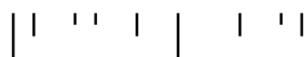


PROJETO TANDEM: ESTUDO SOBRE A  
QUALIDADE DA INTERAÇÃO E  
PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE  
INTERVENÇÃO PRECOCE COM A CRIANÇA  
NUMA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO  
CONJUNTA

Carina de Jesus Magueijo dos Reis

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

2022-2023



PROJETO TANDEM: ESTUDO SOBRE A  
QUALIDADE DA INTERAÇÃO E  
PARTICIPAÇÃO DO PROFISSIONAL DE  
INTERVENÇÃO PRECOCE COM A CRIANÇA  
NUMA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO  
CONJUNTA

Carina de Jesus Magueijo dos Reis

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce  
Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes  
Coorientadora: Professora Isabel Fernandes

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

“Aqueles que passam por nós não vão sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupery

# AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho transpõe-me para o provérbio africano (sem autoria conhecida) “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. De facto, o culminar deste trabalho só foi possível devido a várias pessoas às quais quero agradecer:

A todos os participantes diretos no estudo, nomeadamente crianças e colegas profissionais de IP, e indiretamente aos pais, educadoras de infância, colegas da ELI Cascais e da ELI LCO e Sistema Nacional de Intervenção Precoce, que facilitaram este processo.

À Professora Doutora Marina Fuertes pela sua partilha de conhecimentos, mas essencialmente pela sua dedicação, disponibilidade, apoio e palavras de força que nunca me permitiram desistir.

À Professora Isabel Fernandes pela sua partilha de experiências, disponibilidade, apoio e entusiasmo.

Às minhas colegas do grupo de trabalho Tandem Ana Rita e Inês, pela partilha, disponibilidade e apoio ao longo desta jornada.

Às minhas colegas de trabalho de Intervenção Precoce da Cercica e da Associação Os Francisquinhos, pelos momentos de partilha e boa disposição.

Aos amigos/as com quem fui partilhando as minhas dúvidas, as minhas preocupações e ansiedades, e que sempre acreditaram em mim.

Ao meu irmão e ao meu pai, que embora não o digam, sei que se orgulham de mim. À minha mãe, que embora não sabendo, ensinou-me que devemos sair da zona de conforto, apesar das dificuldades que possam surgir.

Aos meus sogros, que sempre foram um apoio incondicional e avós extremos e presentes.

Ao Ricardo, meu amigo, marido e companheiro de vida, que em tempos de tempestade, é o meu Sol e nunca me deixa submergir, levando o nosso barco a bom porto.

Ao meu filho Miguel um agradecimento especial por relativizar todos os momentos em que ficou uma história por ler ou uma brincadeira por fazer, mas essencialmente pela ingenuidade, felicidade, curiosidade, naturalidade e amor que diariamente me demonstra ser a essência da vida!

## RESUMO

A criança desenvolve as suas “ideias fundamentais sobre o mundo, sobre si próprio e sobre os outros” (Bowlby, 1969) através da interação que estabelece com os seus principais cuidadores nos seus contextos de vida naturais. A criança com atraso global do desenvolvimento (i.e., elegível para os serviços de Intervenção Precoce em Portugal) pode necessitar de apoio para ser autónoma nas suas rotinas diárias, para estabelecer relações seguras, fazer amizades, brincar com os seus pares, aprender, participar e fazer escolhas nos seus contextos de vida, podendo o profissional de Intervenção Precoce ser um facilitador destas interações. Neste estudo pretendeu-se estudar a forma como este profissional atua e comunica com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, assim como comparar estas formas de atuação e de comunicação com as educadoras de infância e mães. Para o efeito, o comportamento interativo e comunicativo dos profissionais de Intervenção Precoce, educadoras de infância e mães foi observado, na mesma situação lúdica durante 20 minutos enquanto construíam um produto à sua escolha com os materiais disponibilizados na mala Tandem. Participaram 48 díades adulto-criança, distribuídas por: i) 10 díades profissionais de Intervenção Precoce-crianças com atraso global do desenvolvimento, ii) 20 díades educadoras de infância-crianças com desenvolvimento típico, e iii) 18 díades mães-filhos(as) com desenvolvimento típico. Todas as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Os resultados indicam que as profissionais de Intervenção Precoce se expressam mais com perguntas de processo, sugestões e elogios, relativamente às educadoras e às mães, e reagem mais frequentemente às emoções e comportamentos da criança, dão feedback positivo e respeitador, e apoiam menos as iniciativas da criança sem intromissões. Espera-se que este estudo contribua para o debate social e científico acerca do papel do profissional de Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança e enquanto seu cuidador significativo.

**Palavras-Chave:** Profissional de Intervenção Precoce; Atraso Global de Desenvolvimento; Comunicação e Interação adulto-criança; Participação e Agência da Criança

## ABSTRACT

Children develop "fundamental ideas about the world, themselves, and others" (Bowlby, 1969) through interactions established with their primary caregivers in their live contexts. A child with global developmental delay (i.e., eligible for Early Intervention services in Portugal) may require support to become autonomous in their daily routines, establish secure relationships, relate to friends, engage in play with peers, learn, participate, and make choices within their life contexts. The early intervention professional can facilitate these interactions. This study aimed to investigate how early intervention professionals interact and communicate with preschool-aged children (covered by Early Intervention) during a joint constructive play activity. It also aimed to compare these interactions and communication with those of kindergarten educators and mothers. For this purpose, the interactive and communicative behavior of early intervention professionals, preschool educators, and mothers was observed during the same play situation, where they spent 20 minutes constructing a product of their choice using materials provided in the Tandem bag. The study involved 48 adult-child dyads, distributed as follows: i) 10 early intervention professional-child dyads with children with global developmental delay, ii) 20 kindergarten educator-child dyads with typical development, and iii) 18 mother-child dyads with typical development. All children were between 3 and 6 years of age. The results indicate that early intervention professionals express themselves more through process questions, suggestions, and give more positive feedback compared to preschool educators and mothers. They also respond more frequently to the child's emotions and behaviors, provide positive and respectful feedback, and offer support to the child's initiatives without interference. This study is expected to contribute to the social and scientific debate on the role of the intervention professional in children development and as a significant caregiver.

**Keywords:** Early Intervention Professional; Global Developmental Delay; Adult-Child Communication and Interaction; Child Participation and Agency.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos

Resumo

Abstract

1. Introdução -----	1
2. Enquadramento Teórico	
2.1. Projeto Tandem -----	3
2.2. A Intervenção Precoce -----	5
2.3. A criança com atraso global do desenvolvimento -----	7
2.4. O papel do adulto -----	8
2.4.1. O papel do profissional de IP -----	9
2.4.2. O papel da família -----	11
2.4.3. O papel do educador de infância -----	13
3. Métodos	
3.1. Objetivos do Estudo -----	16
3.2. Participantes -----	16
3.3. Procedimentos -----	17
3.4. Cotação e Tratamento de Dados	
3.4.1. Comportamento comunicativo do adulto -----	19
3.4.2. Comportamento interativo do adulto -----	20
3.5. Análise de Dados -----	21
4. Resultados -----	22
5. Discussão de Resultados -----	25
6. Considerações Finais -----	30
7. Limitações e Futuros Estudos -----	32
8. Referências -----	33
9. Anexos -----	39
Anexo A. Folheto Explicativo, Consentimento Informado dos Pais e Assentimento das crianças -----	40
Anexo B. Folheto Explicativo e Consentimento Informado dos Profissionais de IP -----	43

Anexo C. Questionário (Recolha de dados demográficos da criança) -----	46
Anexo D. Questionário (Recolha de dados demográficos do adulto) -----	48
Anexo E. Listagem de Materiais -----	50
Anexo F. Grelha do comportamento verbal do adulto -----	52
Anexo G. Escala do comportamento interativo e colaborativo do adulto -----	54
Anexo H. Síntese descritiva dos comportamentos comunicativos do adulto -----	57
Anexo I. Produtos finais de 8 sequências -----	59
Anexo J. Poster -----	61

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conteúdo da mala Tandem -----	18
Figura 2. Produto final da sequência 3 -----	31
Figura 3. Produto final da sequência 4 -----	31

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características demográficas das crianças e adultos participantes -----	17
Tabela 2. Categorias para análise do comportamento verbal do adulto -----	19
Tabela 3. Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo do adulto -----	20
Tabela 4. Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Comunicativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce -----	22
Tabela 5. Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Interativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce -----	23

## LISTA DE ABREVIATURAS

IP – Intervenção Precoce

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância

ELI – Equipas Locais de Intervenção Precoce

AGD – Atraso global do desenvolvimento

DPM – Desenvolvimento psico-motor

# 1. INTRODUÇÃO



De acordo com Bronfenbrenner (1992), o desenvolvimento infantil depende das características bioecológicas da criança e dos processos de aprendizagens que resultam das interações que estabelece nos seus contextos de vida ao longo do tempo.

Para a promoção do desenvolvimento da criança com risco de atraso grave do desenvolvimento, ou com incapacidades ou alterações nas funções e estruturas do corpo, existe em Portugal um serviço de apoio a estas crianças e suas famílias denominado Intervenção Precoce (IP).

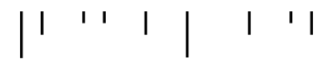
Com a criação do Sistema Nacional para a Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) em 2009, que pretende “assegurar condições facilitadoras do desenvolvimento da criança com atraso de desenvolvimento ou em risco de atraso grave, potenciar a melhoria das interações familiares e reforçar as competências da família como suporte da sua progressiva capacitação e autonomia face à problemática da sua criança” (Caeiro e Correia, 2021, p.25), surge um novo adulto que faz parte da vida destas crianças e famílias – o Profissional de Intervenção Precoce, doravante designado de profissional de IP. Este profissional tem a missão de apoiar as crianças, promovendo oportunidades de aprendizagens eficazes e fortalecendo as competências das suas famílias e/ou de outros cuidadores, através da mobilização dos recursos existentes na comunidade.

Neste estudo pretende-se comparar a forma como o profissional de IP comunica com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela IP, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, com a atuação de educadoras de infância e mães, assim como comparar o comportamento interativo (*Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação*) dos profissionais de IP, educadoras de infância e mães, na mesma situação lúdica indicada acima.

A presente dissertação encontra-se organizada sob a forma de artigo e está dividida por seções, nomeadamente um resumo em português, um resumo em inglês,

enquadramento teórico, métodos, apresentação de resultados, discussão dos resultados e referências.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO



### 2.1. Projeto Tandem

Em 2010, uma equipa de investigadores alemães (Brandes, Andra, Roseler, & Schneider-Andrich, 2012) iniciou um estudo quasi-experimental denominado Tandem para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras. Para o efeito, foi proposto aos educadores/as a construção de um produto em conjunto com a criança, durante 20 minutos, com materiais e ferramentas pré-definidos. Os investigadores tinham como objetivo descrever e comparar o comportamento interativo dos educadores e educadoras com crianças do sexo masculino e feminino em idade pré-escolar, nas condições determinadas.

Os resultados deste estudo Tandem não evidenciaram diferenças significativas entre o comportamento dos educadores e educadoras alemães, mas aquelas que foram observadas estão relacionadas com a forma como estes dois grupos motivam e envolvem a criança na atividade (Brandes, Andra, Roseler, & Schneider-Andrich, 2015).

Desde então, o estudo alemão original foi adaptado em Portugal, tendo surgido vários estudos Tandem, que incluíram e pretendiam estudar e comparar os comportamentos dos diferentes interlocutores na vida das crianças, que passamos a elencar:

- Pais versus Mães (Fernandes, 2015)
- Educadoras versus Mães (Barroso, 2015)
- Educadores versus Educadoras (Ferreira, 2015)
- Pais versus Educadores (Velo, 2016)
- Mães versus Mães / Educadoras versus Educadoras (Farinha, 2017)
- Educadoras sem modelo específico versus Educadoras Movimento Escola Moderna versus Educadoras High/Scope (Roque, 2017)

- Educadores/as versus Pais (Ladeiras, 2018)

- Pais versus Educadoras (Veiga, 2018)

Ao contrário do que mostraram os resultados da equipa alemã, em que as ocorreram diferenças significativas na atuação do adulto consoante o género da criança, nos estudos Tandem portugueses foram observadas diferenças consideráveis na atuação do adulto, tendo em conta o género deste e não o da criança com quem interagia.

Tendo em consideração que o presente estudo pretende comparar o comportamento interativo e os comportamentos comunicativos de três grupos de adultos, dois dos quais já estudados anteriormente, importa então referir quais os resultados dos estudos anteriores, relativos às educadoras de infância e mães durante a realização de uma atividade conjunta com a criança. Os profissionais de IP, constituem um novo grupo de estudo no âmbito do projeto Tandem.

No que respeita aos comportamentos interativos, os resultados já apresentados indicam que: i) as educadoras tendem a reagir de forma adequada às emoções e observações da criança, encorajando-a a explorar problemas desconhecidos e adotando as suas sugestões, trabalhando conjuntamente com estas e aguardando com paciência pelas suas decisões; ii) as mães tendem a competir com a criança ao longo da atividade, podendo existir projetos paralelos e por vezes desinteresse por parte da criança (Barroso, 2015).

Ao nível do comportamento verbal do adulto, os estudos evidenciam que: i) as mães realizam mais perguntas de processo, sugestões, elogios e maior número de críticas, no sentido de organizarem a criança para a atividade através do reforço verbal, impor regras e motivar a criança (Fernandes et al., 2018; Barroso et al., 2017; Veloso et al., 2018); ii) as educadoras fazem mais perguntas de conteúdo, sugestões, direções e transmitem mais ordens (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2018) para ensinar e dirigir a atividade.

Importa ainda referir que os estudos Tandem só recentemente incluíram crianças com atraso global de desenvolvimento na realização de uma atividade conjunta com Pais e Educadores (Veiga, 2018), e que nos sugerem que: i) as crianças têm poucas

oportunidades de participação e realização, sendo o produto maioritariamente realizado pelo adulto; ii) a comunicação do adulto para com a criança é objetiva e funcional, revelando-se este, focado na realização de um produto; iii) o adulto tende a valorizar pouco o esforço e trabalho da criança com atraso global de desenvolvimento (Veiga, et al., 2020).

## **2.2. A Intervenção Precoce**

Ao longo das últimas décadas, o conceito de IP foi assumindo um papel de destaque relativamente à infância e às práticas centradas na família. Através do contributo de diversos autores, com diferentes perspetivas e teorias, tanto no âmbito das ciências da saúde, como também da psicologia, das ciências da educação e das ciências sociais, este conceito foi gradualmente descentralizando-se da própria criança, passando a abranger nas suas concetualizações a família e a comunidade (European Agency for Development in Special Needs Education - EADSNE, 2005).

A intervenção precoce na infância ganhou relevância em Portugal através de programas específicos em meados da década de 80. Estes programas, de base comunitária e centrados na família, bem como a atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, estiveram na origem da conceção e publicação do Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, que sustentou a criação do SNIPI (Carvalho, et al., 2016).

A IP define-se como um conjunto de medidas de apoio integrado nas áreas social, da educação e da saúde, que devem ser desenvolvidas através de ações nos contextos naturais das crianças durante as suas rotinas e atividades diárias, de forma a promover a participação da criança nas experiências de aprendizagem, partindo dos objetivos definidos pela família (SNIPI, março de 2023).

De acordo com a investigação, sabemos que a criança aprende a conhecer o mundo nas interações que estabelece com os seus pais, educadores, pares ou outros elementos significativos que podem existir na sua vida. Este conceito surge espelhado na premissa da Intervenção Precoce, que visa influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sob um amplo chapéu, que inclui os princípios das práticas centradas na família

e tem como finalidade garantir que as experiências e oportunidades dos contextos naturais (como o contexto familiar, a creche, o jardim de infância ou outros) tenham como consequências a promoção e o reforço das competências das crianças, dos cuidadores e das famílias (Dunst, 2000).

Assim, as Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI), que representam a base funcional de todo o sistema, são constituídas por profissionais designados como profissionais de IP que atuam segundo uma perspetiva transdisciplinar, caracterizada pela partilha e troca de conhecimentos e competências nas várias áreas, sendo a família parceira e principal decisora do processo de avaliação e intervenção (Carvalho, 2004).

De acordo com o ponto 1 do Artigo 1º do Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, o objetivo primordial deste sistema é garantir as condições de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. Assim, são elegíveis para apoio no âmbito do SNIPI as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade e respetivas famílias que apresentem condições incluídas nos seguintes grupos:

1.º Grupo: *alterações nas funções ou estruturas do corpo* (que limitam o seu normal desenvolvimento e participação nas atividades típicas, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios para a respetiva idade e contexto social);

2.º Grupo: *risco grave de atraso de desenvolvimento* (pela existência de condições biológicas, psicoafetivas ou ambientais que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança) (SNIPI, outubro de 2023).

As crianças do 1.º Grupo e/ou as crianças do 2.º Grupo que acumulem quatro ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental reúnem critérios para o apoio das ELI. No presente trabalho dedicaremos de seguida especial atenção ao critério de elegibilidade referente ao atraso global de desenvolvimento (AGD), dado ser a problemática apresentada pelas crianças em atividade conjunta com as profissionais de IP.

### **2.3. A criança com atraso global do desenvolvimento**

De acordo com o Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1992), o desenvolvimento da criança depende das suas características bioecológicas e dos seus contextos de vida, que lhe poderão proporcionar oportunidades e momentos de aprendizagem, pelo que a existência de determinados fatores, sejam eles biológicos, genéticos, sociais ou culturais, têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil, podendo constituir-se como fatores protetores, ou como fatores de risco para o desenvolvimento.

O desenvolvimento humano apresenta-se como um processo contínuo de aprendizagem, que ocorre não só através das interações entre o sujeito e o ambiente em que este vive, mas também através das relações entre os contextos mais amplos que o envolvem (Yunes & Juliano, 2010).

Ao longo dos anos, podemos constatar um crescimento da investigação sobre desenvolvimento infantil que nos revela que um desenvolvimento psico-motor (DPM) normal se define pelos limites de idade em que ocorrem as várias aquisições, bem como pela adequação das competências adquiridas para cada idade (Matos, 2009). Não obstante de considerarmos as seguintes áreas do desenvolvimento psico-motor infantil: motricidade fina e grossa; linguagem e comunicação; cognição não-verbal; socialização; autonomia e comportamento, sabemos também que cada criança apresenta um ritmo de desenvolvimento próprio, servindo as referidas etapas apenas como um referencial (Caeiro & Correia, 2021).

Atualmente, o AGD surge enquadrado nas perturbações do desenvolvimento intelectual, aplicando-se a crianças com idade igual ou inferior a 5 anos (APA, 2015), que não conseguem atingir os marcos do desenvolvimento típicos para a sua faixa etária e que apresentam um atraso significativo (dois ou mais desvios-padrão abaixo da média) em duas ou mais áreas do desenvolvimento (Shevell et al., 2003, citado em Silva & Albuquerque, 2011, p.20), embora em Portugal se verifique um uso mais generalizado do termo, sendo comum a sua utilização em relação a crianças no início da idade escolar (Silva & Albuquerque, 2011).

O desenvolvimento infantil é um processo multifatorial, resultando da combinação de fatores biológicos, ambientais, familiares e sociais, de risco ou de proteção, pelo que o AGD pode apresentar múltiplas causas, nomeadamente complicações pré e perinatais (infecções, prematuridade e complicações obstétricas); pobreza e nível sociocultural baixo e outros fatores ambientais como a exposição a teratogéneos durante a vida uterina e causas genéticas (Tooper, S. 2011, citado em Oliveira, R. et al., 2012, p.7), entre outras. A investigação em neurociências permite-nos saber atualmente que o desenvolvimento de uma criança acontece em processos interativos nos seus diferentes contextos de vida, ou seja, resulta da interação de vários fatores, genéticos, epigenéticos, somáticos, psicossomáticos, metabólicos e ambientais (Pinto, 2009). Contudo, para esta autora,

o conhecimento das diferentes etapas do desenvolvimento, a sua antecipação e o aconselhamento dos pais sobre as atividades que podem ajudar a promover a aquisição das competências, podem evitar alguns dos problemas relacionados com fatores ambientais e erros ou lacunas na estimulação da criança (...) tentando aproveitar a plasticidade cerebral para recuperar algumas competências e para evitar o acumular de dificuldades (Pinto, 2009, p.677 e 678).

As rotinas diárias da criança, quer seja em casa, no jardim de infância ou noutra local da comunidade, representam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, pelo que, a oportunidade de participar em tarefas colaborativas permite à criança e às pessoas envolvidas na sua rotina, aumentar a comunicação, a partilha, etc. De facto, nestas interações, a criança aprende a conhecer o mundo e a compreender as relações sociais que estabelece.

## **2.4. O papel do adulto**

Dunst e Bruder (1999, citados em Carvalho et. al, 2016) defendem que “os contextos naturais de aprendizagem são os que proporcionam múltiplas oportunidades para experiências de aprendizagem e incluem a família, a vida na comunidade e a creche ou jardim de infância” (p.81). Por este motivo, as mães e as educadoras de infância foram

incluídas neste estudo, dado que a investigação indica que os pais são figuras de vinculação e os educadores de infância são figuras afetivas importantes para o desenvolvimento da criança (Fuertes & Santos, 2015). Contudo, no caso do profissional de IP, é um papel desconhecido e pouco estudado, ainda que este profissional estabeleça simultaneamente uma relação profissional, educativa e afetiva com a criança.

A participação e interação da criança com os outros, baseada nas rotinas, são fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo

através de interações repetidas com as pessoas, os materiais e os objetos do seu contexto que as crianças aprendem sobre as pessoas e as coisas do seu mundo. Assim, poderemos considerar que todas as experiências, oportunidades e acontecimentos que promovem estas interações podem considerar-se como contextos naturais de aprendizagem (Dunst & Bruder, 1999; Dunst & Hamby, 1999, citados em Carvalho et al., 2016, p.85).

O profissional de IP fará parte das novas rotinas da criança, procurando estimular novos comportamentos, novas oportunidades educativas e novas interações numa dinâmica bioecológica, em que a sua presença afetará o contexto de vida da criança.

#### **2.4.1. O papel do profissional de IP**

Estes profissionais apresentam formações de base variadas, nomeadamente em educação de infância ou educação básica (algumas especializadas em educação especial), áreas terapêuticas, serviço social e psicologia (Caeiro & Correia, 2021), resultantes de serviços distintos e desenvolvem as suas ações segundo uma perspetiva transdisciplinar, que remetem para a intervenção centrada na família baseada nos contextos naturais da criança, com os adultos significativos e com os seus pares, ao invés de um apoio direto (i.e., de um para um) à criança (McWilliam, 2010).

O profissional de IP deve desenvolver o seu trabalho colocando a família no centro da intervenção, assumindo como sua função “prestar apoios diretos à criança e à família, bem como constituir-se como consultor, coordenador e facilitador em relação aos agentes

da comunidade” (Almeida, 2011; Bairrão & Almeida, 2002; Pimentel, 2005, citados em Caeiro & Correia, 2021).

Cabe assim ao profissional de IP

capacitar e corresponsabilizar a família, respondendo às suas necessidades e preocupações, proporcionando-lhe a informação necessária, respeitando a sua cultura, os seus valores e a sua singularidade, reconhecendo os pontos fortes da criança e do seu meio, e intervir de forma adaptada e individualizada (Pimentel, 2005, citado em Caeiro & Correia, 2021, p.47).

A este profissional estão alocadas diversas funções e a sua atuação deverá acontecer nos diferentes níveis do sistema tendo em consideração as prioridades da família, através do estabelecimento de redes de suporte social formais e informais, que a possa auxiliar na superação das dificuldades que surgem no dia a dia (Caeiro & Correia, 2021). Nesta sequência, será fácil de compreender que na abordagem centrada na família, todos “os membros da rede de suporte social são considerados potenciais fontes de experiências, oportunidades, aconselhamento ou orientação para influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pais e família” (Dunst, 2005, citado em Carvalho et al, 2016, p.75).

Neste sentido, os profissionais de IP ajudam a construir “um renovado olhar partilhado com a família sobre a criança, protagonizando uma verdadeira mudança de paradigma, que coloca a ênfase num modelo positivo, multidimensional, assumindo uma atitude colaborativa e empática, por oposição a uma atitude de julgamento e prescritiva” (Brito, 2018, p. 9).

De facto

o modo como as crianças mais pequenas aprendem faz com que as intervenções dos profissionais de IP tenham pouco efeito diretamente na criança, podendo sim ter um impacto significativo na melhoria das competências e da autoconfiança dos pais e de outros prestadores de cuidados que, por sua vez, têm indiretamente uma grande influência na promoção do desenvolvimento da criança (McWilliam, 2010).

Ou seja, num trabalho de parceria e colaboração, os profissionais de IP poderão incentivar e ajudar os pais na implementação de estratégias adequadas e promotoras do desenvolvimento infantil dos seus filhos, bem como na resolução de outras necessidades e preocupações que a família possa enfrentar.

Ramos (2019), salienta ainda a importância do profissional de IP

na criação e manutenção das mudanças efetuadas na família, assumindo uma responsabilidade pessoal e uma oportunidade única para marcar a diferença no seio de cada família. Atualmente, é reconhecido que o sucesso da intervenção está intimamente relacionado com a qualidade da relação família/ [técnico] e que uma relação de colaboração e corresponsabilização pode levar a mudanças significativas também na interação pais/criança (p. 29).

Por último, e ainda relativamente ao apoio que o profissional de IP presta às famílias durante todo o processo de intervenção, é importante ressaltar a importância das visitas domiciliárias, que segundo McWilliam (2012, citado por Ramos, 2019) assenta em três áreas específicas: “o apoio emocional; o apoio material (assegurar o acesso a materiais, equipamentos e recursos financeiros); apoio informativo, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, às necessidades educativas especiais da mesma e os encaminhamentos para serviços e recursos fundamentais” (p. 31).

Também o facto de a família estar no seu ambiente natural promove um sentimento de competência e confiança. Estas visitas domiciliárias permitem assim ao profissional de IP colaborar com as famílias no sentido de intervir sobre situações do dia a dia e hábitos familiares, tendo em consideração as expectativas e necessidades de cada família, orientando-se mutuamente e trabalhando em parceria para uma melhoria da qualidade de vida familiar.

#### **2.4.2. O papel da família**

A investigação demonstra que a família é o principal agente de mudança na vida da sua criança e diversos autores têm demonstrado o impacto que a qualidade das relações pais/criança têm ao nível do desenvolvimento sócio emocional e cognitivo, não só nos

primeiros anos, mas também ao longo da vida (Tronick, E. et al., 2019). Também Beeghly et al. (2010) defendem que a qualidade da interação mãe-bebê depende de questões individuais, sociais e culturais. Defendem também que os profissionais de IP, na sua intervenção, deverão ter em consideração a cultura e as tradições familiares.

Neste sentido, Fuertes et al. (2010) destacam que “as intervenções focadas na sensibilidade materna tendem a ser eficazes não só a fomentar essa mesma capacidade (...), mas também a promover a segurança da vinculação” (p. 849). Também aqui o Modelo *Touchpoints* surge como um aliado nas estratégias a implementar ao longo da intervenção, por ter na sua base uma abordagem desenvolvimental e relacional, que se constitui como um “andaime para uma intervenção focada na criança e centrada na família” (Brito, 2018, p. 9). Castelão, Pinto e Fuertes (2015) reafirmam a ideia de que este modelo “permite a construção de relações de confiança entre os profissionais e famílias, influenciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança” (p. 79).

Caeiro e Correia (2021) referem que apesar da severidade das dificuldades que as crianças com atraso do desenvolvimento apresentam, é o impacto da interação pais-criança que influenciará o seu futuro. Também Bronfenbrenner (1979) defende que a família é a principal estrutura organizadora no desenvolvimento de uma criança e é essencialmente através da interação com os seus cuidadores que ela desenvolve as suas ideias basilares sobre o mundo, sobre si própria e sobre os outros que a rodeiam.

Cruz (2005, citado em Caeiro & Correia, 2021) salienta que é da responsabilidade dos pais

satisfazer as necessidades básicas da criança; disponibilizar-lhe um mundo físico organizado e previsível, com espaços e objetos que possibilitem a existência de rotinas; dar resposta às necessidades de compreensão cognitiva da realidade extrafamiliar, para que esta compreenda o mundo exterior; satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança, a partir da construção de relações de vinculação; satisfazer as necessidades de interação da criança e a sua integração na comunidade; serem parceiros de interação nas mais diversas atividades quotidianas; apoiarem na resolução de problemas em contextos sociais; e

prepararem e disponibilizarem oportunidades de aprendizagens em contextos familiares e não familiares (p.44).

Como tem sido sublinhado por alguns autores (Trivette, Dunst, & Hamby, 2010, citados em Carvalho et al, 2016), “a auto eficácia e o bem-estar parental afetam as interações entre pais e crianças e estas, por sua vez, influenciam o desenvolvimento da criança. Por isso, o foco da IP deverá ser a promoção do sentimento de competência e controlo dos pais” (p.83). Este modelo de promoção de competências com as famílias, permite identificar os seus pontos fortes e capacidades para promover resultados mais positivos, levando a que estas se considerem “responsáveis pelos seus sucessos e realizações e a sentirem-se autónomas e independentes para gerir, com competência, as situações do seu dia a dia” (p.84).

#### **2.4.2. O papel do educador de infância**

A investigação demonstra que para além dos pais, os educadores de infância são figuras afetivas que podem contribuir para os modelos de representação interna das crianças, influenciando a forma como se relacionam com o mundo (Fuertes, 2012). De facto, a criança que frequenta a creche ou o jardim de infância passa muito tempo do seu dia fora de casa, sendo assim evidente a importância deste adulto na sua vida.

De acordo com o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, a este, compete-lhe “capacitar para o desenvolvimento, concebendo e desenvolvendo a sua intervenção, planeando, organizando e avaliando o ambiente educativo, programando atividades e projetos, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Caeiro & Correia, 2021, p.46).

O educador é um importante agente na vida criança, dado que a sua ação inclui a gestão de rotinas de cuidados diários, que contemplam as necessidades básicas, as necessidades psicossociais da criança, em paralelo com uma abordagem holística, com finalidades educativas diversas, como o jogo e o brincar, como atividades essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Caeiro & Correia, 2021).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), é ainda função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (p.62).

Adicionalmente, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), consideram que o educador de infância tem um papel fundamental na estimulação da criança, sendo encarado como um modelo, dado que “há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador, que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância” (p.27).

A intervenção deste profissional deve ter em consideração as especificidades, potencialidades e direitos de cada criança (Correia, 2018, citado em Caeiro & Correia, 2021), pelo que é igualmente fundamental que o educador de infância realize um trabalho articulado e de colaboração com a família e outros profissionais da educação, saúde e serviço social.

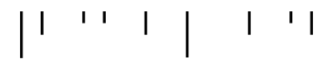
De facto, também Mata e Pedro (2021) defendem que a relação escola - família vai possibilitar a ambos

ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (p.11).

A motivação dos pais para se envolverem no contexto educativo dos seus filhos apresenta-se ainda como fator primordial para a construção desta parceria, por ser um reflexo do sentimento da competência e eficácia do seu papel, enquanto principais cuidadores. Por esse motivo, é importante que os pais tenham a oportunidade de se envolverem e participarem de forma sistemática no que acontece no dia-a-dia do contexto educativo, para que possam sentir-se verdadeiramente implicados (Mata & Pedro, 2021).

No caso de crianças com AGD ou outras problemáticas, é fundamental que o educador seja parceiro da família na identificação destas necessidades e desempenhe um papel preponderante no aconselhamento e na mobilização dos recursos necessários para responder adequadamente a cada situação.

## 3. MÉTODOS



### 3.1. Objetivos do Estudo

O presente estudo tem como objetivos:

1) Comparar a forma como o profissional de IP comunica com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, com educadoras de infância e mães.

2) Comparar o comportamento interativo (*Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação*) dos profissionais de IP, educadoras de infância e mães, na mesma situação lúdica.

### 3.2. Participantes

Participaram neste estudo 10 díades profissional de IP - criança abrangidas pela Intervenção Precoce. Os 10 profissionais de IP participantes integram a ELI de Cascais e a ELI de Lisboa Central Ocidental, são todos do sexo feminino e apresentam formação em diferentes áreas, nomeadamente Psicologia, Terapia da Fala, Educação, Terapia Ocupacional e Psicomotricidade. Quanto à escolaridade destas profissionais, 4 são mestres, 4 são licenciadas e 2 têm pós-graduações.

Para melhor compreendermos a atuação destas profissionais, comparámos o seu comportamento com mães e educadoras, distribuídas em 20 díades educadores de infância do sexo feminino - 20 crianças com desenvolvimento típico e 18 mães - 18 filhos(as) com desenvolvimento típico. A tabela 1 apresenta a descrição dos 3 grupos de estudo.

**Tabela 1***Características demográficas das crianças e adultos participantes*

Dados demográficos	Educadoras <i>M (DP)</i>	Mães <i>M(DP)</i>	Profissionais <i>IP</i> <i>M(DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Idade das crianças	3.00 (.001)	3.83 (.857)	4.30 (1.25)	11.0	.001
Idades dos adultos	35.9 (5.48)	36.0 (5.31)	47.7 (13.4)	9.23	.001
Escolaridade dos adultos	16.2 (.410)	14.8 (2.71)	-	4.99	.032
Anos de experiência profissional	10.8 (7.19)	-	14.6 (12.17)	13.9	.001

A idade das 48 crianças participantes variou entre os 3 e os 6 anos e apenas as crianças em interação com as profissionais de IP (10) apresentavam atraso do desenvolvimento, enquanto as restantes (38) tinham um desenvolvimento típico. As crianças em interação com as mães e educadoras são primogénitas, mas em interação com as profissionais de IP apenas 3 das 10 crianças são primogénitas e filhos únicos.

As mães tinham idades entre os 25 e os 45 anos, as educadoras entre os 26 e os 45 anos de idade e as profissionais de IP tinham idades compreendidas entre os 28 e os 65 anos.

Podemos verificar que em média, as profissionais de IP são mais velhas e detêm mais anos de experiência do que as educadoras. As crianças em interação com as profissionais de IP são em média mais velhas do que as crianças em interação com as educadoras e as mães.

### **3.3. Procedimentos**

A cada participante foi entregue um folheto explicativo com os objetivos e procedimento do estudo aquando do convite para participar no estudo. Os pais das crianças e os participantes adultos deram o seu consentimento informado para participação no estudo, recolha de imagens e realização de vídeo gravação. Do mesmo modo, foi criado um momento para explicação do projeto às crianças e pedido o seu assentimento através de desenho ou pintura (ver anexos A e B), ficando assim garantidos os princípios éticos da investigação. O levantamento de dados demográficos foi realizado



## 3.4. Cotação e Tratamento de dados

### 3.4.1. Comportamento comunicativo do adulto

De acordo com o primeiro objetivo do estudo, para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, recorreremos a uma grelha criada para o efeito (ver anexo F), com base na investigação de Fernandes e colegas (2015), com as seguintes categorias: *perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/ comentários negativos* (cf. Tabela 2).

**Tabela 2**

*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>
Direções	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>“Vai ficar um presente bem bonito.”</i>
Desaprovação/Comentários negativos	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>

---

produto realizado e/ou ao  
comportamento da criança.

---

Os dados foram recolhidos por frequência, ou seja, sempre que ocorria foi registado o comportamento, o tempo, a duração e transcrita a verbalização.

### 3.4.2. Comportamento interativo do adulto

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, como definido no segundo objetivo, foi utilizada a escala Tandem criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada por Rita Brandes e posteriormente adaptada aos estudos Tandem portugueses (ver anexo G). Os itens da escala são distribuídos por seis categorias (cf. Tabela 3): *Empatia*, *Desafio*, *Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade)*, *Tipo de colaboração* e *Qualidade da Comunicação* e é pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”).

**Tabela 3**

*Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo do adulto*

Dimensão	Itens
Empatia	1.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador. 1.3. O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
Desafio	2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas). 2.2. O adulto encoraja a criança a experimentar e a analisar problemas desconhecidos. 2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.
Qualidade interativa (Atenção e reciprocidade)	3.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.
Tipo de colaboração	4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo. 4.3. O adulto observa a criança e só participa verbalmente.

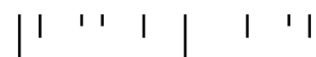
	4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.
	4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
Qualidade da comunicação	5.1. O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.
	5.2. O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.
	5.3. O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

As observações realizadas com esta escala foram analisadas por quatro cotadores e um outro para mediar e obter o consenso. Após a visualização dos vídeos, cada cotador pontuou individualmente cada caso. Posteriormente, os cotadores apresentaram e justificaram a sua cotação, item a item, em conferência de cotadores. Tendo em consideração a opinião de todos os cotadores, debateu-se e acordou-se a pontuação consensual, usada assim para efeitos estatísticos.

### 3.5. Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 26 do programa SPSS. A curva normal foi testada permitindo o uso de testes paramétricos. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrões dos comportamentos dos grupos de estudo. O Teste de Médias MANOVA foi usado para calcular as diferenças nos comportamentos interativos e verbais entre os três grupos de estudo avaliados com a Escala Tandem, nomeadamente educadoras, mães e profissionais de IP. O nível de significância foi estabelecido a .05. Para análise dos dados descritos, foram realizadas transcrições do comportamento e verbalizações do adulto, assim como o comportamento e reação da criança.

## 4. RESULTADOS



O primeiro objetivo do estudo pretende comparar o comportamento das profissionais de IP, educadoras e mães. Assim, relativamente aos comportamentos comunicativos, como podemos verificar na tabela 4, as educadoras e as profissionais de IP participantes neste estudo realizaram mais perguntas de conteúdo do que as mães [ $F(47) = 14.97; p = .001; \eta^2 = .399$ ]. As educadoras fizeram menos perguntas de processo em comparação com as mães e as profissionais de IP [ $F(47) = 17.60; p = .001; \eta^2 = .439$ ]. As profissionais de IP deram mais sugestões do que as educadoras e as mães [ $F(47) = 22.85; p = .001; \eta^2 = .504$ ]. As mães dirigiram mais do que as educadoras e as profissionais de IP. Contudo, as profissionais de IP dirigem mais do que as educadoras [ $F(47) = 15.69; p = .001; \eta^2 = .411$ ]. As mães dão mais ordens do que as educadoras e do que as profissionais de IP [ $F(47) = 17.21; p = .001; \eta^2 = .433$ ]. As profissionais de IP dão mais elogios do que as educadoras e as mães [ $F(47) = 16.67; p = .001; \eta^2 = .426$ ]. Por outro lado, as mães criticam mais do que as educadoras e as profissionais de IP [ $F(47) = 12.28; p = .001; \eta^2 = .363$ ]. Para as análises referidas, o *size effect* é adequado, ou seja, a diferença na dimensão das amostras não afeta a magnitude da significância dos resultados obtidos.

**Tabela 4**

*Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Comunicativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce*

Comportamentos comunicativos do adulto	Educadoras <i>M (DP)</i>	Mães <i>M(DP)</i>	Profissionais IP <i>M(DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Tukey HSD</i>	$\eta^2$
Perguntas de conteúdo	20.25 (10.88) <sup>a</sup>	4.50 (2.75) <sup>b</sup>	15.40 (11.74) <sup>c</sup>	14.9656	.001	a,c >b	.399

Perguntas de processo	11.60 (7.35) <sup>a</sup>	27.94 (11.08) <sup>b</sup>	30.50 (12.38) <sup>c</sup>	17.605	.001	c,b>a	.439
Sugestões	5.05 (3.03) <sup>a</sup>	7.61 (4.03) <sup>b</sup>	18.40 (9.18) <sup>c</sup>	22.847	.001	c>a,b	.504
Dirige	2.30 (2.15) <sup>a</sup>	11.39 (7.01) <sup>b</sup>	7.10 (4.72) <sup>c</sup>	15.686	.001	b>a,c &c>a	.411
Ordens	3.55 (3.79) <sup>a</sup>	14.17 (8.15) <sup>b</sup>	4.60 (4.17) <sup>c</sup>	17.211	.001	b>a,c	.433
Ensino	4.20 (3.10)	7.39 (5.92)	7.40 (4.27)	2.835	.069	-	-
Elogios	6.10 (4.23) <sup>a</sup>	10.06 (5.60) <sup>b</sup>	19.80 (9.55) <sup>c</sup>	16.672	.001	c>a,b	.426
Desaprovação	1.15 (1.90) <sup>a</sup>	5.94 (4.46) <sup>b</sup>	1.90 (1.66) <sup>c</sup>	12.285	.001	b>a,c	.363

Relativamente ao segundo objetivo, em que se pretende comparar a interação dos três grupos, de acordo com tabela 5, as profissionais de IP reagem mais às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão [ $F(47) = 4.61; p = .015; \eta^2 = .170$ ] e dão feedback mais positivo e respeitador [ $F(47) = 5.92; p = .005; \eta^2 = .208$ ] do que as mães. As educadoras adotam mais as sugestões e/ou iniciativas da criança, comparativamente com os outros adultos em estudo [ $F(47) = 20.42; p = .001; \eta^2 = .476$ ]. As mães atuam mais elas próprias e deixam a criança observar, comparativamente às profissionais de IP [ $F(47) = 6.75; p = .003; \eta^2 = .231$ ]. As mães seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas, com conciliação de interesses apenas pontual [ $F(47) = 7.88; p = .001; \eta^2 = .259$ ], comparativamente às educadoras e profissionais de IP, que mais trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua [ $F(47) = 7.65; p = .001; \eta^2 = .254$ ].

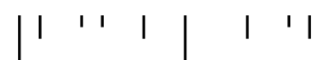
**Tabela 5**

*Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Interativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce*

Dimensão	Itens	Educadoras <i>M (DP)</i>	Mães <i>M(DP)</i>	Profissionais IP <i>M(DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Tukey HSD</i>	$\eta^2$
Empatia	1.1.	3.55 (1.91) <sup>a</sup>	2.83 (1.10) <sup>b</sup>	4.10 (.88) <sup>c</sup>	4.607	.015	c>b	.170
	1.2.	3.40 (1.05) <sup>a</sup>	2.89 (1.08) <sup>b</sup>	4.30 (.95) <sup>c</sup>	5.917	.005	c>b	.208

	1.3.	3.90 (1.37) <sup>a</sup>	2.83 (.98) <sup>b</sup>	1.20 (.42) <sup>c</sup>	20.41 <sub>8</sub>	.001	a> c,b	.476
Desafio	2.1.	3.35 (1.42) <sup>a</sup>	2.78 (1.11) <sup>b</sup>	3.80 (.92) <sup>c</sup>	2.415	.101	-	-
	2.2.	3.40 (1.31)	2.50 (1.29)	3.50 (.97)	3.181	.051	-	-
	2.3.	3.20 (1.152)	2.61 (.85)	3.20 (1.40)	1.594	.214	-	-
Qualidade interativa	3.1.	3.55 (1.91) <sup>a</sup>	2.83 (1.10) <sup>b</sup>	4.10 (.88) <sup>c</sup>	4.607	.015	c>b	.170
	3.2.	3.55 (1.28)	3.00 (.91)	3.80 (.79)	2.194	.123	-	-
Tipo de colaboração	4.2.	2.30 (1.22) <sup>a</sup>	2.89 (1.02) <sup>b</sup>	1.30 (.95) <sup>c</sup>	6.755	.003	b>c	.231
	4.3.	2.45 (1.36)	1.94 (1.16)	2.80 (.42)	1.956	.153	-	-
	4.5.	1.40 (1.09) <sup>a</sup>	2.61 (1.50) <sup>b</sup>	1.00 (.00) <sup>c</sup>	7.884	.001	b>a,c	.259
	4.6.	4.00 (1.41) <sup>a</sup>	2.50 (1.15) <sup>b</sup>	3.70 (.82) <sup>c</sup>	7.652	.001	a,c>b	.254
Qualidade da comunicação	5.1.	4.05 (.69)	3.67 (.59)	3.50 (.97)	2.367	.105	-	-
	5.2.	2.45 (1.36)	2.28 (.96)	3.10 (1.37)	1.507	.233	-	-
	5.3.	2.60 (1.05)	2.67 (.77)	3.10 (1.12)	.916	.407	-	-

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS



O presente estudo tem como objetivos estudar a forma como o profissional de IP atua e comunica com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela IP, durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Adicionalmente, procura-se comparar estas formas de atuação e de comunicação com as educadoras de infância e mães. O comportamento interativo (*Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação*) e comportamento comunicativo (*perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios e desaprovações*) das profissionais de IP, educadoras de infância e mães foi observado, na mesma situação lúdica durante 20 minutos enquanto construíam um produto à sua escolha com os materiais disponibilizados na mala Tandem. Para o efeito, participaram 48 díades adulto – criança, distribuídas por 10 profissionais de IP – 10 crianças com AGD, abrangidas pela IP, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, 20 díades educadoras de infância - 20 crianças com desenvolvimento típico e 18 mães - 18 filhos(as) com desenvolvimento típico.

Relativamente ao **primeiro objetivo do estudo**, nomeadamente comparar o modo como os três grupos comunicam com as crianças durante uma atividade lúdica, os resultados indicam que as profissionais de IP tendem a expressar-se de forma mais frequente com perguntas de processo, sugestões e elogios (ver anexo H), relativamente às educadoras e às mães.

As profissionais de IP fazem muitas perguntas de processo para aferirem os interesses e objetivos da criança (“*Como é que vais fazer os braços?*”), dando-lhe espaço para experimentar e explorar, e sobretudo assegurando que as atividades nascem dos interesses da criança. Por outro lado, uma vez que a criança com AGD requer apoio para

a concretização dos seus objetivos, o facto de o profissional de IP ir aferindo o que a criança está a fazer e porquê, bem como o que deseja fazer, permite-lhe estimular uma participação ativa da criança enquanto se facilitam as condições para essa realização. Porventura, poderá ser essa a razão da adesão das crianças em estudo nesta atividade, apesar das suas limitações.

Mormente, durante a atividade lúdica, as profissionais de IP tenderam a recorrer aos elogios e ao reforço positivo (*“Tu já cortas muito bem com a tesoura, que espetáculo!”*). O estímulo positivo é uma ferramenta essencial no trabalho com crianças com atraso do desenvolvimento, para motivar, validar e promover a autoestima da criança. Na verdade, noutros contextos esta criança pode, em comparação com outras crianças da sua faixa etária, não encontrar essa validação e reforço positivo.

Adicionalmente, em comparação com as mães e educadoras, as profissionais de IP realizaram mais sugestões. A utilização de sugestões por parte das profissionais de IP (*“Queres fazer um nariz?”*) pode ser explicada pelo AGD que as crianças em estudo com estas profissionais apresentam, por necessitarem de mais orientação e auxílio na concretização da atividade. Embora, através da visualização dos vídeos, possamos verificar que os produtos realizados durante a atividade lúdica foram essencialmente escolhidos pelas crianças, tendo a profissional de IP assumido o papel de suporte e colaboração. O uso de perguntas de processo e de sugestões pode ser explicado como um recurso de comunicação, dado que as crianças em estudo com os profissionais de IP apresentavam limitações na linguagem oral. Mas as sugestões, são bem mais do que meras indicações. Com efeito, estas profissionais poderiam ter recorrido às ordens ou direções para dirigir a criança, o que não se verificou. Foi usada a “proposta” (sugestão) num respeito pelo seu interlocutor – a criança, aceitando que esta possa fazer ou não, uso dessa sugestão; compreendendo que a criança tem o direito à sua agência e autodeterminação – ao direito da renúncia, ao direito de fazer escolhas e ao direito à decisão. Só nesse espaço, é que a criança pode ser entendida como um parceiro de atividade. Os profissionais de IP parecem, com esta atuação, ter o entendimento dos direitos da criança, mas também o desejo de os assegurar, e estimular a participação ativa das crianças.

Dos três grupos em estudo, são as mães que apresentam mais comportamentos diretivos. Nos estudos Tandem, os autores explicaram estes comportamentos com a preocupação dos pais relativamente à qualidade do produto final (o desejo de fazer bem feito e no tempo proposto). Os pais atuam, assim, na zona próxima do desenvolvimento da criança, mas com estratégias distintas dos profissionais de educação e de IP. Ainda assim, entre as educadoras e as profissionais de IP, são as últimas profissionais que dão mais direções. A prevalência de comportamentos de direção pode também ser explicado pelo AGD que as crianças em estudo com estas profissionais apresentam, por necessitarem de mais orientação e auxílio para se focarem numa determinada atividade, como podemos verificar na observação dos vídeos – *“Se calhar é melhor acabares primeiro a cara e depois já passamos ao corpo”*. Este resultado é, de certa forma, expectável, uma vez que a criança com AGD poderia requerer mais direções, mas como constatámos anteriormente, as profissionais de IP parecem optar pela sugestão para atingir o mesmo fim.

No que respeita aos comportamentos interativos, que correspondem ao **segundo objetivo deste estudo**, importa referir que o Código de Ética dos Profissionais de IP (SNIPI, outubro de 2023), assume que as seis categorias avaliadas, designadamente *Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação*, são fundamentais na atuação deste profissional. Para além da partilha de informação e saberes, uma equipa de IP eficaz deve ser constituída por profissionais com competências adicionais à sua formação de base, nomeadamente “qualidades pessoais (empatia, sensibilidade, criatividade, autocontrolo, reflexão, escuta ativa, relacionamento interpessoal) e identidade pessoal positiva, que lhes permita partilhar conhecimentos e aceitar outras ideias de uma forma positiva” (Franco, 2007; Shonoff & Meisels, 1990, citados em Caeiro & Correia, 2021, p.48 e 49).

De facto, os resultados indicam que as profissionais de IP reagem com maior frequência às emoções e comportamentos das crianças, dão mais feedback positivo e respeitador, comparativamente aos outros dois grupos, embora sejam as mães e as educadoras que passam mais tempo diário com as crianças nos seus contextos naturais de

vida. Assim, o profissional de IP deve ter um papel fundamental como mediador e facilitador das interações entre os contextos naturais da criança, em articulação com os recursos da comunidade, já que para além de poder intervir diretamente com a criança, deverá, em simultâneo, orientar os pais no apoio ao desenvolvimento dos seus filhos (Mahoney e MacDonald, 2007).

Na observação dos vídeos das díades profissional de IP - criança, foi possível verificar que estas profissionais tendem a adequar o seu comportamento às características e necessidades da criança e que na sua maioria interagem de forma espontânea e calorosa com a criança, mostrando respeito e empatia.

As mães parecem ter maior dificuldade em permitir que a criança tenha um papel ativo durante a tarefa. Com efeito, nas pesquisas Tandem anteriores (Fernandes et al., 2018; Barroso et al., 2017; Veloso et al., 2018), as mães têm sido descritas como afetivas, mas tendem a exemplificar e instruir a criança. Esta postura tem sido discutida num quadro bioecológico, no qual o contributo dos pais não é melhor ou pior do que outros agentes, mas diferente. Em contextos distintos, a criança é exposta a oportunidades educativas diferenciadas. No caso das crianças com AGD, mais uma vez, o profissional de IP poderá, nestas circunstâncias constituir-se como um recurso, impulsionando os pais e outros cuidadores da criança a pensar, planificar e maximizar oportunidades dentro dos seus contextos habituais, garantindo dessa forma o seu envolvimento, independência e interação social como promotores fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento (McWilliam, de Kruif & Zulli, 2002).

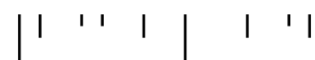
Os resultados indicam ainda que as profissionais de IP apoiam menos as iniciativas da criança com intromissões, comparativamente com os outros dois grupos. De facto, através da observação dos vídeos, é possível verificar que embora as profissionais de IP se mostrem pacientes, tendem a interromper a atividade da criança no sentido de a orientar e focar numa determinada tarefa, dadas as características das crianças participantes. A espera paciente é mais frequente nas educadoras de infância.

Curiosamente, as profissionais de IP emitiram mais sugestões, mas não são aquelas que adotam mais as sugestões e/ou iniciativas da criança, comparativamente com os outros adultos em estudo. Seria de esperar que num espaço de reciprocidade também

ouvissem e esperassem pelas sugestões da criança, formando uma verdadeira parceria. Este parece ser um indicador a melhorar na postura das profissionais de IP, estimular as sugestões da criança, e desafiar-las a liderar os processos de interações e tarefas. Esta é, também, uma forma de validação e valorização indireta, que a par do elogio, fortalecem a autoestima e agência da criança no mundo.

Em suma, de acordo com os estudos anteriores, levantamos a questão: *os profissionais de IP poderão ser um modelo para os outros adultos de referência que fazem parte das rotinas diárias das crianças, mesmo estando em interação com a criança durante um tempo reduzido?* Tratando-se de um estudo exploratório, não temos uma resposta, mas os dados desta investigação indicam que este profissional apoiou, estimulou e respeitou a criança, com sensibilidade. Assim, o papel de “*role model*” e mediador do profissional de IP pode ser fundamental nas práticas de IP e deve continuar a ser estudado.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Espera-se que o presente estudo contribua para a investigação na área da IP e aperfeiçoamento das práticas dos profissionais.

A colaboração eficaz entre os cuidadores principais da criança e o profissional de IP é um aspeto central na qualidade e eficácia das práticas de intervenção, requerendo a implementação de estratégias individualizadas e integradas no quotidiano das crianças e das famílias, com vista à promoção do desenvolvimento e a aprendizagem da criança na sua *zona próxima de desenvolvimento*. Buysse e Wesley (2005, citados em Boavida, et al., 2018) definem esta colaboração como consultoria colaborativa, que pressupõe um processo interativo triádico, em que o consultor (profissional de IP) e o consultado (pais/família, educador, auxiliar da sala) trabalham em conjunto para encontrar soluções numa área de preocupação ou num objetivo comum. Os profissionais de IP e os adultos significativos na vida da criança podem assim estabelecer uma aliança colaborativa, já que os primeiros são especializados em vários domínios do desenvolvimento infantil e conhecem estratégias de intervenção eficazes, enquanto o segundo grupo conhece melhor a criança, as suas forças e necessidades, bem como os seus contextos de vida.

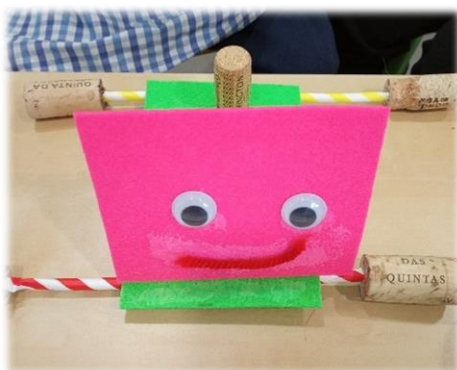
Segundo Buysse e Wesley (2005, citados em Boavida, et al., 2018), nesta abordagem de consultoria colaborativa, o profissional de IP pode conceder, em diferentes momentos, aos adultos significativos na vida da criança, apoio para:

- i) resolução de problemas (i.e., encontrar novas estratégias)
- ii) influência social (i.e., encorajar a implementar as estratégias encontradas em conjunto, servindo como modelo)
- iii) apoio profissional (i.e., ajudar através de formação e técnicas específicas).

O modo de comunicar e interagir do profissional de IP com a criança durante a atividade lúdica e em todos os momentos que este profissional está diretamente com a criança no seu contexto natural de vida, poderá servir de modelo de atuação, pois pretende-se que os adultos significativos repliquem estas práticas com a criança, quando o profissional de IP já não se encontra presente, aumentando assim a comunicação e a partilha destes com a criança.

Adicionalmente, e como curiosidade, apresentamos alguns dos produtos realizados na atividade de construção conjunta entre os profissionais de IP e as crianças com AGD (ver anexo I). Podemos indicar que a maioria dos produtos incluíram figuras animadas – personagens ou objetos com olhos e/ou outros elementos antropomórficos (cf. Figuras 2 e 3). Igualmente, podemos atestar a complexidade, número de elementos, criatividade e empenho que estes produtos refletem. Porventura, o ambiente afetivo, baseado numa comunicação positiva, e numa atitude construtiva e parceira, abriram o caminho para a criança realizar estes produtos. Importa ainda salientar que este estudo foi apresentado em poster no I Congresso Internacional de Saúde e Educação Infantojuvenil da Ilha Terceira, em maio 2023 (ver anexo J).

Vale a pena investir na infância e vale a pena investir na intervenção precoce!

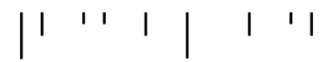


*Figura 2.* Produto final da sequência 3



*Figura 3.* Produto final da sequência 4

## 7. LIMITAÇÕES E FUTUROS ESTUDOS



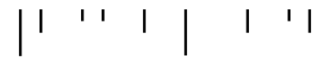
Apesar dos contributos descritos, é importante ressaltar algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, o facto de a amostra ser reduzida e em segundo lugar, só ter envolvido duas ELI da região de Lisboa e Vale do Tejo, sendo importante alargar a amostra ao país para permitir a generalização dos resultados. Igualmente, não considera uma avaliação em contexto no âmbito de avaliação bioecológica.

Ainda assim, importa destacar que este estudo é original porque investiga os profissionais de IP nesta interação específica, o que pode fornecer um contributo significativo para a melhoria das práticas destes profissionais, bem como para a sua valorização profissional e definição concreta do seu papel.

Futuros estudos podem dedicar-se a compreender se o modelo de atuação do profissional de IP é transferido para os pais e outros interlocutores da vida da criança. Por outro lado, pode ser importante ouvir as perspetivas dos profissionais de IP, educadores e pais, sobre quais os comportamentos interativos e comunicativos desejáveis na interação com a criança e quais são os seus fundamentos para a forma como atuam.

É preciso entender como todos podem promover a participação social da criança enquanto agente ativo da construção do seu próprio processo de conhecimento.

## 8 . REFERÊNCIAS



- American Psychiatric Association [APA] (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-V)*. American Psychiatric Publishing.
- 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). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5568>
- Barroso, I. Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 41-62. <http://dx.doi.org//10.25757/invep.v7i1.117>
- Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C., Delonis, M. S. (2010). Maternal sensitivity in dyadic context: Mutual regulation, meaning-making, and reparation. In D.W. Davis & M.C. Logsdon (Eds). *Maternal sensitivity: A scientific foundation for practice*. Hauppauge (pp. 59-83). NY: Nova Science Publishers, Inc. ISBN: [978-1-61122-728-4](https://doi.org/10.25757/invep.v7i1.117)
- Boavida, T. Aguiar, C. & McWilliam, R. (2018). A Intervenção Precoce na Infância e os Contextos de Educação de Infância. *CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. 5-26. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.044>
- Bowlby, J. (1969), *Attachment. Attachment and loss: Vol.1. Loss*. New York: Basic Books.
- 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.

Brito, A. T. (2018, maio a agosto). Modelo Touchpoints e Educação de Infância – “Reconheça o que traz para a interação”. *Cadernos de Educação de Infância*, 6–10.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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.

Caeiro, A. & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Carvalho, M. L. (2004). *Práticas centradas na família na avaliação da criança: Percepções dos Profissionais e das famílias do PIP do distrito de Coimbra*. Unpublished Mestrado, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.

Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T. & Franco, V. (2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Castelão, A. S., Pinto, D. & Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints: das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade

- confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 76-94. <http://hdl.handle.net/10400.21/4563>
- Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro de 2009. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 193.
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série A – N.º 201.
- Dunst, C.J. (2000). Corresponsabilização e práticas de ajuda que se revelam eficazes no trabalho com famílias. In A. Serrano & L. M. Correia (Eds.) *Envolvimento parental e intervenção precoce* (123-141). Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância Análise das Situações na Europa – Aspectos-Chave e Recomendações*. Retirado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_e ci\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_e ci_pt.pdf)
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., ... 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. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1240>
- Ferreira, J., (2004). Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor. *Revista portuguesa de medicina geral e familiar*, 20(6), 703-712. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10096>
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., ... Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 2, 79-100. <https://dx.doi:10.25757/invep.v6i2.102>
- Fuertes, M., Faria, A., Soares, A. & Oliveira-Costa, A. (2010). Momentos de interação em que as emoções se apre(e)ndem: estudo exploratório sobre a prestação materna e infantil em jogo livre. *Psicologia USP*, 21, 4, 833-857. <https://www.scielo.br/j/pusp/a/NKMsf73dyW7ym3wvhnRdsrd/abstract/?lang=pt>

- Fuertes, M. (2012). Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, II (I). 23-50.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1797>
- Fuertes, M. & Santos, M. (2015). Parenting and Attachment in Portuguese Families. In G. Nicolas, A. Bejarano, & D. L. Lee. *Contemporary Parenting: A Global Perspective* (pp. 156-171). London: Routledge Press.
- Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I., Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O., & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (Orgs.), *Teoria, práticas e investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Mahoney, G. & MacDonald, J. (2007). *Autism and development delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Austin, TX: PRO-ED.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Matos, P. P. D. (2009). Perturbações do desenvolvimento infantil - Conceitos gerais. *Revista Portuguesa De Medicina Geral E Familiar*, 25(6), 669–76.  
<https://doi.org/10.32385/rpmgf.v25i6.10693>
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines based early intervention: Supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. L., & Zulli, R. A. (2002). The observed construction of teaching: Four contexts. *Journal of research in childhood education*, 16, 148-161. DOI: [10.1080/02568540209594981](https://doi.org/10.1080/02568540209594981)
- Oliveira, R., Rodrigues, F., Venâncio, M., Saraiva, J., & Fernandes, B., (2012, dezembro). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor / Défice Intelectual. *Saúde Infantil*, 34(3), 05-10.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/61497442.pdf>

- Pinto, M. (2009). Vigilância do desenvolvimento psicomotor e sinais de alarme. *Revista Portuguesa De Medicina Geral E Familiar*, 25(6), 677–87.  
<https://doi.org/10.32385/rpmgf.v25i6.10694>
- Ramos, I. M. A. (2019). *Trabalho em contexto domiciliário: perceção das famílias sobre a intervenção dos docentes de uma equipa de intervenção precoce* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/8259>
- Silva, E., & Albuquerque, C. (2011). Atraso do desenvolvimento: A imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 19-39.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36222221010>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (s.d.). Consultado a 17 de março de 2023 e a 14 de outubro de 2023 em <https://snipi.gov.pt>
- Veiga, B. F. P. (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 de mestrado não publicada]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/9373>
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção. *Sensos-E*, 7(1), 99–110.  
<https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512>

- Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., ... Fuertes, M. (2018.). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 94-116.  
<http://dx.doi.org//10.25757/invep.v8i1.118>
- Tronick, E., Barbosa, M., Fuertes, M. & Beeghly, M. (2019). Social Interaction. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (second edition) (pp. 207-215). US: Academic Press/Sage. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23629-8>
- Yunes, M. & Juliano, M. (2010). A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental. *Cadernos de Educação*, 37, 347-379.  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1591>

## 9. ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A - FOLHETO  
EXPLICATIVO,  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
DOS PAIS E ASSENTIMENTO  
DAS CRIANÇAS

## ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

**Projeto Tandem: Estudo sobre a qualidade da interação e participação do Profissional de Intervenção Precoce numa atividade de construção conjunta**

### ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O presente estudo surge no âmbito da Tese que a mestranda Carina Reis pretende desenvolver no 2.º ano do Mestrado em Intervenção Precoce na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. A tese enquadra-se no âmbito Projeto Tandem, levado a cabo por diversos/as investigadores/as acerca dos comportamentos comunicativos, interativos e cooperativos de educadores e crianças durante uma tarefa colaborativa de construção conjunta. Contudo, os estudos Tandem só recentemente incluíram crianças com atraso global de desenvolvimento na realização de uma atividade conjunta com Pais e Educadores (Veiga, 2018) e nunca incluíram o Profissional de Intervenção Precoce, elemento que também faz parte da vida destas famílias, mas que tem sido pouco estudado na sua interação e comunicação com a criança.

Assim, o nosso objetivo geral é averiguar de que forma o Profissional de IP comunica e interage com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce (podendo estar ou não integrados em jardim de infância) durante uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais).

## METODOLOGIA DO PROJETO

Os participantes – a criança e o Profissional de IP – constroem um produto em conjunto durante cerca de 20 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

A recolha de dados poderá acontecer em domicílio, em jardim de infância ou em espaço próprio de cada ELI e deverá decorrer entre janeiro e março de 2023.

## A CRIANÇA PARTICIPARÁ

Em uma sessão Tandem de 20 minutos de construção livre com o Profissional de IP (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). Os materiais à disposição são: marcadores grossos, cola branca com pincel / cola líquida UHU / batom de cola, novelo de lã, trapilhos, limpa cachimbos, régua, tesoura, fita cola, tampinhas de plástico, espátulas de madeira, palhinhas de cartão, quadrados de papel colorido, papel canelado, feltro, canudos de rolos de papel higiénico e de cozinha, olhos de colar, rolhas de cortiça, caixas de ovos de cartão, copos de iogurte, placas de cartão, plasticina, folhetos de supermercado e cronómetro.

**O adulto e a criança são livres de escolher os materiais que entenderem. As crianças não devem ficar sem supervisão junto dos materiais.**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento legal \_\_\_\_\_  
com o nº \_\_\_\_\_, válido até \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ declaro  
que tive conhecimento dos objetivos, metodologia e cronologia e que  
autorizo a participação do meu/minha filho/filha

\_\_\_\_\_ (D.N. \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_) neste estudo exploratório que pretende analisar a qualidade da interação e participação da criança, abrangida pela Intervenção Precoce, com Profissionais de IP, cedendo os direitos de imagem e som do meu educando. Declaro ainda que tomei conhecimento através da mestrandia Carina de Jesus Magueijo dos Reis (responsável pelo estudo) do meu direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação.

A participação do meu filha/o ou educanda/o não acarreta nenhum custo ou se prevê qualquer prejuízo decorrente dessa participação.

**Assinatura:**

\_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ANEXO B - FOLHETO  
EXPLICATIVO E  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
DOS PROFISSIONAIS DE IP

## **Projeto Tandem: Estudo sobre a qualidade da interação e participação do Profissional de Intervenção Precoce numa atividade de construção conjunta**

### **ENQUADRAMENTO DO PROJETO**

O presente estudo surge no âmbito da Tese que a mestranda Carina Reis pretende desenvolver no 2.º ano do Mestrado em Intervenção Precoce na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. A tese enquadra-se no âmbito Projeto Tandem, levado a cabo por diversos/as investigadores/as acerca dos comportamentos comunicativos, interativos e cooperativos de educadores e crianças durante uma tarefa colaborativa de construção conjunta. Contudo, os estudos Tandem só recentemente incluíram crianças com atraso global de desenvolvimento na realização de uma atividade conjunta com Pais e Educadores (Veiga, 2018) e nunca incluíram o Profissional de Intervenção Precoce, elemento que também faz parte da vida destas famílias, mas que tem sido pouco estudado na sua interação e comunicação com a criança.

Assim, o nosso objetivo geral é averiguar de que forma o Profissional de IP comunica e interage com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce (podendo estar ou não integrados em jardim de infância) durante uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais).

## METODOLOGIA DO PROJETO

Os participantes – a criança e o Profissional de IP – constroem um produto em conjunto durante cerca de 20 minutos com uma diversidade de materiais fornecidos pela equipa. Esta sessão é filmada.

A recolha de dados poderá acontecer em domicílio, em jardim de infância ou em espaço próprio de cada ELI e deverá decorrer entre janeiro e março de 2023.

## O PROFISSIONAL DE IP PARTICIPARÁ

Em uma sessão Tandem de 20 minutos de construção livre com a criança (pode construir à sua vontade o objeto que quiser). Os materiais à disposição são: marcadores grossos, cola branca com pincel / cola líquida UHU / batom de cola, novelo de lã, trapilhos, limpa cachimbos, régua, tesoura, fita cola, tampinhas de plástico, espátulas de madeira, palhinhas de cartão, quadrados de papel colorido, papel canelado, feltro, canudos de rolos de papel higiénico e de cozinha, olhos de colar, rolhas de cortiça, caixas de ovos de cartão, copos de iogurte, placas de cartão, plasticina, folhetos de supermercado e cronómetro.

**O adulto e a criança são livres de escolher os materiais que entenderem. As crianças não devem ficar sem supervisão junto dos materiais.**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento legal \_\_\_\_\_  
com o nº \_\_\_\_\_, válido até \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ declaro  
que tive conhecimento dos objetivos, metodologia e cronologia deste  
estudo e consinto livremente a minha participação neste estudo  
exploratório que pretende analisar a qualidade da interação e  
participação da criança, abrangida pela Intervenção Precoce, com  
Profissionais de IP, cedendo os meus direitos de imagem e som.  
Declaro ainda que tomei conhecimento através da mestrandia Carina  
de Jesus Magueijo dos Reis (responsável pelo estudo) do meu direito  
de desistir em qualquer momento da pesquisa, que os dados são  
confidenciais (só podendo ser usados pela equipa de investigação e  
exclusivamente para os fins descritos neste documento) e que a  
equipa pugnará pelo armazenamento seguro da informação.

A minha participação não acarreta nenhum custo ou se prevê  
qualquer prejuízo decorrente dessa participação.

**Assinatura:**

\_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

ANEXO C - QUESTIONÁRIO  
(RECOLHA DE DADOS  
DEMOGRÁFICOS DA CRIANÇA)

**Projeto Tandem: Estudo sobre a qualidade da interação e participação do Profissional de Intervenção Precoce numa atividade de construção conjunta**

**QUESTIONÁRIO (recolha de dados demográficos da criança)**

O presente questionário está inserido neste estudo exploratório com o objetivo de caracterizar os participantes.

Toda a informação recolhida será mantida estritamente confidencial. Para assegurar a privacidade do participante e da criança, apenas serão analisados e reportados os resultados do questionário como um todo, com as respostas de todos os participantes juntos, e nunca individualmente. A participação neste questionário é voluntária, por isso pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de ter começado.

**Por favor, continue se concorda em participar.**

Idade: _____	Género: _____	Nacionalidade: _____
Motivo de referência ao SNIPI (incluir diagnóstico da criança): _____ _____ _____		É acompanhada pela ELI _____ desde (colocar mês e ano): _____
Tipo de jardim de infância que frequenta: <input type="radio"/> IPSS <input type="radio"/> Rede particular <input type="radio"/> Rede pública <input type="radio"/> Não frequenta. Se é esta a sua resposta, a criança está aos cuidados de quem? _____		
Composição do agregado familiar: _____ _____		
Nº de irmãos: _____	Género: _____	Idades: _____
Lugar da criança na fratria: _____		

**Obrigada pela sua colaboração!**

ANEXO D - QUESTIONÁRIO  
(RECOLHA DE DADOS  
DEMOGRÁFICOS DO ADULTO)

**Projeto Tandem: Estudo sobre a qualidade da interação e participação do Profissional de Intervenção Precoce numa atividade de construção conjunta**

**QUESTIONÁRIO (recolha de dados demográficos do adulto)**

O presente questionário está inserido neste estudo exploratório com o objetivo de caracterizar os participantes.

Toda a informação recolhida será mantida estritamente confidencial. Para assegurar a privacidade do participante e da criança, apenas serão analisados e reportados os resultados do questionário como um todo, com as respostas de todos os participantes juntos, e nunca individualmente. A participação neste questionário é voluntária, por isso pode desistir a qualquer momento, mesmo depois de ter começado.

**Por favor, continue se concorda em participar.**

Género: _____		Idade: _____	Nacionalidade: _____
Profissão (especificar área de formação): _____			
Grau de escolaridade (incluir cursos, pós-graduações e mestrados frequentados) e respetivas instituições de ensino superior frequentadas: _____			
Tempo de experiência em Intervenção Precoce: _____	Tem formação específica em Intervenção Precoce? Se sim, qual? _____		
Percurso profissional: _____			
Com quem brincava na sua infância? _____			
Composição do agregado familiar: _____			
Nº de filhos: _____	Género: _____	Idades: _____	
Que brincadeiras/jogos gosta mais de fazer com o/s seu/s filho/s?			
No interior: _____		No exterior: _____	

**Obrigada pela sua colaboração!**

ANEXO E - LISTAGEM DE  
MATERIAIS

## Listagem de Materiais - Check list

Nome:	
Data:	
Nº da sequência de vídeo:	



Nota: assinala na tabela, com uma cruz, os materiais utilizados durante a atividade filmada.

Materiais	Quantidade inicial	Quantidade utilizados
Marcadores grossos	12 cores	
Cola branca com pincel / Cola líquida UHU / Batom	1 de cada	
Novelos de lã	2 cores	
Novelo de trapilho	1 cor	
Limpa cachimbos	6	
Régua	1	
Tesoura	1	
Fita cola	1	
Tampinhas de plástico	6	
Palhinhas de cartão	4	
Espátulas de madeira	4	
Quadrados de papel colorido (10x15cm) ou cartolina	4	
Papel canelado (vários tamanhos e cores)	4	
Feltro (vários tamanhos e cores)	4	
Canudos de rolos de papel higiénico	2	
Canudos de rolos de papel de cozinha	2	
Olhos de colar	4	
Rolhas de cortiça	6	
Caixa de cartão para ovos	1	
Copos de iogurtes	2	
Placas de cartão (20x15cm)	2	
Placas de cartão (10x15cm)	4	
Plasticinas	2 cores	
Folhetos de supermercado ou folhas de revista	4	
Cronómetro	1	

ANEXO F - GRELHA DO  
COMPORTAMENTO VERBAL DO  
ADULTO

Nº da sequência de vídeo: \_\_\_\_\_

<b>Categorias de comportamento verbal do adulto:</b>	<b>Nº de vezes (total)</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Perguntas de conteúdo</b> (não inclui sugestões como “queres usar o amarelo ou o verde?”; e.g. “sabes quantas patas tem a galinha?”)		
<b>Perguntas de processo</b> e.g. “como é que fazemos o nariz?”		
<b>Sugestões</b> (inclui perguntas)		
<b>Dirige</b> (e.g., “acho que o azul fica melhor”)		
<b>Ordens</b> (e.g., “senta-te direito”, “usa a cola”)		
<b>Ensino</b> (explica, informa, ensina algo...”a galinha tem duas patas”)		
<b>Elogios/estimulo</b> (Estímulo (“que bonito”, “Muito bem, continua”)		
<b>Desaprovação/Comentários negativos</b>		

ANEXO G - ESCALA DO  
COMPORTAMENTO INTERATIVO  
E COLABORATIVO DO ADULTO

Nome:	
Data:	
N.º da sequência de vídeo:	

**- Escala 1 -**

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo do adulto

	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)
Empatia	1.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.					
	1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador.					
	1.3. O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.					
Desafio	2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas).					
	2.2. O adulto encoraja a criança a analisar e a experimentar e a analisar problemas desconhecidos.					
	2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.					
Qualidade interativa	3.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.					
	3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.					

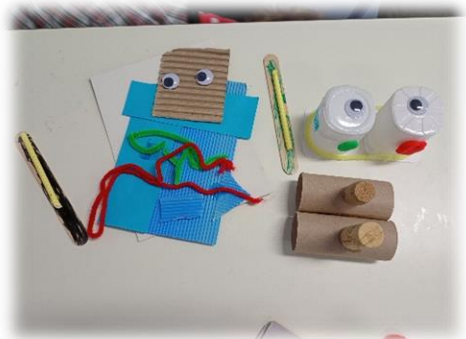
	Em que medida concorda com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente (1)	Discordo um pouco (2)	Concordo em parte (3)	Concordo bastante (4)	Concordo totalmente (5)
Tipo de colaboração	4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo – o adulto faz tudo.					
	4.3. O adulto observa a criança e só participa verbalmente.					
	4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.					
	4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.					
Qualidade da comunicação	5.1. O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.					
	5.2. O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.					
	5.3. O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.					

ANEXO H - SÍNTESE  
DESCRITIVA DOS  
COMPORTAMENTOS  
COMUNICATIVOS DO ADULTO

H1. Síntese descritiva dos comportamentos comunicativos das Profissionais de IP

Comportamentos comunicativos do adulto	Mínimo	Máximo	Exemplos
Perguntas de conteúdo	4	36	“De que cor é o cabelo?” “Então o que é que os patinhos têm?” “Sabes que animal é este?”
Perguntas de processo	16	50	“O que é que vamos fazer?” “Como é que vais fazer os braços?” “O que é que pode ser a barriga?”
Sugestões	10	36	“Olha tens papel ali para cortar também, se quiseres.” “Queres fazer um nariz?” “Queres ajuda?”
Dirige	0	17	“Eu acho que este pedacinho é muito grande para por aqui!” “Secalhar é melhor acabares primeiro a cara e depois já passamos ao corpo.” “Olha vamos arranjar outra forma de fazer as rodas?”
Ordens	0	14	“Já chega de cola!” “Vira-te para a mesa!” “Corta tu!”
Ensino	0	13	“Chama-se limpa-chaminés e dá para fazer muita coisa... cabelo, bigodes, braços, o que nós quisermos” “Olha esta está mais pequenina e esta está maior.” “Isto é uma palhinha... queres ver como faz?”
Elogios	5	37	“Dá cá 5, acertaste, boa!” “Tu já cortas muito bem com a tesoura, que espetáculo!” “Muito bem!”
Críticas	0	5	“Então vamos fazer uma coisa que não te lembrás o que é?” “Não consegues, eu ajudo!” “Agora vais pintar por cima da cola?! Não vai dar”

ANEXO I - PRODUTOS FINAIS  
DE & SEQUÊNCIAS



# ANEXO J - POSTER

### Introdução

A criança aprende a conhecer o mundo nas interações que estabelece com os seus pais, educadores, pares ou outros elementos significativos. A criança com atraso global do desenvolvimento (elegível para os serviços de Intervenção Precoce em Portugal) pode necessitar de apoio para ser autónoma nas suas rotinas diárias, para estabelecer relações seguras, fazer amizades, brincar com os pares, aprender, participar e fazer escolhas nos seus contextos de vida, podendo o Profissional de IP (P\_IP) ser um facilitador destas interações. No entanto, este Profissional tem sido pouco estudado na sua interação e comunicação com a criança e os estudos Tandem só recentemente incluíram crianças com atraso global do desenvolvimento na realização de uma atividade conjunta com Pais e Educadores (Veiga et al., 2020).

### Objetivos

Averiguar de que forma o P\_IP comunica e interage com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce, durante uma atividade lúdica de construção conjunta. Adicionalmente, pretende-se comparar o comportamento de P\_IPs, educadores e mães.

### Participantes

10 Profissionais das Equipas Locais de Intervenção Precoce de Cascais e de Lisboa Central Ocidental, 20 educadoras de infância, 18 mães e 38 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Só as crianças em interação com os P\_IPs tinham problemas de desenvolvimento.

### Métodos

Os participantes foram filmados independentemente e na situação semiexperimental Tandem, na qual foram desafiados a construir, com uma diversidade de materiais e ferramentas, num período de 20 minutos, algo à sua escolha. A cotação dos dados foi realizada com as escalas Tandem. A análise e cotação dos comportamentos comunicativos do adulto e da criança (Fernandes et al., 2017) incluiu 8 categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/comentários negativos.

Figura 1. Conteúdo da mala Tandem



### Resultados preliminares

- 1) As P\_IPs foram essencialmente parceiras da criança na exploração e construção do produto.
- 2) De acordo com o teste médias ANOVA, comparativamente aos outros dois grupos, as P\_IPs dão mais direções, fazem mais sugestões e elogios.
- 3) Com base no mesmo teste, verifica-se que na interação com as crianças, as P\_IPs reagem mais frequentemente às emoções e comportamentos da criança, dão mais feedback positivo e respeitador, mas apoiam menos as iniciativas da criança sem intromissões do que as mães ou educadoras.

### Discussão dos Resultados

Os resultados indicam uma boa qualidade da interação e da comunicação das P\_IPs em estudo. A prevalência de comportamentos de direção pode ser explicada pela existência de problemas de desenvolvimento das crianças em estudo com estes profissionais. Nestes casos, a criança pode requerer mais indicações e apoio à sua realização. Espera-se que o presente projeto contribua para a investigação na área da Intervenção Precoce, nomeadamente para a melhoria das práticas dos Profissionais de IP, bem como para a sua valorização profissional e definição concreta do seu papel.

#### Referências Bibliográficas:

- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuentes, M. (2020). Comparative study of participation, interaction, and communication in dyads with children with developmental delay and with children with typical development during a construction task. *Sensos-E*, 7(1), 99-110. [doi:10.34630/sensos-e.v7i1.3512](https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3512)
- Fernandes, I., et al. (2017) 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](https://doi.org/10.14417/ap.1240).