

# **COMPORTAMENTO INTERATIVO E COMUNICATIVO DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM PAIS E EDUCADORES NA EXPERIÊNCIA TANDEM**

Ana Ladeiras<sup>1</sup>, Isabel Fernandes<sup>1</sup>, Andreia Ferreira<sup>1</sup>, Isabel Barroso<sup>1</sup>, Catarina Veloso<sup>1</sup>, Otilia Sousa<sup>1</sup> & Marina Fuertes<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. Lisboa, Portugal/CIED

<sup>2</sup> Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Porto, Portugal

## **Agradecimento:**

O presente projeto foi financiado pelos programas anuais de financiamento de 2017 do CIED e IPL.

## RESUMO

*A investigação TANDEM sobre a qualidade das interações e da comunicação em tarefas cooperativas centrou-se, essencialmente, na pesquisa do comportamento dos adultos. Neste estudo, procurou investigar-se o comportamento da criança. Desta forma, foram observados, independentemente, na situação Tandem 38 meninos (dos quais 20 com Pais e 18 com Educadores) e 32 meninas (das quais 16 com Pais e 16 com Educadores), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Aos participantes, foi pedido que realizassem, em 20 minutos, um produto, à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor. Pretendia-se, em primeiro lugar, descrever o comportamento da criança, comparar os resultados de acordo com o género das crianças e cruzar os resultados do comportamento da criança com os comportamentos do adulto. Em segundo lugar, pretendia-se comparar os comportamentos da criança com os seus educadores. Os resultados indicam que existe uma associação entre os comportamentos interativos da criança e as várias dimensões do comportamento interativo do adulto. Quando o adulto adotou comportamentos positivos e empáticos, a criança revelou maior participação e satisfação. No comportamento verbal do adulto, quando os pais deram menos direções e ordens, a criança revelou persistência na construção do produto e iniciativa. Não se encontraram diferenças no comportamento das crianças de acordo com o seu género. Comparativamente aos Educadores, a criança com os Pais persiste mais nas suas ideias e aceita mais as sugestões do adulto. Por sua vez, com os Educadores, a criança toma mais a iniciativa por ação própria. Os resultados obtidos servem à discussão do papel da criança e dos seus interlocutores nas relações educativas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Interação criança-adulto; comportamento interativo; comunicação verbal; pré-escolar.*

## Origem dos Estudos TANDEM - Papel do género na investigação com educadores e educadoras

Educadores e educadoras de infância, parecem desenvolver práticas educativas distintas (e.g., Calmbach, Cremers, & Krabel, 2010; Watermann, 2006). Por exemplo, os educadores comparados com as educadoras, desenvolvem mais jogos físicos de movimento, e mostram-se mais predispostos a permitir às crianças que realizem atividades mais desafiantes e a correrem mais riscos (e.g., Camaron, Moss & Owen, 1999; Kasiske, Krabel, Schädler & Stuve, 2006; Uhrig, 2006; Vandebroek & Peeters, 2008; Waterman, 2006).

A investigação alemã Tandem resulta da inquietação de compreender o impacto do género dos educadores e das educadoras, na interação com crianças em atividades de realização conjunta. Em 2010, um grupo de investigadores alemães (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2015) iniciou um estudo semi-experimental para descrever os comportamentos interativos de educadores e educadoras. Fora do contexto das suas práticas, com materiais e ferramentas pré-definidas, os Educadores (usar-se-á Educador com maiúscula sempre que se referir a educador e educadora) foram desafiados a construir algo com a criança. O móbil da atividade – produzir algo em 20 minutos com determinados materiais e ferramentas – permite aos investigadores observar: a forma de interagir do Educador, o grau de participação atribuído à criança, a escolha de materiais, ente outros aspetos. Esta observação heurística do comportamento do Educador na esteira da segunda regra do método de Descartes (1637) (*dividir cada problema que tivesse de abordar no maior número possível de parcelas necessárias para melhor as resolver*) permite compreender as dimensões específicas do comportamento de homens e mulheres Educadores. O contra-argumento a esta proposta metodológica é a assunção de, num paradigma experimental, observar-se os comportamentos proporcionados pelas próprias condições experimentais. Seria mais fidedigno observar interações em contexto naturalista (fora da artificialidade da experiência), mas raramente observamos nas práticas educativas de Educação de Infância 20 minutos contínuos de tarefas colaborativas em construção conjunta adulto-criança. Em certa medida, o investigador avisado, saberá que não está a observar o comportamento diário, mas deverá procurar comportamentos que traduzam a sua representação de género (como o adulto que se surpreende quando um menino escolhe purpurinas ou o cor de rosa para vestir um cowboy). Mormente, toda a pesquisa molecular ganha relevância quando associada à investigação em contexto escolar, tendo de ser entendida no quadro de um corpus teórico. Efetivamente, o comportamento do Educador na prática edu-

cativa é produto da influência e da interinfluência de fatores pessoais, escolares, organizacionais e culturais. A investigação experimental permite retirar o Educador desse contexto, analisando a componente pessoal, e particularizando a compreensão de um fenómeno que, simultaneamente, promove o entendimento global (compreender a peça para entender o mecanismo).

O estudo foi denominado TANDEM, a designação dada às bicicletas de dois lugares, dado que na Educação Pré-Escolar alemã é comum o trabalho em pares de Educadores na mesma sala. Deste modo, o nome dado ao estudo (Tandem) surge como uma alusão à ideia de que os pares de Educadores “pedalam” na mesma direção. Nesse sentido, foram estudados “tandems” de educadores-educadoras e educadoras-educadores que trabalhavam nas mesmas salas. Os investigadores pretendiam, assim, descrever e comparar o comportamento dos educadores e educadoras com meninos e meninas em idade pré-escolar, nas condições definidas.

Todavia, os dados do estudo Tandem indicam que o género dos Educadores não afetou significativamente o seu comportamento. Assim, as hipóteses colocadas pelos autores de que as educadoras iriam interagir de uma forma mais empática e com maior envolvimento na orientação da tarefa, e que a interação dos educadores se revestiria de maior desafio e exploração não foram confirmadas (Brandes et al., 2015). Não obstante, os produtos e as escolhas de materiais dos educadores e das educadoras são distintos. Com efeito, as crianças com educadoras alemãs tenderam a construir mais sujeitos enquanto com os educadores produziram mais objetos, embora não se saiba porquê e nem tenhamos dados sobre o comportamento da criança ao longo da tarefa. Adicionalmente, os educadores, quando comparados com as educadoras, usaram mais ferramentas do que materiais. Este estudo indicou, igualmente, que o comportamento dos Educadores variou de acordo com o género das crianças. Na verdade, as educadoras tenderam a usar mais fantasias com as meninas e a comunicar de forma mais objetiva e concreta com os meninos. Não sabemos, no entanto, se este comportamento resulta em resposta ao interesse diferente de meninos e meninas ou se é o adulto que diferencia meninos e meninas. Por outras palavras, *será que são as meninas que iniciam uma comunicação mais suportada em fantasias enquanto os rapazes apresentam um discurso mais objetivo, ou será que o adulto age deste modo de acordo com a sua expectativa social de género?*

## **Mães, pais, educadoras e educadores em tarefas de construção conjunta com a criança – estudos portugueses**

Na esteira da pesquisa Tandem, os elementos da equipa portuguesa procuraram estudar e comparar os comportamentos de educadores e educadoras portuguesas (Ferreira, Barroso, Fernandes, Branco, Ladeiras, Pinto, Sousa, Veloso, Brandes, Sousa & Fuertes, 2016). Assumidamente, os investigadores portugueses não replicaram o estudo alemão integrando amostras de pais e mães no estudo, tendo estudado também a comunicação verbal entre o adulto e a criança (Barroso, Ferreira, Fernandes, Branco, Ladeiras, Pinto, Veloso, Brandes, Sousa, & Fuertes, 2017; Veloso, Barroso, Branco, Ferreira, Fernandes, Ladeiras, Pinto, Brandes, Sousa & Fuertes, 2018, in press).

*TANDEM for FOUR* - mães e pais em estudo. O papel de acarinhar, motivar, desafiar, estimular a participar entre outros, cabe aos Educadores tanto quanto aos Pais (revisão em Fuertes, 2016). A participação dos dois grupos no estudo permite compreender melhor a proximidade e distância dos papéis educativos de pais e de educadores, discutindo deste modo os contributos do papel da formação profissional e da mais-valia dos Pais na interação com os filhos.

Num segundo objetivo, ao adicionar amostras de Pais, a investigação portuguesa contribuiu para o estudo de género comparando mães e pais; educadoras e educadores. Será que existem aspetos femininos e masculinos, determinantes na qualidade da interação com a criança?

As diferenças são evidentes entre Pais e Educadores, mais do que entre homens e mulheres (cf. Quadro 1). Os autores especulam que a formação profissional das educadoras e dos educadores contribuiu para a oportunidade dada às crianças para realizarem, por si ou em colaboração com o adulto, o produto final, sugerindo que o comportamento dos Pais é modelar e demonstrativo (daí que o adulto seja mais interventivo) enquanto os Educadores apoiam a exploração da criança nas suas tentativas e erros, desafiando e expandindo o seu conhecimento. De facto a participação das crianças em contexto educativo tem sido objeto de atenção tanto da investigação (Brethelsen, 2009; ) como das abordagens pedagógicas (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; Lino & Niza, 1996). Como participação entende-se a possibilidade de a criança se envolver e participar nos processos de tomada de decisão no dia a dia (Leinonen, & Venninen, 2012), mas também como a possibilidade de ter voz (Pinto, Fernandes, Sousa & Fuertes, 2018). O modo como o adulto fala com a criança solicitando mais ou menos a sua participação na conversa revela o modo como perspetiva o papel e a autonomia da criança, mas também o papel do adulto enquanto educador (Fuertes,

Castro, Faria, Alves, Osório, & Sousa, 2017).

Ainda por explicar permanece o facto de as díades com Pais e Filhos elaborarem mais produtos mistos, enquanto nas díades com Educadores os sujeitos sejam os preferidos.

	<b>pais versus mães</b> (Fernandes et al., 2018)	<b>educadoras versus mães</b> (Barroso et al., 2017)	<b>educadores versus educadoras</b> (Ferreira et al., 2016)	<b>pais versus educadores</b> (Veloso et al., 2018)
<b>Autoria do produto</b>	A maioria dos produtos foi só feita pelo adulto, nas díades pai-filho(a).  Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi feita em parceria.	A maioria dos produtos foi só feita pela criança (díades educadora-criança).  Nas díades mãe-filho(a), a maioria dos produtos foi realizada em parceria.	A maioria dos produtos foi só feita pela criança ou em parceria com o Educador.	Nas díades pai-filho(a), a prevalência da autoria do produto final é do adulto.  Nas díades educador-criança, a maioria dos produtos foi só feita pela criança ou em partes iguais com o Educador.
<b>Tipo do produto</b>	13 sujeitos; 3 objetos; 20 mistos.	24 sujeitos; 4 objetos; 13 mistos.	29 sujeitos; 7 objetos; 6 mistos.	19 sujeitos; 6 objetos; 12 mistos.
	<u>pai-filho(a)</u> 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos;	<u>educadora-criança</u> 16 sujeitos; 2 objeto; 9 mistos;	<u>educadora-criança</u> 13 sujeitos; 5 objeto; 2 mistos;	<u>pai-filho(a)</u> 5 sujeitos; 1 objeto; 11 mistos;
	<u>mãe-filho(a)</u> 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.	<u>mãe-filho(a)</u> 8 sujeitos; 2 objetos; 9 mistos.	<u>educadora-criança</u> 16 sujeitos; 2 objetos; 4 mistos.	<u>educadora-criança</u> 14 sujeitos; 5 objetos; 1 mistos.

**Quadro 1** - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa

Hipoteticamente, ao serem usados mais componentes com os Pais, para além de sujeitos, surgem também outros adereços. Enquanto com os Pais, a criança observa mais e elabora mais produtos no contexto de uma narração, com os Educadores pode fazer mais por si, realizando menos componentes.

	<b>pais versus mães</b> (Fernandes et al., 2018)	<b>educadoras versus mães</b> (Barroso et al., 2017)	<b>educadores versus educadoras</b> (Ferreira et al., 2016)	<b>pais versus educadores</b> (Velooso et al., 2018)
<b>Nº de componentes</b>	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).	Nas díades mãe-filho(a), os produtos têm mais componentes [t(38)= -2,646; $p < .05$ ; $M$ das educadoras= 1.41; $DP$ =.85 e $M$ das mães=3.11; $DP$ = 1.5] do que as díades educadora-criança.	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais componentes ( $M$ =2.53; $DP$ =1.66) em comparação com as díades educador-criança ( $M$ =.45; $DP$ =.68).
<b>Ferramentas</b>	Os pais utilizam, em média, mais as ferramentas do que as mães [t(34)= -1.994; $p < .055$ , $M$ dos pais= 3.94; $DP$ =.85 e $M$ das mães=3.1; $DP$ = 1.5].	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e mãe-filho(a).	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	Nas díades pai-filho(a), os produtos têm mais ferramentas ( $M$ =8.24; $DP$ =2.49) em comparação com as díades educador-criança ( $M$ =1.5; $DP$ =1.0).
<b>Materiais</b>	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades pai-filho(a) e mãe-filho(a).	Os mães utilizam, em média, mais os materiais do que as educadoras [t(38)= -2,591; $p < .05$ $M$ dos pais= 6.14, $DP$ =2.22 e $M$ das mães=8.05, $DP$ = 2.5].	Não foram encontradas diferenças significativas entre as díades educadora-criança e educador-criança.	Nas díades educador-criança são usados mais materiais distintos ( $M$ =6.4; $DP$ =2.62) em comparação com as díades pai-filho(a) ( $M$ =4.0; $DP$ =.87).

**Quadro 1 (continuação)** - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa

O comportamento interativo observado nos Educadores traduz-se nas respostas adequadas e sensíveis, que permitem à criança explorar e analisar problemas desconhecidos. Os Educadores adotam mais as suas sugestões, esperam com mais paciência pelas decisões da criança e colocam mais perguntas promotoras de reflexão do que os Pais. Igualmente, em comparação com os Pais, ao longo da atividade comunicam com a criança de modo mais objetivo e funcional. Este conjunto de comportamentos permite aos Educadores trabalharem em conjunto com a criança num objeto, com conciliação de interesses contínua. No nosso trabalho deslindamos a resposta das crianças a estes dois tipos de atitudes.

	<b>pais versus mães</b> (Fernandes et al., 2018)	<b>educadoras versus mães</b> (Barroso et al., 2017)	<b>educadores versus educadoras</b> (Ferreira et al., 2016)	<b>pais versus educadores</b> (Veloso et al., 2018)
<b>Qualidade interativa</b>	Não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães.	As educadoras tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reagir de forma adequada e pronta às emoções e observações da criança;</li> <li>- Encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos;</li> <li>- Adotar as sugestões e as iniciativas da criança;</li> <li>- Esperar com paciência pelas decisões da criança;</li> <li>- Trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua.</li> </ul> <p>As mães tenderam a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competir com a criança durante a atividade;</li> <li>- Seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual;</li> <li>- Preocupar-se com aspetos externos.</li> </ul>	Não se verificam diferenças significativas em relação à qualidade interativa dos educadores e das educadoras, exceto no seguinte aspeto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os educadores organizaram mais a atividade como uma situação de competição.</li> </ul>	Os educadores tenderam mais a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajar a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos;</li> <li>- Esperar com paciência pelas decisões da criança;</li> <li>- Colocar perguntas que estimulam a reflexão;</li> <li>- Usar conceitos desconhecidos da criança;</li> <li>- Observar a criança e a só participar verbalmente;</li> <li>- Trabalhar conjuntamente com a criança num objeto comum, com conciliação de interesses contínua.</li> </ul> <p>Os pais tenderam mais a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competir com a criança durante a atividade;</li> <li>- Seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual;</li> <li>- Levar a criança a perder o interesse na atividade e a revelar sinais de aborrecimento.</li> </ul>

**Quadro 1 (continuação)** - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa

Por sua vez, a afetividade dos Pais esteve presente nos elogios e nas sugestões. Observou-se, portanto, um comportamento mais próximo das mães, mais envolvido e menos “pedagógico”.

Outro dos aspetos diferenciador na pesquisa portuguesa foi a descrição da comunicação verbal dos adultos.

No estudo TANDEM português, os Pais realizaram mais perguntas de processo, sugestões, elogios e maior número de críticas (Fernandes et al., 2018; Barroso et al., 2017; Veloso et al., 2018). Por sua vez, os Educadores fizeram mais perguntas de conteúdo, dando prevalência ao conhecimento do mundo. Não obstante, os Educadores sugeriram, dirigiram e deram mais ordens (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2018).

Barroso et al. (2017) comparam educadoras e mães e concluem que, enquanto as educadoras recorrem à comunicação oral para ensinar conteúdos e para dirigir a atividade (mais uso de perguntas de conteúdo), as mães usam o reforço verbal para organizar a atividade, impor regras e motivar a criança (uso superior de perguntas de processo, sugestões, ordens, direções, elogios e críticas).

	<b>pais versus mães</b> (Fernandes et al., 2018)	<b>educadoras versus mães</b> (Barroso et al., 2017)	<b>educadores versus educadoras</b> (Ferreira et al., 2016)	<b>pais versus educadores</b> (Veloso et al., 2018)
<b>Comunicação verbal</b>	As mães realizaram mais perguntas de processo do que os pais.	As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que as mães.	As educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo do que os educadores.	Os pais fizeram mais perguntas de processo e elogiaram mais do que os educadores.
	Os Pais das crianças de 3 anos realizaram mais perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões e elogios.	As mães realizaram mais perguntas de processo, sugestões, ordens, elogios e críticas negativas do que as educadoras.	Os educadores sugeriram, dirigiram, elogiaram e deram mais ordens do que as educadoras.	Os educadores efetuaram mais perguntas de conteúdo, sugestões e críticas negativas do que os pais.

**Quadro 1 (continuação)** - Revisão dos dados da pesquisa Tandem portuguesa

Nos fatores ligados à criança, o estudo revela-nos em relação ao género que tanto Pais como Educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos.

	<b>pais versus mães</b> (Fernandes et al., 2018)	<b>educadoras versus mães</b> (Barroso et al., 2017)	<b>educadores versus educadoras</b> (Ferreira et al., 2016)	<b>pais versus educadores</b> (Veloso et al., 2018)
<b>Fatores ligados à criança</b>	<p>As variáveis gênero e idade da criança correlacionaram-se com o tipo de produto elaborado e com os comportamentos dos Pais.</p> <p>Três objetos foram realizados por meninos, as meninas apenas realizaram sujeitos ou produtos mistos.</p> <p>Os Pais atuaram eles próprios e deixaram a criança observá-los mais com os meninos do que com as meninas;</p> <p>Os Pais deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos;</p> <p>Os Pais reagiram de modo mais adequado e pronto às observações e emoções das meninas do que dos meninos.</p>	<p>A idade da criança teve impacto nos resultados do comportamento verbal:</p> <p>- aumento do número de ordens/ pedidos, à medida que aumentava a idade das crianças;</p> <p>- aumento do número de perguntas, quanto mais novas eram as crianças.</p>	<p>Tanto os pais como os educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos.</p> <p>Não foram encontradas diferenças significativas de acordo com a idade da criança, números de irmãos ou ordem na fratria.</p> <p>Não foram encontradas diferenças significativas de acordo com a idade da criança, números de irmãos ou ordem na fratria.</p>	<p>Tanto os pais como os educadores deram mais feedback positivo e respeitador às meninas do que aos meninos.</p> <p>Não foram encontradas diferenças significativas de acordo com a idade da criança, números de irmãos ou ordem na fratria.</p>

<b>Fatores ligados ao adulto</b>	<p><u>Escolaridade</u></p> <p>Os pais com mais escolaridade esperaram com mais paciência pelas decisões da criança; tenderam a fazer mais elogios e aceitaram mais as sugestões da criança;</p> <p><u>Idade</u></p> <p>Os pais mais velhos adotaram mais as sugestões e aceitaram mais as iniciativas das crianças; Os pais mais novos usaram mais materiais com a criança; Os pais mais velhos tendiam a fazer mais críticas.</p> <p><u>Parentalidade</u></p> <p>Os pais com mais filhos usaram mais ferramentas e adotaram mais as sugestões das crianças. Tempo de brincadeira</p> <p>Os pais que brincam mais tempo com os filhos em casa, em média, trabalharam conjuntamente num objeto existindo uma conciliação de interesses. Os pais que brincam menos tempo com os filhos em casa, em média, observaram a criança e só participaram verbalmente.</p>	<p>Não se encontraram associações significativas entre a idade dos adultos ou número de filhos e os resultados da interação ou comunicação adulto-criança.</p>	<p><u>Formação profissional</u></p> <p>Os Educadores com mais anos de experiência profissional esperaram com maior paciência pelas decisões da criança;</p> <p>Os Educadores com menos anos de experiência profissional apresentaram mais comportamentos diretivos durante a atividade.</p> <p><u>Parentalidade</u></p> <p>Os Educadores com filhos, sugeriram, elogiaram e dirigiram mais a atividade; Os Educadores sem filhos fizeram mais perguntas de conteúdo.</p>	<p><u>Escolaridade</u></p> <p>A escolaridade do pai ou do educador não afetou os resultados, possivelmente, porque à exceção de 3 pais, todos os participantes tinham aproximadamente 16 anos de escolaridade.</p> <p><u>Experiência Profissional</u></p> <p>Não foram encontrados resultados significativos de acordo com a experiência profissional do educador e com o número de anos de serviço.</p> <p><u>Idade</u></p> <p>Quanto mais novos são os pais ou educadores mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encorajam a criança a explorar e a analisar problemas desconhecidos;</li> <li>- Esperam com paciência pelas decisões da criança;</li> <li>- Colocam perguntas que estimulam a reflexão;</li> <li>- Usam conceitos desconhecidos da criança;</li> <li>- Viram-se fisicamente para a criança e procuram o contato visual;</li> <li>- Trabalham conjuntamente num objeto com a criança; existindo uma conciliação de interesses contínua.</li> </ul> <p>Os pais e educadores mais velhos tendem a seguir diferentes projetos parciais em atividades paralelas, <u>existindo uma conciliação de interesses apenas pontual, competindo com a criança durante a atividade.</u></p>
----------------------------------	---	--	--	---

**Presente Estudo.** Na esteira dos estudos Tandem anteriores sobre a qualidade interativa (op. cit) e do comportamento verbal do adulto (e.g., Fuertes, et al., 2017), emerge a necessidade de observar o comportamento interativo da criança em idade pré-escolar, enquanto parceira de uma atividade lúdica de construção pré-definida (em tempo e materiais) com Pais e Educadores. Será que existem características de género - femininos e masculinos -, determinantes na qualidade da interação da criança com o adulto? Será que a criança adequa o seu comportamento e o modela de acordo com o comportamento dos Pais ou dos Educadores?

O comportamento da criança será observado, ao nível da sua participação, interação e cooperação com o adulto. Adicionalmente, pretende-se comparar o comportamento da criança com a qualidade interativa avaliada através da escala de cotação TANDEM, nomeadamente em relação à empatia, atenção, reciprocidade, cooperação, elaboração/fantasia e desafio proposto. Por último, no que respeita às verbalizações dirigidas à criança durante a interação (e.g., uso de sugestões, ordens, explicações, elogios e críticas). Pretende-se averiguar, também, de que modo, as variáveis demográficas (e.g., idade, género e número de irmãos das crianças; bem como, idade e escolaridade do adulto e número de filhos) podem influenciar os comportamentos das crianças.

## MÉTODOS

### Participantes

Participaram neste estudo 70 díades adulto-criança, das quais 36 eram díades Pais-filho(a) [19 díades mãe-filho(a) e 17 díades pai-filho(a)] e 34 eram díades Educadores-criança [22 díades educadora-criança e 20 díades educador-criança].

As crianças, 38 meninos e 32 meninas, tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade ( $M=3.59$ ;  $DP=.79$ ), não apresentavam problemas de desenvolvimento e todos eram primogénitos. As crianças frequentavam a creche ou o jardim-de-infância e, na sua maioria, pertenciam a famílias portuguesas de classe média.

Quanto aos Pais, as suas idades estavam compreendidas entre os 25 e os 45 anos ( $M=36.29$ ;  $DP=5.039$ ). Os Pais eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa (31 de nacionalidade portuguesa e 5 de outras nacionalidades). Relativamente ao número de filhos, 18 tinham 1 filho; 16 tinham 2 filhos e 2 tinham 3 filhos.

Relativamente à amostra dos Educadores, todos possuíam um curso superior de Educação de Infância e a maioria encontrava-se empregado e eram de nacionalidade portuguesa. As suas idades estavam compreendidas entre os 23 e os 45 anos ( $M= 33.79$ ;  $DP=4.97$ ) e tinham no máximo dois filhos.

## **Procedimentos**

Apresentados os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados, convidaram-se os participantes a colaborar. Para o efeito, foi entregue um folheto explicativo dos objetivos e procedimentos do estudo TANDEM original (Brandes, Andra, Roseler & Schneider-Andrich, 2012) e respondidas todas as perguntas dos participantes. Todos os intervenientes no estudo deram o seu consentimento, e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. Os Pais concordaram em serem filmados com os seus filhos ou consentiram que os filhos fossem filmados em interação com o(a) educador(a). Os Educadores também consentiram em participar e foram informados dos objetivos e procedimentos de estudo. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura, tendo sido assim, garantidos os princípios éticos da investigação.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos Pais e aos Educadores.

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

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

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



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

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

A recolha de dados das crianças com os Educadores foi efetuada em locais diversos: IPSS, Instituição de Ensino Particular e Cooperativo e Jardim-de-Infância da Rede Pública, pertencente ao Ministério da Educação no Concelho da Amadora.

### **Cotação e aferição dos dados**

No presente estudo foram efetuados três tipos de cotação, com vista a analisar e classificar: i) comportamento da criança; ii) qualidade interativa, iii) tipo de materiais utilizados e o número de componentes e iv) comportamentos verbais do adulto.

**Comportamento da criança** – Com base em bibliografia e após análise prévia de alguns vídeos, criou-se uma escala de observação do comportamento da criança, no âmbito do estudo TANDEM português (Ladeiras & Fuertes, 2015). Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012). Para a análise e cotação do comportamento da criança, foram criados vários itens, divididos pelas seguintes categorias: participação, interação e cooperação (cf. Quadro 2). A cotação final foi obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo cotador.

Dimensão	Itens
<b>Participação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança dá várias sugestões verbais ou não verbais.</li> <li>- A criança realiza uma escolha a pedido do adulto. (e.g., “queres isto?”)</li> <li>- A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto. (e.g., cola a pedido do adulto; “queres fazer? Toma... cola... faz”)</li> <li>- A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)</li> <li>- A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.</li> <li>- A criança persiste na realização da sua ideia.</li> </ul>
<b>Interação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança revela satisfação/prazer na interação. (e.g., sorrisos, gargalhadas)</li> <li>- A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.</li> <li>- A criança exprime-se ao realizar elogios ao adulto.</li> <li>- A criança revela insatisfação/desconforto na interação. (e.g., verbalizações negativas, fuga ao olhar)</li> <li>- A criança demonstra sinais de rejeição ou ausência de resposta.</li> </ul>
<b>Cooperação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., “podes pintar de amarelo...”)</li> <li>- A criança rejeita as sugestões do adulto.</li> <li>- A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria)</li> <li>- A criança solicita ajuda ao adulto.</li> <li>- A criança convida o adulto a participar, verbal ou não verbalmente.</li> </ul>

**Quadro 2** - Escala de Observação de Comportamentos Interativos da Criança

**Qualidade interativa** - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada uma escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em 6 categorias, 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”). A cotação final foi obtida em consenso por acordo em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. Quadro 3): empatia, desafio, qualidade interativa (atenção e reciprocidade), tipo de cooperação e conteúdo da comunicação.

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
<b>Empatia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.</li> <li>- O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).</li> <li>- O adulto dá feedback positivo e respeitador.</li> </ul>
<b>Desafio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.</li> <li>- O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.</li> <li>- O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.</li> <li>- A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.</li> <li>- O adulto organiza a atividade como uma situação de competição.</li> </ul>
<b>Cooperação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto observa a criança e só participa verbalmente.</li> <li>- O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.</li> <li>- O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.</li> <li>- Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.</li> </ul>
<b>Qualidade da comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.</li> <li>- O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.</li> <li>- O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</li> </ul>

**Quadro 3** - Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

**Tipo de materiais utilizados e o número de componentes** - Foram igualmente contabilizados o número de materiais e ferramentas utilizados durante a atividade e correlacionados com o comportamento da criança.

**Comportamentos verbais do adulto** - O estudo centrou-se também no estudo das funções comunicativas dos Pais e dos Educadores, comparando-se os resultados dos enunciados dos Pais com os dos Educadores. Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al, 2012), sendo uma análise original do estudo TANDEM português. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, foram criadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/ comentários negativos (cf. Quadro 4).

<b>Categorias do comportamento verbal do adulto</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Perguntas de conteúdo</b>	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	<i>"De que cor é o carro do papá?"</i>
<b>Perguntas de processo</b>	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>
<b>Sugestões</b>	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	<i>"E se pusessemos os olhos?"</i>
<b>Dirige</b>	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>"Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha."</i>
<b>Ordens</b>	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>"Aperta com força esse botão!"</i>
<b>Ensino</b>	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>
<b>Elogios/Estímulo</b>	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>"Vais ficar com um presente bem bonito."</i>
<b>Desaprovação/Comentários negativos</b>	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>"Assim não vai dar, eu faço!"</i>

**Quadro 4** - Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

## Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 22 do programa SPSS. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos dados demográficos. A estatística inferencial foi usada para calcular as diferenças de médias entre as variáveis dicotómicas e pontuação dos itens das escalas. O estudo de associações por correlação permitiu descrever a associação entre as variáveis contínuas. O nível de significância foi assumido a .05 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

## RESULTADOS

### Relação entre o comportamento interativo do adulto e da criança

O primeiro objetivo deste estudo era investigar o comportamento da criança em idade pré-escolar e, de que forma este se correlacionava com o comportamento dos Pais e Educadores. Neste sentido, analisámos os comportamentos interativos da criança e do adulto, de acordo com os itens das escalas da criança e do adulto (cf. Quadro 2 e Quadro 3). Quando correlacionados, verificamos que existe uma associação entre os comportamentos em diferentes categorias de análise. Com efeito, na dimensão Empatia do adulto (cf. Quadro 5), verificamos que os comportamentos positivos, empáticos de apoio e elogio do adulto se correlacionam com indicadores comportamentais da criança, revelando mais participação, satisfação e iniciativa da criança, nomeadamente:

Dimensão	Comportamento Interativo do Adulto	Comportamento Interativo da Criança
	Quando o adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ( $r=.306$ ; $p=.010$ ). - A criança realiza menos vezes uma escolha a pedido do adulto ( $r=-.241$ ; $p=.045$ ).
	Quando o adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão inde-sejada, nem regras):	- A criança apresenta mais vezes satisfação/prazer na interação ( $r=.370$ ; $p=.002$ ). - A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais ( $r=.383$ ; $p=.001$ ). - A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto ( $r=-.251$ ; $p=.036$ ). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ( $r=.372$ ; $p=.002$ ).
	Quando o adulto dá feedback positivo e respeitador:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ( $r=.460$ ; $p=.000$ ). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ( $r=.267$ ; $p=.025$ ).

**Quadro 5** - Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de empatia do adulto e o comportamento interativo da criança

Com efeito, na dimensão Desafio do adulto (cf. Quadro 6), verificamos que os comportamentos de incentivo, questionamento, de constante reflexão e de encarar a atividade como uma situação de competição, se correlacionam com indicadores comportamentais da criança que revelam mais participação, satisfação, pedidos de ajuda e iniciativa da criança. Também nesta dimensão, ao correlacionar outros indicadores, estes revelam menos sugestões verbais e escolhas por iniciativa da criança, nomeadamente:

Dimensão	Comportamento Interativo do Adulto	Comportamento Interativo da Criança
Desafio	Quando o adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos:	- A criança apresenta mais vezes satisfação/prazer na interação ( $r=.380$ ; $p=.001$ ). - A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ( $r=.320$ ; $p=.007$ ).
	Quando o adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão da criança:	- A criança revela menos iniciativas para ajudar o adulto ( $r= -.291$ ; $p=.015$ ).
	Quando o adulto usa conceitos desconhecidos da criança:	- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação ( $r=.278$ ; $p=.020$ ).
	Quando a criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento:	- A criança dá menos sugestões verbais ou não verbais ( $r=-.364$ ; $p=.002$ ). - A criança realiza mais vezes uma escolha a pedido do adulto ( $r=.109$ ; $p=.367$ ). - A criança toma menos vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ( $r=-.317$ ; $p=.008$ ).
	Quando o adulto organiza a atividade como uma situação de competição:	- A criança apresenta mais iniciativa para ajudar o adulto, por vontade própria ( $r=.258$ ; $p=.035$ ). - A criança solicita mais vezes a ajuda do adulto ( $r=.250$ ; $p=.037$ ). - A criança retoma mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto ( $r=-.292$ ; $p=.014$ ).

**Quadro 6** - Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de desafio do adulto e o comportamento interativo da criança

Desta forma, na dimensão Atenção e Reciprocidade do adulto (cf. Quadro 7), verificamos que os comportamentos de colaboração e de facilitador de comunicação, assim como, a capacidade de proporcionar um clima de livre expressão durante a atividade lúdica, se correlacionam com indicadores comportamentais da criança que revelam mais satisfação, sugestões verbais e iniciativa da criança. Ainda nesta dimensão, ao correlacionar outros indicadores, estes revelam menos insatisfação, escolhas a pedido do adulto e persistência numa ideia, como se observa no quadro abaixo:

Dimensão	Comportamento Interativo do Adulto	Comportamento Interativo da Criança
<b>Atenção e Reciprocidade</b>	Quando o adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação (<math>r=.374</math>; <math>p=.001</math>).</li> <li>- A criança revela menos insatisfação/desconforto na interação (<math>r=-.282</math>; <math>p=.018</math>).</li> <li>- A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais (<math>r=.397</math>; <math>p=.001</math>).</li> <li>- A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto (<math>r=-.291</math>; <math>p=.014</math>).</li> <li>- A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (<math>r=.366</math>; <math>p=.002</math>).</li> <li>- A criança retoma menos vezes uma ideia se ignorada pelo adulto (<math>r=-.341</math>; <math>p=.004</math>).</li> </ul>
	Quando o adulto espera com paciência pelas decisões da criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança apresenta mais vezes satisfação/prazer na interação (<math>r=.323</math>; <math>p=.006</math>).</li> <li>- A criança revela menos insatisfação/desconforto na interação (<math>r=-.240</math>; <math>p=.046</math>).</li> <li>- A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais (<math>r=.342</math>; <math>p=.004</math>).</li> <li>- A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto (<math>r=-.289</math>; <math>p=.015</math>).</li> <li>- A criança toma mais vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (<math>r=.291</math>; <math>p=.014</math>).</li> <li>- A criança retoma menos vezes uma ideia se ignorada pelo adulto (<math>r=-.271</math>; <math>p=.023</math>).</li> </ul>
	Quando o adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação (<math>r=.267</math>; <math>p=.025</math>).</li> </ul>

**Quadro 7** - Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de atenção e reciprocidade do adulto e o comportamento interativo da criança

Neste sentido, na dimensão Cooperação do adulto (cf. Quadro 8), verificamos que os comportamentos cooperativos, a capacidade de proporcionar um clima de livre expressão em contraste com comportamentos diretivos se correlacionam com indicadores comportamentais da criança que revelam mais satisfação, sugestões verbais, pedidos de ajuda e persistência da criança. Ainda nesta dimensão, ao correlacionar outros indicadores, estes revelam menos escolhas e aceitação de sugestões a pedido do adulto, menos iniciativa, iniciativa e persistência numa ideia, nomeadamente:

Dimensão	Comportamento Interativo do Adulto	Comportamento Interativo da Criança
Cooperação	Quando o adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança aceita menos as sugestões do adulto (<math>r = -.271</math>; <math>p = .023</math>).</li> <li>- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação (<math>r = .292</math>; <math>p = .014</math>).</li> <li>- A criança dá mais sugestões verbais ou não verbais (<math>r = .344</math>; <math>p = .004</math>).</li> <li>- A criança realiza menos escolhas a pedido do adulto (<math>r = -.306</math>; <math>p = .010</math>).</li> </ul>
	Quando o adulto espera com paciência pelas decisões da criança:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança dá menos sugestões verbais ou não verbais (<math>r = -.350</math>; <math>p = .003</math>).</li> <li>- A criança realiza mais escolhas a pedido do adulto (<math>r = .237</math>; <math>p = .048</math>).</li> <li>- A criança toma menos vezes a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (<math>r = -.356</math>; <math>p = .003</math>).</li> <li>- A criança retoma mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto (<math>r = .067</math>; <math>p = .582</math>).</li> </ul>
	Quando o adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança solicita mais vezes a ajuda do adulto (<math>r = .242</math>; <math>p = .044</math>).</li> <li>- A criança convida mais vezes o adulto a participar, verbal ou não verbalmente (<math>r = .252</math>; <math>p = .035</math>).</li> <li>- A criança revela menos vezes satisfação/prazer na interação (<math>r = -.309</math>; <math>p = .009</math>).</li> <li>- A criança retoma mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto (<math>r = .313</math>; <math>p = .008</math>).</li> </ul>
	Quando ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança revela mais vezes satisfação/prazer na interação (<math>r = .315</math>; <math>p = .008</math>).</li> <li>- A criança menos vezes uma ideia se ignorada pelo adulto (<math>r = -.306</math>; <math>p = .010</math>).</li> </ul>

**Quadro 8** - Correlação de Pearson entre o comportamento interativo de cooperação do adulto e o comportamento interativo da criança

### Relação entre o comportamento interativo da criança e o número de materiais, ferramentas e componentes utilizados

Ao correlacionarmos o comportamento interativo da criança com o número de materiais, ferramentas e componentes utilizados (cf. Quadro 9), verificamos que existem associações a diferentes níveis, nomeadamente:

**Quadro 9** - Correlação de Pearson entre o comportamento interativo da criança e a número de materiais e ferramentas utilizados

Maior o número de materiais usados	- Quando a criança toma mais a iniciativa e realiza mais a atividade por ação ou escolha própria ( $r=.276$ ; $p=.021$ ). - Quando a criança retoma mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto ( $r=.277$ ; $p=.020$ ).
Maior o número de ferramentas usadas	- Quando a criança toma mais a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria ( $r=.365$ ; $p=.002$ ).
Maior o número de componentes	- Quando a criança revela mais satisfação/prazer na interação ( $r=.254$ ; $p=.034$ ).

### Relação entre o comportamento interativo da criança e o comportamento verbal do adulto

Neste estudo, os comportamentos interativos de participação da criança e o comportamento verbal do adulto surgem associados (cf. Quadro 10), nomeadamente quando a criança revela iniciativa e é persistente na construção do produto, o adulto torna-se menos diretivo e dá menos ordens.

**Quadro 10** - Correlação de Pearson entre os comportamentos de participação da criança e o comportamento verbal do adulto

Dimensão	Comportamento Interativo da Criança	Comportamento Verbal do Adulto
Participação	A criança realiza uma iniciativa por proposta do adulto.	<u>O adulto:</u> - Realiza menos perguntas de processo ( $r=-.305$ ; $p=.010$ ); - Dirige mais a tarefa ( $r=.305$ ; $p=.010$ ).
	A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria.	<u>O adulto:</u> - Dirige menos ( $r=-.363$ ; $p=.002$ ); - Dá menos ordens ( $r=-.238$ ; $p=.047$ ).
	A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.	<u>O adulto:</u> - Dirige mais ( $r=.336$ ; $p=.004$ ); - Dá mais ordens ( $r=.399$ ; $p=.001$ ); - Ensina mais ( $r=.369$ ; $p=.002$ ).

Os comportamentos de satisfação, regozijo ou prazer da criança ao longo da interação, refletem-se no comportamento verbal do adulto, este dirige menos e realiza mais elogios (cf. Quadro 11).

**Quadro 11** - Correlação de Pearson entre os comportamentos de interação da criança e o comportamento verbal do adulto

Dimensão	Comportamento Interativo da Criança	Comportamento Verbal do Adulto
Interação	A criança revela satisfação/prazer na interação.	<u>O adulto:</u> - Dirige menos ( $r=-.260$ ; $p=.030$ ); - Dá menos ordens ( $r=.254$ ; $p=.034$ ).
	A criança elogia trabalho ou regozija-se com o trabalho realizado.	<u>O adulto:</u> - Realiza mais perguntas de processo ( $r=-.356$ ; $p=.002$ ); - Realiza mais elogios ( $r=-.254$ ; $p=.044$ ).

Por sua vez, quando a criança aceita as sugestões do adulto, este passa a dirigir mais, a realizar mais perguntas de processo e a realizar mais ordens (cf. Quadro 12).

Dimensão	Comportamento Interativo da Criança	Comportamento Verbal do Adulto
	A criança aceita as sugestões do adulto.	<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-- Faz mais perguntas de processo (<math>r=.332</math>; <math>p=.005</math>);</li> <li>- Dá mais sugestões (<math>r=.367</math>; <math>p=.002</math>);</li> <li>- Dirige mais (<math>r=.549</math>; <math>p=.000</math>);</li> <li>- Dá mais ordens (<math>r=.344</math>; <math>p=.004</math>);</li> <li>- Ensina e informa mais (<math>r=.266</math>; <math>p=.026</math>);</li> <li>- Realiza mais elogios/comentários positivos (<math>r=.284</math>; <math>p=.017</math>).</li> </ul>
Cooperação	A criança rejeita as sugestões do adulto.	<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza mais perguntas de processo (<math>r=.285</math>; <math>p=.017</math>).</li> </ul>
	A criança revela iniciativa para ajudar o adulto.	<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dirige mais e faz prevalecer as suas escolhas (<math>r=.247</math>; <math>p=.039</math>).</li> </ul>
	A criança solicita ajuda ao adulto.	<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza mais perguntas de processo (<math>r=.337</math>; <math>p=.004</math>).</li> </ul>
	A criança convida o adulto a participar.	<p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza menos sugestões e propostas (<math>r=-.334</math>; <math>p=.005</math>).</li> </ul>

**Quadro 12** - Correlação de Pearson entre os comportamentos de cooperação da criança e o comportamento verbal do adulto

### Relação entre o papel da criança e a qualidade interativa diádica com o adulto (Pai ou Educador)

Numa fase seguinte do trabalho, procurámos compreender a relação entre o papel da criança e a qualidade interativa diádica com os Pais ou Educadores. *Será que a criança adequa o seu comportamento de acordo com o adulto com quem interage?* Importa investigar o contributo da criança na relação diádica com o adulto, como forma de complementar os estudos anteriormente realizados. Tal como podemos observar no Quadro 13, em comparação com os Educadores, as crianças com os Pais tendem mais a:

- Retomar uma ideia se ignorada pelo adulto;
- A persistir na realização da sua ideia;
- A elogiar o trabalho ou regozijar-se com o trabalho realizado;
- A aceitar as sugestões do adulto (e.g., “*podes pintar de amarelo*”);

- A rejeitar as sugestões do adulto;
- A revelar iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria);
- A solicitar ajuda ao adulto.

Comparativamente com os Pais, as crianças com os Educadores (cf. Tabela13), tendem mais a tomar a iniciativa e realizar uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo).

Dimensão	Comportamento Interativo da Criança	Pais		Educadores		t	p<
		M	dp	M	dp		
Participação	A criança toma a iniciativa e realiza uma atividade por ação ou escolha própria (e.g., procura nas caixas o que quer, vai buscar o martelo)	5.94	5.58	8.09	3.45	1.946	.05
	A criança retoma uma ideia se ignorada pelo adulto.	.78	1.05	.03	.171	-4.122	.001
	A criança persiste na realização da sua ideia.	2.06	1.53	.76	.94	-4.204	.001
Interação	A criança exprime-se ao realizar elogios ao trabalho ou regozijos com o trabalho realizado.	1.97	1.50	.76	1.63	-3.221	.005
Cooperação	A criança aceita as sugestões do adulto. (e.g., "podes pintar de amarelo...").	4.36	2.10	3.41	1.79	-3.339	.05
	A criança rejeita as sugestões do adulto.	1.69	1.55	.62	1.10	-2.120	.001
	A criança revela iniciativa para ajudar o adulto. (e.g., por vontade própria).	1.28	1.49	.62	1.07	-2.120	.05
	A criança solicita ajuda ao adulto.	2.67	2.32	1.26	1.60	-2.928	.005

**Quadro 13** - Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos da criança com Pais e Educadores

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo, investigar o comportamento interativo da criança com Pais e Educadores numa atividade de construção conjunta. Desta forma, 38 meninos e 32 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, foram observadas independentemente, numa situação quasi-experimental, com os Pais ou com os Educadores. Tendo centrado os estudos anteriores no adulto (Pais e Educadores), este estudo é inovador porque se centra na voz e ação das crianças, escrutinando os modos como a criança se vai construindo e vai construindo a sua identidade como agente numa situação de construção conjunta.

As relações e aprendizagem resultam de relações positivas e recíprocas (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000). No nosso estudo, a satisfação/prazer manifestados pela criança ocorreram mais quando o adulto:

- Reagiu às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;
- Apoiou a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada, nem regras);
- Deu feedback positivo e respeitador;
- Usou conceitos desconhecidos da criança;
- Encorajou a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos;
- Adotou as sugestões e/ou iniciativas da criança;
- Esperou com paciência pelas decisões da criança;
- Esteve virado para a criança e procurou o contacto visual com a mesma;
- Observou a criança e só participou verbalmente ou quando ambos trabalharam conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua;
- Quando a criança usou um maior número de ferramentas.

Cada um dos aspetos anteriores é muito relevante, na compreensão das interações adulto-criança em situações de aprendizagem (“peda-

gógicas”). Tocando em aspetos fundamentais e diversos da relação do adulto com a criança, podem, também, ser usados como estratégias para motivar as crianças para o trabalho em parceria. No essencial, a criança quer ser valorizada pelos comportamentos positivos, empáticos de apoio e elogio do adulto. Quando o adulto possibilita a livre escolha e expressão, apoiando a criança de forma adequada e reagindo às suas observações, isso reflete-se no seu comportamento, reforçando a sua autoestima e a sua capacidade de querer sugerir e tomar a iniciativa. A investigação tinha já encontradas estas associações (revisão em Folque, 1999), contudo, os nossos resultados mostram aspetos muito interessantes, tais como a criança apreciar o desafio de conhecer novos conceitos, de experimentar novas ferramentas e de resolver problemas desconhecidos.

A criança procura e gosta de ter um papel ativo (prefere ser autónoma ou trabalhar conjuntamente numa conciliação de interesses contínua). Se o adulto transmite um feedback positivo e respeitador, e se encoraja a criança a experimentar e a analisar problemas desconhecidos, a criança tende a tomar, mais vezes, a iniciativa e realiza a atividade por escolha própria, como indicam os nossos dados. Neste sentido, o adulto permite que a criança tome um lugar de cooperante e ativamente participante (Guedes, 2011). Como se vê, a experiência da autonomia traz associados indicadores de qualidade relacional e satisfação individual. A participação da criança ganha outro estatuto quando se pensa que está consagrada como um direito nos direitos da criança. A aprendizagem da participação encontra um espaço privilegiado na sala de Jardim de infância.

A causa (o comportamento adulto positivo) e a consequência (a satisfação e prazer da criança) não são evidentes e podem ser lidas nos dois sentidos, não podendo ser aduzidos por estes resultados. A criança é entusiasta porque o adulto é positivo, ou vice-versa? Não obstante, é fácil de imaginar que os dois polos de comportamento são mutuamente afetados e dependentes.

Por sua vez, a criança revela insatisfação e desconforto na interação, quando o adulto e a criança seguem diferentes projetos ao longo do processo, existindo uma conciliação de interesses apenas pontual. A criança revela, assim, uma predileção pela relação interpessoal (Vygotsky, 1978), preferindo as situações em que conjuntamente com o adulto (inter)age.

Noutras dimensões de análise, como a participação da criança e o tomar a iniciativa, os resultados também são muito coerentes e estruturados na nossa compreensão sobre a participação da criança. A crian-

ça tomou mais vezes a iniciativa e realizou uma atividade por ação ou escolha própria, quando o adulto:

- Apoiou a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada, nem regras);
- Deu feedback positivo e respeitador;
- Encorajou a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos;
- Organizou a atividade como uma situação de competição;
- Adotou as sugestões e/ou iniciativas da criança;
- Esperou com paciência pelas decisões da criança;
- Quando a criança usou um maior número de materiais e ferramentas;
- Dirigiu menos a atividade e deu menos ordens.

Com efeito, se desejamos que a criança tenha um papel ativo nas interações, o adulto desempenha um papel fundamental, como propõem Vygostky (1978) ou Brunner et al. (1976), na organização da situação e no tipo de relação estabelecida com a criança, de modo a favorecer a sua iniciativa. Os dados anteriores apontam claras direções para o papel do adulto na interação com a criança, de modo a favorecer a sua iniciativa. Adicionalmente, os nossos dados indicam que, quando a criança tomou menos a iniciativa e realizou uma atividade por ação ou escolha própria, o adulto atuou ele próprio e deixou a criança observá-lo. Vários autores (e.g. Fuertes, 2010), propõem que, a prática dos educadores deve ser baseada na evidência empírica, não se espera contudo que, o educador perca o seu papel reflexivo, ou que siga de forma acrítica os resultados de investigações resultantes de contextos culturais muito distintos (e.g., Fuertes, 2010; Fuertes, 2016), mas que refletiam sobre o estado atual de conhecimento e que a sua ação reflita esses conhecimentos. Os dados apresentados neste estudo nacional, embora carecendo de futura corroboração, oferecem ao educador (profissional ou pai) indicações que merecem reflexão, apropriação e teste junto das crianças. Possivelmente, são necessários vários comportamentos do adulto (não basta elogiar, terá de desafiar, oferecer diversidade de propostas e materiais, estar atento, etc.) para favorecer a participação ativa e educativamente significativa da criança. A participação na(s)

comunidade(s) em que a criança se move é fundamental na construção de cidadania, mas também no desenvolvimento de competências. No processo de participação da criança o Educador tem um papel crucial como observador atento e que dá apoio no desenvolvimento de competências (Berthelsen, 2009).

Ora, estes resultados corroboram a proposta do modelo de regulação mútua (Tronick, 2007), o qual propõe que as crianças têm um significativo papel na reparação das relações. Quando adulto é demasiado diretivo ou não consegue motivar a criança, a reação da criança é ajudar e persistir, procurando ajudar à recuperação da interação. Vejamos, então, a criança retomou mais vezes uma ideia se ignorada pelo adulto, quando este:

- Organizou a atividade como uma situação de competição;
- Atuou ele próprio e deixou a criança observá-lo;
- Seguiu com a criança, diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existiu uma conciliação de interesses apenas pontual;
- Utilizou usou um maior número de materiais e componentes com a criança;
- Dirigiu mais a tarefa;
- Deu mais ordens;
- E ensinou mais.

Muito embora, a criança tenha revelado vontade e iniciativa em realizar a tarefa de forma autónoma, momentos houve em que, a criança convidou o adulto a participar, verbal ou não verbalmente, solicitou a sua ajuda e revelou também iniciativa para o ajudar, quando este:

- Organizou a atividade como uma situação de competição;
- Seguiu diferentes projetos parciais com a criança, em atividades paralelas e existiu uma conciliação de interesses apenas pontual;
- Realizou menos sugestões e propostas;
- Realizou mais perguntas de processo;
- Utilizou um maior número de ferramentas com a criança;

- Dirigiu mais e fez prevalecer as suas vontades.

Autores como Brazelton (1998), propõe que o adulto deixe a criança desempenhar este papel e que aprenda a confiar na criança. A corroborar esta hipótese, algumas crianças realizaram menos escolhas a pedido do adulto e revelaram alguma resistência nestas solicitações, quando o adulto:

- Reagiu às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;
- Apoiou a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada, nem regras);
- Adotou as sugestões e/ou iniciativas da criança;
- Esperou com paciência pelas decisões da criança;
- Observou a criança e só participou verbalmente.

O adulto não precisa de agir sempre bem, pois a criança também tem a capacidade de se adaptar e contribuir (Fuertes 2012; Fuertes, Faria, Soares, Oliveira-Costa, Corval & Figueiredo, 2009). Quando a relação é de confiança e à-vontade, traduz-se nas cedências realizadas pelo adulto e pela capacidade da criança em fazer prevalecer as suas ideias. É nesta dança, que adulto e criança constroem e exploram livremente materiais e ferramentas.

A participação da criança, não pode ser entendida apenas como a ação autónoma, mas como a capacidade de influência no decorrer dos acontecimentos e na aceitação que é dada às suas ideias, numa aprendizagem constante de cooperação e construção de comunidade. Importa salientar que, a criança deu mais sugestões quando o adulto:

- A apoiou de forma adequada (sem intromissão indesejada, nem regras);
- Adotou as suas sugestões e/ou iniciativas;
- Esperou com paciência pelas suas decisões;
- Observou-a e só participou verbalmente.

Todavia, observa-se que a criança deu menos sugestões verbais ou não verbais, quando adulto atuou ele próprio e deixou a criança observá-lo. Como referem Pinto et al. (2018), as sugestões do adulto são

comportamentos verbais de valorização da voz e da ação da criança, favorecendo a sua tomada de decisão e a afirmação da sua voz. Quando sugere o adulto apoia a ação da criança, dando espaço para que esta se manifeste e intervenha.

Estes dados, permitem-nos discutir o “conceito de participação ativa da criança”, quando tem a oportunidade explorar e manipular o que está ao seu redor, a criança manipula, seleciona e usa de acordo com a sua criatividade e imaginação. É neste janela de oportunidade que a aprendizagem ativa ocorre. É relevante dar sentido ao que a criança já sabe e consegue fazer, é nesta cultura e saberes próprios que o Pai ou Educador pode potenciar o seu desenvolvimento, promovendo competências e aperfeiçoando outras, utilizando a zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978).

De modo geral, os nossos resultados indicam que os comportamentos interativos da criança se associaram aos comportamentos do adulto. As hipóteses de género verificadas no estudo alemão, não se confirmaram na nossa amostra, deste modo, os comportamentos dos meninos não se diferenciaram dos comportamentos das meninas, nem com educadores/educadoras ou pais/mães. As mais importantes diferenças resultam da interação com Pais ou Educadores.

Os resultados anteriores foram analisados conjuntamente, com Pais e Educadores. Subsequentemente, neste trabalho, comparamos o comportamento da criança com os Pais e com os Educadores.

Sabendo que a pesquisa Tandem anterior identificou diferenças nos comportamentos de Pais e Educadores, será que a criança modifica o seu comportamento com estes dois grupos? Na verdade, as crianças com os Pais tenderam mais a retomar uma ideia e a persistir na sua realização, aceitam as suas sugestões, bem como, as rejeitam se não concordarem com as mesmas. Igualmente com os Pais, as crianças revelam iniciativa para ajudar e solicitam a sua ajuda. Cremos que tal sucede porque os Pais são (na maioria dos casos) as figuras de vinculação da criança, é de esperar que a relação seja afetiva e próxima, daí o à-vontade da criança para realizar mais cedências e ser persistente quando quer concretizar uma ideia. Ao longo das observações das diádes, foi visível que a maioria dos Pais tomava a vez da criança na construção do artefacto durante a interação. Se, por um lado, esta atitude pode ser vista como inibidora da ação da criança (Barroso et al., 2017), podemos considerar que os Pais podem estar a agir como modelos de ação para a criança (Meltzoff, 1999), desempenhando um papel onde o adulto realiza (é o modelo) e a criança observa, imita e aprende a fazer. Na aprendizagem por imitação, quem aprende interioriza algo das

estratégias que observa o outro a desempenhar (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993). Já os Educadores favoreceram os espaços de autonomia e participação da criança, seguindo modelos pedagógicos contemporâneos (Lino & Niza, 1996).

Que implicações podem ter estes resultados? Os nossos dados, vêm associar-se a um corpo de conhecimento que indica que a criança tem um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esperar pela vez da criança, seguir os seus interesses, permitir-lhe fazer escolhas, aceitar as suas sugestões, ensinar, mas também aprender, podem ser estratégias importantes a partilhar com os Pais e Educadores.

## **LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS**

A presente investigação, apresenta duas grandes limitações: em primeiro lugar, o reduzido número de participantes, educadoras e educadores, o que dificulta a generalização de resultados e, em segundo lugar, apresenta as limitações próprias de um estudo experimental (observação fora do contexto). Note-se, porém, que raramente o educador português, tem momentos individualizados de contínuos 20 minutos e os aspetos desejavelmente observáveis, dificilmente seria a observação em contexto natural. Não obstante, futuras observações naturalistas complementares ao trabalho experimental, poderão facultar elementos complementares sobre as escolhas espontâneas do educador. No futuro a equipa procurará estudar aspetos diádicos do comportamento adulto-criança (o impacto mútuo) que aliará ao contributo dado pelos estudos centrados no adulto e na criança.

## REFERÊNCIAS

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.

Berthelsen, D. (2009). Participatory learning: Issues for Research and Practice. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (pp.1-11). London: Routledge.

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. doi: 10.1080/1350293X.2015.1043806.

Brazelton, T. B. (1998). How to help parents on young children: The Touchpoints model. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), Special issue: Parenting, 481-483. Calmbach, M., Cremers, M. & Krabel, J. (2010). A study on the situation of men in early childhood education. *Male educators in kitas*. Catholic University of Applied Social Sciences and Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin. Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, Berlin.

Camaron, C., Moss, P. & Owen, C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. London: Paul Chapman Publishing.

Descartes, R. (1637, publicado em 2004). *Discurso do Método*. Lisboa: Guimarães Editores.

Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H. & Sousa, O. (no prelo) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*.

Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e edu-

adoras com crianças em idade em pré-escolar. *Revista Educação: Da Investigação às Práticas*, 2, 79-100.

Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ª série), 5-12.

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

Fuertes, M. (2012). Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce. *Revista Da Investigação às práticas*, 2, 23-50.

Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In 4.º Encontro de Investigação e Formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.

Fuertes, M., Castro, S., Faria, A., Alves, M.J., Osório, T. & Sousa, O. (2017). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. *Psicologia USP, São Paulo*, 28(3), 346-357. doi.org/10.1590/0103-656420160154

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

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.

Kasiske, J., Krabel, J., Schädler, S. & Stuve, O. (2006): Zur Situation von Männern in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung in Deutschland. Eine Überblicksstudie. Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Ed.). *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen. Verlag Barbara Budrich.

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

Leinonen, J. & Venninen, T. (2012). Designing Learning Experiences Together with Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 466-474

- Lino, D. & Niza, S. (1996). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Meltzoff, A. (1999). Born to learn: What Infants Learn from Watching Us. IN Fox, N. & Warhol, J.G. (Eds.), The Role of Early Experience in Infant Development, Skillman, NJ: Pediatric Institute Publications.
- Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A. & Oates, C.S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tronick, E. Z. (2007). The neurobehavioral and social-emotional development of Infants and Children. NY: Norton.
- Uhrig, K. (2006). Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertages-einrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main. Summary of overall results. Frankfurt.
- Vandenbroeck, M. & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism: A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Childhood Development and Care*, 178(7), 703–715. doi: 10.1080/03004430802352061.
- Veloso, C., Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018, in press). 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*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watermann, L. (2006). *Erzieher auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zur Motivation, die Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher*. Göttingen. Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen, own print.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100

