocar as palhinhas em cima da caixa.). • Demonstra como realizar a ação (e.g., <i>Corta. Junto ao dedo.</i>).
Mãe 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem clara. • Dirige e realiza perguntas sobre a atividade (e.g., <i>Queres por o cabelo de que cor? Cor-de-rosa ou verde?; Queres fazer outro boneco?; Queres pintar o boné?</i>)
Pai 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem clara. • Informa a criança o que vai realizar (e.g., <i>Isto vai ser o corpo; Isto vai ser a barriguinha; O pai desenha um olho e tu desenhavas outro.</i>).
Mãe 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem clara (e.g., <i>Queres paus de gelado? e rolo papel?; O que vais fazer à lã antes de a colar?; A cola está aqui. Onde vais por a cola?</i>)
2.6 O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas se estas partirem da criança.		

Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações (e.g., <i>Temos de cortar mais. Vai pondo aí. Acerta as pontas.</i>).
Mãe 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanha a atividade por meio de fantasias associativas (e.g., <i>Queres por o cabelo de que cor Cor-de-rosa ou verde? Achas que ela fica melhor com o vestido amarelo?</i>).
Pai 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações (e.g., <i>Vamos prender isto aqui; Podemos utilizar a lã; O que é que achas? Pomos os olhinhos assim.</i>).
Mãe 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações (e.g., <i>Queres paus de gelado? e rolo papel?; O que vais fazer à lã antes de a colar?</i>).
2.7 O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.		
Pai 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • N/O
Mãe 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza alguns aspetos pessoais (e.g., <i>“Nós estamos a fazer uma menina”; “É a saia da menina”; “Na tua cara tens os olhos”.</i>).
Pai 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza aspetos pessoais durante a realização do produto (e.g., <i>Qual o nome do boneco?; Isto vai ser o corpo; Isto vai ser a barriguinha.</i>).
Mãe 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • N/O

Qualidade dos comportamentos interativos em díades Educador-criança

Em conformidade com o ponto anterior, pretendemos ainda observar e analisar a qualidade do comportamento interativo em díades Educador-criança.

Na **dimensão Empatia** (ver Tabela 21), à semelhança do que foi realizado em díades Pai-filho, analisámos três itens: *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 de regras); e 1.4. O adulto dá feedback positivo e respeitador.* Em estudo, temos três educadoras. As educadoras das díades 5 e 6 obtiveram melhores resultados nesta dimensão por apresentar comportamentos mais sensíveis e adequados. Com efeito, as educadoras na díade 5 (educadora-criança) e díade 6 (educadora-criança), tendem a reagir melhor às observações e emoções da criança e revelam comportamentos positivos e empáticos (i.e., apoio e elogio). Porém observamos uma diferença de comportamento entre as crianças da díade 5 e díade 6. Em comparação com a criança da díade 6, a criança na díade 5, reage apresentando

maior número de sugestões verbais ou não verbais, realiza com mais frequência uma iniciativa por proposta do adulto tomando a iniciativa e uma atividade por ação ou escolha própria.

No caso da díade com pior resultado, a educadora não reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. Nesta díade, a criança realiza com maior frequência uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “*queres isto?*”), toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo).

Verificamos ainda que na díade onde o Educador obtém maior pontuação nos três itens, a criança revela maior participação, satisfação e iniciativa durante a atividade. Contudo, apesar de comparativamente, a díade 6 (educadora-criança), obter menor pontuação nos três itens relativos à empatia, a criança não revelou menor participação, satisfação e iniciativa durante a atividade.

Tabela 21

Síntese da análise dos comportamentos interativos do Educador na Dimensão Empatia

1.1 O adulto reage às observações e emoções das crianças de forma adequada e com prontidão		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Educador 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Respeita a escolha da criança filho relativamente ao produto a desenvolver. • Orienta o trabalho e auxilia na realização do produto. (e.g., <i>A cola está aqui. Onde vais por a cola?; Esta corta melhor. Se calhar esta corta melhor. Experimenta lá.</i>)
Educador 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Não manifesta entusiasmo inicial face à atividade proposta. • Não mantém contato ocular relevante e intencional. <p>Não responde com sensibilidade (e.g., <i>Estou a sentir ai um dificuldade; Aaaaa. Não acredito. Já não se lembra.</i>).</p>
Educador 3	5	<ul style="list-style-type: none"> • Mantém contato ocular relevante e intencional. • Orienta o trabalho e assume a realização do produto. (e.g., <i>Posso te dar esta tesura que é mais fácil? Então troca. Agora pode cortar assim. Pode ser?</i>). • Responde com sensibilidade.
1.3 O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão de regras).		
Educador 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que a criança defina o produto. • Aceita as escolhas da criança relativamente aos materiais a usar.
Educador 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade com intromissão (e.g., <i>Para. Espera. Vamos lá pensar primeiro. Ouve. O que vais fazer com isso?; Chega. não ponhas mais.</i>). <p>Escolhe os materiais a usar (e.g., <i>Primeiro de um lado. Poe lá a lâ.</i>).</p>
Educador 3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia a criança na realização da tarefa (e.g., <i>Corta mais. Cotovelos em cima da mesa; Abre bem a tesoura. Força.</i>).

		<ul style="list-style-type: none"> • Estimula a participação da criança na atividade (e.g., <i>Achas que dá para colar assim o carrinho? O que é que precisas para colar?</i>).
1.4. O adulto dá feedback positivo e respeitador		
Educador 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse pelo trabalho da criança. • Transmite alguns feedbacks positivos (e.g., <i>Muito bem. Já conseguiste ter retângulos rosa.</i>).
Educador 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato visual no produto quando dá um feedback positivo. • Fornece alguns comentários de desaprovação e/ou negativos (e.g., <i>Isso não se corta assim.</i>).
Educador 3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse pelo trabalho da criança (e.g., <i>Muito bem. Já chega ou queres cortar mais?; Uau. Boa. Tão bem. Com as duas mãos a segurar.</i>). • Usa expressões faciais positivas quando dá um feedback.

Tabela 22

Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Participação

1.1. A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais		
Criança (C)	Freq.	Exemplos da Comportamento da criança
C5	9	<ul style="list-style-type: none"> • Sugere os materiais a usar para realizar o produto: “Isto pode ser”. • Sugere ao adulto o produto a realizar: “Vamos fazer um copo.”.
C6	3	<ul style="list-style-type: none"> • A criança pega na cartolina canelada rosa para fazer a boca do boneco. • A criança refere que falta o cabelo no boneco. • A criança indica os elementos que faltam na cara (i.e., bochechas, orelhas).
C7	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança sugere que o carrinho precisa de rodas.
1.2. A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)		
C5	6	<ul style="list-style-type: none"> • A criança realiza uma escolha após o pedido do adulto: “A cola está a escorregar. O que vais pôr aqui?”. A criança escolhe um bocado de lã para colar à base do rolo de papel higiénico.
C6	11	<ul style="list-style-type: none"> • A criança pega num rolo de papel higiénico e numa folha para fazer a cara do boneco. • Quando o adulto pergunta “O que falta fazer?” a criança responde “O pescoço”. • A criança após recortar a cara do boneco indica que “agora falta o pescoço”.
C7	8	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe fazer um carrinho. • Escolhe os materiais para fazer o carrinho. • Aceita a cor vermelha para “pintar” o carro. • Escolhe a cor amarela para fazer as janelas do carro. • Escolhe desenhar um menino na janela.
1.3. A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)		

C5	8	<ul style="list-style-type: none"> • Procura materiais na caixa e retira uma cartolina canelada. • Continua a retirar material da caixa a pedido da educadora. • Empilha as cartolinas que retira da caixa.
C6	5	<ul style="list-style-type: none"> • A criança cola com o adulto os bocados de palhinhas. • A criança segura a ponta da fita. • A criança escolhe uma bola mais pequena para fazer o tronco.
C7	12	<ul style="list-style-type: none"> • Corta as folhas amarelas para fazer as janelas do carro. • Cola a janela no carro. • Pega na caneta e desenha um menino na janela.
1.4. A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)		
C5	7	<ul style="list-style-type: none"> • Procura na caixa paus de gelado. • Procura na caixa vários materiais dizendo: "<i>Preciso disto. Também preciso disto</i>". • Pega na tesoura e corta o limpa chaminés para construir o telescópio.
C6	16	<ul style="list-style-type: none"> • Em resposta ao adulto de "<i>como vamos fazer o pescoço</i>" a criança levanta-se e pega numa cartolina canelada. • A criança recorta um bocado da cartolina para fazer o pescoço. • Pega numa bola de esferovite para fazer o tronco do boneco.
C7	2	<ul style="list-style-type: none"> • Procura a cola UHU e pega nela. • Abre a cola

Na **dimensão Desafio** (ver Tabela 23), verificamos que os comportamentos de incentivo, questionamento, reflexão e de encarar a atividade como uma situação de competição, são mais elevados na díade 5 (educadora-criança) e díade 7 (educadora-criança). Estes comportamentos, quando comparados com os itens da qualidade interativa da criança na *dimensão Interação* (ver Tabela 24), revelam maior participação, satisfação e iniciativa da criança durante a atividade. Comparativamente, a díade 6 (educadora-criança), obteve a menor pontuação nos itens 1.2 e 2.3. Contudo, e apesar de a criança perder o interesse durante a atividade e revelar sinais de aborrecimento com frequência que as restantes crianças, é aquela que revela com maior frequência satisfação/prazer na interação.

Por outro lado, observando a díade 6 (educadora-criança), a educadora é aquela que menos encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. Em suma, não adota comportamentos que desafiam a criança a experimentar e refletir sobre a atividade.

Tabela 23

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Desafio

1.2 O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Educador 1	5	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca perguntas que estimulam a reflexão. (e.g., <i>Então que é que tens de fazer? O que vais fazer para conseguir dois retângulos rosa?</i>). • Permite a criança explorar os materiais e encontrar soluções durante a construção do produto
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade e raramente encoraja a criança a experimentar problemas desconhecidos. • Escolhe os materiais a usar.
Educador 3	5	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca perguntas que estimulam a reflexão. • Encoraja a criança a experimentar materiais (e.g., <i>Agora assim. Força; Vamos colar isto no carrinho?</i>)
2.3 O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão		
Educador 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Deixa a criança atuar e dirige a atividade colocando perguntas (e.g., <i>O que vais ter de fazer à lá antes de a colar?; Como é que vais enfeitar este rolo?</i>)
Educador 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade e solicita a participação da criança através de perguntas que estimulam pouca reflexão (e.g., <i>Está a ser difícil. Sabes porquê? Este lado é canelado. É papel canelado.</i>).
Educador 3	5	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade colocando perguntas (e.g., <i>Onde vamos por as rodas? Em cima ou em baixo?</i>)
2.4 O adulto utiliza conceitos desconhecidos da criança		
Educador 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta qual a constituição de alguns materiais (e.g., <i>Isto é feito de quê. É vidro?</i>). • Ensina como deve construir o produto.
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Raramente explora a oportunidade para usar conceitos desconhecidos da criança (e.g., <i>Sabes que material é que é? É esferovite</i>)
Educador 3	2	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona sobre o processo de construção (e.g., <i>Como é que vamos fazer o carrinho?; A roda fica em baixo ou cima do carrinho; Achas que dá para colar assim o carrinho?</i>).
3.5 A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento		
Educador 1	2	<ul style="list-style-type: none"> • A criança mantém o interesse durante a atividade. • A criança fornece várias sugestões durante a realização do produto (e.g., <i>Pomos cola à volta...assim; Preciso de dois cartões rosa</i>).
Educador 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • A criança contribui com algumas sugestões sobre o processo de construção do produto.
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança mantém o interesse durante a atividade.
3.6.1 O adulto organiza a atividade como uma situação de competição		
Educador 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade aceitando as sugestões da criança.
Educador 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade corrigindo o trabalho feito pela criança (e.g., <i>Aaaaaa. Não acredito. Já não se lembra; Não? Olha bem para ela; Isso não se corta assim.</i>).
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza a atividade promovendo a participação da criança. • Apoia a criança de forma a superar as suas dificuldades

(e.g., <i>Posso te dar esta tesoura que é mais fácil? Então troca; Agora pode cortar assim. Pode ser?</i>).		
3.6.2 O adulto organiza a atividade como uma situação de competição com o exterior		
Educador 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita as sugestões da criança sem interferir com a sua opinião. • Permite a criança escolher a tarefa. (e.g., <i>Vou construir um telescópio.</i>).
Educador 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade corrigindo o trabalho feito pela criança. (e.g., <i>Achas que precisas de um bocado tão grande para o pescoço?; A boca não é assim tão grande.</i>).
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a atividade promovendo a participação da criança (e.g., <i>Os cotovelos em cima da mesa; Agora assim. Força; Quantas janelas fizeste.</i>).

Tabela 24

Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão Interação

1.8 A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)		
Criança (C)	Freq.	Exemplos do Comportamento da criança
C5	2	<ul style="list-style-type: none"> • Ao abrir a caixa a criança diz “<i>Que giro!</i>” • Quando adulto diz “<i>Não apertes mais. Socorro!</i>”, a criança sorri.
C6	6	<ul style="list-style-type: none"> • Sorri quando acaba de desenhar o nariz. • Quando o adulto pergunta à criança se na sua sala alguma vez teve uma criança com cabelo comprido esta começa a rir até a um momento que solta uma gargalhada. • O adulto pergunta “<i>qual o nome dele</i>”. A criança como não se lembra dá gargalhadas. • Quando o adulto explica à criança como pode unir à cabeça ao tronco a criança sorri de forma expressiva e diz “<i>fica mesmo gordo, vai ser gordo.</i>”.
C7	5	<ul style="list-style-type: none"> • Revela satisfação quando iniciam a fazer um carrinho vermelho. • Sorri quando o adulto diz que o carrinho está lindo. • Sorri quando termina de colar as janelas do carro.
1.9. A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.		
C5	2	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Agora vou usar isto e vai ficar lindo</i>”. • “<i>Sim, uma coisa muito gira</i>”.
1.11. A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar)		
C5	1	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora faz uma brincadeira, dizendo que também tem uma caixa de ovos. A criança responde: “<i>já vi</i>”

Na **dimensão Atenção e Reciprocidade** (ver Tabela 25), verificamos que a diáde 5 (educadora-criança) e diáde 7 (educadora-criança) apresentam maior pontuação nos diferentes itens. Nesta dimensão, as educadoras apresentam

comportamentos de colaboração que facilitam a comunicação. Em consequência, a criança revela maior iniciativa e persiste na realização da sua ideia.

Por oposição, a díade 6 (educadora-criança), obteve menor pontuação nos diferentes itens. Verificamos, que a educadora adota menos sugestões da criança e espera com menos paciência. Nesta díade, observamos que a criança perde o interesse pela atividade (i.e., insatisfação/desconforto na interação) e tende a manter pouco contato ocular com o adulto e orientação para a tarefa.

Tabela 25

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Atenção e reciprocidade

2.1 O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Educador 1	5	• Observa a criança e permite que faça escolhas/sugestões sobre o produto.
Educador 2	2	• Dirige a atividade e por vezes permite que a criança faça escolhas/sugestões sobre o produto.
Educador 3	4	• Dirige a atividade permitindo que a criança faça escolhas/sugestões sobre o produto.
2.2 O adulto espera com paciência pelas decisões da criança		
Educador 1	4	• Observa a criança e aguarda que realize uma escolha.
Educador 2	2	• Coloca perguntas que estimulam a reflexão respondendo de seguida.
Educador 3	5	• Coloca perguntas que estimulam a reflexão e aguarda a resposta da criança.
2.8 O adulto está virado para a criança e procura o contato visual com a mesma		
Educador 1	5	• Durante a interação, o adulto mantém o contato visual com a criança.
Educador 2	1	• Não mantém contato ocular relevante e intencional. • Foca a atenção no produto.
Educador 3	5	• Mantém contato ocular relevante e intencional. • Procura o contato visual com a criança quando dialoga sobre a atividade ou quando dá feedback positivo.

Na **dimensão Cooperação** (ver Tabela 26), apenas observámos diferenças significativas no item 3.4, onde as díades 5 e 7 obtiveram maior pontuação. Nestas díades, tanto a educadora como a criança trabalham conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses contínua.

Verificámos que as educadoras tendem a observar a criança deixando-a atuar durante a construção do produto, sendo a sua participação essencialmente opinativa em vez de elaborativa.

Parece-nos que o Educador nesta dimensão, proporciona um clima de livre expressão, revelando da parte da criança (ver Tabela 26), comportamentos que indicam mais satisfação e sugestões verbais.

Tabela 26

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto na Dimensão Cooperação

3.1 O adulto observa a criança e só participa verbalmente		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Educador 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a criança durante a construção do produto e dá sugestões. • Permite a criança escolher os materiais.
Educador 2	3	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do adulto é essencialmente opinativa.
Educador 3	3	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do adulto é opinativa e elaborativa.
3.2 O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo		
Educador 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a participação da criança e auxilia-a na construção do produto.
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • Dirige a atividade, deixando a criança participar livremente.
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a participação da criança e auxilia-a na construção do produto.
3.3 O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.		
Educador 1	1	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a criança escolher o produto a realizar. • Coloca questões que estimulam a reflexão.
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto permite a criança escolher o projeto e os materiais a usar.
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto solicita a participação da criança na escolha do projeto e os materiais a usar (e.g., <i>Queres fazer um carro? Queres fazer um menino? Queres fazer um carro? um menino? O quê?</i>).
3.4 Ambos trabalham conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses contínua.		
Educador 1	4	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto observa a criança e participa verbalmente em alguns momentos da atividade (e.g., <i>O que é que vais fazer agora? O que ias fazer com este rolo de papel? Como é que vais enfeitar este rolo?</i>).
Educador 2	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto observa a criança e deixa-a atuar sozinha na realização do produto. • A participa é essencialmente verbal (e.g., <i>Tens aqui vários materiais. Olha lá. O que achas que fica melhor? Já desenhaste. Agora estás a fazer o quê?</i>).
Educador 3	5	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto auxilia a criança na escolha do projeto e os materiais a usar. (e.g., <i>Como é que vamos fazer o carrinho? A roda fica em baixo ou cima do carrinho? Achas que dá para colar assim o carrinho? Vamos colar isto no carrinho?</i>)

Tabela 27

*Síntese da análise dos comportamentos interativos da criança na Dimensão
Cooperação*

1.14. A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)		
Criança (C)	Freq.	Comportamento da criança
C5	7	<ul style="list-style-type: none"> • A criança aceita a ajuda do adulto a construir o produto: “<i>tens de virar para cima</i>”; “<i>Tens de pôr cola aonde agora?</i>”; “<i>já sabes que não precisas de por muita. Chega</i>”.
C6	2	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto escolhe a cola UHU para colar as palhinhas. • O adulto diz à criança que pode usar bolas mais pequeninas. “<i>Tens ali bolas mais pequeninas</i>”.
C7	4	<ul style="list-style-type: none"> • Aceita a sugestão do adulto sobre como deve cortar as folhas de papel. • Aceita em fazer mais janelas para o carro. • Desenha os olhos e a boca do menino.
1.17. A criança solicita ajuda ao adulto.		
C6	2	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta ao adulto se pode escolher a cor cor-de-rosa para o cabelo. • Pergunta ao adulto como é que vai colocar os fios de lã.
1.18. A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente		
C5	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança convida o adulto a participar na atividade: “<i>Quando eu disser</i>”.
C6	1	<ul style="list-style-type: none"> • A criança solicita a ajuda do adulto para cortar a cartolina canelada.

Relativa à **dimensão Qualidade da Comunicação** (ver Tabela 28), a díade 5 (educadora-criança) e díade 7 (educadora-criança) obtiveram maior pontuação no item 2.5 e 2.6, enquanto a díade 6 (educadora-criança) obteve maior pontuação nos itens 2.7. Contudo, verificámos que em qualquer das díades 5 e 7, o adulto tende a exprimir-se, de forma objetiva, concreta e funcional.

Tabela 28

Síntese da análise dos comportamentos interativos do adulto Dimensão Qualidade da comunicação

2.5 O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança		
Adulto	Pontuação	Exemplos do Comportamento do adulto
Educador 1	5	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza linguagem clara. • Realiza perguntas sobre a atividade (e.g., <i>Temos paus de gelado. E rolo de papel. Queres?; Porque é que não pões</i>

		<i>outro material em vez de pôr a lâ.).</i>
Educador 2	3	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza linguagem clara (e.g., <i>A boca não é assim tão grande; Mas olha é melhor desenhares para o outro lado; Temos de pensar como as vamos colar ali.</i>).
Educador 3	5	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza linguagem clara (e.g., <i>Corta mais. Cotovelos em cima da mesa; Abre bem a tesoura. Força; Roda. Desenrosca; Podes colar a janela.</i>).
2.6 O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas se estas partirem da criança.		
Educador 1	2	<ul style="list-style-type: none"> Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações.
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações.
Educador 3	2	<ul style="list-style-type: none"> Exprime-se de forma direta e funcional não acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações.
2.7 O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.		
Educador 1	1	<ul style="list-style-type: none"> N/O
Educador 2	2	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza alguns aspetos pessoais (e.g., <i>Pode ter um cabelo grande. Pode ter um cabelo pequenino; Aboca não é assim tão grande.</i>).
Educador 3	1	<ul style="list-style-type: none"> N/O

Qualidade comunicativa do adulto

A qualidade comunicativa do adulto foi outro aspeto analisado no nosso estudo. Durante as observações pretendemos observar e analisar o comportamento verbal do adulto em termos de comentários positivos e negativos. O estudo desta função comunicativa do adulto (i.e., Pais e Educadores), não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al, 2012). Neste sentido, a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, parte da criação das seguintes categorias: *perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/ comentários negativos* (ver Tabela 10).

Na sequência da observação da qualidade comunicativa do adulto relativamente às verbalizações (i.e., comentários positivos e negativos) elaboramos a tabela 2 onde identificamos o comportamento alvo, a sua frequência absoluta e alguns exemplos.

Em média, verificamos que os Educadores realizam mais comentários positivos mas também, são aqueles que realizam mais comentários negativos, comparativamente com os Pais. Contudo, o nível de participação e interesse da criança é maior com os Educadores.

Entre as díades Pais-filhos, o adulto da díade 2 é aquele que realiza mais comentários negativos. Nesta díade, a criança revela maior desinteresse pela atividade e sinais de aborrecimento e solicita menos apoio ao adulto.

Tabela 29

Análise do comportamento verbal do adulto

Cuidador	Comportamentos alvo	Freq.	Exemplos
Pai 1	Comentários positivos	1	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto sorri e toca gentilmente no rosto da criança quando esta elogia o trabalho
	Comentários negativos	1	<ul style="list-style-type: none"> • Rejeita uma sugestão da criança quando sugere que a cola quente era melhor para colar.
Pai 2	Comentários positivos	4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fixe.</i> • <i>Isso</i> • <i>Está bom.</i>
	Comentários negativos	14	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não amor. Não amor. Agora espera. Vamos fazer outra coisa.</i> • <i>Não, não, não amor. Vamos colar os olhinhos.</i> • <i>Não podes mexer. Não podes mexer. Está bem?</i>
Mãe 1	Comentários positivos	4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vai. Corta. Boaaa!</i> • <i>Aqui. Mais um bocadinho.</i> • <i>UAU, isso.</i>
Mãe 2	Comentários positivos	3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isso é normal, depois lavamos as mãos</i> • <i>Muito bem. Já conseguiste ter retângulos rosa.</i>
Educadora 1	Comentários positivos	5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dois retângulos verdes. Muito bem</i> • <i>Muito bem. Já conseguiste ter retângulos rosa.</i>
	Comentários negativos	2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. A tesoura tem de estar virada assim</i> • <i>Não. Um de cada vez.</i>
Educadora 2	Comentários positivos	8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Parece-me que vai ficar espetacular.</i> • <i>Aaaaa. Ficou amoroso.</i> • <i>Olha, está giro. Está amoroso.</i>
	Comentários negativos	5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. Disse logo que não.</i> • <i>Estou a sentir aí uma dificuldade.</i> • <i>Isso não se corta assim.</i>
Educadora 3	Comentários positivos	38	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Boa! É um carrinho vermelho.</i> • <i>Precisa das rodas? Muito</i>

			<i>bem!</i>
			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Uau. Boa. Tão bem. Com as duas mãos a segurar.</i> • <i>Muito bem. Já sabe pôr.</i>
Comentários negativos	1		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chega! Credo! Credo! Cruzes!</i>

Estratégias usadas pelo adulto durante a atividade

Neste tópico apresentamos os dados referentes às estratégias usadas pelo adulto durante a atividade. Para facilitar a leitura, as estratégias usadas pelo adulto de cada diáde encontram-se descritas na tabela 30. Em cada tabela são identificadas as principais dificuldades observadas na criança nas diferentes áreas do desenvolvimento (i.e., Comunicação, Interação e Motricidade), apresentamos os aspetos positivos do adulto e indicamos alguns exemplos das estratégias usadas para colmatar as dificuldades da criança.

Tabela 30

Descrição das capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Díades	Áreas de intervenção	Principais forças/aspetos positivos observados por parte da criança	Principais dificuldades observados por parte da criança	Estratégias encontradas para ultrapassar as dificuldades por parte do adulto
Diáde 1 (pai1-filho)	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Consegue manter a concentração durante um longo período de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • N/O 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a conceitos conhecidos da criança para aumentar os conceitos existentes. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos.
	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais. • Toma a iniciativa e realiza uma atividade. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta pouca autonomia na tomada de decisões 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa. • Estabelece o contato visual com a criança • Reforça de forma positiva o desempenho da criança.

Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos • Manipula e explora materiais • Realiza a atividade com relativa autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma dificuldade no manuseamento de ferramentas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato ocular e intervém quando necessário. • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Consegue manter a concentração durante um considerado período de tempo. • Fornece sugestões verbais ou não verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral comprometida • Linguagem pouco perceptível • Realiza poucas verbalizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece instruções/informações à criança. • Elogia várias vezes a criança. • Recorre a conceitos conhecidos da criança para aumentar os conceitos existentes. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza uma iniciativa por proposta do adulto. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. • Aceita as sugestões do adulto. • Revela iniciativa para ajudar o adulto 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em manter o foco na atividade • Na comunicação com o adulto não mantém contacto ocular 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa. • Reforça de forma positiva o desempenho da criança.
Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos • Manipula e explora materiais • Realiza a atividade com relativa autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldade no manuseamento de ferramentas • Apresenta dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.

Díade 3 (pai2-filha)	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Expressa-se verbalmente • Apresenta discurso pouco perceptível com algum conteúdo informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral comprometida • Linguagem pouco perceptível • Realiza poucas verbalizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece instruções/informações à criança. • Recorre a comentários negativos quando interpela a criança.
	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manter a concentração durante um curto período de tempo. • Realiza uma iniciativa por proposta do adulto. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. • Aceita as sugestões do adulto • Revela iniciativa para ajudar o adulto. • Solicita o apoio do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em manter o foco na atividade • Na comunicação com o adulto não mantem contacto ocular 	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa. • Restringe a participação da criança com comentários negativos.
	Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos • Manipula e explora materiais • Realiza a atividade com alguma autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldade no manuseamento de ferramentas • Apresenta dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem proximidade • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
Díade 4 (mãe2-filho)	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Apresenta facilidade na tomada de decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza poucas verbalizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a conceitos conhecidos da criança para aumentar os conceitos existentes. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos

	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manter a concentração durante um longo período de tempo. • Solicita a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais. • Toma a iniciativa e realiza uma atividade. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. 	• N/O	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato ocular e intervém quando necessário. • Orienta a tarefa explicando oralmente que deve fazer. • Estabelece o contato visual com a criança. • Reforça de forma positiva o desempenho da criança. • Elogia o trabalho da criança.
	Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos • Manipula e explora materiais • Realiza a atividade com autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguma dificuldade no manuseamento de ferramentas. • Apresenta alguma dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
<i>Díade 5 (educadora-criança)</i>	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Apresenta alguma facilidade na tomada de decisões. 	• Discurso oral, por vezes pouco perceptível.	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca questões que estimulam a reflexão. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos.

	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manter a concentração durante um curto período de tempo. • Solicita a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais. • Participa ativamente na atividade. • Toma a iniciativa e realiza uma atividade. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em manter o foco na atividade • Na comunicação com o adulto não mantém contacto ocular 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato ocular e intervém quando necessário. • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa Valoriza o desempenho da criança recorrendo a um discurso motivante.
	Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos. • Manipula e explora materiais. • Realiza a atividade com alguma autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguma dificuldade no manuseamento de ferramentas. • Apresenta alguma dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vira-se diretamente para a criança. • Demonstra como se manipula a tesoura. • Demonstra como se realiza colagens. • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
Díade 6 (educadora-criança)	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. • Apresenta discurso perceptível e com conteúdo informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza poucas verbalizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca questões que estimulam a reflexão. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos.

<i>Díade 7 (educadora-criança)</i>	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem a concentração. • Solicita a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais. • Participa ativamente na atividade. • Toma a iniciativa e realiza uma atividade. • Persiste numa ideia e procura materiais para a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não mantém o contato ocular com o adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato ocular e intervém quando necessário. • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa. • Reforça de forma positiva o desempenho da criança.
	Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos. • Manipula e explora materiais. • Realiza a atividade com alguma autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguma dificuldade no manuseamento de ferramentas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra como se manipula a tesoura. • Demonstra como se realiza colagens. • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende enunciados orais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral comprometida. • Não realiza verbalização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coloca questões que estimulam a reflexão. • Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. • Permite a criança verbalizar e estimula a verbalização de conceitos.
	Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta dificuldade na tomada de decisões. • Consegue manter a concentração durante um curto período de tempo. • Realiza uma escolha a pedido do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não estabelece contato visual com o adulto 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantem o contato ocular e intervém quando necessário. • Fornece instruções verbais para a realização da tarefa. • Valoriza o desempenho da criança recorrendo a um discurso motivante.

Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue manusear objetos com alguma dificuldade. • Manipula e explora materiais. • Realiza a atividade com pouca autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carece apoio no manuseamento de ferramentas. • Limitação na motricidade fina (e.g., colagens e recortes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vira-se diretamente para a criança. • Demonstra como se manipula a tesoura. • Demonstra como se realiza colagens. • Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. • Auxilia na colagem de objetos.
--------------------	--	---	---

Conclusão da tarefa

Ao analisarmos os vídeos, observamos que as crianças conseguiram participar na tarefa, contudo, nem todas as crianças realizaram um produto. Na tabela 31, apresentamos os produtos realizados em cada díade e observamos que nas díades envolvendo as crianças C5 e C7 não apresentaram um produto concluído no tempo disponibilizado. Na díades 5, a Educadora E1 permitiu a criança C5 explorar demasiados materiais sem a orientar para a concretização de um produto. Apesar de a criança sugerir e/ou indicar o produto que queria realizar “perdia-se” em pequenas tarefas sem a concluir. Na díade 7, a criança C7 apresentada limitações ao nível da motricidade que precisava de ser auxiliada pela Educadora E3. Apesar de apoiada pela Educadora, o tempo de era necessário para concluir as várias etapas para a realização do produto, condicionou a sua conclusão.

Tabela 31

Descrição dos produtos realizados

Criança	Produtos	Descrição
C1		Produto inanimado: Flauta de pan construída com palhinhas, coladas com cola UHU.
C2		<p>Produto animado (1): Boneco com cabeça e tronco construído com cartolina, lã, olhos, bola de esferovite e caixa de ovos. Colado com cola quente e cola UHU.</p> <p>Produto animado (2): Boneco com cabeça e tronco construído com bola de esferovite, arame e rola de cortiça. A cara foi pintada com marcador preto.</p>

C3



Produto animado: Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiênico, lã, olhos, rolha e palhinhas, colado como cola UHU.



Produto inanimado: Barco construído com caixa de ovos e pintado com marcadores.

C4



Produto animado: Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiênico, palhinhas e cartolina. Colado como cola UHU.

C5

O produto não foi concluído

C6



Produto animado: Boneca com cabeça tronco e membros, construída com cartolina, bola de esferovite e lã. A cara foi pintada com marcadores e as partes do corpo coladas com cola UHU.

C7

O produto não foi concluído

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo descrever e comparar o comportamento interativo dos Pais e Educadores com crianças com AGD, numa atividade de construção conjunta. Neste estudo participaram 4 díades de Pais com o seu filho ou filha e 3 díades de educadoras com uma criança da sua sala. Cada díade foi observada independentemente, numa situação quasi-experimental, sendo pedido aos participantes, que realizassem em 20 minutos, um produto à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor.

Pretendia-se nos dois grupos de estudo: 1) Descrever a qualidade dos comportamentos interativos do adulto; 2) Comparar o comportamento da criança com a qualidade interativa de Pais e Educadores, avaliada através da escala de cotação TANDEM, nomeadamente em relação à empatia, desafio, atenção e reciprocidade, cooperação e qualidade da comunicação; 3) Averiguar de que modo as verbalizações dirigidas à criança, durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, explicações,

elogios e críticas) podem influenciar o seu comportamento; e 4) Conhecer as Estratégias usadas pelo adulto durante a atividade.

O nosso estudo baseia-se, numa linha de investigação sistémica, na qual o desenvolvimento da criança é concebido como decorrente das características biopsicológicas de cada individuo e do resultado das suas experiências nos seus contextos de vida (Bronfrenbrenner, 1992).

A análise dos casos individuais numa abordagem descritiva-analítica do comportamento interativo e comunicativo dos adultos e das crianças permitiram-nos considerar elementos chave para a promoção da qualidade diádica. Dos quais consideramos a duração das interações ou fator tempo; a atenção individualizada; a grande oferta de materiais e ferramentas; a participação da criança; a qualidade do comportamento interativo do adulto; a comunicação; a análise dos produtos; e as estratégias.

Fator Tempo –A duração da atividade é um fator critico que condiciona a criança à adaptação das tarefas a realizar e no desencadear do processamento superior de organização cognitiva (e.g., reelaboração, desconstrução) (Bruner, 1986). A construção de destrezas cognitivas permite a apropriação de mecanismos de busca e análise de informação, nomeadamente, processos de análise e resolução de problemas que resultam numa autonomia progressiva da criança e consequente aprendizagem (Rosário & Almeida, 2005).

A literatura TANDEM anterior ajudou a corroborar que 20 minutos é um adequado para uma tarefa individualizada (Veloso et al., 2018). Contudo, esta investigação foi desenvolvida com crianças sem problemas de desenvolvimento. Ora, no caso do nosso estudo 20 minutos pode ter limitado a ação dos participantes que apresentam mais dificuldades. Questionamo-nos se todas as crianças no nosso estudo, conseguiriam concluir a tarefa em 20 minutos ou se seria necessário prolongar a tarefa (porventura mais 10 minutos). Como viemos a constatar, apesar do adulto no início da atividade ter definido claramente os objetivos (i.e., realização de um produto com os materiais disponíveis), teria sido necessário um tempo complementar para a conclusão da tarefa.

A capacidade de refletir e planear antes de atuar das crianças com AGD poderá está condicionada. Em consequência, afetará também a sua capacidade em estabelecer prioridades, planificar, organizar o tempo e antecipar. Como observámos,

na díade onde não se concluiu o produto, o interesse inicial da criança centrou-se na exploração dos materiais e realização de algumas tarefas de recorte e colagem. Quando questionada sobre o que queria fazer, não era capaz de dar uma resposta objetiva. Aparentemente, ia escolhendo materiais de forma aleatória e realizava uma atividade por escolha própria. Pese embora este caso, a generalidade das crianças no nosso trabalho interessou-se mais pela exploração dos materiais e só a meio do tempo é que se orientou para a realização de um produto.

Parece-nos que o estabelecimento de um limite de tempo para a duração da atividade, se traduz num condicionamento positivo. Permite enriquecer as interações entre adulto-criança, aumentando a participação do adulto o que estimula a criança para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, nomeadamente ao nível do planeamento (definição de objetivos, planificar, organizar o tempo e antecipar). Contudo, o período de tempo pode ser adaptado a cada caso e às forças e dificuldades de cada criança.

Atenção individualizada – A situação TANDEM tendo as desvantagens de uma situação pré-determinada em materiais e tempo, tem como principal vantagem oferecer à criança uma tarefa individualizada com o adulto. Estas tarefas favorecem as oportunidades de aprendizagem das crianças com AGD porque permitem estabelecer objetivos, demonstrar um comportamento motivacional e cognitivamente direcionado para a atividade (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Com efeito, a maioria dos adultos manteve o contacto ocular e acompanhou as interações da criança.

Este pode ser um aspeto crítico para a aprendizagem das crianças com AGD que precisam de maior apoio em cada uma das fases da realização da tarefa, mais tempo e de um reforço das estratégias pedagógicas. Nas situações observadas, registamos que na situação individualizada, as crianças com AGD beneficiaram da interação com o adulto. Em particular nas díades envolvendo educadoras, as crianças beneficiaram da experiência do adulto e da sua capacidade de resposta às suas necessidades, nomeadamente, ao nível da cooperação e da comunicação durante a atividade.

Materiais, Ferramentas e Escolhas - A elaboração do produto, permitiu-nos analisarmos a tarefa em termos de materiais, ferramentas e escolhas. No conjunto das

díades foram utilizados entre 3 e 12 materiais ($M=7$) e entre 1 e 5 ($M=3$) ferramentas diferentes.

Verificámos que alguns dos materiais disponíveis, até os mais vulgares (e.g., papel feltro, tesoura) eram desconhecidos para a criança, ou simplesmente não o usavam de forma regular. *Será que as crianças com AGD têm as mesmas oportunidades de experimentar materiais e ferramentas que crianças sem problemas de desenvolvimento? Será que as crianças com AGD têm a mesma oportunidade de realizar escolhas? Poderá haver um excesso de protecionismo em torno destas crianças? Esta última questão é de elevada preocupação.*

Quando comparamos com estudos TANDEM portugueses (Barroso, 2015; Barroso et al, 2017; Fernandes, 2015; Ferreira, 2015; Ferreira et al, 2016; Veloso, 2016), o número médio de materiais ($M=11$) e ferramentas ($M=3$) em crianças com desenvolvimento típico é mais elevado e a dispersão destes valores é menor. A nossa amostra é muito reduzida o que nos impede de realizar comparações diretas mas não podemos deixar de nos interrogar sobre a razão pela qual as crianças com AGD apresentam pouca familiaridade com os matérias e ferramentas oferecidas. Na verdade, verificamos que algumas crianças apresentaram dificuldade na manipulação de alguns materiais e ferramentas, nomeadamente no uso da cola líquida, no manuseamento da tesoura e cola quente. Por um lado, a exposição a estes materiais devia ter sido feita precocemente e, por outro, podemos beneficiar do uso de materiais adaptados. Importa assim, refletir sobre o impacto que a adaptação dos materiais tem no desenvolvimento da autonomia das crianças com AGD. Se a experiência forja a competência importa pensar em mais oportunidades para desenvolver estas competências.

Muito embora alguns materiais utilizados não se encontrassem totalmente adaptados às necessidade e características de algumas das crianças em estudo, muitos outros deviam ser de uso recorrente (e.g., canetas, cola, matérias maleáveis ou coláveis) face à idade das crianças. Em futuros estudos, consideramos utilizar materiais adaptados (e.g., tesoura adaptada, o recurso a cores standard, cola quente de baixa temperatura) e analisar em que medida a sua aplicação melhora a participação da criança.

Uma construção como oportunidade de trabalho na zona próxima do desenvolvimento – Vygosty (1978) propõe que a promoção da aprendizagem do

desenvolvimento ocorra pela ação mediadora de um adulto na sua zona de desenvolvimento próximo. A investigação subsequente corroborou esta proposta, indicando que o adulto deve desafiar a criança e oferecer experiências no nível imediatamente acima à sua realização (Williams & DeSteno, 2008). No nosso trabalho verificámos, através das estratégias usadas, que as Educadoras procuraram realizar um trabalho na zona de desenvolvimento próximo tiveram de cada criança, o que pode ser evidenciado nas estratégias que utilizaram. Com efeito, as educadoras procuram observar o que criança conseguia fazer, quais os seus interesses e, quando a criança desenvolvia uma atividade, propunham a complexificação, expansão ou generalização da tarefa. As estratégias incluíram a expansão de conceitos e da linguagem, a complexificação dos objetivos, a introdução de novos materiais/ferramentas bem como a inovação dos seus usos. Os pais deste estudo, e tal como tem sido observado na investigação TANDEM Portuguesa (Veloso et al., 2018), pareciam agir de modo mais intuitivo, experimental, modeladora e focada nas aquisições. Se na criança com desenvolvimento típico esta diversidade de experiências (uma abordagem mais pedagógico do educador e mais modeladora por parte dos pais) pode ser complementar e formativa, questionamo-nos qual a melhor estratégia adotar para a criança com AGD.

Participação da criança – As crianças possuem uma necessidade natural de descobrir e conhecer o mundo que as rodeia. Durante o seu processo de aprendizagem, elas criam, transformam e reproduzem os conhecimentos a que tem acesso (Matta, 2001).

A nossa preocupação durante o estudo prendeu-se entre outros aspetos em observar a *participação da criança* na atividade. Verificamos que, o índice de participação era mais elevado nas díades envolvendo as educadoras. Nestas díades, as educadoras realizaram um trabalho cooperativo, que permitiram à criança experimentar diversos materiais e realizar diferentes escolhas. Em consequência os produtos realizados, em oposição em díades envolvendo Pais, foram da autoria da criança ou dos dois atores em partes iguais.

Nas díades onde o produto foi da autoria do adulto, não observamos um trabalho cooperativo. O adulto, raramente solicitava a participação da criança na tarefa e em consequência, a criança não forneceu sugestões verbais/não verbais, não realizou elogios ao trabalho e não solicitou ajuda/convidou o adulto a participar.

Nas díades onde a sua participação foi mais elevada, a criança respondia com sorrisos, revelando satisfação/prazer na interação, proporcionando um maior envolvimento da criança, quer aceitando sugestões, quer realizando escolhas a pedido do adulto.

Devemos considerar que a *participação da criança* esteve condicionada pela atuação do adulto e esta teve visibilidade quer pela autoria do produto como no trabalho cooperativo. Na medida que, interagindo, as crianças aprendem o que vivem (Matta, 2004), compreendemo-las como aprendizes ativos (Mendes, 2008) que observam e imitam o “mundo” que as rodeia (Vielma & Salas, 2000).

Entendemos que o adulto deve trabalhar com a criança numa metodologia de trabalho cooperativo, sugerir várias ideias e múltiplas formas de experimentação, o que poderá proporcionar a estimulação do pensamento e da sua ação. Deve ainda, estimular a autonomia que permita à criança efetuar escolhas e resolver problemas.

Fica em aberto a questão: *Em que medida a participação de uma criança com AGD está condicionada? Será que a limitação da criança influencia a sua participação na atividade e o comportamento do adulto?*

Esta última questão leva-nos a refletir sobre o comportamento do adulto.

Qualidade do Comportamento Interativo do adulto - Na interação adulto-criança, os resultados indicam que as Educadoras deram mais estímulo e apoio às crianças comparativamente com os Pais. Questionamo-nos sobre o motivo da diferença do comportamento entre os dois grupos. *Será devido à experiência e formação dos Educadores? Ou Será que os Educadores estão mais sensíveis e apoiam a criança com AGD de forma mais adequada?* Com efeito, a nossa pesquisa leva-nos a reflexão sobre a qualidade de interação dos Pais e Educadores.

No que concerne à *qualidade do comportamento interativo* do adulto, centrámos a sua análise em cinco dimensões: i) empatia; ii) desafio; iii) atenção e reciprocidade; iv) cooperação; e v) qualidade da comunicação.

No nosso estudo, na *dimensão empatia*, verificamos uma atuação diferenciada entre Pais e Educadoras. Ao contrário dos Pais, as Educadoras são mais objetivas na interação e parece-nos que estão mais conscientes das instruções que fornecem à criança, bem como da própria entoação que aplicam. Observamos ainda que as Educadoras deram mais feedback positivo. Em consequência, a participação da criança foi mais elevada nas díades envolvendo as Educadoras em virtude destas

reagirem com maior prontidão e adequação às observações e emoções das crianças. Por outro lado, importa referir que nas díades onde as pontuações nos itens desta dimensão foram baixos, a qualidade de participação da criança era reduzido.

Atualmente, compreendemos que o envolvimento da criança na atividade é determinante para o seu desenvolvimento e despontar de novas aprendizagens. Apesar das dificuldades inerentes ao desenvolvimento de cada criança, a atuação das Educadoras, à exceção da Educadora E2, levou a um maior envolvimento da criança, como nos sugerem alguns indicadores observados na escala de participação da criança.

Contudo, cremos que a formação pedagógica e experiência das Educadoras poderá ter sido determinante em virtude do seu comportamento ter sido pautado de uma intencionalidade pedagógica. Por outro lado, os Pais apesar de terem formação superior, observamos que nas díades 1 e 4, limitaram a participação dos seus filhos, protegendo-os mais durante a atividade.

Na *dimensão desafio*, as Educadoras obtiveram maior pontuação nos diferentes itens, comparativamente com os Pais. Em relação aos Pais, apoiaram mais as ações da criança e colocaram mais questões que estimulam a reflexão. Observámos ainda que nas díades 5 e 7, a criança tomou mais vezes a iniciativa e realizou uma atividade por ação ou escolha própria. Nestas díades, as Educadoras apoiaram a criança de forma adequada (i.e., sem intromissão indesejada, nem regras), encorajaram a experimentar e analisar problemas desconhecidos, adotaram as suas sugestões e/ou iniciativas e esperam com paciência pelas suas decisões.

Especulamos que nas díades Educador-criança, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver uma atividade de aprendizagem, apesar das limitações que apresentam.

Na *dimensão atenção e reciprocidade*, os resultados indicam que os adultos P1, M2, E1, E7, adotaram mais as sugestões e/ou iniciativas da criança, esperaram com mais paciência pelas decisões da criança e procuraram mais o contacto visual. Consideramos que, nestas díades, as crianças revelaram mais iniciativa e entusiasmo durante a tarefa.

Na *dimensão cooperação*, as educadores E1 e E3, realizaram um trabalho mais cooperativo que as restantes díades, apoiando as crianças de forma adequada. Verificamos que, durante a realização conjunta do objeto, atuaram em conjunto com a criança, mediando o momento em que apenas observavam a criança com os momentos onde a sua participação oral era necessária. Por sua vez, os adultos P2 e

M1, optaram por desenvolver um projeto paralelo com criança, sem a existência de uma conciliação de interesses. Consideramos assim, que nas díades onde o adulto efetivamente cooperou com a criança, este teve a oportunidade de experienciar novas situações e de aprender com o adulto. Seria pertinente num estudo futuro, compreender os papéis do Pais e Educadores no desenvolvimento do trabalho cooperativo.

Na *dimensão qualidade da comunicação*, os resultados evidenciam que os adultos M1, E1 e E3 adaptaram o seu comportamento e a sua forma de comunicar às necessidades da criança. Parecem ainda, que fizeram um esforço maior em manter um discurso oral permanente com as crianças, apoiando a sua tarefa e organizando a atividade diádica através de perguntas de processo, elogiando o seu trabalho e motivando a criança através de sugestões.

Comunicação - A linguagem oral é algo intrínseco ao ser humano e representa o principal meio de comunicação utilizado pelos indivíduos nas suas interações. Como Ruiz e Ortega referem, a linguagem é uma “faculdade exclusivamente humana que permite a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos” (1993, p. 83). No nosso estudo consideramos *perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/comentários negativos*. No capítulo do reforço positivo, à exceção de uma educadora que realiza 38 comentários positivos, o número de respostas positivas é muito baixa (oscilando entre um (1) e oito(8)). Ora quando comparamos com os estudos Tandem com crianças atípicas, verificamos que o elogio é mais frequente e de maior qualidade. As crianças com AGD receberam um elogio operacional e direto ao seu comportamento (e.g., *Boa*) enquanto as crianças com desenvolvimento típico recebem elogios às suas competências, ao trabalho que realizaram, à sua capacidade cooperação e à capacidade de trabalhar em equipa. *Sabendo que a criança realiza um esforço maior para concretizar as mesmas tarefas, a escassez de respostas positivas questiona-nos sobre a forma como (des)motivamos estas crianças?* Notamos, igualmente, que várias crianças com AGD obtiveram praticamente tantos comentários positivos como negativos. *Será que os adultos estão focados naquilo que elas não estão a fazer bem?* ou como seria necessário, naquilo que elas já conseguem realizar e na forma que ultrapassam as suas dificuldades.

Outro aspeto crítico, na observação destas díades, em comparação com as díades com crianças com desenvolvimento típico é a baixa frequência de comportamentos verbais. As díades com crianças com desenvolvimento típico parecem estar sempre em diálogo espaçada de curtos momentos de silêncio para focar os participantes na tarefa. Enquanto, nas interações com crianças com AGD os silêncios são longos e a comunicação não tem uma tónica de entusiasmo e de partilha como observamos com as outras crianças. Importa salientar que a capacidade da comunicação verbal da criança encontrava-se inviabilizada em 3 das 7 crianças observadas: criança C2, C3 e C7. Nestes casos, o adulto não conseguiu encontrar outras formas de comunicação e de manter o diálogo com formas alternativas de comunicação. *Será que o palco maior está a ser dado à dificuldade da criança?*

Análise dos produtos - Perseguido a *análise dos produtos* obtidos verificamos que há uma prevalência de sujeitos (i.e., figuras com olhos), tanto com Pais como com Educadores. Quando o produto foi um “sujeito”, os adultos tematizam com a relação ou aspetos pessoais (tributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança. Questionamo-nos se o género do adulto terá tido alguma influência sobre o tipo de produto, em virtude de 5 dos 7 adultos serem do género feminino (i.e., 2 mães e 3 educadoras) ou será que as características das crianças contribuíram para isso dado que os sujeitos são mais frequentes em crianças mais novas. Gostaríamos assim, num futuro estudo confirmar esta hipótese através de uma amostragem maior.

Estratégias – A intencionalidade da ação educativa que pauta a intervenção do Educador engloba seis etapas interligadas entre si (i.e., observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular), e cada uma pressupõe que o profissional de educação tenha a capacidade de promover iguais oportunidades de ensino e aprendizagem, a todas as crianças, independentemente de apresentarem ou não problemas de desenvolvimento (Decreto-Lei 54/2018).

A diferenciação de estratégias, torna-se assim um meio facilitador da inclusão e desenvolvimento das crianças, maximizando o seu potencial em função de ações capazes de promoverem desafios, questionar, apresentar sugestões e motivar a criança para a realização da tarefa. Neste sentido, ao observar Pais e Educadoras, verificamos que as educadoras apresentaram estratégias mais eficazes na sua interação com a criança. O *reforço positivo*, foi mais usado pelas Educadoras, como

ferramenta para a motivação da criança para a tarefa. Consequentemente, parece-nos que esta estratégia permitiu aumentar a participação da criança. Com efeito, quando a criança recebia *reforços negativos* a sua participação diminuía. Como referem Wilkinson e Lagendijk (2007), devemos incidir na motivação destas crianças, evitando a sua saturação e desinteresse perante a realização da tarefa.

A *aproximação física*, o *contato ocular* e *contato físico* da parte do adulto resultaram como estratégias associadas a um maior envolvimento/participação da criança na atividade. Estas estratégias, permitem ao adulto reagir com prontidão, apoiando a criança na realização da tarefa. Observamos que algumas crianças possuíam limitação ao nível da motricidade fina, apresentando dificuldade no manuseamento de ferramentas e materiais. Neste sentido, consideramos importante que o adulto se torne um suporte da ação da criança, possibilitando a realização de gestos e micro-tarefas, de modo a que a tarefa se torne exequível.

Realçamos também a importância da *enunciação de instruções* como estratégia. Como nos indica a literatura, devido às dificuldades inerentes ao processamento e organização da informação (Ferreira, 2004), não devemos recorrer a instruções longas. Devemos apresentar as tarefas de forma simples e combinada numa série de etapas: “Vai buscar uma folha”, “agora tira uma tesoura da caixa”, “recorta a folha em duas partes” e “agora cola a folha no rolo”. Devemos ainda confirmar se a criança compreendeu as instruções de forma a perceber se esta foi devidamente apreendida.

Quando comparamos com os estudos Tandem com crianças atípicas, verificamos que a instrução e diretividade é menos frequente, em díades envolvendo Pais. Observamos que alguns Pais tendem a se responsabilizar pela tarefa, ou seja, pela realização do produto, reduzindo assim a frequência das instruções. *Sabendo que a criança precisa de orientação para realizar as tarefas, questiona-nos sobre a forma que a ausência de instruções condiciona a participação da criança na atividade?*

Em *última análise*, parece-nos que, a formação das Educadoras, a sua intencionalidade pedagógica e a sua experiência profissional, possibilitaram uma melhor qualidade de interação diádica durante a atividade.

Porém ainda nos Questionamos se: *Será que a formação das Educadoras tem um maior impacto na qualidade da interação diádica com crianças com AGD comparativamente com os Pais?*

Que implicações podem ter estes resultados na forma de atuar dos Pais e Educadores? Do lado dos Pais, será importante a reflexão sobre a sua importância do seu comportamento para a aprendizagem da criança. Como tem indicado a literatura, o meio que rodeia a criança influencia o seu desenvolvimento. Os nossos dados vêm a apresentar algumas evidências de como o comportamento dos Pais têm no desenvolvimento e aprendizagem da criança com AGD.

Neste estudo, os Pais parecem ser menos promotores da participação da criança. Porém, enquanto figura afetiva, são fundamentais para o bem-estar e desenvolvimento da criança, pelo que importa fornecer algumas sugestões sobre a sua forma de atuação com a criança, nomeadamente, seguir os interesses da criança, permitir fazer escolhas, aceitar as suas sugestões e ensinar.

Do lado dos Educadores, seria importante refletir sobre o seu papel, cuja formação o prepara para a criação de situações de aprendizagem centradas na criança e a sua experiência permite-lhe ter uma maior sensibilidade para as suas necessidades individuais. O conhecimento de estratégias facilitadoras, potencia a participação e inclusão da criança.

Podemos ainda considerar a importância do trabalho em parceria entre Educadores e Pais, onde a partilha de conhecimento sobre as diferentes formas de atuação permitem delinear estratégias de atuação conjunta que se complementem, que promovam o desenvolvimento e a inclusão das crianças com AGD.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

O presente estudo permitiu analisar os comportamentos dos 4 Pais e 3 Educadores e respetivamente 7 crianças. O estudo é original ao permitir observar Pais e Educadores com crianças com AGD, numa atividade de construção conjunta – numa conciliação de esforços para atingir um resultado (interação e produto) conjunto. Por fim, o estudo desenvolve-se em dois campos mutuamente dependentes, *as interações* e a *comunicação* embora raramente associados numa investigação.

O presente trabalho também é original ao usar uma abordagem fundamentalmente descritiva e qualitativa a partir de uma situação quasi-experimental e de guião de análise que tem origem numa escala de avaliação.

O reduzido número de participantes, dificulta qualquer generalização de resultados mas não seria esse o objetivo desta pesquisa exploratória. Antes, procura-

se descrever interações e formas de comunicação no contexto da atividade proporcionada.

Por fim, a duração da atividade ser 20 minutos contínuos, inerente às características de desenvolvimento das crianças observadas, em futuras observações consideramos realizar observações de 30 minutos. Com efeito, observamos que estas crianças precisam de mais tempo para adaptação à tarefa e para a progressiva facultar elementos importantes sobre a participação da criança.

Muito embora pesem estas limitações, os resultados são originais e descrevem comportamentos do adulto que proporcionaram oportunidades de aprendizagem para a criança. Por seu lado, verificámos com a criança reage a essas oportunidades.

Em futuros estudos, importará analisar de que forma o comportamento de Pais e Educadores, diferem da criança com desenvolvimento típico das crianças com atraso do desenvolvimento. A equipa procurará estudar aspetos diádicos do comportamento adulto-criança (o impacto mútuo) em crianças com outros problemas de desenvolvimento, que se aliará ao contributo dado pelos estudos prévios.

REFERÊNCIAS

- Alonso, M. & Bermejo, B. (2013). *Discapacidad Intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alves, M., Fuertes, M. & Sousa, O. (2014a). 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.
- Alves, M., Fuertes, M., & Sousa, O. (2014b). Estudo da qualidade da interação e da fala dirigida por pais e mães. *Atas do VII Encontro Nacional da Língua Portuguesa, 7*, 16-17.
- American Psychiatric Association (2015). *D.S.M. – 5 Guia de referência rápida para critérios de diagnóstico* (5ª edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Barroso, I. (2015). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/5568>
- Bee, H. (1977). *A Criança em Desenvolvimento*. S. Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). *Self-Regulated Learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals*. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 417-450). New York: Academic Press.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). *Does Gender Make a Difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Brandes, H., Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German “tandem study” on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal. 23*(3), 315-327.

- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecology systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica King.
- Brown, G., McBride, B. Shin, N. & Bost, K (2007). Parenting predictors of father-child attachment security: Interactive effects of father involvement and fathering quality. *Fathering*. 5(3), 197–219.
- Bruner, J. S., Goodnow, J J., & Austin, G. A., (1986). *A study of thinking*. New York: A Wiley publication in psychology.
- 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.
- Cameron, C., Moss, P. & Owen, P. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. Paul Chapman: Londres
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171–246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (2005). *A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, L. & Spenciner, L. (1994). *Assessment of young children*. New York: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). London: Routledge.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2007). *Applied Behaviour Analysis*. New Jersey: Pearson Education
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais*. Porto Alegre: Artmed.

- Donnelan, A., Miranda, P., Mesaros, R. & Fassbender, L. (1984). Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behavior. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(3), 202-212.
- Faria, A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinhos e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 32 (4), 419-437.
- Farinha, S. (2017). Estudo sobre o comportamento interativo de mães e de educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança.(Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/7760>
- 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. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/5388>
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295–310. doi:10.14417/ap.1240
- Ferreira, J., (2004). Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor. *Revista portuguesa de medicina geral e familiar*, 20(6), 703-712.
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar Educação. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 79-100.
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interações*, 10(30), 1-7.
- Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M. & Sousa, O. (2016). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. In F. Veiga (Ed.),

- Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação motivação para o Desempenho Académico* (pp. 619-633). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fuertes, M., Branco, M., Ferreira, M. & Sousa, O. (2016). *Does children, parents or educators gender have an impact on interactive play, communication and interactions?*. Submetido para comunicação na 25ª conferência da EECERA, Dublin, 31 de agosto a 3 de setembro.
- 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(1), 292-296. doi:10.1196/annals.1376.037.
- Fuertes, M., Lopes-dos-Santos, P., Beeghly, M., & Tronick, E. (2009a). Infant coping and maternal interactive behavior predict attachment in a Portuguese sample of healthy preterm infants. *European Psychologist*, 14(4), 320-331. doi: 10.1027/1016-9040.14.4.320.
- Fuertes, M., Faria, A., Soares, H., Oliveira-Costa, A., Corval, R., & Figueiredo, S. (2009b). 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., Sousa C., Nunes O., Lino D. (2018). *Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança*. Psychology in education and health, (pp. 48-65). Évora:Universidade de Evora & FCT.
- Giné, C. & Font, J. (2011). *Os alunos com deficiência intelectual e de desenvolvimento*. In M., Sánchez-Cano, J. Bonals e cols. Manual de Assessoramento Psicopedagógico. Alegre: Penso.
- Johnston, J., Foxx, M., Jacobson, J., Green, G. & Mulick, J. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behaviour Analyst*, 29(1), 51-74.
- 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.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Ladeira, A. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/6426>
- Lang, R., Davis, T., O'Reilly, M., Machalicek, W., Rispoli, M., Sigafos, J. Lancioni, G. & Regester, A. (2010). Functional analysis and treatment of elopement across two school settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43, 113-118.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª edição) (pp. 109-160). Porto: Porto Editora.
- Lieberman, A., Barnard, K. & Wieder, S. (2004). Diagnosing infants, toddlers, and preschoolers: The zero to three diagnostic classification of early mental health disorders. In R. DelCarmen-Wiggins & A. Carter (Eds.). *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (pp. 141-158). Oxford: University Press.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, ... Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10ª Edição). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Malott, R. & Trojan-Suarez, E. (2004). *Principles of Behaviour.* New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Martin, C., Ruble, D. & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Matta, I. (2004). Aprender vivendo: as experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1(22), 73-80

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miltenberger, R. (2008). *Behaviour Modification*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Oliveira, R., Rodrigues, F., Venâncio, M., Saraiva, J., & Fernandes B. (2012). Etiologic evaluation and investigation of global development delay and intellectual disability. *Saúde Infantil*, 34(3), 5-10.
- Montie, J. E., Xiang, Z. & Schweinhart, L., J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*. 21(3), 313-331. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.007.
- Ortega, J., & Ruiz, J., (1997). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: DinaLivro.
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal Involvement by U.S. Residential Fathers: Levels, Sources, and Consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 222-271). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Rebelo, D. & Dinis, M. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Caminho.
- Rohrmann, T. (2016). Men and women as professionals in early childhood education. An issue of inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 73, 201-219.
- Roque, J. (2017). Contributo dos modelos pedagógicos na relação da educadora com crianças do jardim de infância em tarefas cooperativas e comunicativas. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/7761>
- Rosário, P., & Almeida. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. In A. Simão et al. (Eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, (pp. 121-155). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rubio, M. (2012). O masculino: uma nova mais-valia para a educação de infância? *Infância na Europa*, 23, 4-5
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ... Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.

- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: Conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics*, 55(5), 1071-1084.
- Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., ... & Sheth, R. D. (2003). Practice parameter: Evaluation of the child with global developmental delay - Report of the quality standards subcommittee of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 60, 367-380.
- Simeonsson, R. (1994). Towards an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. Simeonsson (Ed.), *Risk, resilience & prevention. Promoting the well-being of all children*. Baltimore: P.H. Brookes.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Uhrig, K. (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertages-einrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main*. Summary of overall results. Frankfurt.
- Vance, H. (1998). *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2a ed.). New York: John Wiley & Sons.
- 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. doi: 10.1080/03004430802352061.
- Veloso, C., Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 94-116.
- Verdugo, M.A. & Salock, R.L. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(236), 7-21.

- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- 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.
- West, C. & Zimmermann, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-15.
- Williams, L. A. & DeSteno, D. (2008). Pride and perseverance: the motivational role of pride. *Journal Perspective of Social Psychology*, 94(6), 1007-17. doi: 10.1037/0022-3514.94.6.1007
- Wilkinson, W. & Lagendijk, M. (2007). ADHD in the Classroom: Symptoms and Treatment. In. M. Fitzgerald, M. Bellgrove & M. Gill (Eds.). *Handbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 54/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República, 1.ª série , 129
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (6 de julho de 2018). Diário da República, 1.ª série , 129

ANEXOS

Anexo A. Declaração de Consentimento Informado dos Participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ aceito participar na investigação/estudo exploratório em que se pretende investigar se a diferença de género influencia o comportamento dos pais e das mães numa situação pedagógica pré definida. Declaro também que autorizo a participação do meu/minha filho/filha _____, no mesmo. Fui informado(a) pelo Dr. Bruno Filipe da Piedade Veiga (Mestrando em Educação Especial, responsável pelo estudo) que a minha participação não é obrigatória e que a qualquer momento podemos desistir de participar (sem que tal acarrete nenhum prejuízo para a nossa relação com o Mestrando ou com a Instituição).

A nossa participação nesta pesquisa consistirá em participar numa filmagem em interação com o(a) meu(minha) filho(a), e em responder a um questionário para recolha de dados demográficos. Este estudo não me trará qualquer despesa ou risco, tendo sido assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação e concordo, voluntariamente, participar neste projeto de investigação.

Assinatura: _____

Data: ___/___/_____

Anexo B. Questionário Demográfico Pais

QUESTIONÁRIO (recolha de dados demográficos)

“Does gender make a difference?” Estudo comparativo do comportamento dos Educadores e Pais numa situação pedagógica pré definida com crianças dos 3 aos 10 anos	
Pai <input type="radio"/> Mãe <input type="radio"/>	
Nome:	Idade:
Profissão:	Empregado <input type="radio"/> Desempregado <input type="radio"/>
Composição do agregado familiar:	
Nº de filhos:	Nacionalidade:
Escolaridade:	Curso (área de formação):
Brincadeiras/jogos preferidas(os) na sua infância:	
Com quem brincava habitualmente?	
Filho <input type="radio"/> Filha <input type="radio"/>	
Nome:	Data de nascimento: __/__/__
Lugar na frateria:	
Problemas de desenvolvimento identificados:	Tipo de apoio:
Idade de entrada na Creche/Jardim de Infância:	Onde esteve até essa data e com quem?
Atividades de complemento e/ou extra curriculares:	
Que brincadeiras/jogos gostam mais de fazer juntos?	
Em que momento(s) do dia brincam habitualmente?	
Quanto tempo dura(m) aproximadamente a(s) brincadeira(s)?	
Que brincadeiras/jogos gostam mais de fazer	
.....no interior:no exterior:

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo C. Grelha TANDEM



tandem

Forschungsprojekt zu Frauen und Männern
in der Elternarbeitspädagogik

*Folha
conter*

Nome:	Tamás (Maíra)
Data:	6/6/2013
Número da sequência da vídeo:	AB84 ADS

Em que medida concorda com as seguintes afirmações?	Discordo totalmente. (1)	Discordo um pouco. (2)	Concordo um pouco. (3)	Concordo bastante. (4)	Concordo totalmente. (5)
1.1 O/A educador/a faz as observações e intervenções da criança de forma adequada e com prontidão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 O/A educador/a encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
1.3 O/A educador/a apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 O/A educador/a dá feedback positivo e respeitador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Em que medida concorda com as seguintes afirmações?	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
2.1 O/A educador/a adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2.2 O/A educador/a espera com paciência pelas decisões da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 O/A educador/a coloca perguntas que estimulam a reflexão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 O/A educador/a usa conceitos desenhados da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
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.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
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.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 O/A educador/a temotos a reação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



tandem

Forschungsprojekt zu Frauen und Männern
in der Elementarpädagogik

2.8. O/A educador/a está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.

Em que medida concorda com as seguintes afirmações?

Discordo totalmente
(I)

Discordo um pouco.
(II)

Concordo em parte.
(III)

Concordo bastante.
(IV)

Concordo totalmente.
(V)

3.1. O/A educador/a observa a criança e lá participa verbalmente.

3.2. O/A educador/a atua ele/ela própria 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.

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.

3.7. A quem deve ser atribuído, principalmente, o produto material obtido na sequência de vídeo?

A criança

Aos dois atores em participações

Ao educador/ à educadora

Anexo D. Grelha de categorias de comportamento verbal do adulto



Nº da sequência de vídeo: AD5

Categorias de comportamento verbal do adulto:	Nº de vezes (total)	Exemplos
Perguntas de conteúdo (não inclui sugestões como “queres usar o amarelo ou o verde?” e.g., “sabes quantas patas tem a galinha?”)	4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isto o que é sabes? Sabes o que é isto?</i> • <i>Como se chama?</i> • <i>Como é que se chama?</i> • <i>Que cor é esta lã?</i>
Perguntas de processo e.g., “como é que fazemos o nariz?”	33	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vê lá o que está aí dentro</i> • <i>Nesta caixa o que é que tens? Vê lá.</i> • <i>Então vê lá. O que está dentro deste saco?</i> • <i>Isso o que é?</i> • <i>Mas o que é isto.</i> • <i>Vê lá o que há mais?</i> • <i>Pode ser para quê?</i> • <i>É isso que vais usar.</i> • <i>Vais construir qualquer coisa.</i> • <i>E agora. O que é que vais construir? Tens uma caixa de ovos.</i> • <i>Precisas de uma palhinha?</i> • <i>O que é que vais fazer?</i> • <i>Pará. Espera. Vamos lá pensar primeiro. Ouve. O que vais fazer com isso?</i> • <i>O que vais ter de fazer à lã antes de a colar?</i> • <i>A cola está aqui. Onde vais por a cola?</i> • <i>Então o que vais fazer a esta lã primeiro? Vais colar esta lã toda?</i> • <i>Então que é que tens de fazer?</i> • <i>Tem de por cola aonde?</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é que vais fazer agora?</i> • <i>O que ias fazer com este rolo de papel?</i> • <i>Vais fazer o quê?</i> • <i>Como é que vais enfeitar este rolo?</i> • <i>O que é que vais colar em cima da cola?</i> • <i>O que vais fazer para conseguir dois retângulos rosa?</i> • <i>Explica-me uma coisa. Como é que vais ter dois retângulos cor de rosa?</i> • <i>Como é que vais ter dois retângulos cor de rosa?</i> • <i>Onde é que vais por a cola?</i> • <i>O que é que vais por em cima da cola.</i> • <i>O que é que vai pôr ai antes da cola secar.</i> • <i>E agora o que é que vais pôr ai?</i> • <i>O que é que vais por ai?</i> • <i>O que é que vais fazer?</i>
Sugestões (inclui perguntas)	2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Temos paus de gelado. E rolo de papel. Queres?</i> • <i>Porque é que não pões outro material em vez de pôr a lã.</i>
Dirige (e.g., “acho que o azul fica melhor)	16	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sabes o que vais fazer? Vais construir o que quiseres com estes materiais.</i> • <i>Esta corta melhor. Se calhar esta corta melhor. Experimenta lá.</i> • <i>Tens aqui cola. tens que fazer uma construção.</i> • <i>Então vamo-nos organizar. Precisas disto?</i> • <i>Onde vais pôr. Precisas de cola.</i> • <i>Tira a parte que vais precisar</i> • <i>Mais aqui. Vá.</i> • <i>Não podes apertar com força ou senão sai muito.</i> • <i>Chega. não ponhas mais.</i> • <i>Primeiro de um lado. Poe lá a lã.</i> • <i>Tens de virar para cima.</i> • <i>Já sabes que não precisas de por muita. Chega.</i> • <i>Agora vais ter de fazer qualquer coisa aqui.</i> • <i>Já sabes que não podes apertar muito.</i> • <i>Temos que colar. Anda não está colada.</i> • <i>Isso. A toda a volta.</i>

Ordens (e.g., “senta-te direito”, “usa a cola”)	6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Queres mudar de tesoura? Então põe essa aqui.</i> • <i>Mostra. Tira uma. Qual é a tua preferida.</i> • <i>Põe-te direito.</i> • <i>Com licença. Tira os dedos.</i> • <i>Põe lá os dedos bem.</i> • <i>Ouve a C.</i>
Ensino (explica, informa, ensina algo,...”a galinha tem duas patas”)	19	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantas mãos tens? Com quantas mãos vais cortar?</i> • <i>Essa é mais fina do que esta.</i> • <i>É um quadrado rosa. Isto é feito de quê. É vidro?</i> • <i>É feito de quê? Isto é o quê.</i> • <i>Isto é o quê? Pa...</i> • <i>Isto é cartolina grossa. Isto é cartolina fina..</i> • <i>Vais saber amanhã? É lá.</i> • <i>Com esta mão segura.</i> • <i>Pará. Abre. Força.</i> • <i>Não é por ser grosso. Dobra.</i> • <i>Eu ajudo-te. Tem-se de segurar com força.</i> • <i>A tesoura virada para a frente.</i> • <i>Não. Um de cada vez. Senão a cola seca.</i> • <i>Isso é esferovite. Diz. Esferovite.</i> • <i>Já sabes que não podes apertar muito.</i> • <i>Tens que encostar um bocado com o teu dedo.</i> • <i>Não te preocupes. A cola seca.</i>
Elogios/estímulo (Estímulo (“que bonito”, “Muito bem, continua”)	5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Força.</i> • <i>Boa</i> • <i>Boa</i> • <i>Dois retângulos verdes. Muito bem.</i> • <i>Muito bem. Já conseguiste ter retângulos rosa.</i>
Desaprovação/Comentários negativos	2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não. A tesoura tem de estar virada assim</i> • <i>Não. Um de cada vez.</i>

Anexo E. Grelha de observação do comportamento da criança numa situação pedagógica quasi-experimental no âmbito do estudo TANDEM português

OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NUMA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA QUASI-EXPERIMENTAL NO ÂMBITO DO ESTUDO TANDEM PORTUGUÊS

Nome:	AD5_Educadora + menino
Data:	06/06/2018
Número da sequência de vídeo:	AD5_2018

PARTICIPAÇÃO	Nº DE VEZES QUE O COMPORTAMENTO É OBSERVADO (TOTAL)	EXEMPLOS
1.1. A CRIANÇA DÁ VÁRIAS SUGESTÕES VERBAIS OU NÃO VERBAIS.	9	<p>A- adulto C-criança</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolhe os materiais a usar para realizar o produto. “Isto pode ser”. • Vamos fazer um copo. • “Agora a cola. A cola vai para aqui.” • vou construir um telescópio. Pomos cola à volta... assim. • Enquanto recorta a cartolina vai dizendo “ à volta mas só na parte de trás”. • C-“preciso de dois cartões rosa...” • C-“Vou construir duas coisas” (telescópio e um barco) • C-“ Já fiz dois cartões pequeninos. Agora faltam mais dois.” • C-“A parte de dentro já acabou. Agora ... isto tudo vermelho”.
1.2. A CRIANÇA REALIZA UMA ESCOLHA A PEDIDO DO ADULTO. (E.G., “QUERES ISTO?”)	6	<ul style="list-style-type: none"> • A-Vais usar colar esta lã toda? C-Não. A-Então que é que tens de fazer? C-Preciso de cortar. • O que vais fazer com este rolo de papel. A criança responde:” Um periscópio”. • A-“Agora o que falta aqui” C-“tenho de por cola à volta”

		<ul style="list-style-type: none"> • A-“E depois o que vais fazer?” C-“vou por na outra parte...” • cola a base do rolo de papel higiénico • A-“A cola está a escorregar. O que vais pôr aqui?”. A criança escolhe um bocado de lã para colar à base do rolo de papel higiénico.
1.3.	A CRIANÇA REALIZA UMA INICIATIVA POR PROPOSTA DO ADULTO. (E.G., COLA A PEDIDO DO ADULTO; “QUERES FAZER? TOMA... COLA... FAZ”))	8 <ul style="list-style-type: none"> • Procura materiais na caixa e retira uma cartolina canelada. • Continua a retirar material da caixa a pedido da educadora. • Empilha as cartolinas que retira da caixa. • Continua a explorar os materiais da caixa. • Corta um limpa cachimbos. • Corta um segundo limpa cachimbos com a ajuda da educadora. (A educadora ensina como deve cortar o limpa chaminés). • Corrige o seu trabalho, colando a lã corretamente à volta da base do rolo de papel higiénico. • encosta o fio de lã a pedido do adulto.
1.4.	A CRIANÇA TOMA A INICIATIVA E REALIZA UMA ATIVIDADE POR AÇÃO OU ESCOLHA PRÓPRIA (E.G., PROCURA NAS CAIXAS O QUE QUER, VAI BUSCAR O MARTELO)	7 <ul style="list-style-type: none"> • A criança decide trocar de tesoura. • Procura na caixa paus de gelado procura na caixa vários materiais dizendo: “Preciso disto. Também preciso disto”. • Pega na tesoura e corta o limpa chaminés para construir o telescópio. • Recorta uma folha de cartolina e dá indicações do que irá fazer. • recorta uma segunda folha de cartolina. • Recorta novamente uma cartolina em duas partes iguais.
1.5.	A CRIANÇA RETOMA UMA IDEIA SE IGNORADA PELO ADULTO.	0

1.6. A CRIANÇA PERSISTE NA REALIZAÇÃO DA SUA IDEIA.	0									
1.7. A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA É FUNDAMENTALMENTE (ESCOLHA MÚLTIPLA):	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="639 517 799 607">Opinativa (verbal – manda, sugere, explica)</td> <td data-bbox="799 517 959 607">Elaborativa (motora – faz)</td> <td data-bbox="959 517 1118 607">Pouco Frequente (parece ser uma espetadora ou age por solicitação)</td> <td data-bbox="1118 517 1366 607">Ambas (criança motivada em participar combinando formas verbais e motoras)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="639 607 799 685"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="799 607 959 685"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="959 607 1118 685"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1118 607 1366 685"><input checked="" type="checkbox"/></td> </tr> </table>		Opinativa (verbal – manda, sugere, explica)	Elaborativa (motora – faz)	Pouco Frequente (parece ser uma espetadora ou age por solicitação)	Ambas (criança motivada em participar combinando formas verbais e motoras)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Opinativa (verbal – manda, sugere, explica)	Elaborativa (motora – faz)	Pouco Frequente (parece ser uma espetadora ou age por solicitação)	Ambas (criança motivada em participar combinando formas verbais e motoras)							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>							

INTERAÇÃO	Nº DE VEZES QUE O COMPORTAMENTO É OBSERVADO (TOTAL)	EXEMPLOS
1.8. A CRIANÇA REVELA SATISFAÇÃO/PRAZER NA INTERAÇÃO. (E.G., SORRISOS, GARGALHADAS)	2	<ul style="list-style-type: none"> • Ao abrir a caixa a criança diz “Que giro!” • A-Não apertes mais. Socorro! A criança sorri.
1.9. A CRIANÇA EXPRESSA AO REALIZAR ELOGIOS AO TRABALHO OU REGOZIJOS COM O TRABALHO REALIZADO.	2	<ul style="list-style-type: none"> • Agora vou usar isto e vai ficar lindo. • Sim, uma coisa muito gira.
1.10. A CRIANÇA EXPRESSA AO REALIZAR ELOGIOS AO ADULTO.	0	
1.11. A CRIANÇA REVELA INSATISFAÇÃO/DESCONFORTO NA INTERAÇÃO. (E.G., VERBALIZAÇÕES NEGATIVAS, FUGA AO	1	<ul style="list-style-type: none"> • A educadora faz uma brincadeira, dizendo que também tem uma caixa de ovos. A criança responde: “já vi”

	OLHAR)		
1.12.	A CRIANÇA DEMONSTRA SINAIS DE REJEIÇÃO OU AUSÊNCIA DE RESPOSTA.	0	
			a. Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a tarefa. <input type="checkbox"/>
1.13.	QUAL DAS HIPÓTESES DESCREVE MELHOR O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA (ESCOLHA MÚLTIPLA):		b. Está virada para o adulto com contato ocular e orientada para a interação com o adulto. <input type="checkbox"/>
			c. Mantém pouco contato ocular com o adulto e orientação para a tarefa. <input type="checkbox"/>
			d. Mantém pouco contato ocular com o adulto e baixa participação na tarefa. <input type="checkbox"/>

	COOPERAÇÃO	Nº DE VEZES QUE O COMPORTAMENTO É OBSERVADO (TOTAL)	EXEMPLOS
1.14.	A CRIANÇA ACEITA AS SUGESTÕES DO ADULTO. (E.G., “PODES PINTAR DE AMARELO...”)	7	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto pergunta: O que vais fazer com isto? • C – vou tapar o esferovite com lâ. A – “O que vais fazer com a lâ antes de a colar” Criança-Primeiro a cola, primeiro a cola. • Tira as partes que vais cortar • O adulto dá indicações de como usar a cola. “Chega. Não ponhas mais”. A criança aceita

<p>1.15. A CRIANÇA REJEITA AS SUGESTÕES DO ADULTO.</p>	<p>0</p>	<p>a indicação do adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O adulto ajuda a construir o produto.” tens de virar para cima”. • A - ”Tens de pôr cola aonde agora? Criança- “em baixo”. • A - “já sabes que não precisas de por muita. Chega” A criança para de colocar cola.
<p>1.16. A CRIANÇA REVELA INICIATIVA PARA AJUDAR O ADULTO. (E.G., POR VONTADE PRÓPRIA)</p>	<p>0</p>	
<p>1.17. A CRIANÇA SOLICITA AJUDA AO ADULTO.</p>	<p>0</p>	
<p>1.18. A CRIANÇA CONVIDA O ADULTO A PARTICIPAR, VERBAL OU NÃO VERBALMENTE.</p>	<p>1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • C-“Quando eu disser”

Observações/Notas:

Ladeiras, A., & Fuertes, M. (2015). Tandem Criança: *Escala Portuguesa para avaliação do comportamento interativo infantil na Situação Tandem*. Não Publicada