

CARTOGRAFIA DA COMUNICAÇÃO E DOS COMPORTAMENTOS INTERA- TIVOS EM DÍADES COM ELEVADA OU BAIXA QUALIDADE RELACIONAL

Filipe Pinto¹ (filipebraspinto@gmail.com), Isabel Fernandes¹, Otília Sousa¹ e Marina Fuertes^{2,1}

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

²Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Agradecimento:

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

Resumo: *A bibliografia indica que as relações pais-filhos afetam o desenvolvimento, a adaptação social, a saúde mental e o sucesso acadêmico. Contudo, a generalidade dos estudos analisa globalmente os dados de uma amostra. Nesta pesquisa estudamos, somente, “as melhores relações” e as de “risco”, retirando os casos moderados (que abarcam uma grande diversidade de comportamentos e atenuam a compreensão dos extremos) procura-se: i) identificar comportamentos interativos adequados e sensíveis e o seu oposto; ii) estudar a relação entre a qualidade do comportamento diádico e o tipo de comunicação verbal do adulto. Por outras palavras, procurámos encontrar novos descritores cartografando o comportamento sensível e insensível, recorrendo, à análise do tipo de comunicação e comportamento dos pais e das mães como parceiros de atividade. Participaram no estudo 19 díades mãe-criança e 17 pai-criança observados independentemente a realizar um produto à sua escolha, durante 20 minutos, com inúmeros materiais e ferramentas disponibilizadas (situação Tandem). No momento da observação as crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos ($M=4.08$; $DP=.81$), sem problemas de desenvolvimento identificados e eram primogénitos (19 crianças tinham irmãos mais novos). Os Pais eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, tinham formação académica superior e menos de 35 anos. Para análise dos comportamentos dos adultos, os vídeos foram cotados com as escalas Tandem, Rating da Comunicação Pais-filhos e MINDS. Comparámos por teste de médias os comportamentos das díades com pontuações superiores a 4 pontos (correspondente a excelente qualidade interativa) com as díades com pontuações inferiores a 2 pontos (correspondentes a interações de risco para o bem estar ou aprendizagem da criança). Nas díades com melhor qualidade de interação diádica, os pais fazem mais sugestões, mais elogios e menos críticas. O presente estudo é inovador ao indicar que nas díades com melhor qualidade de interação diádica, os adultos desafiam mais a criança a experimentar novos problemas, realizam mais perguntas que estimulam a reflexão e usam narrativas associativas (recurso à fantasia) para tematizar a atividade.*

Palavras-chave: *Interação pais-criança; Comunicação verbal; Construção conjunta*

ESTADO DE ARTE

O comportamento sensível dos pais depende não só do que é dito, da sua função (elogioso ou crítico) mas da sua forma (afetividade – tom de voz, acompanhado de um sorriso). Todos estes aspetos (afetividade e comunicação) são interdependentes e procurámos, neste estudo, compreender a sua consequência na criança e na relação estabelecida.

Conceito de sensibilidade materna

Com base na teoria da vinculação postulada por John Bowlby (1969), Mary Ainsworth realiza um conjunto de estudos e experiências que lhe permitem desenvolver e aprofundar o conceito de base segura e de sensibilidade materna. A base segura traduz-se na disponibilidade que a criança reconhece no adulto de referência para lhe proporcionar conforto e segurança, permitindo-lhe ativar o sistema exploratório com a certeza de a qualquer momento, e perante qualquer ameaça, se poder recolher à base segura.

De acordo com as suas observações no Uganda, Ainsworth (1978) desenvolve uma experiência que lhe permite estudar o comportamento materno e discriminar dois padrões ou tipos de vinculação, o seguro e o inseguro. A experiência consiste, basicamente, numa sucessão de presenças e ausências da figura de vinculação atendendo-se ao modo como a criança reage de acordo com os seus modelos internos de representação, fundamentalmente, comportamento exploratório e base segura. De acordo com os resultados da Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) são descritos três tipos ou padrões de vinculação consoante o tipo de respostas que forneçam em relação à vinculação, nomeadamente uma separação entre os inseguros (A e C). Surgem, então, três grupos distintos: B (seguro), o A (inseguro-avoidante) e o C (inseguro-resistente/ambivalente).

A criança tida como segura nas relações com os pais (figuras de vinculação) mostra-se ativa nas brincadeiras, procurando conforto face a condições de ansiedade, retomando a exploração aquando do reconforto parental. Esta criança dirige-se à figura de vinculação com afeto chorando se se sentir insegura, mas acalmado-se quando consolado por esta figura materna. O grupo da vinculação segura (padrão B), prevalente na generalidade das amostras estudadas, oscila entre os 50% e 75% em estudos internacionais (e.g., van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988) e entre os 45-58% nas amostras nacionais (revisão em Fuertes, 2005).

Na vinculação denominada de insegura/avoidante (padrão A), as crianças demonstram comportamentos de evitamento, tais como au-

sência de procura de contacto ou subtis comportamentos de distanciamento. No contexto da situação estranha a criança pode atrasar-se em responder à mãe, pode ignorá-la olhando para o lado oposto, passar perto dela sem se aproximar, dedicar-se exclusivamente à exploração dos brinquedos, rejeitar o contato físico (Ainsworth et al., 1978) ou, simplesmente mostrar um comportamento “pressed lip”, que se traduz numa expressão muito subtil de raiva (Malatesta, Culver, Tesman, & Shepard, 1989).

No padrão de vinculação inseguro resistente/ambivalente (padrão C) as crianças alternam entre a procura da proximidade e contato com a mãe e a resistência a esse mesmo contato (Bowlby, 1969, 1982). Ao não utilizarem a mãe como base segura, estas crianças podem procurar o contato com o adulto mesmo antes de este se ausentar, ficando ansiosas e irritadas, sendo difícil para o adulto, no episódio de reunião, acalmá-las (Faria, Lopes dos Santos & Fuertes., 2014).

O padrão seguro da vinculação (B) seria aquele que cumpriria as condições de base segura. Ainsworth et al. procuraram estudar os comportamentos maternos que promoviam a vinculação segura, denominando estes comportamentos de sensíveis. Segundo a autora, a sensibilidade comporta os seguintes aspetos fundamentais: “(...) to perceive and to interpret accurately the signals and communications implicit in her infant’s behavior, and given this understanding, to respond to them appropriately and promptly” (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974, p. 127). Embora a vinculação tenha de ser entendida num quadro compreensivo sistémico resultando de múltiplos fatores e interações, o antecedente isolado mais fortemente associado à qualidade da vinculação segura é a sensibilidade materna (De Wolf & van IJzendoorn, 1997).

Van den Boom (1990) desenvolve um estudo metanalítico e encontra outros aspetos não referidos por Ainsworth como a mutualidade ou a reciprocidade e discute se o conceito não deveria antes ser diádico. Ou seja, podemos analisar o comportamento de sensibilidade dos pais sem estudar a par o comportamento da criança (Beeghly, Fuertes, Liu, Delonis & Tronick, 2011). Nesse pressuposto, de que a vinculação é uma relação e não um objeto (cfr. Cassidy (1999) explicita “(...) the goal of a child is not an object (e.g., the mother), but rather a maintenance of the desired distance from the mother, depending on the circumstances” (Fuertes, 2005, p.6). Neste sentido, autores como Crittenden (1999) e Belsky (1999) introduzem uma abordagem diádica da sensibilidade materna. Segundo estes autores o comportamento materno sensível decorre da sensibilidade no adulto e apresenta-se como um padrão de comportamento por parte deste que satisfaz a criança, aumenta o seu conforto e reduz a sua ansiedade. O comportamento sensível reconhe-

ce-se por favorecer a exploração e autonomia da criança ou por lhe proporcionar bem-estar e afeto. As respostas da criança são de prazer, satisfação, curiosidade, interesse, participação, reciprocidade ou afetividade positiva. (Crittenden, 2003).

Adaptação a longo prazo moldou a rápida adaptação a curto prazo

Anteriormente Bowlby (1969) considerou a vinculação como um sistema comportamental infantil que funciona interligado com o sistema parental com o fim último de obter proteção, cuidados e um relacionamento afetivo.

Nas palavras de Fuertes e Lopes dos Santos (2003) Segundo Bowlby (1976) as emoções estão fortemente associadas à procura de proximidade. Na verdade, elas constituem um dos fatores de ativação do sistema da vinculação. A programação interna leva, por exemplo, o indivíduo a sentir raiva ou medo na ausência da figura materna. Ora, o afeto fornecido pelo adulto satisfaz a criança e permite-lhe experimentar conforto e prazer. Deste modo, o laço afetivo mãe-filho é alimentado pelas emoções sentidas. A informação originária de tais experiências é, posteriormente, integrada sob a forma de "modelos internos dinâmicos". Estas representações, codificando os aspetos qualitativos da experiência relacional, constituem um sistema gerador de significados, à luz do qual o indivíduo se avalia a si próprio e interpreta ou antecipa os comportamentos dos parceiros de interação.

Deste modo, podemos verificar que o bebé estabelece previsões e expectativas acerca do comportamento dos pais ou adultos de referência, e também do seu papel nas relações. Neste sentido, as crianças de três anos já não reagem ao comportamento que o adulto apresenta num determinado momento, mas à previsão ou comportamento por ela esperado. O comportamento atual do adulto pode permitir consolidar ou atualizar informação no mapeamento cognitivo das relações da criança. Neste pressuposto, os estudos da relação entre Pais e filhos, procuram descrever não apenas os comportamentos da criança e do adulto, mas a expectativa de ambos em relação ao outro no desenrolar da interação.

Patricia Crittenden (1999), no seu modelo da maturação dinâmica, avança com um princípio de que a teoria da vinculação é uma teoria acerca da proteção contra o perigo. Nas palavras da autora: "*Over the course of two decades, I have come to conceptualize attachment as a theory about protection from danger and the patterns of attachment as strategies for predicting and protecting oneself from danger. In this sense, I find all patterns adaptive - in the context in which they are learned*" (Crittenden,

2000, p.9). Desta forma a criança, desde o nascimento, vai procurar encontrar formas de adaptação ao comportamento dos adultos e às solicitações do meio.

Numa perspetiva evolutiva e adaptativa, a autora confere à descendência a razão para certos comportamentos que estão na origem do ser humano de hoje e que fundamentam o processo evolutivo em relação ao futuro. Atribui ao perigo um papel fundamental na modulação de comportamentos e na modelação cerebral. Nas suas palavras: "Successful species must solve two problems: staying safe and reproduction" (Crittenden, 1997a, p.47). Esta condição imposta pela seleção da espécie forjou na espécie humana uma enorme capacidade de adaptação a curto prazo.

Segundo Crittenden (1999) estes são os pressupostos do sucesso de uma espécie, não sendo a humana qualquer exceção. Avança, portanto, que a criança, em primeiro lugar, é capaz de associar causa e efeito, construindo desta forma uma representação ligada baseada nos estímulos ambientais; em segundo lugar, e diretamente associados a processos fisiológicos, surgem indicadores reativos ao perigo (reconduzindo-se a estratégias de fight, flight ou freeze).

O que contextualmente releva da sua informação é que, a um conjunto de solicitações, o cérebro humano dispensará uma reação de acordo com o modelo interno de representação que lhe permita garantir a segurança e a reprodução. Ao nível da criança, por exemplo, podemos ter respostas exageradas de solicitação de atenção para com um cuidador negligente ou o "desaparecimento" por oposição a um adulto intrusivo.

No presente estudo procuraremos, com base no sistema de cotação MINDS versão adaptada para a situação experimental Tandem (Fuertes & Pinto, 2016), descrever o comportamento sensível do adulto com base na expectativa de resposta da criança e comparar respostas relacionais e de apoio à exploração.

Sistema de exploração e sistema relacional

John Bowlby (1969) definiu cinco sistemas comportamentais, a saber: o sexual (reprodutivo), o parental (prestação de cuidados), o alimentar, o exploratório (reconhecimento e experimentação do ambiente) e o de vinculação. Estes dois últimos merecem particular atenção na medida em que se tornam alternantes, ou seja, a ativação de um pressupõe a suspensão do outro. Sendo certo que o sistema de vinculação precede o exploratório, uma vez que a necessidade de obter conforto e segurança é mais premente, se não essencial, do que a necessidade de explorar

o meio. Considerou o autor que estes sistemas decorrem da ativação de comportamentos como resposta a estímulos externos cujo funcionamento cessa assim que satisfeita a necessidade.

Posteriormente, Bowlby (1982) reconduz a ideia de sistema comportamental a uma relação contínua com o ambiente que envolve a criança. Esta relação, que é essencialmente adaptativa e dinâmica, depende de sobremaneira do retorno que os sentidos emprestam às suas ações e reações nomeadamente o sucesso na satisfação das suas necessidades. Este reconhecimento do contexto permite à criança, através da experiência, sofisticar os seus comportamentos como forma de otimizar os seus recursos e conseguir um maior controlo nas sequências interativas.

O papel que o sistema de vinculação desempenha centra-se na resposta à necessidade primeira de conforto e segurança. Desde as suas formas mais elementares até às mais complexas, este sistema oferece a base a partir do qual cadeias de estímulo-resposta e sucesso-insucesso conformam a disponibilidade da criança para gerir as suas respostas e expectativas.

Já o sistema exploratório, dependendo dessa segurança e conforto, pressupõe que o sistema de vinculação seja suspenso e permita que a criança utilize os seus recursos, na exploração do meio que a envolve. Assim, por exemplo, garantida que está a segurança e conforto inerentes ao sistema de vinculação, a necessidade de explorar o ambiente instala-se com as suas próprias sequências comportamentais.

Ou seja, ambos os sistemas e a sua ativação pressupõem cadeias mais ou menos longas e sofisticadas de comportamentos que dependem da recolha informações do contexto. Dada a primazia do sistema de vinculação sobre o sistema exploratório, esta recolha depende da disponibilidade de recursos partilhados que a criança possa afetar a um ou outro sistema para obter a satisfação das suas necessidades mais prementes em cada momento.

Comunicação pais-filhos

A atividade de linguagem é definida por Culioli (1990) como uma atividade de representação, referenciação e regulação. Assim, aprender a falar é muito mais do que aprender a juntar palavras é aprender a comunicar a nossa visão do mundo, tendo em conta a visão do outro e a representação que tenho do outro e da nossa relação. Ser falante proficiente é ter em conta o outro - família, pares, professores, desconhecidos - e conjuntamente construir e negociar sentidos.

Comunicação etimologicamente deriva de *communio* (Grize, 1990), o mesmo étimo da comunhão cristã. Sobressai, da etimologia, o sentido de pôr em comum, partilhar e, deste modo, promover a participar do outro incorporando a sua perspetiva. É, precisamente, neste tomar a perspetiva do outro ou participar com o outro intersubjetivamente (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993) que radica a aprendizagem cultural (de que a aprendizagem da linguagem faz parte).

A comunicação é, assim, palco das relações e de poder (Hymes, 1972). A conversa é considerada central no desenvolvimento da linguagem (Veneziano, 2014) e, em particular, no desenvolvimento de competências comunicativas (Bryant, 2015). Este tem impacto nas relações e na aceitação social. As estruturas de trocas comunicativas são aprendidas desde cedo pelas crianças em contacto com os adultos. Segundo Kuntay, Nakamura e Ates Sen, 2014, os modos de comunicar e ser com outros são aprendidos e culturalmente construídos, havendo grandes diferenças entre as conceções acerca das competências das crianças e do que se espera que façam ou digam (Hof, 2006; Cengiz, 2016).

A qualidade da interação e a da comunicação das mães afeta o desenvolvimento global e linguístico das crianças (revisão em Alves, Sousa & Fuertes, 2014). Song, Spier e Tamis-Lemonda (2013), num estudo empírico com crianças de 2 e 3 anos provenientes de contextos desfavorecidos, concluem que a qualidade, a quantidade e a diversidade da fala materna correlaciona-se com maiores ganhos na aquisição da linguagem e no desenvolvimento. Também o nível de escolaridade dos Pais surge em vários estudos como uma variável que prediz o desenvolvimento linguístico (e.g., Pan, Rowe, Spier, & Tamis-Lemonda, 2004). Num estudo sobre interação e linguagem dirigida por pais e mães à criança de 15 meses (Fuertes et al., in press), conclui-se que as mães elogiam e nomeiam mais do que os pais e estes usam mais conjunções. Este comportamento paterno pode ser considerado como indicador de maior complexidade linguística da fala paterna, enquanto o comportamento das mães parece centrar-se mais no vocabulário e na mediação do acesso da criança ao mundo que a rodeia. O estudo indica que, mais do que diferenças na comunicação de pais e mães, se observa conformidade nos estilos comunicativos parentais. Pais e mães apresentam um grande leque de comportamentos verbais correlacionados: perguntas, pedidos de atenção, comentários positivos e ordens. Assim, a criança que na interação ouve mais perguntas ou mais pedidos da sua mãe também ouve mais perguntas e pedidos do seu pai.

As crianças na comunicação com os pais aprendem a língua e modos de comunicar (Veneziano, 2014). Para o autor, a conversa é crucial na aprendizagem de linguagem porque no vai e vem de enunciados

entre locutores há construção e negociação de significação, havendo variação das formas linguísticas, a significação mantém-se quase invariante e é nesta permanência de sentidos que a criança tem oportunidade para aprender. Na verdade, a linguagem dirigida à criança é fundamental na aprendizagem (Tomasello, 2003), sendo no uso que as crianças apreendem as formas e os sentidos e finalidades associados. Assim, a conversa, pelo potencial de participação da criança, é valorizada na aprendizagem da linguagem (Zimmerman, Gilkerson, Richards, Christakis, Dongxin, Gray & Yapanel, 2009). E o estilo comunicativo dos pais tem influência no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento de competências mais alargadas (Nelson, 1996).

A criança de 4 ou 5 anos domina as estruturas básicas da gramática da sua língua. Tendo adquirido alguns milhares de vocábulos, fala de modo a ser compreendida mesmo por estranhos e domina estruturas pragmáticas básicas que lhe permitem interagir com adultos e pares (Nelson, 1996). O mais importante na infância, segundo a mesma autora, é o domínio da linguagem a um nível suficiente para suportar as funções de representação cognitivas e comunicativas dos falantes adultos. E a interação com os pais é determinante neste domínio. Os pais servem-se da língua para, conjuntamente com a criança, dar significado à experiência e a aprender com ela.

A riqueza da linguagem da criança depende das suas experiências comunicativas. Hart e Risley, (1995) concluem que uma maior exposição à linguagem correlaciona-se positivamente com o desenvolvimento do vocabulário e com o desenvolvimento cognitivo. A quantidade e a qualidade da estimulação são fundamentais no processo de desenvolvimento (Hoff, 2006). Na qualidade da estimulação destaca-se a linguagem do adulto que implica a criança em trocas comunicativas mais elaboradas (e.g. perguntas abertas supondo elaboração). Há estudos que mostram o impacto de um estilo parental mais elaborativo no desenvolvimento da criança (Fivush, Haden, & Reese, 2006) e também no seu desenvolvimento linguístico (Haden, Ornstein, Rudek, & Cameron, 2009).

Na forma como se comunica com a criança, descortina-se a representação que se tem dela. Por exemplo, uma sugestão respeita o espaço de decisão e de opinião da criança enquanto valoriza a sua participação, mas se a sugestão for substituída por uma ordem o único espaço dado à criança é aceitá-la ou rejeitá-la e assumir as consequências. Não obstante, pouco se sabe sobre a associação entre a comunicação e a relação afetiva entre pais e filhos.

Presente Estudo. O presente estudo observa os Pais (usaremos Pais com

maiúscula quando nos referirmos a pais e mães) numa situação pouco estudada: enquanto parceiros de construção com os filhos. A maioria dos estudos observam os Pais em jogo livre (com brinquedos à disposição, mas sem uma tarefa definida), noutros os Pais e filhos em tarefas de conflito, e ainda outros no dia-a-dia das famílias. O estudo acaba por ser original ao observar os Pais numa situação de parceria aproximados em termos de poder e de objetivos. À partida esta tarefa deve proporcionar oportunidades de partilha/desafio cognitivo e emocional, neste sentido, a sensibilidade do adulto aos interesses e exploração da criança assim como a cooperação da criança são cruciais. É de esperar que a realização da tarefa dependa da contribuição afetiva do adulto e da criança para regular a relação, da participação de ambos na construção e do equilíbrio da relação entre Pais e filhos, por outras palavras, o seu contributo diádico. Assim, no presente estudo, procuramos estudar a relação entre a forma de agir e comunicar do adulto com o contributo relacional e afetivo da díade nesta atividade lúdico-pedagógica de construção. Pretende-se identificar os comportamentos interativos praticados em díades de elevada e baixa qualidade interativa, relacionando com o tipo de comunicação dirigida às crianças pelos Pais nesta atividade construção conjunta.

MÉTODOS

Participantes

Participaram neste estudo 36 díades distribuídas do seguinte modo: 8 mães-filhas; 11 mães-filhos; 8 pais-filhas e 9 pais-filhos. Os pais e as mães tinham entre 25 e 45 anos de idade ($M=36.25$; $DP=4.97$) e completaram no mínimo 9 anos de escolaridade ($M=14.78$; $DP=2.45$). Destes, 25 tinham formação académica superior.

As crianças encontravam-se entre os 3 e 5 anos ($M=4.08$; $DP=.81$). Foram selecionadas crianças sem problemas de desenvolvimento identificados e primogénitas (19 crianças tinham irmãos mais novos). Os Pais eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa (31 nacionalidade portuguesa e 5 de outras nacionalidades) e pertenciam à classe média (variando entre classe média baixa a alta).

Procedimentos

Os potenciais participantes, foram abordados para participar no estudo, apresentando os objetivos do estudo e procedimentos a ele associados 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 participantes no estudo deram o seu

consentimento e assinaram um documento autorizando igualmente a recolha de imagens. Os Pais concordaram em ser filmados com os seus filhos. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura.

O levantamento de dados demográficos foi realizado através de um inquérito dirigido aos Pais. Neste estudo, cada Pai foi observado apenas uma vez, com o seu filho ou a sua filha respetivamente.

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 (sem a presença de investigadores). 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 observações.

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



Figura 1 - 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.

Cotação e aferição dos dados

Embora os filmes tenham 20 minutos de duração, a cotação das observações foi feita em dois momentos de três minutos, nos primeiros e nos últimos três minutos da interação, por duas ordens de razão: (i) porque uma observação de 20 minutos se tornaria demasiado extensa e suscetível de comprometer uma observação atenta de vários indicadores comportamentais; e (ii) porque se entendeu que o primeiro momento observado correspondia à instalação das díades no espaço intersubjetivo, enquanto num segundo momento a díade já teria, previsivelmente, passado o período de adaptação à tarefa, ao espaço e à interação. A observação, em dois momentos, permitia estudar a continuidade ou mudança da interação bem como a qualidade dessa interação (Pinto, ... & Fuertes, 2016). Todavia, quando analisamos as diferenças entre as pontuações dos comportamentos entre os primeiros e últimos minutos de atividade interativos através do teste t para médias emparelhadas, verificamos que existem apenas diferenças significativas na parte vocal, tanto no adulto ($M_{\text{primeiros 3 min}} = 3.61$, $SD = 1.38$; $M_{\text{últimos 3 min}} = 4.00$, $SD = .99$) como na criança ($M_{\text{primeiros 3 min}} = 3.86$, $SD = .87$; $M_{\text{últimos 3 min}} = 3.56$, $SD = .45$). Deste modo, os dados foram tratados conjuntamente por serem praticamente idênticos.

No presente estudo, foram efetuadas três abordagens ao processo interativo diádico, com vista a analisar e classificar: (i) qualidade interativa diádica, (ii) qualidade dos comportamentos interativos do adulto em atividades de construção, e (iii) comportamentos verbais do adulto

Qualidade interativa diádica

Os dados da qualidade interativa diádica foram avaliados com a escala MINDS, versão adaptada para a situação experimental Tandem (Fuertes & Pinto, 2016). Esta adaptação foi realizada previamente em cinco díades mães e cinco díades pais com crianças entre os 3 e os 5

anos de idade. As adaptações foram episódicas e não estruturais porque a escala inicial já atendia à função dos comportamentos e não a descrições comportamentais (e.g., A criança não falou ou emitiu sons ao longo da interação em resposta ao adulto; ou A criança resiste a todas as propostas de jogo oferecido pelo adulto; ou O adulto impôs sempre a sua vontade à criança).

Esta versão da MINDS foi aplicada a cada parceiro (pai ou mãe e à criança) mas de um ponto de vista diádico. Sendo uma escala diádica, procurou-se analisar, simultaneamente em cada parceiro, os reflexos das suas intenções comunicativas e interativas no outro. A pontuação atribuída à figura materna ou paterna é dada em função da resposta da criança e vice-versa. Se um adulto se ri quando a criança está aflita, este comportamento é considerado pouco sensível. Se o adulto é diretivo, mas a criança está confortável, esse comportamento é aceitável. Se o adulto é diretivo e a criança apresenta respostas de evitamento, este comportamento é pontuado como pouco sensível. A atribuição não é dada ao comportamento em si, mas ao reflexo no outro. Um comentário positivo, mas condescendente pode ser uma resposta aversiva e um comentário mais diretivo pode estabelecer regras que regulem o comportamento da criança. Observam-se detalhadamente os comportamentos interrompidos, hesitações, respostas de evitamento, respostas de sedução e respostas de regulação da interação, averiguando a função dos comportamentos naquele contexto interativo.

As dimensões comportamentais compreendidas nesta escala são: as respostas vocais, as respostas faciais; as trocas afetivas; a reciprocidade; a atividade lúdica e a diretividade (ver operacionalização de conceitos nas tabelas 1 e 2).

Dimensão	Itens
Resposta Facial	Contato ocular relevante e intencional, direto ou mediado pelos objetos. Contexto de envolvimento no qual ambos manifestam alegria e satisfação mútua com a atividade.
Resposta Vocal	Verbalizações adequadas em volume, timbre e com conteúdos são compreensíveis para a criança. Criação de uma atmosfera positiva de comunicação, envolvente e dinamicamente coerente com o humor da criança.

Tabela 1 - Indicadores qualitativos do comportamento Sensível do Adulto na escala MINDS

Afetividade	Oferta, por parte do adulto, de respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com o comportamento da criança. Respostas frequentes, dirigidas à criança, perceptíveis ao observador pela proximidade física, gestos ou pelo interesse demonstrado pela interação.
Diretividade	Apoio, por parte do adulto, do jogo da criança que com espontaneidade segue os seus interesses ou de algum modo consegue envolver a criança numa atividade contínua e motivadora.
Atividade Lúdica	Disponibilidade, por parte do adulto e com aceitação da criança, para criar um espaço dinâmico de interação intencionalmente lúdico e prazeroso. Existência de um complexo de indicadores que privilegiam a coexistência numa Zona de Desenvolvimento Proximal com uma atmosfera de prazer recíproco na brincadeira onde a ideia de ajustamento dinâmico entre os pares é tida em conta.
Reciprocidade	Existência de sequências interativas frequentes e duradouras. Criação de um espaço intersubjetivo partilhado que permita a coexistência de ambos os participantes com respeito pelas suas respetivas identidades.

Dimensão	Itens
Resposta Facial	Contato ocular relevante e intencional, direto ou mediado pelos objetos. Contexto de envolvimento no qual ambos manifestam alegria e satisfação mútua com a atividade.
Resposta Vocal	Vocalizações positivas, dirigidas ao adulto e que versam sobre a interação de uma forma congruente.

Afetividade	<p>A criança oferece respostas afetivas positivas, calorosas e contingentes com a situação interativa.</p> <p>Respostas frequentes, dirigidas ao adulto (que por sua vez as recebe e devolve) e manifesta proximidade física, gestos carinhosos ou interesse demonstrado pela interação.</p>
Diretividade	<p>A criança manifesta aberta e ativamente o seu interesse por determinadas atividades mas, com prazer e de forma fluída, aceita mudanças introduzidas pelo adulto ou negociadas entre ambos.</p>
Atividade Lúdica	<p>Existência de um complexo de indicadores que privilegiam a coexistência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal com uma atmosfera de prazer recíproco na brincadeira onde a ideia de ajustamento dinâmico entre os pares é tida em conta.</p> <p>Disposição, por parte do adulto e com aceitação da criança, de um espaço dinâmico de interação intencionalmente lúdico e prazeroso. Jogo da criança dentro do esperado para a sua faixa etária com um significativo nível de implicação na atividade.</p>
Reciprocidade	<p>Sequências interativas frequentes e duradouras.</p> <p>Existência de um espaço intersubjetivo partilhado que permita a coexistência de ambos os participantes com respeito pelas suas respetivas identidades.</p> <p>A criança manifesta atenção e interesse numa atmosfera positiva de interação.</p>

Tabela 2 - Indicadores qualitativos do comportamento Cooperativo da Criança na escala MINDS

A escala é pontuada de 1 a 5 indicando diferentes qualidades de relação diádica:

- PONTUAÇÃO 5** Corresponde a interações de excelente qualidade reconduzindo-se a momentos de genuína alegria, prazer na companhia no outro e sincronia (uma dança entre os pares).
- PONTUAÇÃO 4** Deve ser atribuída a interações adequadas, mas sem o prazer e alegria da pontuação 5 ou com momentos de dissonância
- PONTUAÇÃO 3** Corresponde a interações com problemas, mas sem risco para a criança. Momentos de controle ou passividade materna, mas com atenção ou atitude serena acompanhada de momentos de dificuldade, passividade ou compulsão infantil. Mas sem a persistência que caracteriza as pontuações 2 e 1.
- PONTUAÇÃO 2** São atribuídas para crianças com comportamentos difíceis na sua relação com adultos passivos ou ambivalentes no seu comportamento combinando passividade e diretividade (por exemplo: com pouca expressão afetiva, mas diretivos no jogo com a criança e vice-versa).
- PONTUAÇÃO 1** Deve ser atribuída a interações de risco, interações punitivas ou sem participação dos pares.

A cotação foi realizada por dois cotadores treinados e validados na escala em acordo de cotadores.

Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta

Qualidade do comportamento interativo do adulto - Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala, organizada em seis categorias, pontuável de um a cinco (um ponto corresponde a “discordo totalmente”; dois pontos a “discordo um pouco”; três pontos a “concordo em parte”; quatro pontos a “concordo bastante” e cinco pontos a “concordo totalmente”). A cotação final foi obtida em

consenso por acordo, em conferência de cotadores, não sendo necessário calcular o nível de acordo. Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (cf. tabela 3): Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (atenção e reciprocidade), *Tipo de Cooperação e Qualidade da Comunicação*.

Dimensão	Itens
Empatia	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. - O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). - O adulto dá feedback positivo e respeitador.
Desafio	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. - O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão. - O adulto usa conceitos desconhecidos da criança. - A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento. - O adulto organiza a atividade como uma situação de competição.
Atenção e reciprocidade	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. - O adulto espera com paciência pelas decisões da criança. - O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.

Tabela 3 - Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto observa a criança e só participa verbalmente. - O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo. - O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. - Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
Qualidade da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. - O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. - O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

Cada uma das 36 observações foi analisada por cinco cotadores dois do género feminino e dois do género masculino que aplicaram individualmente a escala e um cotador (coordenador da cotação) que em conferência de cotações ouviu cada uma das posições dos cotadores e mediu um consenso.

Comportamentos verbais do adulto

Para além dos aspetos interativos, o estudo centrou-se sobre a linguagem dirigida às crianças pelos Pais. Esta cotação não foi usada no estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012), sendo uma análise original do estudo TANDEM português. A linguagem dirigida às crianças foi segmentada e analisada ao nível do enunciado. Primeiro a linguagem dos progenitores foi segmentada em termos de categorias mais gerais: perguntas, avaliação e diretividade, cada uma destas categorias foi especificada de modo a dar conta de uma maior gama de intenções comunicativas. Assim, para dar conta dos enunciados dos adultos, foram criadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo (perguntas), sugestões, dirige, ordens, ensino (diretividade), elogios e críticas (avaliação) (cf. Tabela 4).

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>“Podíamos por uns olhos”</i>
Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>“Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha.”</i>
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>“Aperta com força esse botão!”</i>
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	<i>“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna e ele já se aguenta de pé.”</i>
Elogios	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>“Vai ficar um presente bem bonito.”</i>
Crítica	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>

Tabela 4 - Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

Os dados foram analisados em frequência, quantas vezes ocorria determinado comportamento e contabilizados no total.

Cruzamento dos dados

Todas escalas e cotações avaliam aspectos distintos do comportamento do adulto. Se nas escalas Tandem, um conjunto de cotadores pontua a qualidade de um determinado comportamento “o adulto dá feedback positivo e respeitador” na grelha dos comportamentos comunicativos analisa-se quantas vezes o elogio ou a crítica negativa ocorrem. Assim, todo o elogio é contabilizado nesta última cotação, embora na escala Tandem o elogio operativo que serve meramente para indicar à criança como se comportar (Boa!) não seja tão considerado, por não ser respeitador ou verdadeiramente valorizador da criança. Coexiste, uma dimensão qualitativa e quantitativa que se articulam na compreensão do comportamento da criança. Por fim, a escala MINDS avalia o timbre, o tom, a altura da voz e a adequação ao contexto interativo. Assim, o elogio mais respeitador deve ser adequado ao comportamento da criança (em que medida o comportamento da criança justifica aquele elogio) e sensível na forma.

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 .055 e a normalidade da distribuição das variáveis foi testada para efeitos de decisão entre estatística paramétrica e não paramétrica.

RESULTADOS

Inicialmente, tínhamos como objetivo analisar a relação entre os comportamentos diádicos, interativos e comunicativos do adulto. Contudo, não foram encontrados resultados significativos na relação entre os comportamentos do adulto analisados através da escala Tandem e o comportamento interativo diádico cotado com a escala MINDS. Tal, poderia indicar que analisávamos duas componentes interativas não necessariamente associadas. O comportamento do adulto de apoio à construção da criança (quase numa dimensão pedagógica) avaliado pela escala Tandem podia ser independente da componente relacional analisada pela escala MINDS em que acresce uma dimensão diádica

(a sensibilidade do adulto depende da cooperação da criança). Continuámos a exploração de dados e num segundo nível de análise procurámos avaliar os comportamentos mais extremos; aqueles que, por observação se mostravam de forma mais evidente como divergentes da maioria das interações. Por outras palavras, analisámos os comportamentos do adulto: nas díades com adultos mais sensíveis e crianças mais cooperativas (com pontuação superior da 4 numa escala de 5 pontos) e nos casos em que as interações eram de baixa qualidade e com sinais de risco (com pontuação inferior da 2 numa escala de 5 pontos). Os resultados indicam, de acordo com esta abordagem por extremos, padrões de interação e de comunicação distintos que apresentamos adiante.

Comportamentos comunicativos nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica

Quando procuramos conhecer como comunicam as díades com melhor e pior qualidade, isto é, aquelas que obtêm pontuações superiores a quatro pontos (grupo um) ou inferiores a dois pontos (grupo dois) numa escala de um a cinco pontos, encontramos perfis comunicativos muito distintos. Com efeito, observando a tabela 5, verificamos que, nas díades do grupo um (com pontuações superiores a quatro pontos) em comparação de médias com as díades do grupo dois (com pontuações inferiores a dois pontos), os adultos sugerem mais, elogiam mais e criticam menos.

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
<i>Perguntas Conteúdo</i>	1	5.86	4.33	1.714	.105
	2	2.40	1.67		
<i>Perguntas Processo</i>	1	23.21	9.96	.725	.478
	2	19.00	14.37		
<i>Sugestões</i>	1	8.86	3.78	3.043	.007**
	2	3.20	2.78		
<i>Dirige</i>	1	15.71	7.27	1.026	.319
	2	11.80	7.50		
<i>Ordens</i>	1	11.93	5.69	-1.108	.283
	2	16.00	10.30		
<i>Ensino</i>	1	8.57	4.20	1.434	.170
	2	5.20	5.40		
<i>Elogios</i>	1	12.86	7.52	2.557	.020*
	2	4.00	2.00		
<i>Críticas</i>	1	4.14	3.35	-4.599	.000***
	2	14.00	5.96		

Tabela 5 - Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a quatro (grupo um) e com pontuação inferior a dois (grupo dois)

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

Comportamentos interativos do adulto nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica

Tal como no ponto anterior, quando comparamos (cfr. Tabela 6) as pontuações na escala TANDEM com o comportamento interativo do adulto nas díades com melhor e pior qualidade interativa diádica (i.e., com pontuações superiores a quatro pontos - grupo um - ou inferiores a dois pontos - grupo dois - numa escala de um a cinco pontos), encontramos uma cartografia de adulto “sensível” na interação em atividades de jogo e construção. Com efeito, nas díades com melhor qualidade o adulto apoia o jogo da criança da seguinte forma:

- Reagindo às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;
- Encorajando a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos;
- Apoiando a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras);
- Dando feedback positivo e respeitador;
- Esperando com paciência pelas decisões da criança;
- Colocando perguntas que estimulam a reflexão;
- Acompanhando a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, se estas partirem da criança;
- Tematizando a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adotando os mesmos, se estes partirem da criança;
- Não atuando ele próprio e deixando a criança observá-lo;
- Sem competir com a criança durante o jogo.

Indicadores	Grupo	M	DP	t	p
O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.	1	3.43	1.22	2.734	.014*
	2	1.80	0.84		
O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	1	2.86	1.10	2.804	.012*
	2	1.40	0.55		
O adulto apoia a criança de forma adequada (sem introdução indesejada nem regras).	1	3.43	1.34	3.235	.005**
	2	1.40	0.55		
O adulto dá feedback positivo e respeitador.	1	3.36	1.22	2.755	.014*
	2	1.80	0.45		
O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.	1	3.14	1.35	1.784	.092
	2	2.00	0.71		
O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.	1	3.21	1.19	2.433	.026*
	2	1.80	0.84		
O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.	1	2.71	0.73	2.81	.013*
	2	1.60	0.89		
O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.	1	2.36	0.93	1.178	.255
	2	1.80	0.84		
O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.	1	3.86	0.54	.918	.371
	2	3.60	0.55		
O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.	1	2.64	0.93	2.792	0.13*
	2	1.40	0.55		
O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.	1	3.00	0.96	1.979	0.54*
	2	2.00	1.00		
O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.	1	3.36	1.28	1.213	.242
	2	2.60	0.89		
O adulto observa a criança e só participa verbalmente.	1	1.57	1.09	.730	.476
	2	1.20	0.45		
O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.	1	2.50	1.29	-2.087	.052*
	2	3.80	0.84		

Tabela 6 - Médias, desvios padrão e valores t de comparação de médias nas díades com pontuação superior a 4 (grupo 1) e com pontuação inferior a 2 (grupo 2)

O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.	1	2.29	1.14	-1.134	.273
	2	3.00	1.41		
Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.	1	2.79	1.12	1.315	.206
	2	2.00	1.23		
A criança perde interesse na atividade e revela sinais de aborrecimento	1	2.29	1.49	-1.643	.119
	2	3.60	1.67		
O adulto compete com a criança durante o jogo	1	1.93	1.07	-3.517	.003**
	2	3.80	0.84		
O adulto está preocupado com aspetos externos (e.g., fazer melhor possível, em cumprir o tempo estipulado).	1	2.93	1.07	-1.082	.294
	2	3.60	1.52		

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com esta investigação pretendíamos identificar os comportamentos interativos de apoio à construção da criança praticados em díades de elevada e de baixa qualidade interativa. Foram muitas as diferenças encontradas e que serão objeto de análise nesta discussão.

Interagir e comunicar: reconhecer a criança e dar-lhe voz

Quando comparámos a comunicação entre díades com Pais mais sensíveis e crianças mais cooperativas versus as díades com interações de risco para o desenvolvimento ou bem-estar psicológico da criança, verificámos que, nas primeiras, os Pais dirigem menos críticas às crianças e realizam mais elogios e fazem mais sugestões. Comunicando, expressamo-nos, escutamos e construímos relações.

Críticas e elogios são comportamentos de feedback do adulto e fazem parte de uma categoria mais alargada – a avaliação. A avaliação seria um dos mecanismos de regulação da comunicação, através da valorização de comportamentos e ações (Rimm, 2008). A bibliografia tem indicado que o reforço positivo motiva a criança e lhe indica o papel a desempenhar numa relação ou tarefa (Rimm-Kaufman & Kagan, 2005). O comportamento do adulto visa a aprendizagem transmitindo à criança o que este valoriza, isto é, partilhando a sua perspetiva sobre a criança ou a sua ação. Na interação com adultos, a criança aprende

***p<.001; **p<.01; *p<.055

a cultura em que está emersa (Vygostsky, 1978; Tomasello, Kruger & Ratner, 1993). A aprendizagem cultural é uma das especificidades dos grupos humanos. Aprendemos uns com outros, transmitindo, dentro e entre gerações, comportamentos e informação ontogeneticamente adquiridos. Esta aprendizagem entre pessoas radica na inteligência social que nos permite compreender e adotar a perspectiva do outro, possibilitando a participação no conhecimento e nas competências dos outros (Tomasello, et al., 1993).

Elogios e críticas integram uma categoria mais alargada que designámos avaliação. No feedback sobre o fazer e o estar da criança na relação, o adulto comunica que comportamentos são mais valorizados, isto é, partilha a sua perspectiva sobre a perspectiva da criança, num processo de construção intersubjetivo. Aproximamo-nos do conceito de aprendizagem cultural por instrução de Tomasello et al. (1993). Se por um lado, se reconhecem comportamentos que se valorizam, por outro lado, identificam-se comportamentos mais conformes à relação naquela díade específica. Trata-se, pois, de partilha de perspectiva e de instrução visando a aprendizagem de saberes e comportamentos. Segundo Rimm (2008), o elogio é uma ferramenta poderosa para os pais comunicarem os seus valores e guiarem a criança de acordo com os seus valores.

Além da aceitação e elogios da criança ou da sua ação, a interação diádica de qualidade está, também, relacionada com o modo como o discurso do adulto inclui a criança, reconhecendo-a como parceira. As sugestões são indicadores do reconhecimento de agência da criança, mas também da sua necessidade de ser ajudada para resolver problemas. Durante a atividade, o adulto, quando sugere, mostra a sua atenção à criança e às suas necessidades. Ao sugerir oferece caminhos possíveis para a ação da criança, reconhecendo a capacidade desta para escolher e agir. Parece-nos, por isso, que as sugestões privilegiam a área de desenvolvimento potencial da criança (Vygostky, 1978), já que o adulto observa a ação da criança e oferece possibilidades de ultrapassar dificuldades, possibilitando à criança resolver durante a atividade problemas com que se depara. Ferreira et al., 2016, comparando a ação de educadores que têm filhos com educadores sem filhos, constatam que os educadores que são pais usam mais sugestões, apoiando a atividade da criança. As sugestões seriam “andaimes” que o adulto oferece à ação da criança, para que esta se desenvolva (Wood, & Bennet, 1997)

Descrevendo a sensibilidade parental: comportamentos sensíveis ou uma organização comportamental resultante da mutualidade da díade?

Uma das propostas mais relevantes deste trabalho cuidava procurar pela cartografia do adulto “sensível”, tomando-se como “terreno” a interação em atividades de jogo e construção. Esta informação é fundamental nas práticas de intervenção precoce, como guião de trabalho para o técnico que procurará criar oportunidades para o comportamento dos Pais melhor se adequar às necessidades da criança e promover assim o seu desenvolvimento e bem-estar. Os nossos resultados, ainda que exploratórios, indicam que, nas díades com melhor qualidade, o adulto apoia o jogo da criança da seguinte forma:

- Reagindo às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão;

- Dando feedback positivo e respeitador;

- Esperando com paciência pelas decisões da criança;

- Apoiando a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).

É importante salientar que os constructos da escala Tandem e MINDS não são mutuamente exclusivos. Com efeito, os constructos como a atenção e a reciprocidade, entendidos nas escalas Tandem como a capacidade de adotar as sugestões/iniciativas da criança, esperar com paciência, e manter o contacto ocular, são elementos que suportam a ideia de reciprocidade na escala MINDS. O que distingue as duas escalas é que a primeira é centrada no adulto e a MINDS não se esgota nesse comportamento estritamente centrado no adulto entendendo as relações como diádicas (mutuamente afetadas pelo contributo dos dois parceiros). Assim, na escala MINDS, a capacidade de promover a participação da criança é fulcral e deve alimentar uma cadeia de comportamentos recíprocos com mútua participação/implicação, tanto da criança como do adulto. Daí decorre o sentido diádico da escala MINDS e é nessa medida que é possível encontrarem-se nesta escala muitos dos indicadores da escala Tandem ainda que a proposta teórica desta última não considere esta dimensão. Deste modo, as duas escalas e perspetivas podem ser usadas de modo distinto conforme os objetivos de investigação, ou seja, o estudo de comportamentos particulares do adulto ou para a análise das interações.

O estudo surpreendeu ainda ao mostrar uma dimensão quase pedagógica do comportamento dos adultos Pais, em que os mais sensíveis parecem estimular mais a criança cognitivamente (*encorajando a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos; colocando perguntas que estimulam a reflexão*). Além de serem parceiros de brincadeira mais respeitadores da autonomia da criança (sugerindo mais, não

atuando eles próprios e deixando a criança observá-los; sem competir com a criança durante o jogo) e convocando um apelo ao imaginário (*acompanhando atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adotando as mesmas, se estas partirem da criança*); tematizando a relação ou aspectos pessoais (*atributos, experiências, sentimentos*).

A história das interações: o efeito da interação no imediato ou o peso da expectativa construída na longevidade da relação?

O terceiro ponto de análise relaciona-se com a mudança e estabilidade na interação da relação dos primeiros para os últimos três minutos de interação. À exceção da parte vocal (que melhora na parte final por parte dos Pais e diminui de qualidade nas crianças nos últimos três minutos), não conseguimos encontrar diferenças significativas entre os dois momentos. Crittenden (2003), baseou a escala CARE-INDEX no pressuposto de que os primeiros minutos de interação filmada são os mais realistas e fidedignos de observação. Esta assunção baseou-se em observações não publicadas da autora. Outros autores (e.g., Aguiar, 2006) publicam dados que descrevem que a criança adquire maior confiança e sofisticação cognitiva após 20 minutos na tarefa. O nosso estudo não deslinda a questão controversa por não encontrar diferenças significativas que corroborem a mudança, mas também não pode negar que não existam diferenças não detetadas.

Não obstante, a hipótese da estabilidade em interações afetivas de curta duração ganha alguma força. Para Crittenden (1997; 2000) as interações são forjadas no tempo e os parceiros constroem expectativas acerca dos seus parceiros. As expectativas foram descritas por Bowlby (1969) como modelos de representação interna que a criança constrói acerca de si, dos outros e das relações. A organização destes “mapas” é essencial para a criança “navegar” nas relações com os outros. Com efeito, a teoria da vinculação (Bowlby, op.cit) parte do pressuposto de que a ligação entre o bebé e as suas figuras de vinculação é estruturante do seu desenvolvimento e fundadora do seu bem-estar psicológico.

Do ponto de vista biológico, o bebé vem equipado para se relacionar e apegar ao adulto, e estimular o apego do adulto (revisão em Fierres, 2016). Na construção desta relação, este “sistema de navegação” é essencial. Regressando ao nosso estudo, a criança pode não reagir ao adulto afetado pelo “efeito da câmara” (i.e., ao comportamento atual que os Pais exibem naquela situação) ou à novidade da tarefa, mas sim à expectativa formada acerca dos comportamentos dos Pais desenvolvida ao longo da sua relação (Crittenden, 1999).

Considerações Finais

E, precisamente, essa relação deve assentar em pressupostos de sensibilidade. Toda e qualquer relação é única para além da própria identidade dos seus participantes, assim, será que a relação é um “terceiro” produzido entre ambos como propõem os modelos teóricos “interacionistas e diádicos”? Particularmente, se espaço houver e as condições forem dadas, a mutualidade das trocas contribuirá, pensamos, para um modelo comportamental suscetível de sofisticação por parte da criança decorrente dos padrões de vinculação. Aqui vincamos a sensibilidade da resposta no âmbito do mencionado múnus que o adulto pode e deve assumir nas relações com a criança, mormente aquando das interações casuais em que aproveita para comunicar sentidos e afetos. Assumindo o seu papel de guia, apoiando sem se substituir à criança, desvelando o mundo para que a criança o possa tocar. O pendor didático das interações não se deve convolar apenas em “instrução” e, por outro lado, não pode existir de forma significativa sem estar imbuído dessa que é a chave das relações: a sensibilidade dos parceiros interativos.

LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS

A presente investigação apresenta limitações decorrentes da pesquisa quasi-experimental com recolha de dados em contexto não naturalista. Não obstante, é difícil encontrar no dia-a-dia das famílias 20 minutos consecutivos de atividade entre os Pais e os filhos numa atividade de construção naturalista. O reduzido número da amostra e as limitações no controlo de variáveis independentes (traduzidos pela diminuição da validação interna) impedem a generalização dos resultados. Futuramente prevemos o alargamento desta amostra que nos permitirá melhorar esta cartografia e adicionar novas medidas que avaliem outras dimensões do envolvimento e participação da criança.

Não obstante, foi possível neste trabalho discriminar e relacionar duas dimensões de análise do comportamento diádico: uma dimensão afetiva/relacional e uma dimensão cognitiva/jogo. Neste estudo apresentamos o comportamento do adulto, da criança, e o produto da sua interação.

Ainda que aplicada e testada em estudos posteriores, a escala MINDS não está validada. Não obstante, a escala foi realizada com base nas narrativas e descrições de 400 casos recolhidos anteriormente, como indicado no manual da escala MINDS (Fuertes, et al., 2014).

REFERÊNCIAS

Aguiar, C. (2006). *Comportamentos Interactivos Maternos e Envolvimento da Criança*. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Alves, M. J., Fuertes, M., & Sousa, O. (2014). Comportamentos interactivos mãe-filho(a) e pai-filho(a) aos 15 meses de vida. Estudo exploratório. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2, 39-49.

Ainsworth, M. D.; Bell, S., & Stayton, D. (1974). Infant mother attachment and social development: "socialization" as a product reciprocal responsiveness to signals. In *Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Beeghly, M., Fuertes, M., Liu, C., Delonis, M., & Tronick, E. (2011). 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* (pp. 45-69). Hauppauge, NY: Nova science publishers.

Belsky, J. (1999). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. In J. Cassidy & P. Shaver (eds). *Handbook of Attachment - Theory, research and clinical applications* (pp. 141-161). NY: Guilford.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. I) London: Penguin Books.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal Orthopsychiatry*, 52, 664-678.

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.

Bryant, J. (2015). Pragmatic development. In E. Bavin & L. Naigles (Eds.) *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 438-457). Cambridge: Cambridge University Press

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver (eds), *Handbook of Attachment - Theory, research and clinical applications*. NY: Guilford.

Cengiz, O. (2016). The Effect of Socioeconomic Status on Parents Dialogicality. *Creative Education*, 7, 676-686.

Crittenden, P. M. (1997). Patterns of attachment and sexuality: Risk of dysfunction versus opportunity for creative integration. In L. Atkinson & K. J. Zuckerman (Eds.), *Attachment and psychopathology* (pp.43-97). NY: Guilford Press.

Crittenden, P. M. (1999). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In J. I. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical attachment in infancy and early childhood among at developmental risk. Monographs of the society for research in child development*, 258(64) 145-171.

Crittenden, P. M. (2000). Moldear la arcilla. El proceso de construcción del self y su relación con la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 41, 67-82.

Crittenden, P. M. (2003). CARE-Index Manual. (Não publicado).

De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

Faria, A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 4(XXXII), 419-437.

Fivush, R., Haden, C.A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568-1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x .

Fuertes, M. (2005). *Rotas da Vinculação: O desenvolvimento do comportamento interactivo e a organizaçãoda vinculação no primeiro ano de vida do bebé prematuro.* (Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

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

Fuertes, M., Canelhas, D., Oliveira-Costa, A., Faria, A., Ribeiro, Soares, H., Sousa & Lopes dos Santos, P. (2014). *Mother-infant descriptive dyadic system - MINDS.* (Não publicada).

Fuertes, M., & Lopes dos Santos, P. (2003). *Interacção mãe-filho e a qualidade da vinculação em crianças com alterações neuromotoras.*

Revista Psicologia, XVII(1),43-64.

Fuertes, M., & Pinto, F. (2016). Versão MINDS (Mother-Infant Descriptive Diadic Sistem) dos 3 aos 5 anos. (Não publicada).

Fuertes, M., Sousa, O., Faria, A., Alves, M., Osório, T., & Castro, S. (in press). Interação e comunicação dos pais com crianças de 15 meses. Psicologia USP, São Paulo.

Haden, C., Ornstein, P.A., Rudek D. J., & Cameron, C. (2009) D. Reminiscing in the early years: Pattern of maternal elaborativeness and children's remembering. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 118–130.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore. MD: Brookes.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.

Kuntay, A. C., Nakamura, K., & Ates Sen, B. (2014). Cross linguistic and cross cultural approaches to pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development, in First Language* (pp. 317-342). Amsterdam: John Benjamins.

Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2, Serial No 219).

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press; Cambridge.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-LeMonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, 31, 587-608.

Pinto, F., Ladeiras, A., Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Veloso, C., Sousa, O., & Fuertes, M. (2016). Brincar a dois tempos – estilos de comunicação entre pais e filhos em jogo livre, In M. Fuertes, C. Nunes, & J. Rosa (coord.) *Evidências em Intervenção Precoce* (pp. 143-148). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa

Rimm, S. (2008). *How to parent so children will learn*. Scotsdale: Great Potential Press.

Rimm-Kaufman, S.E & Kagan, J. (2005) Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders*, 30, 329–345.

Song, L., Spier, E.T., & Tamis-Lemonda, C. (2013). Reciprocal influences between maternal language and children's language and cognitive development in low-income families. *Journal of Child Language*, 41, 305-326

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

Van den Boom, D. (1990). Preventive intervention and the quality of mother infant interaction and infant exploration in irritable infants. In W. Koops (Ed.), *Developmental psychology behind the dikes* (pp. 249-70). Amsterdam: Eburon,

Van Ijzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, 147-156.

Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnelles et acquisition du langage. *Contraste*, 39(1), 31-49.

Wood, L., & Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*, 17(2), 22-26.

Zimmerman, F.J., Gilkerson, J., Richards, J.A., Christakis, D.A., Dongxin, X., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2008-2267> .