

U n i v e r s i d a d e d o P o r t o

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

INTERACÇÕES EDUCATIVAS NA FAMÍLIA E NO JARDIM DE INFÂNCIA

Teresa Maria Pinto da Cruz Barreiros Leal

2002

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para provas de doutoramento em Psicologia, sob orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão.

O estudo aqui apresentado foi subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Ciência e Tecnologia no quadro da linha de investigação nº 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança - Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

A G R A D E C I M E N T O S

Muitas foram as pessoas que, ao longo das diferentes fases deste trabalho, através do seu apoio, contribuíram para o seu bom termo. A todas elas queria expressar aqui o meu profundo agradecimento.

Ao Prof. Doutor Joaquim Bairrão gostaria de agradecer a confiança e o apoio sempre manifestados nos desafios lançados ao longo da realização deste trabalho, bem como o papel fundamental desempenhado a nível da minha orientação como investigadora, docente e profissional de psicologia.

À equipa espanhola do ECCE, muito particularmente ao seu coordenador Prof. Doutor Jesus Palacios e à Prof.^a Doutora Maria del Mar González, agradeço terem-me recebido no âmbito da sua equipa e terem disponibilizado a sua ajuda na fase inicial desta investigação. Agradeço à equipa alemã do ECCE, especialmente ao seu director Prof. Doutor Wolfgang Tietze, a hospitalidade com que sempre fui recebida, num primeiro momento, na Universidade de Münster, posteriormente, na Universidade Livre de Berlim; agradeço, ainda, à Renate Fliedner o trabalho conjunto a nível da realização de estudos piloto e de decisões relativas a aspectos metodológicos.

Queria expressar o meu agradecimento ao Prof. Doutor Fernando da Costa Nicolau por me ter facilitado o acesso aos programas existentes no Laboratório de Estatística e Análise de Dados e pelo apoio proporcionado a nível da realização de análises factoriais de correspondências e análises classificatórias; à Prof. Doutora Patrícia Fontes pelas valiosas sugestões a nível da análise dos dados e à Prof. Doutora Manuela Oliveira pela revisão atenta do trabalho nos seus aspectos de organização e metodologia.

À Dra. Isabel Chaves de Almeida Tegethof agradeço os momentos de partilha de conhecimentos e a disponibilidade sempre manifestada para responder aos meus pedidos de apoio e reflexão conjunta. À Dra. Rosário Morgado queria agradecer a colaboração inestimável prestada aquando da recolha de dados na zona metropolitana de Lisboa. A Dra. Ana Maria Cardoso e a Dra. Joana Fernandes colaboraram comigo na árdua tarefa de codificar as interações. A elas o meu muito obrigada pelo cuidado e rigor sempre demonstrados.

O meu agradecimento também para a Helena Fernandes que foi incansável no trabalho de formatação final e no arranjo gráfico desta tese.

Aos meus colegas e amigos do CPDEC quero deixar aqui ficar um grande obrigada pela amizade e pelo apoio manifestados, das mais variadas formas, ao longo destes anos.

De modo muito especial, agradeço ao meu marido a sua permanente confiança e o seu apoio incondicional, bem como todo o suporte logístico prestado na longa recta final de apresentação desta tese.

Finalmente, gostaria de dedicar este trabalho às quarenta e seis crianças participantes neste estudo e, muito especialmente, a uma quadragésima sétima que está para chegar.

Porto, Novembro de 2002

R E S U M O

Este estudo pretendeu analisar a organização de processos de interacção entre adulto e criança em dois dos seus contextos de vida mais relevantes - a família e o jardim de infância. Procurando conciliar a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano com a perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento, considerou-se a interacção social e a participação da criança em actividades com significado cultural essenciais ao processo de desenvolvimento. A leitura conjunta de livros foi considerada uma actividade privilegiada na análise da interacção entre adulto e criança à volta de materiais simbólicos. Pretendeu-se estudar a natureza das interacções aí estabelecidas, salientando-se, por um lado, o papel relativo desempenhado por adulto e criança na situação e, por outro, o nível de desafio cognitivo proporcionado pela interacção.

Desenvolveu-se uma situação de observação semi-estruturada, a ser gravada em vídeo para análise posterior, em que o adulto via, em conjunto com a criança, um livro de imagens. Definiu-se uma amostra de 46 crianças de ambos os sexos, todas elas de quatro anos de idade e frequentando jardins de infância diferentes, respectivas mães e educadoras. Cada criança passou por duas situações de interacção diádica, uma com a sua mãe e outra com a sua educadora. As 92 situações de interacção foram descritas em termos da frequência de ocorrência de características de interacção específicas, bem como a nível da identificação de padrões de interacção.

Verificou-se que o nível de desafio cognitivo proporcionado pelo adulto era superior nas situações de interacção educadora-criança do que nas situações diádicas mãe-criança. Os dois tipos de díade diferiam também quanto ao papel relativo desempenhado por adulto e criança, havendo um maior equilíbrio no desempenho de papéis nas díades mãe-criança. Entretanto, a grande dispersão de resultados encontrada em cada tipo de díade fazia antever a existência de padrões de interacção distintos. De facto, as análises efectuadas confirmaram a existência de quatro padrões diferentes tanto nas díades de mães como nas de educadoras. Os padrões de interacção mãe-criança mostraram estar mais associados ao nível educativo das mães do que às características pessoais das crianças, enquanto os padrões de interacção educadora-criança mostraram variar em função de características pessoais das crianças. Em ambos os tipos de díades verificou-se, ainda, uma associação significativa entre características de interacção específicas e características de desenvolvimento e temperamento das crianças.

Os resultados obtidos salientam, pois, o papel determinante do adulto e da criança na construção da interacção à volta de materiais simbólicos e evidenciam a contribuição da criança para o seu próprio desenvolvimento.

A B S T R A C T

The aim of the present study was to analyse the organisation of interaction processes between adult and child in two of their most relevant settings - the family and the kindergarten.

In an attempt to combine ecological perspective of human development with a sociocultural approach to development, social interaction and the child's participation in culturally significant activities were considered essential to the developmental process. Picture book reading was considered a privileged activity in the analysis of the interaction between adult and child around symbolic materials. The study aimed to explore the nature of the interactions occurred, pointing out the relative roles of adult and child in the situation and the level of cognitive challenge provided by the interaction.

A situation of semi-structured observation was developed, to be recorded onto videotape for further analysis. In this situation the adult looked at a picture book with the child. We defined a sample with 46 four year old children of both genders attending different kindergartens, their mothers and teachers. Each child was submitted to two dyadic interaction situations, one with his/her mother and the other with his/her teacher. The 92 interaction situations were described in terms of frequencies of specific kinds of interactions as well as in terms of interactional patterns.

We concluded that the cognitive challenge level promoted by the adult was higher in situations of teacher-child interaction than in mother-child dyads. The two types of dyad also differed in terms of the relative role of adult and child, with a higher balance in the mother-child situation. The variability of results found in each type of dyad suggested the existence of different interactional patterns. In fact, the analyses carried out confirmed the existence of four different patterns both in mothers' and teachers' dyads. Interactional patterns between mother-child were more associated to the educational level of the mothers than to the child's personal characteristics, while teacher-child interactional patterns varied according to the child's personal characteristics. In both types of dyads a significant association was found between specific kinds of interactions and developmental and temperamental characteristics of the child.

The results obtained thus pointed out the determinant role of adult and child in the construction of interaction around symbolic materials and evidenced the child's contribution to its own development.

R É S U M É

Cette étude cherche à analyser l'organisation de processus d'interaction entre adulte et enfant dans deux de ses contextes de vie les plus importants - la famille et l'école maternelle. Essayant de concilier perspective écologique du développement humain avec perspective socioculturelle du développement, nous avons estimé l'interaction sociale et la participation de l'enfant à des activités ayant un sens culturel comme étant essentielles au processus de développement. Nous avons considéré la lecture conjointe de livres comme une activité privilégiée dans le cadre de l'analyse de l'interaction entre adulte et enfant autour de matériaux symboliques. Nous avons tenté d'étudier la nature des interactions établies, en mettant en relief, d'une part, le rôle relatif rempli par l'adulte et l'enfant dans la situation, et, d'autre part, le niveau de défi cognitif provoqué par l'interaction.

Nous avons développé une situation d'observation semi structurée, enregistrée par vidéo pour une analyse postérieure, pendant laquelle un adulte regardait un livre d'images avec un enfant. Nous avons défini un échantillon de 46 enfants de chaque sexe, ayant tous l'âge de quatre ans et fréquentant des écoles maternelles différentes, les mères et éducatrices respectives. Chaque enfant est passé par deux situations d'interaction en paire, une avec sa mère, l'autre avec son éducatrice. Les 92 situations d'interaction ont été décrites en termes de fréquence d'occurrence de caractéristiques d'interaction spécifiques, ainsi qu'au niveau de l'identification de classes d'interaction.

Nous avons vérifié que le niveau de défi cognitif proportionné par l'adulte était supérieur dans les situations d'interaction éducatrice-enfant que dans les situations de paire mère-enfant. Les deux types de paire différaient également quant au rôle relatif rempli par l'adulte et l'enfant, un équilibre plus important étant à noter dans la tenue de rôles dans les paires mère-enfant. Cependant, la grande dispersion des résultats rencontrés dans chaque type de paire faisait entrevoir l'existence de classes d'interaction différentes. En effet, les analyses effectuées ont confirmé l'existence de quatre classes différentes tant dans les paires de mères que dans les paires d'éducatrices. Il est apparu que les classes d'interaction mère-enfant étaient davantage associées au niveau éducatif des mères qu'aux caractéristiques personnelles des enfants, alors que les classes d'interaction éducatrice-enfant ont montré des variations en fonction des caractéristiques personnelles des enfants. En outre, dans chacun des types de paires nous avons pu remarquer une association significative entre caractéristiques d'interaction spécifiques et caractéristiques de développement et tempérament des enfants.

Les résultats obtenus prouvent donc le rôle déterminant de l'adulte et de l'enfant dans la construction de l'interaction autour de matériaux symboliques et mettent en évidence la contribution de l'enfant à son propre développement.

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO 1	
O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO EM CONTEXTO	12
1. Evolução do estudo da cognição em contexto	13
2. A ecologia do desenvolvimento cognitivo de U. Bronfenbrenner	17
2.1. Introdução	17
2.2. Propriedades dos processos proximais	18
2.3. Propriedades da pessoa numa perspectiva ecológica	19
2.4. Propriedades do contexto ambiental numa perspectiva desenvolvimental	20
2.5. Propriedades do tempo numa perspectiva bioecológica	23
3. A perspectiva da teoria sócio-cultural de Vygotsky e seus continuadores	23
3.1. Introdução	23
3.2. O contexto de aparecimento da abordagem sócio-cultural	24
3.3. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores	24
3.4. A actividade conjunta e a intersubjectividade	27
3.5. Desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento próximo (ZDP)	28
3.6. A natureza transaccional da aprendizagem e a “construção de andaimes”	30
3.7. A estrutura das interacções tutoriais e o ensino contingente	31
3.8. Da hetero- à auto-regulação	32
 CAPÍTULO 2	
A INTERACÇÃO CONJUNTA E A AUTO-REGULAÇÃO	35
1. Condições necessárias à transferência de responsabilidade	37
2. A definição da situação interactiva	38
3. O ensino contingente	41
3.1. A regra da contingência	41
3.2. Reformulações da regra da contingência	44
3.3. O ensino contingente e o sentido de competência	45
4. A "conquista" do papel regulador pela criança	46
5. O papel dos níveis de competência da criança	47
6. Estudos de interacção conjunta - muitas perguntas, algumas respostas	49

CAPÍTULO 3	
A INTERACÇÃO CONJUNTA E O DESENVOLVIMENTO DA REPRESENTAÇÃO - O MODELO DE DISTANCIAMENTO DE I. SIGEL	57
1. Estratégias de socialização e competência representacional	59
2. Pressupostos teóricos	61
3. Características dos comportamentos de distanciamento	63
4. História do modelo	65
5. O modelo de distanciamento em contexto familiar	67
5.1. Primeiro projecto	67
5.2. Segundo projecto	69
5.3. Terceiro projecto	74
6. Outros estudos	76
7. Conclusões gerais	78
CAPÍTULO 4	
AS INTERACÇÕES EDUCATIVAS E A LEITURA CONJUNTA DE LIVROS	83
1. A natureza das interacções à volta da leitura conjunta de livros	85
2. A leitura conjunta de livros como situação interactiva	87
3. A leitura conjunta de livros e o desenvolvimento das capacidades simbólicas	91
4. A leitura conjunta de livros, a idade e o nível de competência da criança	94
5. A leitura conjunta de livros e o estatuto sócio-económico	98
6. A leitura conjunta de livros em família e contextos educativos formais	103
7. Em jeito de síntese	111
CAPÍTULO 5	
MÉTODOS	115
1. O “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (ECCE)” e o “Estudo sobre Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância”	117
2. Amostra	122

3. Planeamento	124
4. Procedimento	125
5. Sistema de categorias centrado nas interacções adulto-criança	126
5.1. Origem do sistema	126
5.2. Enquadramento geral	128
5.3. Dimensões e categorias do comportamento do adulto	129
5.4. Dimensões e categorias do comportamento da criança	141
6. Codificação das situações interactivas	143
6.1. Fidelidade inter-observadores	143
6.2. Tempo de codificação	143
6.3. Processo de codificação	144
7. Metodologia de análise de dados	144

CAPÍTULO 6

CARACTERÍSTICAS DA INTERACÇÃO EM DÍADES DE MÃES E DE EDUCADORAS

1. Análise de formas específicas de trocas entre adulto e criança	151
1.1. Caracterização dos processos interactivos específicos em dois tipos de díades	151
1.2. O papel do nível educativo das mães na comparação de díades de mães e díades de educadoras	159
1.3. Breve síntese	166
1.3.1. Da caracterização dos processos interactivos específicos em dois tipos de díades	166
1.3.2. Do papel do nível educativo das mães na comparação de díades de mães e díades de educadoras	167
2. Análise de padrões de interacção em dois tipos de díades	169
2.1. Introdução aos métodos de análise utilizados	169
2.2. Padrões de interacção em díades mãe-criança	171
2.2.1. Análise factorial de correspondências	171
2.2.2. Análise classificatória	177
2.3. Padrões de interacção em díades educadora-criança	185
2.3.1. Análise factorial de correspondências	185
2.3.2. Análise classificatória	192
2.4. Breve síntese	200
3. A criança em duas situações de interacção	203
3.1. Introdução	203

3.2. Padrões de interacção em díades adulto-criança	204
3.2.1. Análise factorial de correspondências	204
3.2.2. Resultados da análise factorial de correspondências, classes de interacção mãe-criança e classes educadora-criança	211
3.2.3. Relação entre classe de pertença mãe-criança e classe de pertença educadora-criança	214
3.3. Breve síntese	216

CAPÍTULO 7

A INTERACÇÃO EM DÍADES DE MÃES E DE EDUCADORAS E AS CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE IMEDIATO E DA CRIANÇA

1. Objectivos do capítulo	223
2. Formas específicas de trocas entre adulto e criança, livro utilizado e sexo da criança	223
2.1. Formas específicas de trocas e livro utilizado	223
2.2. Formas específicas de trocas e sexo das crianças	227
2.3. Breve síntese	231
2.3.1. Dos livros e das suas relações com formas específicas de trocas	231
2.3.2. Do sexo das crianças e da sua relação com formas específicas de trocas	232
3. Padrões de interacção em dois tipos de díades e características do ambiente imediato	232
3.1. Introdução	232
3.2. As díades mãe-criança e características do ambiente imediato	233
3.2.1. Os padrões de interacção e a duração da situação	233
3.2.2. Os padrões de interacção e os livros utilizados	233
3.2.3. Os padrões de interacção e o sexo das crianças	234
3.2.4. Os padrões de interacção e o nível educativo das mães	236
3.2.5. Os padrões de interacção e a leitura de livros em casa	237
3.2.6. Os padrões de interacção e a qualidade do ambiente familiar	238
3.2.7. Breve síntese	240

3.3. As díades educadora-criança e características do ambiente imediato	241
3.3.1. Os padrões de interacção e a duração da situação	242
3.3.2. Os padrões de interacção e os livros utilizados	242
3.3.3. Os padrões de interacção e o sexo das crianças	243
3.3.4. Os padrões de interacção e o nível educativo das mães	246
3.3.5. Os padrões de interacção e a leitura de livros no jardim de infância	247
3.3.6. Os padrões de interacção e a qualidade do ambiente pré-escolar	249
3.3.7. Breve síntese	251
4. Padrões de interacção em dois tipos de díades e características da criança	253
4.1. A avaliação do desenvolvimento e do temperamento das crianças	253
4.1.1. Pressupostos	253
4.1.2. Instrumentos de avaliação das crianças	254
4.1.2.1. Escala de Comportamento Adaptativo (“Vineland”)	254
4.1.2.2. Teste de vocabulário de imagens Peabody	258
4.1.2.3. Escala de Temperamento EAS	260
4.1.3. Resultados obtidos	264
4.1.3.1. Escala de Comportamento Adaptativo (“Vineland”)	264
4.1.3.2. Teste de vocabulário de imagens Peabody	265
4.1.3.3. Escala de Temperamento EAS	267
4.1.4. Diferenças entre sexos e entre níveis educativos - breve síntese	268
4.2. Relações entre padrões de interacção adulto-criança e características da criança	269
4.2.1. Introdução	269
4.2.2. Padrões de interacção mãe-criança e características da criança	270
4.2.2.1. Padrões de interacção e comportamento adaptativo da criança	270
4.2.2.2. Padrões de interacção e desenvolvimento da linguagem da criança	270
4.2.2.3. Padrões de interacção e dimensões do temperamento da criança	271
4.2.2.4. Breve síntese	272

4.2.3. Padrões de interacção educadora-criança e características da criança	272
4.2.3.1. Padrões de interacção e comportamento adaptativo da criança	272
4.2.3.2. Padrões de interacção e desenvolvimento da linguagem da criança	273
4.2.3.3. Padrões de interacção e dimensões do temperamento da criança	273
4.2.3.4. Breve síntese	274
4.2.4. Relações entre padrões de interacção e características do ambiente imediato e da criança - uma comparação entre díades de mães e de educadoras	276

CAPÍTULO 8

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

1. Pressupostos e principais linhas de orientação	281
2. Formas específicas de trocas e padrões de interacção adulto-criança- -interacção mãe-criança vs. interacção educadora-criança	283
2.1. Formas específicas de trocas adulto-criança	283
2.2. Padrões de interacção adulto-criança	285
3. Relação entre processos de interacção adulto-criança (formas específicas de trocas e padrões de interacção) e características do Ambiente imediato e da Pessoa em desenvolvimento	307
3.1. Características do Ambiente imediato	307
3.1.1. O papel desempenhado pelo livro	307
3.1.2. O papel desempenhado pelo nível educativo das mães	308
3.2. Características da Pessoa em desenvolvimento	312
4. Relação entre processos de interacção (formas específicas de trocas e padrões de interacção) experienciados por uma mesma criança em interacção com a sua mãe e a sua educadora	319
5. Considerações finais	332

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Este estudo desenvolveu-se no âmbito do "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (ECCE)" que contou com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. O ECCE teve como objectivo central estudar a diversidade e a qualidade das experiências educativas de crianças com quatro anos de idade nos seus contextos de socialização mais relevantes, a família e o jardim de infância. Pretendeu, ainda, analisar o impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias. Fundamentalmente, o ECCE é um estudo sobre a "Qualidade de Vida" de crianças em idade pré-escolar e suas famílias, debruçando-se, especificamente, sobre uma das suas dimensões, a "qualidade da educação" proporcionada às crianças antes da sua entrada na escolaridade obrigatória (Bairrão, Leal, Abreu-Lima & Morgado, 1997; Bairrão, Leal, Fontes & Gamelas, 1999).

Em 1986, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto deu início à sua participação no "*International Educational Achievement Preprimary Project* (IEA-PPP)", um projecto de investigação internacional sobre a situação de cuidados e de educação de crianças com quatro anos de idade em 11 países da Europa, Ásia, África e América do Norte. Os resultados desse estudo permitiram apresentar às autoridades portuguesas um quadro representativo da situação de cuidados e de educação de crianças de quatro anos, indicando quem cuidava das crianças, onde e quando. Sem pretender, aqui, descrever a taxonomia de cuidados desenvolvida no âmbito do estudo, queríamos, no entanto, salientar que a taxa de cobertura institucional encontrada (30.5%) era quase idêntica à taxa de frequência oficial para crianças dos 3 aos 5 anos (32%). O estudo permitiu identificar grandes assimetrias a nível das características das crianças que frequentavam o jardim de infância. Crianças provenientes de famílias em desvantagem eram aquelas que menos frequentavam jardins de infância, enquanto crianças provenientes de famílias com um estatuto sócio-económico médio ou alto eram aquelas que mais frequentemente eram encontradas em contextos de educação pré-escolar formal. Aqueles que mais precisavam eram assim aqueles que menos frequentemente beneficiavam de educação pré-escolar (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Macedo-Pinto, 1990; Bairrão et al., 1997, 1999). Estes eram resultados que apontavam, pois, para a urgência de um aumento da taxa de cobertura institucional.

No início dos anos 90, o número cada vez maior de mães, com filhos pequenos, a participar no mundo do trabalho, obrigava cada vez mais famílias a recorrerem a contextos extra-familiares para cuidar dos seus filhos em idade pré-escolar. Se o aumento da cobertura da rede pré-escolar permitia começar a dar resposta às necessidades das

famílias que precisavam de um local onde pudessem deixar os seus filhos¹, assegurar a qualidade dessas estruturas educativas era uma prioridade quando se pretendia mais do que a "guarda" das crianças. O facto de se enfatizar, cada vez mais, o contributo das experiências de vida precoces para o desenvolvimento subsequente das crianças (Bairrão, 1998), suscitava uma preocupação crescente com a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias. Acrescente-se que as taxas elevadas de abandono e de insucesso a nível da escolaridade obrigatória criavam a expectativa que a educação pré-escolar pudesse contribuir para uma melhor adaptação das crianças à escola. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem (Ministério da Educação, 1997) é, aliás, de acordo com a legislação actual, um dos objectivos da educação pré-escolar².

Estas preocupações justificavam, pois, o interesse em identificar aquelas variáveis caracterizadoras da educação pré-escolar mais determinantes no desenvolvimento infantil. Como diz Bairrão (1992), embora com diferentes taxas de cobertura de educação pré-escolar e com tipologias de recursos distintas, em todos os países é comum a preocupação relativa ao tipo de contextos que proporcionam às crianças uma melhor qualidade de vida.

Desde finais dos anos 70 vários estudos foram efectuados com o objectivo de analisar os efeitos da educação pré-escolar, bem como de comparar a eficácia de diferentes programas (Bairrão et al., 1997). Schweinhart, Weikart e Lerner (1986) e Schweinhart e Weikart (1989), baseando-se em estudos longitudinais acerca da eficácia da educação pré-escolar, consideraram que os efeitos positivos mais duradouros estavam relacionados com as seguintes características dos programas pré-escolares:

- Existência de uma orientação curricular desenvolvimentalmente adequada e de procedimentos de avaliação das crianças;
- Equipas com sólida formação em desenvolvimento infantil, dispondo de formação contínua e supervisão;
- Apoio por parte dos responsáveis relativamente ao trabalho curricular;
- Existência de uma educadora e uma auxiliar por sala e um número de crianças que não ultrapasse as 20;
- Presença de um esforço sistemático e deliberado de ajuda aos pais.

Este tipo de requisitos caracterizariam, assim, estruturas de educação pré-escolares ditas de "alta qualidade" (Bairrão et al., 1997). No mesmo sentido, *"The National*

1 Em 1994, à data do início do "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar", a taxa de frequência para crianças dos 3 aos 5 anos era de, aproximadamente, 35%.

2 Lei n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 10º.

Association for the Education of Young Children (NAEYC) define "alta qualidade" como um ambiente rico que promova o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias (Bredekamp, 1992). Implica, por parte dos profissionais de infância, práticas desenvolvimentalmente adequadas, ou seja, adequadas à idade das crianças, bem como às suas características individuais³.

Embora o conceito de "qualidade" seja cada vez mais frequentemente utilizado, são vários os autores que salientam a sua relatividade (Bairrão, 1998). Pence e Moss (1994) justificam a ausência de uma definição única de qualidade pelo facto de todas as definições reflectirem valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam serviços de educação pré-escolar.

Katz (1998) reconhece a complexidade da definição de critérios e de procedimentos para uma avaliação da qualidade da educação pré-escolar e chama a atenção para a pertinência de se considerarem perspectivas múltiplas nessa avaliação. Nesse sentido distingue cinco perspectivas diferentes:

-A perspectiva orientada de **cima para baixo** consiste na identificação de certas características do programa⁴ de educação pré-escolar de acordo com a perspectiva dos adultos encarregados de executar ou aprovar esse programa. Aspectos do programa a considerar são, por exemplo, a proporção adultos/crianças, as qualificações e a estabilidade dos profissionais, as características das relações entre adultos e crianças, a qualidade e a quantidade do equipamento e dos materiais, a qualidade e a quantidade do espaço por criança e aspectos das condições de trabalho dos profissionais.

-A perspectiva orientada de **baixo para cima** visa determinar como o programa é na realidade vivido pelas crianças que nele participam. Interessa obter informações sobre o ponto de vista da própria criança, como por exemplo, perceber se a criança gosta de estar no jardim de infância.

-A perspectiva **exterior-interna** ao programa consiste na avaliação do programa tal como ele é experienciado pelas famílias por ele abrangidas, ou seja, diz respeito à forma como os pais vivem as suas relações com as educadoras e demais equipa do jardim de infância.

-A perspectiva **interior** ao programa tem a ver com a qualidade do programa de educação pré-escolar, tal como este é percebido pelas educadoras, a nível das

3 Segundo Bredekamp (1988), o conceito de adequação desenvolvimental tem duas dimensões principais, nomeadamente a adequação desenvolvimental e a adequação individual. A primeira dimensão refere-se ao desenvolvimento típico da criança em função da idade, enquanto a segunda diz respeito às características singulares de cada indivíduo.

4 "Programa" surge como sinónimo de "abordagem" utilizada.

relações entre colegas, entre educadoras e pais, e com a instituição promotora do programa.

-A perspectiva **exterior** considera as formas como o programa serve a comunidade e a sociedade em geral.

Esta formulação da avaliação da qualidade dos programas de educação pré-escolar tem implicações a nível da difícil tarefa que é a harmonização das diferentes perspectivas. Como a própria Katz (1998) refere, é possível que um programa satisfaça todos os critérios de qualidade segundo uma perspectiva, mas não cumpra os critérios de outra ou outras perspectivas também consideradas. Uma questão ainda por esclarecer prende-se com o maior ou menor impacto que cada uma das cinco perspectivas poderá ter na determinação da qualidade de um programa e no desenvolvimento e bem-estar das crianças que o frequentam. Como diz Bairrão (1992), "não existem respostas acabadas para a questão crucial de sabermos quais os contextos que oferecem às crianças uma melhor qualidade de vida e que ao mesmo tempo sirvam as famílias e proporcionem uma adequada adaptação da criança aos desafios que a sociedade lhe vai pôr, a curto, médio ou longo prazo" (p. 38).

Munton, Mooney e Rowland (1995) defendem que, mais importante do que uma definição universal de qualidade, interessa desenvolver um quadro de referência universal, no âmbito do qual as definições de qualidade possam ser "desmontadas". Trata-se de encontrar um instrumento prático para ajudar os grupos responsáveis pela educação pré-escolar a desenvolver uma compreensão mútua do conceito de qualidade e dos processos envolvidos na determinação de diferentes definições (ver, também, Gamelas, 2001). A complexidade do desenvolvimento e a sua inserção numa cultura em permanente mudança implicam necessariamente modelos de estudo que tenham em conta as condições e circunstâncias da vida (Altman & Rogoff, 1987; Valsiner, 1987; Bairrão, 1992). A educação pré-escolar é, assim, uma área de confluência de preocupações de natureza social e política, e de preocupações de natureza científica (Bairrão, 1992).

Enquadramento conceptual do ECCE

O ECCE desenvolve-se tendo por base estas questões, pretendendo compreender como contextos de educação pré-escolar devem organizar-se por forma a contribuir para o desenvolvimento e adaptação das crianças e para a qualidade de vida das famílias (ECCE-Study Group, 1997). A sua grande inovação consiste na utilização, como quadro de referência teórico, de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner considera que o estudo do desenvolvimento implica uma análise sistemática dos processos através dos quais propriedades da pessoa e do ambi-

ente interagem para produzir continuidade e mudança nas características da pessoa ao longo do curso da vida (Bronfenbrenner, 1993)⁵. Como se depreende dessa afirmação, a perspectiva ecológica realça a relação entre a pessoa e os contextos em que o seu desenvolvimento acontece e considera a pertinência de estudar as propriedades dos contextos de vida da criança para compreender os seus processos desenvolvimentais. Não basta, pois, avaliar os efeitos que diferentes tipos de contextos exercem sobre as crianças, mas também é necessário analisar a estrutura e os padrões de actividade específicos de cada contexto, na medida em que afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento (Bairrão, 1992).

Reflectindo sobre os modelos existentes para realizar investigação sobre o desenvolvimento em contexto, Bronfenbrenner afirma que, ao contrário dos "Modelos de Processo" que especificam os mecanismos através dos quais aspectos particulares do ambiente ou da pessoa podem afectar o desenvolvimento individual, o modelo de investigação "Processo - Pessoa - Contexto" permite analisar as variações nos processos e produtos desenvolvimentais como uma função conjunta das características do meio ambiente e da pessoa (Bronfenbrenner, 1986, 1989).

O ECCE pretendeu reproduzir um modelo de investigação dessa natureza. Na sua análise, considerou a avaliação das características da criança, dos seus contextos de vida fundamentais (família e contexto educativo formal), e das transacções estabelecidas entre criança e contextos. As variáveis em estudo foram, assim, agrupadas em três grandes grupos:

- As variáveis estruturais que dizem respeito a todas aquelas condições estáveis dos contextos, tais como espaços físicos, materiais, rácios adulto/criança, papel do adulto, etc. (Tietze & Rossbach, 1984; Bairrão, 1998);
- As variáveis de processo que se referem às variáveis relacionadas com as actividades em que as pessoas se envolvem, bem como às características das interacções entre as pessoas nos contextos de socialização (ECCE-Study Group, 1997; Bairrão, 1998);
- As variáveis desenvolvimentais das crianças que são produto do processo de socialização, ou seja, são produto quer das variáveis de estrutura quer das variáveis de processo (Bairrão, 1992).

5 A seguinte equação ilustra a definição atrás referida: $D_t = f(t-p)(PA)(t-p)$. D é a sigla para designar desenvolvimento; t corresponde ao ponto no tempo em que o produto desenvolvimental é observado; t-p define o período antecedente em que forças conjuntas, emanando da pessoa e do ambiente, operam ao longo do tempo para produzir o produto existente aquando do momento da observação (*ibid.*).

Considerou-se, igualmente, necessário ter em conta aqueles factores (históricos, culturais ou sociais) que, transcendendo as características dos contextos familiar e pré-escolar, exercessem sobre estes um efeito determinante. O ECCE considerou, por exemplo, factores que tivessem exercido ou exercessem uma influência marcante sobre os adultos responsáveis pela educação da criança, tais como o nível de escolarização dos pais e a natureza da formação das educadoras (Palacios, 1988).

O Estudo sobre Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância

Bronfenbrenner considera que o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interacção recíproca entre um organismo humano e pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente imediato. Inspirado na teoria sócio-cultural proposta por Vygotsky (1962; 1978; 1981), Bronfenbrenner considera essas formas de interacção os principais motores do desenvolvimento e denomina-as "processos proximais" (Bronfenbrenner & Morris, 1998). "O externo torna-se interno e transforma-se no processo. Mas porque, desde os primórdios, o organismo começa por mudar o seu ambiente, o interno torna-se externo e transforma-se no processo" (Bronfenbrenner & Ceci, 1993, p.316). Procurando conciliar a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano com a perspectiva sócio-cultural, consideramos que a aquisição de novos conhecimentos e competências por parte da criança passa por um processo de co-construção em que a criança interage com parceiros mais competentes, interiorizando as características dessa interacção que passam a fazer parte do seu repertório psicológico (Blanck, 1990; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1981). Consideramos, ainda, que esse processo varia sistematicamente como uma função conjunta das características da pessoa em desenvolvimento e dos contextos ambientais (quer imediatos quer distais) em que esse processo ocorre (Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Bairrão, 2002). Com base nestes pressupostos, pretendemos analisar a organização de processos de interacção entre a criança e adultos significativos, bem como a sua relação com características da própria criança e do ambiente envolvente. Interessa-nos, essencialmente, o estudo daqueles processos de interacção característicos do dia a dia que mais possam contribuir para o desenvolvimento e a adaptação da criança aos seus contextos de vida presentes e futuros. Palacios (1988), ao questionar-se sobre os factores determinantes na adaptação da criança aos seus contextos de vida, refere que na nossa sociedade fortemente escolarizada, uma boa adaptação depende, em grande medida, do sucesso na escola. Para alcançar esse sucesso, mais do que o domínio de competências específicas, interessa a capacidade da criança "se movimentar, com à vontade, no âmbito do simbólico" (*ibid.*, p. 14, 15). Esta é, aliás, uma opinião partilhada por inúmeros investigadores tais como Snow (1983),

Wells (1978), Sorsby e Martlew (1991), Sigel (1986; 1993), entre outros⁶. Também Wertsch (1990) acentua o facto do ensino formal, e da sociedade moderna em geral, privilegiarem modos de discurso descontextualizados e formais⁷.

Consideramos a leitura conjunta de livros uma actividade privilegiada na análise da interacção entre adulto e criança à volta de materiais simbólicos permitindo, ainda, estudar a forma como adultos diferentes envolvem a criança em actividades recíprocas.

Enquanto o ECCE privilegiou a caracterização dos contextos pré-escolares por forma a identificar as variáveis determinantes no desenvolvimento infantil, o presente “Estudo sobre Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância” centra-se nos “motores” desse desenvolvimento, pretendendo explorar as suas “fontes de energia” (cf. Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

O **primeiro capítulo** deste trabalho aborda o estudo do desenvolvimento da cognição centrando-se nas abordagens que privilegiam o estudo da pessoa em contextos naturais e quotidianos numa perspectiva transaccional, ou seja, em que se considera que o contexto e as actividades da pessoa produzem, em conjunto, acontecimentos psicológicos. De entre outros, salientaremos o Modelo Bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner (1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), bem como a Teoria Sócio-Cultural desenvolvida por Vygotsky e seus continuadores (Moll, 1990; Vygotsky, 1978; 1981), abordagens que consideram que o principal motor do desenvolvimento psicológico reside no envolvimento da pessoa em actividades cada vez mais complexas. A interacção social e a participação da criança em actividades com significado cultural são consideradas essenciais para que o desenvolvimento aconteça (Vasconcelos, 1999).

No **segundo capítulo** são analisados estudos sobre actividades conjuntas adulto-criança com o objectivo de identificar estratégias interactivas que desenvolvam a capacidade da criança regular a sua própria actividade de resolução de problemas. Ao longo do capítulo é efectuada uma reflexão sobre o papel desempenhado pelo adulto, pela criança e pela natureza da actividade nesse processo de transição de uma heteroregulação pelo adulto a uma auto-regulação pela criança (Wertsch, 1989).

O **terceiro capítulo** centra-se no estudo do Modelo de Distanciamento desenvolvido por Sigel e colaboradores, o qual pretende demonstrar que a interacção social tem uma influência significativa na capacidade das crianças utilizarem representações

6 Nem todos estes autores definem o conceito de “capacidade simbólica” exactamente do mesmo modo. A expressão de Palacios (1988) parece-nos feliz por, exactamente, ser suficientemente abrangente para aí integrar os diferentes usos dados pelos vários autores, tendo, simultaneamente, a precisão necessária para salientar a sua característica essencial.

7 O autor refere-se a essa forma de discurso como a “voz da racionalidade descontextualizada”, voz essa que ele define como representando “objectos e acontecimentos [...] em termos de categorias formais, lógicas e, se possível, quantificáveis” (Wertsch, 1990, p.120). A voz da racionalidade descontextualizada contrasta com formas de representação contextualizada que “representam acontecimentos e objectos em termos da sua particularidade concreta” (*ibid.*).

(Sigel, Stinson & Kim, 1993). O capítulo tem como objectivo caracterizar o modelo em questão através de uma análise dos estudos realizados no seu âmbito, salientando-se a sua evolução de uma lógica unidireccional que afirma os efeitos das estratégias de socialização sobre o desenvolvimento cognitivo para um modelo que considera o desenvolvimento como o resultado de interacções recíprocas entre a criança, e as suas características, e o seu meio envolvente.

O **quarto capítulo** tem como grande objectivo a análise de estudos sobre a interacção entre adulto e criança à volta de tarefas de leitura conjunta. Interessou, sobretudo, estudar a natureza das interacções aí estabelecidas, salientando-se, por um lado, o papel relativo desempenhado por adulto e criança na situação e, por outro, o nível de desafio cognitivo proporcionado pelos episódios de leitura conjunta. Analisaram-se, ainda, as relações entre as características dessa interacção e factores relativos à situação (por exemplo: leitura conjunta em família ou no jardim de infância), ao adulto (por exemplo: nível educativo) e à criança (por exemplo: nível de competência). Finalmente, salientaram-se aspectos considerados essenciais no estudo futuro da leitura conjunta de livros como situação interactiva à volta de materiais simbólicos.

O **quinto capítulo** centra-se na investigação desenvolvida no âmbito desta tese. É descrito o seu enquadramento no "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (ECCE)" e são definidos os seus objectivos específicos, bem como a metodologia utilizada.

Os **capítulos 6 e 7** apresentam os resultados obtidos. O capítulo 6 caracteriza as situações interactivas estudadas, identificando características específicas e padrões de interacção em dois tipos de situação: leitura conjunta mãe-criança e leitura conjunta educadora-criança. Efectua, ainda, a comparação dos dois tipos de situação e analisa a relação entre processos de interacção experienciados por uma mesma criança em leitura conjunta com a mãe e com a educadora. O capítulo 7 explora, num primeiro momento, a relação entre essas interacções e aspectos do ambiente imediato tais como o livro, o nível educativo das mães e a qualidade do ambiente. Num segundo momento, passa a analisar as relações entre interacções e características pessoais da criança tais como o seu nível de desenvolvimento e aspectos de temperamento.

Finalmente, no **capítulo 8**, procede-se à discussão geral dos resultados obtidos, efectuando-se uma reflexão sobre as relações encontradas entre a natureza da interacção em cada tipo de diade e características do ambiente imediato e da criança. Serão efectuadas algumas considerações sobre os contributos deste estudo para a compreensão do desenvolvimento infantil e suas implicações a nível de práticas que proporcionem à criança uma melhor adaptação aos seus contextos de vida.

1. Evolução do estudo da cognição em contexto

Na psicologia tradicional, o estudo da cognição e do desenvolvimento da cognição centra-se nas características do indivíduo consideradas estáveis e generalizáveis entre situações. No entanto, resultados obtidos em diversos estudos apontam para a variabilidade das características das crianças em função das situações e tarefas levando os investigadores a constatar limites na formulação de princípios universais (Rogoff, 1982; Wozniak & Fischer, 1993). Especialmente sensíveis a esta questão são os estudos do desenvolvimento para quem avaliações válidas do comportamento e das capacidades da criança em diferentes idades são necessárias ao estudo das mudanças desenvolvimentais (Rogoff, 1982). Numa tentativa de encontrar medidas com validade ecológica começam a surgir, cada vez mais, estudos da pessoa em contextos naturais e quotidianos. Tornam-se frequentes análises sobre a ecologia e a dinâmica do comportamento, enfatizando-se as particularidades das pessoas a agirem em ambientes específicos, bem como os muitos factores do corpo humano e da mente que contribuem para a acção e o pensamento (Wozniak & Fischer, 1993).

Foi comum, na psicologia do desenvolvimento, limitar a atenção ora ao indivíduo, ora ao ambiente. Mesmo quando indivíduo e ambiente eram considerados, eram frequentemente estudados como entidades separadas (Rogoff, 1993). Altman e Rogoff (1987) apelidam de "interaccionistas" aqueles estudos em que o contexto é considerado uma variável isolada, autónoma, definida de forma independente das acções da pessoa. Por exemplo, em estudos deste tipo sobre a interacção pais-criança, os ambientes sociais são considerados independentes da criança, ou seja, o impacto das influências situacionais e parentais sobre o comportamento da criança é considerado unidireccional.

Outros trabalhos, porém, consideram as relações recíprocas entre pais-criança, bem como a qualidade holística dessa interacção. Altman e Rogoff (*ibid.*) inserem esses estudos numa perspectiva que denominam "organísmica" e que caracterizam da seguinte forma:

Embora enfatizem unidades de análise holísticas, abordagens organísmicas tratam os sistemas como sendo feitos de elementos, componentes ou partes interrelacionadas de forma complexa. Assim, abordagens organísmicas, interaccionais e de traço¹ são semelhantes no seu pressuposto que componentes ou elementos fazem o todo. Por outro lado, perspectivas organísmicas enfatizam

1 Altman e Rogoff (1987) denominam como "abordagens de traço" aquelas perspectivas que consideram os processos psicológicos, as características cognitivas e as qualidades de personalidade como unidades fundamentais de estudo. Esses aspectos são considerados os principais determinantes do funcionamento psicológico, operando de forma mais ou menos independente dos contextos físicos e sociais.

a ideia que as componentes do sistema estão relacionadas umas com as outras de modo complexo e que é o padrão global de relações entre elementos que é crucial, não as características dos elementos considerados isoladamente ou em relações específicas com outros elementos (p.23).

A abordagem "contextual" (Rogoff, 1982) ou "transaccional" (Altman & Rogoff, 1987) já perspectiva o contexto e as actividades da pessoa como produzindo, conjuntamente, acontecimentos psicológicos. Os acontecimentos são a unidade de estudo fundamental e são compostos por aspectos psicológicos, temporais e ambientais. "Acontecimentos psicológicos são transacções que acontecem entre os indivíduos e os seus ambientes específicos" (Wozniak & Fischer, 1993, p. XII)². Consequentemente, em estudos de interacção, "o objectivo não é separar o papel da mãe e da criança para examinar a sua influência recíproca, mas observar como cada um ou ambos contribuem para a comunicação de informação ou competências" (Rogoff & Gardner, 1984, p.113). Pretende analisar-se de que forma as pessoas estruturam a transmissão de competências e conhecimentos no contexto de uma interacção que evolui ao longo do tempo (Rogoff, 1982).

A teoria ecológica de Gibson foi a primeira tentativa de elaboração de uma análise psicológica do ambiente físico (Wozniak & Fischer, 1993). Gibson (1979; Altman & Rogoff, 1987) rejeita a separação entre contextos e processos psicológicos e concebe o ambiente como um aspecto do comportamento em curso e do funcionamento psicológico. Nesse âmbito, refere a mutualidade animal-ambiente através da elaboração de dois conceitos complementares: O conceito "*environmental affordance*"³ reflecte a utilidade psicológica e comportamental do ambiente para o organismo (1979; Altman & Rogoff, 1987), ou seja, descreve o que o ambiente oferece ou significa para o animal (Rogoff, 1993); o conceito complementar de "*animal effectivity*" diz respeito às "potencialidades intencionais" dos animais (Rogoff, 1982; 1993)⁴.

Semelhante à ênfase de Gibson no acontecimento como unidade de análise, a teoria sócio-cultural desenvolvida por Vygotsky e seus continuadores centra-se no conceito de actividade (Rogoff, 1982). O interesse de Vygotsky na mutualidade do indivíduo e do ambiente sócio-cultural reflecte-se na sua preocupação em identificar uma

2 Transacções são "o produto conjunto das situações físicas e sociais em que os indivíduos se encontram e as características pessoais que os indivíduos trazem com eles para essas situações" (Wozniak & Fischer, 1993, p. XII).

3 O conceito de "*affordance*" deriva de conceitos propostos por autores como Koffka ("*demand character*") e Lewin ("*Aufforderungscharakter*" traduzido por "*invitation character*" e "*valence*") (Gibson, 1979).

4 Rogoff (1982) apresenta um exemplo dessa complementaridade: Um determinado objecto tem o potencial para ser agarrado por determinado animal. O animal tem a potencialidade de agarrar esse objecto. Para além de estar preparado para detectar certos tipos de informação, o animal desempenha um papel na determinação da informação disponível investigando activamente o ambiente.

unidade de análise que preserve o funcionamento interno de acontecimentos, em vez de isolar um acontecimento em elementos que já não funcionam como a unidade (Cole, 1985; Rogoff, 1993). Leontiev elabora o conceito de actividade proposto por Vygotsky referindo-se a ele como uma unidade de análise molar que envolve o indivíduo e o contexto num processo de transformações recíprocas entre sujeito e objecto (Rogoff, 1993). Considerando que a psicologia humana se debruça sobre a actividade de indivíduos concretos, Leontiev afirma que essa actividade deixaria de existir se a removéssemos do sistema de relações sociais e da vida social (1981; citado por Cole, 1985).

Embora situando-se numa perspectiva teórica diferente, Lerner (1989) também procura explicações para o desenvolvimento humano nas transacções entre organismo e contexto. Para ele, como para os restantes teóricos das perspectivas desenvolvimentais-contextuais, o contexto é composto por níveis múltiplos e qualitativamente diferentes. Lerner afirma mesmo que o organismo constitui, ele próprio, um nível qualitativamente distinto num conjunto de níveis múltiplos e interrelacionados que interagem dinamicamente e que formam o contexto de vida. O tempo desempenha um papel central na determinação da natureza e dos resultados do desenvolvimento, devido a variações no momento de aparecimento de factores biológicos, psicológicos e sociais. Como Lerner afirma (*ibid.*), não é possível prever, de forma segura, quais as características particulares do contexto que irão existir, em determinado momento, na vida de uma pessoa. Esta é a componente probabilística da teoria apresentada por Lerner. Recorrendo a Super e Harkness, Lerner (*ibid.*) considera que o contexto da pessoa em desenvolvimento é estruturado por três tipos de influências:

- Os cenários físicos e sociais⁵;
- Os costumes, definidos culturalmente, implicados na socialização;
- As características psicológicas das pessoas significativas com quem a pessoa em desenvolvimento interage.

São esses três tipos de influência que constituem o conjunto estruturado de pedidos ("*structured demands*") efectuados à pessoa em desenvolvimento. São esses pedidos que atribuem o significado funcional a determinada característica da individualidade. Se existe congruência entre essa característica e os pedidos efectuados, então produz-se uma adaptação positiva; se existe incongruência, uma adaptação negativa é provável. Assim, o mesmo comportamento da criança pode ter significados diversos em

5 Tietze (1986) define cenário como sendo uma unidade social relativamente estável, normalmente associada a locais específicos, nos quais podemos observar padrões de acção relativamente estáveis, os quais, por sua vez, estão inseridos num contexto organizacional, legal, económico e funcional (cf. Bairão, 1992).

cenários diferentes, já que diferentes cenários podem possuir estruturas de pedidos distintas. Este é o chamado Modelo de "*Goodness of Fit*" (Lerner, 1989; Thomas & Chess, 1977)⁶. De certo modo, é possível reencontrar neste modelo a mesma rejeição da separação entre indivíduo e contexto defendida pela teoria sócio-cultural, bem como pela teoria ecológica de Gibson.

Já aqui foi referida a natureza probabilística da teoria desenvolvida por Lerner (1989) que acentua a "plasticidade" dos processos desenvolvimentais. No seu modelo de regulação transaccional, Sameroff e Fiese (1990) defendem o mesmo ponto de vista, salientando a natureza probabilística do desenvolvimento e referindo as suas implicações para eventuais programas de intervenção. Considerando que o comportamento da criança, em qualquer ponto no tempo, é um produto de transacções entre o "fenótipo" (i.e.: a criança), o "mesótipo"⁷ (ou seja, a fonte de experiência externa), e o "genótipo" (a fonte de organização biológica), afirmam que, para compreender o desenvolvimento humano, há que identificar as suas fontes de regulação (Sameroff & Fiese, 1990). Nesse contexto, distinguem três tipos de regulação desenvolvimental:

- As "macroregulações", que proporcionam as condições básicas para a socialização em cada cultura, dizem respeito a mudanças consideráveis na experiência que se prolongam por períodos de tempo longos (por exemplo: a entrada da criança para a escola);
- As "miniregulações" são predominantemente actividades diárias de cuidados tais como o vestir e o alimentar;
- As "microregulações" são interacções momentâneas entre a criança e aquele que cuida da criança (por exemplo: padrões de interacção que afectam o comportamento anti-social da criança).

Quando se está interessado em intervir, através de programas específicos, no desenvolvimento da criança, há que identificar os "pontos nodais" em relação aos quais as estratégias de intervenção devem ser orientadas. Estes pontos encontram-se nas "*interfaces*" entre criança, família e sistemas culturais, especialmente onde ocorrem regulações. Sameroff e Fiese (*ibid.*) argumentam que há muitas possíveis regulações para resolver o mesmo problema e, consequentemente, muitas intervenções possíveis.

Tal como o modelo transaccional (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990), o modelo ecológico do desenvolvimento humano proposto por

⁶ Pires (1997) traduz Modelo de "*Goodness of Fit*" por Modelo do "Melhor Ajustamento".

⁷ Tal como existe uma organização biológica, o genótipo, que regula os aspectos físicos de cada indivíduo, existe também uma organização social que regula a forma como os seres humanos se integram na sociedade. Esta organização opera através de padrões de socialização familiares e culturais (Sameroff & Fiese, 1990).

Bronfenbrenner (1986, 1989, 1993, 1995, Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Bronfenbrenner & Ceci, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 1998) assenta na análise do desenvolvimento como um processo de interacção permanente entre organismo e ambiente. Esse mesmo paradigma acentua, para além desse tipo de interacção, a existência de interacção "adentro" de cada um dos elementos, organismo e ambiente (Bronfenbrenner, 1993). Enquanto Sameroff e Fiese (*ibid.*) limitam a sua reflexão aos factores ambientais contidos na cultura, na família e na figura parental, Bronfenbrenner dedica-se à construção de um quadro de referência conceptual para analisar o ambiente e o seu papel crítico no desenvolvimento cognitivo. É nesse contexto que surge a proposta de conceptualização do ambiente como um sistema de estruturas hierarquizadas, interdependentes, dinâmicas, contendo desde estruturas próximas (contextos imediatos) a estruturas distantes (contextos sociais mais abrangentes) (Bronfenbrenner, 1979; 1993; Bronfenbrenner & Crouter, 1983). Numa segunda fase, Bronfenbrenner inicia a construção de um quadro de referência análogo para analisar as características desenvolvimentalmente relevantes da Pessoa Humana (Bronfenbrenner, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A próxima secção centrar-se-á no aprofundamento do modelo que Bronfenbrenner intitula de "Ecologia do Desenvolvimento Humano" (1979, 1993).

2. A Ecologia do Desenvolvimento Cognitivo de U. Bronfenbrenner

2.1. Introdução

Bronfenbrenner propõe a seguinte definição de "ecologia do desenvolvimento humano":

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, ao longo do curso da vida, entre um organismo activo, em crescimento e de grande complexidade biopsicológica - caracterizado por um complexo distintivo de capacidades para pensar, sentir e agir, interrelacionadas, dinâmicas e em evolução - e as propriedades em mudança dos cenários imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, sendo esse processo afectado pelas relações entre esses cenários, e pelos contextos mais latos em que os cenários estão inseridos (1993, p.7).

O desenvolvimento é assim definido como "o estudo sistemático dos processos através dos quais propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir con-

tinuidade e mudança nas características da pessoa ao longo do curso da vida" (*ibid.*, p.8). Relativamente à definição proposta em 1979, esta nova formulação enfatiza o papel desempenhado pela Pessoa Humana em todo o processo de desenvolvimento⁸. O próprio Bronfenbrenner (1986) reconhece que, depois de ter criticado investigadores por evitarem o estudo do desenvolvimento em contextos de vida real, passou a confrontar-se com um novo problema:

Em vez de estudos de investigação "fora do contexto", começaram a proliferar estudos sobre o "contexto sem desenvolvimento". Em reformulações posteriores da sua teoria, Bronfenbrenner procura desenvolver um modelo mais adequado ao estudo do "desenvolvimento em contexto", propondo, então, o "Modelo Bioecológico" (1995, Bronfenbrenner & Morris, 1998). Este é um modelo constituído por quatro componentes principais - o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo - e pelas suas interações. Começaremos por abordar a componente nuclear do modelo, ou seja, o Processo.

2.2. Propriedades dos Processos Proximais

O significado do constructo "Processo" é definido por Bronfenbrenner e Morris no capítulo intitulado "*The Ecology of Developmental Processes*" publicado em 1998 no "*Handbook of Child Psychology*". Os dois autores afirmam aí que o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interacção recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo humano e pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente imediato. Acrescentam ainda que, para ter influência no desenvolvimento, a interacção deverá acontecer de forma relativamente regular ao longo de períodos de tempo prolongados. Essas formas duradouras de interacção no ambiente imediato são por eles apelidadas de "processos proximais".

No mesmo artigo, Bronfenbrenner (*ibid.*) explicita, detalhadamente, as propriedades dos processos proximais, começando por salientar que, para que o desenvolvimento ocorra, a pessoa tem que se envolver em actividades. Essas actividades têm, necessariamente, que acontecer com relativa regularidade ao longo de um período de tempo prolongado, a fim de poderem tornar-se progressivamente mais complexas e terem, assim, impacto no desenvolvimento.

⁸ Segundo a definição proposta em 1979, a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que esses cenários estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979; Bairrão, 1992).

Bronfenbrenner (1993), ao fazer uma revisão da literatura sobre investigações centradas na análise de processos desenvolvimentais em contextos imediatos, salienta o papel desempenhado por Vygotsky e pelos seus continuadores soviéticos, bem como pela "escola americana" da teoria da actividade através de autores como M. Cole, B. Rogoff e J. Wertsch⁹. A teoria da actividade de Vygotsky (e seus continuadores) defende que o motor principal do desenvolvimento psicológico (especialmente do desenvolvimento cognitivo) é constituído pelo envolvimento em tarefas e actividades cada vez mais complexas. Na mesma linha, Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998) considera os processos proximais como os principais motores do desenvolvimento. Esses processos, ou seja, a sua forma, a sua força, o seu conteúdo e o seu sentido, variam em função das características da Pessoa em desenvolvimento, do Ambiente imediato e remoto em que os processos ocorrem, da natureza dos "produtos" ("outcomes") desenvolvimentais e, ainda, das continuidades e mudanças sociais que ocorrem ao longo do Tempo. Começaremos por abordar as características da Pessoa, tal como elas são apresentadas por Bronfenbrenner e Morris (*ibid.*), tentando perceber de que modo estas podem influenciar o desenvolvimento humano.

2.3. Propriedades da Pessoa numa Perspectiva Ecológica¹⁰

Com o objectivo de analisar aquelas características da pessoa com maior probabilidade de influenciar o curso e os resultados do desenvolvimento cognitivo, Bronfenbrenner (1989) efectuou um levantamento da literatura existente sobre a questão. Com alguma surpresa concluiu que a grande maioria dos estudos se centrava em características da pessoa definidas sem qualquer referência aos contextos em que podiam ser observadas, pressupondo que os dados obtidos sobre essas qualidades pessoais seriam generalizáveis a qualquer situação. Embora admitindo a importância de investigação sobre esse tipo de indicadores "descontextualizados", Bronfenbrenner (1993) alerta para a necessidade dos modelos de investigação incluírem igualmente características cujo conceito subjacente considere o contexto em que se manifestam. Por outro lado, a maior parte da pesquisa desenvolvimental clássica trata as características cognitivas e sócio-emocionais da pessoa apenas como variáveis dependentes, ou seja, como "produtos" desenvolvimentais. Bronfenbrenner e Morris (1998) analisam essas

9 A teoria da actividade foi desenvolvida a partir da teoria de Vygotsky, primeiramente por um grupo de investigadores soviéticos em que se destaca a figura de Alexei Leontiev, mais tardiamente, nos E.U.A., por estudiosos como Michael Cole, Barbara Rogoff e James Wertsch (Wozniak & Fischer, 1993; Bronfenbrenner, 1993).

10 Tomamos a liberdade de utilizar o título escolhido por Bronfenbrenner em 1993 para se referir às características da pessoa com maior probabilidade de influenciarem o curso e os resultados do desenvolvimento.

características também do ponto de vista do seu papel como produtoras, elas próprias, de desenvolvimento futuro através da sua capacidade para influenciar o aparecimento de processos proximais¹¹.

2.4. Propriedades do Contexto Ambiental numa Perspectiva Desenvolvimental¹²

Como consequência da tentativa de conceptualização das características desenvolvimentalmente relevantes da pessoa, Bronfenbrenner viu-se obrigado a introduzir algumas alterações na sua anterior teorização sobre o ambiente e o seu papel no desenvolvimento humano. A nível do ambiente, é também possível encontrar elementos instigadores análogos às características desenvolvimentalmente instigadoras das pessoas¹³ (Bronfenbrenner, 1993).

O Microssistema

Na sequência da nova concepção da pessoa e das suas características desenvolvimentalmente relevantes, Bronfenbrenner reformula a sua definição de "microssistema". Por um lado, o conceito de microssistema passa também a incorporar os três tipos de características da Pessoa acima referenciados, já que esses são igualmente atributos dos outros significativos que participam na vida da pessoa em desenvolvimento. Por outro lado, na definição de microssistema passam a ser contempladas não só as interacções com pessoas, mas também as interacções com objectos e símbolos, possuidores de características que "convidam à atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação" (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 997). A definição de microssistema que se segue é já uma reformulação que integra esses novos aspectos:

Um microssistema é um padrão de actividades, papéis sociais e relações inter-

11 Nesse âmbito, Bronfenbrenner & Morris (1998) consideram três tipos de características, nomeadamente, as Forças, os Recursos e os Pedidos:

Nas Forças é possível distinguir aquelas características que geram desenvolvimento daquelas que o perturbam. As características geradoras de desenvolvimento são disposições comportamentais activas que desencadeiam processos proximais e os mantêm em funcionamento. As características perturbadoras do desenvolvimento são disposições que podem interferir activamente, atrasar, ou mesmo, impedir a ocorrência de processos proximais.

Os Recursos dizem respeito àquelas características biopsicológicas da pessoa que influenciam a capacidade do organismo em envolver-se eficazmente em processos proximais. Essas características dizem respeito àquelas condições que limitam ou perturbam a integridade funcional do organismo, bem como às capacidades, conhecimentos, competências e experiências que, à medida que evoluem ao longo da vida, expandem os domínios em que os processos proximais podem realizar o seu trabalho construtivo.

Os Pedidos constituem um grupo de características composto pelo conjunto de qualidades pessoais que "convidam" ou "desencorajam" reacções do ambiente, podendo, dessa forma, promover ou dificultar processos de crescimento psicológico (ex.: aparência física atractiva vs. não atractiva; hiperactividade vs. passividade,...).

12 À semelhança da secção anterior, optamos por utilizar o título escolhido por Bronfenbrenner em 1993 para se referir às características do ambiente.

13 Características desenvolvimentalmente "instigadoras" é um termo utilizado por Bronfenbrenner (1993) para denominar aquelas qualidades que "induzem ou inibem disposições dinâmicas orientadas para o ambiente imediato" (p.11). Em 1998, estas características continuam a ser referenciadas, embora sob uma denominação diferente, nomeadamente, como Forças e Pedidos.

pessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento, num dado contexto imediato apresentando determinadas características físicas, sociais e simbólicas que convidam, permitem ou inibem o envolvimento em interações, e actividades, contínuas, progressivamente mais complexas, com, e no, ambiente imediato (*ibid.*, p. 1013).

Bronfenbrenner (1993) salienta que o ambiente, pelas suas características, tanto pode desempenhar um papel facilitador como pode perturbar o processo desenvolvimental da criança. Assim, considera de todo o interesse a identificação de "nichos ecológicos", ou seja, "regiões específicas do ambiente que sejam especialmente favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento de indivíduos com características pessoais particulares" (*ibid.*, p.18). Esta é aliás uma perspectiva também defendida por Gibson (1979; Altman & Rogoff, 1987; Rogoff, 1982) e pelo modelo de "*Goodness of Fit*" (cf. Lerner, 1989). O Modelo Bioecológico prevê assim que efeitos do contexto possam variar em função das características das pessoas envolvidas. Por outras palavras, é um modelo que considera a possibilidade de processos desenvolvimentais variarem como uma função conjunta e sinérgica das características da pessoa e do ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O Mesossistema

No entanto, a pessoa em desenvolvimento não frequenta apenas um contexto de socialização, mas vários. Assim, um outro nível de análise que considere os efeitos das influências provenientes de diferentes contextos torna-se imprescindível ao estudo da cognição em situações de vida quotidiana. A esse nível, a investigação coloca questões sobre o tipo de relações existentes entre as influências dos contextos envolvidos, influências essas que podem ser antagónicas, independentes ou sinérgicas. Outro tipo de questões diz respeito ao impacto dessas influências no desenvolvimento e no comportamento do indivíduo. Bronfenbrenner introduz assim o nível de análise mesossistémica e define o conceito de "mesossistema" da seguinte forma:

O mesossistema é constituído pelas relações e pelos processos que ocorrem entre dois ou mais contextos que contêm a pessoa em desenvolvimento. Atenção especial é dada aos efeitos sinérgicos criados pela interacção entre características desenvolvimentalmente instigadoras ou inibidoras e processos presentes em cada contexto (Bronfenbrenner, 1993, p.22).

Recorrendo, teoricamente, a Vygotsky e ao seu princípio de que são as actividades que constituem o motor do desenvolvimento cognitivo, Bronfenbrenner defende

a utilização de modelos de investigação mesossistémicos que contemplem índices sobre o grau em que outros significativos - provenientes de contextos distintos - são capazes de envolver a pessoa em desenvolvimento em actividades recíprocas, progressivamente mais complexas (*ibd.*).

O Exo- e o Macrossistema

Finalmente, há ainda a considerar as influências daqueles contextos, em que a pessoa em desenvolvimento não está presente. Bronfenbrenner distingue dois tipos de contexto, o "exossistema" e o "macrossistema", e define-os da seguinte forma:

O exossistema integra as relações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, em que, pelo menos um deles, não contém a pessoa em desenvolvimento, mas onde ocorrem acontecimentos que indirectamente influenciam processos no contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento vive (*ibd.*, p.24).

Para uma criança, um exemplo possível do que é um exossistema diz respeito à relação entre família e trabalho dos pais.

O macrossistema consiste no padrão englobante de características micro-, meso- e exossistémicas de dada cultura, subcultura, ou outra estrutura social alargada, com particular referência aos sistemas de crenças desenvolvimentalmente instigadores, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas de oportunidade, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão inseridos em tais sistemas englobantes (*ibd.*, p.25).

Como pode verificar-se, esta definição de macrossistema é uma complexificação da sua proposta original (1979) e, segundo palavras do próprio Bronfenbrenner (1993), é, uma vez mais, um constructo Vygotskiano que lhe abre caminho. Vygotsky (1978) defendia a tese que as opções potenciais para o desenvolvimento individual se definiam e delimitavam pelas possibilidades existentes numa dada cultura em determinado momento da sua história. Uma tal concepção perspectiva processos desenvolvimentais substancialmente diferentes em contextos macrossistémicos distintos e argumenta a favor da inclusão de características macrossistémicas em modelos de investigação centrados no estudo dos processos e produtos desenvolvimentais (Bronfenbrenner, 1993). Bronfenbrenner (1989) chega mesmo a defender que todo e qualquer estudo do desenvolvimento em contexto deveria incluir um contraste entre, pelo, menos, dois macrossistemas, a fim de permitir determinar até que ponto processos desenvolvimentais operam da mesma forma em macrossistemas diferentes. Exemplos avançados pelo mesmo autor de macrossistemas relevantes da nossa sociedade são

"aqueles associados a diferentes classes sociais, estruturas familiares, género, etnia, padrões de emprego dos pais, e relações entre casa, escola e comunidade" (p. 231).

2.5. Propriedades do Tempo numa Perspectiva Bioecológica

Aquando da definição de processos proximais, tinha já sido salientada a importância da dimensão temporal na determinação de interacções geradoras de desenvolvimento. Se, por um lado, a continuidade dos processos interactivos é uma faceta necessária ao envolvimento, por parte da pessoa, em actividades cada vez mais complexas, por outro lado, a investigação tem revelado o papel não menos importante desempenhado pela regularidade desses mesmos processos. Baseados num conjunto de resultados de diversos estudos, Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que "o grau de estabilidade, consistência e previsibilidade ao longo do tempo em qualquer elemento dos sistemas que constituem a ecologia do desenvolvimento humano é crítico para o funcionamento eficaz do sistema em questão" (p. 1020).

Os autores acrescentam que, tanto a desorganização como a rigidez, são sinais de perigo para o crescimento psicológico, e consideram que a flexibilidade do sistema é a condição óptima para o desenvolvimento humano (*ibid.*).

3. A Perspectiva da Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky e seus continuadores

3.1. Introdução

Ao longo deste capítulo, já várias foram as referências à teoria sócio-cultural de Vygotsky e seus continuadores. Altman e Rogoff (1987) inserem-na nas abordagens transaccionais do desenvolvimento humano e salientam o conceito de actividade como reflexo do envolvimento mútuo do indivíduo e do contexto social. Bronfenbrenner, pelo seu lado, recorre à teoria da actividade para desenvolver o constructo "Processos Proximais" (Bronfenbrenner & Morris, 1998), bem como para defender modelos de investigação meso- e macrossistémicos (Bronfenbrenner, 1993). De facto, a perspectiva da teoria sócio-cultural desempenha, cada vez mais, um papel preponderante na abordagem do desenvolvimento da cognição humana em contexto. Mais concretamente, os seus pressupostos e conceitos-chave nortearam o projecto de investigação por nós desenvolvido. Assim, nesta secção, será efectuada uma breve síntese da abordagem

desenvolvida por Vygotsky, sendo igualmente descritas formulações posteriores dessa teoria apresentadas pela escola americana da teoria da actividade.

3.2. O contexto de aparecimento da abordagem sócio-cultural

A teoria sócio-cultural surge, na Rússia, durante o período conturbado que sucede à Revolução de 1917. É um tempo em que a sociedade russa sofre inúmeras mudanças culturais e sociais. É nesse contexto que Vygotsky (1896-1934) desenvolve uma teoria psicológica e do desenvolvimento, denominada "abordagem sócio-cultural", por pretender compreender de que forma influências culturais e sociais afectam o desenvolvimento humano (Berk & Winsler, 1995)¹⁴.

Vygotsky vê nos métodos e princípios do materialismo dialéctico uma solução para os principais paradoxos científicos que se colocam aos investigadores seus contemporâneos (Cole & Scribner, 1978). Baseando-se no princípio de que todos os fenómenos a estudar são processos em movimento e mudança, Vygotsky atribui ao cientista a tarefa de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Vygotsky é o primeiro a tentar aplicar a questões psicológicas concretas a tese em que Marx defende que mudanças históricas na sociedade e na vida material dão origem a mudanças na natureza humana (Cole & Scribner, 1978; John-Steiner & Soubberman, 1978).

3.3. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Vygotsky (1978) considera que as funções intelectuais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. A fim de compreender a natureza e o funcionamento dessas funções psicológicas superiores, Vygotsky utiliza o método desenvolvimental ou genético que estuda as raízes biológicas e orgânicas de comportamentos elementares e analisa o processo de transformação desses comportamentos em comportamentos de natureza cultural.

Na sua "lei geral genética do desenvolvimento cultural", Vygotsky (1981) afirma:

...Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social, e depois no plano psicológico. Aparece inicialmente entre pessoas como uma categoria interpsi-

¹⁴ A teoria de Vygotsky é referida como teoria sócio-cultural, embora também seja, por vezes, apelidada de abordagem sócio-histórica ou cultural-histórica, devido ao interesse de Vygotsky pelo estudo da evolução e do desenvolvimento da espécie humana (Berk & Winsler, 1995).

cológica e, depois, no interior da criança como uma categoria intrapsicológica. Isto é também verdade no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Podemos considerar esta posição como uma lei no sentido pleno da palavra... As relações sociais ou as relações entre as pessoas estão geneticamente subjacentes a todas as funções mais complexas e às suas interacções (p.163).

Vygotsky não considera as funções psicológicas superiores uma mera continuação directa de processos elementares de origem biológica. As crianças começam por utilizar processos mentais de nível inferior - atenção elementar, percepção e memória - no contexto de uma linha natural do desenvolvimento. É através da interacção constante com os adultos que os processos de nível inferior se transformam radicalmente em processos de nível superior. "A linha natural de desenvolvimento quando se encontra com a cultura é reestruturada e reorganizada" (Blanck, 1990, p.46).

Essencial para a compreensão desse processo de transformação que dá origem às funções psicológicas superiores é a perspectiva de Vygotsky sobre a "mediação" (Wertsch, 1990).

Influenciado por Engels, que enfatizava o papel crítico do trabalho e das ferramentas na transformação da relação entre seres humanos e o seu meio ambiente, Vygotsky desenvolveu e estendeu esse conceito de mediação instrumental na interacção Homem-ambiente ao uso de signos. Tal como os sistemas instrumentais, os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico) são criados pelas sociedades para ajudar o homem a relacionar-se com o ambiente externo (Cole & Scribner, 1978; John-Steiner & Soubelman, 1978). De acordo com Vygotsky (1978), o uso de signos como meios auxiliares para resolver um dado problema psicológico é análogo ao uso de ferramentas de trabalho, na medida em que o signo funciona como um instrumento de actividade psicológica, tal como a ferramenta é utilizada no trabalho. Tanto a utilização de ferramentas como de signos envolvem actividades mediadas, embora orientando de forma diferente o comportamento humano¹⁵. A ferramenta orienta o comportamento humano para o exterior e origina modificações nos objectos. Recorrendo a palavras de Vygotsky (1978), "é um meio pelo qual a actividade externa humana tem como objectivo dominar e triunfar sobre a natureza" (p.55). O signo, por seu lado, tem uma orientação interna, com o objectivo de controlar o comportamento humano.

Inicialmente, o signo aparece como mediador externo do comportamento social. Depois sofre um processo de interiorização, transformando-se num processo psicológi-

15 É importante salientar que signos e ferramentas não resumem o conceito de actividade mediada, existindo outras formas de mediação, tais como símbolos, imagens, gestos.

co interno. Nessa reconstrução, processos que ocorrem entre pessoas, a um nível interpsicológico, transformam-se em processos intrapessoais (ou intrapsicológicos). Segundo Wertsch e Stone (1985), um dos mecanismos que torna possível o desenvolvimento cognitivo e a aculturação do ser humano é o facto da criança, progressivamente, começar a reconhecer o significado de signos externos já por ela utilizados no âmbito da interacção social. Os mesmos autores referem que a análise efectuada por Vygotsky relativa ao desenvolvimento do significado da palavra e da interacção social se baseia na distinção semiótica entre significado e referente¹⁶. O facto de uma criança ser capaz de começar a utilizar palavras de forma apropriada não significa que exista acordo, entre a criança e membros mais experientes da comunidade, em relação ao seu significado. Existe, sim, um acordo em relação ao seu referente, o que proporciona o ponto de partida necessário para a criança poder participar na interacção social com a comunidade adulta. É, pois, esse acordo em relação ao referente que permite à criança entrar na vida social semioticamente mediada. Rogoff e Gardner (1984) falam de "apropriação" da interacção social por parte do indivíduo e descrevem essa apropriação como um processo de transformação dialéctica, em que aquilo que é social passa a individual através de um elo mediador, cujo exemplo mais relevante é a palavra¹⁷. É através da interacção social que as palavras passam a assumir para a criança o mesmo significado que têm para os membros experientes da comunidade.

Wertsch e Stone (*ibid.*) salientam, no entanto, que a razão principal para adultos e crianças participarem na interacção social não tem tanto a ver com a mestria dos significados da palavra, mas antes com o envolvimento na comunicação e na regulação mútua. É nesse contexto que a abordagem sócio-cultural da natureza do discurso egocêntrico e do discurso interno desempenha um papel fundamental. Vygotsky (1962) encara o discurso egocêntrico como uma ponte entre o funcionamento inter- e intrapsicológico. É um discurso que reflecte já o aparecimento de funções reguladoras, embora a criança não seja ainda capaz de efectuar a distinção entre a sua função auto-reguladora e a sua função social. À medida que a criança começa a reconhecer e controlar esta distinção funcional, o discurso torna-se interno (Wertsch & Stone, 1985). Vygotsky afirma que tanto o discurso egocêntrico como o discurso interno reflectem as suas origens sociais, na medida em que a criança fala consigo própria do mesmo modo como, anteriormente, falava com outros (Vygotsky, 1956; citado por Wertsch & Stone, 1985).

16 Referente diz respeito aos objectos designados pela palavra ou expressão (Vygotsky, 1956; citado por Wertsch & Stone, 1985).

17 Rogoff (1993) explica que recorreu ao termo "apropriação" introduzido por Bakhtin, tendo entretanto transformado o seu significado. Para esta autora, apropriação refere-se "à mudança resultante da participação da própria pessoa numa actividade" (p.140). Acrescenta, ainda, que Newman, Griffin e Cole também utilizam o termo num sentido próximo, mas não idêntico. Eles concebem a apropriação como a utilização de instrumentos externos, enquanto o conceito de "apropriação participada" de Rogoff implica que os indivíduos mudem através dos seus próprios ajustamentos e da compreensão da actividade sócio-cultural (*ibid.*).

Wertsch (1991; citado por Meadows, 1996; Wertsch, 1990) desenvolve uma série de estudos que ilustram todo este processo de interiorização. Por exemplo, num contexto de actividade cognitiva conjunta, em que adulto e criança constróem um puzzle de acordo com um modelo apresentado, o adulto começa por assumir a responsabilidade de orientar a criança através de um diálogo que mantém com esta última. Gradualmente, a criança torna-se mais autónoma e o adulto intervém cada vez menos. A certa altura, a criança parece ter adquirido um "discurso interno" que proporciona aquilo que o adulto até ao momento tinha feito pela criança (Meadows, 1996). É nesse contexto que Wertsch recorre a conceitos, introduzidos por Bakhtin, como "dialogismo" (Voloshinov, 1929; citado por Wertsch & Stone, 1985), "apropriação da palavra" e "ventriloquia" (Bakhtin, 1981; citado por Wertsch, 1990). À semelhança do discurso externo, o discurso interno tem uma propriedade dialógica, ou seja, desempenha um papel num diálogo implícito (Wertsch & Stone, 1985). Por outras palavras, e recorrendo ao exemplo acima referido, embora o segundo interveniente, neste caso o adulto, deixe de intervir, continua presente de forma invisível. A criança, tendo interiorizado o papel do seu interlocutor, passa a responder às palavras não ditas pelo adulto (Wertsch, 1991; citado por Meadows, 1996). Aquele que fala "apropria-se" da palavra, porque quando alguém fala, nunca o faz sozinho, reflectindo a intenção e a ênfase de outras "vozes" (Wertsch, 1990). Essa é a justificação do interesse de Vygotsky na identificação de formas de discurso características de determinados contextos sócio-culturais, bem como na análise do impacto desse discurso no funcionamento psicológico do indivíduo (*ibid.*) (cf. Sigel, Stinson & Kim, 1993)¹⁸.

3.4. A actividade cognitiva conjunta e a intersubjectividade

A actividade cognitiva conjunta, essencial para o desenvolvimento da actividade cognitiva individual, pressupõe necessariamente a existência de intersubjectividade entre os diferentes intervenientes (Wertsch, 1989). Recorrendo a Rommetveit (1985), que considera que a "intersubjectividade perfeita" entre interlocutores raramente existe e tem que ser construída no âmbito da situação interactiva, Wertsch (*ibid.*) define o processo de interacção como um processo de negociação que envolve modificações e transformações na compreensão do contexto de comunicação por parte de ambas as partes intervenientes.

¹⁸ No capítulo 3 desta tese iremos centrar-nos num conjunto de estudos que tem como objectivo analisar o impacto da quantidade e da qualidade do discurso entre pais e crianças no desenvolvimento cognitivo da criança.

Para funcionar de forma eficaz na actividade cognitiva conjunta, os interlocutores têm que ser capazes de orientar a atenção para objectos e acontecimentos específicos. No entanto, embora possam estar de acordo sobre o referente, os interlocutores podem não concordar com o modo como o referente é perspectivado¹⁹. Há expressões que minimizam a quantidade de informação sobre a perspectiva daquele que fala e outras que maximizam tal informação. Estudos efectuados indicam que uma das razões para a escolha de determinada perspectiva reside na tentativa daquele que fala em adaptar-se às capacidades daquele que ouve. A selecção de determinada perspectiva pode assim ser motivada pela necessidade de estabelecer e manter um nível mínimo de intersubjectividade na actividade cognitiva conjunta (Wertsch, 1989). Nesse âmbito importa distinguir contextos de interacção simétricos de contextos interactivos assimétricos (Rommetveit, 1985; Wertsch, 1989). Na primeira situação, pressupõe-se que ambos os interlocutores são igualmente capazes de definir o contexto da tarefa de modo culturalmente adequado. A definição final da situação é, assim, o resultado de um processo de negociação mútuo. Quando se fala de contextos assimétricos, pressupõe-se que um dos interlocutores é o primeiro responsável pela definição adequada da tarefa e por monitorizar as actividades. Nestes contextos, a negociação genuína ocorre muito raramente. Exemplos deste tipo de contexto são situações de instrução e situações em que o adulto ajuda a criança a desempenhar uma tarefa demasiado difícil para ela. Frequentemente, o adulto (o interlocutor mais competente) abdica temporariamente da utilização de uma determinada perspectiva referencial para alcançar os seus objectivos de comunicação e de regulação imediatos (Wertsch, 1989).

3.5. Desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento próximo (ZDP)

Segundo Vygotsky (1978), para descobrir as verdadeiras relações entre desenvolvimento e aprendizagem, há que determinar dois níveis de aprendizagem:

- O nível de desenvolvimento real, resultado de ciclos desenvolvimentais já completados e determinado pela resolução de problemas de forma autónoma;
- O nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

À zona definida e delimitada pelo nível de desenvolvimento real e pelo nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo

¹⁹ A perspectiva referencial é "a perspectiva ou o ponto de vista utilizado por aquele que fala para identificar um referente pretendido" (Wertsch, 1989, p. 12).

(ZDP). "A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão num processo de maturação, funções que irão amadurecer no futuro, mas que estão actualmente em estado embrionário" (1978, p.86). Vygotsky acrescenta ainda: "O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente" (*ibid.*, p.86, 87).

Recorrendo às palavras de van Geert (1994), "a aprendizagem, o processo de realizar actividades que apenas podem ser realizadas com a ajuda de outros, transforma o nível de desenvolvimento potencial no nível real" (p.347).

A aprendizagem cria uma ZDP, ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que só são capazes de operar quando a criança interage com pessoas do seu ambiente e em cooperação com os seus pares. Depois de esses processos serem interiorizados, tornam-se parte da realização autónoma da criança (Vygotsky, 1978). Daí uma situação de aprendizagem adequada dever situar-se na ZDP da criança.

O conceito de ZDP tem implicações a nível da avaliação das capacidades das crianças, bem como em relação à organização do ensino. Vygotsky considera que a ênfase no funcionamento intrapsicológico restringia a avaliação psicológica às realizações passadas da criança. Para uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem da criança, há que analisar também o seu funcionamento interpsicológico (Brown & Ferrara, 1985; Wertsch & Stone, 1985). Com base na análise da relação entre desenvolvimento e ensino, Vygotsky, embora sem negar a existência de períodos óptimos para o ensino de determinados assuntos, considera que esses períodos não podem ser explicados em termos meramente biológicos, dependendo igualmente da cooperação com os adultos e do próprio ensino (1962)²⁰. Para o progresso da criança, é fundamental "a relação entre o nível de preparação e de desenvolvimento da criança e o nível de exigências efectuadas pela escola" (Vygotsky, 1933; *in* van der Veer & Valsiner, 1991, p.339). Vygotsky enfatiza, assim, o facto dos professores deverem colaborar com as cri-

20 Vygotsky efectuou vários estudos que lhe permitiram analisar a relação entre ensino e desenvolvimento. Num primeiro conjunto de estudos, analisou o nível de desenvolvimento das funções psicológicas exigido para a aprendizagem de assuntos académicos básicos como a leitura, a escrita, a aritmética e as ciências naturais. Os resultados obtidos apontaram para o facto do desenvolvimento de fundamentos psicológicos para a aprendizagem de assuntos básicos não preceder o ensino, verificando-se uma interacção contínua entre desenvolvimento das funções psicológicas e ensino de assuntos académicos básicos. Um segundo grupo de estudos centrou-se na relação temporal entre os processos de ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Vygotsky verificou que a curva de desenvolvimento não correspondia à curva do ensino, obtendo evidências de que o ensino precederia o desenvolvimento. Ainda um terceiro conjunto de trabalhos pretendeu analisar a transferência de aprendizagens efectuadas e verificou que a instrução de determinado assunto influenciava o desenvolvimento de funções psicológicas superiores para além dos limites do assunto em questão (Vygotsky, 1962). Também o estudo experimental sobre a formação de conceitos, mais especificamente, sobre as relações entre conceitos científicos e conceitos espontâneos, apontou no mesmo sentido: o ensino às crianças de conceitos científicos - conceitos esses integrados num sistema - permite a transformação gradual da estrutura dos conceitos espontâneos através da sua organização num sistema (*ibid.*). Os conceitos ensinados são mais formais, lógicos e descontextualizados, mas falta-lhes a base da experiência que os conceitos espontâneos têm (Meadows, 1996).

anças em actividades cognitivas conjuntas que deverão ser escolhidas de modo a adequarem-se ao nível de desenvolvimento potencial da criança (Berk & Winsler, 1995). O ensino só é considerado bom quando vai à frente do desenvolvimento e desperta para a vida aquelas funções que estão em processo de amadurecimento ou na ZDP (Vygotsky, 1956; citado por Wertsch & Stone, 1985).

Estudos experimentais revelam que uma mesma criança pode apresentar, em diferentes domínios, ZDP diferentes. Esses estudos indicam ainda que, numa mesma actividade, as ZDP de várias crianças não são, necessariamente, idênticas. Enquanto certas crianças revelam uma ZDP abrangente, há igualmente aquelas que a podem ter de amplitude reduzida (Brown & Ferrara, 1985; Meadows, 1996). Por outras palavras, há crianças que, com a colaboração de outros, revelam capacidades muito acima do seu nível de funcionamento real (ZDP abrangente), enquanto outras, com o mesmo apoio, pouco mais fazem do que sozinhas (ZDP reduzida). Uma ZDP estreita, em que a criança revela beneficiar pouco da ajuda do adulto, poderá permitir uma aprendizagem mais lenta que uma zona mais abrangente, em que a criança, com o apoio do adulto, pode aprender bastante (Meadows, 1996)²¹.

3.6. A natureza transaccional da aprendizagem e a “construção de andaimes”

Bruner, tal como Vygotsky, acredita na natureza transaccional da aprendizagem e no facto da transacção social ser o veículo fundamental da educação. De acordo com Bruner, a transmissão de cultura é possível porque, em todas as formas de aquisição de conhecimento, existe uma correspondência entre sistemas de suporte, a nível do ambiente social, e processos de aquisição, por parte daquele que está a aprender (Bruner, 1981, 1985; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Bruner (1985) afirma que ... “o tutor ou o par que ajuda é para a criança uma forma de consciência vicariante até ao momento em que a criança é capaz de controlar a sua própria acção através da sua própria consciência ou controlo. Quando a criança alcança esse controlo consciente sobre uma nova função ou sistema conceptual, torna-se capaz de a utilizar como instrumento. Até esse momento, com efeito, o tutor cumpre uma função crítica de “construir andaimes” [no original “*scaffolding*”] para a tarefa de aprendizagem a fim de permitir à criança, utilizando palavras de Vygotsky, interiorizar conhecimento externo e convertê-lo num instrumento para controlo consciente” (p.25).

21 Sara Meadows (1996) alerta para o facto de diferentes teorias poderem aplicar-se a áreas ou conteúdos diferentes: Piaget centra-se, essencialmente, em actividades cognitivas implicando processos cognitivos gerais (ex.: a conservação, a inclusão de classes). Vygotsky, por seu lado, analisa aspectos menos gerais, tais como a leitura, a ciência ou a história da arte. Segundo Meadows (1996), uma ZDP estreita pode estar relacionada com uma aprendizagem mais “piagetiana”, ou seja, uma aprendizagem com uma progressão linear em direcção a um conteúdo universal.

A tarefa do tutor²² consiste então em "construir andaimes", ou seja, reduzir o número de graus de liberdade com que a criança tem que lidar na realização da tarefa. Fá-lo segmentando a tarefa e ritualizando-a através da criação de "formatos" (no original "*format*") (Bruner, 1981; 1985; Ninio & Bruner, 1978; Ninio, 1983). Bruner introduz o conceito "formato" quando aborda os processos de aquisição da linguagem e descreve-o do seguinte modo: "...O formato da comunicação envolve uma intenção, um conjunto de procedimentos e um objectivo. Nesse sentido, os formatos da aquisição da linguagem são muito semelhantes às tarefas descritas por Wood, Bruner e Ross (1976)"²³ (Bruner, 1981, p. 50, 51). A construção de "formatos" é, assim, um meio para delimitar a complexidade das tarefas criando situações em que a criança é capaz de desempenhar as tarefas de forma autónoma (Bruner, 1981). Depois da criança dominar uma rotina que era "modular" para a tarefa, o tutor incentiva a criança a utilizar essa competência para construir algo mais complexo. Este princípio que consiste em aumentar gradualmente a exigência é o que mantém a criança na ZDP (Bruner, 1981; 1985; Wood et al., 1976).

3.7. A estrutura das interacções tutoriais e o ensino contingente

Na mesma linha, Wood desenvolve uma série de estudos (alguns em colaboração com o próprio Bruner) que analisam em grande detalhe a estrutura das interacções tutoriais, salientando o papel que o adulto-tutor desempenha na construção de um sistema de suporte que permita a aprendizagem da criança. O processo de ensino-aprendizagem é conceptualizado como um programa partilhado de actividade em que as várias decisões e operações necessárias ao completamento de uma tarefa estão distribuídas entre tutor e criança (Wood, 1989). Antes de ser capaz de realizar uma tarefa, a criança já reconhece a adequação de uma dada sequência de operações para realizar essa tarefa (Wood et al., 1976). O desfaseamento verificado entre reconhecimento e produção define assim uma zona em que a criança está receptiva ao ensino, pois já é capaz de reconhecer objectivos e subtarefas como sendo necessários à realização da tarefa, embora sem capacidade, ainda, de os produzir autonomamente (Wood, Wood & Middleton, 1978). Esta zona, que retoma o conceito de ZDP criado por Vygotsky, é apelidada de "região de sensibilidade ao ensino" (Wood et al., 1976). O ensino eficaz será pois aquele que se centra nessa região. Vários estudos (que abordaremos no próximo capítulo)

²² "Tutor" é a denominação daquele interveniente na interacção que, por ser mais competente, irá apoiar a criança em desenvolvimento a realizar determinada tarefa.

²³ Este estudo será apresentado no próximo capítulo.

analisaram as características de situações de ensino eficaz e salientaram, a esse nível, o papel determinante desempenhado pela "contingência". A contingência acontece quando o ensino é determinado, passo a passo, por sinais de sucesso ou insucesso da criança. Assim, quando a criança mostra sinais de sucesso, o ensino deve permitir que a criança tenha maior controle sobre a situação e maior probabilidade para potenciais insucessos. Pelo contrário, após situações de insucesso, o tutor deve aumentar o seu controlo sobre a situação e reduzir a margem de erro atribuída à criança (Wood & Middleton, 1975; Wood et al., 1978). Tentando perseguir objectivos desejados que ainda não conseguem alcançar sozinhas, as crianças, com a orientação de especialistas, são ajudadas a descobrir que existem subobjectivos, desvios, e obstáculos. Um tutor eficaz deve, pois, "construir andaimes" para essas crianças, ou seja, isolar processos habitualmente utilizados espontaneamente por pessoas mais competentes, levando a criança a perceber a tarefa de outra forma e a criar novos meios para alcançar os objectivos. No mesmo sentido da análise de Bruner, Wood defende a perspectiva de que a "modularização" e a automatização de novas estruturas meios-fins são criadas no contexto da interacção social (Bruner, 1985; Wood, 1989).

O "ensino proléptico" (no original "*proleptic instruction*") é um conceito introduzido por Wertsch e Stone (1979; citados por Rogoff & Gardner, 1984) que apresenta muitos aspectos comuns com o ensino contingente. O ensino proléptico refere-se a situações em que um principiante aprende informações e competências observando um especialista e participando, a um nível confortável mas levemente desafiador, na solução de um problema (Rogoff & Gardner, 1984). É um conceito que se aplica ao ensino que ocorre em situações formais como a escola e em situações informais da vida quotidiana. O adulto orienta a criança em relação à tarefa e envolve-a na acção. "O ensino proléptico ... [implica] uma ênfase na participação do principiante na actividade de ensino" (*ibid.*, p.102). Se, por um lado, a determinação da ZDP e a construção de andaimes são importantes, a transferência gradual de responsabilidade do especialista para o principiante é essencial.

3.8. Da hetero- à auto-regulação

Em jeito de síntese, gostaríamos de salientar alguns dos aspectos atrás referidos que, todos eles, apontam para o que Wertsch e Stone (1985) denominam "ontogénese da consciência humana."

Já foi aqui dito que é no âmbito da interacção social que a criança vai adquirindo o controlo dos significados da comunidade adulta. Vygotsky argumenta que, até a criança ter alcançado um estadio avançado na mestria dos significados da palavra,

a interacção adulto-criança é, necessariamente, na sua essência, assimétrica (Wertsch & Stone, 1985). É a partir de um padrão assimétrico de controlo da comunicação que a criança irá desenvolver a sua capacidade de auto-regulação simbólica (Rommetveit, 1985). "Efectuando uma análise detalhada dos mecanismos comunicativos que os adultos utilizam para regular a actividade das crianças em contextos de tarefas, podemos identificar séries de estadios de transição que vão da hetero-regulação pelo adulto à auto-regulação pela criança" (Wertsch, 1989, p.5). Segundo Cole (1985), o conceito de ZDP introduzido por Vygotsky proporciona a descrição desta mudança de controlo ou responsabilidade na realização de actividades:

A ZDP é aquela "estrutura de actividade conjunta, em qualquer contexto, em que existem participantes que exercem uma responsabilidade diferencial em virtude de uma perícia diferencial" (p.155). Por outras palavras, aqueles participantes mais capazes estruturam as interacções de forma a que participantes menos experientes, as crianças, possam participar em actividades complexas, que não conseguiriam realizar sozinhas. Com a prática, essas crianças tornam-se, gradualmente, capazes de aumentar a sua responsabilidade relativa até serem capazes de desempenhar o papel do adulto (Cole, 1985). A criança interioriza as características da interacção, até aí controlada pelo adulto ou parceiro mais experiente, e torna-se capaz de regular o seu próprio comportamento através da adopção de actividades de estruturação e regulação (Berk & Winsler, 1995; Brown & Ferrara, 1985).

O papel do adulto ou de um parceiro mais competente é, portanto, essencial a todo este processo. Se, por um lado, a construção de um sistema de suporte é importante, a transferência gradual de responsabilidade do adulto para a criança é essencial.

No próximo capítulo iremos abordar a dinâmica de co-construção do conhecimento pela criança em situação de interacção diádica com um parceiro mais competente. Privilegiar-se-ão situações de interacção com adultos, já que vários estudos sugerem que o papel desempenhado por pares parece não ser tão eficaz (cf. Mc Lane, 1987; Rogoff, 1993; Tudge, 1990; Tudge & Rogoff, 1989)²⁴.

²⁴ Este aspecto será desenvolvido no próximo capítulo.

1. Condições necessárias à transferência de responsabilidade

De acordo com Díaz, Neal e Amaya-Williams (1990), os estudos observacionais sobre estratégias de ensino, inspirados em conceitos como "construção de andaimes" e "ZDP", sugerem três aspectos centrais que deverão ser considerados na origem social da "auto-regulação":

- 1.A actividade cognitiva e de resolução de problemas da criança é regulada, socialmente, pelo adulto no contexto de uma interacção conjunta;
- 2.A passagem, com êxito, do papel regulador do adulto para a criança, envolve uma redefinição activa da situação problemática a nível dos objectivos e da perspectiva do adulto;
- 3.O processo de transição da resolução conjunta de problemas para a resolução independente de problemas implica, por parte do adulto, a utilização de interacções de ensino muito específicas.

Também Wertsch e Hickman (1987) referem a importância do papel regulador do adulto na transição de um funcionamento interpsicológico para um funcionamento intrapsicológico. Nesse âmbito, afirmam que a capacidade da criança regular a sua própria actividade de resolução de problemas depende, em grande parte, das possibilidades que o adulto lhe oferecer. Esse factor está intimamente relacionado com aspectos sócio-culturais que afectam a forma como situações deste tipo são percebidas. Comparando culturas diferentes ou tipos diferentes de díades adulto-criança podem verificar-se padrões de interacção distintos. Adultos diferentes têm, em relação a determinada situação, concepções e expectativas distintas que, por sua vez, determinam uma divisão diferente de responsabilidades na realização da tarefa (González & Palacios, 1992; Wertsch & Hickman, 1987).

Wertsch e Hickman (*ibid.*) salientam, no entanto, que o adulto nem sempre pode ensinar qualquer tarefa a qualquer criança. O nível de prontidão cognitiva da criança em relação à tarefa desempenha um papel crucial em todo o processo de transferência de responsabilidades. As crianças podem variar muito a nível da quantidade de apoio que necessitam e da medida em que podem beneficiar desse apoio.

2. A definição da situação interactiva

Vimos no capítulo anterior que a actividade cognitiva conjunta era essencial para o desenvolvimento da actividade cognitiva individual. Foi também salientado que a existência de intersubjectividade entre os diferentes intervenientes era uma condição necessária para que esse desenvolvimento acontecesse. São vários os estudos que apontam nesse sentido (McLane, 1987; Wertsch, 1989; Wertsch & Hickman, 1987; Tudge & Rogoff, 1989). Por exemplo, um estudo desenvolvido por Radziszewska e Rogoff (Rogoff, 1993; Tudge & Rogoff, 1989) comparou a eficácia de adultos e de pares como parceiros na resolução de tarefas, concluindo que as crianças que tinham trabalhado com adultos tinham desenvolvido capacidades de planeamento mais elaboradas do que aquelas que tinham trabalhado com pares. As diferenças encontradas entre parceiros adultos e pares pareciam ter a sua origem não só no nível de competência do "tutor" para realizar a tarefa, mas também no seu nível de competência em comunicar e orientar a criança. Recebendo treino ao primeiro nível, os pares passavam a ter um efeito mais benéfico que os seus iguais sem treino, mas continuavam a não ser tão eficazes quanto os adultos. Segundo Tudge e Rogoff (*ibid.*), o que marcava a diferença entre pares e adultos era a capacidade do adulto compreender as necessidades do parceiro menos competente negociando com este a sua participação na tarefa a um nível adequado. As "crianças-tutores", por seu lado, pareciam pouco competentes na orientação da actividade da "criança-aprendiz" dentro da região de sensibilidade ao ensino. Os autores concluíram, então, que a construção da ZDP parecia requerer, para além de uma diferença no nível de competência dos participantes na interacção, que o parceiro mais competente compreendesse as necessidades do parceiro menos competente, proporcionando-lhe o apoio necessário.

No mesmo sentido vão os resultados obtidos num estudo desenvolvido por McLane (*ibid.*) que se baseou numa tarefa de construção de um puzzle, de acordo com um modelo apresentado, por dois grupos de díades distintos. O papel de "tutor" era desempenhado, num dos grupos, pelas mães, e no outro, por crianças de cinco anos e meio. Em ambos os grupos, as "crianças-aprendizes" tinham três anos e meio de idade. O estudo mostrou que as mães encorajavam os seus filhos a assumir tanta responsabilidade pelo desempenho das tarefas quanto estes demonstravam ser capazes, tornando as competências reguladoras necessárias à realização da tarefa acessíveis e disponíveis às crianças. Pelo contrário, as crianças de cinco anos não eram capazes de o fazer, oscilando frequentemente entre realizar a tarefa em vez da criança mais pequena ou não lhe prestar qualquer tipo de ajuda. Pareciam não ter consciência de quando as crianças de

três anos precisavam de ajuda nem das características que essa ajuda deveria ter. Já as mães demonstraram ser capazes de gerir as suas interacções à volta da tarefa de forma a que as crianças conseguissem participar no processo de construção do puzzle. Ou seja, as mães foram capazes de estabelecer uma ZDP para a criança. Recorrendo a termos utilizados por McLane (*ibd.*), a ZDP não existe simplesmente na criança à espera de ser activada por um qualquer elemento mais competente da sua cultura, mas envolve a negociação, pela criança e pela pessoa mais competente, do nível potencial de desenvolvimento. Na mesma linha de Tudge e Rogoff (*ibd.*), McLane (*ibd.*) afirma que a criação de uma ZDP, e o consequente desenvolvimento de processos cognitivos na criança, exigem mais do que uma oportunidade para esta se envolver em actividades colaborativas com pessoas mais competentes, pois dependem ainda, e sobretudo, da natureza e da qualidade do apoio prestado à criança. As crianças são assim capazes de funcionar em contextos definidos pelo adulto, que não percebem totalmente, desde que devidamente orientadas ou ajudadas por esse adulto. Adulto e criança criam, assim, uma realidade social temporariamente partilhada.

A forma como uma situação particular é entendida e definida pelo adulto vai determinar o tipo de apoio que este irá prestar à criança. Se uma situação é definida como ensino, a natureza e a qualidade do apoio proporcionado será necessariamente diferente de uma situação definida, por exemplo, como ajuda ou jogo. No estudo atrás referido é provável que as crianças de cinco anos tenham considerado como objectivo principal da tarefa o completamento correcto do puzzle, enquanto as mães se preocupavam em ensinar os filhos a resolver a tarefa (*ibd.*). Um outro estudo, desenvolvido por Wertsch, Minick e Arns (1984), sobre a interacção adulto-criança em zonas rurais do Brasil, é ilustrativo de como definições diferentes do contexto em que é realizada uma tarefa determinam formas diferentes de interacção. Dois grupos de díades distintos (seis díades mãe-criança e seis díades professora-criança, tendo as crianças, em média, seis anos) realizaram uma tarefa que consistia na colocação de peças fazendo parte da realidade de uma quinta num tabuleiro, de acordo com um modelo apresentado. As interacções estabelecidas pelos dois grupos de díades mostraram diferenças relevantes. Nas díades professora-criança, esta última era encorajada a realizar todos os aspectos da tarefa sem que houvesse uma preocupação em relação ao seu completamento. Ao contrário, as mães brasileiras desempenharam um papel muito activo, realizando os passos mais difíceis da tarefa e delegando nas crianças apenas aqueles aspectos da tarefa que elas eram capazes de realizar. Recorrendo à teoria da actividade de Leontiev, as inter-

acções foram analisadas ao nível das “actividades”, “acções” e “operações”¹. Todos os sujeitos mostraram desempenhar a mesma acção orientada para o objectivo, ou seja, fazer a cópia de acordo com o modelo apresentado. No entanto, a forma de atingirem esse objectivo foi diferente, ou, por outras palavras, o aspecto operacional da sua realização diferiu radicalmente, na medida em que a divisão de responsabilidades na realização da tarefa foi distinta. De acordo com Wertsch et al. (1984), a explicação para as diferenças encontradas residia no facto de mães e professoras interpretarem o contexto de actividade em que realizavam a acção de forma diferente. Enquanto as mães consideravam que o contexto da tarefa exigia o máximo apoio às crianças (a realização da tarefa de forma correcta e eficiente era crucial), as professoras viam-no como exigindo máxima autonomia (a realização da tarefa de forma correcta não era relevante). O contexto foi assim definido a partir das expectativas e concepções que faziam parte de outros contextos de actividades mais familiares a ambos os grupos (contexto de ensino para as professoras e contexto de actividade doméstica para as mães). Seria portanto limitativo considerar as diferenças observadas nos dois tipos de díades (mãe-criança e professora-criança) meras diferenças de estilo. De acordo com a teoria da actividade, a forma como as actividades se relacionam e organizam na sociedade é determinante. A influência de aspectos sócio-culturais no desenvolvimento de padrões interactivos pode observar-se não só quando se comparam culturas diferentes, mas também quando se estudam diferentes tipos de díades adulto-criança de uma mesma cultura (Wertsch et al., 1984; Wertsch & Hickman, 1987). De acordo com estes autores, a variável crítica responsável pelas diferenças encontradas nos padrões interactivos dos dois tipos de díades dizia respeito aos diferentes níveis de exposição à escolarização formal, já que as mães brasileiras tinham, no máximo, quatro anos de escolarização, enquanto as professoras tinham formação académica específica². Este factor explicaria igualmente a aparente contradição entre os resultados encontrados neste estudo e noutros estudos em que díades com mães revelaram padrões interactivos semelhantes aos das professoras do estudo de Wertsch et al. (1984). Saliente-se que as mães envolvidas no estudo de McLane (*ibid.*), atrás apresentado, eram, todas elas, provenientes de um estatuto sócio-económico médio.

1 A teoria da actividade de Leontiev define três unidades de análise distintas e correlacionadas que correspondem a três níveis de análise:

A 1ª unidade de análise, a mais global, é a actividade (a actividade é identificável, real; é uma actividade da vida que é mediada pela reflexão mental e que orienta o sujeito no mundo de objectos). A actividade está associada a um motivo. Exemplos de actividades são o jogo, a instrução ou educação formal, o trabalho. A 2ª unidade de análise diz respeito à unidade de acção orientada para um objectivo. Para desempenhar a acção orientada para o objectivo (neste caso, construir um objecto de acordo com um modelo), há que realizar uma série de acções componentes ou passos estratégicos. A 3ª unidade de análise corresponde à unidade de operação (enquanto uma acção está associada a um objectivo, uma operação está associada às condições em que é desempenhada a acção orientada para o objectivo; neste âmbito, de particular interesse, é o estudo de como as mudanças na distribuição de responsabilidade estratégica no funcionamento interpsicológico modificam a componente operacional) (Wertsch et al., 1984).

2 Laosa (1980, 1983) relata que diferenças culturais na realização de díades mãe-criança mexicanas e anglo-americanas desaparecem quando as mães têm comparativamente níveis altos de escolarização formal.

3. O ensino contingente

3.1. A regra da contingência

Vimos como definições diferentes de uma situação determinam formas diferentes de interacção. Simultaneamente, diferentes modos de interacção podem, igualmente, estabelecer definições da situação distintas (McLane, 1987). Vejamos porquê.

Considerando que o problema central de quem ensina consiste em decidir a que nível deve intervir, Wood e colaboradores defendem que o ensino eficaz é aquele que se situa na “região de sensibilidade ao ensino” da criança (Wood et al., 1976) e obedece à “regra da contingência” (Wood & Middleton, 1975; Wood, Wood & Middleton, 1978).

Retomando o estudo de Wood, Bruner e Ross (*ibd.*) já referido anteriormente (cf. Cap.1), gostaríamos de recordar que um dos seus contributos mais relevantes consistiu em mostrar que as crianças eram capazes de reconhecer o objectivo de uma tarefa antes de serem capazes de produzir a sequência apropriada de operações para alcançar esse objectivo. O adulto desempenhava aqui um papel essencial, na medida em que, isolando processos geralmente utilizados espontaneamente, ajudava a criança a perceber a tarefa de outra forma e a criar novos meios para alcançar os objectivos (cf. McLane, 1987). A região de sensibilidade ao ensino da criança correspondia assim ao intervalo definido pela discrepância existente entre capacidade de reconhecimento e de produção da criança. Esta tomava gradualmente consciência do significado funcional dos comportamentos realizados sob a orientação do adulto, percebendo de que modo esses comportamentos constituíam meios adequados para alcançar um determinado objectivo (Wertsch & Hickman, 1987; Wood, 1989).

Num outro estudo, Wood e Middleton (*ibd.*) tentaram obter dados que apoiassem a hipótese que os “tutores” mais eficazes centravam a sua actividade na região de sensibilidade ao ensino. Pretendiam ainda demonstrar que a actividade na zona de sensibilidade ao ensino da criança não era resultado de conhecimentos, preferência ou estilo da mãe, mas sim consequência de um esforço de adaptação das mães às necessidades da criança. Nesse sentido, analisaram 12 díades de crianças entre os três e os quatro anos e respectivas mães numa tarefa conjunta, em que as mães tinham de ensinar os seus filhos a construir uma pirâmide. As interacções foram analisadas em função da actividade das mães durante a sessão de ensino, considerando-se o nível das

suas intervenções³, a actividade na região de sensibilidade ao ensino⁴ e a sensibilidade ao feedback proveniente da actividade da criança. Foi ainda avaliada a realização autónoma da criança após a sessão de ensino. Dos resultados obtidos, saliente-se a grande diversidade dos comportamentos de ensino das mães tanto em termos da frequência das suas intervenções como a nível dos seus padrões de interacção. Relativamente ao primeiro aspecto, verificou-se a ausência de correlações significativas entre medidas de frequência e realização autónoma da criança após o ensino⁵. Já a percentagem de intervenções da mãe na região de sensibilidade ao ensino, bem como a probabilidade de uma mudança apropriada no nível de intervenção correlacionaram de forma significativa com a realização autónoma da criança. Estes resultados evidenciaram, de forma clara, que era a sensibilidade da mãe em relação ao nível de competência da criança - e não a frequência das suas intervenções - que se relacionava com uma aprendizagem eficaz por parte da criança. Ou seja, não era a quantidade das intervenções maternas, mas a sua qualidade que se relacionava com a capacidade da criança realizar a tarefa autonomamente (Wood & Middleton, 1975). Confirmava-se que os "tutores" mais eficazes recorriam a estratégias de ensino contingente de forma a manter a actividade da criança na zona de sensibilidade ao ensino. As correlações elevadas encontradas entre a percentagem de intervenções na região de sensibilidade ao ensino e a probabilidade de uma mudança apropriada no nível de intervenção (medida de sensibilidade das mães ao sucesso/insucesso das crianças) confirmaram, ainda, que a actividade na zona de sensibilidade ao ensino da criança era, de facto, resultado de um comportamento activo e intencional por parte da mãe.

Contudo, este estudo, sendo correlacional, não permitia concluir que a capacidade de realização autónoma da criança dependia do tipo de estratégias de ensino do adulto (Freund, 1990; Wood et al., 1978). Importava agora desenvolver outros trabalhos com o intuito de verificar se o padrão de ensino contribuía, de facto, por si só, para o ritmo de aprendizagem da criança. Com esse objectivo em vista, Wood et al. (1978) efectuaram um estudo, em que um instrutor, treinado para o efeito, adoptou versões ideais das diferentes abordagens manifestadas pelas mães (Wood & Middleton, 1975; Wood et al., 1978):

3 As intervenções da mãe foram classificadas em função de um dos cinco níveis seguintes: instrução verbal geral (nível 1); instrução verbal específica (nível 2); indicação de material (nível 3); preparação de material para a construção (nível 4); demonstração da operação (nível 5).

4 Para cada mãe, calculou-se o número de vezes que cada nível de intervenção foi utilizado e a frequência com que cada nível levou ao sucesso da criança. Com base no teste binomial, foram determinados aqueles níveis em que a criança teve, significativamente, êxito e insucesso. A região de sensibilidade ao ensino foi definida através do nível em que a criança não conseguiu seguir as instruções mais específicas ou úteis (Wood & Middleton, 1975).

5 As medidas centradas na actividade da criança após a sessão de ensino foram a probabilidade da criança efectuar uma construção apropriada, bem como a probabilidade de rejeição do erro (*ibid.*).

1. Ensino por demonstração:

Ensino exclusivamente com base na demonstração, sem qualquer tentativa de diagnosticar o nível de compreensão da criança, mantendo o adulto o controlo total da situação.

2. Ensino verbal:

Utilização, quase que exclusiva, de instruções verbais, gerais e específicas.

3. Ensino "oscilante":

Oscilação entre encorajamento verbal não específico e demonstração.

4. Ensino contingente:

O adulto faz uso dos vários níveis de intervenção de forma contingente ao sucesso e insucesso da criança (cf. nota de rodapé 3).

Foram criados quatro grupos, constituídos, cada um, por oito crianças entre os três e os quatro anos de idade. O instrutor ensinou cada um dos grupos de acordo com uma das quatro estratégias de instrução. A actividade da criança pós-ensino foi analisada em função de critérios distintos, nomeadamente, actividade, autonomia, realização e eficiência⁶.

As crianças ensinadas de forma contingente mostraram ser mais eficientes que as crianças pertencentes aos restantes três grupos, bem como significativamente mais activas que as crianças pertencentes aos grupos verbal e oscilante (não eram, no entanto, superiores ao grupo de demonstração). As crianças dos grupos verbal e oscilante revelaram ser mais eficientes que as crianças pertencentes ao grupo demonstrativo, enquanto as crianças deste último grupo revelaram ser as mais autónomas.

De salientar, ainda, que apesar dos três grupos não contingentes terem piores resultados que o grupo de ensino contingente, houve em cada grupo uma criança com resultados tão bons ou mesmo melhores que a nota média obtida pelo grupo contingente. Esse facto levou os autores a afirmarem: "Boas estratégias de ensino funcionam bem com a maior parte das crianças, mas algumas crianças podem funcionar bem com a maior parte das estratégias de ensino" (Wood et al., 1978, p.140)⁷.

Mas como Freund (*ibid.*) salienta, e como os próprios autores do estudo reconhecem (Wood et al., 1978), este é um estudo com uma validade ecológica comprometida, já que ao adulto foram dadas instruções específicas sobre o modo como interagir com a criança. Os resultados permitem concluir que os padrões de ensino, por si, têm uma

⁶ A nota de actividade corresponde ao número total de operações realizadas pela criança; a medida de autonomia é calculada com base na divisão do número de operações realizadas sem ajuda pelo número total de operações; a nota de realização corresponde ao número de operações correctas e, finalmente, a nota de eficiência é calculada com base na nota de realização dividida pela nota de actividade (Wood et al., 1978).

⁷ No original: "Good teaching strategies do well by most children, but some children may do well by most strategies of teaching" (Wood et al., 1978, p. 140).

influência causal na aprendizagem da criança, embora não permitam fazer afirmações seguras sobre as causas do comportamento materno. É possível que os comportamentos de ensino das mães estejam dependentes das capacidades e das características das crianças. Este é um tema a que voltaremos mais à frente. O estudo mostra, no entanto, de forma inequívoca, que um adulto pode ser ensinado a obter resultados previsíveis com uma criança e que o ensino contingente é aquele que revela efeitos mais benéficos na aprendizagem da criança.

3.2. Reformulações da regra da contingência

Entretanto, estudos posteriores vieram pôr em causa a regra da contingência tal como formulada por Wood e colaboradores (Wood & Middleton, 1975; Wood et al., 1976). Foram os próprios que apontaram para a existência de um outro padrão, frequentemente utilizado pelas mães com os seus filhos, que consistia em manter o nível de dificuldade da intervenção após um insucesso da criança, geralmente através da repetição da instrução anteriormente dada ou da apresentação de uma sua paráfrase. Embora concordando que esta até poderia ser uma estratégia de ensino eficaz, Wood et al. (1978) concluem que os resultados obtidos tendem a infirmar essa possibilidade. González e Palacios (1992), num estudo envolvendo interações de 68 crianças de 22 meses de idade com os seus pais e mães, obtiveram dados que apontavam num outro sentido. Os autores compararam a resposta de mães mais estimulantes e de mães menos estimulantes⁸ a erros dados pelas crianças na selecção e na colocação de peças na tarefa de construção de uma pirâmide. Verificaram que a totalidade das mães menos estimulantes reagia a um erro de selecção, dando elas próprias a peça à criança. Pelo seu lado, cerca de 40% das mães mais estimulantes adia a sua intervenção, dando à criança uma outra oportunidade para resolver a tarefa. Relativamente às respostas dadas a erros de colocação das peças, a maioria das mães menos estimulantes (75%) intervinha colocando a peça, enquanto 58% das mães mais estimulantes adia a intervenção directa na tarefa. Os autores concluíram, então, que se justificava uma revisão da regra de contingência. De acordo com González e Palacios (*ibid.*), o comportamento por eles apelidado de "demora estimulante" daria à criança não só uma nova oportunidade de aprendizagem, mas transmitiria igualmente a expectativa positiva do adulto em relação

⁸ O grupo de mães mais estimulantes era constituído por aquelas mães que tinham obtido os valores mais elevados nas dimensões de estimulação proactiva (i.e. conjunto de pedidos, colocados à criança, que estavam para além da sua competência autónoma) e reactiva (i.e. respostas a intervenções da criança, elaborando-as, quando certas, ou proporcionando à criança uma outra oportunidade de resposta, quando erradas). O grupo de mães menos estimulantes era constituído pelas mães com os valores mais baixos nas dimensões já referidas.

à capacidade da criança resolver, por si, a tarefa. Para explicar os diferentes padrões de interacção das mães em relação aos seus filhos pertencentes, todos eles, à mesma faixa etária (22 meses de idade), recorreram à noção de “ZDP percebida”. Segundo estes autores, o adulto teria determinadas expectativas em relação às possibilidades de desenvolvimento da criança e agiria em conformidade. Mães com expectativas mais positivas sobre as potencialidades da criança, exigiriam mais dos seus filhos do que mães com expectativas mais baixas.

Luetkenhaus (1984), embora num quadro de referência teórico distinto (o da motivação para a realização) concluiu algo de muito semelhante depois de analisar os dados obtidos no âmbito de 44 situações de interacção diádica entre mães e seus filhos de três anos de idade durante a realização de uma tarefa de correspondência. Explorando a possibilidade da motivação para a realização, positiva ou negativa, ser influenciada pelo comportamento da mãe em interacção com o seu filho, Luetkenhaus concluiu que, de facto, a maior parte da variância da motivação para a tarefa era explicada pelo comportamento materno, mesmo quando se tinham em consideração os sucessos e insucessos da criança. Por exemplo, a diminuição de colocações incorrectas na tarefa de correspondência, por parte da criança, não correspondia a uma mudança equivalente no comportamento das mães (ou seja, não correspondia a uma diminuição dos comentários críticos das mães). A propósito, Luetkenhaus comentou que o comportamento das mães parecia ser, em parte, determinado pelas suas expectativas em relação à competência das crianças. Uma expectativa optimista levaria à prestação de uma ajuda sensível e não intrusiva, enquanto uma expectativa negativa levaria ao ensino mais formal e a correcções frequentes. Se no primeiro caso era provável que a criança se considerasse responsável pelas suas realizações, no segundo era possível que sentisse a ausência de controlo na obtenção dos objectivos.

3.3. O ensino contingente e o sentido de competência

Wood (1989) explorou, ainda, a relação entre diferentes métodos de ensino e a génese das relações entre "tutor" e criança. Um grupo de crianças de três anos de idade foi ensinado com base numa estratégia verbal, enquanto um segundo grupo foi alvo de uma estratégia de ensino contingente. Depois da sessão de ensino foi pedido à tutora, que tinha ensinado as crianças, para estar presente, durante dois minutos, a ler um livro, enquanto mãe e criança lanchavam. As crianças ensinadas de forma contingente nunca permitiram que a tutora lesse o livro durante dois minutos, pois interrompiam-na constantemente para colocar questões ou estabelecer contacto. Do grupo das crianças ensinadas verbalmente não houve uma única que se lhe tenha dirigido. Tinha sido dito à tutora

para responder às interpelações das crianças ou, caso as crianças não estabelecessem espontaneamente contacto durante o período de dois minutos, para entabular uma pequena conversa com as crianças. O discurso das crianças ensinadas de forma contingente mostrou ser rico em questões, comentários e observações, enquanto o outro grupo respondeu de modo monossilábico às perguntas do tutor. Na sequência desse estudo, Wood (*ibid.*) sugeriu que o carácter da actividade tutorial (contingente ou não contingente), afectava mais do que a aprendizagem de procedimentos meios-fins e do que competências de auto-regulação. As crianças também interiorizavam uma relação social que englobava conceitos do “*self*” como aluno e do “outro” como tutor. O ensino contingente, eficaz, produzia, assim, um sentido de competência no aluno.

4. A “conquista” do papel regulador pela criança

Na mesma linha de Wood e colaboradores, Díaz et al. (1990) desenvolveram um estudo com o objectivo de identificar aquelas estratégias de ensino do adulto que mais pudessem promover o comportamento auto-regulado na criança⁹. Analisaram a interacção de 51 díades de mães e respectivos filhos de três anos de idade numa situação em que se pedia às mães que ensinassem aos seus filhos uma tarefa de classificação ou de sequenciação de uma história. A sessão de ensino foi dividida em dois períodos de tempo iguais que foram comparados com o objectivo de se analisar de que forma a mãe “abdicava” do seu papel regulador, e facilitava à criança a “conquista” desse papel. Verificou-se que a estratégia verbal que mais promovia a participação activa da criança na sessão de ensino era constituída por determinadas formas de verbalização materna - questões conceptuais, elogios e “abdicar” directamente do controlo da interacção a favor da criança¹⁰. Essa estratégia, ao correlacionar positivamente, e de forma significativa, com a conquista do papel regulador por parte da criança, manifestou ser um bom indicador de uma “retirada” materna sensível durante a sessão de ensino. De salientar, ainda, a sua correlação negativa com imitações e repetições do discurso materno por

9 De salientar que não se efectuou qualquer avaliação da realização da criança na tarefa que permitisse estabelecer relações de contingência entre essa realização e intervenções do adulto. Relativamente à criança foram utilizadas categorias centradas na análise das suas verbalizações, bem como da sua manipulação dos materiais da tarefa.

10 As categorias de comportamentos verbais maternos foram objecto de uma análise factorial de componentes principais. Um dos factores extraídos foi denominado pelos autores de “*verbal relinquishing*” (“abdicar verbalmente”) composto pelas categorias “questões conceptuais”, “elogios” e “abdicar” directamente a favor da criança. Um segundo factor, o “*verbal focusing*” (“focar verbalmente”), era constituído pelas categorias “questões perceptivas” e outras verbalizações. Finalmente, o terceiro factor chamou-se “*verbal directing*” (“indicar verbalmente”), sendo composto pelas categorias “ordens”, “directivas” e “questões directivas.”

parte da criança. Porém, essas imitações e repetições correlacionaram, de forma positiva, com as indicações verbais e a manipulação física por parte da mãe. São resultados que sugerem que imitações e repetições reflectem uma participação mais passiva por parte da criança, não conduzindo a uma verdadeira conquista do papel regulador. Face a estes resultados, Díaz et al. (*ibid.*) concluíram que a diminuição da manipulação dos materiais por parte do adulto, acompanhada por afirmações em que esse adulto abdica do controlo da situação, exigem que a criança assuma a responsabilidade pela execução da tarefa. As questões conceptuais, ao contrário das questões directivas e perceptivas (questões cuja resposta se encontra na situação concreta imediata) promovem na criança um distanciamento simbólico dos aspectos imediatos da tarefa (cf. Cap.3). Finalmente, elogios e encorajamentos comunicam à criança um sentido de competência e controlo sobre o seu meio ambiente.

5. O papel dos níveis de competência da criança

Como Wertsch & Hickman (1987) salientaram, não é possível ensinar qualquer tarefa a qualquer criança. Embora o adulto seja o principal responsável pela definição adequada da tarefa, bem como pela orientação da criança em relação à dita tarefa, é igualmente essencial que a criança tenha um nível de "prontidão" cognitiva que lhe permita beneficiar dessa orientação (*ibid.*). É nesse contexto que interessa compreender o papel do nível de competência da criança na organização dos padrões de interacção dos adultos. Grande parte dos estudos efectuados nesse âmbito consideram que a manipulação da idade da criança é um meio eficaz de analisar as relações entre nível de desenvolvimento cognitivo e padrões interactivos. Pressupõe-se que, à medida que a idade das crianças avança, a sua competência na realização de uma tarefa aumenta também. Por exemplo, Wertsch, McNamee, McLane e Budwig (1980) analisaram os processos interactivos de 18 díades mãe-criança na construção conjunta de um puzzle com consulta de um modelo. As 18 crianças envolvidas pertenciam a três grupos etários distintos: dois anos e meio, três anos e meio e quatro anos e meio. Verificou-se, realmente, que, à medida que a idade das crianças aumentava, a quantidade de comportamentos regulados pelo adulto diminuía e o número de comportamentos regulados pela própria criança crescia. Porém, a ausência de uma avaliação da realização autónoma da criança não permitia verificar se as diferenças nessa regulação estavam relacionadas com diferentes níveis de competência ou com outras variáveis associadas à idade (por exemplo, nível de desenvolvimento linguístico ou expectativas do adulto) (Freund, 1990). A análise do

comportamento regulador do adulto em função da competência, em mudança, de uma mesma criança, permitiria separar as duas variáveis (idade e competência). Wertsch et al. (1980), no estudo acima referido, verificaram que o comportamento regulador das mães não sofria alterações quando comparada a primeira metade da interacção com a segunda. Embora nalguns casos individuais se pudesse verificar uma transferência de responsabilidades da mãe para a criança, os resultados globais não permitiram apoiar tal conclusão¹¹. Saxe, Guberman e Gearhart (1987), pelo seu lado, avaliaram a realização autónoma de crianças com dois e quatro anos de idade antes das crianças efectuarem, em conjunto com a mãe, tarefas de contagem com diferentes níveis de dificuldade. Os resultados evidenciaram que mães de crianças mais novas e menos capazes proporcionavam um ensino mais específico que mães de crianças mais velhas e mais capazes. Mães de crianças de ambas as faixas etárias eram mais específicas na tarefa mais difícil. Foi ainda encontrada uma relação entre competência inicial da criança e comportamentos reguladores por parte da mãe. Num outro estudo, desenvolvido por Freund (1990), analisou-se, igualmente, o papel regulador do adulto em função da dificuldade da tarefa e da idade da criança. Baseando-se em estudos existentes que sugeriam que certas componentes da tarefa provocavam no adulto mais comportamentos reguladores (cf. Wertsch et al., 1980¹²), Freund achou por bem não efectuar a sua análise em função da tarefa como um todo, optando por avaliar o papel regulador do adulto nas diferentes componentes da tarefa. Foram então analisados dois grupos de díades mãe-criança (um grupo com crianças de três anos de idade e um outro com crianças de cinco anos) a realizarem, em conjunto, uma tarefa de categorização. O objectivo da tarefa consistia em seleccionar peças de mobiliário em miniatura e colocá-las nas respectivas divisões de uma casa de bonecas. A tarefa foi apresentada em duas versões, uma fácil e outra difícil. A realização autónoma das crianças foi avaliada antes e depois da situação de interacção. Tal como no estudo de Saxe et al. (1987) os resultados obtidos mostraram que, em geral, as mães eram sensíveis às maiores exigências da tarefa, assumindo mais responsabilidades e regulando mais frequentemente a actividade da criança durante a tarefa difícil. No entanto, apenas o fizeram para a componente da tarefa considerada essencial no desempenho da tarefa. Os comportamentos reguladores da mãe variaram

11 Estamos perante aquilo que Wertsch e Stone apelidaram de análise microgenética. Esta última consiste na observação da forma como indivíduos se familiarizam com uma competência, conceito ou estratégia no âmbito de uma sessão de observação (Wertsch & Hickman, 1987). No estudo de Wertsch et al. (1980), os resultados, embora não apoiem a noção de transição microgenética, evidenciam uma transição ontogenética, em que a criança passa de uma hetero-regulação a uma auto-regulação através de um passo estratégico essencial (neste caso, olhar o modelo).

12 Vimos atrás que, neste estudo, 18 díades mãe-criança faziam um puzzle, um camião, em conjunto, com consulta de um modelo. A análise dos comportamentos da mãe e da criança revelaram que certos comportamentos eram relevantes apenas em algumas fases da construção do puzzle. Consultar o modelo era um passo necessário à realização da tarefa apenas na composição da "carga" do camião. Assim, o número médio de vezes que as mães apontavam para o modelo era significativamente superior durante os episódios de construção da "carga" do que nos restantes.

também em função da idade da criança para além do que haviam variado em função da dificuldade da tarefa. Porém, ao contrário do estudo de Saxe, não foi encontrada qualquer relação entre a competência inicial da criança e os comportamentos reguladores da mãe. Rogoff, Ellis e Gardner (1984) tinham já sugerido que a regulação da tarefa estaria mais relacionada com expectativas da dificuldade da tarefa associadas à idade do que com a competência da criança propriamente dita. No mesmo sentido, González e Palacios (1992) consideravam que o adulto agiria em função da ZDP percebida da criança. Voltando aos resultados obtidos por Freund (1990), constatou-se, ainda, que a realização das crianças após a situação de interacção mostrou estar relacionada com o comportamento interactivo das mães, verificando-se melhores resultados naquelas crianças cujas mães variavam os seus comportamentos reguladores de forma consistente com a dificuldade da tarefa.

6. Estudos de interacção conjunta - muitas perguntas, algumas respostas

Esta breve revisão da investigação sobre resolução conjunta de problemas em díades de tutores e crianças de idade pré-escolar salienta a complexidade deste tipo de estudos, consequência das múltiplas variáveis em jogo que obrigam os estudos a efectuarem análises necessariamente parcelares da realidade. Na resolução conjunta de problemas há que, obrigatoriamente, considerar variáveis relativas ao tutor e à criança, bem como à tarefa a completar.

Vimos como as características do tutor são determinantes no tipo de interacção estabelecida na díade. Vários estudos constataam diferenças essenciais na eficácia de adultos e de pares como parceiros na resolução de tarefas. Enquanto o adulto é capaz de organizar as interacções de forma a que a criança participe na realização da tarefa, os pares revelam não terem consciência do tipo de apoio necessário a essa participação (McLane, 1987; Rogoff, 1993; Tudge & Rogoff, 1989). Mas mesmo entre os adultos-tutores constataam-se diferenças na organização das interacções à volta de uma determinada tarefa, diferenças essas atribuídas a formas distintas de interpretar a situação (González & Palacios, 1992; Wertsch & Hickman, 1987; Wertsch et al., 1984). A influência de aspectos sócio-culturais, nomeadamente do nível de escolarização formal, faz-se sentir na comparação dos comportamentos interactivos de mães e professoras ou mesmo de mães com níveis de escolaridade distintos. Se professoras e mães com níveis elevados de escolarização formal exigem das crianças a máxima participação e autono-

mia, mães de níveis baixos de escolaridade proporcionam-lhes o máximo apoio (Laosa, 1980, 1983; Wertsch & Hickman, 1987; Wertsch et al., 1984). No entanto, outros autores desvalorizam a influência do nível educativo, e salientam o papel desempenhado pelas expectativas e ideias que os adultos têm acerca do desenvolvimento e da educação de crianças na definição de formas de interagir (González & Palacios, 1992; Luetkenhaus, 1987; Palacios, González & Moreno, 1992; Rogoff et al., 1984).

Embora numa perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano se considere que a actividade cognitiva e de resolução de problemas é regulada, primeiramente, pelo adulto, não se nega o papel activo que a criança, com as suas capacidades e características, desempenha em todo o processo de co-construção cognitiva (Freund, 1990; Saxe et al., 1987; Wertsch & Hickman, 1987). A idade da criança, sendo um factor inevitavelmente relacionado com o seu nível de desenvolvimento e com a sua competência na tarefa, é um aspecto que tem vindo a ser analisado em diversos estudos, havendo consenso relativamente ao facto do adulto, geralmente, manifestar menor número de comportamentos reguladores com crianças mais velhas do que com crianças mais novas (Freund, 1990; Saxe et al., 1987; Wertsch et al., 1980). No entanto, existem igualmente estudos que encontram diferentes padrões de interacção em relação a crianças da mesma faixa etária (González, 1993; González & Palacios, 1992). Também aqueles estudos sobre a relação entre nível de competência da criança e comportamentos interactivos do adulto nem sempre apontam no mesmo sentido. Se alguns desses estudos identificam uma relação entre comportamentos reguladores do adulto e competência inicial na tarefa por parte da criança (cf. Saxe et al., 1987), outros desmentem essa relação e afirmam que os comportamentos do adulto estão relacionados com outros factores tais como o nível de desenvolvimento linguístico da criança ou as expectativas do adulto (Freund, 1990; González, 1993; González & Palacios, 1992; Rogoff et al., 1984). Resta a dúvida se uma avaliação da competência da criança de natureza diferente, interessada não só naquilo que a criança faz ou não faz, mas também no seu potencial de aprendizagem, não possa ser mais adequada aos estudos aqui em debate. Por exemplo, num estudo em que pretenderam investigar a ZDP de crianças em idade escolar em função da idade e do QI, Brown e Ferrara (1985) recorreram à avaliação dinâmica da ZDP¹³ e identificaram, num conjunto de crianças ditas normais (QI 88 a 150), dife-

13 São vários os autores que se têm debruçado sobre a avaliação da ZDP da criança, uns pretendendo quantificá-la, outros centrados em aspectos de ordem qualitativa (Olswang, Bain & Johnson, 1992). Brown e Ferrara (*ibid.*) utilizaram um modelo de avaliação quantitativo. À criança foram apresentadas tarefas exigindo a análise, a descodificação e o completamento de padrões de sequências de letras ou matrizes. Cada problema foi apresentado inicialmente à criança para que esta o resolvesse autonomamente, sendo, de seguida, determinada a quantidade de ensino necessária para que a criança atingisse determinado nível de competência. Depois do ensino, a manutenção (realização em tarefas idênticas às tarefas efectuadas durante a fase de ensino) e a transferência (realização de tarefas que exigem estratégias de resolução de problemas diferentes das utilizadas na fase de ensino) foram avaliadas.

rentes perfis de aprendizagem que não tinham sido identificados aquando da avaliação autónoma da criança (aprendizes rápidos, transferência vasta; aprendizes rápidos, transferência estreita; aprendizes lentos, transferência vasta; aprendizes rápidos, transferência vasta). Deste modo, obtiveram dados não só sobre a realização autónoma da criança, mas também sobre o nível de competência que esta pode alcançar com ajuda, a sua capacidade em beneficiar da ajuda proporcionada, a sua rapidez de aprendizagem, e ainda, a facilidade em efectuar a transferência das novas competências a outras tarefas. Interessante será, em estudos futuros, analisar de que modo estas características da criança podem contribuir para a organização das interacções em situações de resolução conjunta de problemas.

A considerar, ainda, a natureza da actividade conjunta a realizar pela díade. São variadas as tarefas utilizadas neste tipo de estudos:

Construção de puzzles e de pirâmides, montagem de uma quinta, leitura conjunta de livros, tarefas de classificação, sequenciação e contagem, etc., etc.

São tarefas com características diferentes, suscitando também comportamentos interactivos distintos. González (1993), num estudo em que comparou interacções de díades pais-criança em três tarefas distintas (construção de uma pirâmide, leitura conjunta de um livro de imagens, e jogo livre com material de desperdício), concluiu que as ditas tarefas pareciam ter significados distintos para os adultos. Por exemplo, nas tarefas de construção e de leitura de livros os adultos, considerando-se necessários à realização, com êxito, da tarefa, intervinham activamente. Pelo contrário, na situação de jogo livre com material de desperdício, atribuíam à criança a iniciativa e a responsabilidade pela tarefa. González (*ibid.*) encontrou, ainda, associações significativas entre comportamentos equivalentes nas tarefas de construção e de leitura de livros. Por outras palavras, foram identificados padrões de comportamentos estimulantes que, no entanto, "tinham traduções distintas nas diversas tarefas" (p.209). González concluiu, então, que, ... "tinha encontrado uma certa consistência nos comportamentos como seria lógico esperar que houvesse, mas também uma certa inconsistência que provavelmente não só não seria prejudicial, mas absolutamente necessária" (p. 209).

Relativamente à natureza das tarefas utilizadas, saliente-se, ainda, que todas elas são complexas, constituídas por subtarefas com características distintas. Alguns estudos apontam para o facto de certas componentes da tarefa, consideradas essenciais para o desempenho da tarefa global, suscitarem no adulto mais comportamentos reguladores que outras componentes menos essenciais (Freund, 1990; Wertsch et al., 1980). Igualmente consensual parece ser o facto do comportamento do adulto variar em função do nível de dificuldade da tarefa, havendo, por parte do adulto, um maior controlo das interacções à medida que a dificuldade da tarefa aumenta (Freund, 1990; Saxe et al., 1987).

Todos estes estudos centram-se no conceito de "auto-regulação", ou seja, na "capacidade da criança planear, orientar e monitorizar, de dentro e de forma flexível, de acordo com as circunstâncias em mudança, o seu comportamento"¹⁴ (Díaz et al., 1990, p. 130). Pretendem identificar aquelas estratégias de ensino que facilitam e promovem o comportamento auto-regulado da criança no contexto de situações interactivas diádicas adulto-criança. Contudo, têm em comum uma mesma lacuna, pois nenhum deles (com excepção do estudo de González e Palacios, 1992) tenta validar os resultados obtidos através de uma avaliação longitudinal da transição da criança de uma hetero- para uma auto-regulação (Freund, 1990). Falta, pois, avaliar se aqueles comportamentos interactivos do adulto desempenham, de facto, a longo prazo, um papel activo na transferência de funções cognitivas superiores de um plano interpsicológico para um plano intrapsicológico. González, no estudo atrás referido (1993; González & Palacios, 1992), tendo analisado as interacções pais-criança numa lógica microgenética, considerou, igualmente, a projecção ontogenética dessas interacções. Estudou 68 crianças de 22 meses de idade em situações de interacção diádica, as quais foram analisadas em função do nível de exigência dos pedidos do adulto, bem como da reacção do adulto a respostas, correctas e erradas, da criança. O conjunto de pedidos, colocados à criança, que estavam para além do seu nível de competência autónoma foi denominado de "estimulação proactiva". Quanto às respostas a intervenções da criança (elaborando-as, quando certas, ou proporcionando à criança uma outra oportunidade, quando erradas), foram incluídas na dimensão "estimulação reactiva". As análises mostraram correlações significativas entre os comportamentos paternos e maternos de estimulação proactiva e reactiva e o nível de desenvolvimento das crianças aos 22 meses de idade. As mesmas crianças foram avaliadas quatro anos depois, com 6 anos de idade. Verificou-se que a estimulação materna (proactiva e reactiva) observada aos 22 meses de idade prognosticava o desenvolvimento das crianças quatro anos depois, mesmo quando se controlava o desenvolvimento da criança aos 22 meses. Para além de demonstrar que os pais não se limitavam simplesmente a reagir ao nível de desenvolvimento da criança, mas desempenhavam um papel activo na sua construção, este estudo contribuiu, de forma significativa, para a análise dos efeitos a longo termo de determinados comportamentos interactivos do adulto, validando resultados até aí obtidos em estudos circunscritos a curtos períodos de tempo.

Se a ausência de uma avaliação longitudinal da transição da criança de uma hetero- para uma auto-regulação é uma das críticas efectuadas a estas investigações, outros estudos têm surgido questionando a validade das abordagens de natureza

14 No original: "The child's capacity to plan, guide, and monitor his or her behavior from within and flexibly according to changing circumstances"(ibd.).

microanalítica¹⁵. Behrend, Rosengren e Perlmutter (1992; citados por Berk & Spuhl, 1995), por exemplo, questionam se essas abordagens fazem justiça ao conceito de "construção de andaimes". Argumentam que, para além da quantidade e do nível das intervenções, há que considerar um estilo ou uma qualidade da interacção não captados por índices microanalíticos. Berk e Spuhl (1995), num estudo em que mães ajudavam os seus filhos de quatro e cinco anos a resolverem uma tarefa de construção com blocos e outra de classificação, codificaram a interacção materna recorrendo não só a índices microanalíticos (índices de ensino contingente e de ensino na região de sensibilidade ao ensino), mas também a um índice global relativo ao estilo educativo parental (autorizado, negligente, autoritário ou permissivo, de acordo com Maccoby e Martin, 1983). Posteriormente, analisaram a realização autónoma da criança durante uma tarefa de construção com lego. Um estilo parental "autorizado" mostrou prognosticar a precisão na construção com lego por parte da criança¹⁶. Contudo, poucas relações foram encontradas em relação ao índice microanalítico. Berk e Spuhl (1995) concluíram que a avaliação microanalítica não abrangia certas características do comportamento de ensino parental que tinham revelado desempenhar um papel importante na transferência de estratégias cognitivas do adulto para a criança. Porém, não excluíram a possibilidade do "scaffolding" preciso - avaliado por esses índices microanalíticos - exercer uma influência positiva na capacidade de auto-regulação da criança, desde que inserido numa comunicação positiva e encorajadora.

Partilhando da opinião que a qualidade afectiva da relação desempenha um papel relevante na realização cognitiva da criança, Estrada, Arsenio, Hess e Holloway (1987) optaram pela sua avaliação através de categorias globais de expressão do afecto (em que o pólo negativo tinha a ver com rejeição, insensibilidade, rigidez e hostilidade e o pólo positivo reflectia calor, responsividade, flexibilidade e sensibilidade), bem como através de avaliações microanalíticas (frequência de ocorrência de características afectivas maternas tais como afecto negativo e feedback crítico). Ao contrário daquilo que o estudo de Berk e Spuhl tinha sugerido (nesse estudo tinham-se verificado correlações baixas entre o índice global de estilo educativo e o índice microanalítico de "scaffolding"), as avaliações microanalíticas revelaram, aqui, ser consistentes com as avaliações globais da relação afectiva.

15 Abordagens em que a interacção parental é operacionalizada através da codificação de episódios de ensino que ocorreram no âmbito da realização de diferentes tipos de tarefas conjuntas.

16 "Autorizado" é a tradução do termo inglês "authoritative" por que opta Cruz (1996). Os pais autorizados orientam as actividades da criança de uma forma racional e estimulam a sua independência e individualidade. São pais que exercem um controlo firme e são exigentes sendo igualmente responsivos tanto afectiva (amam e apoiam) como cognitivamente (proporcionam um ambiente estimulante e desafiador) (*ibid.*).

Centramo-nos, neste capítulo, na análise do papel regulador do adulto e na identificação das estratégias interactivas que promovem o comportamento auto-regulado na criança. A este nível, algumas respostas foram encontradas, mas muitas questões ficaram em aberto.

Por aprofundar ficou, ainda, uma vertente essencial da transição de um funcionamento interpsicológico para um funcionamento intrapsicológico. Qual o papel do comportamento interactivo do adulto no funcionamento intelectual das crianças? Mais especificamente, qual a relação entre o comportamento interactivo do adulto e o desenvolvimento da capacidade da criança “se movimentar, com à vontade, no âmbito do simbólico” (cf. Palacios, 1988)? Este será o tema a desenvolver no próximo capítulo.

A INTERACÇÃO CONJUNTA E O DESENVOLVIMENTO DA REPRESENTAÇÃO - O MODELO DE DISTANCIAMENTO DE I. SIGEL

1. Estratégias de socialização e competência representacional

Sigel e os seus colaboradores pretendem demonstrar que as estratégias de socialização parentais têm uma influência significativa no funcionamento intelectual das crianças, mais especificamente, na sua capacidade de utilizar representações (Sigel, Stinson & Kim, 1993)¹.

Fortemente influenciada por Piaget, mas incorporando contributos de outros autores tais como Vygotsky e Wertsch, esta linha de investigação pretendeu efectuar descrições de como a interacção em família molda o desenvolvimento cognitivo da criança (Wozniak & Fischer, 1993). Embora reconhecendo a influência de aspectos tais como as atitudes, os valores, e as crenças, Sigel salienta aquelas acções que são directamente comunicadas às crianças e que as orientam sobre como se comportar em família e no mundo social, em geral. Aquilo que os pais fazem ou dizem, a forma como fazem e os momentos em que agem, desempenham um papel essencial na socialização dos seus filhos. Assim, para Sigel e colaboradores, a socialização da cognição é vista como um processo desenvolvimental com origem no contexto familiar (Sigel, 1993; Sigel et al., 1993). Por outras palavras, a cognição e, mais particularmente, a representação são produto de experiências sociais geradas no contexto familiar.

De acordo com Sigel, a cognição é um domínio vasto que engloba muitos processos tais como a memória, o raciocínio, o julgamento, ou o pensamento. A representação, por seu lado, é uma função cognitiva (Sigel et al., 1993)². A capacidade de utilizar representações ou, por outras palavras, "a competência representacional" é definida por Sigel como a "capacidade para antecipar resultados, reconstruir acontecimentos e interpretar transformações de objectos" (Sigel, 1979; *in* Mc Gillicuddy-DeLisi, DeLisi, Flaughner & Sigel, 1987, p.396) ou, ainda, como a "capacidade para compreender o significado de signos e símbolos e transformar acontecimentos experienciados em acontecimentos mentais" (Sigel et al., 1993, p.212). Essa capacidade é

1 Henriques, Hollway, Urwin, Venn, e Walkerdine (1984; citados por Rosa & Montero, 1990) criticam o termo "socialização" considerando-o reflexo de uma concepção dualista de indivíduo e sociedade. Pensamos que, embora esta possa ser uma crítica à perspectiva de Sigel numa primeira fase do seu trabalho, não se adequa, de forma alguma, aos seus mais recentes estudos que enfatizam a mutualidade indivíduo-ambiente.

2 Inhelder e Caprona (1992), ao discutirem o papel funcional das representações numa perspectiva Piagetiana, alertam para os perigos do uso generalizado e variado da noção de representação. Numa tentativa de definição do conceito, distinguem "representação num sentido lato" de "representação em sentido restrito". Falam de representação num sentido lato quando uma modificação no comportamento corresponde a uma modificação do universo, mesmo que a transformação no sujeito não seja de natureza semiótica. Consideram que a noção de representação em sentido restrito comporta, e passamos a citar, ... "dois aspectos complementares: a semioticidade e a possibilidade do sujeito reflectir sobre fins e meios. Estes dois aspectos definem a função essencialmente instrumental da representação. ... Estes dois aspectos da representação são complementares e indissociáveis: eles concorrem à formação de instrumentos cognitivos que se tornam, para o sujeito, em *objectos que ajudam a pensar*" (p. 48).

determinada pela compreensão que o indivíduo tem da "regra representacional", ou seja, a compreensão de que qualquer acontecimento, objecto ou pessoa pode ser representado sob forma simbólica ou de signo e reter o seu significado original (*ibid.*). De acordo com Sigel (1993), a competência para compreender a regra representacional, bem como a capacidade de trabalhar com símbolos e suas transformações são essenciais ao funcionamento cognitivo.

Segundo Sigel, o desenvolvimento do pensamento representacional é, em parte, resultado de uma determinada classe de estratégias de ensino que os pais usam formal e informalmente. Sigel (1986, 1993) dedicou-se ao estudo da natureza dessas estratégias, bem como do seu impacto no funcionamento cognitivo das crianças. É nesse contexto que introduz o conceito de "distanciamento" que permite estabelecer uma relação entre estratégias de ensino e mudança cognitiva. Os comportamentos parentais são assim conceptualizados ao longo de uma dimensão contínua de distanciamento, desde aqueles comportamentos que encorajam a criança a uma representação mínima - comportamentos de distanciamento baixo - até àqueles que requerem representações muito mais complexas - comportamentos de distanciamento elevado³. O ponto óptimo, ao longo desse contínuo, é aquele ponto em que o comportamento parental desafia as capacidades representacionais da criança (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987). Sigel refere-se a esses comportamentos como sendo estratégias ou actos⁴ de distanciamento, definindo-os como aqueles "comportamentos e acontecimentos que separam a criança, cognitivamente, do contexto comportamental imediato. [Acrescenta ainda que os] comportamentos ou acontecimentos em causa são aqueles que requerem que a criança atenda a, ou reaja, em termos de não presente (futuro ou passado) ou de não palpável (linguagem abstracta)" (Sigel, 1970; *in* Sigel, 1993, p. 142).

3 Um exemplo de um comportamento de distanciamento baixo será encorajar a criança a nomear um objecto. Um comportamento de distanciamento elevado será, por exemplo, sintetizar informação ou conceitos (Mc Gillicuddy et al., 1987).

4 Sigel, em 1993, diz preferir o termo actos de distanciamento por considerar que o conceito de estratégia implica intencionalidade, característica nem sempre presente nas experiências de distanciamento (ex.: experiências com estímulos inanimados). Tal como Sigel (*ibid.*) que opta por utilizar os dois termos, iremos utilizar os dois conceitos indiscriminadamente, já que nos centraremos em experiências de distanciamento intencionais.

2. Pressupostos teóricos

O Modelo do Distanciamento baseia-se, originalmente, na teoria Piagetiana, desenvolvendo, no entanto, as componentes sócio-interactivas que, segundo Sigel, tinham sido descuradas por Piaget (Sigel & Cocking, 1977): "Embora Piaget reconheça o significado dos factores sociais para o desenvolvimento cognitivo, não providencia quaisquer detalhes em relação à particularidade dos factores sociais. Os comportamentos de distanciamento ... preenchem essa lacuna" (p.207). Sigel (1982) afirma que, ao contrário dos estudos realizados por Piaget, centrados na criança "fora do contexto", os seus estudos analisam, detalhadamente, as características ambientais que envolvem a criança e que podem influenciar o desenvolvimento da sua competência representacional (cf. Rogoff, 1993; Wozniak & Fischer, 1993)⁵.

Nesse âmbito, Sigel dedica-se ao estudo dos mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento de competências de representação na criança a partir da interacção social. Analisando o modelo teórico proposto por Sigel, González (1993) considera que o autor descreve dois tipos de mecanismos, um de natureza Piagetiana e outro de carácter essencialmente Vygotskiano. De facto, embora Sigel afirme que o ímpeto para os seus estudos tenha vindo de uma perspectiva Piagetiana, é ele próprio que refere que outros poderão achar o modelo do distanciamento compatível com outras perspectivas. Aliás, nos trabalhos de Sigel são várias as referências à influência de Vygotsky e Wertsch (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; Sigel, 1982; Sigel, 1993; Sigel et al., 1993). Sigel aponta mesmo possíveis caminhos para o estreitamento de relações entre as teorias desenvolvimentais de Piaget e de Vygotsky, sugerindo a utilização do modelo do distanciamento para analisar em detalhe cada uma das teorias (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Sigel, 1993; Sigel et al., 1993).

Centremo-nos, em primeiro lugar, no mecanismo que González (1993) caracterizou como sendo de inspiração Piagetiana:

As estratégias de distanciamento produzem discrepâncias, ou seja, incongruências entre o modo como a criança compreende a realidade e aquilo que as estratégias de distanciamento lhe transmitem⁶ (González, 1993). Recorrendo a palavras de Sigel

⁵ A esse propósito, Rogoff (1993), numa análise sobre a forma como autores como Piaget, Vygotsky e Dewey discutem o papel da interacção social no desenvolvimento cognitivo, considera, igualmente, que a interacção social nunca desempenhou um papel central na teoria Piagetiana. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo individual que pode ser influenciado pela interacção social. Já para Vygotsky, esse desenvolvimento é considerado um processo sócio-cultural implicando a participação e a comunicação com parceiros mais competentes.

⁶ A discrepância é criada quando há incongruência (no original "mismatch") ou conflito entre estados internos e externos a ocorrer num de três níveis: (1) uma incongruência entre um acontecimento interno e outro externo, ... (2) uma incongruência entre dois acontecimentos internos, ... e (3) uma incongruência entre dois acontecimentos externos ... (Sigel & Cocking, 1977, p. 216; Sigel et al., 1993, p. 215)

(Sigel & Cocking, 1977), as estratégias de distanciamento induzem discrepâncias porque funcionam como "instigadoras, activadoras e organizadoras" de operações mentais. Por outras palavras, a discrepância criada gera uma tensão interna, um estado de desequilíbrio cognitivo, que, por sua vez, desencadeia a transformação mental, levando à reorganização num novo estadio, mais avançado, de desenvolvimento cognitivo (González, 1993; Sigel & Cocking, 1977; Sigel et al., 1993).

O segundo mecanismo, segundo González (*ibid.*) "claramente Vygotskiano", diz respeito à interiorização, por parte da criança, de "situações de diálogo, em que se faz um uso descontextualizado do instrumento de mediação mais potente: a linguagem" (p. 47). Sigel (1982) define estratégias de distanciamento como acontecimentos sociais que ocorrem durante a interacção da criança com um ou mais indivíduos significativos. Refere ainda que, "ao longo do tempo, se pressupõe que essas experiências contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento verbal que podem ser conceptualizadas como fala interiorizada semelhante à noção de discurso interno de Vygotsky" (p. 50). Os actos de distanciamento funcionam, pois, como estratégias de ensino, e a receptividade da criança a esses distanciamentos depende do facto desses se situarem, ou não, na sua ZDP. A criança, ao interiorizar esses actos de distanciamento, assume, gradualmente, a responsabilidade pela regulação do seu próprio comportamento (Pellegrini et al., 1985; Sigel, 1993).

Já aqui se referiu que acontecimentos e objectos também podem instigar a discrepância. No entanto, segundo Sigel (1993), o acto de distanciamento protótipo é verbal. Consequentemente, importa estudar a forma como os pais constróem o ambiente linguístico da criança. Geralmente, estudos que analisam o papel da linguagem na família centram-se, essencialmente, no efeito das experiências linguísticas da criança no desenvolvimento da linguagem, não se debruçando sobre o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio. Sigel e colaboradores pretendem colmatar essa lacuna através da realização de estudos sobre o impacto da quantidade e da qualidade do discurso entre pais e crianças no desenvolvimento da competência representacional (Sigel et al., 1993).

3. Características dos comportamentos de distanciamento

Sigel afirma que o conceito de distanciamento é constituído por duas componentes:

- O pedido cognitivo efectuado no âmbito do acto de distanciamento;
- A actividade mental desencadeada por esse mesmo acto.

O acto de distanciamento forma assim uma unidade composta pela acção do emissor e a resposta do receptor - inicialmente uma separação interna, do aqui e agora, seguida de uma transformação num sistema simbólico ou de signos. Os pedidos cognitivos, ou as estratégias de distanciamento, contribuem diferencialmente para o processo de reorganização mental. Há diferentes tipos de estratégias que suscitam diferentes tipos de experiência (Sigel, 1993; Sigel et al., 1993). Sigel centra-se, essencialmente, em comportamentos de distanciamento verbais ou gestuais que, como tal, contêm características de comunicação verbal (forma, conteúdo, estrutura sintáctica) e caracteriza-os, fundamentalmente, pela sua função e pela sua forma (Sigel & Cocking, 1977; Sigel et al., 1993).

A Função⁷

Embora todos os comportamentos de distanciamento originem uma separação cognitiva entre o indivíduo e o presente imediato, eles diferem no grau em que activam essa separação (Sigel & Cocking, 1977). Há os que colocam à criança uma exigência mínima de separação do presente imediato, mas há também aqueles que fazem pedidos complexos que exigem da criança um elevado nível de abstracção (ver tabela 1). A investigação tem demonstrado que o nível de distanciamento desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência representacional⁸ (Sigel et al., 1993).

⁷ Função (Sigel & Cocking, 1977) e Nível (Sigel, 1993; Sigel et al., 1993) são termos utilizados com o mesmo sentido.

⁸ A síntese desses estudos será apresentada a seguir.

TABELA 1

Tipos de estratégias de distanciamento categorizadas por níveis

Distanciamento elevado	Distanciamento médio	Distanciamento baixo
Avaliar consequência Avaliar competência Avaliar afecto Avaliar esforço e/ou realização Avaliar necessário e/ou suficiente Inferir causa-efeito Inferir afecto Generalizar Transformar Planear Confirmar um plano Concluir Propor alternativas Resolver conflitos	Sequenciar Reproduzir Descrever semelhanças Descrever diferenças Inferir semelhanças Inferir diferenças Classificar de forma simétrica Classificar de forma assimétrica Enumerar Sintetizar no âmbito da classificação	Nomear Produzir informação Descrever, definir Descrever - interpretar Demonstrar Observar

Nota: Retirado de "Socialization of cognition: the distancing model" de I. E. Sigel, E. T. Stinson & M. Kim, 1993, in *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. (p.211), R. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

A Forma

Uma outra característica importante do diálogo diz respeito à forma da estratégia comunicativa. A forma pode ser declarativa, imperativa ou interrogativa, podendo esta última ter objectivos de verificação da compreensão da criança ou de estimulação de resolução de problemas. De acordo com a primeira formulação da teoria do distanciamento, as estratégias de distanciamento em forma interrogativa suscitavam uma maior separação do "aqui e agora" que formas declarativas. Declarações exigiam respostas convergentes requerendo uma escuta passiva ao contrário de formas interrogativas que exigiam um envolvimento activo por parte da criança (Sigel & Cocking, 1977). Posteriormente, como os dados obtidos não confirmavam a importância da forma, Sigel reformulou a sua teoria, afirmando que era o conteúdo, e não a forma, que determinava o impacto sobre o desenvolvimento da criança (Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984). Baseando-se em dados obtidos num estudo conduzido com crianças de 22 meses de idade, González (1993) obtém, entretanto, resultados que confirmam a primeira formulação da teoria do distanciamento (cf. Sigel & Cocking, 1977) e salientam a importância de se considerar a forma dos pedidos. González (*ibid.*) sugere que a divergência nos resultados possa ser parcialmente explicada pela diferença de idades das crianças estudadas (o grupo de Princeton estudou, essencialmente, crianças em idade pré-escolar, enquanto González se centrou em crianças mais pequenas), e formulou a hipótese que o

valor estimulante das perguntas diminuisse à medida que as crianças se tornavam mais competentes.

A eficácia da forma, seja declarativa, imperativa ou interrogativa depende ainda do grau de abertura dos pedidos, em que uma maior abertura leva a maior exigência de pensamento representacional. A forma interrogativa e aberta funciona, muito particularmente, como instigadora, activadora e organizadora de operações mentais (Sigel & Cocking, 1977; Sigel et al., 1993).

4. História do Modelo

As origens do modelo de distanciamento remontam a estudos efectuados por Sigel e os seus colaboradores, em que crianças em desvantagem social demonstraram ter grandes dificuldades em classificar imagens ou em envolver-se em jogo simbólico. Crianças provenientes de famílias de estatutos sócio-económicos médios, pelo seu lado, mostravam realizar essas tarefas sem quaisquer problemas (Sigel, 1986; Sigel, 1993). Considerando que tanto a classificação de imagens como o jogo simbólico exigiam das crianças a capacidade de se separar das características físicas imediatas dos estímulos e de se relacionar com esses estímulos de forma simbólica, Sigel formula então a hipótese de que seria a família como fonte primária de socialização que contribuiria para tais diferenças. Seria no período de transição entre o estadio sensório-motor e o estadio pré-operatório, em que o adulto assumia um papel importante a nível da criação de distância entre a criança e os objectos, que as diferenças começariam a surgir (Sigel, 1970; citado por Sigel, 1986; Sigel, 1990, Sigel & Olmsted, 1970; citados por Sigel, 1993).

Sigel e colaboradores efectuaram então um levantamento de práticas educativas parentais, entrevistando pais sobre a forma como interagiam com as crianças em situações de leitura, de planeamento e de conversa. Os dados obtidos apontaram para o facto de pais de estatuto sócio-económico (ESE) baixo envolverem os seus filhos em situações de diálogo limitado, centrando-se as interações essencialmente em assuntos disciplinares⁹. Os actos de distanciamento eram mínimos e as estratégias educativas eram basicamente de natureza autoritária dando pouca oportunidade ao diálogo (Sigel, 1973; citado por Sigel, 1993). Ao contrário, pais de ESE médio envolviam as crianças

⁹ Passaremos a referir estatuto sócio-económico de forma abreviada como ESE.

em jogo de faz de conta, liam para os filhos e dialogavam com eles (Sigel, 1993). Os resultados confirmaram, assim, que pais de ESE baixo se comportavam de forma diferente de pais de ESE médio a nível da organização do tempo, do espaço e da linguagem. De acordo com Sigel, seria através da organização de um espaço estruturado e sequenciado, de um ambiente linguístico constituído por uma elevada frequência de palavras denotando distância entre referente e signo, e da existência de modelos demonstrando a importância do distanciamento, que os pais criavam as experiências necessárias ao desenvolvimento do pensamento representacional dos seus filhos (1970; citado por Sigel, 1986).

Na sequência desses estudos, e para testar o modelo do distanciamento, foram desenvolvidos vários projectos de investigação, tanto em contexto pré-escolar como em contexto familiar (Sigel, 1993).

A investigação em contexto pré-escolar (com crianças de ESE médio) demonstrou que a utilização, por parte das educadoras, de estratégias de distanciamento influenciava, de facto, a capacidade das crianças para lidar com material simbólico (Sigel, 1986). Resultados indicavam, ainda, que era possível promover a competência cognitiva das crianças através de programas em que a educadora utilizasse mais frequentemente estratégias de distanciamento (Rosner, 1978, Sigel et al., 1973; citados por Sigel, 1986). Quando as educadoras eram treinadas no sentido de utilizar frequentemente comportamentos de distanciamento elevado com as crianças, estas evidenciavam resultados superiores aos de um grupo de controlo a nível da linguagem, da memória e de capacidades de antecipação (Sigel & Cocking, 1977; Cocking, 1979; citado por McGillicuddy-De Lisi et al., 1987). Sigel e Cocking (*ibid.*), por exemplo, descrevem um estudo com o objectivo de comparar dois grupos de crianças frequentando contextos de educação pré-escolar, em que um grupo foi sistematicamente exposto ao conflito e à resolução do conflito através da utilização de comportamentos de distanciamento por parte das educadoras, enquanto o segundo grupo não foi alvo de qualquer intervenção. A utilização sistemática de comportamentos de distanciamento por parte das educadoras revelou promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente a nível da capacidade de antecipação no âmbito de uma tarefa de conservação de líquidos.

Embora todos estes resultados suportassem a hipótese do distanciamento, era essencial perceber se os efeitos das estratégias de distanciamento também se faziam sentir noutros contextos, nomeadamente em ambientes familiares.

5. O modelo de distanciamento em contexto familiar

Ao longo de um período de mais de quinze anos, foram efectuados três grandes projectos para testar a hipótese de distanciamento utilizando a observação de situações de ensino, diádicas, entre pais e criança (Sigel et al., 1993).

5.1. Primeiro projecto

No estudo inicial (Sigel, 1982; Sigel, 1986; Sigel, 1993; Sigel et al., 1993) pretendeu-se analisar a teoria do distanciamento considerando o papel da estrutura familiar em famílias de estatutos sócio-económicos distintos (ESE baixo e ESE médio) no desenvolvimento da competência representacional. Foram estudadas 120 crianças de quatro anos de ambos os sexos e respectivas famílias. Pretendeu-se analisar contextos familiares com configurações diferentes, tendo sido seleccionadas famílias com um diferente número de filhos e com dois padrões de espaçamento entre irmãos (famílias com um/a filho/a; famílias com três filhos, em que a diferença de idades entre irmãos era inferior ou igual a três anos; e famílias com três filhos, em que a diferença de idades era superior a três anos). Cada um dos pais foi observado separadamente em duas situações de interacção com o seu filho:

- Situação pouco estruturada e sem resultado pré-definido - tarefa de leitura conjunta de um livro;
- Situação estruturada com um resultado definido a priori - tarefa de dobragem de papel.

As interacções adulto-criança foram gravadas em vídeo, tendo sido, posteriormente, analisadas em função de um sistema de codificação centrado nos comportamentos do adulto e da criança¹⁰.

As capacidades representacionais e a competência de resolução de problemas por parte da criança foram avaliadas através de diferentes tarefas de realização cognitiva de natureza Piagetiana (quatro tarefas de conhecimento físico e três tarefas de conhecimento social) (Sigel, 1982).

¹⁰ Comportamentos do adulto: pedidos de ensino/gestão colocados à criança, sistemas verbais de suporte emocional, comportamentos não verbais facilitadores da realização da tarefa ou de suporte emocional, forma das intervenções, coesão da interacção. Comportamentos da criança: grau de envolvimento na interacção, sucesso no completamento de cada passo da tarefa de dobragem, iniciativas.

Verificou-se que as estratégias de distanciamento tendiam a variar em função da tarefa. Foi encontrado um efeito significativo numa série de variáveis (declarações e questões de nível baixo e elevado, número de questões, e pedidos de distanciamento baixo), obtendo a tarefa de contar uma história valores superiores nessas variáveis aos encontrados na tarefa de dobragem. Segundo Sigel (*ibid.*), o facto dos estilos de ensino parentais variarem em função da tarefa revelava a capacidade dos pais modificarem as suas estratégias de acordo com as características e exigências da tarefa.

Embora a tarefa tenha sido aquela variável em função da qual os comportamentos dos pais mais variaram, verificaram-se ainda vários efeitos de interacção envolvendo outro tipo de variáveis tais como a configuração familiar, o ESE, e o sexo dos pais e das crianças (Sigel, 1982).

O ESE e a estrutura da família, nomeadamente, mostraram ter influência no funcionamento cognitivo da criança. Crianças de ESE baixo, em que o espaçamento entre irmãos era curto, tinham resultados superiores a crianças do mesmo estatuto, em que o espaçamento entre irmãos era maior. No entanto, no grupo de crianças de ESE médio, eram as crianças provenientes de famílias com maior espaçamento entre irmãos que obtinham melhores resultados. Estes dados indicam que as estratégias de ensino dos pais têm, provavelmente, um maior impacto no funcionamento cognitivo de crianças de ESE médio devido ao facto dos pais desse grupo terem mais tempo para interagir com cada criança. Nas famílias de ESE baixos, irmãos de idades próximas parecem proporcionar estimulação intelectual uns aos outros (Mc Gillicuddy & Sigel, 1991; citados por Sigel et al., 1993).

A relação entre estratégias de distanciamento dos pais e competências representacionais da criança foi determinada controlando-se os efeitos do ESE e da constelação familiar. As relações entre estratégias de distanciamento dos pais e realização cognitiva da criança foram distintas nos dois tipos de tarefas. Essas relações foram igualmente distintas para pais e mães.

As análises evidenciaram que as estratégias de ensino utilizadas na situação de leitura conjunta de um livro prognosticavam a realização das crianças em tarefas de natureza cognitiva. Quanto menos as mães cometiam intrusões e quanto menos as crianças estavam envolvidas passivamente, tanto melhor as crianças eram capazes de prever o que ia acontecer numa tarefa de conservação. Verificou-se ainda uma relação positiva entre a utilização que a mãe fazia de estratégias de distanciamento elevado e a realização da criança em tarefas que exigissem raciocínio lógico e capacidade de antecipação. Em relação ao comportamento do pai, as relações eram menos claras, já que não se verificava a existência de uma relação entre estratégias de distanciamento e realização cognitiva da criança (González, 1993; Sigel, 1982).

Na dobragem, não se verificaram relações significativas entre as estratégias de distanciamento das mães e a realização das crianças em tarefas de memória, antecipação e classificação. Os resultados obtidos com os pais são novamente distintos dos das mães, observando-se uma relação entre pedidos de distanciamento elevado e realização da criança em tarefas de memória (Sigel, 1982).

Até ao momento referiram-se os efeitos dos comportamentos de cada um dos pais, de forma isolada, na realização da criança. No entanto, a criança é alvo da **influência conjunta de ambos os pais**, o que aponta para a necessidade de um estudo da contribuição relativa de cada um deles para os resultados da criança. Nesse sentido, foram efectuadas análises de regressão que contemplaram, conjuntamente, os dados relativos às mães e aos pais. Tanto na tarefa de contar uma história como na tarefa da dobragem, os resultados obtidos a partir dos dados conjuntos de mães e pais revelaram padrões distintos daqueles que tinham sido obtidos por cada um dos pais separadamente. Em geral, a análise conjunta apontava para uma relação mais forte entre estratégias de distanciamento e realização cognitiva da criança (*ibid.*).

5.2. Segundo projecto

Um segundo grupo de estudos (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Pellegrini et al., 1985) teve, como objectivo geral, a análise dos efeitos de crianças com desenvolvimento atípico nos padrões de comunicação da família. A metodologia utilizada foi idêntica à do primeiro estudo já descrito, tendo sido analisadas as interacções estabelecidas entre pai/mãe e criança nas mesmas tarefas do estudo anterior (leitura conjunta de um livro e dobragem de papel).

O estudo realizado por Pellegrini et al. (1985) centrou-se na situação de leitura conjunta de um livro e pretendeu, especificamente, analisar até que ponto os comportamentos verbais e não verbais dos pais se tornavam menos apoiantes ou directivos em função da idade e do estatuto comunicativo da criança, bem como descrever de que modo as variáveis interactivas parentais se relacionavam com o QI verbal das crianças. Fizeram parte da amostra 120 crianças de duas faixas etárias (4 e 5 anos) e respectivos pais (mães e pais). Das 120 crianças, 60 tinham problemas de comunicação. Cada um dos pais foi observado numa situação de leitura conjunta de um livro com o seu filho. As interacções adulto-criança foram gravadas em vídeo e analisadas em função de um sistema de codificação centrado nos comportamentos interactivos do adulto¹¹.

¹¹ Comportamentos interactivos do adulto: forma das intervenções (declarações ou questões), intervenções verbais de suporte emocional; apoio não-verbal; pedidos de distanciamento (baixo, médio, elevado), paráfrases; número de turnos de conversação adulto-criança. Assim, estratégias de natureza mais directiva seriam constituídas por declarações, apoio verbal e não verbal, pedidos de distanciamento baixo, e turnos mais frequentes. As estratégias menos directivas seriam constituídas por perguntas, pedidos de distanciamento médio e elevado, paráfrases, e turnos menos frequentes.

Tendo como referência o conceito de ZDP de Vygotsky, os autores esperavam que os pais se tornassem menos directivos em função de um aumento da competência geral das crianças. Os resultados obtidos apoiaram apenas parcialmente essa hipótese. De facto, a utilização de pedidos de distanciamento médio e elevado não variou em função da idade da criança nem em função do seu estatuto comunicacional. No entanto, pais de crianças com problemas de comunicação utilizaram mais distanciamentos baixos que pais de crianças sem problemas. Tentando encontrar uma explicação para a ausência de variação a nível dos pedidos de distanciamento médio e elevado, os autores avançam duas hipóteses explicativas. Por um lado, o leque restrito de idades das crianças observadas e, por outro lado, a simplicidade dos livros podem não ter proporcionado pedidos de distanciamento de maior exigência cognitiva. De salientar, no entanto, o facto de, no grupo total de crianças com problemas de comunicação¹², existirem correlações significativas entre a idade da criança e alguns comportamentos interactivos do adulto, nomeadamente, pedidos de distanciamento baixo, apoio verbal de natureza emocional, apoio não verbal, turnos de conversação (correlações negativas) e paráfrases (correlação positiva). Estes resultados indicam que os pais de crianças com problemas de comunicação utilizam um menor número de distanciamentos baixos, de turnos e de intervenções de suporte e um maior número de paráfrases à medida que a idade das crianças aumenta. O facto destas relações apenas terem sido observadas no grupo de crianças com problemas de comunicação sugere que os pais destas crianças procuram ajustar as suas estratégias de interacção ao nível de competência da criança.

Finalmente, procurou-se identificar, para cada grupo de crianças (com e sem problemas de comunicação), aquelas estratégias parentais que melhor se relacionavam com o QI verbal (obtido através da aplicação da WPPSI)¹³ das crianças. No grupo de crianças sem problemas de comunicação foram os pedidos de distanciamento elevado (relação positiva) e as questões (relação negativa) que melhor prognosticaram o QI da criança. Já o grupo de crianças com problemas de comunicação evidenciou resultados diferentes. Nesse grupo, as estratégias parentais que melhor prognosticaram o QI verbal foram os apoios verbais, os pedidos de distanciamento baixo e as questões.

Uma das conclusões mais relevantes deste estudo consiste no facto de salientar que a utilização de distanciamentos elevados não se relaciona necessariamente com o QI verbal de todas as crianças. Assim, nem sempre os pedidos de distanciamento elevado são a estratégia mais eficaz para lidar com todo o tipo de crianças. O que os resultados sugerem é a necessidade dessas estratégias se adequarem ao nível de competência

¹² Grupo constituído pelas crianças das duas faixas etárias.

¹³ Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence (WPPSI) de Wechsler (1949).

da criança, ou seja, se situarem na sua ZDP. São, no entanto, os próprios autores que alertam para o facto do estudo deixar por esclarecer se são os pais e o seu comportamento que influenciam a criança ou vice-versa. Segundo eles fica, porém, a certeza de que a interacção pais-criança varia significativamente quando os níveis de competência da criança diferem.

Alguns dos aspectos que o estudo de Pellegrini et al. (1985) não permite clarificar são trabalhados em estudos posteriores de metodologia semelhante. McGillicuddy-DeLisi et al. (1987), num estudo sobre a influência da família no desenvolvimento de competências de planeamento na criança¹⁴ utiliza duas amostras diferentes, a primeira constituída por 120 crianças de idade escolar (entre os cinco anos e meio e os sete anos e meio) e respectivas famílias e a segunda por 120 crianças de idade pré-escolar (entre os três anos e meio e os cinco anos e meio) e famílias. Em ambas as amostras, 60 das 120 crianças tinham problemas de comunicação. As crianças das duas amostras foram observadas em situações diádicas¹⁵ com cada um dos pais, tendo as interacções sido codificadas de acordo com o nível de distanciamento dos comportamentos parentais. Na primeira amostra, 86 crianças foram ainda observadas em interacção com um irmão em duas tarefas de resolução de problemas.

Também os resultados obtidos neste estudo, tal como os do estudo anterior, apontam para o facto das estratégias de distanciamento dependerem do estatuto comunicacional da criança. No entanto, o presente estudo salienta ainda que as estratégias de distanciamento dependem também do tipo de tarefa e da idade da criança e evidencia a existência de interacções significativas entre algumas das variáveis analisadas:

Grupo de crianças¹⁶ e tarefa, grupo de crianças e idade, tarefa e idade, e sexo dos pais e tarefa.

Em relação ao primeiro efeito de interacção (grupo de crianças e tarefa), refira-se que pais de crianças com problemas de comunicação se comportam de forma semelhante aos pais de crianças sem problemas quando interagem com os seus filhos na tarefa de dobragem, mas demonstram utilizar estratégias diferentes na tarefa de leitura conjunta de um livro. À semelhança do que havia sido observado no estudo anterior, também neste estudo pais de crianças com problemas de comunicação recorrem mais aos pedidos de distanciamento baixo que os seus congéneres com filhos sem problemas. Os resultados relativos ao segundo tipo de interacção (grupo de crianças e idade) apontam

14 McGillicuddy-DeLisi et al. (1987) recorrem a dados obtidos no âmbito de dois projectos de investigação. O primeiro dos projectos tem como objectivo central a análise do efeito da criança com desenvolvimento atípico nos padrões de interacção familiares, enquanto o segundo se centra no papel dos pais no desenvolvimento da capacidade representacional da criança em idade pré-escolar.

15 Cada diáde passou por duas situações diferentes, uma tarefa de leitura conjunta de um livro e uma tarefa de dobragem.

16 Grupo de crianças, ou seja, crianças sem problemas de comunicação vs. crianças com problemas de comunicação.

para variações nas estratégias em função da idade no grupo de crianças sem problemas de comunicação. Mas, surpreendentemente, são os pais de crianças mais novas quem mais frequentemente utiliza pedidos de distanciamento elevado. No grupo de crianças com problemas de comunicação essas diferenças são mínimas. Os autores justificam os resultados obtidos argumentando que pais de crianças mais novas e sem problemas de comunicação parecem usar os distanciamentos elevados com o objectivo de encorajar as competências representacionais da criança. Pelo seu lado, pais de crianças mais velhas, sem problemas de comunicação, tendem a atribuir à criança uma maior responsabilidade na realização da tarefa, proporcionando à criança um maior controlo sobre o seu próprio comportamento. O facto de não se encontrarem diferenças no grupo de crianças com problemas de comunicação pode, eventualmente, ser atribuído às dificuldades das crianças que necessitam, independentemente da idade, de um encorajamento das suas competências representacionais. Também a interacção observada entre tarefa e idade pode ter o mesmo tipo de interpretação. São os pais de crianças mais velhas, na tarefa de leitura conjunta de um livro, que menos distanciamentos elevados utilizam quando comparados com os restantes grupos. Os autores explicam que, enquanto pais de crianças mais novas encaram a tarefa como contar uma história, pais de crianças em idade escolar tendem a fazer com que a criança leia o livro. Por último, refira-se, ainda, em relação à interacção sexo dos pais e tarefa, que os pais utilizam um maior número de distanciamentos baixos do que as mães na tarefa de leitura conjunta (*ibid.*).

Um outro objectivo central deste estudo dizia respeito à análise do padrão de relações entre estratégias de distanciamento parentais e capacidades representacionais de crianças com e sem problemas de comunicação. Segundo os autores, caso os padrões encontrados para os dois grupos de crianças fossem diferentes, havia razões para se pensar que os processos responsáveis pelo estabelecimento de relações entre comportamentos dos pais e capacidade representacional das crianças eram afectados pela capacidade de comunicação da criança. Nesse sentido, foram analisadas as relações entre os comportamentos de distanciamento dos pais no âmbito da realização das duas tarefas e os resultados das crianças de idade pré-escolar em tarefas de antecipação e de memória e sequenciação. Verificou-se que distanciamentos elevados se relacionavam de forma positiva com os resultados das crianças na tarefa de antecipação, mas não na de memória e sequenciação. Pelo contrário, os distanciamentos baixos relacionavam-se negativamente com os resultados das crianças, não só na tarefa de antecipação, como também na de memória e sequenciação. Embora tenham sido encontradas relações semelhantes entre comportamentos de distanciamento parental e capacidades representacionais da criança nos dois grupos de crianças, essas relações eram mais consistentes e ligeiramente mais fortes no grupo de crianças com problemas de comunicação.

O facto de uma utilização mais frequente de distanciamentos baixos estar associada a piores capacidades de antecipação e de memória nas crianças está de acordo com a hipótese do distanciamento. A utilização frequente de distanciamentos baixos teria inibido o desenvolvimento das capacidades representacionais da criança. Porém, a existência de um padrão de relações mais forte no grupo de crianças com problemas de comunicação (aliada ao facto das crianças com problemas de comunicação terem piores resultados nas tarefas de antecipação e de memória e sequenciação) permite formular uma hipótese explicativa de natureza diferente. Ou seja, os pais estariam a reagir às menores capacidades de antecipação e de memória das crianças, adaptando-se ao nível de competência da criança através de uma maior utilização de pedidos de distanciamento baixo (*ibid.*). Esta hipótese explicativa, já avançada no estudo de Pellegrini et al. (1985), foi de algum modo reforçada pelos resultados obtidos através da análise das situações de interacção entre as 86 crianças-alvo de idade escolar com os seus irmãos. As actividades de planeamento no âmbito das interacções entre criança-alvo e irmãos estavam relacionadas com níveis de competência tanto por parte da criança-alvo como dos irmãos. Era a criança mais competente intelectualmente quem assumia o controlo da interacção diádica. Também a capacidade de comunicação da criança-alvo era um factor de relevo nas interacções estabelecidas entre irmãos, já que crianças com problemas de comunicação evidenciavam um menor número de iniciativas que crianças sem problemas.

McGillicuddy-DeLisi e colaboradores (*ibid.*) concluem que os resultados obtidos não são explicáveis com base num modelo unidireccional que afirme apenas os efeitos dos comportamentos interactivos de outros sobre a criança. Referem que a criança, ela própria, tem a capacidade de evocar um maior ou menor controlo e um maior ou menor uso de distanciamentos, baixos ou elevados, por parte de outros. É provável que a idade da criança, a sua competência representacional e a sua capacidade de comunicação social influenciem a interacção dos pais com a criança. Assim, as relações obtidas entre estratégias de distanciamento parentais e resultados das crianças a nível da antecipação e da memória reflectem, por um lado, a capacidade dos pais em adequar as suas estratégias ao nível de capacidade da criança, e, por outro, a influência dos pais sobre o desenvolvimento de competências representacionais na criança. Situando-se num modelo explicativo claramente transaccional (cf. Altman & Rogoff, 1987), McGillicuddy-DeLisi et al. (1987) afirmam o seguinte:

A mudança, ou o desenvolvimento, na capacidade de planeamento da criança acontece quando o nível de capacidade da criança (por exemplo: a nível da fala representacional ou comunicativa) muda, como resultado de crescimento maturacional ou de experiências sociais, ou quando a natureza da experiência social

da criança muda, como quando um irmão manifesta um aumento na competência devido ao seu próprio crescimento ou experiência, alterando desta forma a natureza das interações entre irmãos. Assim, as influências familiares na capacidade de planeamento das crianças residem nas interações sociais, mas estas interações sociais estão a mudar continuamente à medida que os membros da família crescem, exercem as suas competências no âmbito de interações com outros, e respondem a capacidades evidenciadas por outros membros da família (p.426).

5.3. Terceiro projecto

Os estudos até aqui efectuados centravam-se na análise do impacto de comportamentos parentais na competência representacional da criança apenas num determinado ponto no tempo. Para avaliar os efeitos a longo termo dos comportamentos de distanciamento parental, foi implementado um estudo longitudinal com uma subamostra de famílias de ESE médio que tinham participado cinco anos atrás em estudos anteriores (cf. 2º Projecto) (Sigel, 1992; Sigel et al., 1993). Essa subamostra foi constituída por 38 famílias de crianças diagnosticadas como tendo perturbações da linguagem por altura do primeiro estudo e 40 famílias de crianças sem problemas de comunicação. As crianças, aquando do primeiro estudo, situavam-se numa faixa etária entre os três anos e meio e os sete anos e meio. No estudo de "*follow-up*", tinham, em média, 11 anos. Foram utilizadas tarefas equivalentes às utilizadas cinco anos atrás, embora adequadas à idade actual das crianças:

- uma tarefa de dar nós (a substituir a tarefa estruturada de dobragem);
- uma tarefa verbal de resolução de um problema (a substituir a tarefa de leitura conjunta de um livro).

As situações de interacção diádica com cada um dos pais foram gravadas em vídeo e codificadas posteriormente a nível dos comportamentos de distanciamento dos pais. A avaliação das crianças foi feita com base em indicadores de natureza académica a nível da matemática e da leitura que foram considerados medidas próximas daquelas utilizadas nos estudos anteriores para avaliar as competências representacionais. O estudo pretendia dar resposta a duas questões centrais. Por um lado, procurava verificar se as estratégias de distanciamento parentais utilizadas com crianças em idade escolar tinham um impacto semelhante ou diferente do observado com crianças em idade pré-escolar. Por outro lado, pretendia, ainda, avaliar as consequências a longo termo dos comportamentos de distanciamento manifestados pelos pais quando os seus filhos estavam em idade pré-escolar.

Relativamente ao primeiro aspecto, os resultados obtidos confirmaram, em geral, as hipóteses formuladas. As estratégias de distanciamento parentais revelaram ter impacto na competência representacional das crianças em idade escolar, embora apenas a nível dos resultados obtidos no âmbito da matemática¹⁷ (Sigel et al., 1993). Os resultados a nível da leitura, ao contrário do previsto, não revelaram estar associados ao uso de distanciamentos.

Quanto às consequências a longo termo das estratégias de interacção parentais, há a salientar um resultado não esperado que se prende com o papel desempenhado pelos comportamentos de aprovação manifestados por mães e pais no âmbito das duas situações interactivas com a criança em idade pré-escolar. Verificou-se uma relação positiva forte entre aprovações dos pais nessa altura e os resultados académicos obtidos pelas crianças cinco anos depois (Sigel, Stinson, & Flaughner, 1991; citados por Sigel et al., 1993).

É surpreendente que os resultados a nível da leitura não revelem estar associados ao uso de distanciamentos e que seja a utilização de expressões de aprovação por parte dos pais aquando da situação de leitura conjunta com os seus filhos em idade pré-escolar que mais se relacione com o sucesso académico na leitura. Os autores recorrem ao conceito de interiorização proposto por Vygotsky para justificar esses resultados, explicando que a utilização frequente de expressões de aprovação em situações de interacção diádica como a da leitura conjunta podia facilitar os processos de interiorização subjacentes à competência linguística precoce e à aquisição da leitura cinco anos depois. Os autores propõem ainda uma hipótese explicativa para a discrepância verificada entre os resultados obtidos a nível da leitura e da matemática. Segundo eles, é provável que os mecanismos implicados na leitura tenham sido activados mais cedo na criança, o que justifica a ausência de relações entre realização a nível da leitura e comportamentos de distanciamento parentais com a criança em idade escolar. Pelo contrário, a nível da matemática, os resultados obtidos sugerem que a utilização de estratégias de distanciamento com a criança em idade escolar continua a desempenhar um papel de relevo, provavelmente pelo facto desta disciplina colocar à criança exigências representacionais novas e complexas (Sigel et al., 1993).

17 O conjunto mais forte de relações refere-se à correlação negativa entre níveis de distanciamento baixo e comportamentos de estruturação por parte do adulto e resultados a nível da matemática. Existe, ainda, uma relação positiva entre a utilização de estratégias de distanciamento elevado e realização na matemática (*ibid.*).

6. Outros estudos

Outros autores desenvolveram estudos no âmbito do Modelo do Distanciamento (Díaz, Neal, & Amaya-Williams, 1990; Díaz, Neal, & Vachio, 1991; González, 1993; González & Palacios, 1993; Roberts & Barnes, 1992). Iremos salientar um projecto de investigação efectuado por uma equipa da Universidade de Sevilha que recorreu a este modelo enquadrando-o numa perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano¹⁸. Foram estudadas 68 crianças em situações de interacção com a mãe e com o pai. Aos 22 meses de idade, as crianças foram filmadas, em casa, com cada um dos pais, em três situações diferentes: uma tarefa de construção, uma tarefa de ver, em conjunto, um livro de imagens e uma situação de jogo livre com materiais de desperdício (González, 1993). Embora a codificação das situações tenha sido efectuada de acordo com um sistema mais complexo, constituído por várias dimensões¹⁹, nesta secção centrar-nos-emos apenas na dimensão do distanciamento (González & Palacios, 1993). Cingir-nos-emos ainda às duas primeiras tarefas acima referidas. Distanciamentos médios e elevados foram codificados em ambas as tarefas. Distanciamentos baixos foram apenas codificados na tarefa de ver um livro de imagens. Os resultados obtidos apontaram para correlações significativas entre pedidos de distanciamento médio em ambas as tarefas e desenvolvimento cognitivo da criança aos 22 meses de idade²⁰. No entanto, os pedidos de distanciamento elevado não mostraram relacionar-se, de forma significativa, com o desenvolvimento da criança. Na tarefa de leitura conjunta de um livro, saliente-se que, de forma inesperada, se verificaram correlações positivas significativas entre pedidos de distanciamento baixo e desenvolvimento cognitivo da criança. Entretanto, uma análise mais detalhada que considerou, para além do conteúdo, a forma das inter-

18 O estudo em questão já foi referido no capítulo 2 desta tese, embora com um enfoque diferente. É um estudo que se insere num projecto de investigação mais amplo, de natureza longitudinal, tendo como objectivo principal conhecer os contextos de socialização familiares e escolares em que crescem as crianças e analisar o seu impacto no desenvolvimento das crianças. O estudo teve início em 1985, tendo sido efectuadas entrevistas, logo após o nascimento das crianças, a pais e mães acerca das suas ideias sobre o desenvolvimento e a educação (Palacios, 1988; citado por González, 1993). As famílias voltaram a ser estudadas quando as crianças tinham 22 meses e, de novo, quando estas tinham sete anos de idade. Paralelamente foi avaliado o contexto pré-escolar em que cresciam as crianças aos seis anos de idade (González, 1993).

19 O sistema de codificação é constituído pelas seguintes dimensões: (1) negociação conjunta da definição da situação; (2) equilíbrio entre exigências e apoios; (3) estimulação à descontextualização - que corresponde à dimensão do distanciamento; (4) estimulação à autonomia e sentimento de auto-competência.

20 O desenvolvimento cognitivo foi avaliado, aos 22 meses, com base no número total de palavras utilizadas pela criança na situação de ver um livro e, ainda, no valor obtido na subescala de desenvolvimento mental da escala de Bayley (1969). Aos 6 anos de idade, a avaliação foi efectuada com base no teste de desenvolvimento linguístico P.L.A.I. (Blank, Rose & Berlin, 1988) e no teste de maturidade pré-escolar de De La Cruz (1988). Em ambas as idades foi efectuada uma análise factorial com os dados desenvolvimentais, que resultou num valor factorial único. É nesse valor que se baseiam as análises aqui referidas (González & Palacios, 1993).

venções revelou que essas correlações positivas só se verificavam quando as intervenções eram efectuadas de forma interrogativa. A nível das declarações de nível baixo, as relações revelaram-se negativas, embora não significativas. Relativamente aos distanciamentos médio-elevado²¹, tanto declarações como questões mostraram estar relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, embora a correlação mais forte tenha sido encontrada para os distanciamentos em forma interrogativa (*ibd.*).

De acordo com os autores, este estudo constituiu uma confirmação de que os pedidos de distanciamento não podiam ser vistos em termos absolutos, mas tinham necessariamente que ser avaliados em relação ao nível desenvolvimental das crianças. Os comportamentos parentais, para serem desenvolvimentalmente instigadores, necessitavam de se situar na ZDP da criança, ou seja, para além do seu nível de desenvolvimento actual, mas não para além do desenvolvimento possível. Os dados obtidos sugeriam, pois, que as declarações de nível baixo se situavam no nível de desenvolvimento actual da criança, enquanto os pedidos de distanciamento elevado estavam para além do seu desenvolvimento possível (*ibd.*).

A fim de avaliar os efeitos a longo termo dos comportamentos de distanciamento parentais, foi ainda efectuada uma análise de regressão, em que a estimulação dos pais e o desenvolvimento da criança aos 22 meses de idade foram considerados variáveis independentes, enquanto o desenvolvimento da criança aos seis anos de idade era a variável dependente. Verificou-se que apenas o distanciamento materno explicava a variância específica do desenvolvimento aos seis anos, enquanto o desenvolvimento cognitivo quatro anos antes não evidenciava uma correlação parcial significativa com o desenvolvimento da criança aos seis anos. Embora distanciamentos maternos e paternos se relacionassem significativamente com o desenvolvimento da criança aos 22 meses, aos seis anos só os valores maternos mantinham a sua significância. Os autores avançaram algumas explicações possíveis para tais resultados. Referiram, por um lado, o facto de, na nossa cultura, ser essencialmente a mãe a cuidar da criança. Por outro lado, salientaram que o pai, tendo menos contacto com a criança, podia ser menos sensível ao tipo de estimulação adequada, "reagindo mais à criança do que *puxando-a* através da sua ZDP" (González & Palacios, 1993, p. 9). O facto dos pedidos de distanciamento se relacionarem com o desenvolvimento cognitivo aos seis anos de idade e deste efeito continuar a ser significativo mesmo quando a variância explicada pelo desenvolvimento prévio era isolada, confirmou a importância do distanciamento no desenvolvimento cognitivo da criança. Tal como McGillicuddy-DeLisi et al. (1987),

21 Na situação de leitura conjunta de um livro, os distanciamentos elevados por serem extremamente raros, foram considerados em conjunto com os distanciamentos médios.

González (1993; González & Palacios, 1993) demonstrou, através do seu estudo, que os pais não só eram capazes de se adaptar ao desenvolvimento dos filhos, mas também desempenhavam um papel activo nesse desenvolvimento, estimulando as competências cognitivas da criança.

7. Conclusões gerais

Num primeiro momento, iremos recorrer a uma síntese, efectuada pelo próprio Sigel, dos estudos realizados sobre o Modelo de Distanciamento (Sigel, 1993; Sigel et al., 1993), que completaremos, de seguida, com algumas reflexões por nós efectuadas no decurso deste trabalho de revisão e análise bibliográfica:

- De acordo com Sigel, a investigação confirma a relação entre os comportamentos de ensino dos pais e a competência representacional da criança. O conjunto mais forte de relações diz respeito à correlação negativa entre **níveis de distanciamento baixo e comportamentos de estruturação** por parte do adulto e competência representacional da criança, tal como ela é avaliada por provas centradas nas capacidades de antecipação, memória, seriação e capacidade intelectual geral da criança;

- São as estratégias de ensino de natureza **didáctica**, em que o controlo da interacção se centra no adulto e que proporcionam poucas oportunidades para o diálogo entre pais e criança, que mais estreitamente se relacionam com resultados baixos a nível da realização cognitiva da criança;

- As estratégias de ensino variam em função do **nível intelectual**, bem como do **estatuto comunicacional** da criança. Análises confirmaram que quanto mais alto é o QI da criança, tanto mais provável será o uso de estratégias de nível de distanciamento elevado por parte dos pais; quanto mais baixo o QI da criança (mas dentro dos limites da normalidade), maior a probabilidade de serem utilizadas estratégias didácticas e distanciamentos baixos. Os resultados revelaram, igualmente, que pais de crianças com problemas de comunicação adaptam as suas estratégias ao nível de competência da criança;

- Crianças com bons resultados em tarefas de natureza Piagetiana são provenientes de famílias em que os pais utilizam estratégias de **distanciamento elevado**. Também os resultados de crianças em idade escolar a nível da matemática estão relacionados com a utilização de estratégias de distanciamento parentais;

- As **expressões de aprovação** por parte dos pais, tais como o feedback verbal manifestado pelos pais enquanto partilham uma experiência de leitura com o seu filho em idade pré-escolar, parecem estar relacionadas com a realização da criança, cinco anos mais tarde, a nível da leitura.

Como se pode retirar da leitura dos principais resultados da investigação conduzida por Sigel e colaboradores, está-se já longe de um modelo unidireccional que afirme apenas os efeitos das estratégias de socialização de outros significativos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. A própria criança, através das suas características e comportamentos, tem a capacidade de evocar determinados comportamentos nos outros que, por sua vez, adaptam as suas estratégias à criança. Não são as estratégias de distanciamento em si, de forma descontextualizada, que são mais ou menos instigadoras do desenvolvimento. Elas têm que ser analisadas em função de factores ecológicos como, por exemplo, o contexto em que a interacção decorre e a natureza da tarefa em questão. Têm ainda que ser analisadas em função de características da criança, tais como o seu estatuto comunicacional ou o seu nível intelectual. Recorrendo a Vygotsky, Sigel e colaboradores apontam para o facto dos comportamentos de distanciamento deverem situar-se na ZDP da criança para serem instigadores do seu desenvolvimento.

Sigel é um dos pioneiros a considerar a influência conjunta de ambos os pais no desenvolvimento cognitivo da criança. Em geral, essa análise conjunta aponta para uma relação mais forte entre estratégias de distanciamento e realização cognitiva da criança do que quando a contribuição separada de pai e mãe é considerada. Os resultados sugerem, ainda, que a influência de mães e pais assume características específicas e diferenciadas (González, 1993).

Tendo em conta todos estes aspectos, pensamos que o Modelo de Distanciamento, tal como formulado actualmente, evoluiu para um modelo com características transaccionais e ecológicas, pois considera que o desenvolvimento é o resultado de interacções recíprocas entre as características da pessoa em desenvolvimento e o seu ambiente envolvente. É um modelo que pretende, também, analisar os efeitos das influências provenientes da interacção estabelecida entre diferentes adultos significativos e a criança (cf. Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Porém, como em todos os modelos, há alguns aspectos que nos parecem mais frágeis e merecedores de uma atenção mais aprofundada em eventuais estudos futuros. Um desses aspectos, apontado já por González (*ibid.*), tem a ver com o facto do modelo proporcionar a análise dos comportamentos interactivos em função de três níveis de distanciamento, desvalorizando a especificidade de comportamentos pertencentes a um mesmo nível. Como diz González, há pedidos especialmente relevantes numa determinada situação, não só pelo seu carácter "distanciante", mas também pela sua importância para a redefinição da situação de interacção ou pelo facto de se situarem na ZDP da criança. Aliás, é o próprio Sigel (Sigel et al., 1993) a reconhecer a necessidade de se analisar, em estudos futuros, a sequência da interacção entre pais e criança, o que evidencia uma preocupação para além do conteúdo e da forma dos comportamentos.

González (1993; González & Palacios, 1992), no âmbito do estudo acima citado, efectua uma análise sequencial das interacções estabelecidas entre mães e crianças numa situação de construção, que lhe permite não só obter a frequência dos comportamentos de mães e crianças, mas também a forma como esses comportamentos se encadeiam.

Transparece nos estudos do grupo de Princeton, paralelamente à análise da dimensão do distanciamento, uma ênfase especial centrada no processo de transferência de responsabilidade do adulto para a criança. Por consequência, as propriedades instigadoras dos comportamentos de distanciamento foram analisadas não só a partir do conceito de distanciamento, mas também à luz de conceitos como ZDP (cf. Vygotsky, 1978) e auto-regulação (cf. Wertsch & Stone, 1985). Parece-nos, no entanto, que a leitura proporcionada por estes conceitos provenientes de perspectivas teóricas diferentes carece, por vezes, de alguma clareza e precisão. O estudo conduzido por González surgiu exactamente da necessidade de precisar a teoria do distanciamento, tal como esta tinha vindo a ser desenvolvida pelo grupo de Princeton. Como foi referido, González (1993) insere o modelo do distanciamento num quadro de leitura sócio-cultural e utiliza outras dimensões, para além do distanciamento, na grelha de análise de comportamentos interactivos parentais em situação diádica com os seus filhos. González (*ibid.*) recorre aos conceitos de ZDP e de hetero- e auto-regulação e operacionaliza-os através de dimensões específicas. Assim, aspectos relacionados com o tipo de apoio proporcionado pelo adulto à criança e com a promoção da sua autonomia e sentido de auto-competência são considerados, através de dimensões próprias, em simultâneo com a natureza "distanciante" dos comportamentos.

No entanto, González centra-se em crianças de uma faixa etária específica que, como ela própria diz, "estão a fazer a transição para o verbal" (*ibid.*, p.185). Interessa agora analisar o que se passa com crianças noutras fases do desenvolvimento. Por abordar ficaram, ainda, algumas questões, nomeadamente aquelas que se prendem com a possibilidade de diferentes tipos de estratégias desempenharem papeis distintos, mas igualmente relevantes, no desenvolvimento cognitivo da criança. Em determinada situação, o adulto pode, por exemplo, utilizar pedidos de distanciamento elaborados, tendo, em contrapartida, que proporcionar mais apoio à criança e assumir uma responsabilidade maior na execução da tarefa. Mas o adulto pode, igualmente, optar por proporcionar à criança um maior controlo da situação. Para tal, é forçado a reduzir a dificuldade da tarefa e a recorrer, mais frequentemente, a comportamentos de distanciamento baixo. Em ambas as situações, o adulto utiliza estratégias situadas na ZDP da criança. Porém, enquanto no primeiro caso dá primazia à promoção da capacidade de representação, no segundo, a maior exigência centra-se na capacidade da criança regular o seu comportamento. A esse propósito, veja-se o estudo de McGillicuddy et al. (1987), já

aqui descrito, em que pais de crianças mais novas utilizam mais frequentemente distanciamentos elevados que pais de crianças mais velhas.

Fischer, Bullock, Rotenberg e Raya (1993) consideram que as mesmas crianças, em domínios idênticos, mas em contextos diferentes, demonstram competências distintas relacionadas com diferentes tipos de suporte sócio-contextual. Ou seja, contextos com um nível de suporte baixo originam comportamentos espontâneos e produzem uma competência a um nível funcional, enquanto contextos muito apoiantes proporcionam comportamentos mais complexos e produzem níveis de competência óptimos²². Segundo estes autores, a coexistência de um nível de funcionamento inferior (nível funcional) e de um nível superior (nível óptimo) é altamente vantajosa. A criança funciona a níveis superiores quando o contexto o induz, mas continua a poder funcionar num nível inferior, o que lhe proporcionará a consolidação das suas aprendizagens²³.

Esta perspectiva permite assim formular a hipótese que estratégias diferentes desempenhem um papel importante, embora distinto, no desenvolvimento cognitivo da criança. Se estratégias de distanciamento mais elaboradas podem proporcionar nas crianças níveis de competência óptimos, estratégias menos elaboradas parecem proporcionar a consolidação das aprendizagens e permitir à criança desenvolver a sua capacidade de auto-regulação simbólica.

Um dos objectivos do próximo capítulo consiste em analisar as interacções estabelecidas entre adulto e criança, à volta de uma mesma tarefa, mas em contextos distintos. Interessa-nos analisar a natureza do suporte sócio-contextual existente nesses contextos, bem como a sua relação com a promoção da representação e da auto-regulação da criança. Por outro lado, interessa também explorar o papel da criança, e das suas características, na interacção estabelecida em cada contexto. Estas são questões que procuraremos debater através do estudo de uma situação interactiva específica, a leitura conjunta de livros, "uma das peças antropológicas por excelência na sociedade dos nossos dias" (Bairrão, comunicação pessoal, Março, 2001).

²² O intervalo definido pelos níveis funcional e óptimo constitui a "zona desenvolvimental", conceito próximo (embora não idêntico) do conceito de ZDP (Fischer et al., 1993).

²³ Já Vygotsky referia algo idêntico ao efectuar a comparação entre conceitos desenvolvidos espontaneamente e conceitos ensinados formalmente. Enquanto estes últimos são mais formais, lógicos e descontextualizados, os primeiros têm uma base rica em experiência e conexões com outros conceitos (Meadows, 1996).

1. A natureza das interacções à volta da leitura conjunta de livros

Como diz Bornstein (1989), "uma miríade de matizes dá corpo às interacções quotidianas" (p. 197). De entre várias categorias interactivas características do dia a dia do adulto e da criança, Bornstein salienta as interacções "sociais" e as "didácticas". Define as primeiras como sendo constituídas pelas estratégias físicas e verbais utilizadas pelos pais para exprimir os seus sentimentos e implicar as crianças em trocas interpessoais (por exemplo: beijar, confortar, sorrir, etc.). O foco deste tipo de interacções situa-se, predominantemente, na díade, enquanto as interacções didácticas visam, sobretudo, o mundo exterior à criança. Estas interacções referem-se a todas aquelas estratégias utilizadas pelo adulto para estimular a criança e despertá-la para o mundo exterior à díade, suscitando a atenção para os objectos ou os acontecimentos do ambiente, apresentando, mediando e interpretando o mundo exterior, e proporcionando oportunidades para observar, imitar, falar e aprender. São estratégias que podem ser físicas (por exemplo: apontar, orientar, demonstrar) ou verbais (por exemplo: descrever, questionar, dar instruções, nomear). "A construção de andaimes" tal como ela foi entendida por Bruner e Wood (cf. capítulos 1 e 2) ilustra, segundo Bornstein, esta forma de interacção¹.

Palacios (1988), por seu lado, distingue dois tipos de situações interactivas. Um primeiro tipo que surge no âmbito das rotinas quotidianas, em que a vertente educacional, embora importante, é essencialmente implícita (por exemplo, vestir a criança, ou partilhar com a criança pequenas tarefas domésticas), e um segundo grupo dizendo respeito às interacções que se orientam no sentido de proporcionar à criança a aprendizagem de um conceito ou de uma destreza. Interacções dessa natureza acontecem, por exemplo, quando o adulto ensina a criança a fazer uma construção ou quando lê à criança uma história.

São vários os autores que consideram a leitura conjunta de livros uma situação interactiva com uma vertente educativa explícita (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Baudier, Fontaine & Pêcheux, 1997; Crain-Thoreson & Dale, 1999; DeBaryshe, 1993; Hockenberger, Goldstein & Haas, 1999; Hoff-Ginsberg, 1991; Lonigan, Bloomfield et al., 1999; Mendoza, 1995; Ninio, 1983; Palacios, 1988; Payne, Whitehurst & Angell, 1994; Rush, 1999; Smith, 2001; Snow & Goldfield, 1983; Snow

¹ Refira-se que o significado de interacções "didácticas" para Bornstein (*ibid.*) e para Sigel (1993; Sigel et al., 1993) é diferente. Segundo este autor, tais estratégias caracterizam-se por uma interacção controlada pelo adulto, proporcionando poucas oportunidades para o diálogo entre pais e criança (*ibid.*).

& Ninio, 1986; Sorsby & Martlew, 1991; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Wheeler, 1983; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; entre outros). Se recorrermos a Bornstein (*ibid.*) podemos inseri-la na grande categoria das interacções "didáticas" por pretender, através do livro, "estimular a criança e despertá-la para o mundo exterior". Sendo uma situação propícia à "construção de andaimes" por parte do adulto, permite à criança interiorizar conhecimento externo e convertê-lo num instrumento para controlo consciente (cf. Bruner, 1985; Crain-Thoreson & Dale, 1999).

Grande parte dos estudos que analisam as práticas de leitura conjunta centram-se no seu impacto no desenvolvimento da linguagem e da literacia. Whitehurst e Lonigan (1998) referem-se mesmo à leitura conjunta de livros denominando-a "o aspecto prototípico e icónico da literacia em família" (p. 855). Não cabe, no entanto, no âmbito desta tese, a análise de estudos sobre a relação entre a leitura conjunta de livros e o desenvolvimento de competências de literacia². Não se pretende, tão pouco, analisar o efeito dessa leitura conjunta no desenvolvimento da linguagem da criança. Consideramos que a leitura conjunta de livros constitui uma rotina privilegiada para a análise das interacções entre adulto e criança à volta de materiais simbólicos (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Hockenberger et al., 1999; Ninio, 1980; Snow & Ninio, 1986; Sorsby & Martlew, 1991), e será nessa perspectiva que o nosso estudo será efectuado. Na linha da teoria sócio-cultural do desenvolvimento humano (cf. Capítulos 1 e 2) e dos estudos de Sigel e colaboradores (Capítulo 3), pretende-se, muito especificamente, analisar a natureza das interacções adulto-criança em situação de leitura conjunta e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo da criança. Pretende-se explorar duas vertentes intimamente relacionadas, nomeadamente, o desenvolvimento das capacidades de representação e de auto-regulação na criança. Serão, no entanto, referidos alguns estudos sobre linguagem e literacia que, de algum modo, possam contribuir para a análise das interacções à volta da situação de leitura conjunta na nossa perspectiva. No âmbito dos estudos de literacia e de linguagem à volta da leitura conjunta, vários são os autores a considerar que uma vertente essencial das aprendizagens que aí ocorrem diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de compreensão e de produção de linguagem descontextualizada (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Dickinson & Smith, 1994; Scarborough & Dobrich, 1994; Snow, 1983; Snow & Ninio, 1986; Wells, 1978; Whitehurst et al., 1988). "Ler um livro ... proporciona à criança a exposição a uma linguagem mais complexa, mais elaborada e mais descontextualizada

² A autora desta tese participa, actualmente, num projecto de investigação na área da "Literacia em Crianças de Idade Pré-Escolar", desenvolvido no âmbito do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Linha de investigação n.º 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança) e subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

que praticamente qualquer outro tipo de interacção, e a capacidade para compreender e produzir linguagem descontextualizada pode ser o mais difícil e crucial pré-requisito para a literacia" (Snow & Ninio, 1986, p. 118, 119). De acordo com vários estudiosos das áreas da linguagem e da literacia, a linguagem "descontextualizada" diz respeito ao recurso à linguagem, sem suporte de pistas contextuais, para transmitir mensagens (Scarborough & Dobrich, 1994; Snow, 1983; Whitehurst et al., 1988). Enquanto as competências de linguagem contextualizada são utilizadas em cenários em que os participantes podem basear-se em conhecimentos de retaguarda não formulados, recorrendo frequentemente a técnicas de comunicação não lexicais (p. ex.: gestos, entoação, ...) (Dickinson & Smith, 1994), a linguagem descontextualizada refere-se à linguagem que é utilizada para transmitir informação nova a audiências que poderão apenas partilhar de forma limitada conhecimentos prévios com aquele que comunica ou que poderão estar fisicamente afastadas das coisas ou acontecimentos descritos (Whitehurst et al., 1988). Consequentemente, estudos de linguagem e literacia que analisam questões relativas ao desenvolvimento da linguagem descontextualizada poderão, por vezes, ser objecto da nossa análise, na medida em que contribuem para a identificação e melhor compreensão daqueles factores relevantes para o desenvolvimento da capacidade para lidar com material simbólico. Também serão referenciados aqueles estudos que não se limitam a efectuar análises de natureza linguística, mas enfatizam o estudo do conteúdo das interacções estabelecidas. A leitura conjunta de livros de imagens será, assim, perspectivada como uma situação privilegiada para o estudo dos processos interactivos adulto-criança e da sua relação com a construção da capacidade de simbolização da criança.

2. A leitura conjunta de livros como situação interactiva

O adulto, geralmente, quando lida com crianças pequenas, assume a responsabilidade em adoptar um ponto de vista que assegure o estabelecimento de um nível de intersubjectividade que proporcione uma comunicação eficaz. Porém, quando a criança tem que se confrontar sozinha com um texto escrito, esta "construção de andaimes" não existe, porque, como afirmam Snow e Ninio (*ibid.*), "Ler livros é um acto de comunicação com um objecto: um livro" (p.121). No entanto, a leitura conjunta é diferente do verdadeiro encontro literário em que a pessoa se confronta com o livro e o texto. Enquanto a verdadeira leitura é solitária, a leitura conjunta de um livro é uma actividade a dois. O livro é o referente partilhado da comunicação, facilitando o estabeleci-

mento de uma atenção conjunta entre adulto e criança (Hockenberger et al., 1999; Mendoza, 1995). O adulto pode, pois, exercer o seu papel de "construtor de andaimes", ensinando à criança regras para a utilização do livro como um parceiro que comunica (Snow & Ninio, 1986).

Uma das características da leitura conjunta que facilita a "construção de andaimes" é o facto de ser uma situação altamente "rotinizada" (*ibid.*). Ninio e Bruner (1978), num estudo em que seguiram, durante onze meses, uma criança de oito meses e sua mãe, verificaram que o comportamento de leitura de um livro proporcionava uma rotina de diálogo interactivo composta por uma sequência previsível de passos³. Também Snow & Goldfield (1983) afirmam que poucas actividades da vida da criança podem proporcionar rotinas tão bem definidas, tão estruturadas e tão frequentemente repetidas como a leitura conjunta de livros. As autoras salientam o papel de uma estratégia proporcionada pela existência de situações repetidas e previsíveis: "Dizer, em determinada situação, o que outros disseram em ocorrências prévias dessa situação" (p. 552). Assim, uma criança cuja vida seja pontuada com situações recorrentes tem oportunidades para funcionar como comunicador eficaz através do exercício dessa estratégia. Uma criança cuja vida quotidiana tenha pouco ou nenhum acesso a situações previsíveis e rotinizadas não pode, evidentemente, pôr em prática a referida estratégia. A leitura conjunta de um livro é, pois, um contexto ideal para a utilização dessa estratégia. É uma situação bem definida (olhar para uma determinada página de um livro particular) que permite que a sua repetição seja facilmente identificada pela criança. O conteúdo do livro delimita as potenciais intervenções do adulto mesmo que este não esteja a ler o texto, mas a comentar as suas imagens. As autoras analisaram as interacções de uma díade mãe-criança (com cerca de dois anos e meio quando o estudo iniciou) à volta de um livro de imagens durante onze meses e verificaram que a criança produzia verbalizações que a mãe já tinha produzido em ocorrências prévias dessas situações. A experiência de ler um determinado livro repetidas vezes permitia que a criança comesse a assumir aspectos do papel desempenhado pelo adulto como, por exemplo, colocar ela própria as questões que lhe tinham sido colocadas em sessões prévias. Roser e Martinez (1985), analisando quatro díades constituídas por pais e filhos de 3 a 4 anos de idade numa situação de leitura conjunta, concluíram que os papeis desempenhados pelo adulto proporcionavam oportunidades para a modelagem e a "construção de andaimes". Verificaram, ainda, que quanto mais as crianças participavam na situação,

3 A rotina organizava-se em pequenas unidades, os ciclos que, por sua vez, eram constituídos pelos seguintes passos: 1) Um participante obtinha a atenção do outro, centrando-o na imagem; 2) Tentava que o outro nomeasse a imagem; 3) Se o outro o fazia, proporcionava feedback positivo ou negativo; 4) Se o outro o não fazia, o primeiro participante nomeava a imagem (Snow & Goldfield, 1983).

tanto maior era a probabilidade de assumirem alguns dos papéis desempenhados pelo adulto. Como afirma DeBruin-Parecki (1999) "Episódios de leitura de livros proporcionam uma oportunidade para adultos e crianças co-construírem o conhecimento num contexto social e negociarem, em conjunto, significados. Adultos podem colaborar com as crianças e ajustar a quantidade de ajudas proporcionadas à medida que as crianças aumentam a sua compreensão e completam tarefas" (p.3).

Porém, nem todos os investigadores concordam que toda a leitura conjunta assente num diálogo interactivo. Whitehurst, nomeadamente, considera que na leitura conjunta típica é o adulto quem tem o papel activo, limitando-se a criança a escutar. Por conseguinte, Whitehurst e colaboradores desenvolvem um programa de intervenção que ... "encoraja uma versão intensificada das interacções pais-criança típicas dos estádios precoces da leitura de livros de imagens" ... (Arnold et al., 1994, p.236). Nesse tipo de leitura conjunta, denominada pelos seus autores de "leitura dialógica", pretende-se que a criança aprenda a tornar-se uma "contadora" de histórias, assumindo o adulto o papel de alguém que escuta activamente, coloca questões, acrescenta informação e ajuda a criança a elaborar as descrições das imagens. À medida que a criança se torna mais competente como "contadora" de histórias, o adulto vai transferindo, gradualmente, a responsabilidade para a criança, colocando questões mais abertas e evitando questões de resposta sim/não⁴. De acordo com Whitehurst e colaboradores, as técnicas de "leitura dialógica" mostram uma clara superioridade em relação à leitura conjunta típica a nível do seu impacto no desenvolvimento da linguagem das crianças envolvidas (Arnold et al., 1994; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehurst et al., 1988; 1994).

É certo que Whitehurst e colaboradores consideram a leitura conjunta típica como um padrão de leitura homogéneo⁵, o que poderá não reflectir a totalidade da realidade da leitura conjunta de livros, seja em contexto familiar, seja em contexto de educação pré-escolar. Por exemplo, num estudo em que foram observadas 25 crianças de quatro anos de idade, frequentando 25 salas de jardim de infância, numa sessão de leitura de livros em grande grupo, Dickinson e Smith (1994) identificaram três abordagens distintas à leitura de livros (ver desenvolvimento à frente). Uma análise dos mesmos episódios de leitura ao nível dos enunciados permitiu identificar, em duas dessas abordagens, uma variável interactiva de natureza dialógica ("a conversa analítica envolven-

4 Em crianças de 2 e 3 anos, as questões dos adultos centram-se em páginas isoladas do livro, pedindo às crianças para descrever objectos, acções e acontecimentos. Em crianças de 4 e 5 anos, as questões centram-se, cada vez mais, na narrativa como um todo ou nas relações entre o livro e a vida da criança (Whitehurst & Lonigan; 1998).

5 Refira-se que Whitehurst e seus colaboradores consideram que, em estádios precoces de leitura de livros de imagens, a realidade é distinta.

do a criança", ou seja, uma conversa que exigia que a criança se distanciasse da história e efectuasse previsões de acontecimentos futuros, análise de personagens, de acontecimentos ou de vocabulário) com uma associação forte a medidas de vocabulário receptivo e de compreensão da história por parte da criança⁶. Segundo os autores, as discussões analíticas permitem que a criança tome parte num diálogo educadora-criança, contribuindo activamente ou escutando as respostas dos outros. Afirmam, assim, que os resultados obtidos são consistentes com a afirmação de Wertsch de que a interacção dialógica é crítica para a interiorização de linguagens sociais (*ibid.*, p.118). Embora partilhando da opinião defendida por Whitehurst e colaboradores sobre a importância da interacção dialógica, Dickinson e Smith (*ibid.*) não identificam essa interacção com um padrão de leitura único e consideram, mesmo, a possibilidade das educadoras variarem o estilo de leitura em função das características do livro, mantendo, no entanto, níveis comparáveis de interacções analíticas. A confirmar-se essa possibilidade, a análise da ocorrência de tipos específicos de interacção proporcionaria descrições mais estáveis de como o adulto lê e discute os livros.

Dickinson e Smith (*ibid.*) não são os únicos a alertarem para a possibilidade das características do livro afectarem a interacção desenvolvida durante a sua leitura. De facto, vários estudos apontam para a influência do tipo e da familiaridade do livro a nível da interacção estabelecida entre o adulto e a criança (Baudier et al., 1997; Mendoza, 1995; Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody, 1990). Pellegrini et al. (*ibid.*) analisaram os efeitos do tipo de texto (narrativo vs. expositivo) e do grau de familiaridade (familiar vs. tradicional)⁷ do livro nas estratégias de ensino das mães, verificando que os textos expositivos suscitam mais interacção entre mãe e criança do que os textos narrativos. Possivelmente, nos textos expositivos, a ausência de uma estrutura narrativa (as palavras apresentadas no texto não apresentam uma relação temporal, nem causal nem adversativa) obriga as mães a recorrerem a estratégias de ensino mais numerosas e complexas para assegurar a atenção e a participação das crianças.

Um outro aspecto a considerar prende-se com o papel desempenhado pelas imagens e pelo texto escrito. Os livros de imagens enfatizam o conteúdo da história e das ilustrações, enquanto em livros de leitura é a linguagem escrita que predomina (Bus & IJzendoorn, 1988). É evidente que livros de imagens que se apoiem fortemente no texto escrito levam a mais leitura por parte do adulto e reduzem as oportunidades de participação activa da criança na história (Whitehurst et al., 1994).

6 Dickinson & Smith (1994) distinguem as análises holísticas, cujo objectivo consiste em identificar "estilos" ou "padrões" de leitura, de análises ao nível dos enunciados, as quais descrevem episódios de leitura em termos de frequência de ocorrência de tipos específicos de interacção.

7 Pellegrini et al. (1990) consideram o grau de familiaridade das mães e das crianças em relação aos "formatos" de apresentação dos textos. Assim, "tradicionais" são aqueles livros tradicionais para crianças, narrativos ou expositivos. "Familiars" são as bandas desenhadas que aparecem nos jornais, bem como os prospectos com publicidade sobre brinquedos.

A leitura conjunta à volta de um livro, seja ele de imagens ou de texto, narrativo ou expositivo, é uma actividade que faz parte de um tipo de interacções à volta de materiais "representacionais" (Ninio, 1980). O facto do livro oferecer poucas oportunidades para a manipulação, parece libertar a atenção da criança de forma a que esta se centre nas suas características simbólicas. A leitura conjunta é assim considerada por muitos autores como uma situação interactiva favorável ao desenvolvimento das capacidades simbólicas da criança. Será este aspecto que iremos desenvolver de seguida.

3. A leitura conjunta de livros e o desenvolvimento das capacidades simbólicas

São vários os autores que consideram as situações de leitura conjunta ilustrativas de um certo tipo de interacções verbais favoráveis ao desenvolvimento da linguagem e das capacidades simbólicas na criança (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Hockenberger et al., 1999; Ninio, 1980; Snow & Ninio, 1986, Sorsby & Martlew, 1991). Tizard e Hughes (1984), num estudo em que analisaram as interacções estabelecidas entre crianças de quatro anos de idade e respectivas mães, em casa, ao longo de uma tarde, concluíram que as conversas consideradas cognitivamente mais desafiantes (ou seja, conversas integrando as experiências de vida da criança, em que o adulto ouvia a criança, ajudava-a a clarificar as suas ideias e proporcionava-lhe a informação pedida) tendiam a acontecer às refeições, em momentos de relativo lazer tanto para a mãe como para a criança, ou durante a leitura conjunta de um livro. Raramente aconteciam quando a criança estava ocupada numa actividade conjunta com a mãe. Snow (Snow & Ninio, 1976) chegou a conclusões semelhantes ao verificar que o discurso materno durante a leitura de livros era mais complexo que na situação de jogo livre com brinquedos. Também Hoff-Ginsberg (1991), num estudo que pretendia analisar a conversa entre 63 mães e respectivos filhos de 18 a 29 meses de idade em função do ESE e dos contextos em que a interacção ocorria (refeições, vestir/despir, leitura de livros e jogo livre com brinquedos), concluiu que era durante a leitura que as mães evidenciavam um discurso de maior complexidade. Dickinson e Smith (1994), por seu lado, referem que tanto as refeições como as situações de leitura de livros são contextos potencialmente apoiantes do desenvolvimento da criança, por aí ocorrer a discussão de acontecimentos não presentes, bem como conversa explícita sobre a linguagem e estados cognitivos. Sorsby e Martlew (*ibid.*) verificaram que as mães preferiam um ensino simples e contextualizado em tarefas de acção como a modelagem, recorrendo a níveis de linguagem mais abstractos em contextos de leitura conjunta de livros.

Vimos no capítulo anterior que, de acordo com a teoria do distanciamento desenvolvida por Sigel, "a experiência continuada da criança em situações em que se promove o distanciamento do contexto imediato leva ao desenvolvimento da representação, que é uma interiorização de situações de diálogo em que se faz um uso desconcontextualizado do instrumento de mediação mais potente: a linguagem" (González, 1993, p. 477). Assim, aqueles pais que, através de diálogos quotidianos levam a criança - e continuamos a citar a mesma autora - "a relacionar-se com a realidade utilizando ferramentas semióticas cada vez mais desconcontextualizadas, estão a propiciar à criança um pensamento cada vez mais liberto da *tiranía do particular*, com maior dose de *desligamento e descentração* (p.187)⁸.

Sigel e seus colaboradores (cf. Cap.3) pretenderam analisar o impacto da quantidade e da qualidade do discurso entre pais e crianças no desenvolvimento da competência representacional (Sigel et al., 1993). Nesse âmbito, recorreram frequentemente à análise da situação de leitura conjunta de livros que consideravam ser uma situação adequada para o estudo das interações adulto-criança à volta de materiais simbólicos, representativa de outras situações pouco estruturadas e sem resultados pré-definidos da vida da criança. O grupo de Princeton pretendeu efectuar análises detalhadas sobre a natureza dos pedidos cognitivos efectuados às crianças nessa situação, avaliando o grau de distanciamento dos pedidos, desde aqueles que encorajam a criança a uma representação mínima até àqueles que requerem representações mais complexas. As análises revelaram relações significativas entre estratégias de distanciamento utilizadas pelo adulto em situação de leitura conjunta e a realização das crianças em tarefas de natureza cognitiva, verificando-se, nomeadamente, uma relação positiva entre a utilização de distanciamentos elevados e a realização da criança em tarefas de raciocínio lógico e de antecipação (González, 1993; McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Sigel, 1982). Verificou-se, ainda, que o conjunto mais forte de relações dizia respeito à correlação negativa entre a utilização de pedidos de distanciamento baixo e competência representacional da criança (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Sigel et al., 1993). Numa linha de investigação semelhante, Sorsby e Martlew (1991), num estudo envolvendo 24 díades de crianças de quatro anos de idade e respectivas mães, analisaram o grau de abstracção do discurso materno em duas situações interactivas, nomeadamente, uma situação de leitura conjunta de um livro de imagens e uma tarefa de modelagem com plasticina. Para avaliar o grau de abstracção do discurso materno, recorreram a Blank, Rose e Berlin e à sua proposta de categorização do discurso em quatro níveis de abstracção distintos:

⁸ Aspas no original.

- Nível 1 que exige que a criança se centre num único item de informação presente a nível da percepção imediata;
- Nível 2 que exige que a criança estabeleça relações entre itens presentes perceptivamente;
- Nível 3 exige que a criança invoque ideias e conceitos que não estejam acessíveis à percepção;
- Nível 4 implica que a criança efectue manipulações mentais com material descontextualizado, ou seja, não presente (Sorsby & Martlew, 1991).

Para além do discurso materno atingir níveis de abstracção superiores na tarefa de leitura conjunta do que na tarefa de modelagem, verificaram, também, que solicitações maternas implicando níveis de abstracção elevados obtinham maior percentagem de respostas "completamente adequadas" por parte das crianças na situação de leitura de livros, o que parecia revelar que as crianças pareciam mais capazes de lidar com linguagem abstracta nessa situação do que na situação de modelagem⁹. Concluíram, então, que a leitura conjunta de livros podia constituir uma rotina privilegiada para o desenvolvimento da representação na criança.

Scarborough e Dobrich (1994), num artigo de revisão sobre estudos de leitura conjunta pais-filhos em idade pré-escolar e desenvolvimento da literacia, referem a escassez de trabalhos envolvendo observações de natureza qualitativa dos comportamentos dos pais enquanto lêem aos seus filhos¹⁰. Um desses raros estudos foi desenvolvido por Dickinson e Tabors (1991) que efectuaram observações em casa de 39 crianças de famílias de ESE baixo, quando as crianças tinham 3 e 4 anos de idade. Verificaram que o recurso, por parte da mãe, a enunciados não imediatos, tais como relacionar acontecimentos do livro com a experiência da criança ou perguntar à criança o que determinada personagem sentia, contribuía para o desenvolvimento de competências de linguagem descontextualizada. Num outro estudo, Watson e Shapiro (1988; citados por Scarborough & Dobrich, 1994) filmaram 20 crianças de 2 anos e meio em duas sessões de leitura de livros com os seus pais. Os autores tinham formulado a hipótese que a utilização por parte do adulto de palavras que se referiam a estados mentais e categorias "supraordenadas" promoveria o uso descontextualizado da linguagem por parte da criança. Tal como esperado, o estudo revelou um grau de similaridade elevado entre comportamentos dos pais durante a leitura de livros e capacidades de categorização das crianças aos 3 anos de idade, o que de alguma forma aponta para o facto de

⁹ As respostas das crianças foram consideradas "completamente adequadas", "parcialmente adequadas" ou "inadequadas" (Sorsby & Martlew, 1991).

¹⁰ A maior parte dos estudos sobre leitura conjunta pais-filhos em idade pré-escolar e desenvolvimento da literacia limita-se a analisar a frequência da leitura de livros e a sua associação a diferentes medidas de literacia (Bus, Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998;).

escolhas lexicais cognitivamente desafiadoras por parte dos pais durante a leitura conjunta se relacionarem com capacidades semânticas correspondentes nos seus filhos.

Porém, é importante não esquecer que nem sempre são os pedidos mais complexos que constituem a estratégia mais eficaz para lidar com todo o tipo de criança. O que os resultados de vários estudos mostram é a necessidade dessas estratégias se adequarem ao nível de competência da criança, ou seja, se situarem na sua ZDP. Esta é, aliás, uma perspectiva partilhada por inúmeros autores que se dedicam ao estudo da leitura conjunta de livros em crianças de idade pré-escolar. Os estudos concluem, ainda, que as relações entre comportamentos dos adultos e desenvolvimento das crianças não são lineares, sendo o desenvolvimento da criança não apenas o produto dos comportamentos interactivos de outros, mas também um elemento activo que condiciona os comportamentos dos adultos (Crain-Thoreson & Dale, 1992; González, 1993; McGillicuddy-DeLisi, 1987; Ninio, 1980; Pellegrini et al., 1985; entre outros).

4. A leitura conjunta de livros, a idade e o nível de competência da criança

Vários estudos consideram que as interacções pais-criança à volta de situações de leitura conjunta de livros variam ao longo do desenvolvimento (Bus & IJzendoorn, 1988; Crain-Thoreson & Dale, 1992; González, 1993; McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Pellegrini et al., 1985; Wheeler, 1983). Num estudo que utilizou o contexto de leitura de livros para analisar mudanças no discurso da mãe à medida que a criança cresce e modifica a sua forma de falar sobre as imagens, Wheeler (*ibid.*) encontrou diferenças significativas no conteúdo do discurso materno dirigido a crianças de três faixas etárias distintas (1 ano, 2 anos, e 3 a 5 anos). "As mudanças no discurso materno encontradas no contexto de leitura de livros sugerem que a criança escuta modelos de conversa à volta de livros *finamente adaptados* às suas próprias capacidades verbais" (p. 262). A mãe adequa, portanto, o seu discurso ao nível desenvolvimental da criança. Wheeler (*ibid.*) refere que, por exemplo, crianças com quatro anos de idade falam já em frases completas e são capazes de se envolver em conversas simples sobre coisas para além do aqui e agora. Com crianças dessa idade, a mãe situa a imagem num contexto de conversa mais geral, pressupõe o conteúdo das imagens e fala, por exemplo, do que essas imagens dão a entender.

Vimos, no capítulo anterior, que o grupo de Princeton, nos seus primeiros estudos com pais e crianças de idade pré-escolar, tinha verificado que os pedidos de distan-

ciamento baixo, em forma declarativa e interrogativa, correlacionavam negativamente com o desenvolvimento da criança, enquanto pedidos de distanciamento elevado tinham uma relação positiva com esse desenvolvimento (Sigel, 1986). Recorrendo à teoria de distanciamento de Sigel, mas inserindo-a num quadro de referência mais lato, a perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano, González (1993) estudou 68 crianças de 22 meses de idade em interação com a mãe e com o pai numa situação de leitura conjunta de um livro de imagens (cf. Cap. 3). Como previsto pela teoria, os distanciamentos baixos, em forma declarativa, revelaram correlações negativas com o desenvolvimento cognitivo da criança. Contudo, a existência de correlações positivas significativas entre distanciamentos baixos, em forma interrogativa, e desenvolvimento, mostrou que o poder estimulante dos diferentes pedidos de distanciamento é distinto em diferentes momentos do desenvolvimento da criança (*ibid.*).

Também no âmbito da teoria do distanciamento, Pellegrini (Pellegrini et al., 1985) analisou as estratégias de ensino parentais em função da idade das crianças (4 e 5 anos) e do seu estatuto comunicacional (com e sem problemas de comunicação). Embora no grupo de crianças sem problemas de comunicação não tenha encontrado qualquer variação nas estratégias de ensino em função da idade, verificou que, no grupo de crianças com problemas de comunicação, os pais recorriam a estratégias de maior nível de exigência à medida que a idade das crianças aumentava. Posteriormente, McGillicuddy-DeLisi et al. (1987), num estudo envolvendo crianças com e sem problemas de comunicação mas pertencentes a um leque de idades muito mais amplo (um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e outro grupo com crianças entre os 5 e os 7 anos), identificaram no grupo de crianças sem problemas de comunicação variações nas estratégias parentais em função da idade. No entanto, ao contrário do esperado, eram os pais de crianças mais novas quem mais frequentemente utilizava distanciamentos elevados. Os autores justificaram os resultados obtidos argumentando que os pais de crianças mais novas pareciam querer encorajar as competências representacionais da criança, enquanto os pais das crianças mais velhas tendiam a atribuir-lhes uma maior responsabilidade na realização da tarefa. Se os pais de crianças mais novas encaravam a tarefa como "contar uma história", pais de crianças mais velhas tendiam a fazer com que a criança "lesse" o livro. Resultados semelhantes foram obtidos por Bus e IJzendoorn (1988) num estudo em que um dos objectivos consistia em descrever o conteúdo das interações mãe-criança em função da idade da criança (1 ano e meio, 3 anos e meio, e 5 anos e meio). Verificaram que, durante a leitura conjunta de um livro de imagens, a narração por parte da mãe, ou seja, a sua interpretação do conteúdo representado por imagens, era mais enfatizada no grupo dos 3 anos e meio e menos enfatizada no grupo das crianças mais novas. Por seu lado, a exploração da

história por parte das crianças era menos enfatizada nos dois grupos de crianças mais velhas, sendo estas aquelas que mais frequentemente tentaram ler. Sintetizando, pode afirmar-se que, à medida que as crianças crescem, as mães tendem a centrar-se mais no ensino da leitura.

No entanto, não é apenas a idade que influencia as interações estabelecidas entre adulto e criança. Vimos nos estudos desenvolvidos por Pellegrini (Pellegrini et al., 1985) e McGillicuddy-DeLisi (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987) que o estatuto comunicacional das crianças era igualmente determinante. É evidente que a mera manipulação da idade da criança não basta para analisar as relações entre nível de competência e padrões interactivos. Como afirmam McGillicuddy-DeLisi e colaboradores (1987), a competência representacional e a capacidade de comunicação social desempenham um papel importante a esse nível. No estudo de Pellegrini (*ibid.*), por exemplo, procurou-se identificar aquelas estratégias parentais que melhor se relacionavam com o QI verbal de crianças com e sem problemas de comunicação. Se no grupo de crianças sem problemas de comunicação eram os pedidos de distanciamento elevado que melhor prognosticavam o QI verbal, no grupo de crianças com problemas de comunicação eram as questões e os apoios verbais, bem como os pedidos de distanciamento baixo que o faziam. Embora sem conseguir clarificar se eram os pais a influenciar a criança ou a criança a influenciar os pais, este estudo deixa claro dois aspectos essenciais na compreensão dos processos interactivos entre adulto e criança à volta de situações de leitura conjunta. Em primeiro lugar, a certeza de que a interacção dos adultos varia significativamente em função dos níveis de competência da criança. Em segundo lugar, que as estratégias mais eficazes na promoção do desenvolvimento da criança nem sempre são as mais elaboradas, mas aquelas que se ajustam ao nível de competência da criança.

Num estudo posterior, Pellegrini et al. (1990) pretenderam analisar a eficácia das estratégias interactivas de mães de crianças negras - crianças com uma idade média de 52 meses que frequentavam o programa Head Start - em tarefas de leitura conjunta à volta de livros que variavam a nível do grau de familiaridade em relação à mãe e à criança¹¹. Optaram por analisar as relações entre os comportamentos da mãe e várias dimensões da participação da criança na tarefa, por considerarem o nível de participação da criança um índice mais sensível da sua competência na tarefa que medidas psicométricas tradicionais. As crianças foram, ainda, avaliadas a nível do vocabulário receptivo. Esperava-se que as estratégias maternas interagissem estatisticamente com esta dimensão, caso as mães estivessem a adequar o seu comportamento ao nível de

11 Foram analisados os efeitos do tipo de texto (narrativo vs. expositivo) e do seu "formato" (familiar vs. tradicional) nas estratégias de ensino das mães. No entanto, na análise da eficácia das estratégias de ensino maternas foram apenas considerados os comportamentos à volta de textos expositivos (familiares e tradicionais) (*ibid.*).

competência das crianças. Os autores verificaram que a maior participação das crianças estava associada, de forma positiva, a estratégias maternas de distanciamento distintas consoante a tarefa consistia na leitura conjunta de um texto tradicional (situação menos familiar e, portanto, potencialmente mais complexa) ou familiar. Se nas situações de leitura conjunta de textos tradicionais a maior participação da criança estava associada a distanciamentos maternos baixos e médios, na leitura de textos familiares essa participação relacionava-se com estratégias de distanciamento elevado. Verificaram, ainda, que, de facto, as estratégias maternas interagiam estatisticamente com o nível de vocabulário das crianças, mas apenas no contexto familiar. Deste conjunto de resultados pode depreender-se, primeiramente, que as mães evidenciaram comportamentos menos exigentes no contexto tradicional que no contexto familiar, o que sugere que adequaram o seu nível de interacção em função da sua análise das dificuldades da tarefa, por um lado, e do nível de competência das crianças, por outro. Os resultados sugerem, ainda, que as mães são mais competentes na leitura conjunta de livros familiares, pois conseguem diagnosticar de forma mais precisa o nível de competência das crianças nesse contexto do que no contexto tradicional. Também as crianças parecem ser mais competentes no contexto familiar, já que respondem com um nível de participação elevado a estratégias maternas de distanciamento médio e elevado o que não acontece no contexto menos familiar (*ibid.*).

De forma resumida podemos dizer que as interacções adulto-criança à volta de livros variam em função do nível de competência da criança na tarefa, sendo as estratégias mais eficazes aquelas que alcançam um equilíbrio entre as exigências colocadas à criança e os suportes prestados para que a criança possa realizar a tarefa e avançar através da sua ZDP.

5. A leitura conjunta de livros e o estatuto sócio-económico

São vários os autores que consideram que as crianças em desvantagem social apresentam deficiências a nível do sistema simbólico (Bereiter & Engelmann, 1966; Blank & Solomon, 1968; Sigel, 1986)¹². Blank e Solomon (*ibid.*), por exemplo, afirmam que o comportamento das crianças em desvantagem social reflecte a ausência de um sistema simbólico que permita organizar a estimulação que as envolve. Os mesmos autores atribuem tal défice à ausência de um diálogo elaborado constante, diálogo esse existente em famílias de ESE médio. Recorrendo a Vygotsky, defendem que, para colmatar essa lacuna, há que desenvolver o pensamento abstracto através de um trabalho a nível da linguagem abstracta. Também Sigel e colaboradores, num levantamento efectuado através de entrevistas sobre práticas educativas parentais, obtiveram dados que apontavam para o facto de pais de ESE baixo envolverem os seus filhos em situações de diálogo limitado, em que as estratégias de distanciamento eram reduzidas e as interacções se centravam em assuntos disciplinares. Pelo contrário, pais de ESE médio proporcionavam aos seus filhos um ambiente linguístico caracterizado pela utilização frequente de estratégias de distanciamento (Sigel, 1986, 1993). Embora enfatizando, também, a necessidade de estudar práticas educativas parentais antes de tentar melhorá-las, Tizard e Hughes (1984) assumem uma perspectiva e uma metodologia diferentes. Recorrendo a linguistas como Labov¹³ e Houston que consideram a tese de privação verbal um mito da psicologia educacional, Tizard, Hughes, Pinkerton e Carmichael (1983) argumentam que não se pode pressupor que na privacidade dos lares de famílias de classes trabalhadoras não se utilize a linguagem para além de objectivos de controlo do comportamento. Estes autores consideram pouco provável a existência de uma cultura em que a natureza da interacção social não exija evocação, antecipação e raciocínio. Nesse contexto, sugerem a possibilidade de mães de ESE baixo, em situações públicas em que estão sujeitas à crítica, falarem de forma diferente do habitual em suas casas. Com o objectivo de analisar eventuais diferenças entre ESE a nível do

¹² Nos anos 60, na sequência de um período de grandes alterações sociais, a sociedade ocidental começou a desenvolver um conjunto de esforços no sentido de combater os efeitos nefastos da pobreza. É neste contexto que surgem, nos E. U. A., os Programas de Educação Compensatória destinados a crianças provenientes de meios sócio-económica e culturalmente desfavorecidos (Bairrão et al., 1997). Estes programas eram muito diversificados, podendo diferir a nível da teoria desenvolvimental subjacente, bem como a nível dos objectivos a alcançar (por exemplo: desenvolvimento de competências académicas, de processos cognitivos, de competências de expressão, de autonomia pessoal...) (Spodek & Brown, 1996).

¹³ O linguista americano Labov argumenta que as crianças provenientes de famílias de ESE baixo crescem numa cultura verbal com uma linguagem com as mesmas potencialidades a nível do raciocínio lógico que famílias de ESE médio. Segundo este autor, as crianças de ESE baixo poderão precisar de ajuda para aprender a ser explícitas e para desenvolver o vocabulário, mas não apresentam lacunas a nível do pensamento conceptual e lógico (1969; citado por Tizard & Hughes, 1984).

uso cognitivo da linguagem, tanto em casa como no jardim de infância, registaram as conversas de 30 meninas de idade pré-escolar (entre 3 anos e 9 meses e 4 anos e 3 meses) em ambos os contextos de socialização. Os dados obtidos no âmbito desse estudo vieram apoiar a hipótese de que as crianças de ESE baixo, quando no seu próprio meio, dispõem de competências de uso cognitivo da linguagem tais como efectuar comparações, explicar, relacionar acontecimentos no tempo, evocar acontecimentos passados, discutir planos futuros, utilizar construções do tipo "se ..., então..."¹⁴. No entanto, verificou-se que, tanto em casa como no jardim de infância, o recurso a usos mais complexos da linguagem constituía uma proporção menor da conversa dirigida às crianças de ESE baixo do que às de ESE médio. Por seu lado, as crianças provenientes de famílias de ESE médio recorriam significativamente mais do que as crianças de ESE baixo ao uso cognitivo da linguagem em ambos os contextos de socialização. Assim, embora não se tenham verificado, de facto, diferenças qualitativas a nível do uso cognitivo da linguagem tanto por parte do adulto como da criança, o mesmo não se pode afirmar em termos da sua quantidade.

Vários estudos sugerem que a natureza da conversa entre adulto e criança é influenciada pelo tipo de contexto em que a conversa tem lugar (Dickinson & Smith, 1994; Snow & Ninio, 1976; Sorsby & Martlew, 1991; Tizard & Hughes, 1984). De acordo com Hoff-Ginsberg (1991), o contexto da interacção pode funcionar como uma variável moderadora, afectando a extensão e a natureza das diferenças entre ESE a nível do discurso materno. Esta autora verificou que a situação de leitura de livros era, de entre vários contextos de interacção (refeições, vestir/despir, jogo livre), aquele contexto que mais atenuava os efeitos do ESE na utilização da linguagem por parte da mãe (*ibid.*).

A leitura conjunta de livros é uma situação que tem sido largamente utilizada para analisar a forma como crianças pertencentes a diferentes ESE adquirem a linguagem e desenvolvem competências de literacia. Alguns estudos têm, ainda, recorrido a essa mesma situação para análise das interacções entre adultos e crianças e sua relação com o desenvolvimento das capacidades simbólicas dessas crianças. A esse nível, a investigação existente sugere que mães de ESE médio utilizam estratégias cognitivas específicas com os seus filhos. Por um lado, recorrem a estratégias que encorajam as crianças a relacionar o material apresentado com estímulos psicologicamente distantes e, por outro, ajustam as suas estratégias ao nível de competência da criança (Pellegrini et al., 1990). Porém, os dados sobre o comportamento de díades mãe-criança

¹⁴ A codificação utilizada baseia-se na classificação de Joan Tough dos usos cognitivos da linguagem (p. ex.: comparações, semelhanças e diferenças, evocação de acontecimentos, planear o futuro) (Tizard et al., 1983).

de ESE baixo em situação de leitura conjunta não são de leitura tão simples, tendo surgido estudos com resultados, à primeira vista, contraditórios (González, 1993; Hoff-Ginsberg, 1991; Mendoza, 1995; Ninio, 1980; Pellegrini et al., 1990).

Ninio (*ibid.*), por exemplo, analisou a aquisição de vocabulário (produtivo, compreensivo e imitativo) no contexto da leitura conjunta de livros de imagens em díades mãe-criança pertencentes a dois ESE distintos. Foram observadas 20 díades de ESE médio e 20 de ESE baixo, com crianças com idades compreendidas entre os 17 e os 22 meses. Em ambos os grupos de díades foram encontrados três estilos interactivos distintos:

- Um estilo desencadeador de nomeações caracterizado pela produção de nomeações pela criança, originadas por perguntas da mãe;
- Um estilo desencadeador de gestos em que a mãe detém a maior parte da conversa e à criança apenas é pedido para indicar a sua compreensão através do gesto de apontar;
- Um estilo nomeador caracterizado pela emissão, por parte da mãe, de muitos enunciados de nomeação.

No grupo de ESE médio cada estilo mostrou estar associado a determinado tipo de vocabulário da criança, ou seja, o estilo desencadeador de nomeações ao vocabulário produtivo, o estilo desencadeador de gestos ao vocabulário compreensivo e o estilo nomeador ao vocabulário imitativo. Já no grupo de ESE baixo, as três variáveis relativas ao vocabulário associavam-se ao estilo desencadeador de nomeações, evidenciando, por parte das mães desse grupo, a ausência de um ajustamento "fino" às competências das crianças. Para além disso, enquanto no grupo de ESE médio se verificava, com o aumento da idade das crianças, um aumento significativo de comportamentos característicos do estilo desencadeador, tal tendência não se encontrava no grupo de ESE baixo. Ninio concluiu que as mães de ESE baixo se limitavam a ajustar o seu comportamento ao nível de desenvolvimento presente dos filhos, não sendo sensíveis a mudanças nas necessidades e capacidades das crianças, ao contrário de mães de ESE médio que recorriam a estratégias orientadas para o futuro.

No seu estudo envolvendo crianças de 22 meses de idade em interacção com a mãe e com o pai numa situação de leitura conjunta, González (1993) chegou a conclusões completamente diferentes. A autora não encontra quaisquer diferenças nos comportamentos interactivos dos pais devidas a níveis educativos distintos¹⁵. Procurando explicações para a ausência de tais diferenças, González formula três hipóteses alternativas:

15 Em vez de recorrer ao estatuto sócio-económico (ESE), González (*ibid.*) utiliza como variável critério o nível educativo. A autora fundamenta a sua opção em diversos estudos, os quais apontam para o facto de ser o nível educativo aquele que, de entre os vários indicadores que compõem a variável complexa que é o ESE, melhor discrimina entre os estilos educativos dos pais. Concordando com González, efectuámos a revisão de trabalhos que comparavam mães de ESE, bem como de níveis educativos distintos.

- Que a situação de leitura conjunta de livros nivele o comportamento de adultos de ESE distintos (cf. Hoff-Ginsberg, 1991);
- Que a natureza verbal da tarefa, a grande variabilidade característica do desenvolvimento linguístico de crianças desta idade, e a distribuição idêntica de crianças com níveis linguísticos distintos pelos diferentes ESE condicionassem o tipo de interacção;
- Que as diferenças nos estilos de interacção se relacionassem mais com as ideias dos pais sobre o desenvolvimento e a educação das crianças do que com o seu nível educativo (cf. Palacios, González & Moreno, 1992).

Por seu lado, Pellegrini (Pellegrini et al., 1990) formulou a hipótese que diferenças entre comportamentos interactivos de díades de ESE distintos pudessem relacionar-se com outros aspectos que não diferenças no nível de competência de ensino das mães. Um dos aspectos por ele analisado foi a natureza dos livros à volta dos quais adulto e criança interagem, mais concretamente, o tipo de livro (narrativo vs. expositivo) e o seu grau de familiaridade (familiar vs. tradicional). Com base numa amostra de crianças com cerca de 52 meses de idade e respectivas mães pertencentes a um ESE baixo, Pellegrini (*ibid.*) analisou a eficácia das estratégias de ensino maternas à volta de livros expositivos, verificando que as mães de ESE baixo, tal como as mães de ESE médio, consideravam o nível de competência dos seus filhos na tarefa. As mães eram, no entanto, mais competentes a diagnosticar o nível de competência das crianças no contexto familiar do que no contexto tradicional. Mendoza (1995), salientando o facto do estudo de Pellegrini (*ibid.*) não ter uma amostra de díades de ESE médio que permitisse estabelecer uma comparação directa entre as interacções estabelecidas em diferentes ESE, efectuou um estudo envolvendo mães de ESE médio e baixo e crianças de 12 a 24 meses. Pretendia analisar mudanças desenvolvimentais e diferenças sócio-económicas nas interacções mães-criança à volta de dois livros de imagens, ambos expositivos, mas de complexidade distinta. Verificou que as mães de ambos os grupos adequavam o nível de exigência dos pedidos tanto às características dos livros como à idade da criança. No entanto, encontrou estilos de interacção diferentes em díades de ESE médio e baixo. Uma linguagem materna mais elaborada e exigente, bem como uma criança linguisticamente mais competente foram encontradas no grupo de ESE médio. Embora ambos os grupos tivessem ajustado o seu comportamento em função do livro à volta do qual estavam a interagir, as diferenças entre os estilos interactivos característicos dos dois grupos sócio-económicos eram menos marcadas na interacção à volta do livro mais complexo. O discurso de mães e crianças de ESE baixo tornava-se mais elaborado no livro mais complexo, sugerindo uma maior dependência das características dos estímulos do que o discurso das díades de ESE médio (*ibid.*).

No âmbito de estudos de literacia, vários são os autores que alertam para as grandes diferenças existentes no padrão de propriedade de livros e de frequência de leitura conjunta entre famílias de ESE baixo e alto (Payne et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Adams (1990; citado por Whitehurst & Lonigan, 1998), por exemplo, estima que uma criança típica de ESE médio inicia a escolaridade com 1000 a 1700 horas de leitura diádica de livros de imagens, enquanto uma criança de ESE baixo terá usufruído de cerca de 25 horas. Consequentemente, mesmo que a situação de livros equipare, de algum modo, o comportamento de adultos de ESE distinto, a quantidade de tempo que as mães passam em interacção com as crianças à volta de livros é um aspecto fundamental que não pode ser desprezado. Payne (Payne et al., 1994) utilizou um conjunto alargado de indicadores para caracterizar o ambiente de literacia em famílias de ESE baixo, entre os quais incluiu a frequência e a duração de leitura conjunta em casa. No âmbito desse estudo encontrou uma grande variabilidade a nível dos ambientes de literacia em famílias de ESE baixo. Concluiu, assim, que não existiam apenas diferenças entre grupos sócio-económicos distintos, mas que "dentro" de um grupo sócio-económico baixo essas diferenças também se faziam sentir. Apesar das dificuldades económicas e de outros factores de stress que estas famílias de ESE baixo tinham que enfrentar, muitas pareciam conseguir implicar-se em interacções à volta de livros. Também Whitehurst (Whitehurst et al., 1994) salienta que os ambientes em que as crianças vivem variam substancialmente dentro de cada ESE. Acrescenta que essa variabilidade e o potencial para mudança em famílias em desvantagem económica são a base para todos os esforços de intervenção. Aliás, também Pellegrini no seu estudo com díades de ESE baixo (Pellegrini et al., 1990), ao referir que a artificialidade da situação experimental podia ter contribuído para o aparecimento de estratégias mais elaboradas por parte das mães, salienta que tal "limitação" tem um lado positivo, pois significa que os comportamentos de leitura conjunta de livros por parte de mães de ESE baixos facilmente se aproximam dos comportamentos típicos de ESE médios. No mesmo sentido, vários estudos experimentais demonstram que programas mínimos de intervenção centrados nas famílias introduzem mudanças imediatas na natureza das interacções adulto-criança à volta de livros (Arnold et al., 1994; Leal, Gamelas, Alves & Bairrão, no prelo; Whitehurst et al., 1994).

6. A leitura conjunta de livros em família e contextos educativos formais

Existem numerosos estudos sobre a situação de leitura conjunta em contexto familiar centrados na análise dos processos interactivos entre adulto e criança à volta de materiais simbólicos (González, 1993; Hoff-Ginsberg, 1991; McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Mendoza, 1995; Ninio, 1980; Ninio & Bruner, 1978; Pellegrini et al., 1985; 1990; Roser & Martinez, 1985; Sigel, 1982; Sigel et al., 1993; Snow & Goldfield, 1983; Snow & Ninio, 1986; Sorsby & Martlew, 1991). Já em jardim de infância, estudos nessa mesma perspectiva são pouco frequentes. Claro que, nos últimos anos, têm surgido, com abundância, estudos de literacia que recorrem à leitura conjunta de livros, não só em contexto familiar como pré-escolar. É, aliás, neste grupo de trabalhos que se inserem os programas de "leitura dialógica" já referidos ao longo deste capítulo. De facto, a grande parte dos estudos efectuados à volta da leitura conjunta de livros em contexto de jardim de infância centra-se na análise dos seus possíveis contributos para o desenvolvimento de competências específicas de literacia (Crain-Thoreson & Dale, 1999; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwell, 1999; Rush, 1999; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998; entre outros). Não sendo este o nosso objectivo, limitar-nos-emos a efectuar breves referências a alguns desses estudos que possam contribuir para a análise da situação de leitura conjunta na nossa perspectiva.

Entre os estudos em contexto de jardim de infância, poucos são os que analisam a leitura conjunta educadora-criança em situação diádica. Devido às características da situação pré-escolar, a grande maioria das educadoras recorre à situação de leitura conjunta em contexto de pequeno ou grande grupo (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994). Pelo contrário, em casa, a situação interactiva à volta de livros é, predominantemente, diádica. Provavelmente, a situação de leitura conjunta, em casa, pelas suas características (cf. Tizard & Hughes, 1984; Wells, 1978) permite mais facilmente estabelecer um estilo de interacção recíproco que facilite a construção de uma ZDP para a criança envolvida. É possível que o contexto de grupo dificulte a "construção de andaimes" e o estabelecimento de interacções que se situem na ZDP das crianças (Lonigan, Anthony et al., 1999). Os estudos pioneiros de Wells (1978) e Tizard (Tizard & Hughes, 1984; Tizard, Hughes, Pinkerton, & Carmichael, 1982, 1983) centrados na análise comparativa da natureza das interacções educativas entre adulto e criança em família e contextos educativos formais apontam nesse sentido:

Wells (1978) desenvolveu um estudo em que comparou a conversa das crianças

em casa e na escola. Concluiu que a conversa em casa permitia a construção conjunta de significados e abrangia a experiência partilhada da família. As conversas surgiam espontaneamente do interesse do momento, sendo a sua maior parte iniciada pela criança. Na escola, porém, a criança tinha que aprender novas regras de utilização da linguagem, já que na interacção professor-aluno não existia, geralmente, reciprocidade. O professor costumava colocar uma grande quantidade de questões e a criança, raramente, tinha oportunidade de iniciar uma conversa. Wells verificou, ainda, que muitas crianças manifestavam, em casa, capacidades linguísticas nunca solicitadas pelo tipo de pedidos efectuados na escola. Recorde-se que Wood (1989), a propósito do conceito de "contingência", refere uma discrepância semelhante entre os dois tipos de contexto. Segundo ele, enquanto nas situações de tutorado informais e espontâneas, as interacções do adulto são contingentes aos pedidos das crianças, nas situações de ensino formal a direcção da contingência inverte-se. Tizard e Hughes (1984), por seu lado, à semelhança de Wells, mas com crianças ligeiramente mais novas, analisaram as interacções entre crianças de quatro anos de idade e adultos em dois contextos distintos, em casa (com a mãe) e no jardim de infância (com a educadora). Observaram que, em casa, havia quatro vezes mais conversa entre adulto-criança do que no jardim de infância. No jardim, as conversas eram mais breves (metade da duração das de casa) e mais frequentemente dominadas pelo adulto. Se em contexto pré-escolar grande parte das conversas adulto-criança eram sustentadas pelas educadoras (75%), em casa, mães e crianças desempenhavam um papel quase idêntico. Aí, as conversas cobriam uma maior variedade de assuntos, centrando-se em aspectos da vida da criança e da família, evocando acontecimentos passados e planeando o futuro. Curiosamente, no jardim de infância, ao contrário do que seria esperado, os autores verificaram que a conversa dizia essencialmente respeito às actividades lúdicas, centrando-se, fundamentalmente, no "aqui e agora" (Tizard & Hughes, 1984; Tizard et al., 1982, 1983). Procurando uma justificação para os resultados encontrados, Tizard e Hughes (*ibid.*), tal como Wells, consideram que enquanto mãe e criança partilham inúmeras experiências passíveis de serem integradas numa conversa, a falta de um mundo partilhado entre educadores e crianças constitui um obstáculo à comunicação.

Recorrendo ao conceito de pedido cognitivo proposto por Marion Blank (1973; citada por Tizard & Hughes, 1984), bem como à sua classificação de acordo com o nível de abstracção envolvido no pedido¹⁶, Tizard e colaboradores (Tizard & Hughes,

16 "Pedidos cognitivos" são, essencialmente, pedidos verbais que os adultos efectuam às crianças e que exigem que as crianças utilizem determinadas competências cognitivas. Geralmente, esses pedidos são expressos sob a forma de questões do tipo "porque", embora possam ocasionalmente tomar a forma de pedido ou ordem (Tizard et al., 1982).

1984; Tizard et al., 1982) realizaram uma análise da quantidade e da natureza dos pedidos efectuados em casa e em contexto pré-escolar tanto pelo adulto como pela criança. Constataram que os pedidos cognitivos do adulto constituíam uma proporção muito maior da conversa entre educadoras e crianças do que entre mães e crianças. No entanto, e porque em casa havia muito mais conversa entre adulto e criança, o número global de pedidos era maior em casa do que no jardim de infância. As crianças recebiam cerca de duas vezes mais pedidos cognitivos numa hora em casa do que durante o mesmo período no contexto pré-escolar¹⁷. Por outro lado, os resultados obtidos revelaram uma proporção relativamente grande de pedidos efectuados pelos adultos que não eram respondidos pelas crianças, facto que acontecia significativamente mais no jardim de infância (37%) do que em casa (26%). De acordo com os autores, a razão para a ausência de resposta por parte das crianças a mais de um terço dos pedidos cognitivos que lhe eram feitos no contexto pré-escolar não passava pela dificuldade das questões, mas antes pelo facto da criança não estar interessada ou não estar segura do que era pretendido como resposta. Para além disso, em casa, as crianças perguntavam, em média, por hora, significativamente mais questões do que no jardim de infância (em casa, cerca de 26 questões por hora, enquanto no jardim de infância esse número baixava para as duas questões por hora).

No âmbito do seu estudo, Tizard e Hughes (1984) analisaram episódios de leitura conjunta de livros e verificaram que esses episódios ilustravam aspectos já identificados na conversa entre adulto e criança. Em casa, a leitura conjunta acontecia em situação diádica que proporcionava à mãe a possibilidade de permitir que a criança seguisse uma determinada linha de pensamento. O facto da mãe conhecer a criança de forma íntima permitia-lhe, ainda, interpretar os seus comentários, bem como relacionar os acontecimentos da história com experiências passadas e planos futuros da criança. Embora a situação fosse muito mais organizada no contexto pré-escolar do que em casa, as crianças participavam de forma muito menos activa. Enquanto em casa as crianças comentavam livremente o livro, no jardim a educadora controlava e dominava a situação, transformando-a numa lição e utilizando cada oportunidade para colocar à criança "questões estimulantes". Possivelmente, o facto da educadora ter que lidar com várias crianças, ter sobre elas um conhecimento menos profundo que as mães, e considerar os comentários espontâneos das crianças um obstáculo à prossecução dos seus

¹⁷ Todos os tipos de pedidos foram efectuados mais frequentemente pelas mães do que pelas educadoras, mas as mães usaram, proporcionalmente, em relação às educadoras, mais alguns tipos de pedidos e menos outros. Por exemplo, enquanto as educadoras tendiam a orientar as crianças em relação aos materiais lúdicos, as mães orientavam-nas para as pessoas e seus comportamentos passados e futuros (Tizard et al., 1982).

objectivos educativos (era frequente as crianças tentarem falar da sua vida em casa, não obtendo receptividade por parte da educadora) estará na origem das discrepâncias encontradas entre os dois contextos.

Embora os estudos de Tizard (*ibid.*) tenham tido uma importância essencial, na medida em que efectuaram um levantamento das práticas de leitura conjunta existentes, outros estudos vieram apontar para uma maior diversidade nas características das situações observadas tanto em contexto familiar (González, 1993; McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Mendoza, 1995; Ninio, 1980; Pellegrini et al., 1985, 1990; Sigel, 1982; Sigel et al., 1993) como em jardim de infância (Dickinson & Smith, 1994). O estudo de Dickinson e Smith (*ibid.*) assume particular relevo pelo facto de, tal como Tizard e colaboradores, não pretender "melhorar" práticas sem previamente ter efectuado um levantamento das práticas habituais já existentes. Nesse estudo, foram observadas 25 sessões de leitura, as quais foram codificadas a três níveis:

- Foi efectuada uma distinção entre enunciados que tiveram lugar antes, durante, e após a leitura do livro;
- Para cada enunciado distinguiram-se pedidos de informação, respostas a pedidos, e ofertas espontâneas de informação;
- Cada enunciado foi codificado em relação ao seu conteúdo: 1) conversa cognitivamente desafiadora; 2) conversa com pedidos cognitivos baixos; e 3) conversa para gestão da interacção¹⁸.

Esta informação permitiu obter dados sobre a estrutura geral do episódio de leitura de livros, sobre os papéis relativos desempenhados por educadoras e crianças, bem como sobre a natureza do desafio cognitivo proporcionado pelo episódio. Foram utilizadas duas formas de descrever a leitura de livros - uma "abordagem holística" que identificou padrões reflectindo todos os aspectos do episódio de leitura; e uma "abordagem ao nível dos enunciados" que analisou formas específicas de trocas entre educadora e criança.

A nível da caracterização holística, foram identificados três estilos diferentes de leitura de livros:

O estilo "co-constructivo" que se caracteriza por uma conversa considerável à volta da leitura de livros e uma conversa limitada antes e depois da leitura;

O estilo "didáctico-interactivo" caracterizado por pouca conversa durante, antes

18 1) Conversa cognitivamente desafiadora inclui a análise de personagens e acontecimentos, a previsão de acontecimentos futuros, relações entre texto e experiências da vida real, conversa sobre vocabulário, sumarizações, clarificações, e respostas avaliativas sobre a história.

2) Conversa com pedidos cognitivos baixos inclui enunciados centrados no livro, nomeações de objectos ou acções, evocação directa, e repetição em coro.

3) Conversa para gestão da interacção inclui organização da tarefa, pedidos de atenção, e feedback geral.

e depois da leitura, evocação imediata de informação específica e muita conversa sobre aspectos de organização da tarefa; e

O estilo "orientado para o espectáculo" que trata a leitura de livros como um espectáculo ou apresentação (no original "*performance*") que, como tal, deve ser apreciado e apenas interrompido por motivos importantes. Assim, a maior parte da conversa acontece antes e depois da leitura.

Se o estilo "didáctico-interactivo" tem pontos comuns com a situação de leitura de livros em jardim de infância caracterizada por Tizard e Hughes (*ibid.*), a abordagem "co-construtiva" aproxima-se da situação, identificada pelos mesmos autores, entre mãe e criança. Aproxima-se, ainda, da abordagem da leitura dialógica que, como vimos, assenta no diálogo interactivo entre adulto e criança, pretendendo que esta assuma, gradualmente, o papel do adulto a contar a história. A abordagem "orientada para o espectáculo" será talvez o estilo que mais se assemelha à leitura conjunta típica tal como Whitehurst a definiu (Lonigan, Anthony et al., 1998). Há, no entanto, uma diferença importante que tem a ver com o facto de este estilo incluir a existência de conversa entre educadora e crianças antes e depois da leitura conjunta do livro. Dickinson e Smith (*ibid.*), um ano após as observações das sessões de leitura de livros, verificaram que eram as crianças que frequentavam salas de educação pré-escolar em que o estilo de leitura era "orientado para o espectáculo" que evidenciavam resultados mais altos a nível da linguagem receptiva¹⁹. A superioridade deste estilo não confirmava, assim, os resultados obtidos por Whitehurst e colaboradores que salientavam as vantagens das técnicas de leitura dialógica implementadas em jardim de infância a nível do desenvolvimento da linguagem (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehurst et al., 1994)²⁰. Um estudo recente comparando duas intervenções distintas em contexto pré-escolar a nível da leitura conjunta, veio ajudar a clarificar a situação (Lonigan, Anthony et al., 1999). Foram envolvidas crianças de 2 a 5 anos de idade, de ESE baixo, que foram distribuídas pelas seguintes condições: 1) condição de não-intervenção; 2) condição de leitura conjunta dialógica em pequeno grupo; 3) condição de leitura conjunta típica em pequeno grupo. Após a implementação do programa durante seis semanas, ambos os grupos de intervenção revelaram progressos significativos em relação ao grupo de controlo, tanto a nível do uso da linguagem

19 As crianças frequentando salas de educação pré-escolar em que o estilo era "orientado para o espectáculo" evidenciavam resultados significativamente superiores a nível do vocabulário receptivo do que as crianças que frequentavam salas com abordagens "didáctico-interactivas".

20 Se o estudo de Valdez-Menchaca e Whitehurst (*ibid.*) apresentava uma validade externa comprometida - o adulto responsável pelas sessões de leitura dialógica não era a educadora, mas um estudante de doutoramento em psicologia, e as sessões de leitura não eram, como habitualmente em grupo, mas diádicas - no estudo de Whitehurst et al. (1994) o programa de intervenção foi conduzido por educadoras treinadas na utilização da técnica e as sessões foram em pequeno grupo.

como a nível da compreensão. No entanto, o grupo de crianças que tinha participado em sessões de leitura dialógica apresentou resultados superiores a nível do uso da linguagem do que as crianças que participaram em sessões de leitura conjunta típica. Por seu lado, as crianças deste último grupo mostraram melhores resultados a nível da compreensão. Estes resultados clarificam e, de certa forma, confirmam aqueles obtidos por Dickinson e Smith (*ibd.*) que sugerem a vantagem do estilo de leitura "orientado para o espectáculo" no desenvolvimento da linguagem receptiva. Lonigan (*ibd.*) atribuiu as vantagens específicas dos dois tipos de leitura às suas diferenças estruturais. Enquanto na leitura típica em pequeno grupo as crianças têm que se manter quietas, escutar e prestar atenção a quem conta a história, na leitura dialógica as crianças precisam de estar atentas essencialmente na sua vez de contribuir para a interacção. Assim, tudo indica que a forma específica de leitura conjunta a adoptar deva depender das competências a serem desenvolvidas nas crianças.

Como já referido, Dickinson e Smith (*ibd.*) não se limitaram a identificar estilos de leitura, efectuando, também, uma análise a nível dos enunciados com o objectivo de identificar processos interactivos específicos²¹. Verificaram, então, a existência de uma associação forte (mais forte do que a encontrada entre o estilo "orientado para o espectáculo" e resultados da criança) entre a "conversa analítica envolvendo a criança" e medidas de vocabulário receptivo e compreensão da história (ver, neste capítulo, ponto 2). Estes resultados vieram relançar a discussão e abrir novas perspectivas no estudo da situação de leitura conjunta. Primeiramente, confirmam a importância da interacção dialógica no desenvolvimento da criança. Em segundo lugar, a disparidade entre o poder dos efeitos encontrados utilizando abordagens holísticas e abordagens ao nível dos enunciados, leva Dickinson e Smith (*ibd.*) a sugerirem que este último tipo de análise possa proporcionar descrições mais estáveis de como a educadora lê e discute livros no seu dia a dia do que uma análise de natureza holística. Por último, os resultados salientam, ainda, a importância do recurso ao desafio cognitivo que leve a criança a distanciar-se do "aqui e agora".

Saliente-se que também Sigel e colaboradores (cf. Cap.3), no âmbito dos seus estudos sobre o Modelo de Distanciamento centrados na situação de leitura conjunta de livros, chegaram a conclusões idênticas sobre a relação entre estratégias utilizadas pelos pais e competência representacional das crianças. Também eles concluem que são as estratégias de ensino didácticas - que proporcionam poucas oportunidades para o diálogo entre adulto e criança - bem como o recurso a níveis de distanciamento baixo, que

21 Recorde-se que estudos centrados na leitura dialógica se inserem na categoria de análise holística, pretendendo, essencialmente, analisar os efeitos de programas de intervenção e não se debruçando sobre o estudo de processos interactivos específicos.

mais fortemente se relacionam com resultados baixos a nível da realização cognitiva (Sigel et al., 1993).

No âmbito dos estudos sobre a implementação de programas de leitura dialógica, Whitehurst e colaboradores queixam-se da dificuldade em implementar e em manter esses programas em jardim de infância. A dificuldade em obter a colaboração das educadoras e o facto dessas educadoras não continuarem a intervenção fora do contexto experimental, sugerem que a leitura dialógica é considerada muito trabalhosa e difícil de implementar em contexto de jardim de infância com um vasto número de crianças (Whitehurst & Lonigan, 1998; Whitehurst et al., 1994). Curiosamente, na sequência do seu estudo, Dickinson e Smith (*ibid.*) consideram que qualquer educadora pode melhorar a eficácia da sua leitura de livros, sem precisar de efectuar grandes alterações a nível da organização de pessoal e de actividades. A superioridade do estilo de leitura "orientado para o espectáculo" e a constatação que apenas a conversa analítica - e não a conversa global - se relaciona com o desenvolvimento subsequente das crianças, sugerem que as educadoras não devem sentir-se compelidas a estar em diálogo constante com as crianças durante a leitura conjunta. De acordo com os autores do estudo, qualquer abordagem à leitura tem impacto no desenvolvimento da criança desde que o adulto recorra a alguma conversa que envolva a criança e exija que esta se distancie da história, efectuando previsões de acontecimentos, análise de personagens e acontecimentos, bem como de vocabulário. Porém, acrescentam que uma redução no número de crianças no grupo poderá levar a um aumento dos efeitos dessa conversa. Daí a importância de serem realizados estudos que clarifiquem a influência do número de crianças envolvidas no tipo de interacções estabelecidas entre adulto e criança em leitura conjunta (ver, também, Whitehurst et al., 1994).

Situando-nos num quadro de referência transaccional e ecológico, não podemos deixar de considerar que a organização das interacções que ocorrem dentro de um determinado contexto não são necessariamente independentes das características nem de esse nem de outros contextos frequentados pela criança. Por exemplo, Dickinson e Smith (*ibid.*) questionaram-se sobre a possibilidade de pais mais capazes em proporcionarem interacções à volta de livros serem, também, mais competentes na identificação de jardins de infância e educadoras de qualidade. Assim, efeitos que, à primeira vista, seriam atribuídos à leitura conjunta em jardim de infância, estariam relacionados com certas características do ambiente familiar. No entanto, os resultados obtidos por Dickinson e Smith (*ibid.*) parecem infirmar essa hipótese. Análises utilizando variáveis relativas ao ambiente familiar indicam que os efeitos da leitura de livros em jardim de infância não são explicados por factores relativos ao ambiente familiar (Beals & Smith,

1992; citados por Dickinson & Smith, 1994)²².

As influências dos diferentes contextos frequentados pelas crianças podem ser independentes, mas também podem ser antagónicas ou sinérgicas (cf. Capítulo 1). Até que ponto é que interacções à volta de livros em contexto familiar e pré-escolar se complementam? Será que algum desses contextos demonstra desempenhar um papel mais importante? Ou será que cada um dos contextos desempenha papéis diferentes? Eis um conjunto de questões que a investigação tem começado a tentar responder, embora centrada, essencialmente, no desenvolvimento da linguagem e da literacia na criança (cf. Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1994). Por exemplo, num estudo com crianças de 3 anos, de ESE baixo, envolvidas num programa de intervenção centrado na leitura dialógica, foram obtidos melhores resultados a nível da linguagem expressiva com aquelas crianças que tinham sido alvo de intervenção tanto em casa como no contexto pré-escolar do que com crianças sujeitas ao programa apenas em contexto pré-escolar (Whitehurst et al., 1994). No mesmo sentido apontam, igualmente, os primeiros resultados de um programa de promoção de competências de literacia, desenvolvido à volta da leitura conjunta de livros, implementado por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto (Leal, Gamelas, Alves & Bairrão, no prelo). Durante a frequência do último ano de jardim de infância que antecedeu a entrada no 1º ciclo, 46 crianças em desvantagem social foram alvo de um programa de intervenção com educadoras e pais. O programa foi implementado ao longo do ano lectivo pelas educadoras dessas crianças; famílias de dezasseis (das 46) crianças participaram, ainda, num Clube de Leitura com o objectivo de promover a leitura conjunta entre pais e crianças. Os resultados obtidos sugerem que a participação das famílias no programa se relaciona com um maior desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças (*ibid.*). No entanto, uma interpretação inequívoca dos efeitos de uma intervenção combinada relativamente a uma intervenção centrada, exclusivamente, em contexto pré-escolar não é possível por, em qualquer dos dois estudos referidos, não ter sido incluída uma condição implicando apenas os pais na leitura conjunta com os seus filhos. É, assim, possível que um programa envolvendo apenas pais possa produzir efeitos tão acentuados, ou mesmo mais acentuados, que os efeitos da condição combinada. É igualmente possível que um programa de intervenção para pais de ESE baixo não tenha êxito sem os efeitos colaterais da intervenção em contexto pré-escolar (Whitehurst et al., 1994). Num outro estudo, Lonigan e Whitehurst (1998) verificaram que a leitura dialógica em

22 As variáveis relativas ao ambiente familiar utilizadas nos modelos de regressão incluíram análises de conversas às refeições e de leitura de livros mãe-criança, e informações sobre características dos pais, tais como vencimento, educação e redes de apoio (Dickinson & Smith, 1994).

casa tinha um maior impacto a nível do desenvolvimento de certas competências linguísticas. Mas como o próprio Lonigan (Lonigan, Anthony et al., 1999) salienta, fica por esclarecer se essa diferença se deve ao facto da intervenção em contexto pré-escolar ser em situação de grupo, enquanto a intervenção em casa é diádica²³.

Nos estudos acima referidos (Leal et al., no prelo; Lonigan & Whitehurst, 1998; Lonigan, Anthony et al., 1999; Whitehurst et al., 1994) avaliam-se os efeitos de programas específicos que recorrem a determinados estilos de leitura conjunta de livros (nomeadamente, a leitura "dialogica" e a leitura "típica"). No entanto, como vimos, as práticas "normais", habituais, espontâneas de leitura conjunta, seja em família, seja em jardim de infância, podem assumir outras formas. Duas crianças diferentes participarão, com grande probabilidade, em situações de leitura conjunta com características diferentes. Por seu lado, uma única criança que participe em situações de leitura conjunta de livros em casa e no jardim de infância, experienciará, com grande probabilidade, em cada um dos contextos, interações de natureza diferente. Diferentes estilos de leitura de livros, bem como processos interactivos distintos, relacionam-se, possivelmente, de forma distinta, com várias áreas do desenvolvimento da criança.

7. Em jeito de síntese

Apesar de tão grande diversidade de situações, e de tantas perguntas sem resposta, em jeito de síntese, salientaríamos os seguintes aspectos que consideramos essenciais na caracterização e no estudo futuro da leitura conjunta de livros como situação interactiva à volta de materiais simbólicos:

- A leitura conjunta de livros, seja em contexto familiar como de educação pré-escolar, pode assumir estilos e características interactivas distintas;

23 Gostaríamos de ressaltar, ainda, um conjunto de estudos que se tem debruçado sobre a análise da qualidade de contextos pré-escolares e sua relação com o desenvolvimento das crianças. Grande parte desses estudos questionam até que ponto essa relação pode, ou não, ser influenciada pela qualidade do ambiente familiar. Por exemplo, num estudo envolvendo 145 crianças a participarem no programa Head Start, Bryant, Burchinal, Lau & Sparling (1994) verificaram que crianças a frequentarem salas de educação pré-escolar de mais qualidade manifestavam resultados superiores a nível de competências de realização e pré-académicas, independentemente da qualidade do seu ambiente familiar. Porém, crianças de famílias com ambientes mais estimulantes pareciam beneficiar mais da qualidade dessas salas a nível de competências de resolução de problemas e de raciocínio. Também o ECCE (Bairão et al., 1999; cf. Introdução e Capítulo 5) se debruça sobre questões semelhantes. Os dados obtidos com base na amostra portuguesa evidenciam a qualidade do ambiente em casa (tal como avaliada pela HOME) como o melhor prognosticador do desenvolvimento das crianças. Essa relação é mais forte nas "medidas" de avaliação relacionadas com a linguagem (*ibid.*). Estes resultados sugerem que as relações entre qualidade de educação pré-escolar e desenvolvimento das crianças são diferentes em função das áreas avaliadas na criança. Assim, as relações parecem ser mais fortes a nível do comportamento adaptativo (adaptação social), provavelmente pelo facto deste constituir uma área mais sensível à socialização secundária proporcionada pelo jardim de infância (Bairão & Leal, 1998).

● Não basta identificar estilos (ou padrões) interactivos à volta da leitura conjunta, já que esses estilos podem variar em função de aspectos situacionais tais como o tipo de livro utilizado. Será aconselhável efectuar, igualmente, uma análise que permita a identificação de processos interactivos específicos, possivelmente mais estáveis que os estilos de leitura;

● Na análise da situação de leitura conjunta de livros podemos distinguir duas dimensões essenciais. A primeira diz respeito ao estudo dos papéis relativos desempenhados pelo adulto e pela criança, enquanto a segunda se refere ao nível de desafio cognitivo proporcionado pelos episódios de leitura. Em relação ao primeiro aspecto, parece ser consensual a importância atribuída ao estabelecimento de uma relação de intersubjectividade entre adulto e criança, que permita uma co-construção do conhecimento e uma negociação conjunta de significados. Este é o ponto de partida necessário para uma transferência gradual de responsabilidade do adulto para a criança. Interessa aqui avaliar, por um lado, o grau em que o adulto controla e estrutura as interacções e, por outro, em que medida a criança participa na situação e regula o seu próprio comportamento. Quanto à segunda dimensão, há igualmente um certo acordo relativamente à importância de um discurso com um nível de abstracção elevado, que leve à "descontextualização", embora se saliente que não são, necessariamente, os pedidos mais complexos que constituem a estratégia mais eficaz para o desenvolvimento da criança. Essencial, de facto, parece ser a adequação do nível de desafio cognitivo ao nível de competência da criança;

● As duas dimensões acima referidas deverão ser analisadas em conjunto, já que um dos aspectos considerados críticos no desenvolvimento da criança consiste no estabelecimento de um equilíbrio entre as exigências colocadas à criança e os suportes prestados para que ela possa realizar a tarefa. Por consequência, uma maior responsabilização e uma maior autonomia da criança poderão levar a uma diminuição no nível de exigência dos pedidos cognitivos. O inverso também pode ocorrer, na medida em que um nível de exigência cognitiva superior implica mais apoio por parte do adulto. De acordo com Fischer et al. (1993) (cf. Cap.3), contextos com um nível de suporte baixo dão origem a comportamentos espontâneos num nível de competência "funcional", enquanto contextos muito apoiantes proporcionam comportamentos mais complexos com níveis de competência "óptimos";

● As situações "naturais" de leitura conjunta (ou seja, que não são consequência de um qualquer programa de intervenção) em família e no jardim de infância assumem formas diferentes, possivelmente porque os dois contextos em questão têm características específicas (por exemplo: o número superior de crianças no jardim de infância). Consequentemente, a relação entre estatuto do adulto (profissional vs. mãe) e carac-

terísticas interactivas da situação de leitura conjunta continua por clarificar;

- Também a relação entre nível educativo da mãe e características da interacção adulto-criança à volta de livros continua envolta em muitas questões;
- Uma criança que participe em situações de leitura conjunta em casa, com a mãe, e no jardim de infância, com a educadora, será "mediadora" das interacções que ocorrem nesses dois contextos (cf. Bronfenbrenner, 1993; Jones, 1995);
- Se o papel da idade e do nível de competência da criança na situação de leitura conjunta já foi analisado, outras características ficaram ainda por estudar. Continua por esclarecer o papel desempenhado por aquelas características apelidadas por Bronfenbrenner de disposições comportamentais activas tais como o nível de timidez ou de actividade da criança (cf. Bronfenbrenner & Morris, 1998).

M

É

T

O

D

O

S

5

1. O "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (E.C.C.E.)" e o "Estudo sobre Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância"

Tal como já foi explicado anteriormente, este trabalho desenvolveu-se no âmbito do "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (E.C.C.E.), cujo objectivo central consistiu no estudo da qualidade das experiências educativas de crianças de quatro anos em diferentes contextos de socialização, bem como na análise do impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias (Bairrão et al., 1997; 1999).

Tendo por base uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, esse estudo pretendia obter resposta para as seguintes questões:

- Qual a natureza e a amplitude da oferta de contextos de educação pré-escolar em cada um dos países participantes?
- Quais os recursos existentes, e quais os necessários, para garantir a educação e os cuidados a crianças em idade pré-escolar?
- Que tipo de experiências educativas são proporcionadas pelos diferentes contextos às crianças desta idade? Como são integrados os diferentes contextos na vida diária da criança?
- Quais as representações de educadoras e famílias no que se refere ao desenvolvimento e à educação de crianças?
- Qual o impacto das experiências educativas no desenvolvimento das crianças?
- Qual a adequação dos recursos pré-escolares existentes e qual o seu impacto sobre alguns aspectos da vida familiar?

A recolha de informação, através de entrevistas e instrumentos de observação, centrou-se na avaliação da qualidade de contextos pré-escolares formais (jardins de infância) e contextos familiares, bem como na avaliação do desenvolvimento das crianças.

A amostra a nível nacional¹ era constituída por 88 jardins de infância, 44 da região Norte e 44 da região Sul do País, considerando-se, em cada região, uma zona

¹ Efectuaremos, apenas, a descrição do Estudo nacional. Para obter informações sobre os estudos efectuados na Alemanha, na Áustria e em Espanha consulte-se ECCE-Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross National Analyses of the Quality and Effects of Different Types Early Childhood Programs on Children's Development*. Final report submitted to European Union DGXII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

metropolitana e outra não metropolitana². Foram incluídos na amostra jardins de infância oficiais, particulares sem fins lucrativos e particulares com fins lucrativos. Em cada um desses jardins foi seleccionada uma sala-alvo, mais concretamente a sala com maior número de crianças entre os 3 anos e 9 meses e os 4 anos e 3 meses. Em cada sala-alvo foram escolhidas, aleatoriamente, quatro crianças nascidas em 1989. Sempre que possível, essa selecção foi estratificada de acordo com o sexo e o nível sócio-económico das crianças de modo a assegurar um igual número de rapazes e raparigas e igual número de crianças de nível sócio-económico baixo e médio/alto. Obteve-se assim uma amostra de 345 crianças e respectivas famílias. Foi ainda incluído um grupo de 79 crianças que não frequentava jardim de infância, também nascido em 1989.

Os dados foram colhidos durante o ano lectivo de 1993/1994 em três fases distintas:

- 1ª fase (Novembro/Dezembro de 1993), durante a qual foi obtida a maior parte da informação sobre as características estruturais dos jardins de infância e das famílias;
- 2ª fase (Março/Abril de 1994), em que foi efectuada a avaliação de características de processo nos dois contextos, jardins e famílias;
- 3ª fase (Junho/Julho), em que decorreu a recolha de informação sobre o envolvimento dos pais no jardim de infância.

A avaliação das crianças foi realizada, essencialmente, durante as 1ª e 3ª fases (*ibid.*)³.

Com o objectivo de estudar os contextos frequentados pelas crianças, avaliaram-se características estruturais e de processo desses contextos. Sempre que possível foram analisadas dimensões equivalentes em ambos os contextos sem que, no entanto, se perdesse de vista as suas especificidades. O próximo quadro apresenta os aspectos avaliados em cada um dos contextos, bem como os instrumentos utilizados para efectuar essa avaliação⁴.

2 As duas regiões foram centradas, respectivamente, nas cidades do Porto e de Lisboa e seus arredores. A zona metropolitana corresponde, basicamente, às unidades administrativas do Grande Porto e da Grande Lisboa (NUTs Tipo III). A zona não metropolitana é contígua à metropolitana e diz respeito à NUT Tâmega (no Norte) e à NUT Oeste (no Sul).

3 Para informações mais detalhadas, consulte-se Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P. & Gamelas, A.M. (1999). *Educação pré-escolar em Portugal. Estudo de qualidade*. Relatório final. Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

4 Não se pretendeu aqui efectuar uma descrição exaustiva de todos os aspectos avaliados, mas salientar aqueles mais representativos e de mais relevo para o estudo relatado nesta tese "Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância". Esses aspectos, bem como os respectivos instrumentos de avaliação (instrumentos relativos à avaliação dos contextos e das crianças), serão apresentados detalhadamente no capítulo 7.

Quadro 1 Aspectos avaliados e instrumentos de avaliação em família e jardim de infância

FAMÍLIA	JARDIM DE INFÂNCIA
Características estruturais	
<p>Entrevista à família dirigida à mãe da criança-alvo (ECCE-Study Group, 1994a) (Exemplos de aspectos avaliados: composição do agregado familiar, nível educativo da mãe e do pai)</p>	<p>Questionário de avaliação das características estruturais do jardim de infância dirigido à educadora responsável pela sala-alvo (ECCE-Study Group, 1994b) (Exemplos de aspectos avaliados: número e idade das crianças do grupo, grau de formação da educadora)</p>
Características de processo	
<p>Entrevista à família dirigida à mãe da criança-alvo (<i>ibd.</i>) (Exemplo de aspectos avaliados: actividades da criança em casa)</p> <p>Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) (Bradley & Caldwell, 1984)⁵ (Exemplos de aspectos avaliados: estimulação da aprendizagem, estimulação da linguagem)</p>	<p>Questionário de avaliação das características estruturais do jardim de infância dirigido à educadora responsável pela sala-alvo (<i>ibd.</i>) (Exemplo de aspectos avaliados: actividades da criança na sala)</p> <p>Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) (Harms & Clifford, 1980)⁶ (Exemplos de aspectos avaliados: experiências de linguagem e raciocínio)</p>

As crianças foram também alvo de avaliação, tendo sido obtidos indicadores sobre a sua adaptação social e o seu desenvolvimento linguístico, bem como sobre as suas características de temperamento (ver quadro seguinte).

⁵ Foi utilizada a versão e adaptação portuguesa efectuada no âmbito do ECCE.

⁶ Foi utilizada a versão e adaptação portuguesa efectuada no âmbito do ECCE.

Quadro 2 Aspectos avaliados e instrumentos de avaliação da criança

Aspectos avaliados	Instrumentos⁷
Adaptação social -comunicação -autonomia -socialização -motricidade	Vineland Adaptive Behavior Scales (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984)
Vocabulário receptivo	Test de vocabulario en imagenes Peabody. Adaptación española. (Dunn, 1985)
Temperamento -timidez -emocionalidade -sociabilidade -actividade	The EAS Temperament Survey for Children (Buss & Plomin, 1984)

O "Estudo sobre Interações Educativas na Família e no Jardim de Infância" desenvolveu-se no âmbito do ECCE tendo como objectivo central estudar os processos de interacção entre a criança e adultos significativos. Considerando que os processos proximais são os principais motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998), pretendeu efectuar-se uma análise aprofundada da organização das interações educativas entre adulto e criança naqueles contextos de socialização mais significativos para a criança. De entre os vários tipos de interacção característicos do dia a dia do adulto e da criança interessava-nos, sobretudo, estudar aqueles que mais contribuíssem para o desenvolvimento e a adaptação da criança aos seus contextos de vida presentes e futuros. Pressupondo, tal como Palacios (1988), que a capacidade da criança para "se movimentar, com à vontade, no âmbito do simbólico" é determinante na boa adaptação à sociedade actual fortemente escolarizada, considerámos a leitura conjunta de livros uma rotina privilegiada na análise das interações entre adulto e criança à volta de materiais simbólicos. Vimos, no capítulo anterior, como as situações de leitura conjunta em família e jardim de infância assumiam formas diferentes devido a características situacionais distintas. Schaffer e Liddell (1984), referindo-se a trabalhos como os de Tizard e colaboradores (cf. Capítulo 4), salientavam a ambiguidade de tais comparações pelo facto de existirem diversas variáveis não controladas, de entre as quais destacavam

⁷ Foram utilizadas as versões e adaptações portuguesas efectuadas no âmbito do ECCE.

o número de crianças envolvidas ⁸. Embora com a consciência de estarmos a optar por uma situação menos habitual em jardim de infância, procurámos tornar as duas situações o mais possível equivalentes, controlando a natureza da tarefa, bem como o número e a identidade das crianças envolvidas. Assim, em família, analisámos as interacções entre a criança e a sua mãe à volta de um livro de imagens; no jardim de infância, a situação analisada foi a mesma, mas, desta vez, entre a criança e a sua educadora. Pretendia, pois, analisar-se a organização de interacções entre mãe-criança e educadora-criança à volta de um livro de imagens com o objectivo de **identificar formas específicas de trocas entre adulto e criança**. Seguidamente, interessava, ainda, analisar as seguintes questões:

- Será que as situações diádicas com mães se distinguem das situações diádicas com educadoras a nível dos processos interactivos específicos aí desencadeados? Ou seja, será que existem processos interactivos específicos à interacção mãe-criança e à interacção educadora-criança?
- Qual o papel do nível educativo das mães no tipo de interacções estabelecidas à volta de livros de imagens? Será que os processos interactivos em certas díades de mães se aproximam/ se distanciam mais dos processos interactivos característicos de díades de educadoras?

Interessava, igualmente, analisar até que ponto certas características da interacção se relacionavam entre si de forma consistente, dando origem a padrões de interacção adulto-criança. Assim, em primeiro lugar, pretendia **identificar-se padrões de interacção adulto-criança**. Procurou-se, ainda, encontrar respostas para as seguintes questões:

- Será que o padrão de interacção mãe-criança é diferente daquele que é estabelecido entre educadora e criança? Existem padrões de interacção específicos às díades mãe-criança e educadora-criança?
- Será que cada tipo de díade se caracteriza por um padrão de interacção específico? Ou será que, em cada tipo de díade, encontramos padrões distintos?
- Será que o nível educativo das mães está associado a padrões de interacção específicos?

⁸ Schaffer e Liddell (*ibid.*) desenvolveram um estudo em que mantiveram constantes a tarefa, o contexto físico e a identidade do adulto, variando, apenas, o número de crianças envolvidas na situação. Analisaram a natureza da interacção adulto-criança numa tarefa de construção em duas condições distintas: uma situação diádica educadora-criança e uma outra em que a educadora interagiu com um grupo de quatro crianças. Verificaram um maior controlo da situação por parte da educadora no pequeno grupo, bem como uma diminuição no envolvimento adulto-criança e na continuidade da interacção.

Considerando que as formas de interacção no ambiente imediato variam em função das características da Pessoa em desenvolvimento, importava **analisar as eventuais relações dos padrões de interacção estabelecidos entre o adulto (mãe ou educadora) e a criança e as características dessa mesma criança:**

- Será que existem relações específicas entre determinados estilos de interacção e características de desenvolvimento da criança?
- Será que os estilos de interacção também variam em função de outro tipo de características da criança tais como aspectos de natureza temperamental?

Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano tem igualmente sentido o **estudo conjunto das diferentes experiências educativas vivenciadas por uma mesma criança**. Interessa não só perceber a interacção entre a criança e diferentes adultos significativos, mas também a forma como essas experiências se integram e complementam na vida da criança. Nesse sentido, as seguintes questões impunham-se:

- Será que a mesma criança experiencia, em casa e no jardim de infância, padrões de interacção semelhantes ou distintos? Até que ponto padrões distintos poderão exercer papéis complementares?
- Será que as relações encontradas entre padrões de interacção e características de desenvolvimento e temperamento das crianças são semelhantes em díades com educadoras e com mães? Ou seja, será que uma criança com determinadas características experiencia interacções idênticas ou distintas em situação de interacção com adultos diferentes?

2. Amostra

Definiu-se uma subamostra da amostra global de crianças frequentando jardins de infância abrangidas pelo E.C.C.E.. Foram seleccionadas 46 crianças de jardins de infância da zona metropolitana de Lisboa (n=18) e Porto (n=28), todas elas nascidas em 1989. O leque etário das crianças aquando da filmagem das situações de interacção ia dos 4 anos e 4 meses (52 meses) aos 5 anos e 2 meses (62 meses).

As crianças foram seleccionadas de modo a obter-se um equilíbrio entre sexo

(rapazes e raparigas) e nível educativo da mãe (baixo, médio e alto)⁹. Considerou-se nível educativo baixo quando a mãe tinha um grau de escolaridade igual ou inferior ao 2º ciclo do ensino básico; o nível educativo médio correspondia a uma escolaridade superior ao 2º ciclo, embora sem frequência de uma instituição do ensino superior; finalmente, o nível educativo alto dizia respeito a situações com frequência, completa ou incompleta, do ensino superior.

Tentou, ainda, obter-se um equilíbrio entre crianças com e sem irmãos, mas as limitações da amostra não permitiram a manutenção dessa variável como critério de selecção das crianças.

Quadro 3 Distribuição das crianças de acordo com o seu sexo e o nível educativo da mãe

Nível educativo da mãe				
Sexo da criança	Esc. baixa	Esc. média	Esc. alta	Total
Rapaz	10	6	8	24
Rapariga	7	7	8	22
Total	17	13	16	46

Fizeram, também, parte da amostra as 46 mães das crianças seleccionadas que, como vimos, se distinguem relativamente ao nível educativo (cf. Quadro 3):

- 17 mães de nível educativo baixo;
- 13 mães de nível educativo médio;
- 16 mães de nível educativo alto.

Finalmente, a amostra incluiu, ainda, as 46 educadoras responsáveis pelas salas das crianças-alvo. Todas as educadoras são do sexo feminino. Todas têm formação na área de Educação de Infância com obtenção de diploma ou bacharelato.

⁹ Em vez de recorrer ao estatuto sócio-económico das famílias, optámos, apenas, por ter em conta o nível educativo das mães por ser considerado por vários autores como aquele que melhor discrimina entre estilos interactivos parentais (cf. González, 1993; cf. Capítulo 4).

3. Planeamento

Cada uma das crianças seleccionadas passou por três situações diferentes:

A- Situação de Pequeno Grupo em Jardim de Infância

A educadora vê um livro de imagens com um pequeno grupo de quatro crianças (criança-alvo + 3 crianças do mesmo grupo, sempre que possível as restantes crianças- alvo do E.C.C.E.)

B- Situação Diádica em Jardim de Infância

A educadora vê um livro de imagens com a criança-alvo.

C- Situação Diádica em Família

A mãe vê um livro de imagens com a criança.

Foram utilizados três livros da colecção "TEO descobre o Mundo"¹⁰:

- Teo está doente;
- Teo e sua irmã;
- Teo na escola.

Os livros foram previamente preparados para a situação em questão, tendo sido seleccionadas 10 páginas duplas para mostrar à criança e sendo as restantes coladas de forma a não serem vistas. Foram ainda cobertas as legendas de cada uma destas dez páginas, levando o adulto a cingir-se apenas às imagens. Tal opção teve três grandes razões na sua origem:

- O facto de se tratar de um Projecto internacional envolvendo países com línguas maternas distintas;
- O pretendermos criar uma situação o mais equivalente possível para mães de escolaridade distinta¹¹;
- Os livros de imagens sem texto escrito aumentam as oportunidades de participação activa da criança na história (cf. Whitehurst et al., 1994).

10 Denou, V. (1982). *Teo esta enfermo*. Série Teo Descubre el Mundo. Barcelona: Timun Mas Editorial; Denou, V. (1985). *Teo y su hermana*. Série Teo Descubre el Mundo. Barcelona: Timun Mas Editorial; Denou, V. (1989). *Teo na escola*. Colecção Teo descobre o Mundo. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

11 Saliente-se o nível elevado de iliteracia existente em Portugal, mesmo numa população pertencendo à faixa etária das mães envolvidas neste estudo. As mães pertencentes à Zona Metropolitana da amostra nacional do E.C.C.E. têm uma idade média de 32.5 anos (com um desvio-padrão de 5.41). Dessas mães, 22% não têm mais do que 4 anos de escolaridade, correspondentes ao 1º ciclo do ensino básico.

Cada livro foi utilizado em cada uma das situações (A, B e C) cerca de 16 vezes. Desta forma, uma criança via um livro diferente em cada uma das três situações por que passava. O balanceamento dos livros foi efectuado de acordo com um plano previamente preparado.

A situação de pequeno grupo (A) foi sempre a primeira situação a ser filmada, não se tendo controlado a ordem das duas situações diádicas (B e C).

Saliente-se que no âmbito deste trabalho apenas serão alvo de análise as duas situações diádicas, ou seja, as situações B (situação diádica em jardim de infância) e C (situação diádica em família). Consequentemente, nas secções seguintes, referir-nos-emos, apenas, a essas duas situações.

4. Procedimento

Depois de efectuados estudos-piloto para a definição dos aspectos a considerar numa situação de gravação, foi determinado o plano de recolha de dados observacionais. Em conjunto com Renate Fliedner da Universidade de Berlim, foi elaborado um "guião" detalhando as directrizes a respeitar nessas filmagens (vide Anexo I "Guião para a filmagem das situações de interacção").

A recolha de dados foi efectuada durante os meses de Maio e Junho, tanto nos jardins de infância como nas famílias.

Cada criança passou por três situações diferentes, tendo as duas situações de jardim de infância ocorrido sempre em dias diferentes.

Antes de se iniciar a gravação, havia uma pequena conversa com a mãe/educadora, com o objectivo de criar um bom clima relacional:

Com a educadora, a conversa podia incidir sobre as crianças do grupo e as suas actividades; com a mãe, falava-se da criança, daquilo que esta gostava de fazer, dos irmãos ou das actividades no jardim de infância.

Situação diádica em Jardim de Infância

À educadora era dito que queríamos filmar o comportamento da criança quando a educadora via com ela um livro de imagens. Pedia-se-lhe para ver o livro em conjunto com a criança da mesma forma que o faria em situações semelhantes com outros livros. Acrescentava-se ainda que a situação demorava habitualmente entre 15 a 20 minutos e dava-se à educadora a possibilidade de ver o livro antes de se iniciar a filmagem. Sempre que possível, esta foi efectuada na sala de grupo sem a presença de outras crianças ou numa sala separada.

Durante a gravação, educadora e criança sentavam-se lado a lado. Consoante as condições existentes, a câmara captava a imagem de lado ou de frente, de forma a assegurar que as faces da educadora e da criança ficassem na imagem. Foi ainda utilizado um microfone colocado junto à criança.

Situação diádica em Família

Foi dito à mãe que queríamos filmar o/a filho/a a ver um livro de imagens com a sua mãe. Pediu-se-lhe para ver o livro em conjunto com a criança, da mesma forma que o faria se estivessem a ver livros, revistas ou fotografias juntos. Dizia-se que se pretendia que visse o livro da forma que preferisse e acrescentava-se que a situação demorava geralmente 15 a 20 minutos. A mãe tinha a possibilidade de ver o livro antes de se iniciar a gravação. Sempre que possível, esta foi efectuada num local recatado, sem a presença de outras pessoas. Durante a gravação, mãe e criança sentavam-se lado a lado. Consoante as condições existentes, a câmara captava a imagem de lado ou de frente, de forma a assegurar que as faces da mãe e da criança ficassem na imagem. Foi ainda utilizado um microfone colocado junto à díade.

126

MÉTODOS

Nas duas situações foi solicitado ao adulto para iniciar a situação vendo a capa do livro com a criança.

Depois de realizada cada filmagem, o observador preenchia um protocolo de observação (vide Anexo II "Protocolo de observação"), dizendo respeito às condições de gravação.

5. Sistema de categorias centrado nas interacções adulto-criança

5.1. Origem do sistema

Foram efectuadas algumas análises das situações utilizando um sistema de categorias centrado nos comportamentos interactivos do adulto e da criança, desenvolvido por Jesus Palacios e Mar González (1994).

A partir dessas primeiras análises foram efectuados um aprofundamento e um alargamento desse sistema, bem como uma operacionalização mais acurada das categorias de análise já existentes. Esse trabalho foi realizado em colaboração com Renate Fliedner, investigadora da Universidade Livre de Berlim, e com Isabel Chaves de Almeida Tegethof, no âmbito da elaboração da sua tese de mestrado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. As situações interactivas por que passaram as 46 crianças foram então analisadas com base nesse sistema de observação.

Quadro 4 Apresentação dos dois sistemas de categorias

Sistema Original Palacios & González (1994)	Sistema Desenvolvido Leal & Tegethof (1995)
CATEGORIAS DO ADULTO	
Estimulação da representação simbólica -Distanciamento médio do adulto -Distanciamento alto do adulto	Estimulação da representação simbólica -Distanciamento baixo do adulto -Distanciamento médio do adulto -Distanciamento alto do adulto -(Desenvolvimento do vocabulário)
Estimulação do desenvolvimento da linguagem -Desenvolvimento do vocabulário -Correcção -Pedido de Narração -Elaboração	Orientação para a representação simbólica -Pedido de narração -Demora -Focalização de atenção -Pista -Correcção
Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência -Pedido de intervenção -Aprovação -Rejeição -Intervenção de controlo fundamentada -Intervenção de controlo não fundamentada	Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência -Pedido de intervenção -Confirmação -Aprovação -Elaboração -Rejeição -Interrupção
CATEGORIAS DA CRIANÇA	
Nível de distanciamento da criança -Distanciamento médio da criança -Distanciamento alto da criança	Nível de distanciamento da criança -Distanciamento baixo da criança -Distanciamento médio da criança -Distanciamento alto da criança
Forma das intervenções da criança -Interrogação	Forma das intervenções da criança -Interrogação -Declaração espontânea -Resposta

Este sistema de categorias e codificação é detalhadamente apresentado no "Manual sobre Codificação e Análise de Interações" que pode ser consultado em anexo (vide Anexo III). Esse Manual teve como ponto de partida a proposta apresentada por Palacios e González (1994), tendo sido, por nós, amplamente desenvolvido, numa primeira fase em colaboração com Fliedner e Tegethof, posteriormente apenas com Tegethof.

5.2. Enquadramento geral

Como já referido, a leitura conjunta de livros é considerada uma situação privilegiada para o estudo dos processos interactivos adulto-criança e da sua relação com a capacidade de simbolização da criança. É uma actividade a dois, em que o livro é o referente partilhado da comunicação, proporcionando ao adulto a oportunidade de exercer um papel de "construtor de andaimes" (Hockenberger et al., 1999; Mendoza, 1995; Snow & Ninio, 1986). Os livros escolhidos para este estudo são de imagens, o que, como vimos, aumenta as oportunidades de participação activa da criança na história (Whitehurst et al., 1994).

No Capítulo 3 vimos como Sigel considera que o pensamento representacional é, em parte, resultado de uma determinada classe de estratégias de ensino utilizadas pelos pais. Sigel dedicou-se ao estudo da natureza dessas estratégias, identificando diferentes tipos que suscitavam diferentes experiências (Sigel, 1986, 1993; Sigel et al., 1993). Os comportamentos parentais são, assim, conceptualizados ao longo de uma dimensão contínua de distanciamento, desde aqueles comportamentos que encorajam a criança a uma representação mínima até àqueles que requerem representações complexas (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987).

Paralelamente à análise da dimensão do distanciamento, os estudos de Sigel e colaboradores apontam, ainda, para o papel determinante desempenhado pela transferência de responsabilidade do adulto para a criança. Nem sempre as estratégias mais eficazes são aquelas que exigem representações mais complexas. Os resultados de vários estudos sugerem que estratégias eficazes são aquelas que se situam na ZDP da criança. Consequentemente, as propriedades instigadoras dos comportamentos de distanciamento deverão ser analisadas não só a partir do conceito de distanciamento, mas também à luz de conceitos como ZDP e auto-regulação (González, 1993). Nesse sentido, González analisa situações de interacção adulto-criança com base em diferentes dimensões. Para além da dimensão do distanciamento considera, entre outras, as dimensões equilíbrio entre exigências e apoios e estimulação à autonomia e sentimento de auto-competência (González & Palacios, 1993). No contexto de uma actividade conjunta são

os participantes mais capazes, neste caso, os adultos, que estruturam as interações de forma a que as crianças possam participar. À medida que as crianças interiorizam as características da interação, até aí controlada pelo adulto, tornam-se, elas próprias, capazes de regular o seu próprio comportamento. O adulto desempenha, assim, em todo este processo, um papel fundamental que não se limita à construção de um sistema de suporte, e que implica, igualmente, a transferência gradual da responsabilidade para a criança (cf. Cap. 1).

Para além do interesse em, posteriormente, relacionar os comportamentos do adulto com características do desenvolvimento e do temperamento da criança, interessava, ainda, analisar a natureza da participação da criança na tarefa e o seu contributo para as interações estabelecidas (Palacios, 1988). A participação na tarefa exige que a criança manipule representações de forma activa, proporcionando simultaneamente ao adulto informação sobre o grau de compreensão por parte da criança (cf. Arnold et al., 1994; Palacios et al., 1992; Sorsby & Martlew, 1991). Pretendeu relacionar-se os comportamentos do adulto com as várias dimensões da participação da criança na tarefa conjunta. Considerou-se, ainda, que essa participação permitia a análise do papel relativo assumido por adulto e criança (Dickinson & Smith, 1994; Pellegrini et al., 1990; Tizard & Hughes, 1984). Estudos sugerem que diferentes estilos de leitura conjunta de livros por parte do adulto se associam a tipos e níveis de participação da criança distintos (Arnold et al., 1994; DeBruin-Parecki, 1999; Dickinson & Smith, 1994; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988, 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Interessava explorar, na participação da criança, a relação existente entre o grau de iniciativa e o grau de elaboração das suas intervenções (cf. Fischer et al., 1993).

O sistema de categorias que passamos a apresentar tem por base estas considerações e está organizado em cinco dimensões. As três primeiras dizem respeito ao comportamento do adulto, enquanto as duas últimas se centram na análise do comportamento da criança.

5.3. Dimensões e categorias do comportamento do adulto

Dimensão 1 - “Estimulação da representação simbólica”

Esta dimensão pretende analisar de que forma o adulto encoraja a criança a desenvolver uma representação simbólica da realidade. Sigel analisa essa questão a partir do conceito de distanciamento. Segundo ele, as interações verbais podem promover em graus diferentes a descontextualização do presente imediato. Sigel distingue assim três tipos de estratégias de distanciamento do adulto que correspondem a níveis de distanciamento distintos (Sigel & Cocking, 1977; Sigel et al., 1993).

● Estratégias de distanciamento baixo (DB)

São intervenções do adulto que se centram sobre elementos presentes, formulando, à criança, uma exigência mínima para se separar do imediato. A investigação tem demonstrado que níveis de distanciamento baixo apresentam uma correlação negativa com a competência representacional da criança. Estudos confirmaram, ainda, que a probabilidade de utilização de estratégias de distanciamento baixo por parte do adulto é maior quando as crianças apresentam níveis de competência mais baixos (Sigel et al., 1993).

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, pedidos de baixo distanciamento são, por exemplo:

- Intervenções em que o adulto nomeia ou pede à criança para nomear um objecto, lugar ou acção presentes na imagem ("Isto é um carro." ou "O que é isto?");
- Intervenções em que o adulto caracteriza ou pede que se caracterize uma pessoa, objecto, situação ou acção, estabelecendo relações entre elementos presentes na situação ("O menino está deitado na cama" ou "O que está a fazer o menino?").

● Estratégias de distanciamento médio (DM)

As verbalizações deste nível pressupõem uma elaboração sobre o contexto imediato, ainda que este continue a ser a base para a operação. Todos os elementos implicados estão presentes na situação, embora a relação estabelecida entre eles não esteja. Consideram-se, ainda, intervenções de distanciamento médio aquelas que fazem referência à relação entre elementos presentes e a experiência passada da criança ou do adulto. Refira-se, a propósito, que Dickinson e Tabors (1991) verificaram que o recurso, por parte da mãe, a enunciados que relacionavam acontecimentos do livro com a experiência da criança contribuía para o desenvolvimento de competências de linguagem descontextualizada.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, pedidos de médio distanciamento são, por exemplo:

- Intervenções em que o adulto estabelece, ou pede que a criança estabeleça, uma relação funcional ou de causa e efeito entre elementos presentes na imagem ("O irmão mais pequeno está a chorar porque quer o ursinho.");
- Intervenções em que o adulto reconstrói, ou pede à criança que reconstrua, experiências prévias ou relacione uma experiência com experiências da vida da criança ("Lembras-te quando a mamã estava à espera do mano?").

● Estratégias de distanciamento elevado (DA)

Estes comportamentos constituem pedidos complexos que exigem um elevado nível de abstracção por parte da criança. De forma distinta do distanciamento médio, não é apenas a relação entre os elementos que não está presente na situação, mas são os próprios elementos necessários ao estabelecimento da relação que estão ausentes. Há, portanto, necessidade de introduzir novos elementos não presentes para poder estabelecer essa relação. É esse o caso quando, por exemplo, se deduzem causas, antecipam efeitos, planifica ou formula hipóteses. A investigação conduzida por Sigel e colaboradores confirmou que crianças com bons resultados em tarefas de natureza Piagetiana eram provenientes de famílias em que os pais utilizavam estratégias de distanciamento elevado (Sigel, 1993; Sigel et al., 1993). No mesmo sentido, Dickinson e Smith (1994) verificaram que uma conversa que exigia que a criança se distanciasse da história e efectuassem previsões de acontecimentos futuros, análise de personagens ou de acontecimentos estava fortemente associada a medidas de vocabulário receptivo e de compreensão da história por parte da criança. Concluíram, então, que esse era um tipo de conversa determinante na interiorização, por parte da criança, de linguagens sociais.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, pedidos de distanciamento elevado são, por exemplo:

- Intervenções em que o adulto se centra, ou pede à criança para se centrar, em relações ou propriedades não aparentes, estabelecendo relações de causa e efeito, pressupondo as causas a partir dos efeitos ou antecipando os efeitos a partir das causas ("Por que é que o Teo vai ao hospital?" ou "Por que será que a professora trouxe o Teo para a casa de banho?");
- Intervenções que se referem ao futuro e em que há necessidade de supor ou imaginar o que vai acontecer ("O que achas que os meninos vão fazer depois de comer?" ou "Que irá fazer o menino que está a sair da sala de aula?").

[● Desenvolvimento do vocabulário (DV)]

Se bem que vários estudos evidenciassem a leitura conjunta como um contexto facilitador para a introdução e a explicação de palavras novas, todos eles se centravam na análise da relação entre essa leitura conjunta e o desenvolvimento da linguagem (veja-se, por exemplo, Ninio, 1983; Sénéchal, 2000; Wheeler, 1983). Consequentemente, e porque o actual estudo não pretendia centrar-se nesse aspecto, não estava prevista, no sistema de codificação por nós desenvolvido, a utilização de uma categoria especificamente destinada a avaliar interacções centradas no desenvolvi-

mento do vocabulário. Refira-se, no entanto, que essa categoria tinha sido proposta por Palacios e González no sistema original apresentado em 1994, fazendo parte da dimensão "Estimulação do desenvolvimento da linguagem". Porém, o estudo desenvolvido por Dickinson e Smith (*ibid.*), já amplamente referenciado no capítulo 4 deste trabalho, alertou-nos para a importância da "conversa analítica" e para o facto desta conversa ser definida pelos autores através de três tipos de interacção (previsões, análise de personagens e acontecimentos e conversa acerca do vocabulário), sendo as categorias interactivas relativas ao vocabulário e à análise as mais frequentemente utilizadas. Consequentemente, embora conscientes da natureza conceptual distinta desta categoria relativamente às categorias de distanciamento, optamos por incluí-la no nosso estudo, considerando-a uma precisão das categorias de distanciamento médio ou elevado¹².

Na situação de leitura conjunta, esta categoria é codificada quando o adulto introduz uma palavra no campo semântico da criança, explicando-lhe o significado da palavra, podendo sugerir sinónimos ou antónimos ou, ainda, mostrar como essa palavra se relaciona com outras palavras ou conceitos. Por exemplo, ao identificar uma maternidade, o adulto explica: "Isto é uma maternidade. É um hospital onde nascem os bebés."

Dimensão 2 - "Orientação para a representação simbólica"

Esta dimensão analisa de que forma o adulto proporciona um equilíbrio adequado entre as exigências colocadas à criança e os suportes prestados para que a criança possa realizar a tarefa. Inspirada na dimensão proposta por González (1993) "Equilíbrio entre exigências e apoios", esta dimensão baseia-se, fundamentalmente, nos conceitos de ZDP (Vygotsky, 1978) e de "construção de andaimes" ("*scaffolding*") (Bruner, 1981, 1985). De acordo com González (1993), essa função de "construção de andaimes" (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Bruner, 1981, 1985) pode traduzir-se em quatro tipos de estratégias distintas:

- A transmissão de mensagens redundantes, ou seja, a transmissão de informações sobre um mesmo conteúdo através de vários canais;
- A redução dos graus de liberdade na actuação da criança que passa pela diminuição do número de escolhas que a criança tem que efectuar para desempenhar uma tarefa;
- A transmissão de informação simples, em que o adulto fornece à criança uma informação parcial que permite manter a comunicação, e que não proporciona

¹² Tal como Dickinson e Smith (*ibid.*) integraram a conversa acerca do vocabulário numa categoria que denominaram conversa cognitivamente desafiadora, também nós, no âmbito do nosso estudo, eliminamos desta categoria aquelas intervenções que se limitavam a nomear algo sem explicar.

todos os elementos necessários à compreensão total da situação;
-A preponderância do adulto na tomada de iniciativa na tarefa, ou seja, o adulto assume a maior parte da responsabilidade na tarefa.

Tendo estes pressupostos subjacentes, operacionalizámos esta dimensão através de cinco categorias de comportamentos de interacção, em que a primeira consiste na formulação de pedidos abertos à criança e as restantes dizem respeito a formas distintas de proporcionar apoios à criança.

● Pedido de narração (PN)

Neste tipo de verbalização, o adulto formula um pedido aberto à criança, solicitando uma resposta necessariamente constituída por mais do que uma palavra. Já vimos no capítulo 3 como a forma da estratégia comunicativa é uma característica importante do diálogo e das intervenções do adulto. Os dados da investigação apontam para que a forma interrogativa suscite maior separação do "aqui e agora" que formas declarativas (González, 1993; Palacios et al., 1992; Sigel & Cocking, 1977)¹³. Paralelamente à forma da intervenção, há, ainda, a considerar o seu grau de "abertura". A forma interrogativa e aberta funciona, muito particularmente, como "instigadora, activadora e organizadora" de operações mentais (Sigel et al., 1993). A importância de recorrer a perguntas abertas é igualmente salientada por Whitehurst no âmbito de programas de leitura dialógica (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988). Crain-Thoreson e Dale (1999), por seu lado, num estudo sobre leitura conjunta de livros, alertam para o facto de existir uma correlação negativa entre a utilização de questões fechadas por parte do adulto e o nível de elaboração da linguagem da criança. Os resultados por eles obtidos sugerem uma função em U, ou seja, a importância de os adultos recorrerem, inicialmente, a perguntas fechadas para envolver as crianças na tarefa, passando, depois, a utilizar questões abertas para proporcionar à criança um uso mais elaborado da linguagem¹⁴.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, pedidos de narração são intervenções como as seguintes:

- "Por que é que o Teo vai ao hospital?"
- "O que é que se passa aqui?"

¹³ Este é um aspecto que será desenvolvido mais adiante, a propósito da categoria Pedido de Intervenção.

¹⁴ Também González e Palacios (1992) referem esta categoria, considerando, no entanto, o seu papel a nível da estimulação do desenvolvimento da linguagem. De modo distinto, enfatizaremos, aqui, o seu contributo como "instigadora, activadora e organizadora" de operações mentais, embora sem desprezar o seu papel a nível do desenvolvimento da linguagem.

● Demora (DE)

Vimos, atrás, como o ensino contingente (Wood et al., 1976, 1978; Wood & Middleton, 1975) nem sempre é o padrão de ensino mais eficaz (González, 1993; González & Palacios, 1992). González e Palacios (1992) verificaram que mães mais estimulantes apresentavam um padrão de comportamento distinto, por eles apelidado de "demora estimulante". Após o insucesso da criança, essas mães adiavam a sua intervenção directa na tarefa e ofereciam à criança uma nova oportunidade de aprendizagem. De acordo com González (1993), após o insucesso da criança, algumas mães optavam por não aumentar o suporte prestado à criança e mantinham o mesmo nível de exigência. Refira-se, a propósito, que González (*ibid.*) considerou "demora" todo aquele comportamento em que o adulto adiava a sua intervenção directa na tarefa, podendo ou não prestar, simultaneamente, uma ajuda adicional ou pista. Embora concordando com facto da simples demora (sem ajuda adicional ou pista) permitir às mães manter o mesmo nível de exigência, parece-nos, no entanto, que o facto de se proporcionar à criança uma nova oportunidade, dando-lhe simultaneamente mais tempo para se organizar, já constitui, em si, uma forma de suporte. Parece-nos, ainda, que a demora acompanhada de ajuda adicional terá uma função de natureza diferente por diminuir o nível de exigência da tarefa. González e Palacios (*ibid.*) recorrem ao conceito de "ZDP percebida" para explicar os diferentes padrões de interacção das mães em relação aos seus filhos. Assim, segundo estes autores, adultos com expectativas mais elevadas em relação às possibilidades da criança exigiriam mais dos seus filhos que adultos com expectativas mais baixas. Por seu lado, Crain-Thoreson e Dale (1999) verificaram que a inexistência de tempo suficiente (<2 segundos) para a criança responder entre duas intervenções consecutivas do adulto correlacionava de forma negativa com a participação da criança numa situação de leitura conjunta.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, a demora corresponde a uma pausa do adulto de dois ou mais segundos após ter efectuado um pedido de intervenção à criança. Nesse intervalo de tempo, o adulto pode, por exemplo, repetir a questão, ou parte da intervenção, ou pode, ainda, encorajar a criança com expressões do tipo "Tu sabes."; "Eu sei que és capaz..." ou "Diz lá!".

● Focalização de atenção (FA)

Vimos, atrás, como o tutor eficaz é aquele que, no âmbito da sua interacção com a criança, é capaz de isolar aqueles processos utilizados espontaneamente por pessoas competentes na tarefa, levando a criança a perceber a tarefa de outra forma e a criar

novos meios para alcançar os objectivos (Bruner, 1985; Wood, 1989) (cf. Capítulo 1). É com a finalidade de identificar este tipo de comportamento que surge a categoria da focalização de atenção. Esta categoria pretende identificar aquelas intervenções em que o adulto orienta a atenção da criança para as características essenciais da tarefa levando a criança a descobrir meios para a executar.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, focalizações de atenção são aquelas intervenções em que o adulto orienta a atenção da criança, salientando aspectos essenciais da imagem e permitindo à criança desenvolver a sua intervenção com base nesses aspectos. Não basta a mera chamada e obtenção da atenção por parte da criança como, por exemplo, em "Olha!" Para além de obter a atenção da criança, o adulto tem, ainda, que "focar" (ou seja, "fazer o *zoom*") elementos pertinentes ou personagens presentes na imagem, os quais possam proporcionar à criança suportes para a sua intervenção e participação na tarefa. Por exemplo: "Quem achas que é aquela senhora que está a chegar?" ou "O que está a acontecer ao Teo ali deitado de rabo para o ar!?"

● Pista (PS)

Referimos, atrás, a necessidade do adulto proporcionar à criança um sistema de suporte até que esta seja capaz de controlar a sua própria acção (Bruner, 1985). A pista é uma categoria que pretende identificar os comportamentos de suporte do adulto que passam, fundamentalmente, pela redução do número de graus de liberdade na actuação da criança, bem como pela transmissão de informação simples sobre a situação. González (1993) verifica, no seu estudo à volta da construção de uma pirâmide, que as "demoras" nem sempre apresentam uma correlação significativa com o desenvolvimento da criança. Se existe uma correlação significativa no caso da demora de intervenção acontecer quando a criança não consegue escolher a peça correcta, o mesmo não se verifica quando a criança tem dificuldades em colocar a peça. A autora sugere que enquanto as primeiras são acompanhadas de verbalizações de regras, as segundas, geralmente, implicam apenas o lapso temporal. Assim, é possível que as demoras sejam mais estimulantes do desenvolvimento quando são acompanhadas por outros comportamentos que proporcionam um apoio adicional, uma "pista" à criança. É por essa razão que optamos por distinguir aqueles comportamentos que implicam "espera" (implicando um mero lapso de tempo), daqueles outros que proporcionam as ditas ajudas adicionais ou "pistas".

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, esta categoria diz respeito ao recurso, por parte do adulto, à transmissão de informação adicional que possa ajudar a criança a responder ao pedido efectuado. Por informação adicional

entende-se uma intervenção em que não é dada toda a informação necessária para responder à questão, mas apenas parte dela. Por exemplo, na cena do banho de "Teo e sua irmã", depois da intervenção da criança que diz "Água.", o adulto pergunta: "E água só, chega? Não pões mais nada?" quando pretende que a criança responda "água e champô (ou gel ou sabonete)".

● Correção (CR)

Tal como a pista, esta é uma categoria que pretende identificar os comportamentos de suporte do adulto. No entanto, enquanto na pista a informação fornecida é, necessariamente, parcial, e a criança tem, ainda, na sua actuação, alguma margem de liberdade, na Correção o adulto assume o controlo total da situação fornecendo à criança toda a informação necessária. Por um lado, correções frequentes podem ser intrusivas e reflectir expectativas baixas em relação às capacidades das crianças. Vimos como González e Palacios (*ibid.*) verificaram que mães menos estimulantes tendiam a reagir a um insucesso da criança realizando, elas próprias, a tarefa, sem darem à criança uma outra oportunidade para a resolverem. No mesmo sentido, Luetkenhaus (1984) considera que expectativas negativas por parte do adulto levam a correções frequentes e a um ensino mais formal. Por outro lado, a Correção desempenha um papel importante se for utilizada como uma estratégia de ensino contingente com o objectivo de manter a actividade da criança na zona de sensibilidade ao ensino (Wood & Middleton, 1975). Se o nível de exigência do pedido colocado à criança se situar para além do seu desenvolvimento possível, torna-se necessário proporcionar apoios que permitam à criança continuar envolvida na tarefa. Através de correções directas ou indirectas, o adulto pode orientar a criança em relação à tarefa e envolvê-la na acção.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, esta categoria refere-se às intervenções em que o adulto assinala, directa ou indirectamente, a incorrecção da intervenção da criança referindo a resposta correcta¹⁵. Por exemplo: Após a resposta da criança "Está a pendurar...", o adulto intervém, dizendo "Parece que está a pendurar. Mas acho que está a ver um casquinho..." Ou então, à resposta da criança "É o bebé.", o adulto contrapõe "Não. Esta é a fotografia deste irmão do Teo. O irmão mais pequeno está aqui!" (e aponta para a barriga da mãe).

¹⁵ Esta categoria é distinta da proposta por Palacios e González (1994). Para estes autores, a categoria de Correção operacionaliza aspectos relativos à estimulação do desenvolvimento da linguagem. Diz respeito às intervenções do adulto que pretendem corrigir afirmações prévias, incorrectas, da criança a nível da morfologia, da sintaxe, do vocabulário, da fonética ou fala.

Dimensão 3 - "Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência"

O conceito subjacente à elaboração desta dimensão é a auto-regulação (Wertsch & Stone, 1985), ou seja, a capacidade da criança organizar o seu comportamento através de actividades de estruturação e regulação (Berk & Winsler, 1995; Brown & Ferrara, 1985).

Esta dimensão baseia-se, fundamentalmente, na dimensão de mesmo nome proposta por Palacios e González em 1994 e pretende desempenhar um papel complementar ao da dimensão anterior. Se é essencial que o adulto proporcione à criança um equilíbrio entre exigências e apoios, não é menos importante que seja capaz de, gradualmente, transferir a responsabilidade da execução da tarefa para a criança atribuindo-lhe um papel regulador. O adulto que estimula a criança a desempenhar um papel activo nas interacções está, assim, a encorajar os sentimentos de competência dessa criança, bem como a sua auto-estima (Díaz et al., 1990; González, 1993; Luetkenhaus, 1984). Está, igualmente, a permitir que a criança avance através da sua ZDP, transformando o seu nível de desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (cf. van Geert, 1994).

Nesta dimensão pretende avaliar-se não só aspectos do comportamento do adulto que encorajem a participação da criança no processo interactivo, mas também aspectos que possam ter o efeito contrário, ou seja, dificultem essa mesma participação.

● Pedido de intervenção (PI)

Vimos, a propósito do pedido de narração, que os dados da investigação apontam para o facto da forma interrogativa suscitar maior separação do "aqui e agora" que formas declarativas. Enquanto declarações requerem uma escuta passiva, as formas interrogativas exigem um envolvimento activo por parte da criança (Sigel & Cocking, 1977). Palacios, González e Moreno (1992) consideram que as intervenções declarativas pressupõem que a criança esteja atenta e assimile a informação, ao contrário das formas interrogativas que exigem da criança uma resposta. Também Sorsby e Martlew (1991) consideram que intervenções interrogativas encorajam as crianças a participar activamente no diálogo e exigem que a criança manipule representações a fim de formular respostas, as quais, por sua vez, indicam a extensão da compreensão por parte da criança. Por seu lado, os programas de leitura dialógica encorajam a criança a assumir um papel activo durante a leitura conjunta de livros, pressupondo que a aprendizagem activa é preferível à aprendizagem passiva (Arnold et al., 1994). No entanto, a forma da estratégia comunicativa não pode ser desligada do seu conteúdo (Palacios & González, 1992). Por exemplo, Díaz et al. (1990), num estudo com o objectivo de identificar estratégias de ensino do adulto promotoras do comportamento auto-regulado, distin-

guiram questões conceptuais de questões directivas e perceptivas. Só as primeiras promoviam a participação activa da criança, permitindo-lhe assumir a responsabilidade pela execução da tarefa. No mesmo sentido, Crain-Thoreson e Dale (1999) verificaram que as questões fechadas do tipo "quem/o quê?" no contexto da leitura conjunta de livros estavam negativamente associadas à participação da criança na situação.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, esta categoria diz respeito a todas aquelas intervenções em que o adulto solicita a participação da criança na interacção, seja com um pedido que possa ser satisfeito apenas com uma palavra (Por exemplo: "Como se chama isto?" ou "Quantas pessoas estão doentes?"), seja com um pedido que exija uma resposta mais elaborada (Por exemplo: "Que achas que vai acontecer?").

● Confirmação (CO)

A confirmação constitui uma forma do adulto proporcionar feedback relativamente à intervenção da criança, ou seja, é uma forma de exprimir à criança a aceitação da sua intervenção. A inclusão da confirmação como categoria distinta da aprovação nesta dimensão tem a ver com o facto das mães, em situação de leitura de um livro de imagens, reagirem mais frequentemente às verbalizações correctas das crianças repetindo a intervenção da criança, do que confirmando de modo explícito ou elogiando a criança (Mendoza, 1995). Por outro lado, um estudo conduzido por Crain-Thoreson e Dale (1999) mostrou que a participação das crianças na situação de leitura de uma história aumentava quando o adulto, entre outras estratégias, recorria mais frequentemente à confirmação das intervenções da criança.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, considera-se confirmação quando o adulto repete a intervenção da criança, ou parte dela, ou confirma a intervenção através de gestos ou através de expressões que significam o seu acordo. Por exemplo, depois da afirmação da criança "O Teo está na escola.", o adulto intervém, dizendo "Pois. O Teo está na escola."

● Aprovação (AP)

Na aprovação, o adulto expressa de forma clara a sua satisfação pelo facto da criança ter respondido adequadamente. É um comportamento com uma componente afectiva bem marcada, em que o adulto demonstra a sua confiança na capacidade da criança resolver as situações, bem como a sua satisfação perante os seus êxitos. Num estudo desenvolvido por Luetkenhaus (1984) as respostas afectivas contingentes ao

comportamento das crianças associavam-se a comportamentos mais autónomos e competentes por parte da criança. No mesmo sentido, Díaz et al. (1990) identificaram os elogios como fazendo parte do padrão verbal que mais promovia a capacidade de auto-regulação da criança. Pelo seu lado, González (1993) verificou uma correlação positiva entre a utilização de aprovações por parte dos pais numa situação de leitura conjunta de um livro de imagens e desenvolvimento da criança. Procurando uma explicação para tal resultado, esta autora sugere que a demonstração de aprovação de modo contingente a respostas adequadas da criança pode constituir um factor de desenvolvimento da autonomia e do sentimento de auto-competência da criança.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, considera-se aprovação quando o adulto explicitamente confirma que a intervenção da criança estava correcta e verbaliza a sua satisfação pelo facto da criança ter respondido acertadamente. Por exemplo: "É isso mesmo, bravo!" ou "É uma incubadora, muito bem!"

● Elaboração (EL)

Quando o adulto repete e desenvolve a contribuição da criança, estabelecendo relações que a criança, por si só, seria incapaz de criar, está a proporcionar à criança a iniciativa na situação e a transmitir-lhe confiança nas suas capacidades. Simultaneamente, está a proporcionar à criança a participação na tarefa num nível em que a criança, sozinha, não seria capaz de atingir. González, por exemplo, verificou que as mães mais estimulantes eram aquelas que respondiam às intervenções da criança, elaborando-as, quando certas, ou proporcionando uma outra oportunidade de resposta quando erradas (González, 1993; González & Palacios, 1992). Verificou, igualmente, que a utilização de elaborações em situação de leitura conjunta de livros revelava associações significativas com todas as medidas de desenvolvimento. Segundo a mesma autora, este era um dado a salientar, já que a investigação até aí realizada apenas apontava para o papel deste comportamento no desenvolvimento da linguagem (González, 1993). De facto, outros autores haviam já apontado para a importância deste comportamento na linguagem expressiva das crianças (Scherer & Olswang, 1984; citados por Whitehurst et al., 1988). É González quem identifica a sua relação com o desenvolvimento cognitivo, procurando justificação no facto de ser um comportamento que proporciona "uma certa margem de autonomia à criança, seguindo, no entanto, a criança de forma próxima para introduzir a estimulação mais eficaz" (1993, p.193)¹⁶.

¹⁶ Optamos, assim, por incluir esta categoria nesta dimensão, aliás, tal como González faz no seu estudo desenvolvido em 1993.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens considera-se elaboração quando o adulto intervém desenvolvendo aquilo que a criança anteriormente disse. Por outras palavras, o adulto repete a intervenção da criança e "expande" a sua ideia acrescentando novos elementos de natureza sintáctica ou semântica. Por exemplo, à intervenção da criança "Ela está a tricotar...", o adulto responde "É. Está a tricotar...um casaquinho para o bebé!"

● Interrupção (IN)

Se os comportamentos até aqui referidos proporcionam à criança a participação na tarefa de uma forma activa, bem como uma certa margem de autonomia, outros existem que têm o efeito contrário. Adultos que frequentemente interrompam a criança, ou "tomem conta" da tarefa sem dar à criança oportunidade de participar, não permitem que esta assuma a responsabilidade e o controlo da situação. González (1993), numa tarefa de construção, verificou que mães estimulantes intervinham fisicamente quando a criança tinha anteriormente mostrado dificuldades, enquanto mães pouco estimulantes o faziam antes da criança ter tido a oportunidade de se enganar. Sigel (1982), por seu lado, em situações de leitura conjunta, tinha já verificado que quanto menos as mães cometiam intrusões e quanto menos as crianças estavam envolvidas passivamente, tanto melhor era a sua realização em tarefas de natureza cognitiva. Luetkenhaus (1984) verificou que a qualidade da cooperação materna parecia ser o mediador mais relevante para o desenvolvimento de comportamentos de persistência na tarefa por parte da criança. Essa cooperação consistia numa ajuda não intrusiva e numa partilha afectiva que respeitasse o sentimento de auto-competência da criança. Pelo contrário, a interrupção física e o "tomar conta da tarefa", retirando o controlo da criança sobre a situação, funcionavam no sentido contrário, aparecendo negativamente relacionados com a persistência na tarefa.

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, considera-se interrupção quando o adulto interrompe a intervenção verbal da criança para colocar uma questão, para continuar a intervenção da criança, ou para fazer qualquer outro tipo de afirmação. Por exemplo, quando a criança está a intervir, dizendo "O Teo está a ...", o adulto corta-lhe a palavra e pergunta "Está a ver o quê? Um teatrinho, não é?"

● Rejeição (RJ)

A rejeição surge no pólo oposto à aprovação, consistindo numa desaprovação clara da intervenção da criança por parte do adulto, com uma forte componente afectiva

negativa. Num estudo desenvolvido por Luetkenhaus (*ibid.*), os comentários depreciativos do adulto relativamente à competência da criança apareciam relacionados de forma negativa com a persistência da criança na tarefa. A investigação sugere que a existência de um clima afectivo negativo pode provocar na criança sentimentos de insegurança e incompetência, desfavoráveis ao desenvolvimento cognitivo (Estrada et al., 1987) e à persistência na tarefa (Luetkenhaus, 1984).

Na situação de leitura conjunta de um livro de imagens, esta categoria corresponde àquelas intervenções em que o adulto exprime o seu descontentamento, respondendo de forma brusca e cortante e/ou rejeitando a intervenção da criança. Por exemplo, "Achas que isto é uma loja?! Que disparate!" ou "Sou eu quem está a contar a história! Cala-te e espera pela tua vez!"

5.4. Dimensões e categorias do comportamento da criança

Dimensão 1 - "Nível de distanciamento da criança"

O nível de distanciamento das intervenções da criança reflecte uma das dimensões da sua participação na tarefa, nomeadamente, o nível de elaboração das suas intervenções. É uma dimensão equivalente à dimensão do adulto "Estimulação da representação simbólica". Tal como nessa dimensão se distinguem três níveis de distanciamento, também aqui as intervenções da criança serão consideradas de baixo, médio ou alto distanciamento¹⁷.

● Intervenção de distanciamento baixo (BC)

São intervenções da criança que se centram sobre elementos presentes na imagem, colocando à criança uma exigência mínima para se separar do imediato. Por exemplo: "Os meninos estão a comer."

● Intervenção de distanciamento médio (MC)

As verbalizações deste nível pressupõem uma elaboração sobre o contexto imediato, ainda que este continue a ser a base para a operação. Todos os elementos implicados estão presentes na situação, embora a relação estabelecida entre eles não esteja. Por exemplo, perante uma imagem de um berçário com bebés em berços cor-de-rosa e

¹⁷ Não será efectuada uma descrição desenvolvida de cada uma das três categorias que correspondem aos três níveis de distanciamento por serem equivalentes às categorias da dimensão correspondente do adulto.

azuis, afirmar: "As meninas estão em camas cor-de-rosa e os meninos estão em azuis..." Consideram-se, ainda, intervenções de distanciamento médio aquelas em que a criança faz referência à relação entre elementos presentes na gravura e a sua experiência. Por exemplo: "Ah! Já me lembro! É como quando fomos ver os dinossauros..."

● Intervenção de distanciamento alto (AC)

São aquelas intervenções da criança que envolvem um elevado nível de abstracção. De forma distinta do distanciamento médio, não é apenas a relação entre os elementos que não está presente na imagem, mas são os próprios elementos necessários ao estabelecimento da relação que estão ausentes. Por exemplo, perante uma gravura em que a professora está ao telefone, dizer: "A professora está a telefonar à mãe do Teo a dizer que ele está doente."

Dimensão 2 - "Forma das intervenções da criança"

Esta dimensão estuda a forma das intervenções da criança, identificando se a criança responde a uma questão do adulto ou se intervém espontaneamente sem ter havido qualquer pedido, seja através de uma declaração espontânea ou da formulação de uma questão ao adulto. Vimos, no capítulo anterior, que as crianças participam mais ou menos espontaneamente na leitura conjunta de acordo com a organização da situação. A forma das intervenções da criança em situação de leitura conjunta parece estar associada a diferentes estilos de leitura de livros (Arnold et al., 1994; DeBruin-Parecki, 1999; Dickinson & Smith, 1994; Tizard & Hughes, 1984).

● Interrogação (IC)

Considera-se esta categoria sempre que a criança coloca uma pergunta ao adulto. Por exemplo: "O que é que eles estão a fazer?" ou "Por que é que o bebé está na incubadora?"

● Declaração espontânea (EC)

São aquelas intervenções, por parte da criança, em forma declarativa que surgem sem ter havido qualquer questão ou pedido de intervenção colocados pelo adulto. Por exemplo: "Olha um dinossauro!" ou "Oh! O menino está a molhar tudo!"

● Resposta (RC)

Considera-se resposta sempre que a criança intervém, de forma declarativa, para responder a uma questão ou pedido de intervenção colocados pelo adulto. Por exemplo, à pergunta do adulto "O que é que o pai está a fazer?", a criança responde "A tirar fotografias."

6. Codificação das situações interactivas

6.1. Fidelidade inter-observadores

Os vídeos foram codificados por três observadoras devidamente treinadas para o efeito, tendo sido efectuados treinos de fidelidade inter-observadores até se alcançar, para cada categoria, pelo menos, 80% de acordos entre observadores¹⁸. Adicionalmente, durante o processo de codificação, foram realizadas verificações da fidelidade entre as três observadoras em 13% das situações.

Numa fase inicial de formação e treino, as codificações foram efectuadas com base em transcrições de situações filmadas. À medida que as observadoras se tornavam mais familiarizadas com o sistema de codificação, as transcrições deixaram de se revelar necessárias e a codificação começou a ser feita directamente a partir dos registos vídeo. Por vezes, intervenções mais longas tiveram que ser transcritas para uma melhor apreensão do seu significado, permitindo assim uma codificação mais precisa. De referir que os valores de fidelidade inter-observadores foram calculados tendo por base a codificação directa do vídeo.

6.2. Tempo de codificação

Embora a totalidade da situação filmada diga respeito à interacção desenvolvida ao longo de todo o livro (incluindo a capa, a contracapa e as dez páginas duplas), codificou-se apenas a interacção estabelecida ao longo de cinco dessas páginas.

¹⁸ A percentagem de acordos foi calculada, por situação, para cada categoria, tendo em conta os totais e entrando separadamente com o número total de turnos do adulto e da criança, consoante se tratava de uma categoria do adulto ou da criança. Recorreu-se à seguinte fórmula: Fidelidade (Cat.)=[(n.º total de turnos - n.º de desacordos na categoria)/(n.º total de turnos)] x100. Os desacordos referem-se tanto a erros (categorias codificadas indevidamente) como a omissões (categorias não codificadas que o deveriam ter sido).

Para cada um dos três livros foram definidas cinco páginas com base na análise de estudos anteriores efectuados com este material. Esses estudos permitiram seleccionar, em cada um dos três livros, cinco páginas duplas equivalentes de entre as páginas que suscitavam maior troca interactiva¹⁹.

6.3. Processo de codificação

A unidade de segmentação utilizada foi o "turno" ou "unidade de comunicação". Marfo (1989) define "turno" como uma unidade comportamental produzida por uma pessoa ao longo do curso de determinada interacção. Neste caso, podemos simplesmente dizer que um "turno" é uma intervenção (verbal ou não) na interacção, por parte do adulto ou da criança. Definiu-se que um "turno" termina quando surge uma pausa com uma duração superior a três segundos no discurso ou então quando o outro participante intervém (Palacios & González, 1994).

Cada "turno" do adulto foi codificado com base nas categorias que constituem as dimensões de "Estimulação da representação simbólica", "Orientação para a estimulação da representação simbólica" e "Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência".

Os "turnos" das crianças foram codificados com base nas categorias das duas dimensões de análise do comportamento da criança, o "Nível de distanciamento das intervenções" e a "Forma das intervenções".

Consequentemente, cada turno era codificado em função de diferentes dimensões (três em turnos do adulto e duas nos turnos da criança)²⁰. Foi utilizado o registo de frequências ("*event sampling*"), ou seja, registava-se a ocorrência de determinada categoria sempre que esta acontecia.

7. Metodologia de análise de dados

Inspirados nas propostas de Bronfenbrenner para operacionalização do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Ceci, 1993), recorreremos a uma metodologia que permitisse, mais de que "verificar", "desenvolver hipóteses". Frequentemente, os modelos

19 Esses estudos piloto foram efectuados no âmbito do ECCE, em 1994, por três dos países participantes. *Teo esta enfermo* e *Teo e su hermana* foram pilotados em Espanha, em Portugal e na Alemanha; *Teo na escola* foi apenas pilotado em Portugal e na Alemanha.

20 Dentro de cada "turno" considerava-se a existência de "unidades de conteúdo" que diziam respeito a diferentes conteúdos no discurso. Num "turno" com várias unidades de conteúdo distintas codificava-se cada uma dessas unidades.

estatísticos utilizados com o objectivo de verificar hipóteses revelam-se insuficientes no desenvolvimento de estudos que pretendam, fundamentalmente, "descobrir" relações entre variáveis. Optámos, assim, pelo recurso a uma metodologia mista, ou seja, uma metodologia fazendo apelo aos dois tipos de modelos estatísticos, com o objectivo de se complementarem e validarem entre si. Assim, os resultados de cada fase de análise deram origem a formulações de hipóteses cada vez mais precisas que foram validadas na fase seguinte do estudo e confrontadas com resultados de outros estudos.

As situações de interacção à volta de livros de imagens têm vindo a ser analisadas de diversas formas que podem ser situadas num contínuo, desde aquelas análises realizadas ao nível dos enunciados até às mais holísticas. As primeiras descrevem os episódios de leitura conjunta em termos da frequência de ocorrência de características de interacção específicas (que correspondem às categorias por nós identificadas), enquanto as últimas dizem respeito a uma caracterização desses episódios em termos de padrões de interacção ou estilos de leitura (Dickinson & Smith, 1994).

Pretendeu-se, neste estudo, uma utilização integrada das duas abordagens na caracterização dos dois tipos de díades (mãe-criança e educadora-criança):

Assim, numa primeira fase, as análises centraram-se no estudo das categorias de interacção de forma isolada. O objectivo central consistiu numa caracterização exaustiva dos dois tipos de díades com base nessas categorias de interacção. Foi efectuada uma análise descritiva de cada tipo de díade com base nos valores médios, na dispersão, em valores máximos e mínimos de cada categoria. Devido à grande variabilidade na duração das diferentes situações de interacção, optou-se, ainda, por efectuar uma ponderação dos dados obtidos. Em cada situação diádica, e para cada categoria, calculou-se o rácio entre o somatório de ocorrências dessa categoria e a duração da situação em segundos (rácio (cat.y) = Somatório de ocorrências da categoria y / duração da situação)²¹. De seguida, com base nos rácios assim obtidos, foi realizada uma caracterização de cada tipo de díade com base nos valores médios, na dispersão, em valores máximos e mínimos. Os resultados obtidos tanto com base nos valores "brutos" como nos rácios foram, ainda, submetidos a análises univariadas, tendo-se para tal utilizado testes de diferenças de médias, análises de variância e correlações. Em cada tipo de díade foram, igualmente, efectuadas análises adicionais considerando factores como livro utilizado, sexo das crianças e nível educativo das mães.

Numa segunda fase interessava explorar até que ponto era possível descrever cada tipo de díade em função de várias características de interacção que se relacionassem, entre si, de forma consistente. Efectuaram-se, então, em cada tipo de díade,

21 Neste contexto, recorreu-se à duração da situação à volta das cinco páginas codificadas.

análises com o objectivo de identificar um ou mais padrões de interacção. Numa perspectiva transaccional do desenvolvimento humano (Altman & Rogoff, 1987; Bronfenbrenner, 1993; Sameroff & Fiese, 1990) interessava, mais do que a análise separada dos comportamentos de interacção do adulto e da criança, o estudo das características de interacção da díade. Assim, optou por se trabalhar, conjuntamente, a totalidade das categorias interactivas (categorias centradas no comportamento do adulto e categorias centradas no comportamento das crianças).

Geralmente, a estatística clássica centra-se no estudo de um número restrito de características medidas num pequeno conjunto de indivíduos. Nesse contexto, a estatística desenvolveu noções de estimativa e de testes baseados em hipóteses probabilísticas. No entanto, na prática, os indivíduos observados, frequentemente, não são descritos por uma característica isolada, mas sim por um grande número de características. Métodos adequados a estudar situações dessa natureza devem, pois, permitir um estudo global dos indivíduos e das variáveis (Bouroche & Saporta, 1980). Nesse sentido, para cada tipo de díade, recorreu-se a dois métodos dessa natureza, mais concretamente, à análise factorial de correspondências e à análise classificatória. Descreveram-se, em primeiro lugar, as análises realizadas com as 46 díades mãe-criança, passando-se, de seguida, à descrição das análises equivalentes efectuadas com as díades educadora-criança.

Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, tinha igualmente sentido o estudo conjunto das diferentes experiências educativas vivenciadas por uma mesma criança. Obviamente, interessava não só perceber a interacção entre a criança e diferentes adultos significativos (neste caso, a mãe e a educadora), mas também a forma como essas experiências se integravam e se complementavam na vida da criança. Assim, depois de efectuada uma análise microssistémica das interacções adulto-criança, pretendeu, igualmente, realizar-se análises complementares que permitissem uma leitura mesossistémica dos processos interactivos experienciados por crianças em dois dos seus contextos de socialização mais relevantes. Nesse sentido, foi efectuada uma análise factorial de correspondências com as 92 situações diádicas (46 situações diádicas com a mãe e 46 com a educadora), sendo as duas situações diádicas por que passou cada criança tratadas como duas situações independentes. Para caracterizar cada uma das 92 situações foram utilizadas as variáveis centradas no comportamento interactivo do adulto (mãe ou educadora) e da criança.

Em cada tipo de díade foram, ainda, efectuadas análises adicionais contemplando a relação entre os padrões de interacção identificados e outros factores tais como livro utilizado, sexo da criança, nível educativo das mães, qualidade do ambiente educativo, e frequência de leitura de livros.

Interessava, também, explorar e verificar a existência de relações entre os diferentes padrões de interacção adulto-criança e características pessoais dessas crianças. Com esse objectivo em vista, foram efectuadas análises de variância a fim de verificar a existência, ou não, de relações significativas entre características do desenvolvimento e do temperamento da criança e padrões de interacção mãe-criança/educadora-criança. Finalmente, pretendeu-se, ainda, analisar a relação entre características pessoais das crianças e características interactivas específicas. Nesse sentido, foi efectuado o cálculo das correlações entre indicadores de desenvolvimento e temperamento e comportamentos interactivos do adulto e da criança em cada tipo de díade.

1. Análise de formas específicas de trocas entre adulto e criança

1.1 Caracterização dos processos interactivos específicos em dois tipos de díades

Num primeiro momento interessa identificar e descrever as formas específicas de trocas que caracterizam os dois tipos de situação diádica adulto-criança em estudo, nomeadamente, as díades mãe-criança e as díades educadora-criança. Nesse âmbito, pretende-se verificar a existência (ou não) de processos de interacção específicos a cada tipo de díade, bem como efectuar a sua análise comparada.

Como já atrás foi referido, apenas foi codificada a interacção à volta de cinco das dez páginas duplas que constituíam a situação proposta ao adulto e à criança. A duração média da situação à volta das dez páginas do livro foi de 16,67 min. nas díades com educadoras e 10,33 min. nas díades com mães. A interacção que foi objecto de análise diz respeito, em média, a cerca de 50% do tempo que durou a situação completa, mais concretamente, 54% nas situações diádicas educadora-criança e 57% nas situações diádicas com mães.

Para cada uma das 92 situações diádicas foi registada a duração da situação, bem como o número de turnos que a constituem, discriminando-se ainda turnos do adulto e turnos da criança. Seguidamente, foram calculados os valores médios, desvios-padrão, valores mínimos e máximos para cada uma destas características estruturais tanto para as díades mãe-criança como para as díades educadora-criança.

A codificação das 92 situações foi efectuada com base no registo de frequências. Foi calculado, por díade, o somatório das frequências em cada categoria. De seguida, foram calculadas as médias, dispersão, valores mínimos e máximos, por categoria, para as díades mãe-criança, bem como para as díades educadora-criança.

Com o objectivo de avaliar a intensidade da relação entre características das díades de mães e de educadoras, foram, ainda, calculadas as correlações entre os valores obtidos em cada tipo de díade.

O quadro seguinte apresenta alguns dados sobre características estruturais das díades mãe-criança e educadora-criança.

Quadro 1 Características estruturais dos dois tipos de díades

(valores médios, desvios-padrão, valores mínimos e máximos)

	Díades Mãe - Criança				Díades Educadora - Criança					
	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	teste student	correlação
dur. em seg.	346.8	233.65	45	1016	522.5	204.33	100	915	p<0.001	0.15 NS
turnos-total	114.1	90.72	15	408	142.0	68.12	14	329	NS	0.26 NS
turnos-codif.	106.5	84.09	15	381	135.0	65.0	13	326	p<0.05	0.29 NS
turnos adulto	60.0	47.71	9	213	75.4	35.75	10	183	p<0.05	0.28 NS
turnos criança	55.2	46.42	6	209	67.2	34.04	4	170	NS	0.29 p<0.05

Em termos gerais, é de salientar a grande variabilidade de resultados, tanto quando se analisa cada tipo de situação por si (cf. dispersão dentro de cada tipo de situação), como quando se comparam situações diferentes (cf. diferenças entre tipos de situação).

Não tendo sido estipulado um limite de tempo para a realização da tarefa, ou seja, para o adulto ver o livro em conjunto com a criança, as diferentes situações revelaram durações extremamente variadas dentro de cada tipo de díade, bem como entre díades com mães e com educadoras.

Aplicando-se o teste t-Student de diferenças de médias para amostras emparelhadas, verificou-se que a duração das situações diádicas com educadoras é significativamente mais longa que a duração das situações equivalentes com mães ($p<0.01$)¹. Esta diferença verifica-se também a nível do número médio de turnos codificados em cada tipo de díade ($p<0.05$)². Em geral, verifica-se um maior número de turnos nas situações diádicas com as educadoras, embora a nível dos turnos das crianças as diferenças não sejam significativas (turnos do adulto $p<0.05$; turnos da criança $p>0.05$). Tal resultado vai no sentido dos estudos desenvolvidos por Tizard e Hughes (1984) que verificaram que grande parte das conversas entre adulto e criança em contexto pré-escolar eram sustentadas pelas educadoras ao contrário do que acontecia em casa onde mãe e criança desempenhavam um papel quase idêntico.

1 As diferenças não significativas ($p>0.05$) serão assinaladas com NS.

2 Pode acontecer que certas intervenções, consideradas como "turno", não tenham sido codificadas. É o caso de intervenções que não são audíveis, intervenções cujo significado não é claro, intervenções para estruturação da tarefa... Daí o número de turnos total ser superior ao número de turnos codificados.

Refira-se, a propósito, a quase ausência de correlações significativas entre os valores obtidos a nível das características estruturais em díades de mães e de educadoras. Os resultados mostram a existência de uma única correlação significativa ($p < 0.05$) relativa ao número de turnos da criança. Sendo a criança o elemento comum a ambas as díades, é possível que algumas das suas características contribuam para essa associação significativa.

Se continuarmos agora com a análise das categorias caracterizadoras do comportamento interactivo do adulto (mãe ou educadora) e da criança, não é de surpreender que, em geral, as mesmas tendências continuem a verificar-se:

- Grande dispersão de resultados dentro de cada tipo de díade;
- Grande variabilidade entre tipos de díade (díades mãe-criança vs. díades educadora-criança), apresentando as situações diádicas com educadoras, quase sempre, valores mais elevados do que as situações equivalentes com as mães.

O Quadro 2 apresenta os valores médios obtidos pelas díades mãe-criança e educadora-criança para cada uma das categorias registadas. Apresenta, ainda, para cada categoria, os resultados da aplicação do teste t de Student para amostras emparelhadas, bem como as correlações entre os valores obtidos em díades de mães e de educadoras.

Quadro 2 Valores médios, desvios-padrão, valores máximos e mínimos para cada categoria em díades de mães e de educadoras

Diades Mãe - Criança					Diades Educadora - Criança						
estimulação da representação	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	teste student	correlação	
	DB	36.5	27.13	4	122	45.4	25.38	4	97	NS	NS
	DM	24.3	20.61	3	112	40.6	21.66	4	94	p<0.001	NS
	DA	7.0	7.67	0	36	16.5	11.20	0	42	p<0.001	NS
	(DV)	0.6	0.91	0	3	1.3	1.15	0	4	p<0.01	NS
orientação para a representação	PN	7.5	8.29	0	35	11.2	7.62	0	32	p<0.05	p<0.05
	DE	5.8	7.02	0	24	10.7	10.54	0	50	p<0.01	p<0.01
	FA	9.7	7.32	1	32	13.3	6.84	0	32	p<0.05	NS
	PS	4.6	8.11	0	50	9.2	8.05	0	33	p<0.01	NS
	CR	2.3	2.79	0	13	1.9	1.79	0	7	NS	NS
encorajamento da iniciativa	PI	42.8	39.21	1	192	62.7	34.11	4	152	p<0.01	NS
	CO	12.4	10.58	2	48	20.4	12.38	1	57	p<0.001	NS
	AP	0.89	2.18	0	11	1.59	2.44	0	13	NS	NS
	EL	0.83	1.25	0	6	1.98	1.78	0	7	p<0.01	NS
	IN	2.35	3.13	0	16	1.72	2.79	0	12	NS	NS
	RJ	0.13	0.45	0	2	0.00	0.00	0	0	NS	-

		Díades Mãe - Criança				Díades Educadora - Criança					
		Média	D.P.	Mínimo	Máximo	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	test student	correlação
nível de distanciamento	BC	19.7	15.13	2	66	20.5	12.9	0	47	NS	NS
	MC	12.7	11.35	2	55	14.9	11.4	1	67	NS	p<0.01
	AC	2.6	4.13	0	22	3.8	4.7	0	22	NS	p<0.05
forma de intervenção	IC	4.4	6.07	0	38	1.9	3.0	0	13	p<0.01	p<0.01
	EC	10.5	10.30	0	44	8.7	8.1	0	28	NS	NS
	RC	35.2	32.28	3	151	51.7	28.6	3	141	p<0.01	p<0.05

Na dimensão "Estimulação da representação simbólica", o número médio de distanciamentos é sempre superior nas situações diádicas com as educadoras. No entanto, essas diferenças só se revelam significativas a nível dos distanciamentos médio (D.M.) e elevado (D.A.). De salientar, ainda, em ambos os tipos de díades, a frequência média bastante elevada de distanciamentos baixos (D.B.) em relação à frequência muito mais reduzida de distanciamentos elevados (D.A.). Em termos gerais pode dizer-se que são as situações com as educadoras aquelas que mais vezes exigem da criança uma descon-textualização do presente imediato. Acrescente-se, ainda, a frequência média significativamente mais elevada da categoria relativa ao desenvolvimento do vocabulário (DV) nas díades de educadoras.

Refira-se, a propósito, a ausência de correlações significativas entre as categorias de distanciamento das mães e das educadoras ($p>0.05$). Mães e educadoras, em interacção com uma mesma criança, parecem fazer um uso diferente dos níveis de distanciamento. A categoria do desenvolvimento do vocabulário (D.V.) comporta-se da mesma forma.

Quanto à segunda dimensão "Orientação para a representação simbólica", as já referidas tendências mantêm-se, havendo uma única excepção com a categoria Correção (CR), que revela uma média global superior nas díades das mães, embora a diferença em relação às díades das educadoras não seja significativa. A estes resultados poderá não ser alheio o facto deste comportamento ter um significado ambíguo, na medida em que se considera que tanto pode funcionar como suporte (se utilizado contingentemente com o objectivo de manter a criança na actividade) (Wood & Middleton, 1975) ou como intrusão (González & Palacios, 1992; Luetkenhaus, 1984). Saliente-se, ainda, o facto de esta última categoria ter uma frequência de ocorrência extremamente baixa.

De destacar, igualmente, a existência de correlações significativas entre díades de mães e de educadoras a nível das categorias Pedido de Narração (P.N.) ($p<0.05$) e Demora (DE) ($p<0.01$). Estes resultados apontam para a possibilidade desta relação sig-

nificativa passar pelo papel desempenhado pela criança e suas características, e reflectem, provavelmente, a influência mútua que se desenvolve entre adulto e criança. É possível que alguma(s) característica(s) da criança tenha(m) a capacidade de influenciar o aparecimento, no adulto, de determinados processos de interacção (cf. Bronfenbrenner, 1993).

Em relação às categorias que constituem a terceira dimensão do comportamento do adulto ("Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência"), continua a verificar-se uma grande dispersão dentro de cada tipo de díade. No entanto, enquanto o Pedido de Intervenção (P.I.), a Confirmação (CO) e a Elaboração (EL) aparecem significativamente mais vezes nas díades com educadoras, as restantes categorias não revelam diferenças significativas entre tipos de díades. De referir o facto de, nas situações diádicas com as educadoras, a Rejeição (RJ) nunca acontecer e a Interrupção (IN) ser muito rara. Ainda a salientar, a frequência de ocorrência reduzida de 4 das 6 categorias desta dimensão (Aprovação, Elaboração, Interrupção e Rejeição). Apenas o Pedido de Intervenção e a Confirmação parecem ser características frequentes destas situações, sejam elas com a educadora ou com a mãe. Refira-se, por último, a ausência de correlações significativas entre mães e educadoras nas categorias desta dimensão ($p > 0.05$).

Também a nível dos comportamentos da criança é possível verificar-se uma grande dispersão nos resultados obtidos em cada tipo de díade. O comportamento da criança, embora mantendo, no geral, as mesmas tendências do comportamento interactivo do adulto, revela algumas diferenças que vale a pena salientar.

Em relação aos comportamentos de distanciamento da criança ("Nível de distanciamento da criança"), embora se verifique um número médio de distanciamentos de todos os tipos ligeiramente mais elevado na situação diádica com as educadoras, é de destacar que essas diferenças nunca são significativas. De salientar, ainda, que as crianças intervêm, mais frequentemente, num nível de distanciamento baixo, utilizam alguns distanciamentos médios e raramente fazem uso de distanciamentos elevados. É interessante verificar a existência de correlações significativas entre os distanciamentos médio e elevado das crianças nas duas situações interactivas (respectivamente, $p < 0.01$ e $p < 0.05$).

Quanto à "Forma das intervenções da criança", é de referir que as crianças participam na interacção predominantemente através de intervenções em que respondem a solicitações do adulto. Às vezes, intervêm espontaneamente, sem serem solicitadas, e, raramente, intervêm para colocar questões ao adulto. É curioso verificar que, tanto intervenções interrogativas como espontâneas, ocorrem mais vezes em situações diádicas mãe-criança. No entanto, as diferenças só se revelam significativas a nível das interrogações feitas ao adulto. As respostas já se comportam como as restantes categorias

centradas na análise do comportamento do adulto, i.e., a sua frequência de ocorrência é significativamente superior nas díades educadora-criança. Por último, saliente-se o facto das correlações entre respostas e interrogações à mãe e à educadora obterem valores significativos (respectivamente, $p < 0.05$ e $p < 0.01$).

Se, a nível do adulto, poucas correlações entre categorias centradas no comportamento das mães e das educadoras assumem valores significativos (excepção feita ao Pedido de Narração e à Demora), o mesmo não se pode afirmar das categorias caracterizadoras do comportamento da criança (veja-se as correlações a nível dos distanciamentos médio e alto, interrogações e respostas). Os resultados sugerem, assim, alguma consistência nos comportamentos de interacção apresentados pelas crianças nos dois tipos de situação diádica, tanto a nível do distanciamento das suas intervenções como a nível da forma da sua participação. O facto da relação entre adulto e criança ser assimétrica por natureza poderia levar a pensar que seria essencialmente o adulto a determinar os processos de interacção na díade. No entanto, por outro lado, numa perspectiva transaccional e ecológica do desenvolvimento humano, seria igualmente de esperar que determinadas características da criança tivessem a capacidade de influenciar, no adulto, o aparecimento de processos interactivos específicos. Por outras palavras, esperar-se-ia que características do comportamento do adulto e da criança se influenciassem mutuamente. Se as características relativas à "Estimulação da representação" e ao "Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência" não parecem estar tão sujeitas a essa influência mútua, o mesmo não se poderá afirmar da dimensão "Orientação para a representação simbólica". Os valores significativos da correlação existente a nível das categorias Pedido de Narração e Demora deixam no ar a possibilidade dessas categorias serem aquelas características que mais fortemente evidenciam essa influência mútua.

Embora estes resultados tenham, por si só, um significado importante, não podemos deixar de salientar a grande variabilidade a nível da duração das situações, tanto no âmbito de um mesmo tipo de díade como entre díades de mães e educadoras. Os valores médios até aqui discutido são valores "brutos" que não foram sujeitos a qualquer tipo de controle ou ponderação que permita analisá-los também à luz dessa outra variável que é o "tempo de duração" da situação de interacção. Calculou-se, então, em cada situação diádica, para cada categoria, o rácio entre o somatório de ocorrências dessa categoria e a duração da situação codificada³. Obteve-se, assim, um índice

³ Foi utilizada a duração, em segundos, da situação de interacção à volta das cinco páginas codificadas.

da densidade de ocorrência de determinada categoria por segundo.

De seguida, foram calculados, para todas as categorias, e para cada tipo de diáde, os valores médios dos rácios assim obtidos em cada diáde, bem como os respectivos desvios-padrão, valores mínimos e máximos (cf. Quadro 3).

Quadro 3 Rácios médios, desvios-padrão, valores máximos e mínimos para cada categoria em díades de mães e de educadoras

Díades Mãe - Criança					Díades Educadora - Criança						
estímulo da representação	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	test student	correlação	
	DB	.108	.045	.03	.28	.088	.046	.01	.22	p<0.05	p<0.05
	DM	.069	.031	.02	.15	.077	.025	.01	.12	NS	NS
	DA	.019	.015	.00	.06	.033	.020	.00	.07	p<0.001	NS
	(DV)	.002	.002	.00	.01	.003	.003	.00	.01	p<0.05	NS
orientação para a representação	PN	.021	.016	.00	.07	.021	.012	.00	.06	NS	p<0.05
	DE	.015	.018	.00	.07	.020	.016	.00	.06	NS	p<0.01
	FA	.030	.015	.01	.07	.027	.011	.00	.05	NS	NS
	PS	.010	.011	.00	.05	.018	.013	.00	.05	p<0.01	NS
	CR	.006	.005	.00	.02	.004	.003	.00	.01	NS	NS
encorajamento da iniciativa	PI	.117	.055	.02	.27	.118	.048	.02	.24	NS	p<0.01
	CO	.035	.015	.01	.08	.039	.020	.00	.09	NS	NS
	AP	.002	.004	.00	.02	.003	.004	.00	.02	NS	NS
	EL	.002	.003	.00	.01	.004	.003	.00	.01	p<0.05	NS
	IN	.007	.009	.00	.04	.003	.005	.00	.00	p<0.01	p<0.05
	RJ	.0002	.001	.00	.01	.0000	.000	.00	.00	NS	-
nível de distanciamento	BC	.057	.025	.02	.13	.038	.019	.00	.08	p<0.001	NS
	MC	.037	.018	.01	.07	.028	.015	.00	.07	p<0.01	p<0.05
	AC	.006	.007	.00	.03	.007	.009	.00	.04	NS	p<0.01
forma de intervenção	IC	.013	.012	.00	.05	.004	.006	.00	.03	p<0.001	p<0.01
	EC	.033	.025	.00	.09	.016	.013	.00	.05	p<0.001	NS
	RC	.097	.042	.03	.20	.098	.042	.01	.21	NS	p<0.01

Centrando-nos, em primeiro lugar, nos comportamentos do adulto, verificamos algumas alterações em relação aos resultados obtidos sem ponderação da duração da situação.

Na "primeira dimensão", deixam de ser sempre as educadoras a manifestar índices de distanciamento superiores aos das mães. São as situações diádicas com as mães aquelas que revelam uma densidade superior de distanciamentos baixos ($p<0.05$), enquanto as situações diádicas com educadoras se caracterizam por uma densidade de

distanciamentos elevados significativamente superior ($p < 0.001$) ao verificado nas situações equivalentes com as mães. Também o desenvolvimento do vocabulário aparece com maior densidade nas díades de educadoras ($p < 0.05$). De salientar, ainda, que a nível dos distanciamentos médios não se verificam diferenças significativas entre os dois tipos de díades ($p > 0.05$).

A nível da “segunda dimensão”, apenas na categoria relativa às Pistas podemos verificar diferenças significativas: num mesmo período de tempo, as educadoras utilizam significativamente mais pistas do que as mães ($p < 0.01$).

Por último, em relação à “terceira dimensão”, só as categorias Elaboração e Interrupção revelam diferenças significativas entre os dois grupos de díades. Se as situações diádicas com educadoras se caracterizam por uma densidade de utilização de elaborações significativamente superior ao verificado nas díades de mães ($p < 0.05$), as situações diádicas com mães são aquelas em que as interrupções mais vezes acontecem ($p < 0.01$).

Debrucemo-nos, agora, sobre os resultados obtidos nas duas dimensões centradas no comportamento das crianças:

Relativamente ao “nível de distanciamento da criança”, verifica-se que é nas situações com as mães que as crianças manifestam uma maior densidade de distanciamentos baixos e médios ($p < 0.001$ e $p < 0.01$, respectivamente). A nível dos distanciamentos elevados não se verificam diferenças significativas entre os dois tipos de situação.

No que diz respeito à “forma das intervenções”, é ainda nas situações diádicas com as mães que as crianças apresentam um rácio superior de intervenções por iniciativa própria, seja através da colocação de questões à mãe ($p < 0.001$), seja através de intervenções espontâneas ($p < 0.001$). Quanto às intervenções de resposta ao adulto, as diferenças não são significativas ($p > 0.05$). As crianças intervêm com uma densidade relativamente equivalente nos dois tipos de situação. Assim, a maior frequência de respostas encontradas, anteriormente, nas díades de educadoras revela ser consequência de situações de maior duração.

Sintetizando, podemos dizer que, quando “controlada” a duração da situação, muitas das diferenças entre os dois tipos de díades anteriormente encontradas deixam de se revelar significativas. De facto, muitas das diferenças encontradas são apenas consequência da maior duração das situações diádicas educadora-criança (veja-se o “Distanciamento médio”, o “Pedido de Narração”, a “Demora”, a “Focalização de atenção”, o “Pedido de Intervenção” e a “Confirmação” nas categorias centradas nos comportamentos do adulto, e a “Resposta” em relação ao comportamento da criança). No entanto, outras há que se mantêm, como é o caso das diferenças a nível dos distanci-

amentos altos do adulto, do desenvolvimento do vocabulário, das pistas e das elaborações. São, assim, as educadoras quem proporciona maior densidade de interacções que exigem distanciamento do presente imediato, que mais intensamente introduzem novas palavras no campo semântico das crianças, suportam a participação das crianças através de pistas e expandem as ideias das crianças. Para além daquelas diferenças que continuam a manter-se, surgem, ainda, novas diferenças que não existiam na comparação dos valores "brutos": A maior densidade de distanciamentos baixos em situações diádicas com mães aponta para situações de interacção mais centradas no "aqui e agora", enquanto a maior densidade de interrupções mostra que quem mais interrompe o discurso das crianças são as mães e não as educadoras. Este último aspecto, provavelmente, relacionar-se-á com o facto de ser em situação de interacção com as mães que as crianças demonstram um maior índice de intervenções de iniciativa própria (veja-se as interrogações, bem como as intervenções espontâneas da criança). Refira-se, ainda, que é, também, em interacção com as mães que se verifica uma maior densidade de distanciamentos baixos e médios por parte da criança.

Também aqui foram calculadas, para cada categoria interactiva, as correlações entre os rácios obtidos em díades mãe-criança e educadora-criança. Confirmaram-se os valores significativos a nível dos Pedidos de Narração, Demoras, Distanciamentos médio e alto da criança, Intervenções interrogativas e Respostas. No entanto, salientaram-se, ainda, mais três categorias centradas no comportamento do adulto, nomeadamente, o Distanciamento baixo, o Pedido de Intervenção e a Interrupção. Se, de facto, é a criança, presente em ambas as situações, com as suas características, que contribui para tais correlações, fica para já em aberto. Tínhamos visto que determinadas características da criança teriam, possivelmente, a capacidade para influenciar o aparecimento, no adulto, de processos de interacção como o pedido de narração e a demora. É provável que o mesmo se possa afirmar de processos como o pedido de intervenção, o distanciamento baixo e a interrupção do adulto.

1.2. O papel do nível educativo das mães na comparação de díades de mães e díades de educadoras

Vimos, no capítulo 4, como a relação entre nível educativo da mãe e características da interacção adulto-criança à volta de livros continuava envolta em questões e ambiguidades. Com o objectivo de explorar essas questões e clarificar as ambiguidades, optou por se dividir a amostra das 46 mães em 3 grupos, de acordo com o seu nível de escolaridade. O primeiro grupo constituiu-se a partir daquelas mães com um nível de escolaridade igual ou inferior ao segundo ciclo do ensino básico (n=17). Considerou-se

que este seria um grupo de escolaridade baixa. Todas as mães com mais do que o segundo ciclo, mas sem frequência de qualquer instituição do ensino superior (n=13) constituíram o grupo de escolaridade média. Por último, formou-se um grupo de mães de escolaridade alta, constituído por aquelas mães com frequência, completa ou incompleta, do ensino superior (n=16).

A cada um dos 3 grupos de díades de mães de escolaridade diferente, foi emparelhado o grupo de educadoras responsáveis pelas crianças dessas díades. Ou seja, criaram-se 3 grupos de pares de díades, cada um deles formado por um conjunto de díades de mães de determinado nível de escolaridade e pelas díades formadas pelos seus filhos e respectivas educadoras.

O Quadro seguinte apresenta os valores médios e desvios-padrão (estes últimos entre parêntesis) de algumas características estruturais de cada um dos grupos de pares de díades.

Quadro 4 Características estruturais dos três grupos de pares de díades

(valores médios e desvios-padrão)

	Mães 1	Educad.1	Mães2	Educad.2	Mães3	Educad.3	Teste deScheffe (p<0.05)	
durem seg.	321.9 (221.22)	590.8** (146.32)	391.9 (201.39)	477.2 (203.05)	336.4 (276.69)	486.8 (246.99)	NS	NS
turnos - total	108.2 (86.74)	171.2* (47.82)	125.0 (68.26)	132.6 (52.58)	111.5 (113.08)	118.6 (87.45)	NS	NS
turnos - codif.	103.4 (84.09)	161.4* (46.7)	114.7 (58.18)	126.0 (48.58)	103.3 (104.31)	114.4 (84.56)	NS	NS
turnos adulto	56.8 (45.57)	90.4** (24.47)	66.0 (36.03)	70.1 (26.65)	58.7 (59.42)	63.8 (46.96)	NS	NS
turnos criança	52.3 (43.94)	80.8* (23.68)	59.1 (32.70)	62.5 (25.98)	55.0 (59.38)	56.4 (44.55)	NS	NS

*P<.05 **P<.01

A fim de se verificar se as diferenças entre os três grupos de díades de mães eram ou não significativas, efectuou-se uma análise de variância unifactorial a nível de cada característica estrutural. Aplicou-se, ainda, o teste de Scheffe ao nível de 95% para verificar quais os grupos que diferiam entre si. Os resultados obtidos confirmam que nada de significativo há a salientar relativamente às características estruturais dos três tipos de díades de mães. Pode, assim, afirmar-se que, nesta amostra, o nível de escolaridade das mães não tem um efeito significativo no número de turnos (número de turnos total, número de turnos do adulto e número de turnos da criança) nem na duração da

situação de interacção. Foram efectuadas análises idênticas entre os três grupos de educadoras que, por sua vez, também não revelaram quaisquer diferenças significativas ($p > 0.05$).

Comparando agora os resultados obtidos pelos três grupos de díades de mães com aqueles obtidos pelas díades de educadoras dos seus filhos, com base num teste t de Student para amostras emparelhadas, verifica-se que só existem diferenças significativas entre díades de mães e de educadoras do 1º grupo (i.e.: díades de mães de escolaridade baixa e díades das educadoras dos seus filhos). Neste grupo, a duração da situação diádica com as educadoras é significativamente superior ($p < 0.01$) à duração da situação com as mães. Verificam-se, ainda, no mesmo sentido, diferenças significativas a nível do número de turnos, tanto do adulto ($p < 0.01$) como da criança ($p < 0.05$). Não deixa de ser interessante o facto dessas diferenças não se verificarem nos restantes grupos de pares de díades.

Tendo já anteriormente tido oportunidade de verificar a existência de uma grande variabilidade nos valores obtidos em cada categoria de interacção, em grande parte devido à disparidade de durações encontradas nas diferentes situações diádicas, optou-se por efectuar as análises com base em resultados ponderados⁴. Como já atrás foi explicado, esses rácios foram calculados, por díade, para cada categoria, dividindo-se o somatório de todas as ocorrências de determinada categoria pela duração total (em segundos) da situação de interacção codificada. O Quadro seguinte apresenta, pois, os rácios médios, por categoria, obtidos em cada um dos três grupos de pares de díades:

GRUPO 1: Díades de mães de escolaridade baixa e díades de educadoras dos seus filhos.

GRUPO 2: Díades de mães de escolaridade média e díades de educadoras dos seus filhos.

GRUPO 3: Díades de mães de escolaridade alta e díades de educadoras dos seus filhos.

4 No entanto, foram também calculadas as frequências médias de cada categoria em cada grupo de díades de mães e de educadoras. Efectuaram-se, então, com base nesses valores, análises de variância unifactoriais para todas as categorias nos três grupos de díades de mães, bem como nos três grupos de educadoras. Relativamente aos resultados obtidos com base nas díades de mães, saliente-se o facto de não se verificarem quaisquer diferenças significativas. No que diz respeito às díades de educadoras, as análises revelaram diferenças significativas em duas categorias:

1º - As educadoras do grupo 1 utilizam mais frequentemente DA que as suas colegas do grupo 2 ($p < 0.05$);

2º - São ainda as educadoras do grupo 1 quem mais PS utiliza ($E1 > E2$ e $E3$, $p < 0.05$).

Quadro 5 - Rácios médios por categoria em três grupos de pares de díades

	Categorias do adulto	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Teste de Scheffe (p<0.05)	
		Mães 1	Educad.1	Mães 2	Educad.2	Mães 3	Educad.3		
estimulação da representação	DB	0.130 (0.053)	0.096 (0.043)	0.111 (0.039)	0.099 (0.050)	0.082 (0.023)	0.071 (0.042)	M1>M3	NS
	DM	0.056 (0.026)	0.084** (0.026)	0.066 (0.033)	0.080 (0.021)	0.085 (0.027)	0.066* (0.026)	M1<M3	NS
	DA	0.014 (0.011)	0.036** (0.018)	0.013 (0.009)	0.026 (0.021)	0.029 (0.017)	0.035 (0.022)	M1,M2< M3	NS
	(DV)	0.001 (0.002)	0.002 (0.002)	0.001 (0.002)	0.003 (0.004)	0.002 (0.003)	0.003 (0.003)	NS	NS
orientação para a representação	PN	0.028 (0.018)	0.023 (0.014)	0.016 (0.010)	0.022* (0.011)	0.018 (0.016)	0.018 (0.012)	NS	NS
	DE	0.017 (0.023)	0.021 (0.017)	0.016 (0.014)	0.023 (0.016)	0.120 (0.016)	0.016 (0.016)	NS	NS
	FA	0.033 (0.012)	0.027 (0.010)	0.022 (0.012)	0.028 (0.010)	0.032 (0.019)	0.025 (0.013)	NS	NS
	PS	0.008 (0.008)	0.023*** (0.013)	0.011 (0.011)	0.016 (0.012)	0.012 (0.014)	0.013 (0.013)	NS	NS
	CR	0.005 (0.005)	0.004 (0.004)	0.007 (0.006)	0.005 (0.003)	0.005 (0.004)	0.003 (0.003)	NS	NS
encorajamento da iniciativa	PI	0.130 (0.067)	0.134 (0.048)	0.114 (0.044)	0.125 (0.037)	0.105 (0.047)	0.097 (0.051)	NS	NS
	CO	0.037 (0.011)	0.040 (0.017)	0.036 (0.015)	0.047 (0.023)	0.034 (0.019)	0.032 (0.018)	NS	NS
	AP	0.002 (0.004)	0.003 (0.005)	0.002 (0.004)	0.003 (0.003)	0.001 (0.002)	0.003 (0.004)	NS	NS
	EL	0.002 (0.003)	0.005* (0.003)	0.003 (0.003)	0.003 (0.002)	0.002 (0.003)	0.004 (0.004)	NS	NS
	RJ	0.0001 (0.0003)	-	0.001 (0.002)	-	-	-	NS	-
	IN	0.007 (0.010)	0.004 (0.005)	0.007 (0.006)	0.003* (0.005)	0.008 (0.011)	0.002* (0.004)	NS	NS

	Categorias Criança	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Teste de Scheffe (p<0.05)	
		Mães 1	Educad.1	Mães 2	Educad.2	Mães 3	Educad.3		
nível de distanciamento	BC	0.070 (0.031)	0.040** (0.017)	0.056 (0.018)	0.043 (0.019)	0.045 (0.016)	0.032* (0.022)	M1>M3	NS
	MC	0.032 (0.019)	0.026 (0.010)	0.040 (0.017)	0.034 (0.015)	0.040 (0.017)	0.025** (0.018)	NS	NS
	AC	0.006 (0.007)	0.008 (0.008)	0.005 (0.006)	0.006 (0.008)	0.008 (0.008)	0.007 (0.011)	NS	NS
forma de intervenção	IC	0.013 (0.014)	0.004** (0.004)	0.012 (0.008)	0.005* (0.008)	0.015 (0.013)	0.002*** (0.005)	NS	NS
	EC	0.030 (0.022)	0.016** (0.013)	0.034 (0.028)	0.017 (0.016)	0.036 (0.025)	0.015** (0.012)	NS	NS
	RC	0.109 (0.050)	0.108 (0.046)	0.096 (0.035)	0.105 (0.030)	0.084 (0.034)	0.080 (0.042)	NS	NS

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

Para cada categoria, foram realizadas análises de variância unifactoriais entre os três grupos de díades de mães. Aplicou-se ainda o teste F de Scheffe ao nível de 95% para verificar quais os grupos de díades de mães que diferiam entre si. Foram efectuadas análises idênticas entre os três grupos de educadoras.

Analizando os resultados obtidos a nível dos **três grupos de díades de mães** e começando essa análise pela dimensão da "Estimulação da representação" salientam-se diferenças significativas consistentes entre díades de mães de escolaridade baixa e díades de mães de escolaridade alta. Enquanto as mães de escolaridade baixa utilizam uma densidade significativamente superior de distanciamentos baixos, as mães de escolaridade alta utilizam, significativamente, mais distanciamentos médios. Quanto aos distanciamentos elevados, as mães de nível educativo alto revelam utilizar maior densidade de verbalizações deste tipo, não só em relação a mães de escolaridade baixa, mas também em relação às mães do grupo médio.

Surpreendentemente, em relação às restantes dimensões centradas no comportamento da mãe, não se verificam quaisquer diferenças significativas entre os 3 grupos de mães.

Centrando-nos agora no comportamento das crianças, não surpreende verificar que é também ao nível do distanciamento das intervenções que as diferenças se fazem sentir. As crianças de díades de mães de escolaridade baixa utilizam uma densidade de distanciamentos baixos significativamente superior às suas congéneres, filhas de mães de escolaridade alta. Em relação à utilização, por parte das crianças, de verbalizações de nível médio ou elevado não se verificam quaisquer diferenças significativas entre os 3

grupos de díades. Também as categorias relativas à forma de intervenção das crianças não evidenciam diferenças significativas.

Resumindo, pode dizer-se que as grandes diferenças entre os 3 grupos de díades de mães se situam ao nível do comportamento do adulto. A característica distintiva dos comportamentos dos 3 grupos de mães diz respeito à utilização diferenciada de distanciamentos: São as mães de escolaridade alta que revelam maior densidade de interações com nível de elaboração médio e alto. No pólo oposto, situam-se as mães de escolaridade baixa que interagem, preferencialmente, a um nível mais concreto e imediato.

Em relação às análises de variância realizadas com os **três grupos de díades de educadoras**, é de salientar a inexistência de quaisquer diferenças significativas entre os grupos em cada uma das categorias ($p > 0.05$). Estes resultados reflectem comportamentos interactivos idênticos nos três grupos de díades de educadoras.

De seguida, em cada grupo de pares de díades, para cada categoria, foram efectuados testes t de Student para amostras emparelhadas entre díades de mães e respectivas díades de educadoras⁵.

Em relação ao **primeiro grupo de pares de díades** (díades de mães de escolaridade baixa e díades de educadoras dos seus filhos), e no que diz respeito às categorias centradas no comportamento do adulto, é de salientar que as mães deste grupo utilizam significativamente uma menor densidade de distanciamentos médios e altos ($p < 0.01$) do que as educadoras dos seus filhos. Também a utilização de pistas e de elaborações é significativamente mais intensa nas díades de educadoras do que nas díades de mães (respectivamente, $p < 0.001$ e $p < 0.05$). Relativamente ao comportamento das crianças, é com as suas mães que elas utilizam maior densidade de distanciamentos baixos ($p < 0.01$), não se verificando diferenças significativas entre as duas situações na utilização de distanciamentos médios e altos ($p > 0.05$). É também em casa, com a mãe, que as crianças apresentam uma maior densidade de intervenções por iniciativa própria, seja colocando questões (I.C.) ou fazendo comentários espontâneos (E.C.) ($p < 0.01$).

Quanto ao **segundo grupo de pares de díades** (díades de mães de escolaridade média e díades das educadoras dos seus filhos), não se verificam quaisquer diferenças significativas ao nível da primeira dimensão do comportamento do adulto ("Estimulação da Representação Simbólica"). Mães e educadoras utilizam o mesmo nível de distanciamento de forma bastante idêntica ($p > 0.05$). Na segunda dimensão nada de significativo há a apontar com excepção para a maior densidade de utilização de pedidos de narração (P.N.) por parte das educadoras ($p < 0.05$); na terceira dimensão,

5 Valores significativos são indicados com asterisco (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ e *** $p < 0.001$).

são as mães (e não as educadoras) quem mais interrompe o discurso das crianças ($p < 0.05$). Tal como já tinha acontecido com as crianças do primeiro grupo, também aqui é na situação de interacção com as mães que as crianças intervêm mais intensamente por iniciativa própria, colocando questões ($p < 0.05$). Já em relação às intervenções espontâneas, ao contrário do que havia acontecido com as crianças do primeiro grupo, não se verificam diferenças significativas, embora continue a existir a tendência a uma maior densidade de comentários espontâneos por parte das crianças quando estão em situação de interacção com as mães.

Por último, centremo-nos na análise dos resultados encontrados no **terceiro grupo de pares de díades** (mães de nível de escolaridade elevado e educadoras dos seus filhos). Em relação aos comportamentos centrados no adulto, de forma algo surpreendente, verifica-se que são as mães quem utiliza maior densidade de distanciamentos médios ($p < 0.05$). Em relação aos distanciamentos baixos e elevados não se verificam diferenças significativas entre as duas situações. Em relação à segunda dimensão, nenhuma categoria revela diferenças significativas, mas tal como havia acontecido com o segundo grupo de díades, a categoria interrupção da terceira dimensão é utilizada com maior densidade pelas mães do que pelas educadoras ($p < 0.05$). Este resultado, em conjunto com o obtido anteriormente pelo segundo grupo, pode ser explicado por um maior respeito do discurso das crianças por parte das educadoras, mas também se pode dever a uma atitude mais passiva por parte das crianças quando em interacção com as educadoras que tornam desnecessária a interrupção do seu discurso. Quanto ao comportamento das crianças, é interessante verificar que é com as mães que elas apresentam maior densidade de utilização de distanciamentos baixos ($p < 0.05$) e médios ($p < 0.01$), não se verificando diferenças significativas na utilização de distanciamentos elevados ($p > 0.05$). É também em situação de interacção com as mães que as crianças intervêm mais intensamente por iniciativa própria, colocando questões ao adulto ($p < 0.001$) ou intervindo de forma espontânea na interacção ($p < 0.01$). Esta tendência, verificada de forma consistente nos três grupos de díades de todos os níveis de escolaridade, parece exprimir a maior espontaneidade das crianças quando interagem com as suas mães contraposta a uma atitude de maior passividade (i.e. intervêm menos por iniciativa própria) quando se encontram numa situação idêntica com a educadora. De salientar, ainda, o facto das situações diádicas com a mãe, neste último grupo, serem mais elaboradas do que as situações equivalentes com as educadoras (cf. D.M. do adulto e M.C. da criança). Este resultado vai no sentido das conclusões de Wells (1978) e Tizard (Tizard & Hughes, 1984; Tizard et al., 1982; 1983) que concluem que, em casa, ao contrário do

que acontece no jardim de infância, a conversa entre mãe e criança abrange a experiência partilhada da família ⁶.

1.3. Breve síntese

1.3.1. Da caracterização dos processos interactivos específicos em dois tipos de díades

Não tendo sido estipulado um limite de tempo para o adulto ver o livro em conjunto com a criança, verifica-se que as diferentes situações revelam durações muito variadas, tanto em cada tipo de díade como entre tipos de díade diferentes. Em média, a duração das situações com educadoras é significativamente mais longa que a das situações com mães. Também a nível das categorias de interacção é evidente a grande dispersão de resultados em e entre cada tipo de díade, apresentando as situações diádicas com educadoras, quase sempre, valores médios mais elevados a nível das diferentes categorias que as situações equivalentes com mães.

Efectuou-se nova comparação entre tipos de díades, desta vez controlando as suas durações. Muitas das diferenças encontradas entre díades de mães e de educadoras demonstraram ser consequência da maior duração das situações diádicas educadora-criança. No entanto, diferenças relevantes mantiveram-se e outras manifestaram-se pela primeira vez.

São as situações com educadoras aquelas que mais exigem da criança uma descontextualização do presente imediato (menor densidade de distanciamentos baixos e maior densidade de utilização de distanciamentos altos, bem como de desenvolvimento do vocabulário). É, ainda, nestas situações que o adulto proporciona mais suporte, através de maior densidade na utilização de pistas, e promove mais a iniciativa da criança, através do recurso a elaborações.

É nas situações com mães que as crianças demonstram um maior grau de participação na interacção, o que se manifesta através de um maior índice de distanciamentos baixos e médios da criança. Saliente-se, também, a maior densidade de intervenções espontâneas e interrogações por parte da criança que sugere a existência de mais iniciativa e espontaneidade na interacção com mães. O facto de serem as mães aquelas que mais intensamente interrompem o discurso das crianças aponta no mesmo sentido.

Calcularam-se, ainda, correlações entre os valores obtidos a nível das caracterís-

⁶ Lembramos que a categoria de distanciamento médio (do adulto e da criança) codifica aquelas intervenções que relacionam acontecimentos do livro com a experiência da criança.

ticas de díades de mães e de educadoras. Foram encontradas correlações positivas, essencialmente a nível das características da interacção da criança, o que não surpreende estando nós a analisar interacções entre uma mesma criança e dois adultos diferentes. Verificaram-se, no entanto, também, correlações significativas a nível de algumas variáveis caracterizadoras do adulto, nomeadamente, os distanciamentos baixos, os pedidos de narração e as demoras, assim como os pedidos de intervenção e as interrupções. Podemos formular a hipótese que a criança, com as suas características, tenha um papel determinante na construção da interacção adulto-criança, seja esse adulto a mãe ou a educadora.

1.3.2. Do papel do nível educativo das mães na comparação de díades de mães e díades de educadoras

Criaram-se 3 grupos de pares de díades, cada um deles constituído por um conjunto de díades de mães de um determinado nível de escolaridade (respectivamente, nível baixo, médio e alto) e pelas díades formadas pelos seus filhos e respectivas educadoras. Foram efectuadas análises de variância unifactoriais, para todas as categorias, entre os **três grupos de díades de mães**, bem como entre os **três grupos de díades de educadoras**, tanto com base nos valores brutos como nos rácios. Relativamente aos resultados obtidos com base nos primeiros valores, saliente-se a ausência de diferenças significativas entre os três grupos de díades de mães. No que diz respeito às díades de educadoras, as análises revelaram uma frequência significativamente superior de distanciamentos elevados (DA) e de pistas (PS) em educadoras de crianças com mães de nível de escolaridade baixa. No entanto, os resultados obtidos com base nos rácios são de natureza diferente. A nível dos três grupos de díades de mães verificam-se diferenças no uso dos comportamentos de distanciamento, essencialmente entre mães de escolaridade alta e mães de escolaridade baixa. São as mães de escolaridade alta que revelam menor densidade de distanciamentos baixos e maior densidade de distanciamentos médios e elevados, enquanto as mães de escolaridade baixa se situam no pólo oposto, ou seja, apresentam maior densidade de distanciamentos baixos e menor densidade de distanciamentos médios e elevados. Em relação aos dados obtidos com os três grupos de educadoras, salienta-se a inexistência de diferenças significativas entre os grupos. Não deixa de ser curiosa a discrepância entre os resultados obtidos com base em valores brutos e rácios:

Podemos afirmar que, não tendo em conta a duração da situação, não se verificam diferenças entre díades de mães de escolaridades diferentes. No entanto, quando a duração da interacção é controlada, mães de níveis educativos diferentes parecem fazer

um uso distinto dos comportamentos de distanciamento. Assim, mães de níveis educativos altos manifestam uma densidade de "desafio cognitivo" significativamente superior às mães de níveis educativos baixos. De certa forma, estes são resultados que vão no mesmo sentido daqueles obtidos por Tizard et al. (1983) que afirmavam que o recurso a usos complexos da linguagem constituía uma proporção menor da conversa dirigida às crianças de ESE baixos do que às de ESE elevados. No entanto, a situação assume contornos distintos nos diferentes grupos de díades de educadoras. Quando a duração da interacção não é controlada (note-se que a duração da interacção no grupo de educadoras de crianças de níveis educativos baixos é ligeiramente superior - sem atingir níveis de significância - à duração dos outros dois grupos), as educadoras de crianças de níveis educativos baixos recorrem com mais frequência a comportamentos que exigem da criança maior elaboração, embora proporcionem, também, mais suportes. Controlando-se a duração, deixa de se verificar qualquer diferença significativa entre grupos de educadoras, que revelam densidades semelhantes a nível dos diferentes comportamentos de interacção. Tais resultados sugerem o desempenho, por parte das educadoras, de uma função compensatória (mais tempo de interacção com a criança, mais desafio e mais suporte) relativamente àquelas crianças provenientes de famílias de menor escolaridade.

Centremo-nos, agora, nos principais resultados obtidos na **comparação entre díades de mães e de educadoras** dos três grupos referidos:

Relativamente ao grupo constituído por díades de mães de **escolaridade baixa** e pelas díades das educadoras dos seus filhos, saliente-se a existência de uma interacção menos elaborada e suportada por parte das díades de mães do que por parte das díades de educadoras. É, porém, com as suas mães que as crianças apresentam um maior índice de intervenções de iniciativa própria e de distanciamentos baixos.

No grupo composto por díades de mães de **escolaridade média** e de educadoras dos seus filhos não se verificam quaisquer diferenças a nível da dimensão do distanciamento. Mas, tal como havia acontecido com o grupo anterior, também aqui as crianças mostram um índice de intervenções de iniciativa própria superior nas interacções com as suas mães.

O terceiro grupo, constituído pelas díades de mães de **escolaridade alta** e pelas díades das educadoras dos seus filhos, apresenta um maior índice de elaboração nas situações interactivas com mães, tanto a nível do comportamento do adulto como a nível da criança. Também aqui, é com as mães que as crianças demonstram um índice superior de intervenções de iniciativa própria.

Concluindo, são as crianças, filhas de mães de nível educativo baixo, que parecem experienciar mais discrepâncias nas duas situações de interacção. A interacção com a educadora é mais elaborada e mais apoiante do que a interacção com a mãe. As

crianças, filhas de mães de escolaridade alta, pelo seu lado, experienciam uma interacção mais elaborada com as suas mães do que com as educadoras, na medida em que a interacção em casa apresenta maior densidade de distanciamentos médios, tanto por parte do adulto como da criança. Provavelmente, a relação próxima entre mãe e filho(a) facilita o estabelecimento de relações entre os acontecimentos do livro e a vida da criança. De forma consistente nos três grupos de pares de díades verifica-se, ainda, maior densidade de intervenções da iniciativa da criança quando esta interage com a sua mãe do que quando interage com a educadora.

2. Análise de padrões de interacção em dois tipos de díades

2.1. Introdução aos métodos de análise utilizados

Até ao momento, as análises efectuadas centraram-se no estudo das categorias de forma isolada. No entanto, interessa igualmente analisar até que ponto certas características de interacção (categorias) se relacionam entre si de forma consistente, reflectindo a organização de padrões de interacção específicos. Na medida em que tentamos caracterizar e comparar processos de interacção em dois tipos de díades diferentes, é pertinente procurar identificar padrões de interacção específicos a cada tipo de díade. A nossa hipótese vai no sentido de que o padrão de interacção entre mãe-criança seja diferente daquele estabelecido entre educadora-criança. Uma outra questão prende-se com a possível identificação de padrões distintos em cada tipo de díade: É altamente provável que mães e crianças diferentes estabeleçam tipos de interacção diferentes, o mesmo podendo ocorrer entre educadoras e crianças (cf. Capítulo 4).

Com o objectivo de analisar estas questões, efectuaram-se dois tipos de análise tanto a nível das díades mãe-criança como a nível das díades educadora-criança:

- análises factoriais de correspondências (AFC);
- análises classificatórias.

Optou por se trabalhar, conjuntamente, a totalidade das categorias de interacção (categorias centradas no comportamento do adulto e categorias centradas no comportamento das crianças) (cf. Capítulo 5).

Tanto a análise factorial de correspondências como a análise classificatória são técnicas de natureza exploratória e não confirmatória, visando descobrir relações entre variáveis num espaço multidimensional (Pestana & Gageiro, 2000). A análise factorial de correspondências (AFC) efectua a análise de variáveis através da utilização de

tabelas de contingência, permitindo realizar algo de semelhante à análise factorial de variáveis intervalares, extraíndo factores e estabelecendo grupos de sujeitos com base nesses factores. Torna-se assim possível perceber as dimensões subjacentes às variáveis, bem como as razões pelas quais os sujeitos se agrupam (*ibd.*).

Vimos, nas páginas anteriores, como as diferentes situações diádicas se caracterizavam pela sua grande variabilidade em termos de duração. Assim, a análise factorial em componentes principais iria necessariamente reflectir essa frequência de ocorrência das categorias de interacção, intimamente relacionada com a duração das situações. A AFC, pelas suas características, vai possibilitar uma análise em que a frequência de ocorrência das categorias (e, indirectamente, a duração da situação) é controlada. A utilização de tabelas de contingência vai permitir uma análise das relações entre as variáveis que não considera a frequência de ocorrência de cada variável por si, mas sim as relações entre as frequências de ocorrência das diferentes variáveis. Concretizemos através de um exemplo:

No caso X, a primeira variável tem uma frequência de 20, a segunda 15 e a terceira 30; no caso Y, a primeira variável tem uma frequência de 40, a segunda 30 e a terceira 60. Embora a frequência das variáveis seja diferente em ambos os casos, as relações entre as frequências de ocorrência mantêm-se. A AFC vai, portanto, considerar os dois casos idênticos.

Foi utilizado um programa de análise factorial de correspondências (AFC), integrado no "pacote" de programas estatísticos desenvolvido pelo Laboratório de Estatística e Análise de Dados (LEAD)⁷.

Também com o objectivo de identificar grupos de díades que se assemelhassem entre si, ou seja, que apresentassem padrões de interacção idênticos, efectuaram-se análises classificatórias hierárquicas circulares, tanto a nível das variáveis centradas nos comportamentos de interacção do adulto e da criança, como a nível das díades adulto-criança. A análise classificatória é um procedimento multivariado para detectar grupos homogêneos nos dados, podendo os grupos ser constituídos por variáveis ou casos (*ibd.*). Neste tipo de análise, as classes "formam-se com base nos pares de casos mais próximos de acordo com uma medida de distância escolhida. O algoritmo continua passo a passo, juntando pares de casos, pares de clusters ... até que todos os dados estejam num só cluster. As etapas do cluster são apresentadas num dendrograma. O método é designado hierárquico porque ... um cluster formado numa etapa posterior inclui clusters da etapa anterior e assim sucessivamente" (*ibd.*, p.429)⁸. O método é,

7 O LEAD (sito na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa) pertence à Associação Portuguesa de Classificação e Análise de Dados (CLAD).

8 O termo Cluster é utilizado com o mesmo significado de Classe.

ainda, designado de circular porque se buscam relações entre variáveis num espaço tridimensional. Embora a apresentação dos dendrogramas neste trabalho seja efectuada num espaço bidimensional, há que imaginar a circularidade da sua representação, ou seja, há que visualizar um dendrograma a três dimensões formando uma estrutura cónica em que as extremidades se juntam. As análises classificatórias foram igualmente efectuadas com base num programa desenvolvido pelo LEAD⁹.

2.2. Padrões de interacção em díades mãe-criança

2.2.1. Análise factorial de correspondências

Como já atrás foi referido, a AFC permite proceder à extracção de factores, dos quais se deve seleccionar o número que se pense ser adequado para explicar os dados e para, posteriormente, construir classes de sujeitos, neste caso, classes de díades.

Foi efectuada uma AFC com base nas 21 categorias caracterizadoras da situação de interacção mãe-criança. A figura seguinte apresenta os quatro primeiros factores extraídos, bem como os respectivos valores próprios e percentagem de variância explicada.

Figura 1 Factores extraídos, respectivos valores próprios e variância explicada
(com representação gráfica dos valores próprios)

Factores	Valores próprios	Variância (%)	Histograma
Factor 1	.075	30.4	.....
Factor 2	.038	15.4	.....
Factor 3	.024	9.8	.....
Factor 4	.021	8.4	.....

De entre os factores extraídos, optou-se por utilizar apenas os dois primeiros na definição das classes de díades, tendo presente os dois critérios habitualmente empregues:

Graficamente, o histograma mostra que a partir do 2º factor a diferença na grandeza dos valores próprios dos sucessivos factores é muito pequena, o que indica uma informação pouco diferenciada dos factores.

9 As análises classificatórias foram realizadas com base num índice de semelhança, o coeficiente de afinidade w e w .

O 2º critério diz respeito ao aspecto conceptual da interpretação dos factores: os dois primeiros factores permitem uma interpretação conceptualmente coerente dos dados obtidos.

FACTOR 1

Este factor explica 30.4% da variância e aparece definido por três categorias no seu pólo positivo e por outras três no seu pólo negativo¹⁰.

No primeiro pólo temos as categorias **DE** (11.3%), **PI** (10.2%) e **RC** (5.9%), assumindo as duas categorias centradas no comportamento do adulto o papel preponderante. O adulto recorre a pausas, após efectuar pedidos de intervenção, e solicita a criança a participar na interacção. No pólo negativo surge, em primeiro lugar e com maior peso, a intervenção espontânea (**EC**) (33.5%) por parte da criança. Segue-se o distanciamento médio da criança (**MC**) (10.1%) e depois o do adulto (**DM**) (8.4%). A intervenção espontânea da criança (**EC**) assume, aqui, o papel dominante, reflectindo iniciativa por parte da criança.

Considerando agora o factor como um todo, podemos defini-lo como uma dimensão que opõe interacções em que o adulto solicita a criança (**PI**) e espera (**DE**) que ela dê resposta às suas solicitações (**RC**) a situações em que a criança intervém espontaneamente (**EC**) e a interacção adulto-criança se processa a um nível mediantemente elaborado (**MC** e **DM**). Esta é, pois, uma dimensão que representa, fundamentalmente, o “nível de solicitação por parte do adulto, bem como o grau de iniciativa da criança.”

FACTOR 2

Este factor explica 15.4% da variância. No seu pólo positivo, temos as variáveis **DM** (18.4%), **PS** (13.5%) e **DA** (12.3%), enquanto no pólo negativo surgem as variáveis **DB** (16.4%), **EC** (13.0%) e **BC** (10.5%). Assim, no pólo positivo, as categorias apontam para um adulto que intervém de forma elaborada (**DM** e **DA**) e proporciona suportes através de pistas (**PS**). No pólo oposto, a interacção processa-se a um nível concreto (**DB** e **BC**) com intervenções espontâneas da criança (**EC**). Considerando a dimensão de forma global, é possível defini-la como um factor que reflecte, essencialmente, o “grau de elaboração das intervenções.”

Curiosamente, estas duas dimensões aqui salientadas assemelham-se àquelas dimensões essenciais referidas na literatura sobre leitura conjunta de livros (cf. capítulo 4). O factor “nível de solicitação por parte do adulto/ iniciativa da criança” parece cor-

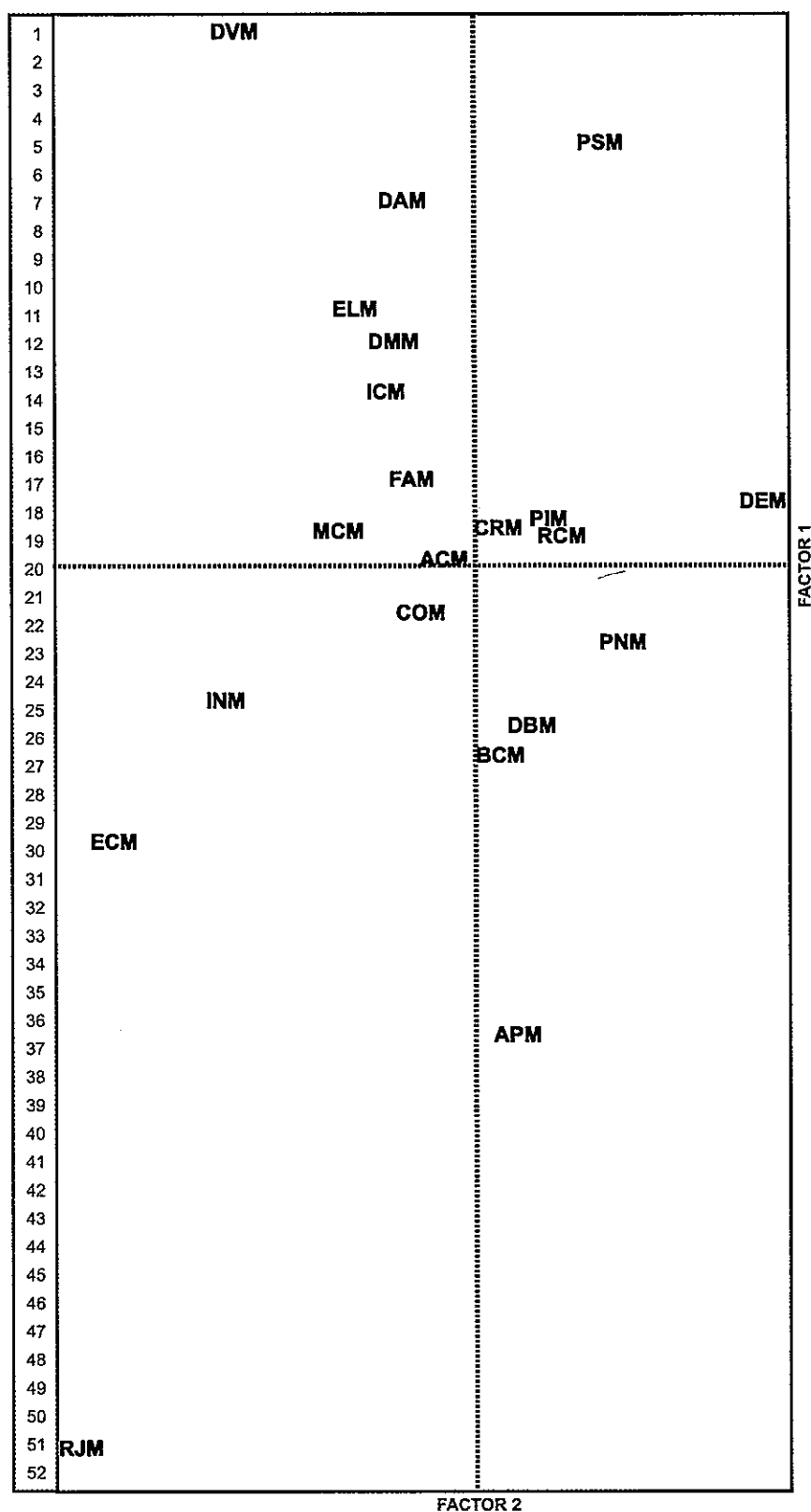
10 São referidas apenas aquelas categorias com valores absolutos, no factor, acima de 5% (ver Anexo V).

responder à dimensão que diz respeito ao **"papel relativo desempenhado pelo adulto e pela criança"**, enquanto o factor "grau de elaboração das intervenções" se assemelha à dimensão relativa ao **"nível de desafio cognitivo"** proporcionado pela situação (cf. Dickinson & Smith, 1994).

Uma vez definidos estes factores, foi com base neles que se procedeu a uma projecção no espaço das diferentes categorias de interacção¹¹ (Figura 2), bem como das diferentes díades (Figura 3).

11 As categorias serão referenciadas através de siglas constituídas por três letras, em que as 2 primeiras dizem respeito à categoria de interacção e a 3ª indica se a categoria se refere a uma situação diádica com mães (assinalada com "M") ou com educadoras (assinalada com "E").

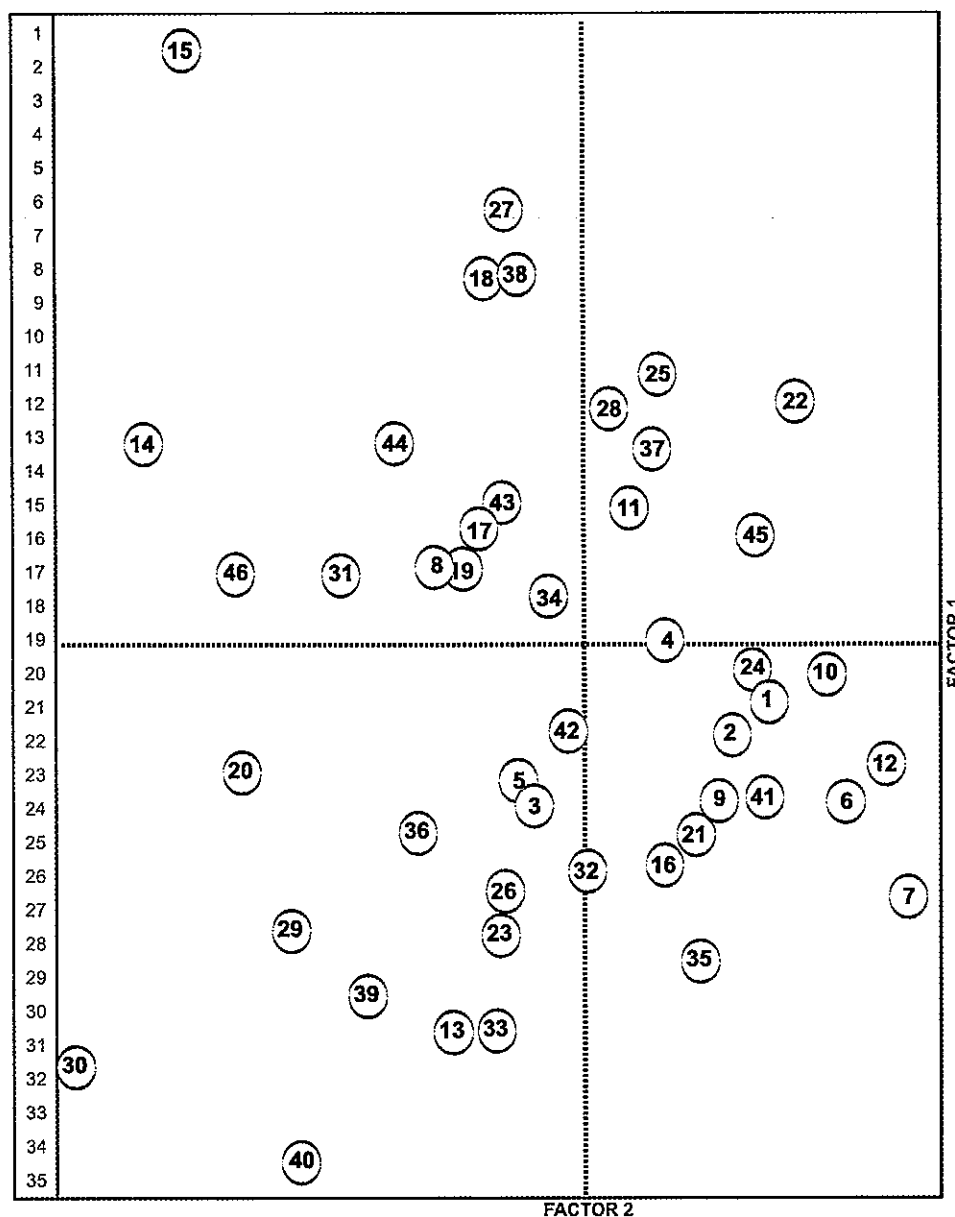
Figura 2 Representação das categorias em função dos dois primeiros factores da AFC (Díades de mães)



Considerando aquelas categorias que se situam acima do eixo horizontal (factor 1), pode dizer-se que são elas que reflectem um maior nível de elaboração (e.g.: DM, DA, DV). As categorias situadas abaixo desse mesmo eixo reflectem uma interacção predominantemente ligada ao concreto e imediato (e.g.: BC e DB).

Por outro lado, o eixo vertical (factor 2) separa aquelas categorias que reflectem maior iniciativa da criança e/ou ausência de solicitação do adulto (e.g.: EC e IC) de variáveis que implicam solicitação (PI e PN) e suporte do adulto (e.g.: DE e PS). Refira-se que a única categoria de suporte situada à esquerda do eixo vertical e, como tal, próxima das categorias que reflectem menos solicitação por parte do adulto, é a FA.

Figura 3 Representação das díades em função dos dois primeiros factores da AFC
(Díades de mães)



A partir da conjugação dos dois factores, é possível distinguir, pelo menos, três grandes grupos de díades. Um primeiro grupo localizado na parte superior da projecção, iniciando-se, ainda, no quadrante esquerdo e estendendo-se até ao quadrante direito. Um segundo e um terceiro grupos situados, cada um deles, num dos quadrantes inferiores da projecção (ver Figura 3). Como se pode observar, há bastante variabilidade dentro de cada um dos grupos. Tal facto, sem negar a existência de padrões de interacção distintos, sugere que, em cada um deles, a interacção estabelecida entre mãe e criança assume alguma diversidade. Assim, a análise que se segue não pretende esgotar a caracterização da interacção destas díades, mas antes apontar para dimensões salientes dessa interacção e suas interrelações.

Tendo estas considerações por base, efectuemos uma análise dos resultados tendo como referência a localizações das díades em relação aos dois eixos da projecção:

O grupo de díades localizado **acima do eixo horizontal** caracteriza-se por uma interacção centrada no adulto que intervém de forma elaborada e suporta a participação da criança recorrendo a demoras e a pistas. Nas díades projectadas no quadrante esquerdo, a criança, para além de responder às solicitações do adulto, intervém espontaneamente. À medida que as díades se afastam do pólo negativo do primeiro factor e se aproximam do seu pólo positivo, entrando no quadrante direito, mais o adulto solicita a criança a participar e menos a criança intervém na situação por sua iniciativa.

Ainda na parte superior da projecção e, mais concretamente, no seu extremo esquerdo, existem algumas díades dispersas que não se enquadram no grupo acima descrito (veja-se as díades 14, 15, 31, 46). São situações de interacção em que o adulto solicita pouco a participação da criança, a qual, por seu lado, intervém por iniciativa própria, essencialmente através de intervenções espontâneas.

As díades localizadas **abaixo do eixo horizontal**, tanto no seu quadrante direito como esquerdo, caracterizam-se por uma interacção menos elaborada. No entanto, aqui, há que distinguir dois grandes grupos, nomeadamente, o grupo de díades situadas no quadrante esquerdo do grupo de díades localizadas do lado direito. Tal como no primeiro grupo de díades, também as díades situadas no **quadrante inferior direito** se caracterizam pela existência de um adulto que solicita a criança a participar. Porém, desta vez, as mães solicitam as crianças através de intervenções pouco elaboradas, centradas no "aqui e agora", prestando apoio à criança essencialmente através da demora. No **quadrante inferior esquerdo**, à medida que as díades se afastam do centro no sentido do pólo negativo do factor 2, menos central se torna o papel do adulto, assumindo a criança mais iniciativas. Também o nível da elaboração da interacção se torna cada vez mais reduzido.

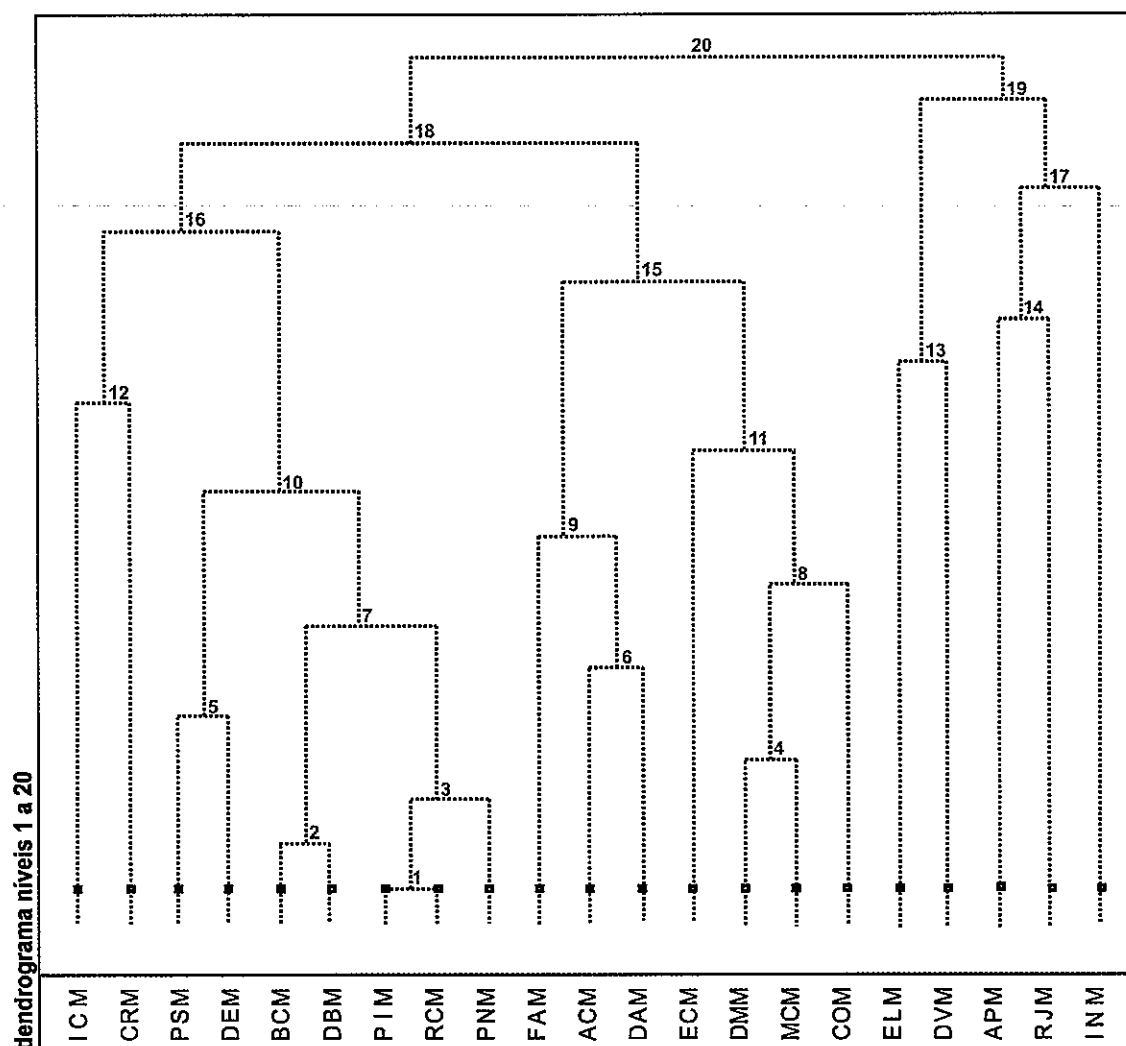
Com o objectivo de confirmar os padrões de interacção assim obtidos, recorreu-

se, igualmente, à realização de análises classificatórias. Tendo este método de análise menor capacidade de redução de informação, esperava-se, ainda, a definição de padrões de interacção mais específicos do que aqueles obtidos através da AFC.

2.2.2. Análise classificatória

A figura seguinte apresenta o dendrograma representando sucessivas agregações de classes a nível das variáveis interactivas (categorias).

Figura 4 Dendrograma representando as sucessivas agregações de classes a nível das categorias (Díades de mães)



A agregação sucessiva das classes tem o seu ponto óptimo no nível de agregação 18¹². A este nível forma-se uma classe única que exclui 5 das 21 categorias interactivas. As categorias excluídas são a EL, o DV, a AP, a RJ e a IN. Estes dados vão no sentido de análises anteriores, em que estas categorias se destacavam pela reduzida frequência com que ocorriam.

Analiseemos, seguidamente, a construção e constituição da classe única formada no nível 18 e constituída por 16 variáveis:

As duas primeiras categorias a associarem-se são o PI e a RC. Logo a seguir, forma-se a classe constituída pelos distanciamentos baixos da mãe (DB) e da criança (BC). É só mais tarde, no nível 7, que a 1ª (a que entretanto se juntou o PN) e a 2ª classes se agregam numa classe única. Pode dizer-se que esta classe desempenha um papel central, constituindo o núcleo da interacção estabelecida entre a mãe e a criança. À solicitação da mãe, sob a forma de uma pergunta fechada ou aberta, segue-se a resposta da criança. A comunicação desenrola-se num nível de distanciamento baixo, ou seja, com intervenções a nível do presente concreto e imediato.

Voltando à agregação sucessiva das classes, é interessante salientar que, no nível 10, as duas categorias de suporte DE e PS se associam ao núcleo central (PI, RC, PN, DB e BC). No nível 16, há mais duas categorias, a CR e a IC que se associam à grande classe. Importa salientar que três das quatro categorias de suporte (DE, PS e CR) se situam próximas umas das outras, o que corresponde à proximidade conceptual que lhes foi atribuída.

Entretanto, outras categorias foram sendo, sucessivamente, agrupadas, formando, finalmente, no nível 15, uma classe constituída por 7 categorias: FA, AC, DA, EC, DM, MC e CO. É interessante verificar que intervenções mais elaboradas, tanto do adulto como da criança, se associam entre si (AC, DA, DM e MC) e se situam próximas da categoria de suporte FA. Ao contrário das restantes categorias de suporte, mais próximas de um nível de distanciamento baixo, a FA parece assim associar-se a intervenções mais elaboradas. De destacar ainda que, enquanto as RC se situam junto de intervenções de um nível de distanciamento baixo, as EC reflectem maior proximidade de níveis de distanciamento intermédios, sejam eles atribuídos à mãe ou à criança.

Finalmente, no nível 18, esta última classe associa-se à grande classe já anteriormente descrita formando uma classe constituída por 16 categorias.

Estes resultados sugerem, assim, que os aspectos mais relevantes da interacção mãe-criança à volta de um livro de imagens podem caracterizar-se através de 16 das 21

12 Para identificar o ponto óptimo há que analisar as diferenças nos coeficientes entre duas etapas adjacentes. Se existir uma queda rápida no tamanho das diferenças pode considerar-se que se obteve o número adequado de classes (Pestana & Gageiro, 2000).

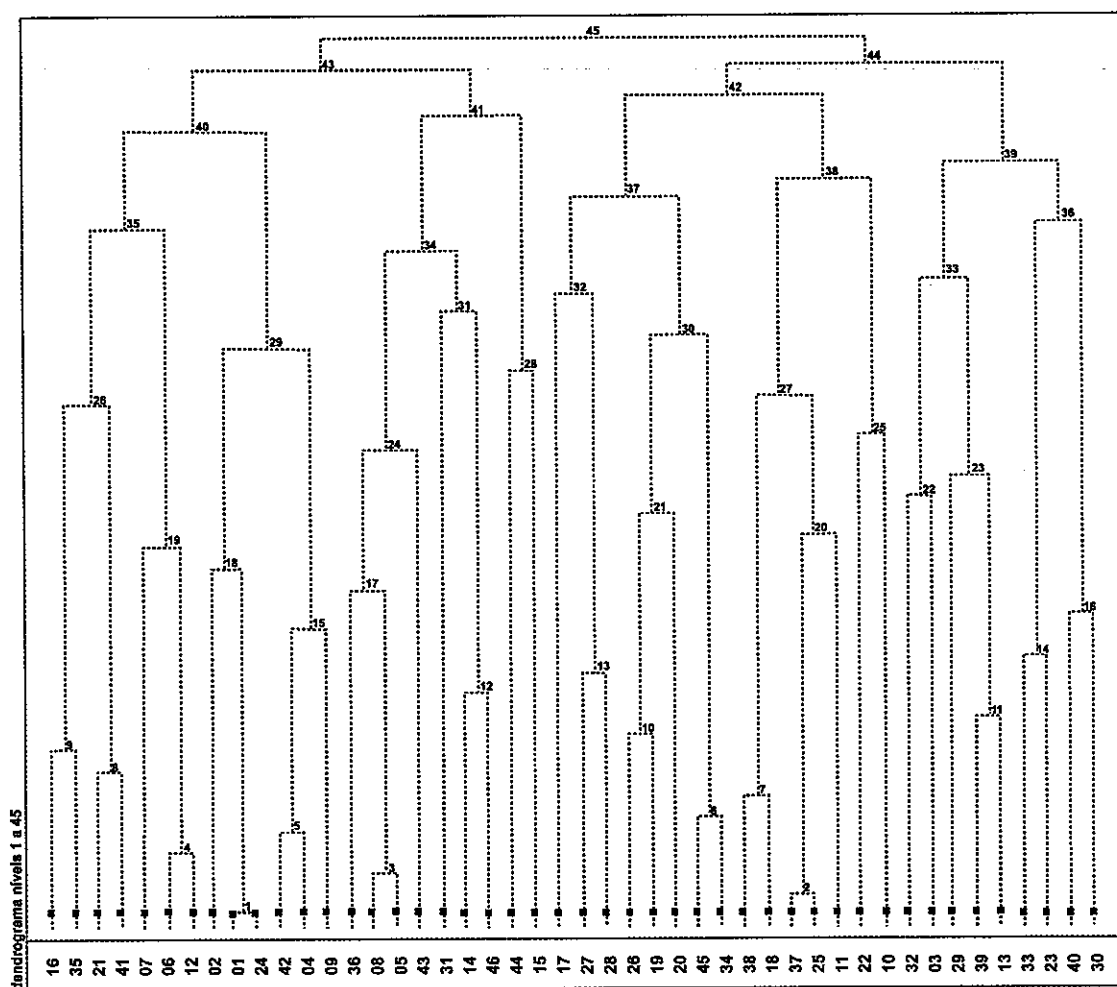
categorias utilizadas no nosso sistema de análise. Essas 16 categorias organizam-se em dois grandes padrões de interacção mãe-criança:

Um primeiro caracterizado por uma interacção em que o adulto solicita a criança a participar na situação, proporcionando-lhe apoio através de demoras e pistas, limitando-se a criança a responder às solicitações efectuadas. A interacção processa-se a um nível concreto.

O segundo padrão caracteriza-se por uma interacção elaborada, tanto por parte do adulto como da criança. O adulto tende a contar a história, recorrendo a focalizações de atenção, sem solicitar a criança. Esta intervém espontaneamente na situação.

De seguida, foi ainda efectuada uma análise classificatória circular a nível das 46 díades mãe-criança (ver Figura 5).

Figura 5 Dendrograma representando as agregações de classes ao nível das díades (Díades de mães)



A agregação sucessiva de classes tem o seu ponto óptimo no nível de agregação 42. A este nível encontramos quatro grandes classes de interacção diádica mãe-criança.

Para verificar a existência dessas quatro classes e identificar as variáveis de interacção específicas que contribuem para as diferenças entre os quatro padrões de interacção, seguimos a metodologia proposta e seguida por Dickinson e Smith (1994) no seu estudo sobre padrões de leitura de livros em jardim de infância:

- Foram vistos, mais uma vez, os vídeos das 46 situações diádicas, com o objectivo de identificar as características relevantes e específicas de cada classe. Comparou-se, de forma global, as interacções mãe-criança tanto "adentro" como "entre" as classes sugeridas.

- Foram efectuadas análises de variância com cada uma das categorias de interacção. Estas foram consideradas como variáveis dependentes, enquanto a pertença a determinada classe representou a variável prognosticadora. Com o objectivo de se controlar a variabilidade de durações características das diferentes situações diádicas, optou por se efectuar as análises de variância com base nos rácios obtidos em cada categoria de interacção. Foi, ainda, utilizado o teste de Scheffé ao nível de 95% para verificar quais as classes que diferiam entre si. O próximo quadro apresenta aquelas categorias em que se verificaram diferenças significativas entre, pelo menos, duas das quatro classes.

Quadro 6 Categorias que diferenciam as quatro classes de interacção em díades mãe-criança

Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)	Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)
DB	2,3<1	PS	2,4<3
DM	1<2 ; 1,4<3	PI	2,4<1 ; 2<3
DA	1,4<2 ; 4<3	BC	2,3<1 ; 2<4
DV	1,4<2	MC	1<4
PN	2<1	EC	1,3<4
DE	2,4<1	RC	2<1,3 ; 4<1
FA	1,3,4<2		

Com base nos resultados deste processo de análise em várias fases, confirmaram-se as quatro classes sugeridas pela análise classificatória. Passamos a descrevê-las:

CLASSE 1

Esta classe é constituída por 13 díades caracterizadas por uma interacção a um nível concreto, em que as mães solicitam as crianças e estas se limitam a responder. O adulto suporta a interacção esperando e dando tempo à criança para que esta participe. Este dado, aliado à ausência de intervenções espontâneas por parte da criança, parece indicar um baixo nível de iniciativa da criança. A interacção é, assim, caracterizada por um elevado grau de solicitação por parte do adulto, que detém o controlo da interacção, e por um nível de desafio cognitivo reduzido.

Doze das treze díades que formam esta classe correspondem às díades situadas no quadrante inferior direito da projecção em função dos dois primeiros factores extraídos da AFC (cf. Figura 6).

Um exemplo paradigmático deste padrão é a interacção estabelecida pela díade 7. Nesta situação, a mãe solicita a criança a nível concreto, recorrendo a muitas demonstrações. A criança limita-se a responder, também a nível concreto¹³.

CLASSE 2

É uma classe formada por 9 díades, em que as mães contam a história, embora também solicitando, em maior ou menor grau, a participação da criança. Geralmente, as mães intervêm de forma elaborada, suportando a interacção essencialmente através de focalizações de atenção. As crianças, pelo seu lado, respondem se solicitadas, e interrompem as respectivas mães para intervir, espontaneamente, na situação. São portanto díades controladas pelo adulto, que conta a história, solicitando pouco a participação da criança que, em contrapartida, intervém por iniciativa própria. O nível de desafio cognitivo é, geralmente, elaborado (distanciamentos médios e/ou elevados).

Também aqui se verifica alguma concordância com a AFC, pois quatro das nove díades que compõem esta classe correspondem às díades dispersas localizadas no quadrante superior esquerdo da projecção na AFC. As restantes cinco díades situam-se em zonas adjacentes, o que indica, também a nível da AFC, semelhanças a nível das suas características (cf. Figura 6).

Uma situação ilustrativa desta classe é, por exemplo, a díade 14. A mãe desta díade conta a história num nível de elaboração médio, recorrendo bastante a focaliza-

ções de atenção. Solicita, ainda que pouco, a criança que, por vezes, não responde, interrompendo, no entanto, a mãe para intervir.

CLASSE 3

É a maior das quatro classes, sendo composta por 15 díades. A interacção destas díades caracteriza-se por intervenções da mãe de nível elaborado (distanciamento médio e, por vezes, elevado), sendo a criança solicitada, em maior ou menor grau, a participar na interacção. Nesse sentido, a mãe proporciona-lhe suporte essencialmente através da apresentação de pistas. A criança, fundamentalmente, responde, embora também possa intervir por sua iniciativa.

Saliente-se que estas díades correspondem, em grande parte, ao grupo de díades situado na parte superior da projecção da AFC (cf. Figura 6).

Exemplos deste padrão de interacção são as díades 25 ou 38. Na díade 25, a mãe intervém num nível de elaboração médio, solicitando a criança e recorrendo frequentemente a suportes (pistas, demoras, focalizações de atenção). A criança responde.

Refira-se, ainda, que estas são as situações, em média, mais prolongadas no tempo, verificando-se mesmo uma diferença significativa entre a duração média das interacções desta classe (463.7") e as da classe 4 (168.3"), a caracterizar de seguida.

CLASSE 4

Constituída por 9 díades, é uma classe em que, geralmente, a criança é quem detém o papel dominante na interacção, sendo mesmo ela, por vezes, a contar a história. Em graus diferentes, o adulto pode intervir e solicitar a criança, embora raramente a suporte. A criança intervém num nível concreto e, por vezes, mediantemente elaborado.

A totalidade destas díades situa-se no quadrante inferior esquerdo da projecção da AFC. Situações representativas desta classe são, por exemplo, as díades 39 e 40. Na díade 40, quem conta a história é a criança. A mãe interrompe-a, solicitando-a e proporcionando algum suporte. A interacção processa-se num nível pouco elaborado (cf. Figura 6).

Caracterizando-se estas situações pela presença de um adulto que deixa a criança conduzir a interacção, não surpreende que sejam estas as situações, em média, mais curtas quando comparadas com as interacções das outras três classes.

Considerando que a análise classificatória efectuada permite uma representação circular das díades, gostaríamos de acrescentar que as duas classes situadas nas extremidades do dendrograma (as classes 1 e 4) são, de facto, numa representação circular, vizinhas. Essa proximidade reflecte a existência de semelhanças nos padrões de inter-

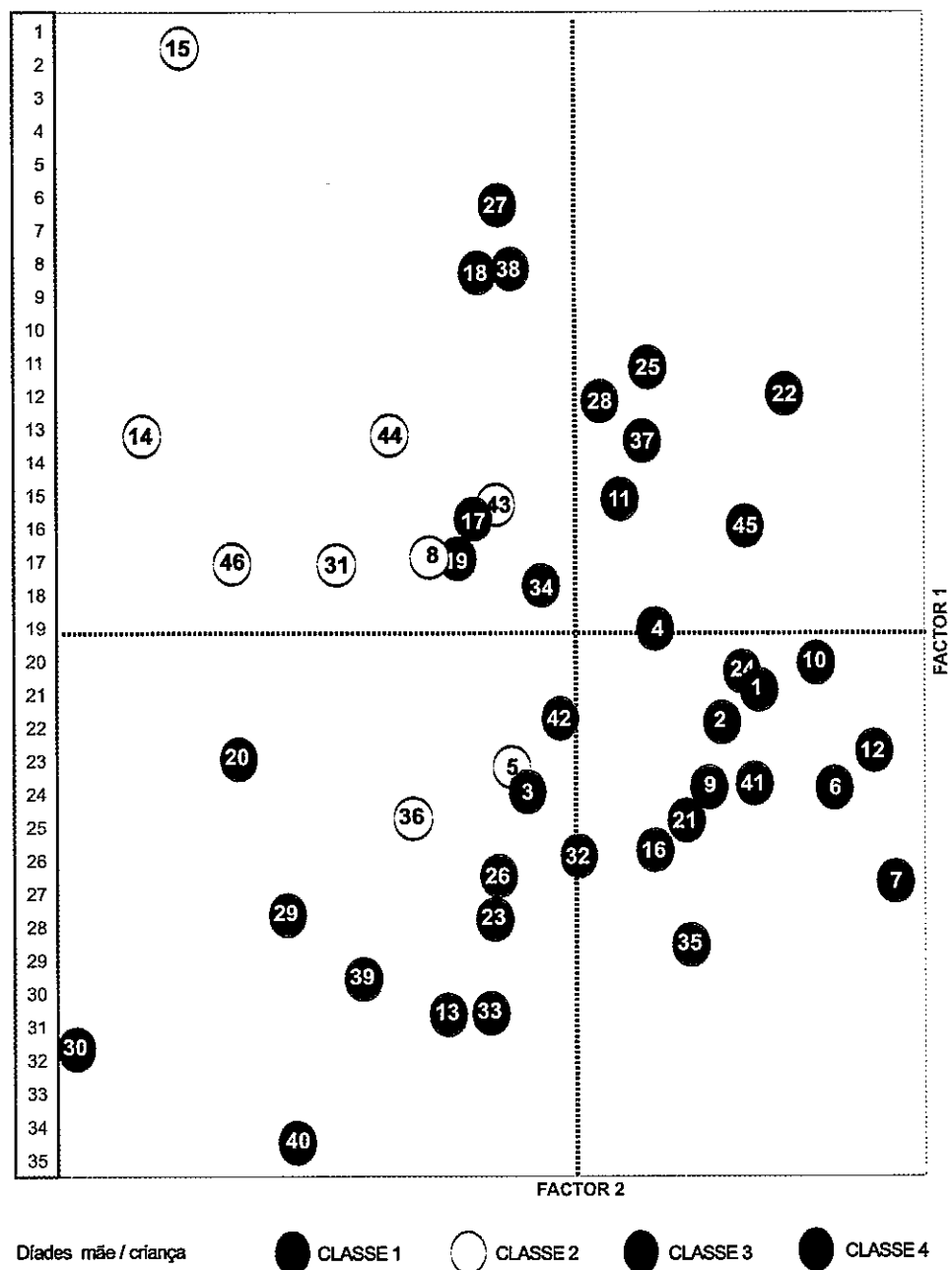
acção estabelecidos nessas classes. Embora com as suas especificidades¹⁴, ambas as classes se caracterizam por intervenções de menor elaboração por parte do adulto, se comparadas às restantes duas classes aqui descritas (cf. classes 2 e 3).

Saliente-se, ainda, a semelhança entre as classes formadas pela AFC e pela análise classificatória. Refira-se, no entanto, que a análise classificatória, pelas suas características, permitiu a organização de classes mais claramente definidas. A figura seguinte pretende ilustrar a sobreposição existente entre as classes constituídas pelos dois métodos de análise (ver Figura 6), a qual, de certo modo, vem validar os padrões de interacção identificados¹⁵.

14 A classe 1 tem rácios com valores significativamente superiores à classe 4 a nível das seguintes categorias: DE ($p < 0.01$); PI ($p < 0.01$); RC ($p < 0.05$). Relativamente às categorias MC e EC, é a classe 4 que evidencia valores superiores (respectivamente, $p < 0.01$ e $p < 0.001$).

15 Salmon e Grémy (1972) sugerem a utilização conjunta da AFC e da análise classificatória, nomeadamente a apresentação de resultados de classificações em projecções obtidas através de factores identificados na AFC.

Figura 6 Representação das díades em função dos dois primeiros factores da AFC e das quatro classes identificadas pela Análise Classificatória (Díades de mães)



2.3. Padrões de interacção em díades educadora-criança

2.3.1. Análise factorial de correspondências

Tal como para as díades mãe-criança, também aqui foi efectuada uma análise factorial de correspondências, desta vez com base nas 20 categorias caracterizadoras da situação de interacção educadora-criança¹⁶. Apresenta-se, na figura seguinte, os 4 primeiros factores extraídos, com os respectivos valores próprios e percentagem de variância explicada.

Figura 7 Factores extraídos, respectivos valores próprios e variância explicada
(com representação gráfica dos valores próprios)

Factores	Valores próprios	Variância (%)	Histograma
Factor 1	.068	31.8%	.....
Factor 2	.035	16.4%	.....
Factor 3	.023	10.5%	.....
Factor 4	.017	8.0%	.....

Tal como havia acontecido nas díades de mães, optou por se utilizar, apenas, os dois primeiros factores na definição de classes de indivíduos (ver Anexo V).

FACTOR 1

O factor 1 explica 31.8% da variância e aparece definido por três variáveis no seu pólo positivo e por outras quatro variáveis no seu pólo negativo¹⁷.

No pólo positivo temos as categorias **DE** (9.1%), **DB** (8.2%) e **PI** (5.1%) que reflectem, por parte do adulto, comportamentos de solicitação da criança (**PI**) a nível concreto (**DB**). A categoria **DE** revela, ainda, que o adulto, para além de solicitar, espera e dá tempo à criança para que esta participe.

No pólo negativo, surge, em primeiro lugar, com maior peso, a categoria **DA** (27%), a qual indica uma interacção elaborada por parte do adulto. Seguem-se três categorias centradas no comportamento da criança: **EC** (19%), **MC** (8.7%) e **IC** (8.1%). Tanto a **EC** como a **IC** reflectem iniciativa por parte da criança, enquanto a **MC** aponta para intervenções da criança mediantemente elaboradas.

¹⁶ A categoria Rejeição não foi considerada por nunca ter sido registada a sua ocorrência nas díades de educadoras.

¹⁷ Tal como nas díades mãe-criança, serão apenas referidas as categorias com valores absolutos no factor superiores a 5%.

Assim, enquanto no primeiro pólo a educadora solicita a criança num nível de elaboração reduzido e proporciona-lhe apoio, o pólo negativo caracteriza-se por situações interactivas com um nível de elaboração superior por parte do adulto, em que as crianças intervêm espontaneamente e colocam questões ao adulto num nível de elaboração intermédio.

Duas díades desempenham um papel preponderante na definição do factor: a díade 16 (18.7%) e a díade 15 (15.9%) que, em conjunto, explicam cerca de 35% da variância no factor. São situações em que a educadora conta a história, de forma elaborada, raramente solicitando a criança que intervêm espontaneamente. No entanto, estas não são situações únicas. De facto, o pólo negativo caracteriza-se, essencialmente, por situações diádicas em que o adulto raramente solicita a criança, porque assume o papel de contar a história. Há ainda uma díade em que a ausência de solicitação por parte do adulto se explica pelo facto de ser a própria criança, praticamente sozinha, a contar a história (díade 3).

Considerando agora o factor como um todo, verificamos que é um factor semelhante ao 1º factor identificado pela AFC das situações diádicas mãe-criança. Tal como aí, podemos defini-lo como uma dimensão que representa, fundamentalmente, o “nível de solicitação por parte do adulto, bem como o grau de iniciativa da criança”. De forma mais acentuada que nas díades com mães, esta dimensão reflecte, ainda, o grau de elaboração da interacção. Se no pólo positivo o grau de elaboração é reduzido (DB), no pólo negativo as intervenções reflectem uma interacção elaborada (DA e MC). Ou seja, um nível alto de solicitação da criança para participar na situação parece estar associado a um grau de elaboração da interacção reduzido, enquanto um nível baixo de solicitação, ou mesmo a sua ausência, se associa a intervenções mais elaboradas.

FACTOR 2

O segundo factor explica 16.4% da variância e é definido, no seu pólo positivo, por quatro variáveis: **DA** (15.3%), **FA** (13.2%), **DM** (11.5%) e **DE** (5.3%); no seu pólo negativo surgem a **AC** (15.4%), a **EC** (11.5%), a **BC** (9.4%) e a **IN** (6.7%).

O pólo positivo é portanto definido por quatro variáveis centradas no comportamento do adulto, duas delas reflectindo um nível de elaboração superior (DA e DM) e as outras duas indicando duas formas de apoio utilizadas pela educadora (FA e DE). Assim, as díades situadas neste pólo caracterizar-se-iam por uma interacção centrada na educadora, que intervém a nível elaborado e proporciona apoios à criança.

O pólo negativo é definido por quatro variáveis essencialmente centradas no comportamento da criança (a única variável relativa ao comportamento do adulto é a IN que diz respeito à interrupção do discurso da criança). A criança desempenha um papel

preponderante na interacção, intervindo a nível elaborado e concreto (AC e BC) de forma espontânea (EC). De salientar o peso da díade 3 (18.3%) na definição deste factor. Como já vimos, nesta situação diádica é a criança, e não a educadora, quem conta a história.

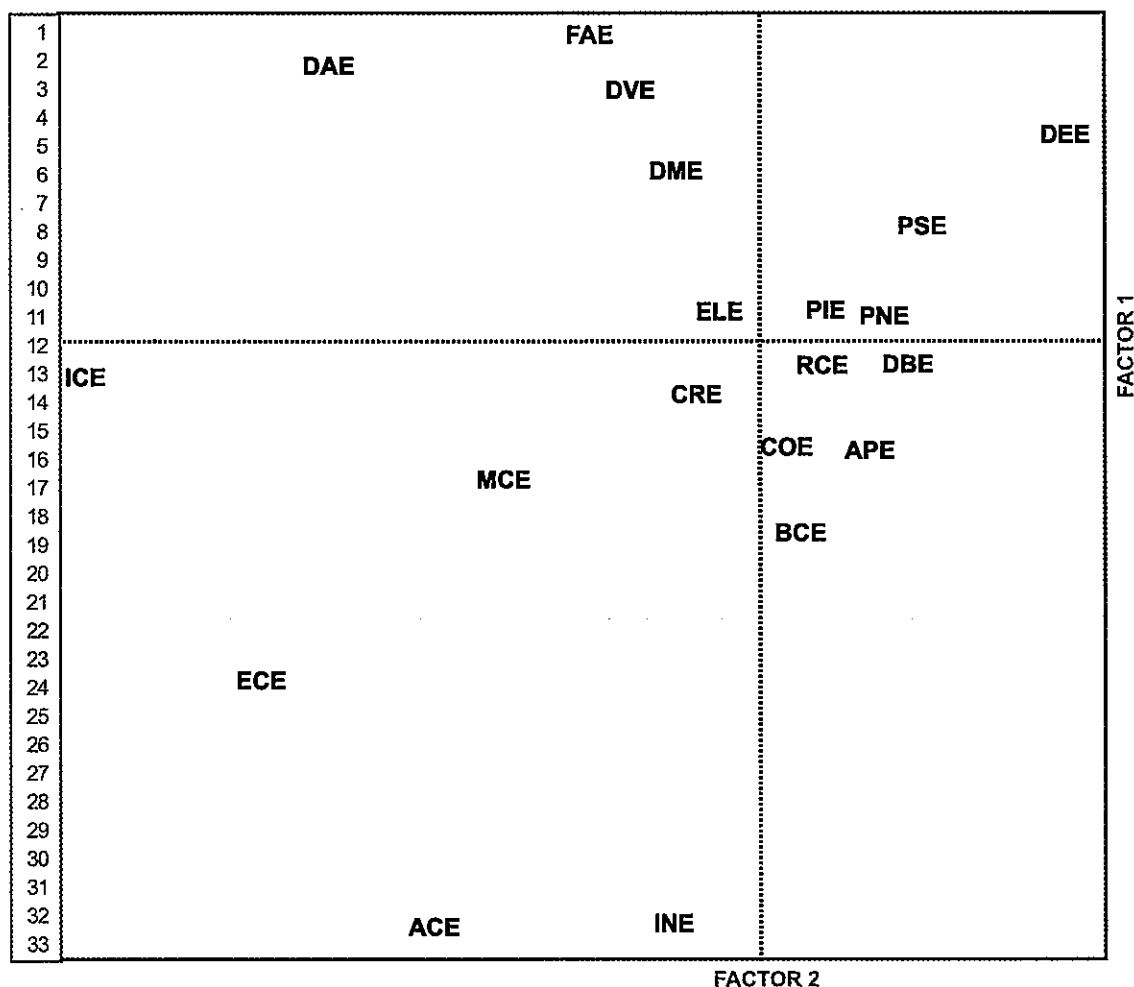
Considerando o factor como um todo, podemos ver nele uma dimensão que indica o “papel relativo desempenhado pelo adulto e pela criança na interacção”. No pólo positivo é a educadora quem domina; no pólo negativo a criança. Este factor, embora partilhando algumas semelhanças com o 2º factor extraído na AFC realizada com as díades mãe-criança, manifesta algumas características distintas:

Se o 2º factor das díades mãe-criança salienta a elaboração da interacção, opondo situações elaboradas e suportadas a situações de elaboração reduzida, o 2º factor das díades educadora-criança, opõe, fundamentalmente, situações centradas no adulto a situações centradas na criança. Este dado poderá, eventualmente, significar uma relativa homogeneidade a nível da elaboração da interacção no grupo das díades com educadoras, facto não verificado nas díades com mães.

A interpretação dos dois factores (1 e 2) extraídos aponta para a saliência da dimensão do “papel relativo desempenhado pelo adulto e pela criança” nas situações diádicas educadora-criança. Por um lado, a criança poderá ser mais ou menos solicitada a participar (factor 1); por outro, ela poderá apresentar uma maior ou menor contribuição na situação de interacção (factor 2).

Tal como já havia acontecido nas situações diádicas mãe-criança, é com base nestes dois factores - os quais explicam em conjunto 48.2% da variância - que se procederá a uma projecção no espaço das diferentes categorias (Figura 8), bem como das diferentes díades (Figura 9).

Figura 8 Representação das categorias em função dos dois primeiros factores da AFC (Díades de educadoras)



Considerando, em primeiro lugar, as categorias que se situam acima do eixo horizontal (factor 1), verificamos que se tratam de categorias centradas no comportamento do adulto. Quanto às categorias localizadas abaixo do referido eixo, dizem respeito, principalmente, a categorias centradas no comportamento da criança, embora também estejam representadas categorias do comportamento do adulto que, geralmente, são consequentes ao comportamento da criança (CR, CO, AP e IN).

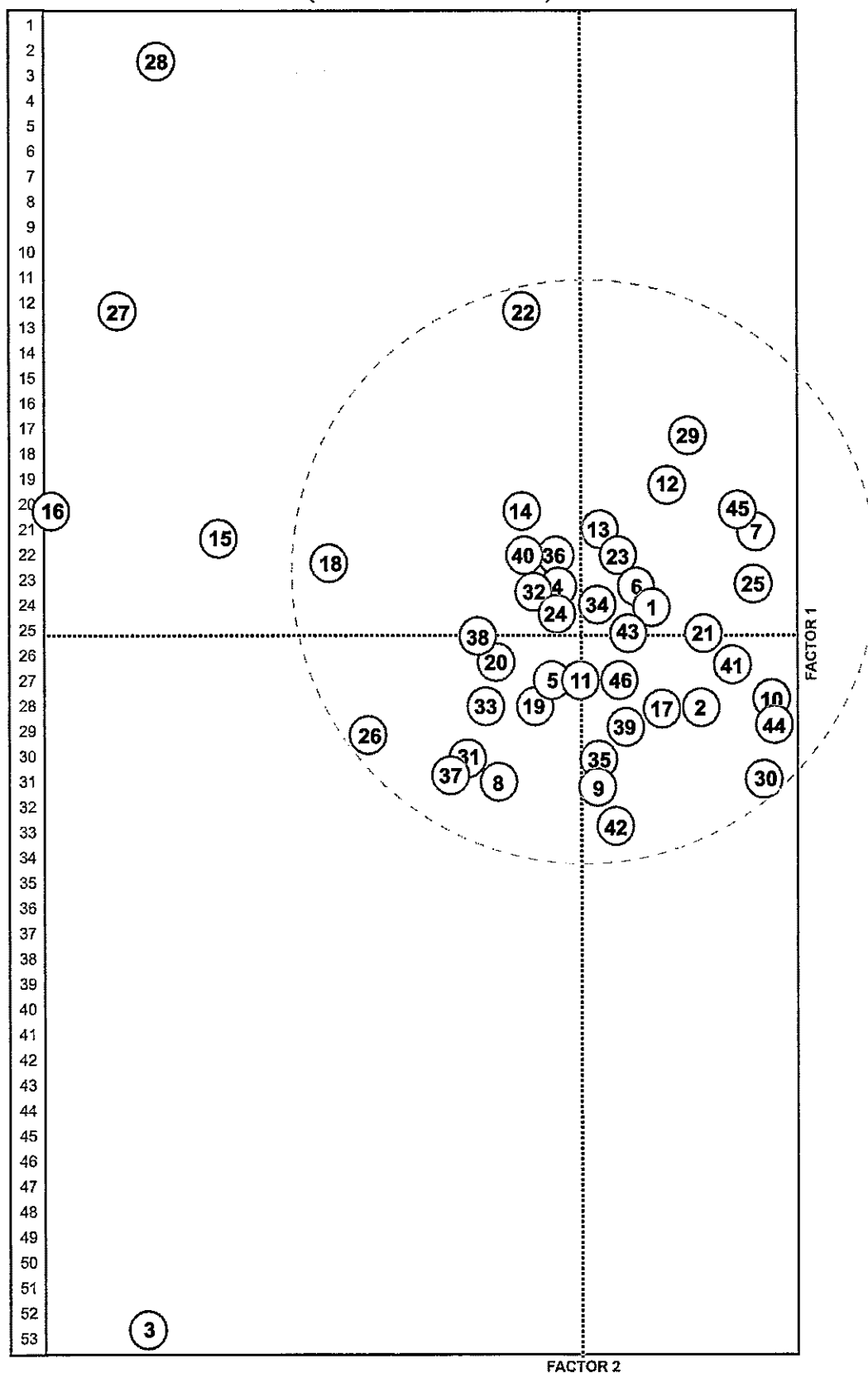
Tendo agora como referência o eixo vertical (factor 2), constata-se que, à sua esquerda, se situam aquelas categorias que reflectem um nível de elaboração médio ou elevado (DA, DM, DV, AC, MC), alguns comportamentos de suporte por parte do adulto (FA e CR) e comportamentos indicadores de iniciativa por parte da criança (IC e EC). À direita do eixo vertical, situam-se comportamentos de solicitação por parte do

adulto (PI e PN), bem como comportamentos de suporte estreitamente ligados à solicitação da criança (DE e PS). Aqui encontram-se ainda comportamentos de resposta da criança às solicitações do adulto (RC), bem como intervenções de nível concreto, tanto por parte do adulto como da criança (DB e BC, respectivamente).

Se detalharmos agora a nossa análise em função dos dois factores, podemos descrever o quadrante superior esquerdo como aquele que é caracterizado por categorias centradas no adulto, de elaboração média ou elevada; o quadrante superior direito, centrado também no adulto, caracteriza-se por comportamentos de solicitação e de suporte a essa solicitação; no quadrante inferior esquerdo, situam-se as categorias centradas na criança, revelando iniciativa e um nível de elaboração médio ou elevado; por último, o quadrante inferior direito, centrado, por um lado, em categorias da criança e, por outro, em comportamentos do adulto que surgem na sequência de intervenções da criança, reflecte um nível de elaboração reduzido.

A figura que se segue representa as 46 díades educadora-criança em função dos mesmos dois factores.

Figura 9 Representação das díades em função dos dois primeiros factores da AFC
(Díades de educadoras)



A projecção das 46 díades não permite, no entanto, distinguir diferentes grupos de interacção. De facto, salienta-se um grande grupo no centro da projecção, ficando apenas algumas ($n=5$) díades afastadas desse centro. Quatro dessas díades situam-se no quadrante superior esquerdo. Caracterizam-se por uma interacção elaborada, essencialmente centrada na educadora que conta a história praticamente sem solicitar a criança a participar. No quadrante inferior esquerdo, situa-se uma díade completamente isolada. Este quadrante é caracterizado por situações em que a criança tem um papel dominante na situação de interacção. De facto, a díade isolada (díade 3) diz respeito a uma situação em que é a criança (e não a educadora) quem conta a história.

Embora os dois primeiros factores da AFC não permitam a definição de classes, é sempre possível caracterizar as díades como demonstrando características mais ou menos salientes em função das dimensões identificadas na AFC. Assim, efectuar-se-á uma análise dos resultados tendo como referência a localização das díades em relação aos dois eixos da projecção:

As díades localizadas acima do eixo horizontal caracterizam-se por uma interacção centrada no adulto, elaborada e suportada. Se, no **quadrante esquerdo**, o adulto tem tendência a contar a história, solicitando, pouco, a criança, à medida que nos aproximamos do eixo vertical e passamos para o **quadrante direito**, a criança é, cada vez mais, solicitada a intervir. Neste quadrante, a criança não intervém espontaneamente e limita-se a responder às solicitações, nalguns casos só após grande insistência e suporte. À medida que vamos "descendo" na projecção e entrando no **quadrante inferior direito**, verificamos que as crianças vão, progressivamente, contribuindo mais para a interacção. A educadora solicita a criança, num nível predominantemente pouco elaborado, e a criança responde e intervém por iniciativa própria. Fechando o círculo, passamos agora ao **quadrante inferior esquerdo**. É aí, na ponta mais afastada do quadrante, que se situa a situação de interacção em que é a criança, fundamentalmente, que conta a história. No entanto, esta é uma situação de excepção ("Outlier") como aliás se pode verificar pela sua localização na projecção. As díades situadas também neste quadrante, mas próximas do centro da projecção, manifestam características distintas. Tal como as díades do quadrante superior esquerdo, caracterizam-se por uma educadora que intervém de forma elaborada, contando a história. No entanto, esta educadora também solicita a criança que, para além de responder às solicitações, ainda intervém espontaneamente.

Tal como havia sido efectuado com as díades mãe-criança, realizaram-se análises classificatórias a nível das 20 categorias interactivas¹⁸ e das 46 díades educadora-

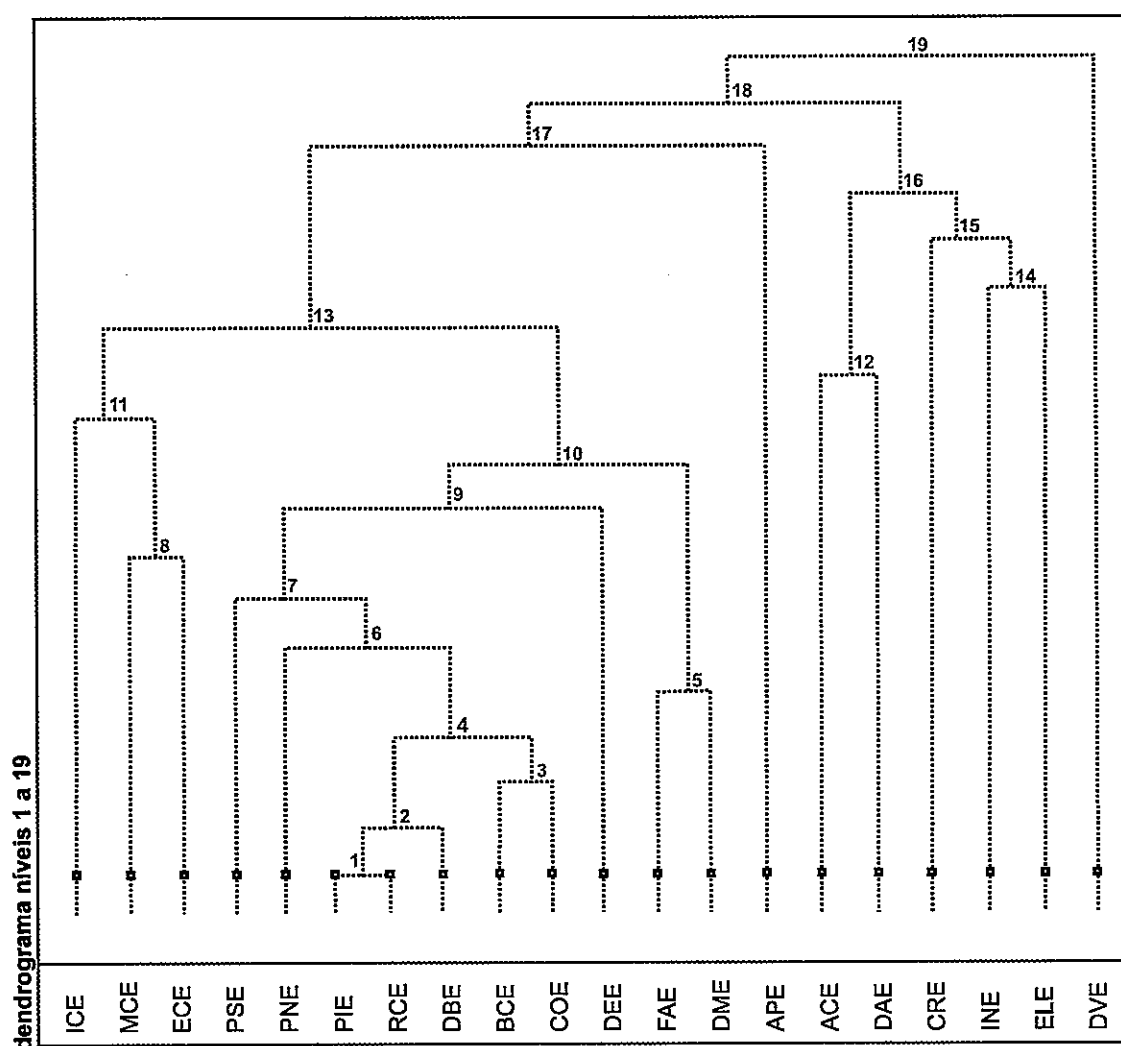
18 Tal como já havia acontecido com análises anteriores, a variável Rejeição não foi aqui considerada por nunca ter sido registada a sua ocorrência nas díades de educadoras.

criança. Tendo este método de análise menor capacidade de redução da informação, e permitindo uma descrição mais "fina" das situações interactivas, esperamos, dessa forma, conseguir identificar padrões de interacção distintos.

2.3.2. Análise classificatória

A figura seguinte apresenta a classificação a nível das categorias de interacção.

Figura 10 Dendrograma representando as sucessivas agregações de classes a nível das categorias (Díades de educadoras)



A agregação sucessiva de variáveis tem o seu ponto ótimo no nível de agregação 12. A este nível formam-se duas classes (uma classe englobando 10 variáveis,

uma outra apenas com três variáveis), ficando excluídas (isoladas ou formando pares) 7 variáveis.

A classe que agrega maior número de categorias (10), começa por se constituir a partir da associação das variáveis PI e RC, juntando-se-lhes, logo a seguir, o DB. O BC e a CO (que se associaram no nível 3) irão ser as próximas categorias a juntar-se ao grupo. Seguem-se o PN, a PS e a DE. Por fim, junta-se-lhes o par formado pela FA e pelo DM. À semelhança do que se havia verificado nas díades mãe-criança, também aqui se define uma classe que caracteriza o núcleo duro da interacção entre adulto e criança. É uma comunicação centrada, essencialmente, na educadora que solicita a criança, confirma o que esta lhe responde e proporciona alguns suportes (PS, DE e FA). O distanciamento das intervenções situa-se a nível baixo (por parte da criança e da educadora) e médio (por parte da educadora).

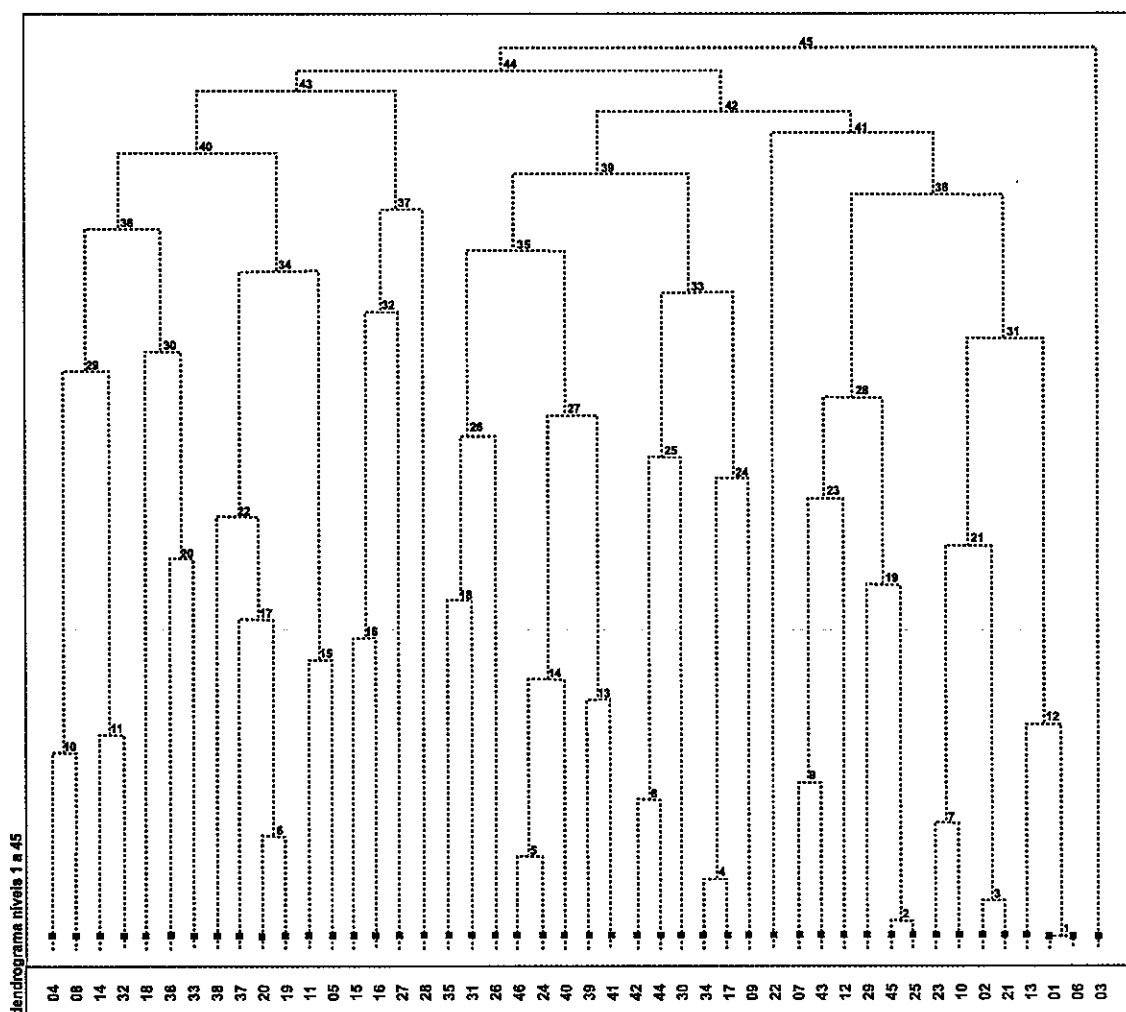
Três categorias centradas no comportamento da criança - a IC, a EC e o MC - associam-se e formam uma classe. São três variáveis que reflectem comportamentos da criança de iniciativa própria e de elaboração média.

No que respeita as restantes 7 variáveis, todas elas, à excepção do DA e do AC que se associam formando um par, permanecem isoladas (AP, CR, IN, EL, DV). São dados que vão no sentido de resultados anteriores que mostravam a baixa frequência de ocorrência destes comportamentos. Também nas díades mãe-criança quatro destas variáveis (AP, IN, EL e DV) permaneceram isoladas na análise classificatória. Provavelmente, são categorias que descrevem características menos comuns do processo interactivo entre adulto e criança à volta de livros de imagens.

De modo distinto do que se havia verificado nas díades com mães, aqui os dados sugerem a existência de um padrão de interacção único, caracterizado por uma comunicação centrada na educadora que solicita a criança a nível concreto e medianamente elaborado, e proporciona suportes a uma criança que responde às solicitações efectuadas.

Passamos agora a apresentar a classificação das 46 díades educadora-criança. A agregação alcança o seu ponto óptimo no nível 42 com a formação de três classes que deixam isolada apenas uma das 46 díades (cf. Figura 11).

Figura 11 Dendrograma representando as sucessivas agregações de classes a nível das díades (Díades de educadoras)



Foi seguida exactamente a mesma metodologia utilizada nas díades mãe-criança (ver ponto 2.2.2. deste capítulo). Foram vistos, mais uma vez, os vídeos das 46 situações diádicas educadora-criança, com o objectivo de identificar as características relevantes e específicas de cada classe. A fim de identificar as categorias interactivas específicas que contribuíram para as diferenças entre os três padrões de interacção, foram ainda efectuadas análises de variância com cada uma das variáveis. Tal como com as díades de mães, optou-se por efectuar as análises de variância com base nos rácios obtidos em cada categoria interactiva. Recorreu-se ao teste de Scheffe de diferença de médias para verificar quais as classes que diferiam entre si. O próximo quadro apresenta aquelas categorias em que se verificaram diferenças significativas entre, pelo menos, duas das três classes.

Quadro 7 Categorias que diferenciam as três classes de interacção em díades educadora-criança

Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)	Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)
DB	1, 2<3	PI	2<1, 3
DM	2<1, 3	CO	2<1, 3
DA	3<2	BC	2<3
PN	2<1, 3	MC	2, 3<1
DE	2<3	EC	3<1
PS	2<1, 3	RC	2<1, 3

Com base nas informações provenientes destas fontes (análise classificatória, visionamento dos vídeos e análise da variância), passamos a descrever cada uma das já referidas 3 classes.

CLASSE 1

É uma classe constituída por 13 díades, cuja interacção se centra sobretudo na educadora que intervém, descrevendo e contando, mas também solicitando a criança a intervir. A interacção processa-se num nível de elaboração essencialmente médio e a educadora proporciona algum suporte, nomeadamente através de pistas. As crianças intervêm respondendo às solicitações e intervindo espontaneamente, recorrendo a níveis de elaboração intermédios.

Esta é uma classe constituída por díades em que tanto educadora como criança contribuem para a construção da história.

Se compararmos a composição desta classe com a projecção resultante da AFC, verificamos que todas as 13 díades se localizam à esquerda do eixo vertical (ver Figura 12). Se na descrição das díades aqui situadas tínhamos distinguido as díades em que o adulto tem tendência a contar a história (quadrante superior) daquelas em que tanto adulto como criança contribuem para a interacção (quadrante inferior), a análise classificatória identifica estas díades (quadrantes superior e inferior) como pertencendo a uma única classe. De facto, a distinção efectuada aquando da análise da projecção da AFC torna-se menos premente pelo facto daquelas díades que mais se afastavam de um

padrão de co-construção terem sido incluídas numa outra classe (veja-se classe 2)¹⁹. Mais uma vez, tal como havia acontecido nas díades mãe-criança, os dois métodos de análise revelam agrupamentos com composições idênticas.

Exemplos paradigmáticos desta classe são as situações interactivas das díades 8, 11 e 14 de que são apresentados excertos no capítulo 8 desta tese.

CLASSE 2

Constituída apenas por 4 díades, é uma classe caracterizada por uma interacção em que a educadora conta a história de forma elaborada, recorrendo frequentemente a distanciamentos elevados, e raramente solicitando a criança a intervir. A criança participa pouco na interacção, intervindo algumas vezes por sua iniciativa.

As díades que constituem esta classe correspondem àquelas quatro díades que a AFC tinha situado no quadrante superior esquerdo da projecção, destacadas do grande grupo que se juntava ao centro na intersecção dos dois eixos.

Um exemplo ilustrativo deste tipo de interacção é a díade 28, em que a educadora conta a história sem solicitar a criança.

CLASSE 3

É uma grande classe que engloba mais de metade das 46 díades. A interacção das 28 díades que constituem esta classe caracteriza-se pela existência de uma educadora que solicita a criança, proporcionando-lhe suportes para que ela possa participar na situação. Neste grupo, a educadora, para além de recorrer a pistas, recorre igualmente a demoras. Esta presença de demoras aliada a um menor número de intervenções espontâneas da criança poderá indicar alguma falta de iniciativa por parte de algumas crianças. Saliente-se, ainda, o menor número de intervenções de nível médio por parte da criança e o maior número de distanciamentos baixos a nível da educadora.

No entanto, o visionamento dos vídeos das situações diádicas incluídas nesta classe tinha apontado para algumas diferenças entre as crianças. Era verdade que um conjunto dessas crianças revelava, de facto, um baixo grau de iniciativa, mas outras havia que participavam por iniciativa própria na interacção. Essa diferença fez-nos recordar os dados obtidos na AFC. Comparando a composição desta classe 3 com a localização das díades na projecção da AFC, foi curioso verificar que o grupo das crianças com menos iniciativa se localizava, predominantemente, no quadrante superior da projecção. Ao contrário, as crianças ditas mais participativas situavam-se, na sua maioria, no quadrante inferior (ver Figura 12).

¹⁹ Aquelas díades em que o adulto conta a história sem solicitar (ou raramente solicitando) a criança.

Numa análise mais detalhada do processo de formação desta terceira classe, verificamos a sua composição em duas subclasses, cada uma delas constituída por 14 díades (ver Figura 11). Decidimos, então, optar por uma organização das 46 díades em quatro classes. Ou seja, mantivemos as classes 1 e 2 e subdividimos a já aqui referida classe 3 em duas classes de 14 díades cada (classe 3 e classe 4). Repetimos, então, as análises de variância para cada uma das categorias interactivas, desta vez para quatro classes distintas. Como podemos verificar no próximo quadro, as análises revelam diferenças significativas entre as quatro classes, confirmando, assim, quatro padrões de interacção distintos.

Quadro 8 Categorias que diferenciam as quatro classes de interacção em díades educadora-criança

Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)	Categorias de interacção	Teste de Scheffe (p<0.05)
DB	2<3, 4	PI	2<1, 3, 4 ; 1<4
DM	2, 3<1 ; 2<4	BC	2<3
DA	3, 4<2	MC	3, 4<1
PN	2<1, 3, 4	EC	4<1, 2, 3
DE	1, 2<4	RC	2<1, 3, 4
PS	2<4		

A primeira subclasse (classe 3), constituída por 14 díades, caracteriza-se por crianças geralmente interventivas, que respondem às solicitações do adulto e intervêm espontaneamente na situação. Situações representativas desta classe são, por exemplo, as interacções das díades 9 e 42 (ver descrição no capítulo 8).

A segunda subclasse (classe 4) é também composta por 14 díades, cujas crianças demonstram um reduzido nível de iniciativa. Nestas díades, a educadora tem que solicitar as crianças com alguma insistência, recorrendo a demoras e pistas, para conseguir que respondam às suas solicitações. Exemplos deste padrão de interacção são situações como as das díades 6 e 7 (ver, também, capítulo 8).

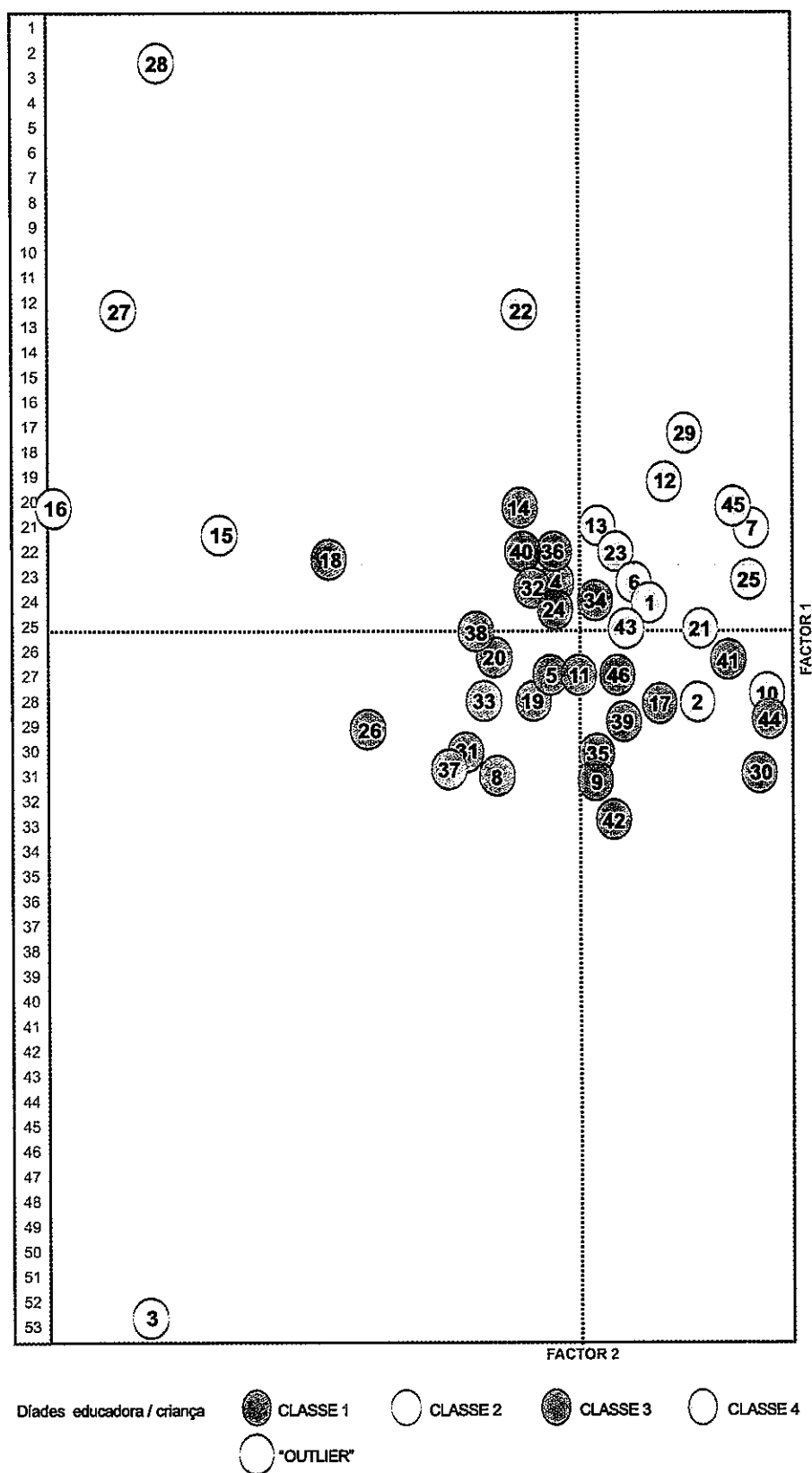
Considerando que a representação das díades aqui descrita é uma representação circular, interessa salientar que as classes situadas nas extremidades do dendrograma (Classe 1 e Classe 4) são vizinhas. De facto, estas duas classes assemelham-se a nível do grau de elaboração das intervenções das educadoras. No entanto, enquanto as educadoras da classe 4 solicitam (PI) e esperam (DE) pela resposta das crianças mais intensamente que as educadoras da classe 1 ($p < 0.05$), as crianças desta classe manifestam maior densidade de intervenções espontâneas (EC) e de nível de elaboração média (MC) (respectivamente, $p < 0.001$ e $p < 0.01$). Assim, as diferenças entre as duas classes parecem estar relacionadas com características pessoais distintas das crianças. Este é um aspecto que iremos explorar nos próximos capítulos.

No entanto, esta questão da especificidade de cada classe também se coloca quando comparamos as classes 1 e 3. Afinal, o que as distingue? O quadro acima apresentado aponta para uma diferença a nível do grau de elaboração da interacção, sendo que a classe 1 demonstra um nível superior de elaboração, pois tanto educadora como criança manifestam valores significativamente superiores a nível das suas intervenções de distanciamento médio (DM e MC, $p < 0.05$). As possíveis razões para estas diferenças serão exploradas mais à frente²⁰.

Finalmente, temos a díade que não se enquadra em qualquer das classes já referidas (ver díade 3). De facto, esta díade representa uma situação completamente diferente de todas as outras, pois, neste caso, é a própria criança que conta a história, de modo elaborado, praticamente sem a intervenção da educadora.

20 Efectuando as análises de variância para cada categoria apenas para as classes 1, 3 e 4 (excluindo, portanto, a classe 2), verificamos, ainda, que a classe 3 apresenta maior densidade de distanciamentos baixos (DB) que a classe 1 ($3 > 1$). Confirma-se a existência de maior densidade de declarações espontâneas (EC) da criança na classe 3 que na classe 4; no entanto, salienta-se o facto da classe 3 apresentar menor densidade de declarações espontâneas que a classe 1 ($1 > 3 > 4$).

Figura 12 Representação das díades em função dos dois primeiros factores da AFC e das quatro classes identificadas pela Análise Classificatória (Díades de educadoras)



De modo distinto do que havia acontecido com as díades mãe-criança, e porque a AFC não permitiu identificar classes de díades de educadoras, não podemos falar de sobreposição de classes identificadas pelos dois métodos de análise. No entanto, podemos salientar a grande consistência nas leituras proporcionadas pelas duas abordagens, aliás já demonstrada ao longo da caracterização das quatro classes identificadas através da análise classificatória.

2.4. Breve síntese

As análises efectuadas pretendiam, antes de mais, analisar até que ponto certas características de interacção se relacionavam entre si, de forma consistente, formando padrões de interacção. De facto, tanto as análises efectuadas a nível das díades de mães como a nível das díades de educadoras confirmaram a existência desses padrões de interacção.

Nas díades de mães identificaram-se quatro padrões de interacção distintos, resultado, fundamentalmente, da conjugação de duas dimensões essenciais: O “nível de solicitação do adulto/iniciativa da criança” e o “grau de elaboração das interacções”. Surgiram dois padrões de interacção com um nível de elaboração mais elevado (Classes 2 e 3) e dois padrões com uma elaboração mais reduzida (Classes 1 e 4), bem como dois padrões com níveis de solicitação do adulto mais elevados (Classes 1 e 3) e dois padrões de nível de solicitação mais reduzido (Classes 2 e 4). Se os dois padrões interactivos caracterizados por um índice de solicitação elevado por parte da mãe reflectem uma situação em que a participação da criança é exigida, os dois padrões com um nível de solicitação baixo apontam para situações distintas em que um dos intervenientes (a mãe ou a criança) assume o papel de “contador” da história. Os dois padrões com níveis de solicitação elevados têm, assim, um cariz tendencialmente didáctico, embora se distingam a nível do grau de elaboração das interacções. O padrão correspondente à classe 1 caracteriza-se por uma interacção centrada na mãe que recorre, fundamentalmente, a pedidos de natureza directiva e perceptiva, cujas respostas se encontram na situação concreta imediata. Denominamos este padrão de “didáctico-concreto”. Também o padrão correspondente à classe 3 se caracteriza por um adulto que controla a situação, mas que recorre (embora não exclusivamente) a pedidos de natureza conceptual. Por oposição à classe 1, apelidamos o padrão de “didáctico-elaborado” (ver Quadro 9).

As díades de educadoras revelaram maior homogeneidade entre si, não sendo tão evidentes padrões de interacção bem definidos. No entanto, embora dentro de uma certa homogeneidade, foi possível, tal como nas díades de mães, distinguir quatro padrões. Salientou-se a mesma primeira dimensão, ou seja, o “nível de solicitação do

adulto/iniciativa da criança”. A segunda dimensão, porém, apontou, essencialmente, para o “papel relativo desempenhado por adulto e criança”. Surgiram, assim, dois padrões de interacção de solicitação elevada por parte do adulto (Classes 3 e 4), um outro com alguma solicitação por parte do adulto (Classe 1) e, finalmente, o restante, com uma solicitação muito reduzida (Classe 2). Relativamente aos dois primeiros, distinguimos a classe 3, em que existe um relativo equilíbrio entre os papéis desempenhados por educadora e criança, da classe 4 em que a interacção se centra, fundamentalmente, no adulto e em que a criança pouco participa. Ao padrão correspondente à classe 3 chamamos de “didáctico-participativo” por oposição ao padrão característico da classe 4, que apelidamos de “didáctico-passivo”. O padrão correspondente à classe 1 caracteriza-se por uma interacção em que a educadora conta, mas também solicita a criança a contribuir para a construção da história - é um padrão de “construção conjunta” da história. Finalmente, a classe 2 corresponde àquelas situações em que é adulto quem assume o papel de “contador” da história, pouco ou nada envolvendo a criança na interacção (ver Quadro 9).

Assim, de modo distinto do que se havia verificado nas díades de mães, a dimensão relativa ao grau de elaboração das intervenções não aparece de forma tão saliente, apontando para a maior homogeneidade das díades educadora-criança em termos de desafio cognitivo. No entanto, saliente-se que o nível de elaboração das intervenções surge intimamente relacionado com o tipo de papel que adulto e criança assumem. Assim, se o adulto não solicita a criança a participar na interacção (Classe 2), o nível de elaboração é mais elevado; se o adulto solicita a participação da criança, o nível de elaboração tende a baixar. Verifica-se, ainda, que situações de solicitação elevada com participação da criança tendem a ser menos elaboradas que situações com um grau de solicitação idêntico, mas em que a criança pouco participa.

Quadro 9 Síntese das principais características das classes de interacção mãe-criança e educadora-criança

Díades mãe-criança	Díades educadora-criança
CLASSE 1 (13 díades) Interacção de natureza didáctico-concreta Exemplos: díades 2 e 7	CLASSE 1 (13 díades) Adulto e criança constroem em conjunto a história - Exemplos: díades 8, 11 e 14
Elaboração baixa	Elaboração alta (média)
Solicitação do adulto alta	Solicitação do adulto
Iniciativa da criança baixa	Iniciativa da criança
CLASSE 2 (9 díades) Adulto tende a contar a história Exemplos: díades 14 e 15	CLASSE 2 (4 díades) Adulto conta a história Exemplo: díade 28
Elaboração alta (média/elevada)	Elaboração alta (elevada)
Solicitação do adulto baixa	Solicitação do adulto baixa
Iniciativa da criança alta	Iniciativa da criança baixa
CLASSE 3 (15 díades) Interacção de natureza didáctico-elaborada Exemplos: díades 28 e 38	CLASSE 3 (14 díades) Interacção de natureza didáctico-participativa Exemplos: díades 9 e 42
Elaboração alta (média/elevada)	Elaboração baixa
Solicitação do adulto	Solicitação do adulto alta
Iniciativa da criança	Iniciativa da criança
CLASSE 4 (9 díades) Criança conduz a interacção Exemplos: díades 13 e 39	CLASSE 4 (14 díades) Interacção de natureza didáctico-passiva Exemplos: díades 6 e 7
Elaboração baixa*	Elaboração alta (média)
Solicitação do adulto baixa	Solicitação do adulto alta
Iniciativa da criança alta	Iniciativa da criança baixa

* A interacção por parte do adulto é pouco elaborada, embora a criança possa apresentar uma elaboração média.

3. A criança em duas situações de interacção

3.1. Introdução

Até aqui, a nossa preocupação consistiu em identificar padrões de interacção específicos a cada tipo de situação diádica. Pretendia analisar-se o processo de interacção estabelecido entre determinado adulto e a criança, em cada contexto de socialização, de forma independente. No entanto, numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, tem igualmente sentido o estudo conjunto das diferentes experiências educativas vivenciadas por uma mesma criança. Esse foi, aliás, um dos grandes objetivos deste trabalho: interessa não só perceber a interacção entre a criança e diferentes adultos significativos (neste caso, a mãe e a educadora), mas também a forma como essas experiências se integram e se complementam na vida da criança. Por outras palavras, depois de se ter efectuado uma análise a nível microssistémico das interacções adulto-criança, pretende, agora, realizar-se análises complementares que permitam uma leitura a nível mesossistémico dos processos interactivos experienciados por crianças em dois dos seus contextos de socialização mais relevantes.

Embora, com os resultados até aqui obtidos, fosse já possível afirmar que existem padrões de interacção específicos a cada tipo de díade, pretendeu-se, em primeiro lugar, obter uma confirmação clara desse facto. Pretendeu-se, igualmente, analisar as características específicas a cada tipo de díade, bem como as suas complementaridades. Foram, então, efectuadas análises a nível das 92 situações diádicas (46 situações diádicas com a mãe e 46 com a educadora). As duas situações diádicas por que passou cada criança foram tratadas como duas situações independentes. Para caracterizar cada uma das 92 situações foram utilizadas as 21 variáveis centradas no comportamento interactivo do adulto (educadora ou mãe) e da criança²¹.

De seguida, verificou-se a consistência entre os dados obtidos nas análises classificatórias efectuadas a nível de cada tipo de díade e os resultados obtidos na AFC com base na totalidade das díades.

Finalmente, quisemos ainda analisar até que ponto era possível identificar uma relação entre classes de mães e de educadoras. Por outras palavras, pretendeu-se avaliar até que ponto crianças inseridas em determinada classe de interacção com as suas mães se incluíam, de modo consistente, numa classe específica educadora-criança.

21 As 46 situações diádicas com mães foram caracterizadas com base em 21 categorias, enquanto as 46 situações diádicas com educadoras foram descritas apenas através de 20 variáveis (a categoria rejeição foi excluída por não se ter verificado qualquer ocorrência nas díades de educadoras).

3.2. Padrões de interacção em díades adulto-criança

3.2.1. Análise factorial de correspondências

Com o objectivo de analisar as características específicas dos padrões de interacção de cada tipo de díade (díades mãe-criança e díades educadora-criança), foi efectuada uma AFC para a totalidade das díades de mães e de educadoras ($n=92$). Foram consideradas variáveis as 21 categorias centradas no comportamento de interacção do adulto e da criança. Na figura seguinte apresentam-se os quatro primeiros factores extraídos, com os respectivos valores próprios e percentagem de variância explicada.

Figura 13 Factores extraídos, respectivos valores próprios e variância explicada
(com representação gráfica dos valores próprios)

Factores	Valores próprios	Variância (%)	Histograma
Factor 1	.068	27.4%	.....
Factor 2	.043	17.2%	.....
Factor 3	.023	9.4%	.....
Factor 4	.020	8.1%	.....

Tal como nas AFC anteriores, optou por se utilizar, de entre os factores extraídos, apenas os dois primeiros na definição de classes de indivíduos (ver Anexo V).

FACTOR 1

O factor 1 explica 27.4% da variância e aparece definido por três variáveis no seu pólo positivo e por outras quatro no pólo negativo.

No pólo positivo, temos categorias que reflectem comportamentos de suporte (DE) (12.2%) e de solicitação (PI) (7.8) a nível concreto (DB) (4.3%) por parte do adulto. No pólo contrário, as categorias são, predominantemente, centradas no comportamento interactivo da criança. Com maior peso surge a categoria EC (31.8%), descrevendo intervenções espontâneas da criança, seguida das categorias MC (10.8%) e IC (5.9%) que se referem a intervenções de nível de elaboração médio e interrogações da criança. Ainda neste grupo encontra-se uma categoria centrada no comportamento do adulto e que indica intervenções num nível de distanciamento elevado (DA) (9.3%). Consequentemente, podemos dizer que no pólo positivo o adulto solicita e suporta a criança, num nível de elaboração reduzido, enquanto no pólo negativo a criança participa por iniciativa própria, essencialmente através de intervenções espontâneas, estabele-

cendo-se uma interacção elaborada por parte do adulto e da criança.

Este factor reflecte, assim, fundamentalmente, o “nível de solicitação por parte do adulto, bem como o grau de iniciativa da criança”.

Refira-se que o pólo positivo é essencialmente definido por díades de educadoras, enquanto que o pólo negativo revela um maior equilíbrio entre tipos de díades, apesar da maioria pertencer às díades de mães. Tais resultados são, à primeira vista, surpreendentes, mas explicam-se, eventualmente, pela existência de uma maior iniciativa da criança quando em interacção com as suas mães.

FACTOR 2

O segundo factor explica 17.2% da variância e é definido, no seu pólo positivo, por três variáveis centradas no comportamento do adulto: **DA** (33.8%), **DM** (12.7%) e **FA** (4.8%). São variáveis que reflectem uma interacção elaborada (**DA** e **DM**) e, simultaneamente, sustentada, ou seja, em que o adulto manifesta comportamentos de suporte (**FA**). O pólo negativo, pelo contrário, é definido por duas variáveis centradas no comportamento interactivo da criança (**BC** e **EC**, respectivamente com 13% e 10%), e por outras duas relativas ao comportamento do adulto (**DB** e **IN**, respectivamente com 9.6% e 5.0%). Essas variáveis indicam uma interacção que se processa a nível concreto, tanto por parte da criança como do adulto, em que a criança participa espontaneamente e o adulto interrompe o seu discurso.

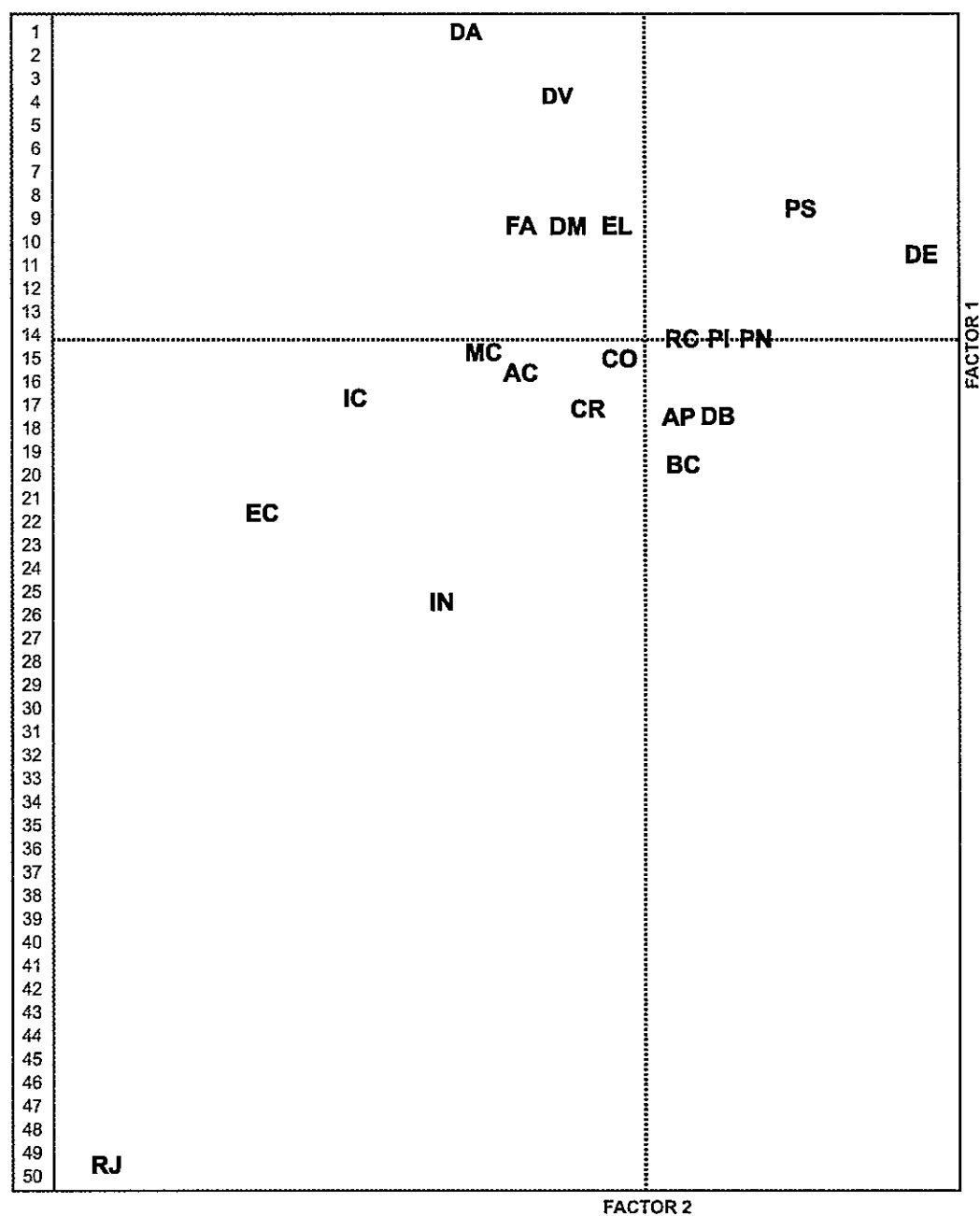
Considerando agora o factor como um todo, podemos dizer que é uma dimensão que aponta, em primeiro lugar, para o “grau de elaboração das intervenções” e, em segundo lugar, espelha ainda o “papel relativo desempenhado por adulto e criança” (no pólo positivo, a interacção é centrada no adulto; no pólo negativo, verifica-se que a criança desempenha um papel mais activo, havendo maior centração na criança).

Analisando a localização das díades em relação a este factor, é interessante verificar que a maioria de díades de educadoras se situa no pólo positivo (elaborado e centrado no adulto), enquanto a maioria de díades de mães se situam no pólo negativo (pouco elaborado e maior equilíbrio de papeis desempenhados por adulto e por criança).

Comparando a estrutura factorial obtida com base na totalidade das 92 díades com aquela obtida, separadamente, em díades de mães e de educadoras, verificamos, primeiramente, a semelhança dos dois primeiros factores com os factores extraídos nas AFC para cada tipo de díade. Confirma-se, assim, a importância das duas dimensões, a saber, o “grau de elaboração das intervenções” e o “nível de solicitação do adulto/iniciativa da criança”.

Com base nestes dois factores - que explicam, em conjunto, 44.6% da variância - procedeu-se a uma projecção no espaço das diferentes categorias de interacção (Figura 14) e das 92 díades (Figura 15). O eixo horizontal representa o 1º factor, enquanto o eixo vertical reflecte o 2º factor.

Figura 14 Representação das categorias em função dos dois primeiros factores da AFC (92 Díades)



Analiseemos a projecção das categorias em função dos factores acima descritos: No quadrante superior esquerdo (ou seja, junto ao pólo negativo do 1º factor e ao pólo positivo do 2º) encontramos aquelas categorias centradas no comportamento do adulto, de elaboração média ou elevada (DA, DM, DV), as quais, mais uma vez (veja-se as projecções relativas às díades de mães e de educadoras), aparecem associadas à categoria de suporte FA e à categoria EL.

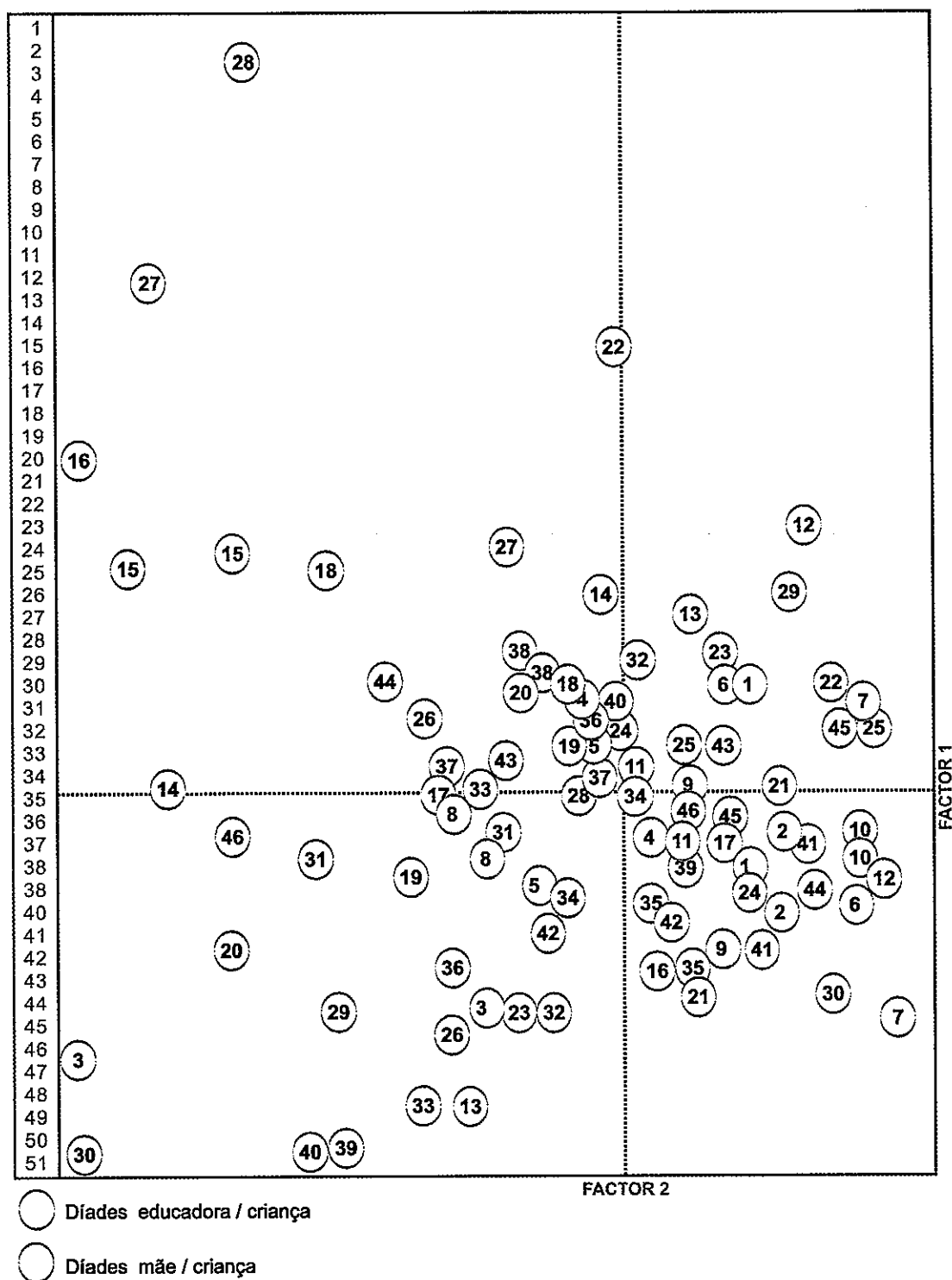
No quadrante superior direito (junto aos pólos positivos dos 1º e 2º factores) situam-se variáveis igualmente centradas no comportamento do adulto, desta vez relativas a comportamentos de suporte estreitamente relacionados com a solicitação da participação da criança na interacção (DE e PS). Tal como já havia acontecido nas díades de mães e de educadoras, também aqui as pistas e as demoras aparecem próximas de comportamentos de solicitação, por parte do adulto, e de resposta, por parte da criança²².

Passando para o quadrante inferior esquerdo (próximo dos pólos negativos dos dois factores), verificamos que, aí, se situam as categorias centradas na criança que revelam iniciativa (EC e IC) e elaboração média ou elevada (MC e AC). Também aqui estão representadas aquelas categorias do adulto que, geralmente, indicam comportamentos consequentes a intervenções da criança (IN, CO, CR).

No quadrante inferior direito (próximo das variáveis já descritas situadas no quadrante superior direito), encontramos as intervenções de distanciamento baixo do adulto (DB) e da criança (BC) e a aprovação (AP). A proximidade entre estas três categorias e destas com pedidos de solicitação e narração por parte do adulto, já havia acontecido tanto nas díades de mães como nas de educadoras.

22 As categorias PI, PN e RC situam-se do lado direito da projecção, exactamente sobre a linha que representa o factor 1.

Figura 15 Representação das 92 díades em função dos dois primeiros factores da AFC



Passamos a efectuar uma análise da projecção, tendo como referência a localização das díades em relação aos dois eixos.

Se nos situarmos acima do eixo horizontal, verificamos que 76% das díades que aí se localizam são díades de educadoras contra apenas 24% de díades de mães. Abaixo do eixo horizontal, a situação inverte-se: 73% das díades aí situadas são díades de mães, enquanto apenas 27% são díades de educadoras²³.

Relativamente ao eixo vertical, saliente-se a existência de um maior equilíbrio entre díades de mães e de educadoras:

À esquerda do eixo vertical situam-se 41% de díades de educadoras contra 59% de díades de mães; à direita desse mesmo eixo temos 58% de educadoras e 42% de mães²⁴.

Em termos muito gerais podemos dizer que as situações diádicas com educadoras são mais elaboradas e mais centradas no adulto que as situações diádicas com mães. Estas últimas caracterizam-se por um papel mais activo, mais espontâneo, por parte da criança, bem como por um nível de elaboração menor. Verifica-se, ainda, uma tendência a um maior grau de solicitação da criança por parte do adulto nas díades de educadoras que nas díades de mães.

Detalhemos, agora, a análise em função dos dois factores já aqui identificados e explicados:

No **quadrante superior esquerdo** podemos distinguir dois tipos de situação, nomeadamente, aquelas díades que se localizam na zona periférica do quadrante e aquelas que se situam numa zona central, próximas da intersecção dos dois factores. Todas elas são situações diádicas caracterizadas por uma interacção centrada no adulto, em que a criança intervém espontaneamente. A interacção processa-se a um nível de elaboração médio e elevado. Nas díades periféricas, o adulto raramente solicita a criança, contando a história. À medida que as díades se aproximam do centro da projecção, o adulto solicita a criança cada vez mais a intervir. Neste quadrante, vamos encontrar 22 díades, 15 das quais com a educadora e 7 com a mãe. Quatro crianças localizam-se neste quadrante em ambas as situações de interacção. São elas as díades 15, 18, 27 e 38.

À medida que as díades vão "descendo" na projecção e entrando no **quadrante inferior esquerdo**, as crianças vão desempenhando, progressivamente, um papel mais participativo. Quanto mais as díades se aproximam do pólo negativo do factor 2, menos

23 Há ainda 7 díades (3 de mães e 4 de educadoras) que estão situadas exactamente sobre o eixo horizontal e que não foram contabilizadas para este efeito.

24 A díade 22 (educadora-criança), por se situar exactamente sobre o eixo vertical, não foi aqui contabilizada.

a interacção se centra no adulto, tornando-se menos suportada, e assumindo a criança um papel cada vez mais importante relativamente ao adulto. Tal como acontece com as díades do quadrante superior, também aqui, à medida que as díades se aproximam do centro da projecção no sentido do pólo positivo do factor 1, a solicitação do adulto aumenta. É curioso verificar que 86% das situações aqui localizadas são díades de mães (n=19) e apenas 14% de educadoras (n=3). As 3 crianças, cujas interacções com educadoras se localizam neste quadrante, situam-se igualmente aqui na situação de interacção com as suas mães (díades 3, 8 e 31). Acrescente-se, porém, que as situações diádicas com educadoras 8 e 31 se localizam próximas do centro da projecção, indicando a presença de um adulto que intervém activamente na situação; na díade 3, é a criança quem conta a história.

O quadrante superior direito caracteriza-se por díades em que, tal como no quadrante superior esquerdo, a interacção é centrada no adulto. No entanto, nestas situações, o adulto solicita, com frequência, a criança, a qual não intervém espontaneamente, limitando-se a responder às solicitações, nalguns casos apenas após insistência por parte do adulto. O adulto intervém a nível concreto e elaborado. Neste quadrante encontramos 13 díades com educadoras (87%) e 2 com mães (13%). Em relação a estas duas crianças (díades 25 e 22), cuja situação diádica com a mãe se localiza neste quadrante, há ainda a salientar a existência de um padrão de interacção semelhante na situação com a educadora²⁵.

No quadrante inferior direito o adulto continua a solicitar a criança a participar, suportando-a, essencialmente, através de demoras. A criança intervém essencialmente através de respostas às solicitações. À medida que a representação das díades se afasta do centro da projecção, o nível de elaboração da interacção torna-se cada vez mais baixo. Das 25 díades aqui situadas, 10 são situações com educadoras (40%) e 15 com mães (60%). Quatro das crianças situam-se neste quadrante em ambas as situações de interacção (2; 10; 35; 41).

Considerando o papel relativo desempenhado pelo adulto e pela criança, podemos, de facto, afirmar que as situações de interacção educadora-criança são mais centradas no adulto que as situações mãe-criança. Ou seja, as educadoras, se comparadas às mães, têm em relação às crianças um papel mais predominante. São situações geralmente mais elaboradas e suportadas que as interacções mãe-criança, e em que a criança é solicitada a participar em menor ou maior grau. Por seu lado, as situações de interacção mãe-criança, se comparadas às das educadoras, proporcionam à criança o

25 A díade 22 educadora-criança situa-se exactamente sobre o eixo vertical.

desempenho de um papel com mais iniciativa, em que a criança, proporcionalmente, intervém mais vezes espontaneamente.

No entanto, como aliás já pudemos salientar, as interacções estabelecidas, por um lado, entre mãe-criança e, por outro, entre educadora-criança não são homogéneas, sendo possível identificar, em cada tipo de díade, diferentes padrões ou classes de interacção. Vimos, atrás, que algumas das classes das mães se assemelham, mais do que outras, a classes de educadoras. A projecção das 92 díades aponta exactamente nesse mesmo sentido. Se certas "manchas" de díades são, claramente, de mães ou de educadoras, outras há que confirmam a existência de situações de interacção mãe-criança muito próximas de situações diádicas educadora-criança:

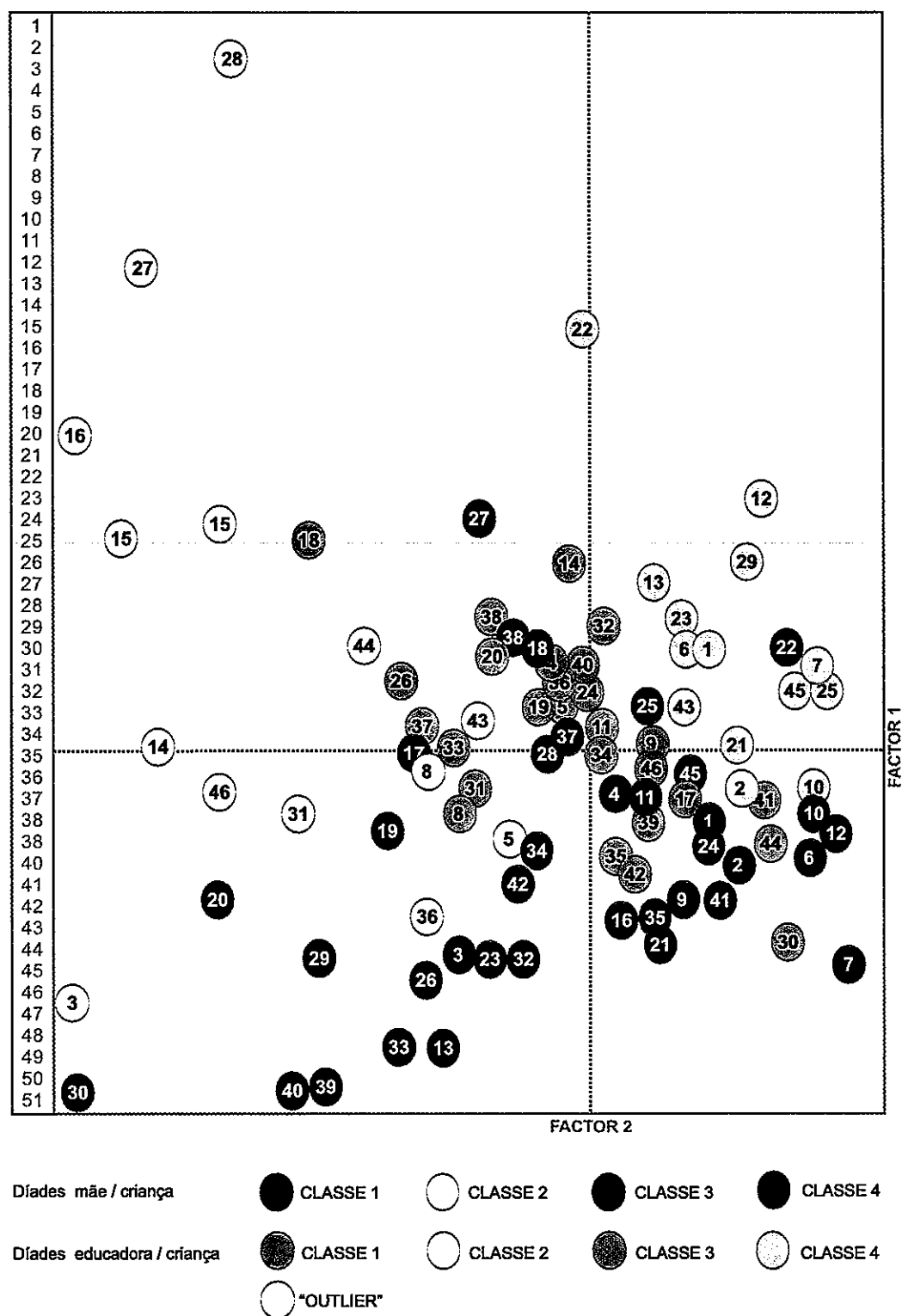
As características da interacção das díades situadas na periferia do quadrante superior esquerdo, bem como das díades situadas no quadrante superior direito são, claramente, típicas do tipo de interacção estabelecido entre educadora e criança. É uma interacção centrada no adulto que intervém de forma elaborada, no primeiro caso contando a história, pouco solicitando a criança, no segundo, solicitando insistentemente a criança a participar. Em ambas as situações a criança intervém pouco. Por seu lado, no quadrante inferior esquerdo (com excepção da zona central junto ao cruzamento dos eixos), situam-se apenas díades de mães. São interacções em que a criança intervém mais vezes por iniciativa própria, sendo a interacção menos centrada no adulto e menos elaborada. É nos quadrantes superior esquerdo e inferior direito que podemos observar díades de mães e de educadoras lado a lado. São situações caracterizadas por um adulto que intervém e solicita a criança a participar na interacção.

Na próxima secção, recorrendo simultaneamente aos dados obtidos pela AFC e pelas análises classificatórias realizadas em cada tipo de díade, aprofundaremos esta comparação entre díades de mães e de educadoras.

3.2.2. Resultados da AFC, classes de interacção mãe-criança e classes educadora-criança

Pretendeu-se, de seguida, verificar a consistência entre os resultados obtidos na AFC com base na totalidade das 92 díades e os dados obtidos nas análises classificatórias efectuadas a nível de cada tipo de díade. Pretendeu-se, ainda, analisar as semelhanças e as diferenças entre as quatro classes de interacção mãe-criança e as quatro classes de interacção educadora-criança. Com esse objectivo em vista, assinalaram-se, com diferentes cores, as quatro classes de interacção mãe-criança, bem como as quatro classes de interacção educadora-criança na projecção das 92 díades efectuada com base nos dois primeiros factores extraídos na AFC (ver Figura 16).

Figura 16 Representação das 92 díades em função dos dois primeiros factores da AFC e das classes identificadas pelas análises classificatórias em díades de mães e em díades de educadoras



Olhando para as classes de interacção adulto-criança assinaladas na projecção, vemos algumas manchas de cor claramente definidas, enquanto outras aparecem misturadas.

De entre as manchas de cor homogéneas, saliente-se a **classe 2 das educadoras**, na periferia do quadrante superior esquerdo, localização que aponta para interacções centradas no adulto, elaboradas, em que o adulto conta a história à criança praticamente sem a solicitar a intervir. Outra mancha claramente definida é aquela que corresponde à **classe 4 das educadoras** e que se situa no quadrante direito da projecção. A interacção é centrada no adulto, que solicita e suporta a criança. É interessante verificar que a **classe 1 das mães**, também ela caracterizada por uma interacção centrada no adulto que solicita insistentemente a criança, se localiza no quadrante inferior direito da projecção, abaixo das díades pertencentes à classe 4 das educadoras. Assim, a disposição no espaço aponta para as diferenças mais relevantes entre as duas classes: A interacção nas díades de educadoras é mais elaborada e suportada que a interacção nas díades das mães, processando-se, esta última, fundamentalmente, a nível concreto. Por outro lado, embora nas situações diádicas com mães, as crianças participem na situação essencialmente em resposta às suas solicitações, percebe-se que há um maior equilíbrio entre a participação da criança e do adulto na classe 1 das mães do que na classe 4 das educadoras. Como já atrás foi referido, há uma maior tendência a encontrarmos situações diádicas com mães na parte inferior da projecção exactamente por representarem situações em que as crianças assumem um papel mais activo na interacção. Veja-se o caso da **classe 4 das mães** - que se demarca claramente na franja inferior do quadrante esquerdo - em que a criança desempenha um papel mais importante que o adulto, sendo mesmo ela, por vezes, a contar a história.

As restantes classes não se apresentam de forma tão claramente demarcada. Começamos pelas **classes 2 e 3 das mães** - caracterizadas pela existência de um adulto que intervém de forma elaborada - que se espalham, essencialmente, pelo lado esquerdo da projecção. Também fundamentalmente do lado esquerdo aparece a **classe 1 das educadoras**, embora de forma mais concentrada, o que denota a maior homogeneidade desta classe quando comparada com as classes 2 e 3 das mães. É curioso verificar que certas díades de mães pertencentes à classe 3 se misturam com díades de educadoras da classe 1, e, ainda (embora em menor quantidade) da classe 4. Esta proximidade espacial verificada, fundamentalmente, entre a classe 3 das mães e a classe 1 das educadoras representa a semelhança entre a interacção estabelecida entre mãe e criança na classe 3 e a interacção estabelecida entre educadora e criança na classe 1. Por último, refira-se a **classe 3 das educadoras** que aparece, essencialmente, entre a classe 4 das educadoras (adulto intervém de forma elaborada e solicita a criança que se limita a responder) e a

classe 1 das mães (adulto intervém de forma concreta e solicita a criança que responde). Esta representação gráfica sugere que a classe 3 é, em termos gerais, a classe de educadoras com menor elaboração, embora, como se pode ver, continue a ser mais elaborada que a classe 1 das mães. De modo distinto do verificado nas díades da classe 4 das educadoras, na interacção da classe 3 existe um maior equilíbrio entre os papéis desempenhados por educadora e criança.

Em jeito de conclusão, podemos, de facto, confirmar a consistência - e a complementaridade - entre os resultados das análises classificatórias efectuadas em cada tipo de díade, bem como das respectivas interpretações, e os resultados obtidos através da AFC envolvendo a totalidade de díades adulto-criança.

3.2.3. Relação entre classe de pertença mãe-criança e classe de pertença educadora-criança

Como já atrás foi referido, pretendeu verificar-se se uma mesma criança, em interacção com dois adultos significativos diferentes, experienciava situações semelhantes ou distintas. Com esse objectivo em vista, analisou-se até que ponto crianças inseridas em determinada classe de interacção mãe-criança se incluíam, de modo consistente, em classes específicas educadora-criança²⁶.

Quadro 10 Indicação da classe de pertença de cada criança (n=45) em situação diádica com a mãe e com a educadora

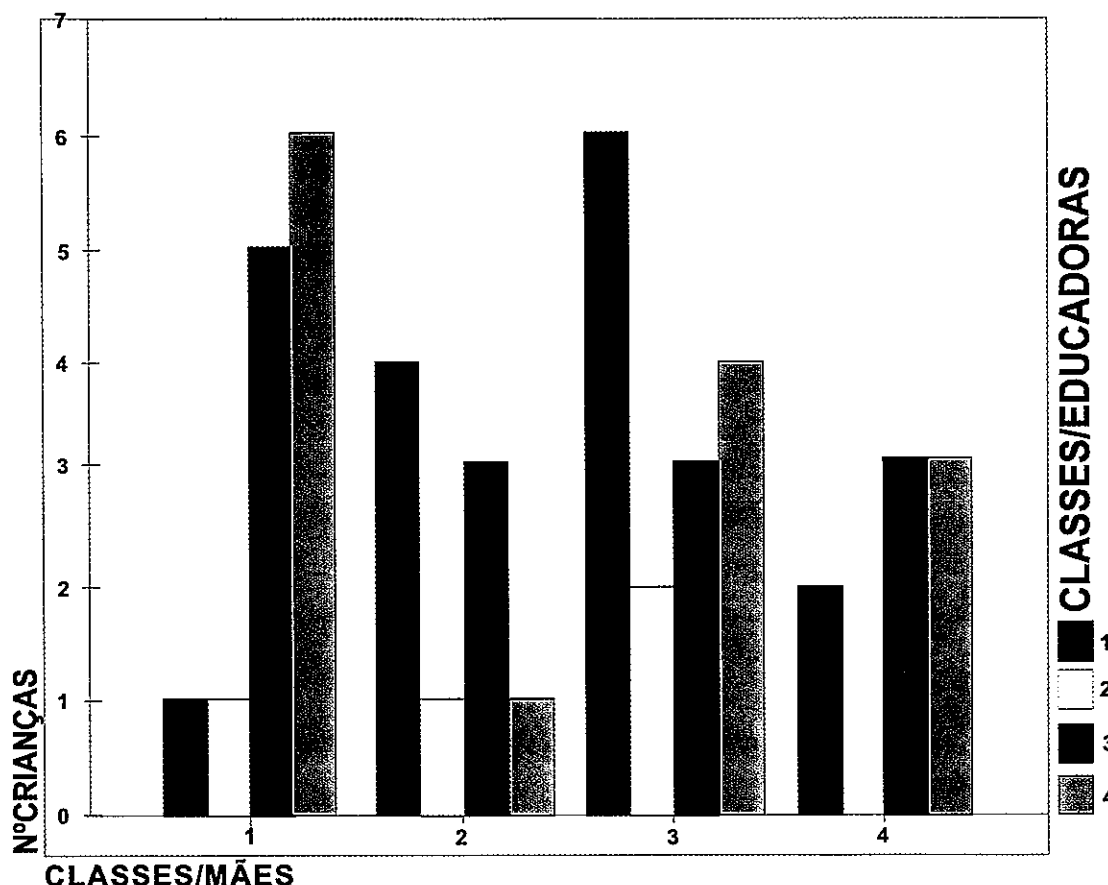
Díades de Educadoras				
Díades de mães	Classe 1 (n=13)	Classe 2 (n=4)	Classe 3 (n=14)	Classe 4 (n=14)
Classe 1 (n=13)	4 (n=1)	16 (n=1)	9, 24, 35, 41, 42 (n=5)	1, 2, 6, 7, 12, 21 (n=6)
Classe 2 (n=9)	5, 8, 14, 36 (n=4)	15 (n=1)	31, 44, 46 (n=3)	43 (n=1)
Classe 3 (n=15)	11, 18, 19, 20, 37, 38 (n=6)	27, 28 (n=2)	17, 26, 34 (n=3)	10, 22, 25, 45 (n=4)
Classe 4 (n=8)*	32, 33 (n=2)		30, 39, 40 (n=3)	13, 23, 29 (n=3)

* A criança 3, excluída desta análise, inclui-se nesta classe de interacção mãe-criança.

²⁶ Nesta análise incluímos todas as crianças excepto a da díade 3, por não se incluir em nenhuma das classes de interacção educadora-criança.

A leitura deste quadro (ver também Figura 17) permite-nos afirmar que as crianças da **classe 1** das díades de mães, quando em interacção com as suas educadoras, não tendem a inserir-se em padrões de interacção como os caracterizados pela classe 1, indo nós encontrá-las nas classes 3 e 4. Já em relação à **classe 2** das díades de mães, vamos encontrar as suas crianças, tendencialmente, nas classes 1 e 3 das educadoras, mas raramente na classe 4. As crianças pertencentes à **classe 3** das díades de mães encontram-se distribuídas pelos diferentes padrões de interacção identificados nas díades de educadoras. Também as crianças da **classe 4** das díades de mães se distribuem, equitativamente, pelos diferentes padrões de interacção educadora-criança²⁷. Nos próximos capítulos exploraremos as possíveis explicações para os dados encontrados e reflectiremos sobre as suas eventuais implicações.

Figura 17 Número de crianças de cada classe de educadoras em cada uma das quatro classes de díades de mães



²⁷ As crianças da classe 4 das díades de mães não se encontram representadas a nível da classe 2 das educadoras. No entanto, devido ao reduzido número de efectivos desta classe, consideramos esse aspecto de pouco relevo.

3.3. Breve síntese

Com o objectivo de analisar as semelhanças e as diferenças entre padrões de interacção desenvolvidos entre educadora e criança e mãe e criança, efectuaram-se análises conjuntas, envolvendo díades de mães e de educadoras. Essas análises evidenciaram, em termos gerais, que as situações diádicas com educadoras são mais centradas no adulto e mais elaboradas, enquanto as situações mãe-criança se caracterizam por um papel mais activo por parte da criança, bem como por um grau de elaboração menor. Aliás, já as análises efectuadas com base em categorias isoladas apontavam nesse sentido: Tínhamos visto, então, como as situações de interacção com educadoras eram mais elaboradas (menor densidade de distanciamentos baixos e maior densidade de distanciamentos elevados e de desenvolvimento de vocabulário) e suportadas (maior densidade de pistas) que as situações equivalentes com mães. Víramos, também, como as situações de interacção com mães proporcionavam às crianças uma participação mais intensa (maior densidade de distanciamentos baixos e médios da criança) e com mais iniciativa (maior densidade de interrogações e de declarações espontâneas por parte da criança).

No entanto, uma comparação mais detalhada dos padrões de interacção mãe-criança com aqueles estabelecidos entre educadora-criança, evidenciou semelhanças entre algumas classes de mães e de educadoras. A classe 3 das díades de mães, caracterizada por uma interacção elaborada e por um adulto que solicita a criança, apresenta semelhanças com a classe 1 das díades de educadoras. Esta classe, também ela elaborada, implica alguma solicitação do adulto e uma criança que, para além de responder, intervém espontaneamente. Nalgumas situações, verificam-se, ainda, semelhanças entre a classe 3 das díades de mães e a classe 4 das díades de educadoras. De modo distinto da classe 1, aqui, as crianças, solicitadas insistentemente, limitam-se a responder. Também a classe 3 das educadoras, aquela com menor nível de elaboração, se aproxima, nalgumas situações, da classe 1 das mães, igualmente pouco elaborada. São ambas situações centradas no adulto que intervém e solicita a criança a participar na interacção.

Aquando do estudo das variáveis isoladas, analisámos o papel do nível educativo das mães na comparação entre díades de mães e de educadoras. Verificámos que as mães de nível educativo alto estabeleciam com os seus filhos uma interacção mais elaborada que as educadoras dos seus filhos. Ao contrário, mães de níveis educativos baixos estabeleciam uma interacção menos elaborada e suportada que as educadoras dos seus filhos. Por isso, interessa, agora, explorar o eventual papel desempenhado pelo nível educativo das mães na definição de padrões de interacção específicos. É provável que a classe 3 de mães, próxima da classe 1 das educadoras, seja um padrão de interacção característico de mães de níveis educativos altos.

Relativamente à análise dos processos de interacção experienciados por uma mesma criança quando em interacção com a sua mãe ou com a sua educadora, procurou-se explorar se a criança experienciava alguma consistência nas duas situações de interacção. Algumas tendências podem ser salientadas (ver Figura 17):

- As crianças pertencentes à classe 1 das díades de mães tendem a inserir-se nas classes 3 e 4 das díades de educadoras. Se a classe 1 das mães se aproxima da classe 3 das educadoras a nível do grau de elaboração da interacção, a classe 4 aproxima-se no nível de solicitação do adulto/iniciativa da criança.

- As crianças da classe 2 das díades de mães manifestam uma tendência a integrar-se nas classes 1 e 3 das díades de educadoras. Sendo a classe 2 caracterizada por uma interacção em que as crianças revelam iniciativa, era, de facto, de esperar que essas crianças se integrassem nas classes 1 e 3 das educadoras (em que as crianças revelam alguma iniciativa) e não na classe 4 cujas crianças revelam um baixo nível de iniciativa.

- As crianças pertencentes à classe 3 (a mais elaborada das díades de mães) distribuem-se pelos diferentes padrões de interacção educadora-criança.

- As crianças da classe 4 das díades de mães distribuem-se equitativamente entre as diferentes classes de interacção educadora-criança, não havendo, pois, manifestação de qualquer tendência evidente.

Vimos, atrás, que foram encontradas correlações positivas entre díades de mães e de educadoras a nível das características de interacção da criança (distanciamentos médios e altos, interrogações e respostas), bem como a nível de algumas características do adulto (distanciamentos baixos, pedidos de narração e de intervenção, demoras e interrupções). Formulámos, então, a hipótese que a criança, com as suas características, tivesse um papel determinante na construção da interacção adulto-criança. O facto de não se verificarem relações muito evidentes entre classes de mães e de educadoras levou-nos a pensar que, provavelmente, a associação entre situações de interacção de uma mesma criança com adultos diferentes se evidenciaria, de forma mais marcada, a nível de processos interactivos específicos do que de padrões de interacção. No entanto, como acima referimos, verificámos algumas tendências na relação entre a pertença a determinada classe de interacção mãe-criança e classe de interacção educadora-criança que nos levam a desejar explorar possíveis factores explicativos. A literatura aponta para a existência de vários factores que podem, de alguma forma, estar relacionados com processos de interacção à volta de livros, desde as características do próprio **livro**, passando pelo **sexo** da criança e pelo **nível educativo** do adulto, até às características de

desenvolvimento e de temperamento da criança (ver Capítulo 4). Assim, o grande objectivo do próximo capítulo consistirá na exploração destes, e de outros, aspectos como factores passíveis de estarem relacionados com a organização de padrões de interacção adulto-criança à volta de livros de imagens.

1. Objectivos do capítulo

Neste capítulo pretende analisar-se, de forma mais aprofundada, o aparecimento de características e padrões de interacção específicos já descritos no capítulo anterior. Com esse objectivo em vista, serão exploradas as relações entre essas interacções e diversos factores relativos à situação de leitura conjunta, às crianças, aos adultos e aos ambientes envolvidos.

Na primeira parte do capítulo centrar-nos-emos, de novo, no estudo de formas específicas de trocas em díades de mães e de educadoras, examinando o papel desempenhado pelo livro e pelo sexo da criança na definição dessas trocas.

Na segunda e terceira partes do capítulo passaremos a analisar os padrões de interacção, procurando identificar factores que possam estar relacionados com a sua definição:

Na segunda parte analisaremos factores tais como o nível educativo das mães, a frequência de leitura de livros, a qualidade do ambiente em família e no jardim de infância. Finalmente, na terceira parte, será analisada a natureza da relação entre padrões de interacção e características do desenvolvimento e do temperamento da criança. Considerar-se-ão aquelas características pessoais da criança com probabilidade de influenciarem o curso e o resultado do desenvolvimento (cf. Bronfenbrenner, 1989). Não se pretende efectuar o estudo dessas características como variáveis dependentes, ou seja, como "produtos" desenvolvimentais, mas sim analisar a sua capacidade para influenciar o aparecimento de processos proximais específicos (cf. Bronfenbrenner & Ceci, 1993).

2. Formas específicas de trocas entre adulto e criança, livro utilizado e sexo da criança

2.1. Formas específicas de trocas e livro utilizado

Como já foi referido anteriormente, tanto na situação diádica com mães como na situação com educadoras foram utilizados três livros da colecção "Teo descobre o mundo". Embora no estudo piloto realizado previamente não se tivessem verificado diferenças entre as interacções das díades à volta dos três livros, consideramos necessário confirmar eventuais efeitos dos livros no âmbito da actual amostra. Foram

assim, primeiramente, calculados os valores médios das características estruturais em cada tipo de situação diádica para cada um dos três livros utilizados. De seguida, para cada valor médio obtido, foi efectuada uma análise de variância unifactorial. Por fim, foi aplicado o teste de Scheffe, para 95% de confiança, com o objectivo de verificar quais os grupos que diferiam entre si (ver Quadro 1).

Quadro 1 Características estruturais das díades de mães e de educadoras para os três livros (valores médios e desvios-padrão)

	Díades mãe-criança				Díades educadora-criança			
	Livro1 (N=20)	Livro 2 (N=11)	Livro 3 (N=15)	Teste deScheffe (p<0.05)	Livro 1 (N=12)	Livro 2 (N=16)	Livro 3 (N=18)	Teste de Scheffe (p<0.05)
Duração (seg.)	294.1 (160.74)	294.6 (133.65)	455.3 (330.06)	NS	482.0 (208.41)	477.1 (213.89)	589.8 (184.78)	NS
Turnos Total	92.3 (58.36)	90.7 (42.88)	160.3 (130.83)	NS	126.3 (71.20)	143.2 (79.81)	151.4 (55.82)	NS
Turnos codificados	85.4 (54.46)	86.6 (42.09)	149.4 (120.48)	NS	121.8 (68.64)	136.88 (77.99)	142.28 (50.86)	NS
Turnos adulto	48.3 (30.30)	47.3 (22.17)	85.1 (68.70)	NS	66.7 (37.25)	76.8 (42.69)	79.9 (28.30)	NS
Turnos criança	44.0 (28.11)	43.5 (20.86)	78.7 (68.29)	NS	59.7 (34.17)	67.9 (41.11)	71.5 (27.59)	NS

Embora não se verifiquem diferenças significativas tanto nas situações com mães como com educadoras, é de salientar, principalmente nas situações interactivas mãe-criança, a maior duração das situações à volta do livro 3.

O quadro seguinte (ver Quadro 2) apresenta os valores médios obtidos pelas díades mãe-criança e educadora-criança, para os três livros, em cada uma das categorias.

Quadro 2 Valores médios por categoria das diádes de mães e de educadoras para os três livros (valores médios e desvios-padrão)

		Diádes mãe-criança				Diádes educadora-criança			
		Livro1 (N=20)	Livro 2 (N=11)	Livro 3 (N=15)	Teste de Scheffe p<0.05	Livro 1 (N=12)	Livro 2 (N=16)	Livro 3 (N=18)	Teste de Scheffe p<0.05
estimulação da representação	DB	30.5 (20.46)	29.9 (21.67)	49.3 (34.62)	NS	41.7 (32.39)	40.1 (20.43)	52.6 (23.84)	NS
	DM	18.95 (12.69)	22.8 (14.22)	32.7 (29.74)	NS	33.0 (21.46)	41.5 (21.85)	44.8 (21.50)	NS
	DA	5.8 (5.16)	6.0 (4.54)	9.4 (11.36)	NS	15.5 (10.06)	21.8 (10.96)	12.4 (10.76)	L2>L3
	(DV)	0.5 (0.76)	0.9 (0.94)	0.5 (1.06)	NS	0.8 (1.06)	1.4 (0.81)	1.6 (1.38)	NS
orientação para a representação	PN	6.1 (7.68)	5.5 (3.45)	10.9 (10.70)	NS	8.5 (6.35)	12.9 (9.91)	11.3 (5.73)	NS
	DE	4.4 (5.67)	4.3 (6.36)	8.8 (8.46)	NS	9.3 (13.64)	11.5 (10.04)	10.8 (9.10)	NS
	FA	9.2 (5.88)	7.9 (5.84)	11.7 (9.69)	NS	12.3 (6.85)	11.1 (4.68)	16.1 (7.78)	NS
	PS	3.4 (5.19)	4.2 (4.24)	6.4 (12.5)	NS	8.7 (9.37)	10.6 (8.65)	8.4 (6.77)	NS
	CR	1.8 (2.04)	2.4 (2.11)	3.1 (3.90)	NS	2.0 (2.17)	2.0 (1.79)	1.7 (1.60)	NS
encorajamento da iniciativa	PI	32.8 (26.54)	36.3 (21.21)	60.9 (56.03)	NS	55.3 (40.52)	67.1 (38.54)	63.7 (25.49)	NS
	CO	9.7 (6.70)	10.1 (7.63)	17.7 (14.55)	NS	19.3 (12.55)	20.8 (14.17)	20.9 (11.20)	NS
	AP	1.1 (2.26)	0.1 (0.30)	1.3 (2.76)	NS	1.3 (1.76)	1.6 (3.26)	1.8 (2.05)	NS
	EL	0.5 (0.68)	1.0 (1.10)	1.2 (1.78)	NS	1.8 (1.54)	2.2 (1.97)	1.9 (1.83)	NS
	IN	2.4 (2.58)	1.7 (2.24)	2.8 (4.28)	NS	0.8 (1.99)	1.5 (2.25)	2.5 (3.52)	NS
	RJ	0.2 (0.49)	0.0 (0.00)	0.2 (0.56)	NS	0.0 (0.00)	0.0 (0.00)	0.0 (0.00)	-

		Díades mãe-criança				Díades educadora-criança			
		Livro1 (N=20)	Livro 2 (N=11)	Livro 3 (N=15)	Teste de Scheffe p<0.05	Livro 1 (N=12)	Livro 2 (N=16)	Livro 3 (N=18)	Teste de Scheffe p<0.05
nível de distanciamento	BC	16.8 (11.59)	15.5 (10.52)	26.7 (19.91)	NS	18.8 (14.77)	17.7 (11.96)	24.1 (12.16)	NS
	MC	10.6 (6.50)	11.7 (11.01)	16.1 (15.82)	NS	14.9 (10.71)	16.8 (15.47)	13.3 (7.43)	NS
	AC	1.8 (2.50)	1.5 (1.37)	4.5 (6.29)	NS	3.4 (3.87)	5.9 (6.18)	2.2 (3.03)	NS
forma de intervenção	IC	3.5 (3.20)	3.2 (3.19)	6.6 (9.46)	NS	2.0 (3.74)	2.1 (3.13)	1.8 (2.32)	NS
	EC	10.2 (7.27)	6.5 (5.84)	14.0 (14.82)	NS	9.8 (9.27)	6.6 (7.38)	10.0 (7.91)	NS
	RC	26.9 (23.27)	31.4 (20.56)	49.2 (44.64)	NS	45.6 (30.85)	55.1 (35.76)	52.8 (19.58)	NS

A nível das situações diádicas com mães, apesar de uma tendência evidente do livro 3 a obter valores mais elevados de ocorrências na maioria das categorias, não se verificam quaisquer diferenças significativas entre os três livros para qualquer uma das categorias interactivas. Nas díades com educadoras, os valores médios de ocorrências são aproximados, registando-se, no entanto, uma excepção relativamente à frequência de ocorrência de distanciamentos elevados (DA) por parte do adulto, mais elevada à volta do livro 2 do que do livro 3.

Embora as diferenças entre a duração das situações à volta dos diferentes livros não se tenham revelado significativas, a duração superior da situação à volta do livro 3 - principalmente nas díades com as mães - justificou a realização de análises de variância unifactoriais relativas aos rácios (frequência de ocorrência de uma categoria por segundo) obtidos em cada categoria. Em relação à situação diádica com mães, essa análise veio confirmar a ausência de diferenças significativas, com uma única excepção para a categoria do desenvolvimento de vocabulário (DV) (livro 2>livro 3). Algo surpreendentes foram os resultados obtidos nas díades educadora-criança. Embora, em termos gerais, se confirmasse a ausência de diferenças significativas entre as situações à volta dos três livros, duas excepções devem ser aqui referidas. Primeiramente, a confirmação de diferenças significativas entre os livros 2 e 3 (L2>L3) na categoria DA. Em segundo lugar, a identificação de uma diferença significativa na categoria do distanciamento médio (DM), desta vez entre os livros 1 e 2 (L2>L1).

Pode, pois, concluir-se que, em geral, não se verificam diferenças significativas entre os três livros. Há, no entanto, que ter em consideração algumas tendências que apontam para o livro 3 como desencadeando interacções mais prolongadas no tempo (veja-se, principalmente, as situações diádicas com as mães), bem como menos elaboradas (veja-se o menor número de D.A. nas situações com as educadoras e o menor rácio a nível do D.V. nas díades de mães). De facto, uma análise global do comportamento de adulto e criança à volta deste livro, aponta para uma tendência a que a interacção seja mais centrada em detalhes das imagens (ou seja, uma maior tendência a distanciamentos baixos) do que nos outros dois livros. Por outro lado, nas situações com as educadoras, verifica-se, igualmente, uma tendência a intervenções mais elaboradas por parte do adulto nas interacções à volta do livro 2, não só relativamente ao livro 3 (cf. valores médios e rácios de DA), como também ao livro 1 (cf. rácios médios de DM). As análises posteriores terão, assim, que considerar esses aspectos.

2.2. Formas específicas de trocas e sexo das crianças

A investigação não é clara relativamente à existência (ou não) de eventuais diferenças a nível das características de interacção entre adulto e criança à volta de livros em função do sexo da criança. Aliás, são raros os estudos que se centram nesta temática. González (1993), por exemplo, no seu estudo com crianças de 22 meses, não encontra diferenças no comportamento interactivo dos pais quando estes vêem livros de imagens com os seus filhos ou com as suas filhas. Outros estudos, com crianças mais velhas, em idade pré-escolar, sobre interacções pais-criança em situações semi-estruturadas, apontam para diferenças a nível da utilização de pedidos de distanciamento (McGillicuddy-DeLisi, 1988), de comportamentos de suporte e de promoção da autonomia (González, 1993). Os dados são pouco claros relativamente ao uso de pedidos de distanciamento, mas sugerem que é prestado mais apoio às meninas, enquanto aos meninos são exigidos comportamentos mais autónomos e independentes (*ibid.*).

Com o objectivo de perceber o que se passava com as crianças da nossa amostra, bem como de explorar o comportamento de educadoras de infância em situações desta natureza, foram calculados os valores médios das características estruturais em cada tipo de situação diádica, em função do sexo das crianças envolvidas. De seguida, foram efectuados testes de diferenças de médias (Testes t de Student) para amostras independentes com o objectivo de avaliar o grau de significância das diferenças encontradas entre díades de rapazes e de raparigas (ver Quadro 3).

Quadro 3 Características estruturais das díades de mães e de educadoras para crianças de sexo masculino e feminino (valores médios e desvios-padrão)

	Díades mãe-criança			Díades educadora-criança		
	Rapaz (N=24)	Rapariga (N=22)	Teste t de Student	Rapaz (N=24)	Rapariga (N=22)	Teste t de Student
Duração (seg.)	416.6 (264.8)	270.6 (168.84)	p<0.05	517.3 (179.21)	528.2 (232.86)	NS
Turnos Total	140.3 (111.79)	85.5 (48.09)	p<0.05	149.3 (69.49)	134.0 (67.27)	NS
Turnos codificados	131.6 (103.45)	79.2 (43.95)	p<0.05	141.9 (66.65)	127.6 (63.86)	NS
Turnos adulto	73.8 (58.93)	45.0 (24.91)	p<0.05	79.5 (36.99)	70.8 (34.62)	NS
Turnos criança	68.6 (57.69)	40.5 (23.27)	p<0.05	70.8 (35.43)	63.2 (32.82)	NS

Relativamente às características estruturais da situação interactiva, os resultados obtidos nas díades com mães são surpreendentes, na medida em que apontam para situações significativamente mais longas ($p<0.05$) nas díades mãe-filho do que nas díades mãe-filha. Já nas díades com educadoras não se verificam quaisquer diferenças significativas.

Numa análise mais detalhada, fomos verificar, uma a uma, as durações de cada uma das 46 situações com mães. Constatámos a existência de alguns valores extremos em 3 díades:

- a díade 19, com uma duração de 1016 seg.;
- a díade 25, com uma duração de 1012 seg.;
- a díade 31, com uma duração de 45 seg¹.

Curiosamente, enquanto as duas primeiras díades são de rapazes e à volta do livro 3, a última díade envolve uma criança do sexo feminino, à volta do livro 1. Repetimos as análises, desta vez excluindo as três díades acima referidas. De facto, embora as situações envolvendo meninos continuem, em média, a ser mais longas (média=362.3seg.; d.p.=199.35) que as das meninas (média=281.3seg.; d.p.=165.13), as diferenças deixam de ser significativas ($p>0.05$).

¹ De forma distinta do que havia acontecido com mães, as díades com educadoras não revelaram durações com valores extremos.

Seguidamente, calcularam-se os valores médios de cada categoria, em cada tipo de situação diádica (nas díades mãe-criança excluíram-se as três situações extremas), para cada um dos sexos das crianças envolvidas. Efectuaram-se, ainda, testes de diferenças de médias (Testes t de Student), para cada uma das categorias, entre valores obtidos em díades de meninos e de meninas. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 4 Valores médios por categoria das díades de mães e de educadoras em função do sexo da criança (médias e desvios-padrão)

		Díades mãe-criança(N=43)			Díades educadora-criança(N=46)		
		Rapaz (N=22)	Rapariga (N=21)	Teste t de Student	Rapaz (N=24)	Rapariga (N=22)	Teste t de Student
estímulo da representação	DB	35.9 (27.47)	33.6 (22.65)	NS	43.5 (22.25)	47.4 (28.82)	NS
	DM	26.1 (17.33)	17.4 (9.59)	p<0.05	42.4 (20.17)	38.6 (23.49)	NS
	DA	7.0 (5.25)	4.7 (4.76)	NS	16.1 (9.75)	16.9 (12.83)	NS
	(DV)	0.6 (0.90)	0.4 (0.81)	NS	1.2 (1.13)	1.4 (1.18)	NS

orientação para a representação	PN	8.5 (9.39)	5.1 (3.66)	NS	12.7 (7.89)	9.5 (7.09)	NS
	DE	5.8 (6.92)	5.0 (6.39)	NS	10.7 (10.01)	10.6 (11.33)	NS
	FA	11.0 (6.05)	7.4 (7.30)	NS	12.6 (5.01)	14.1 (8.46)	NS
	PS	4.1 (5.12)	2.7 (3.08)	NS	9.6 (7.99)	8.8 (8.28)	NS
	CR	2.9 (3.10)	1.4 (1.72)	NS	1.96 (1.85)	1.8 (1.76)	NS

		Díades mãe-criança(N=43)			Díades educadora-criança(N=46)		
		Rapaz (N=22)	Rapariga (N=21)	Teste t de Student	Rapaz (N=24)	Rapariga (N=22)	Teste t de Student
encorajamento da iniciativa	PI	45.0 (37.18)	31.9 (20.22)	NS	64.5 (33.82)	60.7 (35.12)	NS
	CO	12.1 (8.50)	10.0 (7.58)	NS	22.4 (12.88)	18.3 (11.72)	NS
	AP	1.3 (2.97)	0.4 (0.98)	NS	1.5 (2.02)	1.7 (2.86)	NS
	EL	0.7 (0.77)	0.7 (1.20)	NS	2.0 (1.67)	1.95 (1.94)	NS
	IN	2.2 (2.31)	2.0 (2.58)	NS	2.1 (2.90)	1.3 (2.68)	NS
	RJ	0.1 (0.47)	0.1 (0.48)	NS	0.0 (0.00)	0.0 (0.00)	—
nível de distanciamento	BC	20.0 (15.08)	16.8 (11.17)	NS	20.1 (11.80)	20.9 (14.22)	NS
	MC	14.6 (10.79)	8.0 (4.59)	p<0.05	17.4 (13.82)	12.3 (7.54)	NS
	AC	2.5 (2.90)	1.5 (2.38)	NS	4.3 (4.24)	3.2 (5.28)	NS
forma de intervenção	IC	3.9 (3.34)	3.4 (3.56)	NS	1.9 (2.64)	1.95 (3.33)	NS
	EC	11.5 (9.41)	7.9 (8.51)	NS	9.8 (8.41)	7.6 (7.76)	NS
	RC	37.1 (33.83)	27.4 (18.09)	NS	53.8 (29.65)	49.5 (27.94)	NS

Em termos gerais, não há diferenças significativas entre díades envolvendo rapazes e díades envolvendo raparigas. Nas díades com educadoras, à semelhança do que havia acontecido com as características estruturais, não se verificam quaisquer diferenças significativas entre díades envolvendo meninos e meninas. Quanto às díades mães-criança, há a salientar a frequência significativamente mais alta obtida pelas

díades com rapazes em relação às díades de raparigas a nível dos distanciamentos médios do adulto (D.M.) e da criança (M.C.) ($p < 0.05$).

Como acima se demonstrou, a duração da situação desempenha aqui um papel de algum relevo. Assim, pareceu-nos pertinente, mais uma vez, efectuarmos testes de diferenças de médias para os rácios obtidos em cada uma das categorias de interacção. Nas díades de mães fizemo-lo tanto para a totalidade das díades ($N=46$), como para as já aqui referidas 43 díades. No primeiro caso, verificou-se uma única diferença significativa na categoria correcção (CR), em que as meninas são corrigidas com uma densidade significativamente superior do que os meninos ($p < 0.05$). No segundo caso, não se verificou qualquer diferença significativa. Por conseguinte, parece-nos que estes resultados permitem afirmar com alguma segurança que, nas díades mãe-criança, não existem diferenças significativas em função do sexo da criança a nível da densidade de ocorrência de características de interacção específicas. No entanto, fica por esclarecer o significado da tendência a situações com duração mais prolongada em díades mãe-razapaz. Quanto às situações diádicas com educadoras, os resultados apontam para a ausência de diferenças significativas entre situações de leitura conjunta com meninos e com meninas. Também aqui foram efectuados testes de diferenças de médias para os rácios obtidos em cada uma das categorias interactivas. Todos esses testes apontaram para a ausência de diferenças significativas entre díades com rapazes e com raparigas.

Confirma-se, assim, relativamente às díades com educadoras, a ausência de diferenças significativas a nível das características de interacção adulto-criança em função do sexo da criança. Porém, o mesmo não pode ser afirmado das situações diádicas com mães, em que se verifica uma tendência a situações com duração mais prolongada nas díades com rapazes que nas díades com raparigas. Há, ainda, a referir, a frequência significativamente mais alta a nível do recurso a distanciamentos médios, tanto por parte da mãe como da criança. No entanto, essas diferenças desaparecem quando se controla a duração das situações.

2.3. Breve síntese

2.3.1. Dos livros e das suas relações com formas específicas de trocas

Em termos gerais, não se verificam diferenças significativas a nível das interacções à volta dos três livros. Porém, o livro 3 ("Teo na escola") tem tendência a desencadear interacções mais prolongadas no tempo (principalmente nas díades de mães) e de menor elaboração (essencialmente nas díades de educadoras). Por seu lado, o livro 2 ("Teo está doente") desencadeia intervenções mais elaboradas por parte das educadoras relativamente aos outros dois livros.

2.3.2. Do sexo das crianças e da sua relação com formas específicas de trocas

Se a nível das educadoras se verifica a ausência de diferenças significativas entre situações de leitura conjunta com rapazes e com raparigas, o mesmo não pode ser afirmado das situações diádicas com mães. Nestas, verifica-se uma tendência a situações com duração mais prolongada nas díades com rapazes do que nas díades com raparigas. Para além disso, há a referir a frequência significativamente mais alta a nível dos distanciamentos médios, tanto por parte da mãe como da criança, nas díades com rapazes. No entanto, essas diferenças desaparecem quando se controla a duração das situações. Estes resultados sugerem, pois, diferenças a nível da utilização de distanciamentos, estando de acordo com dados obtidos por McGillicuddy-DeLisi (1988) que verificou que as mães colocavam mais pedidos de distanciamento a meninos do que a meninas.

3. Padrões de interacção em dois tipos de díades e características do ambiente imediato

3.1. Introdução

Pretendemos, agora, explorar as eventuais relações dos padrões de interacção com outros factores relativos à própria situação de interacção (como a sua duração ou o livro utilizado), às crianças (como o sexo) e aos adultos (como o nível educativo das mães) e, ainda, relativos aos contextos (como a qualidade do ambiente familiar ou do jardim de infância e a frequência de leitura de livros)². Com esse objectivo em vista, em cada tipo de díade, para cada padrão de interacção, serão calculados os valores médios (no caso de variáveis intervalares) ou as frequências (no caso de variáveis nominais e ordinais) de cada um desses factores. De seguida, serão efectuadas, respectivamente, análises de variância e testes de qui quadrado a fim de identificar aquelas variáveis que possam estar relacionadas de forma significativa com padrões de interacção específicos. Serão apresentados, em primeiro lugar, os dados relativos às situações diádicas com mães e, de seguida, com educadoras. Referir-nos-emos às classes de

2 Embora o sexo da criança não seja uma característica do ambiente, mas sim da própria criança, a sua análise será integrada nesta secção para facilitar a organização da informação. As características de desenvolvimento e temperamento da criança serão analisadas numa secção à parte (ver ponto 4 deste capítulo).

díades de mães, bem como às classes de díades de educadoras identificadas pelas análises classificatórias apresentadas no capítulo anterior.

3.2. As díades mãe-criança e características do ambiente imediato

3.2.1. Os padrões de interacção e a duração da situação

Para cada classe interactiva foi calculada a duração média das situações aí incluídas.

Quadro 5 Duração média das classes interactivas
(valores médios e desvios-padrão)

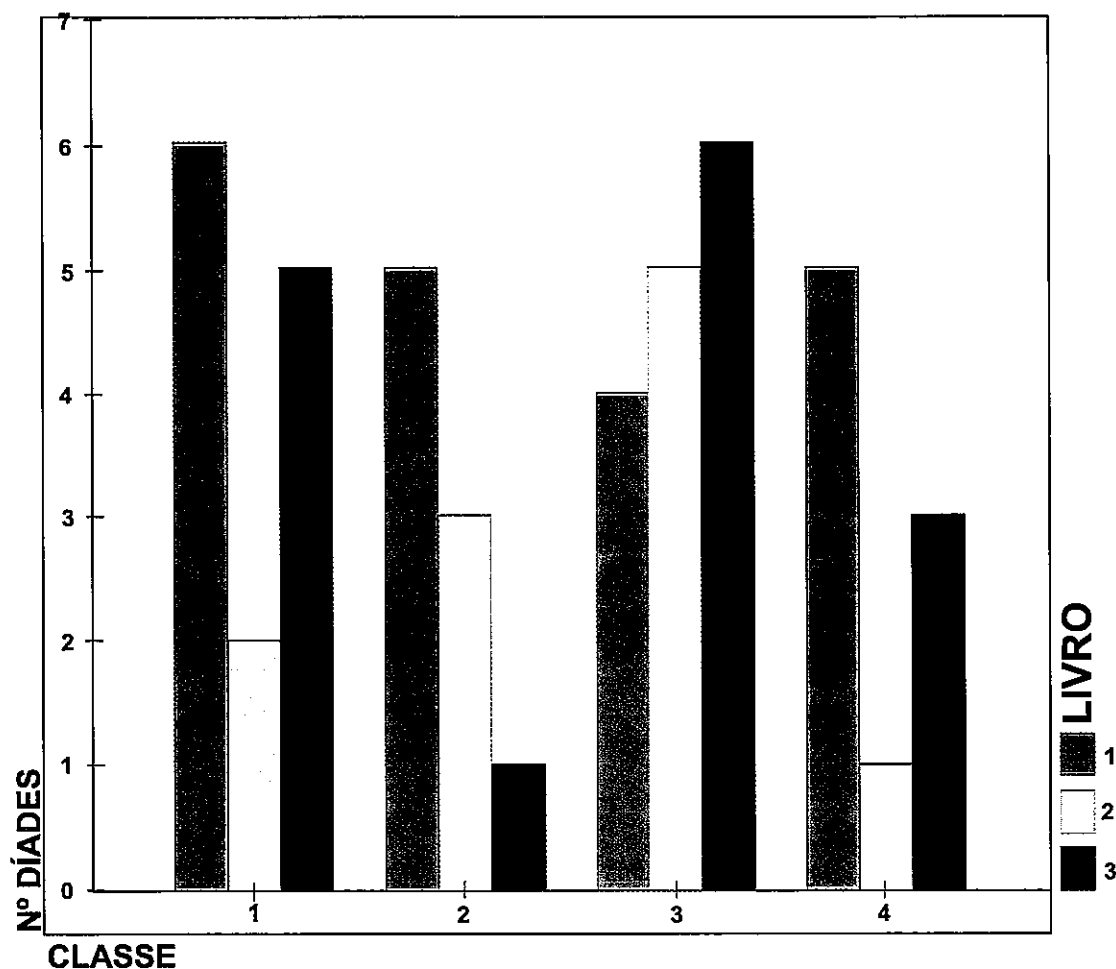
Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
382.7"(184.89)	278.4"(209.85)	463.7"(276.94)	168.33"(93.63)	Classe 3 > Classe 4

Como se pode observar, verificam-se diferenças significativas a nível da duração média das situações de cada classe interactiva. São as situações da classe 3 aquelas que demonstram uma duração média superior, enquanto as da classe 4 reflectem as durações mais curtas. Tais resultados não surpreendem, já que as interacções da classe 3 se caracterizam por um adulto que intervém de modo elaborado e que solicita a criança, suportando-a. É natural que este padrão prolongue as situações ao contrário do que acontece na classe 4, em que o adulto intervém pouco e deixa que a criança assuma a iniciativa.

3.2.2. Os padrões de interacção e os livros utilizados

No ponto 2.1. deste capítulo, analisámos o papel do livro na natureza das interacções estabelecidas entre mãe e criança. Pretendemos agora avaliar se existe alguma relação entre os livros utilizados e os quatro padrões de interacção. Para cada classe, foi calculado o número de díades em função do livro utilizado. A figura seguinte apresenta esses resultados.

Figura 1 Número de díades em cada classe em função do livro utilizado



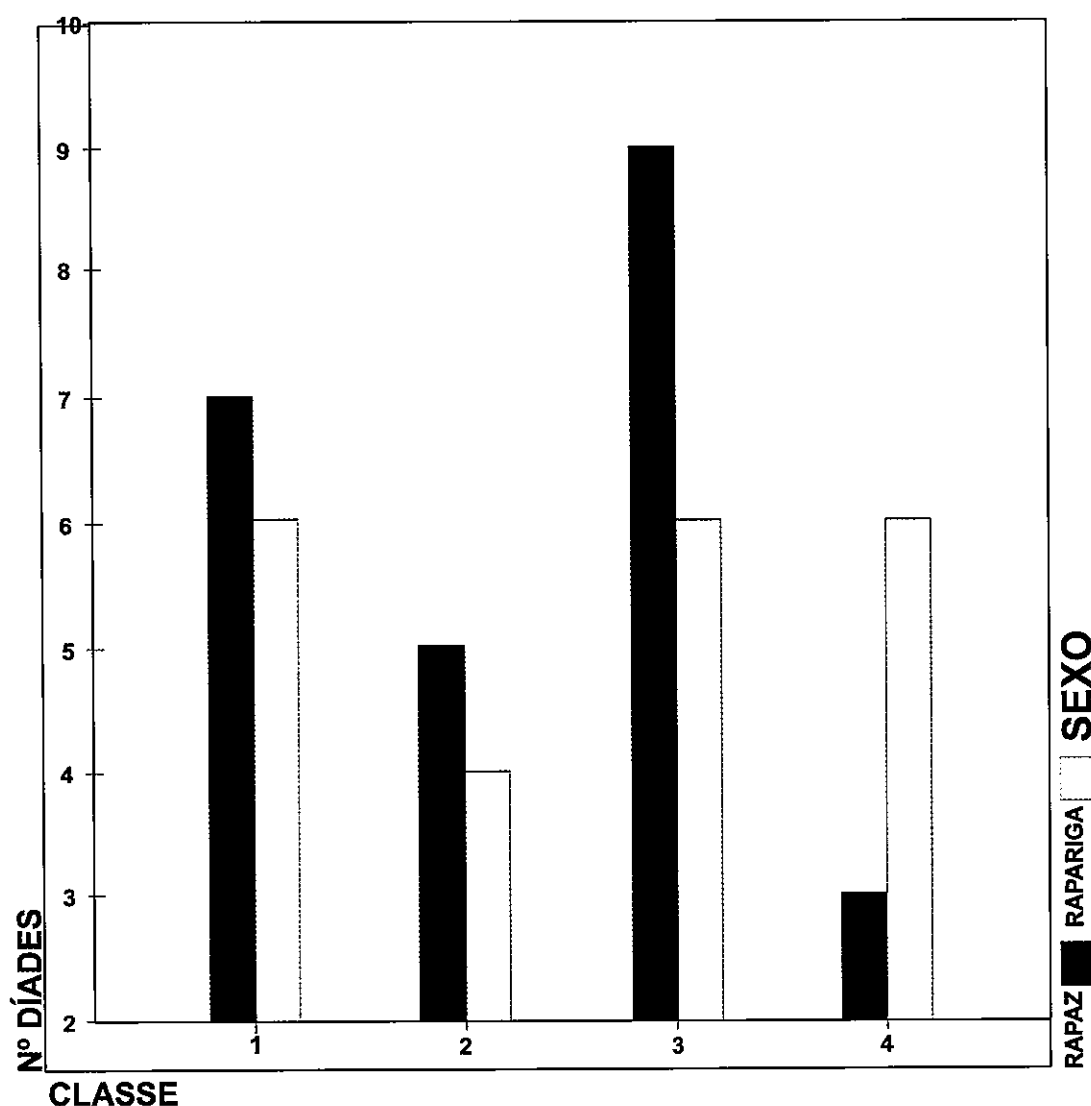
Como se pode verificar, cada um dos três livros é utilizado em cada uma das quatro classes. O valor do qui-quadrado não é significativo ($p > 0.05$), indicando que classe e livro podem ser consideradas variáveis independentes. Podemos, pois, afirmar com alguma confiança que o livro à volta do qual se desenrola a interação não tem efeito na definição das quatro classes.

3.2.3. Os padrões de interação e o sexo das crianças

No ponto 2.2. analisámos o papel do sexo da criança na natureza das interações estabelecidas à volta de um livro. Nessa análise, um pouco surpreendentemente, verificámos que a nossa amostra evidenciava uma tendência a situações com duração mais prolongada em díades de rapazes do que em díades com raparigas. Assim, optamos,

mais uma vez, por analisar até que ponto os diferentes padrões interactivos poderiam relacionar-se, de forma distinta, com os dois sexos. Nesse sentido, calculamos, para cada uma das classes, a frequência de díades com rapazes e com raparigas. O quadro seguinte apresenta o número de díades por classe em função do sexo da criança.

Figura 2 Número de díades em cada classe em função do sexo da criança



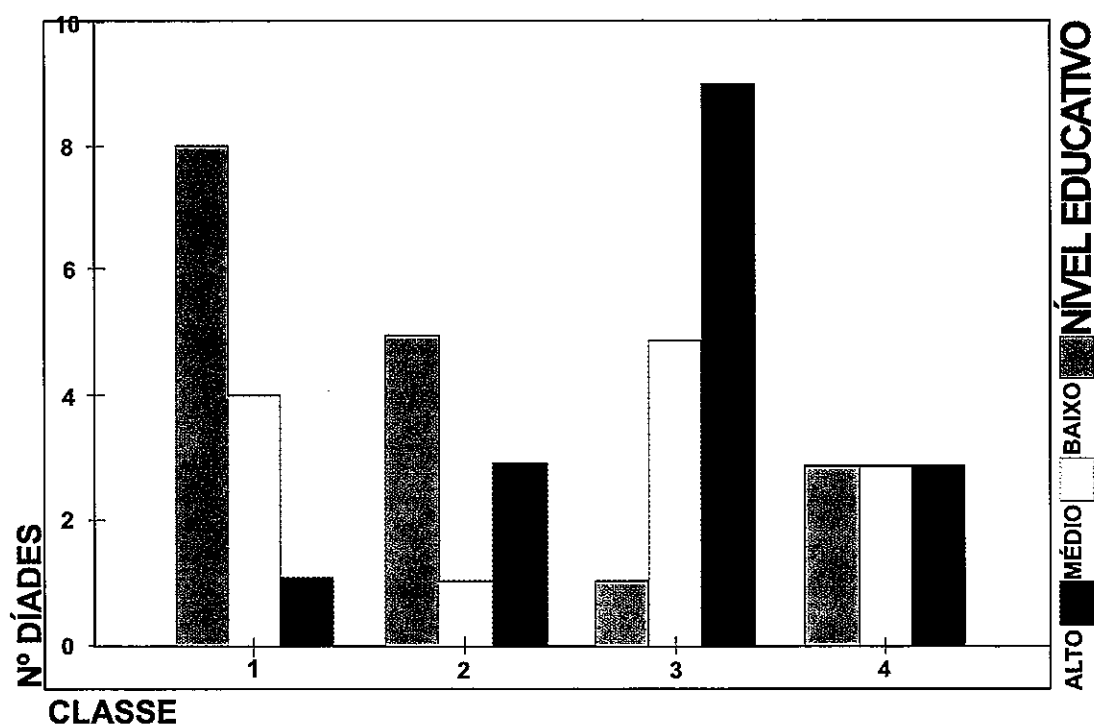
Seguidamente, efectuamos um teste de qui-quadrado para avaliar até que ponto as frequências observadas em cada classe diferem (ou não) de forma significativa das frequências esperadas pressupondo a independência das duas variáveis analisadas (ou seja, classe interactiva e sexo das crianças). Os resultados sugerem a independência das duas variáveis ($p > 0.05$). Refira-se, no entanto, a tendência a um maior número de

díades com rapazes na classe 3 (situação com duração média superior) e maior número de díades com raparigas na classe 4 (situação com duração média mais baixa). Recorde-se que a classe 3 se caracteriza por uma interacção centrada no adulto e elaborada, enquanto na classe 4, de elaboração mais baixa, é a criança, fundamentalmente, quem conduz a interacção.

3.2.4. Os padrões de interacção e o nível educativo das mães

Foram calculadas, para cada classe interactiva, as frequências de díades em função do nível educativo das mães. O gráfico seguinte é elucidativo da relação existente entre nível de escolaridade das mães e classe de interacção. Aliás, o teste de qui-quadrado confirma esta relação significativa ($p < 0.05$).

Figura 3 Número de díades em cada classe em função do nível educativo da mãe



Saliente-se a preponderância de díades com mães de nível educativo baixo na classe 1, embora díades com mães de outros níveis de escolaridade também aí estejam representadas. A classe 3, por seu lado, reflecte a situação inversa, ou seja, uma maioria de díades com mães de nível educacional elevado e uma minoria de mães de nível educativo baixo. A classe 2 revela valores mais equilibrados, embora seja a classe 4 que

merece, a esse nível, uma referência especial, já que díades de níveis educativos distintos se fazem aqui representar em igual número. Resumindo, podemos dizer que a classe 3 é o padrão de interacção mais frequente em díades de mães de nível de escolaridade elevada, ou seja, mães que tenham frequentado, ou concluído, um curso superior. Quanto à classe 1, essa reflecte o padrão de interacção mais comum em díades de mães com seis ou menos anos de escolarização.

3.2.5. Os padrões de interacção e a leitura de livros em casa

Foi perguntado às mães qual a frequência com que habitualmente, em casa, realizavam com o(a) seu(sua) filho(a) a actividade de ouvir histórias ou ver livros lidos pelo pai ou pela mãe. A mãe tinha que optar por uma de cinco alternativas:

- nunca (=1);
- menos que mensal (=2);
- mensalmente (1 a 3 vezes por mês)(=3);
- semanalmente (1 a 6 vezes por semana)(=4);
- diariamente(=5).

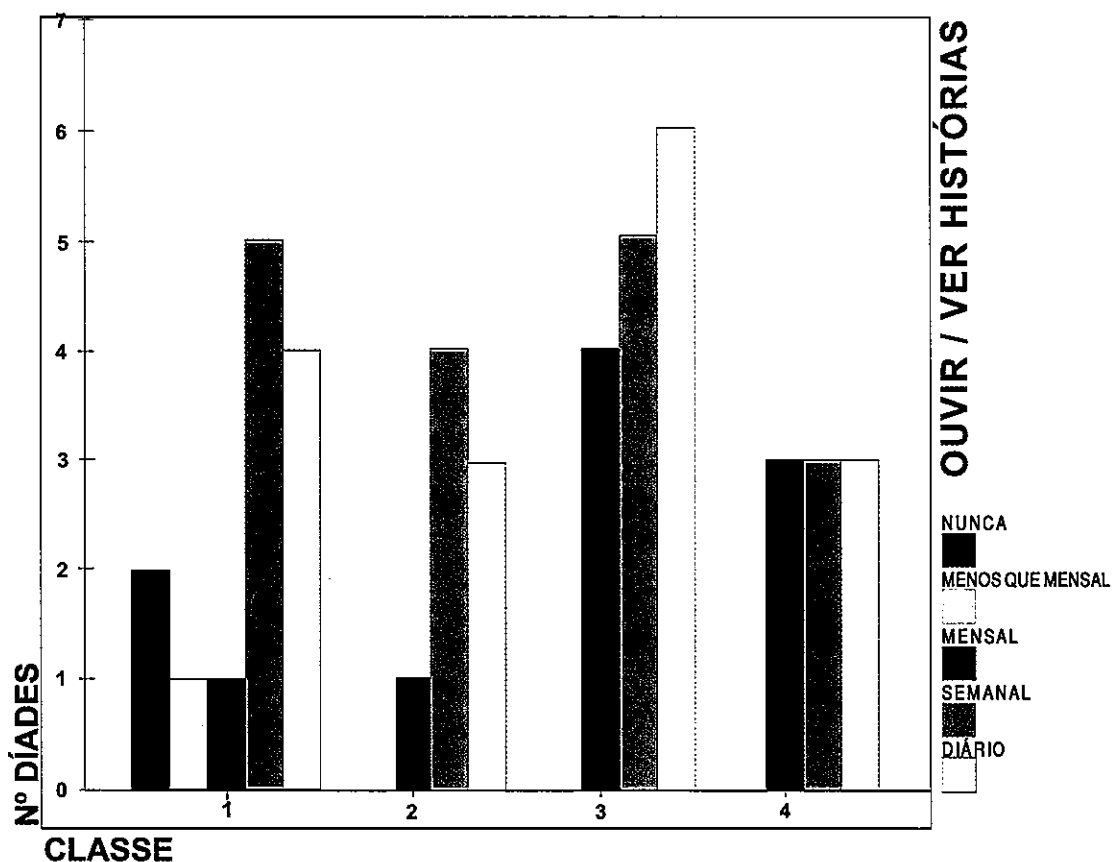
O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos em cada classe interactiva.

Quadro 6 Frequência média de "ouvir histórias/ver livros" em cada classe interactiva (valores médios e desvios-padrão)

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
3.62(1.45)	4.25(0.71)	4.13(0.83)	4.00(0.87)	NS

Como se pode ver, os valores são muito semelhantes nas quatro classes, não se verificando diferenças significativas. Considerando que uma análise da distribuição da frequência de leitura conjunta em cada classe interactiva seria mais informativa, calculou-se então, para cada classe, o número de díades em função da frequência de ocorrência de "ouvir histórias ou ver livros lidos pela mãe ou pelo pai" (ver Figura 4).

Figura 4 Número de díades em cada classe em função da frequência de ocorrência da leitura conjunta



Destaque-se o facto de, apenas na classe 1, haver díades cuja frequência de leitura conjunta em casa é "nunca" (2 díades) ou "menos que mensal" (1 díade). No entanto, ressalve-se que em 9 das 13 díades que compõem esta classe, as mães afirmam ouvir ou ver histórias pelo menos semanalmente. Quanto às restantes classes interactivas, todas as díades que as constituem ouvem/vêem histórias pelo menos mensalmente. É a classe 3 que apresenta maior número de díades em que a leitura conjunta ocorre diariamente (6 díades). Refira-se, porém, que o teste de qui quadrado não assume um valor significativo ($p > 0.05$).

3.2.6. Os padrões de interacção e a qualidade do ambiente familiar

No âmbito do ECCE foi aplicada a adaptação portuguesa da versão pré-escolar da "*Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)*", da autoria de Bradley e Caldwell (1984). A HOME é um instrumento de avaliação da qualidade e da

quantidade de apoio e estimulação proporcionadas à criança pelo seu contexto familiar com vista a promover o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Bairrão et al., 1999). É composta por 55 cinco itens organizados em oito subescalas:

1. Estimulação da aprendizagem;
2. Estimulação da linguagem;
3. Ambiente físico;
4. Carinho e aceitação;
5. Estimulação académica;
6. Modelagem e encorajamento da maturidade social;
7. Variedade de estimulação;
8. Aceitação.

Todos os itens recebem pontuações binárias (sim ou não), e a pontuação total obtida na escala, ou nas subescalas, refere-se ao número de itens positivos.

O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos em cada classe interactiva na "HOME total", bem como nas suas oito subescalas.

Quadro 7 Valores médios obtidos na HOME e suas subescalas para cada classe interactiva (valores médios e desvios-padrão)

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
HOME total	37.5(7.61)	37.8(4.94)	41.4(6.28)	38.3(7.84)	NS
Est. Aprendizagem	6.0 (2.94)	5.6(2.65)	7.4(2.82)	6.4(1.94)	NS
Est. Linguagem	5.9(1.19)	5.4(0.73)	5.9(1.28)	4.9(2.09)	NS
Ambiente Físico	6.1(1.12)	5.8(1.30)	6.3(1.16)	5.9(1.96)	NS
Carinho e aceitação	5.1(1.19)	5.0(1.94)	5.3(1.18)	5.4(2.01)	NS
Est. Académica	2.9(1.44)	2.7(0.87)	2.7(1.40)	3.1(1.27)	NS
Modelagem	2.1(1.12)	2.9(0.78)	3.3(1.28)	2.3(1.66)	NS
Variedade de estimulação	6.5(1.51)	7.1(0.93)	6.7(1.49)	6.6(1.81)	NS
Aceitação	2.9(1.28)	3.3(0.50)	3.8(0.41)	3.7(0.50)	Cl. 1 < Cl. 3

Como se pode verificar, os valores médios obtidos em cada classe interactiva na HOME total, bem como nas suas oito subescalas são bastante semelhantes. Uma análise de contrastes entre grupos utilizando o teste de Scheffe (ao nível de 95%), revela uma

única diferença significativa na subescala da Aceitação³, em que a classe 3 revela valores médios significativamente superiores à classe 1 ($p < 0.05$). De certa forma, estes são resultados surpreendentes, pois esperava-se que as notas obtidas em subescalas conceptualmente mais directamente relacionadas com a leitura conjunta de livros, tais como a Estimulação da aprendizagem e a Estimulação da linguagem, apontassem para algumas diferenças entre as quatro classes interactivas. Saliente-se, no entanto, a tendência da classe 3 em obter resultados mais altos tanto a nível da HOME total como a nível de algumas das suas subescalas (veja-se, por exemplo, a escala de Estimulação da aprendizagem, da Modelagem e da Aceitação).

3.2.7. Breve síntese

Dos padrões interactivos e da duração das situações

Verificam-se diferenças significativas a nível da duração média das situações de cada classe interactiva. As situações da classe 3 demonstram uma duração média significativamente superior à duração média da classe 4. Tal resultado é, de certa forma, esperado, já que na classe 3 a interacção é centrada no adulto que intervém de forma elaborada e solicita a criança a participar proporcionando-lhe suportes, enquanto na classe 4 o adulto intervém pouco, deixando à criança o controlo da situação. É claro que, se o primeiro padrão interactivo tem tendência a prolongar as situações, o segundo tende a encurtá-las.

Dos padrões interactivos e dos livros utilizados

Cada um dos três livros é utilizado em cada uma das quatro classes com frequência idêntica, não se verificando uma relação significativa entre classe interactiva e livro à volta do qual se desenrola a interacção.

Dos padrões interactivos e do sexo das crianças

Não se verificam relações significativas entre o sexo das crianças e classe interactiva de pertença. Nota-se, porém, uma leve tendência à existência de um maior número de díades de rapazes na classe 3 e um maior número de díades de raparigas na classe 4. O facto da classe 3 ser constituída, em média, por situações mais longas que a classe 4 aponta para uma possível explicação para a tendência a encontrarmos situações mais prolongadas nas díades mãe-rapaz do que nas díades mãe-rapariga.

3 Esta escala descreve a capacidade dos pais em aceitarem os comportamentos negativos e exploratórios por parte da criança como algo de natural e próprio das crianças mais novas - e não tanto como actos que exigem punição severa e imediata - demonstrando capacidade para lidar com esses comportamentos de forma adequada (Bairrão et al., 1999).

Dos padrões interactivos e do nível educativo das mães

De salientar uma relação significativa entre classe interactiva e nível educativo das mães. A preponderância de díades de mães de nível educativo baixo é claramente evidente na classe 1, classe essa, como vimos, caracterizada por interacções de elaboração reduzida. Por outro lado, na classe 3, caracterizada por uma interacção elaborada, são as díades de mães de nível educativo alto que surgem em maioria. Estes são dados que vão no mesmo sentido daqueles que analisámos no capítulo anterior e que apontavam para diferenças significativas entre mães de nível educativo baixo e alto no que dizia respeito à utilização de distanciamentos. Se as primeiras interagiam a um nível mais concreto, as segundas revelavam interacções com um maior nível de elaboração.

Dos padrões interactivos e da leitura de livros em casa

Embora não se verifiquem relações significativas entre a frequência de "ouvir histórias ou ver livros lidos pela mãe ou pelo pai" e as diferentes classes interactivas, refira-se que é apenas na classe interactiva 1 que encontramos díades cuja frequência de leitura conjunta é "nunca" ou "menos que mensal". Em todas as restantes classes observa-se uma frequência de leitura pelo menos "mensal".

Dos padrões interactivos e da qualidade do ambiente familiar

Em termos gerais, não há diferenças significativas entre as quatro classes interactivas a nível da qualidade do ambiente familiar, tal como esta é avaliada pela "HOME". Algo surpreendentes, até, são os resultados obtidos em escalas específicas tais como a "Estimulação da aprendizagem" e a "Estimulação da linguagem" que não revelam ser significativamente diferentes nas quatro classes interactivas. É na escala da "Aceitação" - que avalia a capacidade dos pais aceitarem os comportamentos negativos, bem como os comportamentos exploratórios da criança, demonstrando capacidade para lidar com eles de forma adequada - que as diferenças surgem, nomeadamente entre os valores obtidos pela classe 1 e pela classe 3. Assim, as mães da classe 3 demonstram, em média, maior capacidade de aceitação que as mães da classe 1.

3.3. As díades educadora-criança e características do ambiente imediato

Vimos, no capítulo anterior, que era possível identificar quatro classes de interacção distintas no âmbito das díades educadora-criança. No entanto, sendo a classe 2 constituída, apenas, por quatro díades, será excluída das análises que se seguem. Igualmente excluída foi a díade 3 por não ter sido enquadrada em qualquer uma das quatro classes.

3.3.1. Os padrões de interacção e a duração da situação

Quadro 8 Duração média das classes interactivas
(valores médios e desvios-padrão)

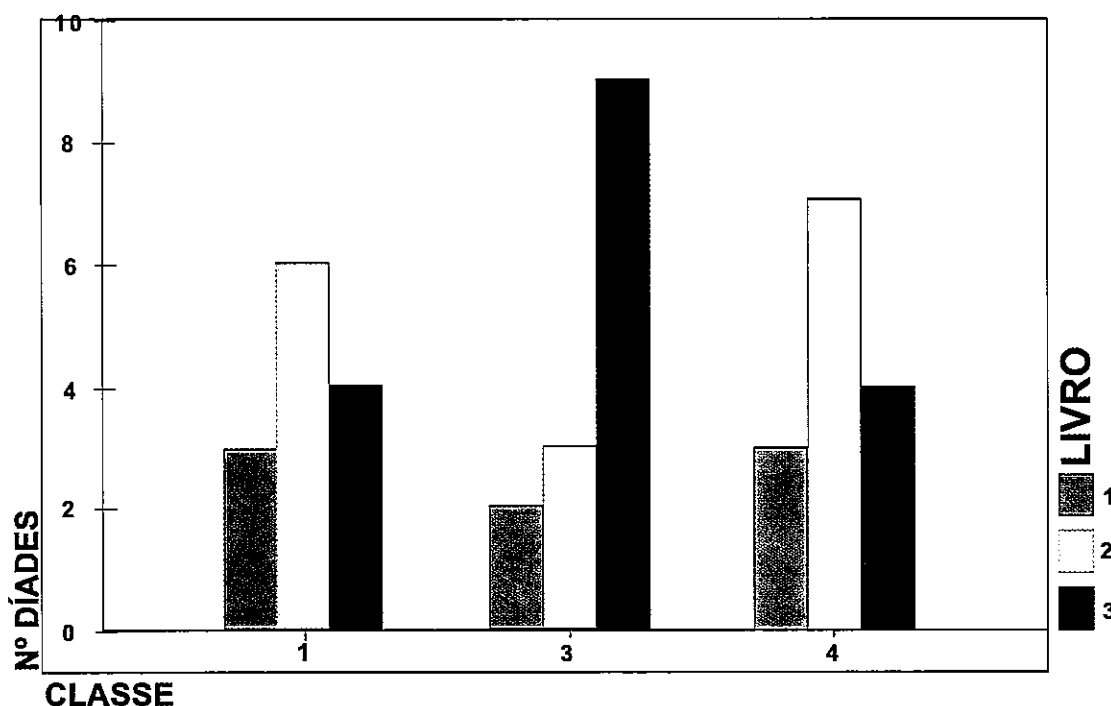
Classe 1	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
558.6*(203.22)	565.4*(206.09)	485.9*(200.42)	NS

Como se pode ver, e de forma distinta do que se havia verificado nas díades mãe-criança, a duração média das situações de cada classe interactiva assemelham-se entre si ($p > 0.05$). Saliente-se, no entanto, a grande dispersão de resultados dentro de cada classe⁴.

3.3.2. Os padrões de interacção e os livros utilizados

Para cada classe foi calculado o número de díades em função do livro utilizado. A figura seguinte apresenta esses resultados.

Figura 5 Número de díades em cada classe em função do livro utilizado



⁴ A classe 2 tem uma duração média de 441.5" e um desvio padrão de 235.68.

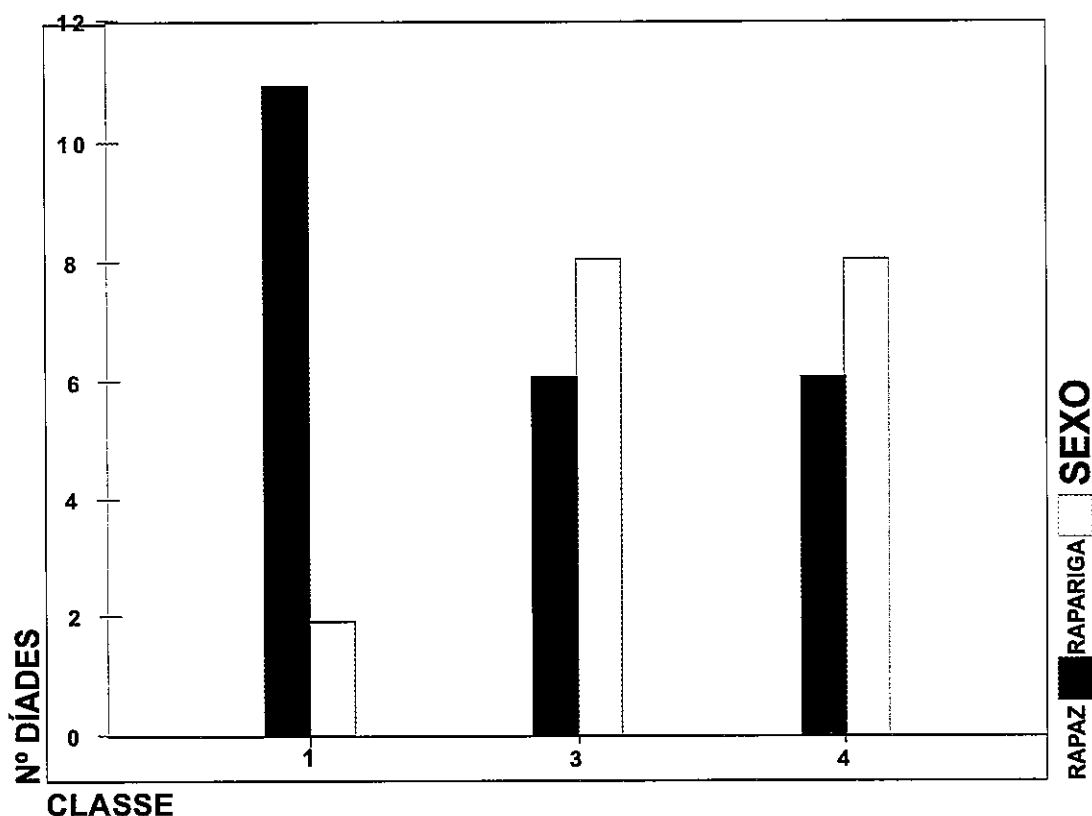
Analisando o gráfico acima apresentado, salta à vista a frequência elevada de díades da classe 3 que utilizaram o livro 3. Refira-se, no entanto, que o teste de qui-quadrado não assume valores significativos ($p > 0.05$).

Aquando da caracterização das classes identificadas através da análise classificatória, referimos algumas especificidades desta classe se comparada com a classe 1 (a classe 3 demonstra um nível de elaboração inferior) e com a classe 4 (a classe 3 tem um grau de elaboração inferior e as suas crianças revelam um nível de espontaneidade superior). O facto de agora verificarmos, na classe 3, um maior número de situações à volta do livro 3, leva-nos a pensar que este poderá ser um factor importante na formação desta classe. A análise do comportamento de adulto e criança à volta dos três livros apontava para uma interacção menos elaborada e com tendência a centrar-se mais em detalhes da imagem no livro 3 comparativamente com os outros dois livros (cf. ponto 2.1. deste capítulo).

3.3. 3. Os padrões de interacção e o sexo das crianças

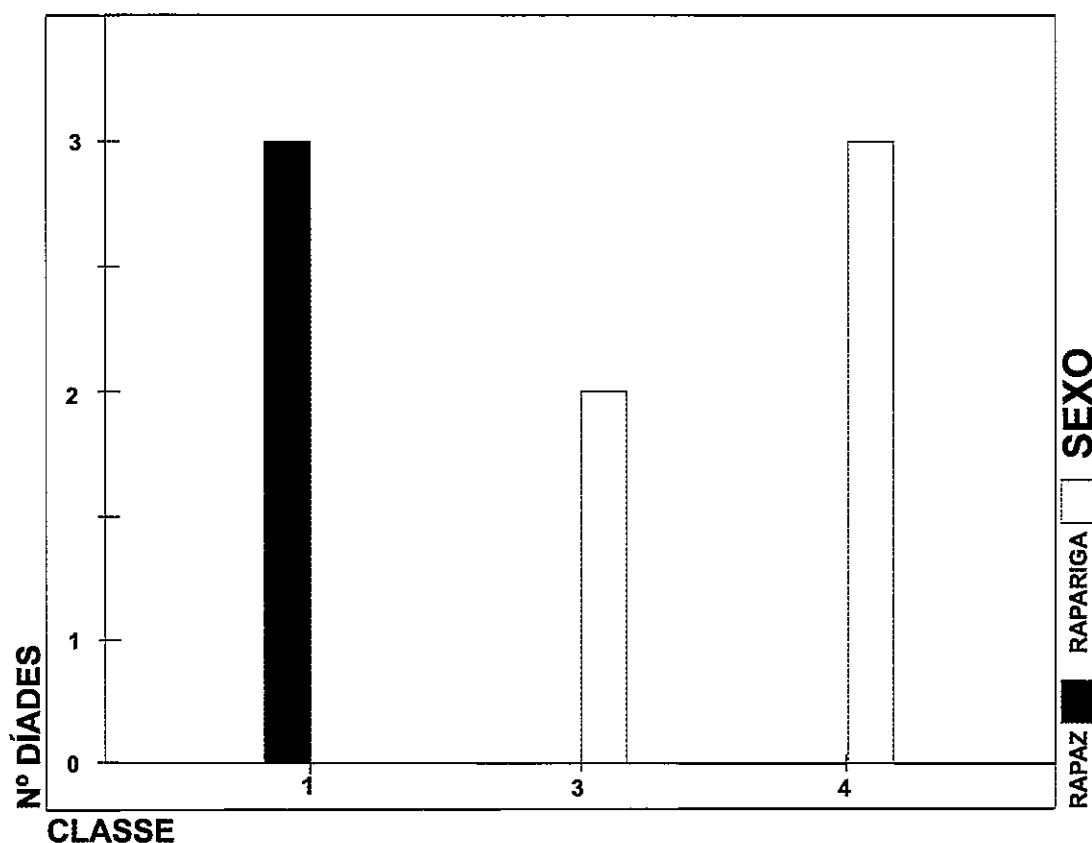
A figura seguinte apresenta o número de díades por classe em função do sexo da criança.

Figura 6 Número de díades em cada classe em função do sexo da criança

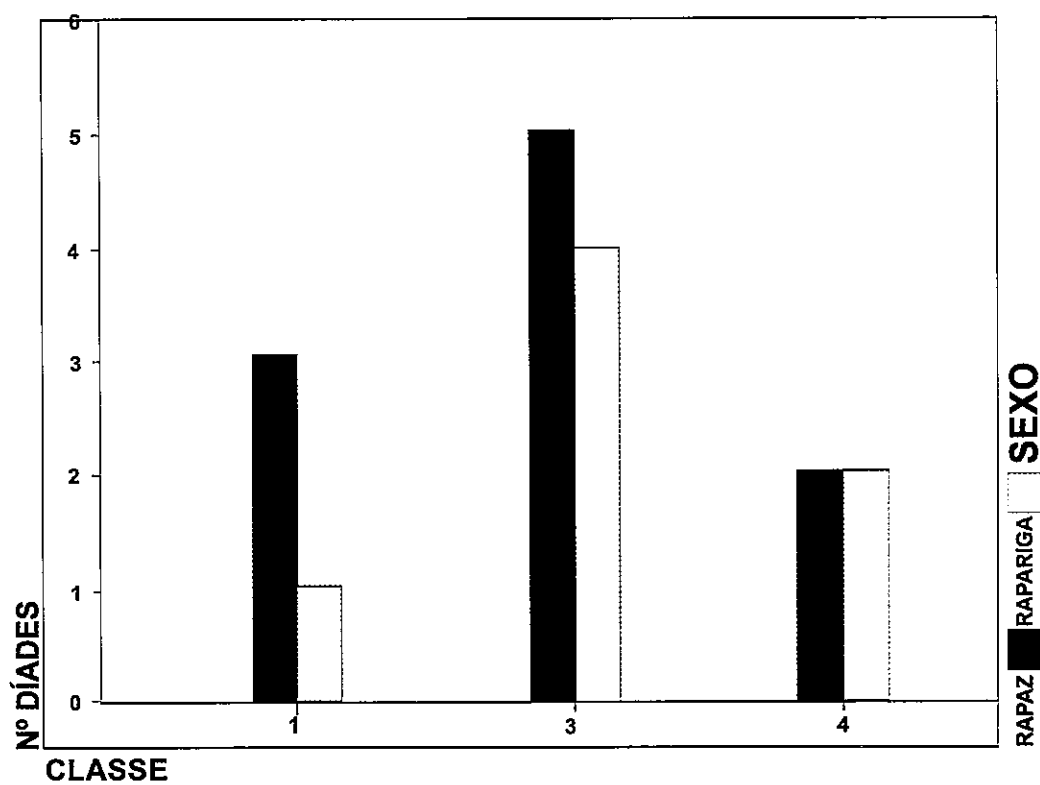
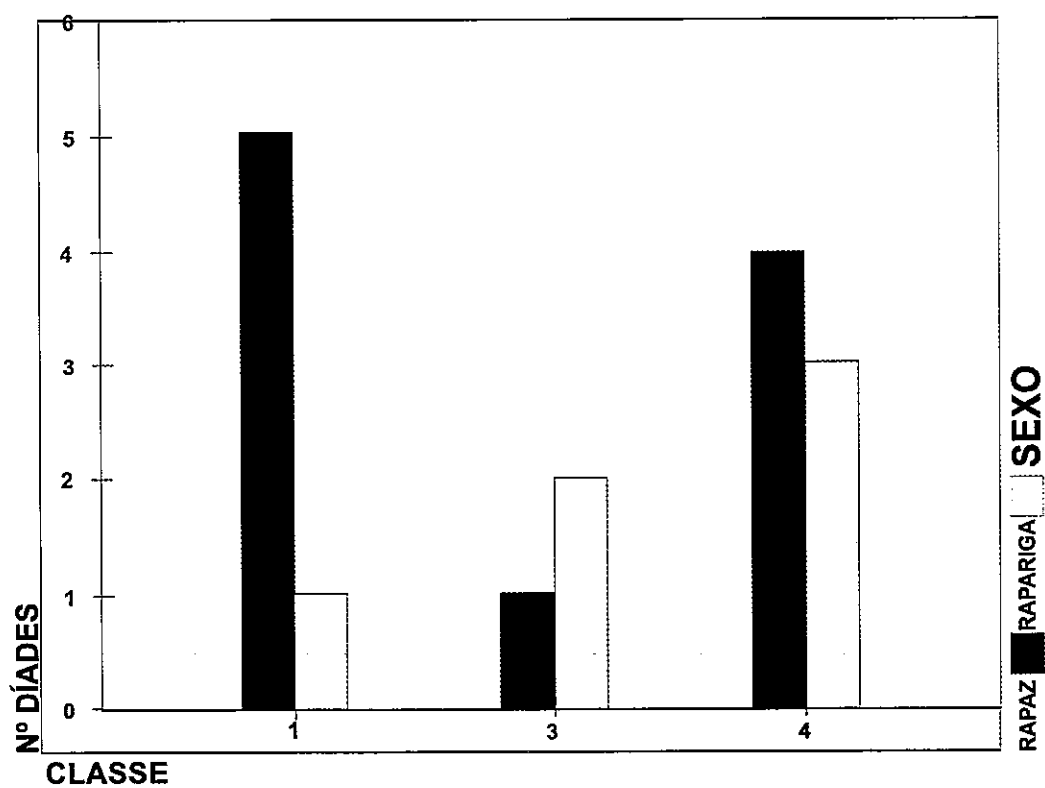


Não deixa de ser curioso verificar a existência de onze díades educadora-rapaz e apenas duas díades educadora-rapariga na classe 1. Pelo contrário, nas restantes classes, as díades com raparigas surgem sempre em maior número. Aliás, o teste de qui quadrado confirma esta relação significativa ($p < 0.05$). Saliente-se que, aquando da análise das características estruturais, bem como das categorias interactivas específicas em função do sexo das crianças, não se havia verificado qualquer diferença significativa entre díades educadora-rapaz e educadora-rapariga. Questionamos se estas diferenças não teriam a ver com os livros utilizados. Fomos então verificar a distribuição dos três livros em função do sexo (ver Figuras 7 a, b e c).

Figura 7a Número de díades em cada classe em função do sexo na situação de leitura conjunta à volta do livro 1



Figuras 7b e c Número de díades em cada classe em função do sexo na situação de leitura conjunta à volta dos livros 2 e 3

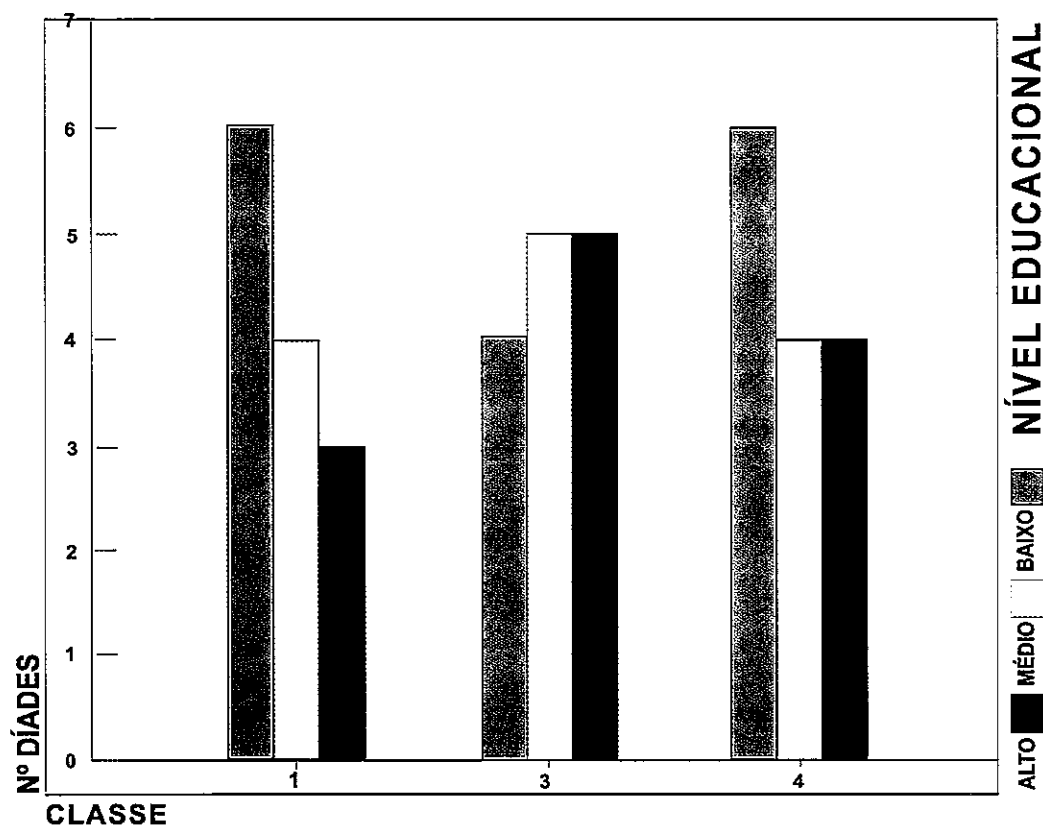


Como se pode verificar, independentemente do livro utilizado, na classe 1 há sempre um maior número de díades com rapazes do que com raparigas. No entanto, refira-se que as diferenças entre sexos assumem magnitudes diferentes nos três livros. É no livro 1 que essas diferenças mais se salientam, já que todas as díades de rapazes se encontram integradas na classe 1, enquanto nenhuma díade de raparigas aí aparece! Será que as educadoras interagem de modo diferente com meninas e meninos? Ou será que os rapazes e as raparigas da nossa amostra têm características pessoais diferentes? Esta é uma questão a debater no ponto 4 deste capítulo. Gostaríamos, ainda, de salientar um aspecto até aqui nunca considerado e que passa pelo sexo da personagem principal dos livros utilizados. Teo é um rapazinho de idade pré-escolar podendo este facto, eventualmente, ter algum efeito na definição de padrões de interacção distintos entre educadora e menino e educadora e menina.

3.3.4. Os padrões de interacção e o nível educativo das mães

Analizou-se ainda a possibilidade de se verificar uma relação entre o nível de escolaridade das mães das crianças e o padrão interactivo estabelecido entre as educadoras e essas mesmas crianças. A figura seguinte apresenta, em cada uma das classes, o número de díades por níveis de escolaridade (baixo, médio e alto) das mães.

Figura 8 Número de díades em cada classe em função do nível educativo da mãe



Como se pode constatar, não há nenhuma tendência evidente que aponte para uma relação entre nível educativo das mães e pertença da díade educadora-criança a uma determinada classe interactiva (qui-quadrado não significativo ($p>0.05$)). Refira-se, apesar de tudo, que existe uma tendência a encontrarmos um maior número de crianças, cuja mãe tem um nível educativo baixo, nas classes 1 e 4.

3.3.5. Os padrões de interacção e a leitura de livros no jardim de infância

Tal como havia acontecido com as mães, também foi perguntado às educadoras com que frequência propunham às crianças actividades como contar histórias e ler/ver livros de imagens. Da mesma forma que as mães, as educadoras tinham que optar por uma de cinco alternativas, ou seja, tinham que escolher entre nunca, menos que mensal, mensalmente, semanalmente ou diariamente. O quadro seguinte apresenta a frequência média de cada actividade em cada classe interactiva.

Quadro 9 Frequência média de “contar histórias” e “ler/ver livros de imagens”
(valores médios e desvios padrão)

	Classe 1	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p<0.05$)
Contar histórias	4.6(0.51)	4.6(0.50)	4.4(0.51)	NS
Ler/ver livros de imagens	4.7(0.48)	4.8(0.43)	4.7(0.47)	NS

Como se pode verificar, as frequências médias de qualquer uma das actividades são muito semelhantes nas três classes, não se verificando diferenças significativas⁵. Tal como já havia sido feito com as díades mãe-criança, calculou-se, ainda, para cada classe, o número de díades em função da frequência de ocorrência das actividades (ver Figura seguinte).

⁵ A classe 2 apresentou uma frequência média de “contar histórias” e de “ler/ver livros de imagens” de 4.3.

Figura 9 Número de díades em função da frequência de ocorrência da actividade contar histórias

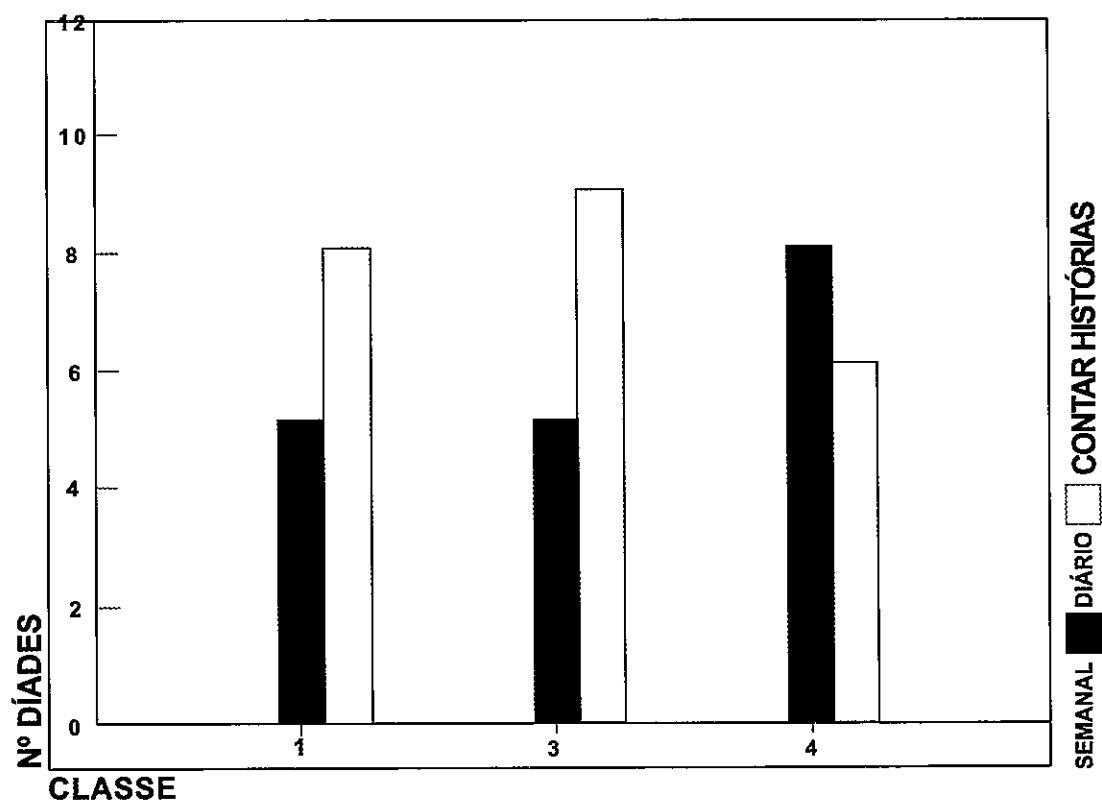
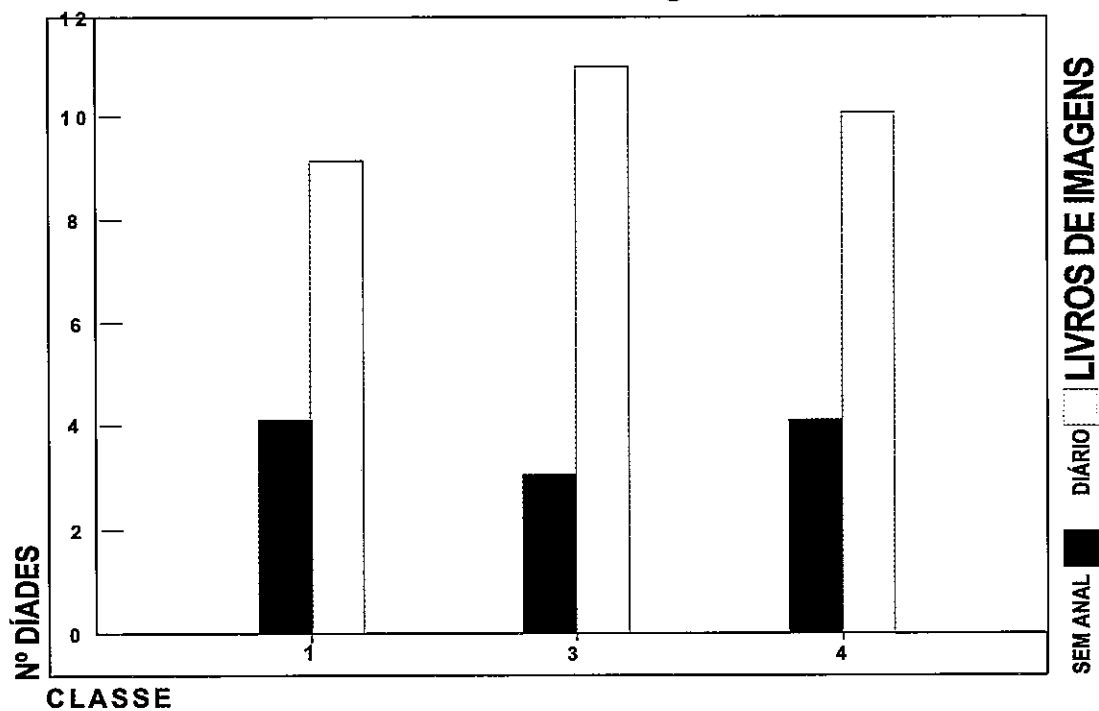


Figura 10 Número de díades em função da frequência de ocorrência da actividade ler/ver livros de imagens



Como se pode ver na primeira figura, a frequência de contar histórias nos jardins de infância das díades da nossa amostra é, pelo menos, semanal. Nas classes 1 e 3 o número de situações em que a actividade é realizada diariamente é superior ao número de situações em que a frequência é semanal. Na classe 4 as posições invertem-se na medida em que há mais situações semanais que diárias (teste de qui quadrado assume um valor não significativo, $p>0.05$)

Na figura seguinte, verificamos que a frequência de ler/ver livros de imagens é sempre, em qualquer uma das classes, sem excepção, semanal ou diária, sendo mais frequente a situação diária que semanal. Aliás, esta semelhança entre os resultados obtidos nas diferentes classes é confirmada pelo valor não significativo do teste de qui quadrado ($p>0.05$).

3.3.6. Os padrões de interacção e a qualidade do ambiente pré-escolar

No âmbito do estudo nacional mais alargado (ECCE) foi aplicada a "Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil" na sala de cada uma das crianças envolvidas⁶. Este instrumento é a versão portuguesa da "*Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*", da autoria de Thelma Harms e Richard Clifford (1980), e pretende efectuar uma avaliação da qualidade no jardim de infância através de 37 itens organizados em sete subescalas:

1. Rotinas e cuidados pessoais;
2. Materiais e mobiliário para as crianças;
3. Experiências de linguagem e raciocínio;
4. Actividades de motricidade grossa e fina;
5. Actividades criativas;
6. Desenvolvimento social;
7. Necessidades do adulto.

Cada um dos 37 itens é avaliado numa escala de 7 pontos, em que 1 significa uma situação inadequada, 3 uma situação em que existem as condições mínimas, 5 a existência de boas condições e 7 condições excelentes. Valores inferiores a 3 são, portanto, indicadores de **má qualidade**, valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 revelam um nível de **qualidade suficiente**, e valores iguais ou superiores a 5 indicam condições **desenvolvimentalmente adequadas** (Bairrão et al., 1997).

⁶ A primeira tradução e adaptação da escala foi efectuada em 1987, tendo sido aplicada em 18 jardins de infância. Desta primeira aplicação resultou uma nova versão que, por sua vez, foi utilizada num segundo estudo envolvendo 39 jardins de infância. Efectuou-se, ainda, em conjunto com Thelma Harms, um glossário especificando termos utilizados na escala (Bairrão et al., 1999).

Foram calculados os valores médios da "ECERS total", bem como de cada uma das sete subescalas. Estes valores são indicadores da qualidade do ambiente educativo das salas de jardim de infância frequentadas pelas crianças da nossa amostra. Assim, pretendemos analisar a existência de eventuais relações entre a qualidade desse ambiente educativo e a natureza dos padrões interactivos estabelecidos entre educadora e criança.

O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos, em cada classe interactiva, a nível da ECERS total, bem como nas suas sete subescalas.

Quadro 10 Valores médios obtidos na ECERS e suas subescalas em função da classe interactiva (valores médios e desvios padrão)

	Classe 1	Classe 3	Classe 4	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
ECERS (total)	4.27(0.27)	4.12(0.63)	4.13(0.56)	NS
Rotinas e cuidados	4.75(0.66)	4.44(0.76)	4.82(0.64)	NS
Materiais e mobiliário	4.75(0.33)	4.39(0.57)	4.41(0.93)	NS
Linguagem e raciocínio	4.37(0.82)	4.30(0.82)	4.07(0.81)	NS
Motoricidade grossa e fina	4.26(0.42)	4.29(0.63)	4.11(0.60)	NS
Actividades criativas	4.19(0.44)	3.99(0.71)	4.16(0.58)	NS
Desenvolvimento social	3.75(0.34)	3.49(0.68)	3.68(0.65)	NS
Necessidades do adulto	3.96(1.04)	4.14(1.20)	3.71(0.84)	NS

Como se pode verificar, os valores médios obtidos em cada classe indicam a existência de, pelo menos, condições mínimas, tanto a nível geral como a nível de aspectos específicos avaliados pelas sete subescalas. As diferenças entre as três classes interactivas nunca são significativas ($p > 0.05$). Saliente-se a tendência da classe 1 a obter notas mais elevadas em termos de qualidade geral. Na subescala de Linguagem e raciocínio - que avalia como materiais e actividades são utilizados na promoção de competências de comunicação e na aprendizagem de relações básicas - são as classes 1 e 3 que tendem a apresentar resultados mais altos⁷.

⁷ A classe 2 obtém uma média de 4.24 a nível da ECERS total e uma média de 3.94 na subescala da Linguagem e raciocínio.

3.3.7. Breve síntese

Dos padrões interactivos e da duração das situações

Verifica-se uma ausência de diferenças significativas entre a duração das situações de cada uma das três classes interactivas. Refira-se, no entanto, uma tendência a durações superiores nas classes 1 e 3, aquelas em que a criança manifesta uma participação mais activa na interacção.

Dos padrões interactivos e dos livros utilizados

Embora a relação entre classe interactiva e livro utilizado não alcance valores significativos, é de salientar uma tendência nítida à existência de um maior número de díades à volta do livro 3 ("Teo na escola") na classe interactiva 3. A esse propósito, recorde-se, por um lado, as características interactivas desta classe (com um nível de elaboração inferior às classes 1 e 4) e, por outro, a tendência a encontrarmos níveis de elaboração mais reduzidos em situações interactivas à volta do livro 3. Complementarmente, refira-se, ainda, uma preponderância - embora não tão acentuada quanto a verificada na classe 3 com o livro 3 - do livro 2 tanto na classe 1 como na 4. Tínhamos visto, também, que este era o livro associado a interacções mais elaboradas. Assim, faz sentido afirmar que o papel desempenhado pelo livro no desenvolvimento das interacções educadora-criança não deve ser menosprezado.

Dos padrões interactivos e do sexo das crianças

Verifica-se uma relação significativa entre sexo da criança e classe interactiva de pertença ($p < 0.05$). De facto, na classe 1, é evidente a preponderância de díades com rapazes (11 díades com rapazes e 2 díades com raparigas!). Ao contrário, verifica-se uma maioria de raparigas (embora sem atingir valores diferenciais tão acentuados) nas restantes classes. Colocando-se a hipótese que os livros utilizados pudessem contribuir para tais resultados, analisou-se a relação entre sexo e classe interactiva separadamente para cada um dos três livros. Em todos se verificou a mesma tendência, embora esta se fizesse sentir de forma mais acentuada no livro 1 "Teo e sua irmã". Estes são resultados curiosos, na medida em que no ponto 2.2. não tinham sido verificadas diferenças significativas entre díades de educadoras com rapazes e com raparigas. Esta preponderância de rapazes na classe 1 é, pois, um facto a explorar na próxima secção deste capítulo, onde se analisarão as possíveis relações entre classes de interacção e características pessoais das crianças.

Dos padrões interactivos e do nível educativo das mães

Os resultados apontam para a ausência de uma relação significativa entre pertença da díade educadora-criança a uma determinada classe interactiva e nível educativo da mãe dessa criança. No entanto, verifica-se uma ligeira tendência a encontrarmos um maior número de crianças, cuja mãe tem um nível educativo baixo, nas classes 1 e 4. Embora estes resultados devam ser vistos com o maior cuidado, eles apontam no mesmo sentido de alguns dados obtidos no capítulo anterior, que sugeriam uma tendência a maior elaboração e suporte por parte das educadoras de crianças com mães de nível educativo baixo. A confirmarem-se tais tendências, elas apontariam para o desempenho de uma função de natureza compensatória por parte das educadoras da nossa amostra quando em interacção com crianças provenientes de famílias com níveis educativos baixos.

Dos padrões interactivos e da leitura de livros em jardim de infância

A análise da frequência de ocorrência das actividades "contar histórias" e "ler/ver livros de imagens" não revela diferenças significativas entre as classes.

Dos padrões interactivos e da qualidade do ambiente pré-escolar

Em primeiro lugar, os valores médios obtidos em cada classe indicam a existência de, pelo menos, condições mínimas tanto a nível da qualidade geral como da qualidade relativa a aspectos específicos tais como condições para promover o desenvolvimento de competências de linguagem e de raciocínio nas crianças. As diferenças entre as três classes nunca são significativas, revelando a existência de níveis de qualidade equivalentes. Refira-se, no entanto, uma ligeira tendência a resultados superiores a nível da qualidade geral na classe 1 em relação às classes 3 e 4, assim como uma tendência a encontrarmos melhores resultados nas classes 1 e 3 a nível da escala de "Linguagem e raciocínio".

4. Padrões de interacção em dois tipos de díades e características da criança

4.1. A avaliação do desenvolvimento e do temperamento das crianças

4.1.1. Pressupostos

A questão que interessa agora analisar prende-se com as eventuais relações entre padrões interactivos estabelecidos entre adulto e criança e características de desenvolvimento e de temperamento dessa mesma criança. No capítulo 6 identificámos classes distintas na interacção mãe-criança, bem como na interacção educadora-criança. Vamos, agora, avaliar até que ponto essas classes se distinguem a nível das características das crianças que as integram. Pretende-se, assim, estudar as relações existentes entre padrões interactivos e diferentes aspectos do desenvolvimento e do temperamento das crianças.

As medidas de desenvolvimento da criança utilizadas neste estudo foram seleccionadas entre aquelas que foram aplicadas no âmbito do Projecto mais global, o E.C.C.E.. A escolha dos instrumentos de avaliação centrados na criança teve como base alguns critérios que passamos a referir:

Em consonância com os pressupostos do E.C.C.E., pretendeu-se utilizar instrumentos que permitissem avaliar a criança no seu contexto de vida real. Ou seja, considerou-se primordial avaliar a capacidade da criança em adaptar-se e em lidar com as diferentes situações da sua vida quotidiana (Rosenbaum, Saigal, Szatmari & Hoult, 1995; Schmidt-Denter, 1994). Foi essa a razão para a utilização da "*Vineland Adaptive Behavior Scales*" (VABS) (Sparrow, Balla & Cicchetti, 1984) que avalia a independência pessoal e social da criança, bem como a sua capacidade em lidar com situações de vida diária.

Considerando a importância atribuída pela literatura (Bronfenbrenner, 1995) ao papel dos comportamentos "instigadores" por parte da criança na interacção estabelecida entre esta e o adulto, incluiu-se igualmente a avaliação de algumas características temperamentais da criança. Na mesma linha do que atrás foi referido, considerou-se que estas características deveriam ser avaliadas tendo por base situações quotidianas em contextos naturais. Utilizou-se, para esse efeito, a Escala de Temperamento EAS ("*The EAS Temperament Survey for Children*") de Buss e Plomin (1984).

Finalmente, considerou-se ainda a necessidade de incluir um instrumento de carácter mais tradicional. A escolha recaiu sobre o "*Peabody Picture Vocabulary Test*-

Revised" (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981), um teste normalizado do desenvolvimento da linguagem frequentemente utilizado no campo da Educação Pré-escolar. As razões para tal escolha prendem-se com o facto do desenvolvimento da linguagem se relacionar de forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, bem como de constituir um aspecto importante da competência social. A opção por uma medida de linguagem amplamente conhecida constituiu igualmente um factor favorável, por facilitar a comparação dos resultados obtidos no E.C.C.E. com estudos prévios que tivessem utilizado medidas de desenvolvimento tradicionais (ECCE-Study Group, 1997)⁸.

4.1.2. Instrumentos de avaliação das crianças

4.1.2.1. Escala de Comportamento Adaptativo ("Vineland") ("*Vineland Adaptive Behavior Scales*", 1984)

Descrição da Escala original

A Escala de Comportamento Adaptativo Vineland ("*Vineland Adaptive Behavior Scales*"), desenvolvida por Sparrow, Balla e Cicchetti em 1984, é uma revisão da Escala de Maturidade Social Vineland ("*Vineland Social Maturity Scale*") de Doll (1935, 1965) e avalia a independência pessoal e social de indivíduos desde o nascimento até à idade adulta (Sparrow et al., 1984). A Vineland revista surge com três versões distintas: Entrevista em forma de questionário, entrevista com formato extenso e a versão para ser utilizada em sala de aula. Cada uma destas versões avalia o comportamento adaptativo em quatro áreas - a comunicação, a autonomia, a socialização e a motricidade. Adicionalmente, as duas versões de entrevista incluem ainda uma área centrada na avaliação de "comportamentos inadequados" (*ibid.*).

Na linha de Doll, Sparrow, Balla e Cicchetti definem comportamento adaptativo como "a realização de actividades diárias exigidas para a independência pessoal e social" e referem três princípios subjacentes a esta definição (*ibid.*):

1º - O comportamento adaptativo está relacionado com a idade.

⁸ Será apenas efectuada uma caracterização sucinta dos instrumentos utilizados. Para obter informação mais detalhada, podem ser consultados os seguintes documentos:

-Bairão, J., Leal, T., Fontes, P. & Gamelas, A.(1999). *Educação pré-escolar em Portugal. Estudo de Qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de investigação n.º 3 : Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

-ECCE-Study Group (1997). *European Child Care and Education Study: Cross National Analysis of the Quality and Effects of Early Childhood Programmes on Children's Development*. Final report submitted to European Union DGXII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

Tal como Doll, consideram que o comportamento adaptativo se desenvolve e complexifica ao longo dos anos;

2º - O comportamento adaptativo é definido pelas expectativas e pelos padrões das outras pessoas.

A adequação do comportamento de determinado indivíduo é ajuizada por aqueles que vivem, trabalham e interagem com ele.

3º - O comportamento adaptativo é definido pela realização típica e não pela capacidade do indivíduo.

Embora a capacidade seja necessária para a realização das actividades diárias, o comportamento adaptativo do indivíduo é inadequado se essa capacidade não for demonstrada quando necessário.

A descrição que se segue centra-se na versão de "entrevista em forma de questionário" por ter sido esta que serviu de base à adaptação do instrumento por nós utilizado no âmbito do E.C.C.E.. É uma versão constituída por 297 itens que proporcionam uma avaliação global do comportamento adaptativo em quatro áreas:

- Comunicação (nas suas vertentes receptiva, expressiva e escrita);
- Autonomia (que considera a dimensão pessoal, a doméstica e a comunitária);
- Socialização (que inclui o relacionamento interpessoal, os tempos livres e as competências sociais);
- Motricidade (que abarca a motricidade fina, bem como a global).

Geralmente, a escala é administrada sob a forma de uma entrevista semi-estruturada a alguém familiarizado com o comportamento do indivíduo em questão. A cotação atribuída a cada item indica se o indivíduo realiza ou não a actividade descrita.

Adaptação da Escala

O processo de adaptação da Vineland revista obedeceu a um conjunto de critérios que passaremos a expor:

1º - Devido a constrangimentos económicos era necessário elaborar um instrumento de aplicação fácil e rápida;

2º - Pertencendo as crianças a avaliar a uma faixa etária bastante reduzida (3 anos e 9 meses a 4 anos e 3 meses aquando do início do estudo - amostra nacional), havia necessidade de adaptar o instrumento por forma a diferenciar essas crianças;

3º - Sendo o E.C.C.E. um estudo internacional, havia que adequar o instrumento às características culturais dos diferentes países participantes.

Assim, devido à reduzida faixa etária das crianças implicadas, eliminaram-se todos aqueles itens relativos a idades inferiores a três e superiores a oito anos. Mantiveram-se apenas os itens adequados a uma avaliação de crianças entre os três e os oito anos de idade.

Todos os itens considerados inadequados à cultura de qualquer um dos países participantes foram igualmente eliminados.

A forma de aplicação do instrumento foi adaptada para permitir o seu preenchimento como questionário escrito.

A versão assim elaborada foi alvo de estudos piloto nos diferentes países. A aplicação a educadoras de crianças na faixa etária alvo permitiu a formulação de certos itens de forma mais clara, bem como a eliminação de outros que não evidenciavam variância (ECCE-Study Group, 1997). Como resultado deste trabalho foi elaborada uma versão de 44 itens a ser respondida pela educadora de infância de cada criança. Esta versão foi objecto de um segundo estudo piloto que veio confirmar a adequação dos itens, obrigando apenas a pequenas reformulações a nível do português (ver Anexo VI).

Tal como na versão original, a cotação dos itens indica se a criança realiza ou não a actividade descrita. Uma cotação de um significa que "sim, sempre", uma cotação de dois "às vezes" e uma cotação de três "não, nunca"⁹.

O quadro seguinte apresenta o número de itens por subescala e refere exemplos de itens em cada uma das áreas avaliadas.

Quadro 11 Escala de Comportamento Adaptativo (Vineland)

SUBESCALA	N.º de ITENS	E X E M P L O
Comunicação	15	Conta histórias populares, contos de fadas, anedotas ou um episódio de TV (item 7).
Autonomia	10	Veste-se sem ajuda, excepto para apertar os cordões (item 3).
Socialização	11	Partilha brinquedos ou outros bens sem ser preciso dizer-lhe para o fazer (item 4).
Motricidade	8	Corta com tesoura uma folha de papel ao longo de uma linha (item 5).

9 -Sempre: Esta alternativa deverá ser escolhida quando a criança habitualmente realiza a actividade.

-Às vezes: Alternativa utilizada quando a criança umas vezes realiza a actividade e outras não. Esta resposta deve também ser escolhida quando a criança está a iniciar a aprendizagem da actividade/do comportamento mencionado ou quando a/o realiza apenas em parte.

-Nunca: Esta alternativa deverá ser seleccionada quando a criança nunca ou muito raramente realiza a actividade ou comportamento mencionado.

Aplicação da Escala adaptada no âmbito do E.C.C.E.

A escala foi aplicada a uma amostra de 329 crianças frequentando jardim de infância, tendo sido preenchida, por escrito, pela educadora de cada uma dessas crianças.

Para cada criança foram calculadas cinco notas: uma nota para cada uma das quatro subescalas e um índice global do comportamento adaptativo. A nota em cada uma das quatro subescalas corresponde à média das cotações obtidas nos itens que constituem cada área. Quanto ao índice global, o seu valor corresponde à média das notas médias obtidas em cada subescala.

Características psicométricas da escala adaptada

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação deste instrumento a 329 crianças, analisaram-se algumas características psicométricas da versão adaptada.

O quadro seguinte apresenta os valores das intercorrelações obtidas entre as quatro subescalas, bem como entre cada uma dessas subescalas e índice global do comportamento adaptativo.

Quadro 12 Intercorrelações das subescalas e do índice global de comportamento adaptativo

	Índice global	Comunicação	Autonomia	Socialização	Motricidade
Índice global	--				
Comunicação	0.81***	--			
Autonomia	0.84***	0.62***	--		
Socialização	0.77***	0.57***	0.54***	--	
Motricidade	0.82***	0.54***	0.58***	0.46***	--

*** $p < 0.001$

Como se pode verificar, todas as subescalas da Vineland estão altamente correlacionadas ($p < 0.001$) com o índice global obtido neste instrumento. Este nível de significância também é encontrado para as correlações entre as diferentes subescalas.

O quadro seguinte apresenta os valores de α de Cronbach para cada uma das subescalas, bem como para o índice global de comportamento adaptativo.

Quadro 13 Consistência interna (α de Cronbach) para a escala adaptada

V I N E L A N D	α d e C r o n b a c h
Índice global	0.92
Comunicação	0.83
Autonomia	0.81
Socialização	0.76
Motricidade	0.82

Como se pode verificar, todos os valores de α de Cronbach são aceitáveis, com especial destaque para o valor obtido pelo índice global ($\alpha=0.92$). Os valores relativamente mais baixos das quatro subescalas justificam-se devido ao menor número de itens que as constituem, bem como à menor estabilidade dos dados característica de crianças em fase de desenvolvimento.

4.1.2.2. Teste de vocabulário de imagens Peabody ("*The Peabody Picture Vocabulary Test*" - PPVT-R, 1981)

Descrição do teste

O teste de vocabulário de imagens Peabody ("*The Peabody Picture Vocabulary Test*" - PPVT-R)¹⁰ de Dunn e Dunn (1981) avalia o vocabulário de crianças desde os 3 anos até à idade adulta. Embora o vocabulário receptivo seja apenas um aspecto do desenvolvimento da linguagem, o PPVT-R correlaciona de forma significativa com outras medidas de desenvolvimento da linguagem (ECCE-Study Group, 1997). O teste original, em língua inglesa, tem duas versões (a forma L e a forma M), cada uma constituída por 175 itens, em que o examinador diz uma palavra e pede ao sujeito para identificar qual de quatro imagens corresponde a essa palavra. O PPVT-R tem bastante aceitação nos E.U.A., sendo utilizado com objectivos educativos, clínicos e de investigação. Múltiplos estudos publicados referem valores elevados de fidelidade, bem como correlações significativas com outros testes de vocabulário e de inteligência.

O PPVT-R foi estandarizado em espanhol, em 1985, num trabalho conjunto do autor, Lloyd M. Dunn, e da MEPSA. Os estudos de validade desta adaptação indicam correlações elevadas com outras medidas de vocabulário (valor médio de $r=0.64$) e

10 O PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981) é uma versão revista do anterior "Teste de vocabulário de imagens Peabody" (PPVT) de Dunn (1959).

com testes de inteligência, especialmente aqueles que avaliam a aptidão verbal (por exemplo, a escala total da WISC obtém um valor mediano de $r=0.64$, a escala total da WPPSI obtém um valor de $r=0.58$, o ITPA um valor de $r=0.58$) (Dunn, 1985).

Tradução do teste para utilização no âmbito do E.C.C.E.

Não existindo nenhuma versão portuguesa do PPVT-R e dadas as limitações de tempo existentes para uma adaptação de raiz, optou-se por efectuar uma tradução da versão espanhola para a língua portuguesa. A tradução foi efectuada pela equipa do E.C.C.E. e revista por dois especialistas tendo como língua materna o espanhol, dominando a língua portuguesa e conhecendo a cultura dos dois países. Foi realizada uma aplicação piloto a crianças da faixa etária da amostra do E.C.C.E. para verificar a adequação da tradução. Depois de efectuadas as necessárias reformulações, a nova versão foi aplicada a um novo grupo de crianças, não tendo suscitado problemas (ver Anexo VII).

Aplicação da tradução portuguesa no âmbito do E.C.C.E.

Este instrumento foi aplicado no âmbito do E.C.C.E. em dois momentos distintos: Na primeira fase do Projecto (Pré-teste) e na sua terceira fase (Pós-teste). Na 1ª fase, o teste foi aplicado a 343 crianças, enquanto na 3ª apenas 277 dessas crianças foram alvo de avaliação¹¹. A aplicação foi efectuada em casa das crianças, iniciando-se sempre com o primeiro item (depois de apresentados os exemplos) e terminando quando a criança dava 6 erros em oito respostas consecutivas.

Devido à ausência de normas portuguesas, foram utilizadas, apenas, as pontuações directas¹².

11 No pós-teste, a equipa debateu-se com problemas financeiros que obrigaram a uma recolha de dados mais tardia e a uma redução do número de entrevistadores. Por essas razões, alguns dados não foram obtidos para 15% das famílias.

12 Para calcular a pontuação directa obtida no teste, há que determinar, em primeiro lugar, os elementos base e tecto. A base corresponde ao grupo mais alto de 8 respostas correctas consecutivas, enquanto o tecto diz respeito ao grupo mais baixo de 8 respostas consecutivas que contenha 6 insucessos. A pontuação directa total diz respeito ao número de respostas correctas ao longo do intervalo crítico. Ou seja, todos os itens situados abaixo da base são considerados correctos, ainda que o sujeito possa cometer alguns erros nesta zona. Todos os itens situados acima do tecto são considerados incorrectos, mesmo que o sujeito aí possa ter alguns sucessos. A pontuação directa obtém-se subtraindo o número de erros cometidos no intervalo crítico ao número do item que define o limite superior da linha tecto.

Características psicométricas do teste traduzido

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação deste instrumento no âmbito do E.C.C.E., analisaram-se algumas características psicométricas da versão adaptada.

Não sendo possível o cálculo da consistência interna do Peabody, optou-se pelo estudo da sua fidelidade com base no cálculo da correlação entre os resultados obtidos no pré- e no pós-teste. O valor de $r=0.68$ pode considerar-se aceitável, dada a existência de um período de cerca de 6 meses entre as duas aplicações e a reduzida faixa etária das crianças avaliadas.

A correlação entre a pontuação directa e a idade das crianças aquando das aplicações do Peabody é positiva e significativa a 99%. Os valores de correlação moderados (no pré-teste 0.30; no pós-teste 0.28) justificam-se pela homogeneidade de idades das crianças avaliadas (pré-teste: 47 a 62 meses; pós-teste: 53 a 67 meses).

Foram calculadas as correlações entre as notas obtidas na VINELAND adaptada (valor médio obtido em cada subescala e índice global de comportamento adaptativo) e os resultados obtidos no Peabody. Todas as subescalas da Vineland, assim como o índice global desse instrumento, estão altamente correlacionados com os resultados obtidos no Peabody ($p<0.001$). A correlação mais alta foi encontrada entre a subescala da Comunicação e o Peabody ($r=-0.44$, $p<0.001$), o que se justifica por ambos avaliarem aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem¹³.

4.1.2.3. Escala de Temperamento EAS ("The EAS Temperament Survey for Children", 1984)

Descrição da escala original

A Escala de Temperamento EAS ("The EAS Temperament Survey for Children") de Buss e Plomin (1984) é constituída por 20 itens que pretendem avaliar quatro dimensões do temperamento da criança:

- A timidez;
- A emocionalidade;
- A sociabilidade;
- A actividade.

Todos os itens, com excepção daqueles referentes à avaliação da sociabilidade,

13 O valor negativo da correlação tem a ver com o facto de, na Vineland, valores mais elevados indicarem uma realização pior que valores mais baixos, enquanto no Peabody valores mais elevados corresponderem a uma melhor realização.

foram retirados do "Inventário de Temperamento da Infância do Colorado" ("*Colorado Childhood Temperament Inventory*")¹⁴ da autoria de Rowe e Plomin (1977). No entanto, a escala de sociabilidade utilizada nesse estudo não isolava os aspectos da sociabilidade dos da timidez. Sendo extremamente complexo avaliar a sociabilidade de crianças pequenas, a maioria dos estudos analisa a timidez, não a distinguindo da sociabilidade. Buss e Plomin (1984), porém, decidiram desenvolver uma escala baseada numa medida de sociabilidade do adulto e "expurgada" de itens centrados na avaliação da timidez.

Cada uma das quatro escalas (Timidez; Emocionalidade; Sociabilidade e Actividade) é constituída por cinco itens. Os vinte itens são apresentados, todos misturados, a um adulto significativo que conheça bem a criança em questão. O adulto (geralmente, um dos pais) avalia cada uma das características comportamentais da criança numa escala de 1 (pouco característico) a 5 (muito característico).

O quadro seguinte descreve sucintamente cada uma das quatro dimensões avaliadas e apresenta um item ilustrativo de cada escala.

Quadro 14 Escala de Temperamento EAS

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
T i m i d e z	Tendência a evitar a interacção social, essencialmente com estranhos.	A criança tem tendência para ser tímida.
Emocionalidade	Tendência a deixar-se perturbar fácil e intensamente.	A criança perturba-se facilmente.
Sociabilidade	Tendência a preferir estar com outros a ficar sozinho.	A criança faz amigos com facilidade.
Actividade	Tendência a demonstrar um comportamento energético.	A criança tem muita energia.

Adaptação da Escala e sua aplicação no âmbito do E.C.C.E.

A escala foi traduzida no âmbito do E.C.C.E. para aplicação a todas as crianças que constituíam a amostra nacional. Com o objectivo de obter um instrumento adequado, válido e fiel, foram efectuados estudos piloto envolvendo crianças em idade pré-escolar e respectivas educadoras. Este estudo permitiu analisar a clareza de formulação dos itens, a adequação da escala de avaliação em cinco pontos, bem como a eficácia da

¹⁴ A construção deste inventário, a sua análise factorial, a descrição de médias e desvios-padrão, bem como valores de fidelidade e intercorrelações, são descritos por Rowe e Plomin (1977).

forma de aplicação. Alguns itens revelaram necessidade de clarificação, pelo que se procedeu a ligeiras reformulações do português. A escala de avaliação em cinco pontos mostrou ser adequada, sendo utilizada em toda a sua extensão pelas educadoras. Relativamente à forma de aplicação, optou-se por dar ao entrevistado a possibilidade de escolher entre ser ele próprio a preencher o questionário (depois de dadas as instruções e os esclarecimentos necessários) ou ser o entrevistador a fazê-lo.

A escala foi aplicada a 335 crianças durante a segunda fase de recolha de dados do E.C.C.E. (Peri-teste). Tal como na versão original americana, era pedido ao adulto (neste caso, a educadora) para indicar em que grau cada uma das vinte afirmações se aplicava à criança em questão (ver Anexo VIII).

As cotações obtidas nos cinco itens de cada escala foram somadas, sendo o total dividido por cinco (número de itens por escala). Cada criança obteve assim quatro notas que correspondiam à cotação média obtida em cada escala.

Características psicométricas da Escala de Temperamento (versão adaptada)

Passamos a apresentar algumas características psicométricas da Escala de Temperamento com base nas aplicações efectuadas no âmbito do E.C.C.E. (n=335).

O quadro seguinte apresenta os valores de alpha de Cronbach para cada uma das quatro escalas.

Quadro 15 Consistência interna (α de Cronbach) para a Escala de Temperamento (EAS)

ESCALAS DE TEMPERAMENTO	α de Cronbach
Timidez	0.89
Emocionalidade	0.80
Sociabilidade	0.60
Actividade	0.82

Em primeiro lugar, são de salientar os valores aceitáveis de consistência interna (≥ 0.80) em três das quatro escalas. Apenas a escala de sociabilidade oferece um valor de consistência interna inferior ($=0.60$). É também nesta escala que se encontram os valores mais baixos de correlação item-total, particularmente no item 18 “Quando so-

zinha, a criança sente-se isolada”¹⁵.

Foram ainda calculadas as correlações entre as quatro escalas do EAS (ver quadro seguinte).

Quadro 16 Intercorrelações entre as quatro escalas de temperamento

	Timidez	Emocionalidade	Sociabilidade	Actividade
Timidez	--			
Emocionalidade	0.26***	--		
Sociabilidade	-0.62***	-0.02	--	
Actividade	-0.61***	-0.13*	0.53***	--

* $p < .05$ *** $p < .001$

Em primeiro lugar, são de salientar correlações altamente significativas entre a escala da Timidez e as restantes três escalas ($p < 0.001$). Se com a escala da Emocionalidade a correlação é positiva, as correlações com as outras duas escalas assumem valores negativos. Assim, crianças mais tímidas têm tendência a ser mais emocionáveis, mas menos sociáveis e activas. Para além disso, Actividade e Sociabilidade correlacionam positivamente e de forma significativa ($p < 0.001$), apontando para a tendência a que crianças mais activas sejam também mais sociáveis. Pelo contrário, a relação entre Actividade e Emocionalidade, embora significativa ($p < 0.05$), vai no sentido inverso: Quanto mais activas, menos emocionáveis. Finalmente, Sociabilidade e Emocionalidade parecem não estar relacionadas ($r = -0.02$, $p > 0.05$).

15 A realização de uma análise factorial em componentes principais, com rotação varimax, ao nível do item, apontou para a necessidade de reformulação do item 18. Num estudo posterior (Resende, 1998), a formulação desse item foi alterada para "Quando sozinha, a criança sente-se posta de lado."

4.1.3. Resultados obtidos

4.1.3.1. Escala de Comportamento Adaptativo ("Vineland")

Valores descritivos obtidos pela nossa amostra (n=45)

O quadro seguinte apresenta os valores descritivos (média, desvio padrão, valores mínimos e máximos) obtidos pela nossa amostra de crianças. Refira-se a existência de dados relativos apenas a 45 crianças, já que uma das educadoras não efectuou a avaliação de uma das crianças (criança 21).

Quadro 17 Valores descritivos da Vineland

	Índice global	Comunicação	Autonomia	Socialização	Motricidade
Média	1.86	2.14	1.77	1.76	1.58
Desvio Padrão	0.24	0.29	0.31	0.25	0.43
Mínimo	1.36	1.47	1.25	1.18	1.00
Máximo	2.39	2.87	2.80	2.36	2.63

Saliente-se o facto da escala de comunicação, comparativamente com as outras escalas, bem como com o Índice global, obter os piores resultados médios¹⁶.

Resultados obtidos em função do sexo da criança

O quadro 18 apresenta os valores médios, bem como os desvios-padrão em função do sexo da criança.

**Quadro 18 Valores médios na Vineland em função do sexo da criança
(média e desvio-padrão)**

	Rapaz(n=23)*	Rapariga(n=22)	Teste t de Student
Índice global	1.85(0.24)	1.87(0.24)	NS
Comunicação	2.14(0.28)	2.15(0.31)	NS
Autonomia	1.81(0.35)	1.73(0.26)	NS
Socialização	1.69(0.25)	1.83(0.23)	p<0.05
Motricidade	1.59(0.43)	1.57(0.45)	NS

* A educadora não efectuou a avaliação da criança 21.

¹⁶ Não esquecer que, neste instrumento, valores mais elevados indicam uma realização pior que valores mais baixos.

Tendo-se aplicado o teste t-Student de diferenças de médias para amostras independentes, verificou-se que, em termos gerais, não há diferenças significativas entre rapazes e raparigas. No entanto, na escala da Socialização, os rapazes demonstram uma realização significativamente melhor que as raparigas ($p < 0.05$).

Resultados obtidos em função do nível educativo das mães das crianças

Seguidamente, calcularam-se os valores médios obtidos em cada uma das subescalas, bem como no Índice global para três grupos de crianças formados em função do nível educativo das suas mães (ver Quadro 19).

Quadro 19 Valores médios na Vineland em função do nível educativo da mãe da criança (médias e desvios-padrão)

	Nível educativo baixo (n=17)	Nível educativo médio (n=12)*	Nível educativo alto (n=16)	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
Índice global	1.93(0.27)	1.84(0.19)	1.80(0.24)	NS
Comunicação	2.27(0.30)	2.07(0.26)	2.07(0.28)	NS
Autonomia	1.78(0.28)	1.80(0.29)	1.74(0.37)	NS
Socialização	1.84(0.26)	1.76(0.23)	1.67(0.22)	NS
Motricidade	1.59(0.46)	1.58(0.39)	1.57(0.47)	NS

* A educadora não efectuou a avaliação da criança 21.

A fim de se verificar se os resultados obtidos por crianças com mães de níveis educativos distintos diferiam significativamente entre si, efectuou-se uma análise de variância unifactorial para cada escala da Vineland, bem como para o seu Índice global. Como se pode observar pelo quadro acima apresentado, não se verificam quaisquer diferenças significativas entre os resultados de crianças com mães de níveis educativos distintos ($p > 0.05$).

4.1.3.2. Teste de vocabulário de imagens Peabody

Valores descritivos obtidos pela nossa amostra (n=46)

O quadro 20 apresenta a média, o desvio padrão, os valores mínimo e máximo obtidos pelas 46 crianças que constituem a nossa amostra.

Quadro 20 Valores descritivos do Peabody

	Peabody (pontuação directa)
Média	29.5
Desvio Padrão	10.84
Mínimo	5
Máximo	56

Resultados obtidos em função do sexo da criança

O quadro seguinte mostra os valores médios obtidos por rapazes e por raparigas no PPVT-R.

Quadro 21 Valores médios no Peabody em função do sexo da criança (média e desvio-padrão)

	Rapaz (n=24)	Rapariga (n=22)	Teste t de Student
P e a b o d y	31.9(10.73)	26.9(10.57)	NS

Embora os rapazes apresentem valores médios ligeiramente superiores às raparigas, as diferenças não se revelaram significativas ($p < 0.05$).

Resultados obtidos em função do nível educativo das mães das crianças

Foram, ainda, calculados os valores médios do Peabody para os três grupos de crianças formados em função do nível educativo de suas mães.

Quadro 22 Valores médios no Peabody em função do nível educativo da mãe da criança (média e desvio-padrão)

	Nível educativo baixo (n=17)	Nível educativo médio (n=13)	Nível educativo alto (n=16)	Teste de Scheffe ($p < 0.05$)
P e a b o d y	24.1(9.67)	34.0(9.06)	31.6(11.48)	Nível educ.baixo < Nível educ. médio

O quadro acima mostra que são as crianças com mães de níveis educativos baixos aquelas que obtêm resultados mais baixos a nível do vocabulário receptivo. No entanto, não deixa de ser curioso verificar que são as crianças com mães de escolari-

dade média, e não de escolaridade alta, aquelas que têm melhores resultados. Tendo-se efectuado uma análise de variância unifactorial, verificou-se que as notas obtidas pelo grupo de crianças com mães de nível educativo intermédio são significativamente mais altas que as das crianças com mães de nível educativo baixo ($p < 0.05$).

4.1.3.3. Escala de Temperamento EAS

Valores descritivos obtidos pela nossa amostra (n=45)

O quadro seguinte apresenta os valores descritivos (média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos) obtidos pela nossa amostra de crianças. Tal como já havia acontecido com a Vineland, também aqui apenas existem dados relativos a 45 crianças, pois uma das educadoras não efectuou a avaliação de uma das crianças (criança 45).

Quadro 23 Valores descritivos da Escala de Temperamento EAS

	Timidez	Emocionalidade	Sociabilidade	Actividade
Média	2.70	2.74	3.44	3.67
Desvio Padrão	0.86	0.88	0.56	0.88
Mínimo	1.2	1.0	1.8	1.4
Máximo	5.0	5.0	4.2	5.0

Resultados obtidos em função do sexo da criança

O quadro 24 apresenta valores médios e desvios-padrão, para cada uma das quatro escalas, em função do sexo da criança.

Quadro 24 Valores médios na Escala de Temperamento EAS em função do sexo da criança (médias e desvios-padrão)

	Rapaz(n=24)	Rapariga(n=21)*	Teste t de Student
Timidez	2.57(0.74)	2.85(0.97)	NS
Emocionalidade	2.77(0.79)	2.71(1.00)	NS
Sociabilidade	3.56(0.56)	3.30(0.54)	NS
Actividade	3.88(0.84)	3.43(0.88)	NS

* A educadora não efectuou a avaliação da criança 45.

Comparando os valores médios obtidos por rapazes e raparigas nas quatro escalas, vemos que, enquanto os rapazes tendem a apresentar valores mais altos nas escalas de Sociabilidade e Actividade que as raparigas, são estas que obtêm resultados superiores na escala da Timidez. No entanto, tendo-se efectuado para cada uma das escalas um teste t-Student de diferenças de médias com o objectivo de avaliar até que ponto essas diferenças eram significativas, verificou-se que nenhuma o era ($p>0.05$).

Resultados obtidos em função do nível educativo das mães das crianças

Foram calculados, em cada uma das quatro escalas, os valores médios obtidos pelas crianças em função do nível educativo das suas mães (ver quadro seguinte).

Quadro 25 Valores médios na EAS em função do nível educativo da mãe da criança (médias e desvios-padrão)

	Nível educativo baixo (n=17)	Nível educativo médio (n=12)*	Nível educativo alto (n=16)	Teste de Scheffe ($p<0.05$)
Timidez	2.76(0.92)	2.55(0.71)	2.74(0.93)	NS
Emocionalidade	2.81(1.05)	2.55(0.71)	2.81(0.85)	NS
Sociabilidade	3.58(0.61)	3.38(0.48)	3.33(0.57)	NS
Actividade	3.82(0.92)	3.71(0.94)	3.49(0.81)	NS

* A educadora não efectuou a avaliação da criança 45.

A análise de variância unifactorial, bem como o teste de Scheffe a 95%, efectuados a nível de cada escala, confirmaram a ausência de diferenças significativas entre os três grupos de crianças ($p>0.05$).

4.1.4. Diferenças entre sexos e entre níveis educativos- breve síntese

Sintetizando, podemos dizer que o único instrumento de avaliação das crianças a reflectir diferenças significativas entre rapazes e raparigas é uma das subescalas da Escala de Comportamento Adaptativo da Vineland, mais concretamente, a escala da **Socialização**. A este nível, os rapazes revelam resultados significativamente superiores aos das meninas ($p<0.05$). Acrescente-se que nem o Peabody, nem a Escala de Temperamento apontam para a existência de diferenças significativas entre crianças de sexos diferentes ($p>0.05$).

Saliente-se, também, a ausência de diferenças entre crianças - com mães de níveis educativos distintos - a nível do seu comportamento adaptativo, bem como das suas características temperamentais ($p > 0.05$). Refira-se, no entanto, que os resultados obtidos no **Peabody** por crianças cujas mães têm um nível educativo baixo são significativamente inferiores aos das crianças com mães de nível educativo intermédio ($p < 0.05$).

4.2. Relações entre padrões de interacção adulto-criança e características da criança

4.2.1. Introdução

Com o objectivo de analisar as relações existentes entre padrões de interacção e diferentes aspectos do desenvolvimento e do temperamento das crianças, recorrer-se-á à "Escala de Comportamento Adaptativo" ("*Vineland Adaptive Behavior Scales*"), ao "Teste de vocabulário de imagens Peabody" ("*The Peabody Picture Vocabulary Test*" - PPVT-R) e, ainda, à "Escala de Temperamento EAS" ("*The EAS Temperament Survey for Children*").

Utilizaremos os seguinte indicadores do desenvolvimento:

- Índice global do comportamento adaptativo, bem como índices a nível das áreas da Comunicação, Autonomia, Socialização e Motricidade; e
- Nível de vocabulário receptivo;

Serão ainda utilizados indicadores a nível de quatro dimensões do temperamento da criança:

- Timidez;
- Emocionalidade;
- Sociabilidade; e
- Actividade.

Com cada um desses indicadores, e para cada tipo de díade, efectuaremos as seguintes análises:

- Cálculo dos valores médios obtidos pelas crianças das díades que fazem parte de uma mesma classe interactiva;
- Realização de análises de variância a fim de verificar a existência de diferenças significativas entre as características das crianças pertencentes a diferentes classes interactivas.

Começaremos por apresentar os resultados obtidos nas díades de mães e, de seguida, apresentaremos os dados relativos às díades de educadoras.

4.2.2. Padrões de interacção mãe-criança e características da criança

4.2.2.1. Padrões de interacção e comportamento adaptativo da criança

Já vimos como a Escala de Comportamento Adaptativo permite a obtenção de um Índice global de comportamento adaptativo, fruto da combinação dos resultados obtidos nas áreas da Comunicação, da Autonomia, da Socialização e da Motricidade, bem como de uma nota para cada uma das subescalas (Comunicação, Autonomia, Socialização e Motricidade). O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos pelas crianças das quatro classes interactivas em cada um desses indicadores.

Quadro 26 Valores médios na Vineland em cada classe de interacção
(médias e desvios-padrão)

	Classe 1 n=12	Classe 2 n=9	Classe 3 n=15	Classe 4 n=9	Teste de Scheffe p<0.05
Índice global	1.91(0.31)	1.85(0.22)	1.87(0.19)	1.81(0.27)	NS
Comunicação	2.25(0.32)	2.12(0.31)	2.10(0.23)	2.09(0.34)	NS
Autonomia	1.85(0.34)	1.72(0.43)	1.80(0.23)	1.67(0.26)	NS
Socialização	1.80(0.32)	1.82(0.15)	1.73(0.23)	1.71(0.26)	NS
Motricidade	1.47(0.52)	1.51(0.28)	1.69(0.45)	1.61(0.43)	NS

A análise de variância, bem como o teste de Scheffe, mostram a inexistência de diferenças significativas entre os quatro grupos de crianças ($p>0.05$).

4.2.2.2. Padrões de interacção e desenvolvimento da linguagem da criança

Como atrás foi referido, todas as crianças foram igualmente avaliadas com base num instrumento para avaliação do desenvolvimento da linguagem, o Peabody (PPVT-R). O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos pelos quatro grupos de crianças pertencentes às quatro classes interactivas.

Quadro 27 Valores médios no Peabody (pontuação directa) em cada classe interactiva (médias e desvios-padrão)

	Classe 1 (n=12)	Classe 2 (n=9)	Classe 3 (n=15)	Classe 4 (n=9)	Teste de Scheffe (p<0.05)
Peabody	26.9(6.45)	30.7(12.66)	31.1(13.03)	29.6(11.14)	NS

Saliente-se os piores resultados obtidos pelas crianças da classe 1, bem como a dispersão reduzida (d.p.=6.45) se comparada com a das restantes classes. No entanto, a análise da variância, assim como o teste de Scheffe, confirmam a ausência de diferenças significativas entre os quatro grupos de crianças ($p>0.05$).

4.2.2.3. Padrões de interacção e dimensões do temperamento da criança

A Escala de Temperamento EAS dá-nos informação sobre quatro dimensões do temperamento da criança:

-Timidez, Emocionalidade, Sociabilidade e Actividade.

Os valores médios obtidos pelas crianças das quatro classes interactivas nessas quatro dimensões são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 28 Valores médios na Escala de Temperamento EAS em cada classe de interacção (médias e desvios-padrão)

	Classe 1 n=13	Classe 2 n=9	Classe 3 n=14	Classe 4 n=9	Teste de Scheffe p<0.05
Timidez	3.02(0.79)	2.20(0.84)	2.73(0.69)	2.69(1.09)	NS
Emocionalidade	2.72(0.99)	2.80(1.07)	2.93(0.79)	2.42(0.71)	NS
Sociabilidade	3.42(0.57)	3.69(0.41)	3.46(0.44)	3.18(0.78)	NS
Actividade	3.48(0.95)	4.02(0.64)	3.74(0.82)	3.48(1.07)	NS

A classe 1 obtém os resultados mais altos a nível da Timidez, enquanto a classe 2 é constituída, em média, pelas crianças menos tímidas, mais sociáveis e mais activas. Na classe 3 encontramos as crianças mais emocionáveis e, na classe 4, as menos emocionáveis e menos sociáveis. Saliente-se, no entanto, que a análise de variância e o teste de Scheffe apontam para a ausência de diferenças significativas entre os quatro grupos de crianças pertencentes às quatro classes interactivas a nível de cada uma das quatro escalas ($p>0.05$).

4.2.2.4. Breve síntese

Em jeito de conclusão, gostaríamos de salientar que as classes de interacção mãe-criança parecem estar menos associadas a características pessoais das crianças do que a factores relativos às suas mães e ao ambiente familiar. Em primeiro lugar, saliente-se a associação significativa encontrada entre padrões de interacção e **nível educativo da mãe**: A classe 1, caracterizada por uma interacção que se processa, fundamentalmente, a nível concreto e em que o adulto solicita a criança insistentemente a participar, é constituída, na sua maioria, por mães de nível educativo baixo; a classe 3, em que o adulto intervém a nível elaborado, suportando a criança e solicitando-a a participar na situação, tem uma preponderância de mães de níveis educativos altos. Quanto à relação entre padrões de interacção e qualidade do ambiente familiar, refira-se a ausência de diferenças significativas entre as quatro classes de interacção a nível da qualidade do ambiente tal como é avaliada pela HOME (total). No entanto, saliente-se o facto da subescala da **Aceitação** da HOME obter valores significativamente mais altos na classe 3 que na classe 1, sugerindo que as mães pertencentes à classe 3 manifestam mais capacidade em aceitar os comportamentos negativos e de exploração dos seus filhos, bem como em lidar com esses comportamentos de forma adequada, do que as mães da classe 1.

4.2.3. Padrões de interacção educadora-criança e características da criança

4.2.3.1. Padrões de interacção e comportamento adaptativo da criança

Tal como já havia sido feito com as classes de mães, também aqui foram calculados, para cada um dos três padrões interactivos, os valores médios para o Índice global de comportamento adaptativo, bem como para as áreas da Comunicação, da Autonomia, da Socialização e da Motricidade¹⁷. O quadro seguinte apresenta os valores médios obtidos pelas crianças das três classes interactivas em cada um desses indicadores.

¹⁷ Sendo a classe 2 constituída, apenas, por quatro díades, será excluída das análises que se seguem. Igualmente excluída foi a díade 3 por não ter sido enquadrada em qualquer uma das quatro classes.

Quadro 29 Valores médios na Vineland em cada classe interactiva
(médias e desvios-padrão)

	Classe 1 n=13	Classe 3 n=14	Classe 4 n=13	Teste de Scheffe p<0.05
Índice global	1.81(0.16)	1.88(0.24)	1.96(0.29)	NS
Comunicação	2.07(0.22)	2.22(0.26)	2.23(0.36)	NS
Autonomia	1.70(0.23)	1.75(0.35)	1.86(0.33)	NS
Socialização	1.71(0.18)	1.79(0.28)	1.83(0.29)	NS
Motricidade	1.56(0.37)	1.54(0.38)	1.76(0.50)	NS

As análises de variância, bem como os testes de Scheffe, mostram a inexistência de diferenças significativas entre os três grupos de crianças ($p>0.05$).

4.2.3.2. Padrões de interacção e desenvolvimento da linguagem da criança

O quadro seguinte apresenta os valores médios no Peabody (PPVT-R) obtidos pelos três grupos de crianças pertencentes às três classes interactivas.

Quadro 30 Valores médios no Peabody (pontuação directa) em cada classe interactiva (médias e desvios-padrão)

	Classe 1 (n=13)	Classe 3 (n=14)	Classe 4 (n=14)	Teste de Scheffe (p<0.05)
Peabody	34.0(13.04)	31.1(8.23)	25.3(11.40)	NS

Refira-se a tendência da classe 1 em obter os melhores resultados e da classe 4 em apresentar os piores. Saliente-se, porém, que a análise da variância, assim como o teste de Scheffe, confirmam a ausência de diferenças significativas entre os três grupos de crianças ($p>0.05$).

4.2.3.3. Padrões de interacção e dimensões do temperamento da criança

Vimos já que a Escala de Temperamento EAS nos dá informação sobre quatro dimensões do temperamento da criança:

-Timidez, Emocionalidade, Sociabilidade e Actividade.

Os valores médios obtidos pelas crianças das três classes interactivas nessas quatro dimensões são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 31 Valores médios na Escala de Temperamento EAS em cada classe interactiva (médias e desvios-padrão)

	Classe 1 n=13	Classe 3 n=14	Classe 4 n=13	Teste de Scheffe p<0.05
Timidez	2.26(0.75)	2.43(0.56)	3.43(0.73)	1, 3<4
Emocionalidade	3.02(0.73)	2.26(0.77)	2.60(0.82)	NS
Sociabilidade	3.86(0.38)	3.30(0.47)	3.14(0.62)	1>3,4
Actividade	4.18(0.80)	3.63(0.72)	3.10(0.89)	1>4

De forma distinta do que havia acontecido nos outros dois instrumentos, aqui as diferenças entre os três grupos de crianças são significativas para três das quatro dimensões avaliadas. Iniciando a nossa análise com a escala da Timidez, saliente-se a existência de diferenças altamente significativas entre as crianças da classe 4 relativamente às crianças das classes 1 ($p<0.001$) e 3 ($p<0.01$). Como se pode ver, são as crianças da classe 4 que obtêm os valores mais altos na dimensão da **Timidez**; por outro lado, são estas as crianças que obtêm os valores mais baixos na escala da **Actividade** ($1>4$, $p<0.01$). Na escala da **Sociabilidade**, veja-se os valores significativamente mais altos por parte das crianças da classe 1 relativamente às das classes 3 ($p<0.05$) e 4 ($p<0.01$). A dimensão da Emocionabilidade é a única em que não se manifestam diferenças significativas entre as crianças.

Assim, as crianças da **classe 1** são as mais sociáveis e activas; as crianças da **classe 3** são, em conjunto com as da classe 1, menos tímidas e, em conjunto com as da classe 4, menos sociáveis; e as crianças da **classe 4** são as mais tímidas e as menos activas.

4.2.3.4. Breve síntese

De forma distinta do que havia acontecido com as díades de mães, os padrões de interacção estabelecidos entre educadoras e crianças revelam estar significativamente associados a características pessoais dessas mesmas crianças, mais concretamente, a aspectos de natureza temperamental tais como a timidez, a sociabilidade e a actividade.

A **classe 1** está significativamente associada a crianças sociáveis, activas e pouco tímidas. Para além disso, são as crianças desta classe que tendem a apresentar

melhores resultados a nível do comportamento adaptativo, em termos gerais, bem como a nível da linguagem e comunicação. No capítulo 6 tínhamos visto que esta classe se caracterizava por uma interacção centrada, sobretudo, na educadora que intervinha, descrevendo e contando, mas também solicitando a criança a participar e proporcionando-lhe algum suporte. A interacção processava-se num nível de elaboração essencialmente médio, tanto por parte da educadora como da criança. A criança, por seu lado, intervinha respondendo às solicitações, mas também por iniciativa própria. Como vemos, são situações em que educadora e criança constróem, em conjunto, a história. Não admira, pois, que estejamos a falar de crianças activas, pouco tímidas e sociáveis. Interessa, ainda, salientar a preponderância de díades com rapazes verificada nesta classe interactiva (cf. ponto 3.3. deste capítulo). Formulámos a hipótese deste resultado poder ter a ver com o facto de certas características pessoais da criança estarem associadas ao sexo masculino ou feminino de modo diferencial. Embora tenhamos verificado a inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas a nível das suas características temperamentais, os rapazes tendem a apresentar valores mais altos nas escalas de Sociabilidade e Actividade, enquanto as raparigas obtêm resultados superiores na escala da Timidez. É, portanto, possível que estas características temperamentais possam constituir um dos factores que contribuem para a associação significativa entre sexo da criança e classe de interacção.

As crianças da classe 3 são, em conjunto com as crianças da classe 1, consideradas menos tímidas e, em conjunto com as crianças da classe 4, menos sociáveis. Vimos no capítulo anterior que, em termos de interacção, a classe 3 se caracterizava pela existência de um adulto que estruturava a interacção e solicitava a criança a intervir, e por uma criança que respondia prontamente às solicitações efectuadas. De modo distinto das classes 1 e 4, o adulto intervinha, essencialmente, num nível de elaboração reduzido. Podemos questionar agora se a definição desta classe de interacção se relaciona com as características das crianças ou passa por factores de outra natureza. De facto, o nível de timidez reduzido das crianças pertencentes a esta classe pode explicar (pelo menos parcialmente) as diferenças existentes relativamente ao padrão da classe 4, em que a criança apenas responde após insistência do adulto. No entanto, não justifica o nível de elaboração mais reduzido relativamente não só à classe 4 como também à classe 1. Recorde-se, a propósito, que havíamos verificado, na classe 3, um maior número de situações à volta do livro 3 do que à volta dos livros 1 e 2. Nesse contexto, salientámos o facto desse livro tender a proporcionar um maior número de trocas interactivas centradas nas imagens, o que tanto poderia explicar a interacção de natureza mais didáctica como de menor elaboração. Por outro lado, essa interacção mais centrada no concreto imediato, por exigir menos da criança, proporcionar-lhe-ia uma maior participação na situação.

Finalmente, centremo-nos na análise das características das crianças da **classe 4**. É na classe 4 que vamos encontrar as crianças mais tímidas e menos activas. Por outro lado, não deixa de ser curioso verificarmos que são também essas crianças que revelam uma tendência a obter piores resultados a nível do comportamento adaptativo, bem como do vocabulário receptivo¹⁸. Tínhamos visto que a classe 4 se caracterizava por crianças com um nível de espontaneidade reduzido, tendo a educadora que insistir e recorrer a suportes como as demoras e as pistas para conseguir resposta às suas solicitações (cf. Capítulo 6). Analisando, agora, as características dessas crianças, tudo indica que, de facto, a insistência da educadora, bem como o recurso a suportes vários, surja da necessidade em lidar com características da criança que não facilitam a sua participação na situação de interacção.

4.2.4. Relações entre padrões de interacção e características do ambiente imediato e da criança - uma comparação entre díades de mães e de educadoras

O quadro seguinte mostra, de forma sintética, os principais resultados obtidos e apresentados ao longo dos pontos 3 e 4 deste capítulo, pretendendo, simultaneamente, efectuar uma comparação das relações encontradas em díades de mães e de educadoras entre padrões de interacção e factores relacionados com a leitura conjunta. Serão destacadas (a carregado) aquelas relações que mostraram ser estatisticamente significativas. Relações não significativas serão assinaladas com NS, embora algumas tendências mais salientes sejam também referidas.

276

A INTERACÇÃO EM DÍADES DE MÃES E DE EDUCADORAS E AS CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE IMEDIATO E DA CRIANÇA

18 Uma questão que fica, por isso, no ar tem a ver com a possível relação entre o grau de timidez da criança, tal como avaliado pela sua educadora, e o nível de desenvolvimento do vocabulário receptivo. Com o objectivo de verificar a possibilidade de estes dois indicadores estarem associados, efectuamos o cálculo das correlações entre os valores obtidos pela totalidade da amostra das crianças na escala da timidez e no teste de vocabulário Peabody. Os valores obtidos, embora no sentido previsto, não são significativos ($r=-0.21$; $p>0.05$). Levantámos a hipótese que a relação entre timidez e nível de desenvolvimento de vocabulário assumisse características distintas nas diferentes classes de interacção. Calcularam-se, então, as correlações entre valores obtidos no Peabody e na escala da Timidez para cada uma das três classes separadamente (ver quadro seguinte). Como se pode verificar, os valores obtidos continuam a não ser significativos ($p>0.05$).

Correlações entre Peabody e Escala da Timidez em cada classe de interacção educadora-criança

Classe 1	0.42, $p>0.05$
Classe 3	-0.07, $p>0.05$
Classe 4	-0.48, $p>0.05$ ($p=0.095$)

Quadro 32 Relações entre padrões de interação e características do ambiente imediato e da criança - uma comparação entre díades de mães e de educadoras

Situação	Díades de mães	Díades de educadoras
Livros	NS	NS Tendência a maior n.º de díades à volta do livro 3 na classe 3.
Adulto e ambiente		
Nível educativo da mãe	Relação significativa com classe. Preponderância de díades de mães de nível educativo baixo na classe 1 e de mães de nível educativo alto na classe 3.	NS Tendência a maior n.º de díades de crianças com mães de nível educativo baixo nas classes 1 e 4.
Frequência de leitura de livros	NS Classe 1 é a única que apresenta díades com frequência de leitura conjunta inferior a mensal.	NS
Qualidade do ambiente educativo	HOME total - NS Classe 1 apresenta valores mais baixos que a classe 3 a nível da escala da Aceitação.	NS
Criança		
Sexo	NS Tendência a maior n.º de díades de rapazes na classe 3 e maior n.º de díades de raparigas na classe 4.	Relação significativa com classe. Preponderância de díades de rapazes na classe 1.
Comportamento adaptativo	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 1.	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 4 e mais altos na classe 1.
Vocabulário receptivo	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 1.	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 4 e mais altos na classe 1.
Timidez	NS Tendência a resultados mais altos na classe 1.	Crianças da classe 4 são mais tímidas que as crianças das classes 1 e 3.
Emocionalidade	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 4 e mais altos na classe 3.	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 3 e mais altos na classe 1.
Sociabilidade	NS Tendência a resultados mais baixos na classe 4 e mais altos na classe 2.	Crianças da classe 1 são mais sociáveis que as crianças das classes 3 e 4.
Actividade	NS Tendência a resultados mais altos na classe 2.	Crianças da classe 1 são mais activas que crianças da classe 4.

1. Pressupostos e principais linhas de orientação

São vários os modelos teóricos que salientam a importância das interações sociais no desenvolvimento da criança (cf. Altman & Rogoff, 1987). No âmbito desta tese, salientámos, entre outros, o contributo da perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano que afirma que "as relações entre as pessoas estão geneticamente subjacentes a todas as funções mais complexas e às suas interações" (Vygotsky, 1981, p.136). Assim, de acordo com esta perspectiva, a aquisição de novos conhecimentos por parte da criança passa, necessariamente, por um processo de co-construção em que a criança interage com parceiros mais competentes, interiorizando, posteriormente, as características dessa interação que passam a fazer parte do seu repertório psicológico. Muitos investigadores dedicaram o seu trabalho à demonstração e à análise empírica desses princípios através de estudos de interação conjunta (González, 1993; McLane, 1987; Palacios et al., 1992; Rogoff, 1993; Tudge & Rogoff, 1989; Wertsch, 1989; Wertsch et al., 1980, 1984; Wertsch & Hickman, 1987; Wood, 1989; Wood et al., 1978; Wood & Middleton, 1975; entre outros). A multiplicidade de variáveis em jogo evidenciada nas diferentes operacionalizações propostas pelos diversos autores mostra, de forma clara, a complexidade deste tipo de estudos que vai dar origem a análises obrigatoriamente parcelares da realidade.

No nosso caso, interessava-nos efectuar uma análise aprofundada da organização das interações educativas entre criança e adulto numa actividade conjunta à volta de materiais simbólicos. Considerámos a leitura conjunta de livros de imagens uma situação privilegiada para esse tipo de análise. Partíamos do pressuposto que a capacidade da criança para "se movimentar, com a vontade, no âmbito do simbólico" (Palacios, 1988, p.14, 15) era essencial para a sua adaptação aos contextos de vida presentes e futuros. Também a este nível, a diversidade de estudos sobre as interações adulto-criança à volta de materiais simbólicos e desenvolvimento cognitivo evidenciou a multiplicidade de variáveis envolvidas. Da revisão bibliográfica efectuada, pareceu-nos que muito havia ainda a descobrir sobre relações existentes entre as diferentes variáveis em jogo. Mais do que a procura de confirmações sobre o efeito de determinadas características da situação interactiva no comportamento e no desenvolvimento da criança, interessava-nos a descoberta da teia de relações existentes entre variáveis relativas ao adulto, à criança e à tarefa. Por outras palavras, interessava-nos analisar a tecitura de situações de interação adulto-criança à volta de materiais simbólicos. Vimos como o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), na mesma linha da teoria sócio-cultural, considera que as formas de interação no ambi-

ente imediato, ou processos proximais, variam em função das características da Pessoa em desenvolvimento, do Ambiente imediato e remoto em que os processos ocorrem, bem como das continuidades e mudanças que acontecem ao longo do Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, de acordo com essa perspectiva, pretendíamos, por um lado, analisar esses processos proximais e, por outro, estudar as suas relações com diversas características da pessoa em desenvolvimento, bem como do seu ambiente mais ou menos imediato.

Destes pressupostos decorreram as principais metas deste estudo:

1. Em primeiro lugar, pretendeu-se identificar formas específicas de trocas entre adulto e criança quando envolvidos numa actividade conjunta à volta de um livro de imagens; em segundo lugar, porque interessava explorar até que ponto essas trocas específicas se relacionavam entre si de modo consistente, procurou-se igualmente identificar padrões de interacção adulto-criança.
2. De acordo com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, pretendeu-se analisar a relação entre essas trocas e esses padrões específicos com características da Pessoa em desenvolvimento (sexo, aspectos desenvolvimentais, temperamento), e com características do Ambiente imediato (papel e nível educativo do adulto envolvido, livro utilizado, natureza do ambiente educativo).
3. Interessou-nos, igualmente, analisar de que forma é que diferentes adulto significativos para a Pessoa em desenvolvimento eram capazes de a envolver em actividades recíprocas e progressivamente mais complexas (cf. Bronfenbrenner, 1993). Consequentemente, para além de uma leitura microssistémica das interacções adulto-criança, efectuou-se a sua análise mesossistémica que se centrou no estudo do tipo de relações existentes entre dois contextos interactivos frequentados pela criança:
 - O contexto interactivo mãe-criança, em casa;
 - O contexto interactivo educadora-criança, no jardim de infância.

Com estas metas em vista, inspirados nas propostas de Bronfenbrenner para operacionalização do Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Ceci, 1993), recorremos a uma metodologia que permitisse, mais de que "verificar", "desenvolver hipóteses". Passamos a apresentar a discussão dos principais resultados obtidos.

2. Formas específicas de trocas e padrões de interacção adulto-criança - interacção mãe-criança vs. interacção educadora-criança

2.1. Formas específicas de trocas adulto-criança

Não tendo sido estipulado um limite de tempo para o adulto ver o livro em conjunto com a criança, verificou-se que as diferentes situações revelavam durações muito variadas, tanto em cada tipo de díade como entre tipos de díade diferentes. Em média, a duração das situações com as educadoras era significativamente mais longa que a das situações com as mães. Essa diferença verificou-se, também, a nível do número médio de turnos do adulto, mas não a nível dos turnos das crianças onde as diferenças não se revelaram significativas. Este resultado aponta no sentido das educadoras desempenharem, relativamente às crianças, um papel mais dominante do que as mães em situação equivalente.

Na análise das formas específicas de trocas entre adulto (mãe ou educadora) e criança, as mesmas tendências continuaram a verificar-se, ou seja, a existência de grande dispersão de resultados em cada tipo de díade, bem como de grande variabilidade entre tipos de díade, apresentando as situações diádicas com educadoras, geralmente, valores mais elevados do que as situações equivalentes com mães. É o caso, na dimensão "Estimulação da representação simbólica", do número médio de distanciamentos médios (DM) e elevados (DA), bem como da categoria de desenvolvimento do vocabulário (DV). Também na dimensão "Orientação para a representação simbólica", as mesmas tendências mantiveram-se a nível dos pedidos de narração (PN), das demoras (DE), das focalizações de atenção (FA) e das pistas (PS). Na dimensão "Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência", o pedido de intervenção (PI), a confirmação (CO) e a elaboração (EL) manifestaram a mesma tendência. Surpreendentemente, os comportamentos interactivos da criança evidenciaram resultados bem distintos. Relativamente ao "Nível de distanciamento da criança" não se registaram diferenças significativas em qualquer uma das categorias, ou seja, a frequência média de ocorrência de distanciamentos baixos (BC), médios (MC) e elevados (AC) por parte da criança mostrou ser equivalente em ambos os tipos de díade. Na dimensão "Forma das intervenções da criança" verificou-se que, em ambos os tipos de díade, a participação das crianças consistiu, predominantemente, em respostas a solicitações do adulto. No entanto, este comportamento revelou-se significativamente mais frequente na interacção com as educadoras. Ao contrário, foi em interacção com as suas mães que as crianças, mais frequentemente, intervieram para colocar questões. Já Tizard e cola-

boradores (Tizard et al., 1982, Tizard & Hughes, 1984) tinham constatado que, em casa, as crianças colocavam, em média, por hora, significativamente mais questões do que no jardim de infância. Estes são resultados que, mais uma vez, confirmam o maior controlo exercido pelas educadoras quando em interacção diádica com as crianças.

Podemos, pois, afirmar que as situações de interacção educadora-criança à volta de livros de imagens proporcionam, mais frequentemente, oportunidades de distanciamento da realidade imediata do que as situações equivalentes com mães. Por outro lado, a nível do papel relativo desempenhado por adulto e criança, é notório que as situações com educadoras são mais centradas no adulto, que, fundamentalmente, solicita a criança a participar. As situações com mães, manifestando um maior equilíbrio no desempenho de papéis, proporcionam à criança, mais frequentemente, oportunidades para intervirem por iniciativa própria. Estes são resultados, por si só, relevantes na medida em que apontam para características distintas na interacção estabelecida em casa e em jardim de infância. No mesmo sentido, Tizard e Hughes (1984), na análise de episódios de leitura conjunta de livros, tinham verificado que as crianças, em casa, comentavam livremente o livro, enquanto no jardim de infância a educadora tendia a dominar a interacção, transformando-a numa situação didáctica.

No entanto, estes são resultados em que a duração das diferentes situações não foi tida em consideração. Vimos, atrás, a grande variabilidade dessa duração, tanto no âmbito de um mesmo tipo de díade como entre díades distintas. Assim, pareceu-nos essencial identificar não só a frequência de ocorrência de determinadas trocas interactivas, como também a sua densidade num determinado período de tempo. Efectuou-se, então, nova comparação entre tipos de díade, desta vez controlando as suas durações. Muitas das diferenças encontradas entre díades de mães e de educadoras mostraram ser consequência da maior duração das situações diádicas educadora-criança. No entanto, diferenças relevantes mantiveram-se, e outras surgiram de novo:

Foi em situação diádica com as educadoras que se verificou uma menor densidade de distanciamentos baixos (DB) e uma maior densidade de distanciamentos altos (DA). Também foram as educadoras que mais intensamente introduziram novos vocábulos no campo semântico das crianças (DV) e desenvolveram as contribuições da criança estabelecendo relações que a criança, sozinha, não seria capaz de criar (EL). Foi, ainda, nessas situações que o adulto proporcionou mais suporte através de maior densidade na utilização de pistas (PS).

Em contrapartida, foi nas situações com mães que as crianças demonstraram um maior grau de participação na interacção, o que se manifestou através de uma maior densidade de distanciamentos baixos e médios da criança (BC e MC). A maior densidade de intervenções espontâneas e interrogações por parte da criança sugere a existên-

cia de mais iniciativa e espontaneidade na interacção com as mães (EC e IC). Refira-se, no entanto, que também foram as mães aquelas que mais intensamente interromperam o discurso das crianças (IN). Se este aspecto pode apontar para uma maior tendência das mães "tomarem conta" da tarefa, pode também ser consequência, apenas, da maior iniciativa da criança. Assim, a análise da densidade de ocorrência de características de interacção específicas vem reforçar a especificidade dos dois tipos de díades já salientada através do estudo das ocorrências de características interactivas específicas:

O nível de desafio cognitivo proporcionado pelo adulto é superior nas situações de interacção educadora-criança do que nas situações mãe-criança.

Os dois tipos de díade diferem, também, quanto ao papel relativo desempenhado por adulto e criança. As díades educadora-criança caracterizam-se por uma interacção centrada no adulto, o qual desempenha um papel dominante relativamente à criança. Já as díades mãe-criança revelam um maior equilíbrio no desempenho de papeis. Assim, é com as suas mães que as crianças mais participam na interacção e mais manifestam intervenções da sua própria iniciativa.

2.2. Padrões de interacção adulto-criança

Interessava, agora, em cada tipo de díade, explorar até que ponto trocas específicas entre adulto e criança se relacionavam entre si de modo consistente. A grande dispersão de resultados encontrada a nível dessas formas específicas, em cada tipo de díade, fazia antever a existência de padrões de interacção distintos. Mais do que analisar, separadamente, padrões de interacção do adulto e padrões de interacção da criança, pretendeu-se realizar o estudo da díade e do seu padrão interactivo. Efectuaram-se, então, em cada tipo de díade, análises com o objectivo de identificar um ou mais padrões de interacção. Recorreu-se a uma metodologia de natureza exploratória, adequada à descrição de indivíduos (neste caso díades) a partir de um grande número de características - a análise factorial de correspondências e a análise classificatória.

Tanto as análises realizadas a nível das díades de mães como a nível das díades de educadoras confirmaram a existência de características de interacção que se relacionavam entre si, de forma consistente.

Nas díades de mães identificaram-se quatro padrões de interacção distintos, resultado, fundamentalmente, da conjugação de duas dimensões essenciais: O "nível de solicitação do adulto/iniciativa da criança" e o "grau de elaboração das interacções." Surgiram dois padrões de interacção com um nível de elaboração mais elevado (Classes 2 e 3) e dois padrões com uma elaboração mais reduzida (Classes 1 e 4), bem como dois padrões com níveis de solicitação do adulto mais elevados (Classes 1 e 3) e dois

padrões de nível de solicitação mais reduzido (Classes 2 e 4):

A **Classe 1** é constituída por 13 díades que se caracterizam por uma interacção pouco elaborada, em que o adulto solicita a criança a responder aos seus pedidos, e suporta-a esperando e dando tempo à criança para que esta participe. A criança limita-se a responder. As díades 2 e 7, embora com algumas características distintas, são exemplos deste tipo de interacção.

DÍADE 2 "Teo está doente" - página 1

Mãe: *E aqui?*

Criança: *Na escola.*

Mãe: *Aí é na escola. E o que é que aconteceu ao menino? (...) É este o menino, não é (e aponta)?*

Criança: *(Acena que sim com a cabeça.)*

Mãe: *E o que é que lhe aconteceu? (...) Está ... O que é que ele tem (e aponta)? Está com febre. O que é que ele tem? Está doente, não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *Está doente. E tem aqui muitos meninos. Estás a ver? E que mais é que tem?*

Criança: *Uma malinha.*

Mãe: *Uma malinha. E que mais?*

Criança: *E outras malinhas.*

Mãe: *E que mais tem a escola? É a escola primária, não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *Pois.*

Criança: *Estão a escrever.*

Mãe: *Estão a escrever. E que mais?*

Criança: *O menino escreveu no quadro.*

Mãe: *Ah! O que é que ele escreveu?*

Criança: *Números.*

Mãe: *Os números. E que mais é que tem aqui? (...)*

Criança: *Carteiras.*

Mãe: *Carteiras. Tem aqui os desenhos dos meninos. Olha! Como tu fazes na tua, não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *Que mais tem aqui? (...) Pronto! Aqui o importante é que o menino está doente, não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *É isso.*

(...) Corresponde a uma demora, ou seja, a uma pausa do adulto de 2" ou mais após ter efectuado um pedido de intervenção à criança.

DÍADE 7 "Teo está doente" - página 1

Mãe: *Os meninos onde é que estão? (...) Onde estão os meninos?*

Criança: *(Aponta.)*

Mãe: *Estão aqui. O que é que eles estão a fazer? Fala! O que é que eles estão a fazer? Estão a estudar na escola. Vês?! Tens que falar tu, não sou eu! O que é que ela está a fazer (e aponta para a professora)?*

Criança: *Está a telefonar.*

Mãe: *O que é isto em cima da secretária (e aponta para a mesa)?*

Criança: *Lápis.*

Mãe: *Hum. E o menino o que é que está a fazer aqui (e aponta)? (...) Tem um lápis aonde?*

Criança: *Na mão!*

Mãe: *Não é na mão! Aonde é que é (e torna a apontar)?*

Criança: *(Faz gesto de abrir e fechar a mão)*

Mãe: *Na boca. Tens que falar!*

Ambas as situações se caracterizam pela existência de um adulto que estrutura a interacção, solicitando a criança, predominantemente, a um nível de distanciamento baixo. No entanto, enquanto na primeira situação o clima da interacção é agradável e caloroso e são proporcionadas algumas oportunidades para o diálogo entre adulto e criança, no segundo caso a atmosfera denota pouca aceitação por parte da mãe e o diálogo é praticamente inexistente. Para além disso, enquanto na primeira situação o essencial da página é captado ("Aqui o importante é que o menino está doente, não é?"), na segunda situação não é feita qualquer menção a esse respeito¹.

A **Classe 2** é formada por 9 díades, em que a mãe tende a contar a história, embora também solicitando, em maior ou menor grau, a participação da criança. Geralmente, as mães intervêm de forma elaborada, suportando a interacção essencialmente através de focalizações de atenção. As crianças respondem, se solicitadas, e intervêm espontaneamente. As díades 14 e 15 são exemplos deste padrão interactivo.

¹ As páginas dos livros relativas aos excertos das situações diádicas aqui transcritas são apresentadas em anexo: "Teo e sua irmã" (Anexo IX), "Teo está doente" (Anexo X) e "Teo na escola" (Anexo XI).

DÍADE 14 "Teo está doente" - página 1

Mãe: *Aqui é a escola do Teo.*

Criança: *Ele não está aqui!*

Mãe: *Está, está! Está aqui (aponta)! Está-se a sentir mal. Porque dói-lhe a cabeça e pousou a cabeça em cima da ... Da quê?*

Criança: *(Aponta.)*

Mãe: *Da secretária ou da mesa, não foi?*

Criança: *(Acena com a cabeça)*

Mãe: *Depois, a senhora professora foi telefonar...*

Criança (interrompe): *Ele não vai dormir...*

Mãe: *Não. Mas está doente. Dói-lhe muito a cabeça.*

Criança: *Ele não vai ficar na escola...*

Mãe: *Pois não. Queres ver como não vai ficar na escola? A senhora professora vê que ele está doente e leva-o à casa de banho (Prepara-se para virar a página, mas a criança impede-a de tal.)*

Criança: *Olha (e aponta para a professora a telefonar)!*

Mãe: *Está a telefonar... Está a telefonar para os pais do Teo a dizer que ele está doente. Como tu quando estiveste doente. Telefonaram para a mãe a dizer que tu estavas doente. A mãe foi buscar-te, não foi?*

DÍADE 15 "Teo está doente" - página 5

Mãe: *Depois a mãe... Ah! Ele foi ver ali (aponta para o Teo) e a mãe estava aqui (aponta para a mãe) com o senhor doutor a perguntar: "Senhor doutor, mas ele já está bom?" E o senhor doutor estava a dizer que sim.*

Criança: *O que é que ele estava a fazer aqui (e aponta para o Teo)?*

Mãe: *Está a tirar uma radiografia. Tu também já tiraste uma. Para ver se ele está mesmo bom...*

Criança: *E eu chorei?*

Mãe: *Não, não dói! É tirar um retrato, um retrato à barriga toda. Pronto! Depois ele já estava bom, bom.*

Em ambas as situações a mãe conta a história à criança, num estilo que lembra a "leitura conjunta típica" referida por Whitehurst e colaboradores (por exemplo, Whitehurst et al., 1988; 1994). No entanto, ao contrário do constatado por esses autores, se bem que o adulto detenha o papel activo de contador da história, a criança

não se limita a escutar, mas intervém activamente na interacção, seja para fazer algum comentário espontâneo ou para colocar alguma questão à mãe. Possivelmente, o facto da leitura conjunta se efectuar à volta de um livro de imagens permite à criança acompanhar a narração da história, proporcionando-lhe oportunidades de participação activa e espontânea. Pelo seu lado, a mãe, conhecendo bem a criança, é capaz de interpretar os comentários feitos e relacioná-los com acontecimentos da vida da criança não presentes na imagem.

A **Classe 3** é composta por 15 díades cuja interacção se caracteriza por intervenções da mãe que proporcionam o distanciamento da realidade imediata, sendo a criança solicitada a participar na interacção. Nesse sentido, a mãe proporciona-lhe suporte recorrendo, nomeadamente, a pistas. A criança, fundamentalmente, responde, embora também possa intervir por sua iniciativa. Vejamos dois exemplos.

DÍADE 28 "Teo está doente" - página 1

Criança: *Depois, ele está...*

Mãe: *Onde é que está o Tó? Onde está o Tó?*

Criança: *(Aponta.)*

Mãe: *Aí! Onde é que ele foi?*

Criança: *Foi para a escola. Mas um dia, ele não queria ir para a escola, estava a chorar e estava doente (e vira a página).*

Mãe *(Interrompe, voltando à primeira página): E então aconteceu uma coisa, olha! A professora foi ver o que tinha... (e aponta)...*

Criança: *Sim...*

Mãe: *...o Tó.*

Criança: *Sim.*

Mãe: *E a outra professora foi... O que é que foi fazer, ali (e aponta)?*

Criança: *Foi telefonar.*

Mãe: *A quem é que ela terá ido telefonar?*

Criança: *Pró médico.*

Mãe: *Prá mãe.*

Criança: *Prá mãe?*

Mãe: *Prá mãe do Tó a dizer que ele está...?*

Criança: *Doente.*

Mãe: *Doente.*

DÍADE 38 "Teo e sua irmã" - página 3

Mãe: *Olha! Onde é que é? Onde é que achas que isto é? (...) Com tantos bebés, já viste?*

Criança: *O médico.*

Mãe: *O médico? Deve ser no hospital, onde nascem os bebés.*

Criança: *No hospital, onde nascem os bebés.*

Mãe: *Não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *Já viste tantos?! Também estiveste assim num sítio destes!*

Criança: *E são a sério!*

Mãe: *São a sério, os bebés?!*

Criança: *(Acena que sim com a cabeça.)*

Mãe: *Sabes como é que se chama este sítio no hospital?*

Criança: *Ai! Já fui aqui! Ver um bebé.*

Mãe: *Pois já!*

Criança: *Ahn? Mas eu ...*

Mãe: *Isto é onde nascem os bebés. Isto aqui chama-se berçário. Quando eles nascem põem-nos aqui. Depois vão para o pé das mães que estão nos quartos do hospital. Também já estiveste assim numa caminha destas. Eras muito pequenino.*

[...]

Mãe: *Tu achas que o irmão dele já nasceu?*

Criança: *Não.*

Mãe: *Qual é que achas que é? Está ali a ver, a espreitar o vidro. Eu acho que já deve ter nascido. Para onde achas que ele está a olhar? (...) Para que bebé?*

Criança: *Para este.*

Mãe: *Humhum. Para este ou para este, não é?*

Criança: *(Acena que sim.)*

Mãe: *Vamos ver se ele já nasceu (e prepara-se para voltar a página).*

Criança (interrompe-a): *É para este!*

Mãe: *Ah! É para este. Eu também acho.*

[...] A mãe interrompeu a interacção para atender o telefone.

Na díade 28, a criança começa por conduzir a situação, mas a mãe interrompe-a para passar a ser ela a estruturar a interacção. Solicita, então, a criança, colocando-lhe questões que pressupõem elaboração sobre o contexto imediato, mas que proporcionam à criança uma participação reduzida (veja-se o recurso à apresentação de frases incompletas a serem completadas pela criança). A díade 38 caracteriza-se por um adulto que, tal como a mãe da díade 28, conduz a situação e solicita a criança. No entanto, esta mãe vai proporcionando apoios à medida que estes se revelam necessários, recorrendo a demoras, focalizações de atenção, correcções e pistas. De forma distinta da mãe da díade 28, cria, assim, alguma oportunidade para conversar com a criança à volta do livro.

A **Classe 4** é constituída por 9 díades e caracteriza-se por um adulto que intervém e solicita pouco, raramente suportando a interacção, e deixando a criança conduzir a interacção. A criança intervém, geralmente por sua iniciativa, num nível de elaboração baixo e médio. Por vezes, é ela quem conta a história. Vamos ver alguns exemplos.

DÍADE 39 "Teo e sua irmã" - página 3

Criança: *Agora vamos para a escola. Já chegaram à escola!*

Mãe: *E aqui! Olha! Tantos bebés, aqui (e aponta).*

Criança: *Espera! (E apontando, continua) Este está a dormir, este está a dormir, este está a dormir, este está a dormir, este está a dormir, este está a dormir, este está a dormir, e este está a tomar o biberão.*

Mãe: *Olha, quantos bebés é que têm chucha?*

Criança: *Este não, este não, este não, porque eu não vejo que a senhora está aqui, este não, este não, este sim, este sim, este não.*

Mãe: *Então quantos têm chucha? Quantos têm?*

Criança: *Um, dois (e aponta).*

Mãe: *Dois.*

Criança: *E este? Eu não contei este (e aponta para o bebé na incubadora).*

Mãe: *Achas que esse tem chucha?*

Criança: *Não. E depois 'tá aqui 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. É um 10. Este menino... Oh! (e aponta para o bebé da incubadora).*

Mãe: *Esse menino, o quê?*

Criança: *Este menino está aqui.*

Mãe: *Está isolado ali dentro?*

DÍADE 13 "Teo na escola" - página 1

Mãe: *Chegaram à escola.*

Criança: *E aqui está o André a fazer um elefante.*

Mãe: *Humhum. Está na sala de pintar, não é?*

Criança: *Hum.*

Mãe: *A fazer trabalhos. E essa menina, o que é que ela está a fazer?*

Criança: *Está a fazer um caracol.*

Mãe: *Ai um caracol!*

Criança: *Isto é uma pêra, isto é um fantasma.*

Mãe: *Um fantasma.*

Criança: *Este está a fazer uma casa de cortar.*

Mãe: *Está a recortar.*

Criança: *Este está a pintar, este também está, este também, este está a escrever.*

Mãe: *E esta aqui, quem é (e aponta)?*

Criança: *(Encolhe os ombros em sinal de ignorância).*

Mãe: *É a professora, não é?*

Criança: *Esta deve ser a professora e esta aqui deve ser como a ...*

Mãe (Interrompe): *...A D. Eva, não é?*

Criança: *É. Como a D. Eva da escola.*

Mãe: *Tantas cores, vês?!*

Reconhecendo que as duas situações contêm diferenças relevantes entre si, queríamos, no entanto, antes de mais, salientar o grande denominador comum: Tanto a interacção da díade 39 como a da díade 13 caracterizam-se pela existência de uma criança que conduz a situação. No primeiro caso, depois da criança identificar o berçário como uma escola, a mãe, sem a corrigir, solicita-a sobre aspectos da imagem, mas não a orienta para o tema central - o nascimento da irmã do Teo. Não aproveita, tão pouco, os comentários da criança, mais concretamente, a sua perplexidade acerca do bebé na incubadora. Pelo contrário, na díade 13, a mãe segue as intervenções da criança, confirmando-as e, por vezes, colocando questões, dando, assim, continuidade à interacção. Porém, tal como a mãe da situação anterior, atribui à criança a responsabilidade de contar a história, não assumindo a função de construção de um sistema de suporte que permita à criança funcionar num nível mais elaborado.

A apresentação de este conjunto de exemplos pretendeu, antes de mais, demonstrar a existência de diferentes padrões de interacção estabelecidos entre a mãe e a cri-

ança quando à volta de um livro de imagens. Pretendeu, também, salientar que, mesmo no âmbito de um mesmo padrão de interacção, a variedade existe, fruto, provavelmente, de múltiplos factores relativos ao adulto, à criança, ao livro de imagens...

-A Classe 1 caracteriza-se por um adulto que recorre, fundamentalmente, a questões de ordem directiva e perceptiva, cujas respostas se encontram na situação concreta imediata (cf. Díaz et al., 1990). As ajudas proporcionadas à criança nem sempre dão resposta às suas necessidades, revelando-se, por vezes, excessivas ou insuficientes. A criança limita-se a responder às solicitações do adulto, raramente intervindo por iniciativa própria. Se, por um lado, o adulto manifesta um comportamento interactivo que não promove a participação activa da criança, a iniciativa reduzida manifestada pela própria criança pode também contribuir para esse tipo de interacção. Consideramos que este padrão de interacção não privilegia a capacidade de auto-regulação da criança e proporciona um nível de desafio cognitivo reduzido.

-A Classe 2 é caracterizada por um adulto que conta a história num nível de elaboração médio e/ou elevado, e por uma criança que intervém activa e espontaneamente na interacção. É um padrão de interacção com um razoável nível de desafio cognitivo, em que o adulto assume a responsabilidade de contar a história, mas em que a criança intervém encetando-se um diálogo à volta do livro.

-A Classe 3 é aquela classe que apresenta maior heterogeneidade de situações, não tanto a nível do grau de elaboração da interacção (médio e elevado), mas sim a nível do grau de solicitação do adulto e da iniciativa da criança. Vimos, através dos exemplos, que o adulto coloca questões de natureza conceptual, embora sem abdicar do controlo da interacção. Se há situações em que é proporcionada uma ajuda sensível à criança, outras existem em que essa ajuda se torna intrusiva. Este é um padrão de interacção com um nível de desafio cognitivo razoável, em que a criança, fundamentalmente, responde às solicitações efectuadas.

-A Classe 4 caracteriza-se pelo facto de ser a criança, e não o adulto, a conduzir a situação. A interacção processa-se, fundamentalmente, a nível concreto e o adulto raramente suporta a criança. Dos quatro padrões de interacção identificados, este é o único em que a criança controla a situação. É um padrão de interacção em que a responsabilidade de contar a história é atribuída à criança e em que o adulto raramente proporciona ajudas no sentido de permitir à criança funcionar num nível mais elaborado.

As díades de educadoras revelaram maior homogeneidade entre si, não sendo tão evidentes padrões de interacção bem definidos. No entanto, embora dentro de uma certa homogeneidade, foi possível, tal como nas díades de mães, distinguir quatro padrões. Salientou-se a mesma primeira dimensão, ou seja, o “nível de solicitação do adulto/iniciativa da criança.” A segunda dimensão apontou, essencialmente, para o

“papel relativo desempenhado por adulto e criança.” Surgiram, assim, dois padrões de interacção de solicitação elevada por parte do adulto (Classes 3 e 4), um outro com alguma solicitação por parte do adulto (Classe 1) e, finalmente, o restante, com uma solicitação muito reduzida (Classe 2). Relativamente aos dois primeiros, distinguimos a classe 3, em que existe um relativo equilíbrio entre os papéis desempenhados por educadora e criança, da classe 4 em que a interacção se centra, fundamentalmente, no adulto e em que a criança pouco participa.

A Classe 1 é constituída por 13 díades, cuja interacção se centra sobretudo na educadora que intervém, descrevendo e contando, mas também solicitando a criança a intervir. A interacção processa-se num nível de elaboração essencialmente médio e a educadora proporciona algum suporte, nomeadamente através da apresentação de pistas. As crianças intervêm respondendo às solicitações e intervindo espontaneamente, recorrendo a níveis de elaboração baixa e média. As díades 8, 11 e 14 são exemplos deste tipo de interacção.

Díade 8 "Teo e sua irmã" - página 3

Criança: *Ihh! Isso é muita coisa. Eu não posso contar isto!*

Educadora: *Podes, podes. Onde é que ele estará? O que será isto aqui?*

Criança: *A senhora já não está aqui.*

Educadora: *A senhora já não está aqui. Muito bem.*

Criança: *Ahh! Já sei onde é que ele está!*

Educadora: *Onde é que está?*

Criança: *(Aponta.)*

Educadora: *O que será isto aqui? Este sítio onde estão estes bebés todos?*

Criança (aponta): *As pessoas estão presas.*

Educadora: *As pessoas estão presas. Será que estão presas?*

Criança: *Estão.*

Educadora: *Ou será um lugar onde as pessoas crescidas não podem entrar?*

Criança: *Aqui está aberto.*

Educadora: *Aí está aberto, pois. E o que será isto aqui onde estão estes bebés todos?*

Criança: *Estão a dormir e alguns acordados.*

Educadora: *Estão a dormir e alguns acordados. Muito bem. O que é que achas que será este lugar? Aquela senhora assim gorda, com uma barriga grande, o que será que ela tinha dentro da barriga dela?*

Criança: Comida.

Educadora: Seria comida?

Criança: Ou tripas (e ri-se).

Educadora: Ou tripas? Mais nada? Não te sugere mais nada?

Criança: (Acena que não com a cabeça.)

Educadora: Por exemplo, deixa ver se eu me lembro... Ah! A mãe do Abílio, lembras-te da mãe do Abílio como tem andado estes tempos?

Criança: (não se percebe o que diz)

Educadora: Agora já. Então o que é que ela tinha dentro da barriga dela?

Criança: Um bebé.

Educadora: Ah! Será que esta senhora também teria um bebé dentro da barriguinha dela? Ora repara aqui (e volta à página anterior): Repara bem.

Criança: Tem, tem.

Educadora (novamente na página 3): Ah! Então o que será isto aqui?

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

DÍADE 11 "Teo e sua irmã" - página 3

Educadora: Olha! Será que o bebé já nasceu?

Criança: (Acena que sim.)

Educadora: Qual é o bebé? Há aqui uma cama que tem a mala que o pai levava na mão. Qual é? ... Queres ver outra vez a mala? Queres? (Educadora volta à página anterior e aponta para as malas que o pai transportava) Com uma flor amarela e esta (torna a apontar). Vamos ver qual é a cama que tem assim uma daquelas malas (e volta novamente à página do berçário). Olha bem.

Criança: (aponta)

Educadora: Ná, ná. Com uma flor amarela. Está aí escondida atrás da enfermeira. Ora vê lá.

Criança: (aponta)

Educadora: É esta! Olha ali a flor. Então quem é que será este (e aponta)?

Criança: É o bebé.

Educadora: É o bebé deles que nasceu. A família está ali toda a espreitar, a vê-lo. E além deste nasceram muitos outros, não foi?

Criança: Foi.

Educadora: Olha as famílias todas a olharem para dentro!

Criança: Estão todos a dormir...

Educadora: Estão todos a dormir...

Criança: Olha este, este e este (e aponta).

Educadora: E este não está a dormir...

Criança: Pois não.

DÍADES 14 "Teo e sua irmã" - página 4

Educadora: *Vamos ver se também fazes isto à tua irmã. Também fazes? Ora vê. Fazes isto à tua irmã?*

Criança: *O quê?*

Educadora: *Isto que o Teo está a fazer. O que é que o Teo está a fazer?*

Criança: *A lavar!*

Educadora: *Está a ajudar a mãe a dar banho ao bebé, a lavar o bebé. Também fazes?*

Criança: *(Acena que sim com a cabeça).*

Educadora: *Também ajudas? E como é que dás banho à tua irmã?*

Criança: *Lavo-lhe a cabeça.*

Educadora: *Com quê? Com água, só?*

Criança: *Com uma esponja.*

Educadora: *Com uma esponja? E só a esponja, assim, lava?*

Criança: *(Acena que não com a cabeça).*

Educadora: *E que mais?*

Criança: *E água...*

Educadora: *E água, só? E água e a esponja? Não pões mais nada?*

Criança: *Champô.*

Educadora: *Champô! Também me parece que o Teo tem aqui um bocadinho de champô para pôr na cabeça da irmã. E este irmão só está a fazer asneiras! Olha para isto (e aponta)! Também é assim que tomas banho? A água toda no chão, o champô todo entornado! Também é assim que fazes?*

Criança: *(Acena que não).*

Educadora: *Pois não! Este é muito maroto!*

Criança: *Ele levantou e joga o fio para...*

Educadora (interrompe): *Oh! Levantou esta parte do chuveiro e a água ..., pimba, ... toda para o chão (aponta). Olha para isto! A água que ele tem no chão!*

Criança: *Até molhou o cão!*

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

Como se pode verificar através dos exemplos apresentados, a interacção destas díades caracteriza-se pela existência de uma educadora que intervém e solicita a criança, através de pedidos de distanciamento baixo e médio, e lhe proporciona apoios à medida que estes se revelam necessários à sua participação. Saliente-se que tanto a educadora da díade 8 como a da díade 14 recorrem a experiências vividas pela criança e estabelecem relações entre essas experiências e os acontecimentos relatados nas imagens.

A **Classe 2** é constituída apenas por quatro díades e caracteriza-se por uma interacção em que a educadora conta a história de forma elaborada, recorrendo frequentemente a distanciamentos elevados e raramente solicitando a criança a intervir. A criança participa pouco na interacção, intervindo algumas vezes por sua iniciativa. Vejamos o exemplo da díade 28, em que a educadora conta a história sem solicitar a criança que, pelo seu lado, também não intervém espontaneamente.

DÍADE 28 "Teo e sua irmã" - página 1

(Depois de ter explicado que a mãe estava grávida, a educadora abre o livro na primeira página)

Educadora: *E então o Teo estava lá em casa todo preocupado a ajudar a mãe, que a mãe já não podia. Já estava com uma barriga muito grande, muito grande. Ele e o pai arrumavam a casa. A avó já estava um bocadinho velhinha, não podia trabalhar muito, mas fazia o enxoval para o bebé. Os casaquinhos, as meinhas... A mãe já andava com umas dorzinhas na barriga...*

Criança: *(Vai acenando afirmativamente com a cabeça).*

A **Classe 3**, composta por 14 díades, caracteriza-se por um adulto que solicita a criança a intervir e uma criança que responde a essas solicitações, intervindo, também, espontaneamente na situação. A interacção processa-se, fundamentalmente, num nível de elaboração baixo.

DÍADE 9 "Teo está doente" - página 1

Educadora: *O que é que será isto?*

Criança: *É a escola.*

Educadora: *Uma escola. Por que é que tu dizes que é uma escola?*

Criança: *Porque tem o quadro...*

Educadora: *Tem o quadro...*

Criança: *Tem os livros...*

Educadora: *Os livros... E mais?*

Criança: *E as malas.*

Educadora: *Sim, senhora. E olha, para que servem as malas?*

Criança: *Para tirar ... para pôr os livros.*

Educadora: *Para pôr os livros. E mais? (...)*

Criança: *Para tirar os livros.*

Educadora: *Sim, senhora. Mas tu, se reparares, os meninos estão todos a fazer o quê?*

Criança: *Deveres.*

Educadora: *Estão a fazer deveres. Estão a trabalhar. Mas ... Achas que estão mesmo todos, todos a trabalhar? Ora repara. (...)*

Criança (aponta): *Este não está.*

Educadora: *Até nem está, neste momento. E mais? Vê bem as figuras.*

Criança: *Este está a fazer um desenho.*

Educadora: *Sim, senhora. E agora aqui para este lado (e aponta). Não haverá aí nenhum menino que não esteja a trabalhar?*

Criança: *A professora está a curar o menino.*

Educadora: *O que terá o menino?*

Criança: *Uma ferida.*

Educadora: *Uma ferida ... ou mais? Ela está assim a pôr-lhe a mão na testa. O que será que ele tem?*

Criança: *Tem ... Tem febre.*

Educadora: *Pois. Ele pode ter febre. Como é que ele tem a cabecinha?*

Criança: *Deitada.*

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

DÍADE 42 "Teo na escola" - página 1

Educadora: *Então e agora aqui?*

Criança: *Aqui estão a fazer pinturas.*

Educadora: *Aqui estão a fazer pintura. Pronto. Pintura, aonde? Na mesa ou no cavalete?*

Criança: *Na mesa.*

Educadora: *Sim, e aqui (e aponta)?*

Criança: *A menina também está a fazer pintura e aqui também (aponta).*

Educadora: *Consegues ver onde está o Teo? O que é que o Teo está a fazer?*

Criança: *Está a cortar.*

Educadora: *Ná, ná. Eu acho que esse não é o Teo... Vê lá se consegues descobrir o Teo?*

Criança (aponta)

Educadora: *Ah! Sabes o que é que ele está a fazer? Vê lá!*

Criança: *Está a brincar com os animais.*

Educadora: *Está a brincar com os animais. E esses animais são feitos de quê? Sabes?*

Criança: *Plasticina.*

Educadora: *Sim, podia ser plasticina. Mas neste caso sabes o que é? Eles estão a fazer animais com barro. É uma massa, também, como a plasticina. Mas é uma massa diferente.*

Criança: *E a professora está com os pincéis.*

Educadora: *A professora está com os pincéis. Humhum.*

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

Vemos que ambas as situações se caracterizam por uma interacção em que a criança responde com prontidão. Embora as duas situações apresentem uma preponderância de distanciamentos baixos relativamente aos distanciamentos médios e altos, o nível de elaboração da situação diádica 9 é claramente superior ao da díade 42.

A Classe 4, que também engloba 14 díades, caracteriza-se por uma educadora que solicita (nalguns casos de modo insistente) a criança a intervir, recorrendo a pistas e a demoras para que a criança participe. A educadora intervém num nível de distanciamento baixo e médio e a criança limita-se a responder às solicitações efectuadas. A díade 6, bem como a díade 7, cuja criança já observámos em interacção com a mãe, são exemplos deste padrão interactivo.

DÍADE 6 "Teo está doente" - página 1

Educadora: *Aqui onde é que será isto? Tem cadeiras, tem mesas, tem as pastas. Onde é que será isto? Será a casa dele? (...) Ou será outra casa? O que é que tu achas que é?*

Criança: *É uma escola.*

Educadora: *É uma escola. Acertaste! É sim senhor! O Teo já andava na escola.*

Criança: *Na escola primária.*

Educadora: *Na escola primária. Não era uma escola como esta, pois não?*

Criança: *Não.*

Educadora: *Pois não. Ele já era grande, tinha de ir para a escola primária. E onde é que ele está? Ora vê se descobres o Teo. (...)*

Criança (aponta): *Está aqui.*

Educadora: *Está aqui. Quem são estes meninos, quem são? (...)*

Criança (aponta)

Educadora: *São os amigos dele, não são?*

Criança: *São.*

Educadora: *São. Cada um tem uma cadeira. Estão a escrever nos cadernos. Só ele é que não está a escrever. O que é que tu achas que ele está a fazer?*

Criança: *(Não se consegue perceber o que diz.)*

Educadora: *Hum. Não é isso. Está a fazer uma coisa que hoje o Helder também fez aqui na escola. Também estava como ele. O que era? (...) Lembras-te o que fez o Helder hoje na escola? O que foi?*

Criança: *Vomitou.*

Educadora: *Vomitou. Está doente, está a vomitar, não está?*

Criança: *Está.*

Educadora: *Estás a ver que está a sair da boca?! E quem é esta senhora que está ao pé dele?*

A ajudar? (...)

Criança: *É a mãe dele.*

Educadora: *Não. A mãe não está na escola...*

Criança: *Não?*

Educadora: *Não. Na escola estão os meninos e quem mais?*

Criança: *A professora.*

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

DÍADE 7 "Teo e sua irmã" - página 3

Educadora: *E depois o bebé nasceu. E olha, tantos bebés... Há muitos ou poucos?*

Criança: *Muitos.*

Educadora: *Muitos. São muitos bebés. Vê lá! E serão todos meninos? (...) Ou há meninos e meninas? (...) Diz tu. São todos iguais? As caminhas são todas iguais? Todas da mesma cor? (...) São? Ou não?*

Criança: *Não.*

Educadora: *Não. Umas são azuis, não é (e aponta)?*

Criança: *É.*

Educadora: *E outras são... Que cor é esta? (...) Cor de ...? (...) Cor de rosa, não é?*

Criança: *É.*

Educadora: *Pois, cor-de-rosa. Então nas caminhas cor-de-rosa estão os meninos ou estão as meninas?*

Criança: *Estão as meninas.*

Educadora: *As meninas, não é?*

Criança: *É.*

Educadora: *As meninas estão nas caminhas cor-de-rosa e os meninos estão nas caminhas de que cor? (...) A... (...). De que cor, estas aqui assim (e aponta)? De que cor são? A ...zuis.*

Criança: *...zuis.*

* A interacção à volta desta página continua, ainda.

Tal como na classe 3, também a interacção nestas díades se caracteriza por um adulto que estrutura a interacção, solicitando a criança a intervir. No entanto, as crianças desta classe são menos prontas a responder, necessitando, geralmente, de um apoio intenso por parte da educadora (veja-se o caso extremo da criança da díade 7 que raramente responde às solicitações da educadora). Refira-se, ainda, que a interacção se

caracteriza por uma exigência de distanciamento do concreto superior à da classe 3, embora os distanciamentos baixos continuem a marcar presença.

Finalmente, uma das díades não se enquadra em qualquer uma das classes referidas. De facto, a díade 3 representa uma situação completamente distinta de todas as outras, pois é a própria criança que conta a história, de modo elaborado, com pouca intervenção da educadora.

DÍADE 3 "Teo e sua irmã" - página 1

Criança: *O Teo estava... O Teo queria fazer um casaquinho p'ó irmão. Mas...*

Educadora: *E onde é que estava o irmão?*

Criança: *Estava na barriga.*

Educadora: *Na barriga de quem?*

Criança: *Da mãe.*

Educadora: *Humhum.*

Criança: *E depois o outro irmão estava a brincar com o carrinho. E a avó a fazer uma camisolinha fofo...uma...uma...uma mantinha para o bebé.*

Educadora: *(acena com a cabeça em sinal de assentimento)*

Criança: *E ele queria... E o Teo queria fazer um...um casaquinho.*

Através dos exemplos pudemos verificar que a interacção estabelecida entre educadora e criança à volta de um livro de imagens é mais homogénea que aquela estabelecida entre mãe e criança. Porém, mesmo assim, verificamos, ainda, a existência de variabilidade no âmbito de um mesmo padrão. Veja-se os exemplos da classe 3 que mostram alguma variabilidade a nível do grau de elaboração da interacção, bem como os exemplos da classe 4, em que o nível de solicitação do adulto e de iniciativa da criança não são idênticos. No entanto, os exemplos revelam, também, e apesar de tudo, a identificação de padrões de interacção distintos:

-A Classe 1 caracteriza-se por uma interacção em que o adulto coloca à criança questões cuja resposta se encontra para além da situação concreta imediata e proporciona apoios à medida que estes se revelam necessários. É uma interacção em que o adulto ajuda a criança a construir, com ele, a história. O nível de desafio cognitivo é razoável e é atribuída à criança a responsabilidade de contribuir para a construção da história.

-A Classe 2 caracteriza-se pela existência de um adulto que conta a história de modo elaborado. É, pois, o adulto que assume a responsabilidade de contar a história, não sendo promovida a participação da criança na interacção. O nível de desafio cognitivo é elevado.

-Na Classe 3, o adulto solicita a criança a intervir, suportando-a, e a criança responde. O grau de elaboração das situações é variável, caracterizando-se, no entanto, por uma presença marcada de distanciamentos baixos. São situações que proporcionam alguma conversa à volta do livro, embora muito centrada em aspectos concretos da imagem. O adulto presta, quando necessário, apoio à criança, que participa dando resposta às solicitações e intervindo espontaneamente. É um tipo de interacção com um nível de desafio cognitivo reduzido, mas em que a criança, solicitada a participar, o faz prontamente.

-A Classe 4 é caracterizada por um adulto que controla a interacção e solicita a criança a participar e por uma criança que responde após insistência. A interacção processa-se num nível de distanciamento baixo e médio. Tal como na classe anterior, também aqui o adulto presta apoio à criança, mas de modo mais insistente, já que a criança é menos pronta a responder. O recurso a demoras e pistas, bem como a ausência de intervenções espontâneas da criança, reflectem uma participação mais passiva por parte da criança. Se o nível de desafio cognitivo é superior ao da classe anterior, a interacção é fundamentalmente centrada no adulto com uma participação da criança reduzida.

Recorrendo aos resultados da análise classificatória efectuada com base nas características interactivas (categorias) das situações diádicas mãe-criança, recordámos a identificação de dois grandes padrões de interacção, um primeiro em que a mãe solicitava a criança a participar na situação, e um segundo em que a mãe contava a história sem solicitar a intervenção da criança. A análise classificatória efectuada com base nas 46 díades permitiu distinguir, a partir de esses dois padrões gerais, quatro classes interactivas com características distintas. Surgiram, assim, dois padrões com um nível de solicitação elevada por parte do adulto revestindo-se de um carácter fundamentalmente didáctico. Ao primeiro, caracterizado por uma interacção centrada no adulto que recorre a pedidos de natureza directiva e perceptiva, apelidamos de “didáctico-concreto” (ver Classe 1). Quanto ao segundo, caracterizado por uma interacção mais elaborada, denominá-mo-lo, por contraste, “didáctico-elaborado” (ver Classe 3). Os restantes dois

padrões, com um nível de solicitação reduzido, caracterizavam-se pelo facto de um dos intervenientes, mãe ou criança, tenderem a contar a história. Distinguimos, assim, um padrão em que a mãe assume o papel de narradora (ver Classe 2) de um outro em que a criança conduz a situação (ver Classe 4).

A realidade da interacção estabelecida entre educadora e criança revelou-se ligeiramente diferente. Recorrendo à análise classificatória efectuada com base nas características interactivas isoladas das díades educadora-criança, identificámos a organização de um padrão de interacção único, caracterizado por uma comunicação centrada na educadora que solicitava a criança através de distanciamentos baixos e médios e lhe proporcionava suportes. De facto, comparando a interacção estabelecida entre mãe e criança com a interacção estabelecida entre educadora e criança, verificámos a maior homogeneidade desta última. Porém, a análise classificatória realizada com base nas 46 díades educadora-criança permitiu distinguir, no âmbito deste quadro geral bastante homogéneo, quatro padrões de interacção diferentes. De modo distinto do que havia acontecido com as díades de mães, nas díades de educadoras as situações em que alguém contava a história eram pouco representativas - quatro situações em que a educadora assumia o papel de narradora (ver Classe 2) e uma única em que a criança contava a história ("*outlier*"). Todas as restantes situações (n=41) foram de partilha, sendo a criança solicitada pela educadora a intervir. Uma formação profissional relativamente homogénea pode ser a principal justificação para a grande semelhança entre situações. Por outro lado, o facto da situação de interacção ter sido organizada à volta de um livro de imagens sem texto pode explicar a razão pela qual, ao contrário do que seria de prever, a maioria das situações é de "partilha" (Dickinson & Smith, 1994; Whitehurst et al., 1994). Centrando-nos nestas últimas situações, podemos distinguir 3 padrões distintos. Um primeiro em que a educadora conta a história, solicitando simultaneamente a criança a participar na sua construção (ver Classe 1). Os restantes dois padrões apresentam um nível de solicitação mais elevado, revestindo-se de um carácter didáctico. No entanto, se numas situações a criança participa prontamente na interacção, noutras a sua participação é muito reduzida. Ao primeiro conjunto de situações apelidamos de "didáctico-participativas" por oposição ao segundo grupo a que chamamos "didáctico-passivo."

Com base nestes dados (e nos excertos acima apresentados), era já possível afirmar que existiam padrões de interacção específicos a cada tipo de díade, embora também se verificassem semelhanças entre alguns padrões de interacção mãe-criança e educadora-criança. Com o objectivo de confirmar essas diferenças e semelhanças entre díades de mães e de educadoras procedeu-se a uma análise factorial de correspondências com base nos dois tipos de situações díadicas. Em primeiro lugar, essa análise confirmou, em geral, as análises efectuadas com base nas características de interacção iso-

ladas. As situações diádicas com educadoras mostraram ser, globalmente, mais centradas no adulto e mais elaboradas, enquanto as situações mãe-criança se caracterizavam por um grau de elaboração menor, bem como por um papel mais participativo por parte da criança. Em segundo lugar, uma comparação entre padrões de interacção mãe-criança e educadora-criança evidenciou interacções específicas a cada tipo de díade, bem como semelhanças entre algumas díades de mães e de educadoras:

Assim, a classe 1 das díades de mães (padrão de interacção didáctico-concreto) parece ser um padrão específico à interacção estabelecida entre mães e crianças à volta de livros de imagens. Se o grau de solicitação do adulto e de iniciativa da criança se assemelha ao da classe 4 das díades de educadoras (padrão de interacção didáctico-passivo), já o mesmo não se pode afirmar da elaboração das interacções, pois a interacção estabelecida entre educadora e criança apresenta um nível de distanciamento superior ao manifestado na interacção mãe-criança. Como se pode verificar através dos exemplos apresentados, a mãe intervém a nível concreto, solicitando da criança, essencialmente, a nomeação de imagens e de acções. Já as educadoras da classe 4 efectuem pedidos de elaboração média como, por exemplo, solicitando à criança a descrição de diferenças entre os bebés em função da cor dos berços em que estão deitados (meninos em caminhas azuis e meninas em caminhas cor de rosa). A classe 3 das díades de educadoras (padrão de interacção didáctico-participativo), caracterizando-se por um maior equilíbrio no desempenho de papéis por parte do adulto e da criança que a classe 4 e por um grau de elaboração mais reduzido que as restantes classes de educadoras, aproxima-se, em algumas situações, da classe 1 das mães, embora manifestando um grau superior de elaboração².

Poder-se-ia pensar que a classe 2 das díades de mães (adulto tende a contar a história) apresentaria algumas semelhanças com a classe 2 das díades de educadoras (adulto conta a história), já que em ambas as classes o adulto tende a contar a história à criança. No entanto, os exemplos acima apresentados permitem desde já antecipar que a classe interactiva das díades de mães se caracteriza por uma participação activa por parte da criança enquanto na classe das educadoras a criança tem um papel, fundamentalmente, passivo. De facto, os resultados confirmam tal expectativa e mostram, ainda, a maior elaboração da classe 2 das educadoras. A classe 2 das mães demonstra assim, igualmente, a sua especificidade. Se bem que algumas situações se aproximem do

2 Tínhamos visto que as crianças da classe 1 das díades de mães revelavam pouca iniciativa, raramente intervindo por iniciativa própria na interacção. À primeira vista surpreende, pois, que se verifique uma tão grande proximidade com o padrão de interacção da classe 3 das educadoras, em que as crianças respondem às solicitações do adulto prontamente. No entanto, o facto da interacção estabelecida entre mães e crianças revelar um maior equilíbrio entre papéis desempenhados por adulto e criança, explica a relativa proximidade entre esses dois padrões de interacção (recorde-se que a análise factorial de correspondências não se baseia na frequência de ocorrência das variáveis, mas nas relações entre essas frequências).

padrão de interacção da classe 1 das educadoras, a grande parte mostra ser bem distinta, por um lado, porque as educadoras da classe 1 solicitam e ajudam a criança a participar na construção da história e, por outro, porque as crianças em interacção com as suas mães revelam mais iniciativa.

A classe 3 das díades de mães (padrão de interacção didáctico-elaborado) parece ser aquela que mais se aproxima de um padrão de interacção educadora-criança, mais concretamente, o padrão representado pela classe 1 (padrão interactivo de co-construção). Ambas as classes se caracterizam por uma interacção em que o adulto proporciona e exige da criança distanciamento da realidade imediata. O adulto solicita a criança a participar, suportando essa participação, nomeadamente através de pistas. A criança responde às solicitações podendo, também, intervir espontaneamente. Algumas díades da classe 3 das mães aproximam-se, ainda, da classe 4 das educadoras (padrão didáctico-passivo). São aquelas díades em que a mãe demonstra um maior nível de solicitação da criança e em que esta revela menos iniciativa, ou seja, são aquelas díades em que o carácter didáctico da interacção se manifesta de modo mais acentuado.

Finalmente, a classe 4 das díades de mães (interacção conduzida pela criança) parece não ter equivalente nas díades de educadoras. De facto, vimos que nessa classe a interacção tende a ser conduzida pela criança, o que nunca (ou praticamente nunca) se verifica na interacção estabelecida entre educadora e criança. A excepção a salientar refere-se à díade 3 das educadoras ("*outlier*" não incluída em qualquer classe), em que é a criança a contar a história.

Uma análise dos diversos padrões de interacção identificados tanto a nível das díades de mães como de educadoras confirmam, de facto, a existência de duas dimensões fundamentais, uma dizendo respeito ao papel relativo desempenhado por adulto e criança na interacção, uma outra relativa ao nível de desafio cognitivo proporcionado pela situação. Vimos, em capítulos anteriores, a importância da natureza da definição da situação interactiva na determinação da divisão de responsabilidade entre adulto e criança a nível da realização da tarefa (cf. González & Palacios, 1992; Wertsch & Hickman, 1987). Assim, a concepção do adulto sobre como deve ser uma situação de leitura conjunta de um livro de imagens contribui, possivelmente, para a definição do tipo de divisão de responsabilidade e da natureza do apoio a prestar à criança. Encarar a tarefa como contar uma história ou fazer com que a criança participe na sua narração levará o adulto a optar por estratégias necessariamente diferentes. As educadoras da classe 2, por exemplo, assumem a responsabilidade de serem elas a contar a história e, como tal, fazem-no de modo elaborado. Já as educadoras das classes 1, 3 e 4 encaram a situação como sendo de "partilha", atribuindo, por conseguinte, à criança maior responsabilidade na realização da tarefa. Não admira, pois, que o nível de desafio cognitivo

seja inferior ao proporcionado pelas interacções da classe 2 (cf. Mc Gillicuddy-DeLisi et al., 1987). Também as mães da classe 2 encaram a tarefa como contar a história. Mas de forma distinta do que acontece na classe 2 das educadoras, aqui as crianças intervêm espontaneamente encetando-se um diálogo à volta da situação de leitura. O facto da leitura conjunta se efectuar à volta de um livro de imagens pode, em parte, explicar a participação espontânea da criança na situação, mas não justifica a diferença de comportamento das crianças em ambos os tipos de díade. Possivelmente, expectativas típicas de outros contextos familiares a ambos os tipos de díades contribuíram para definições distintas da situação de leitura conjunta (cf. Wertsch et al., 1984). Se em família a interacção adulto-criança assume, geralmente, maior espontaneidade, em jardim de infância a comunicação e, particularmente, a interacção em episódios de leitura conjunta, caracteriza-se por um maior controlo da educadora e uma atitude mais passiva por parte da criança (cf. Tizard & Hughes, 1984). No pólo oposto à classe 2 temos a interacção da classe 4 das mães, em que é a criança a assumir a responsabilidade de conduzir a interacção, embora a mãe possa intervir, ou mesmo, apoiar. Em termos gerais, tanto nas quatro classes interactivas de educadoras como nas classes 2 e 4 das mães verifica-se uma certa relação entre nível de elaboração da interacção e responsabilidade atribuída à criança no desempenho da tarefa. Mais precisamente, verifica-se a tendência a uma maior elaboração da interacção quando o adulto assume uma responsabilidade maior, bem como uma menor elaboração quando a responsabilidade atribuída à criança é maior. Também a interacção da classe 3 das mães manifesta essa tendência: Embora não abdique do controlo da interacção, a mãe coloca questões de natureza conceptual que representam, para a criança, um nível de desafio cognitivo razoável. A classe 1, porém, já não se inscreve nessa mesma linha, pois, para além da existência de um adulto que controla a interacção, os pedidos por ele efectuados são de natureza directiva proporcionando à criança um nível de desafio cognitivo baixo, bem como um controlo reduzido da situação.

Interessa, agora, examinar as eventuais relações entre os padrões de interacção acima descritos e características várias da tarefa, do adulto e da criança.

3. Relação entre processos de interacção adulto-criança (formas específicas de trocas e padrões de interacção) e características do Ambiente imediato e da Pessoa em desenvolvimento

3.1. Características do Ambiente imediato

3.1.1. O papel desempenhado pelo livro

Depois de identificadas formas específicas de trocas entre adulto e criança, bem como padrões de interacção mãe/educadora-criança, interessava agora analisar a relação entre essas trocas e esses padrões específicos com características do ambiente imediato e da pessoa em desenvolvimento. Desenrolando-se a interacção à volta de um livro de imagens, impunha-se, primeiramente, o estudo do papel desempenhado por esse livro na interacção. Como referido, o estudo optou por livros de tipo narrativo, sem texto, com uma narração apoiada, apenas, em imagens. No entanto, e porque cada criança passava por três situações de leitura conjunta, houve que recorrer a três livros diferentes, embora sempre com uma mesma personagem, um menino de nome "Teo" vivendo situações habituais no quotidiano de uma criança:

- Livro 1 - O menino vai ter uma irmã ("Teo e sua irmã");
- Livro 2 - O menino fica doente ("Teo está doente");
- Livro 3 - O menino vai para o jardim de infância ("Teo na escola").

Em termos gerais, a nível das formas específicas de trocas entre adulto e criança, não se verificaram diferenças significativas entre os três livros. Porém, nas díades educadora-criança, o livro 3 ("Teo na escola") revelou alguma tendência a proporcionar interacções menos elaboradas (menor frequência e menor densidade de ocorrência de distanciamentos elevados), enquanto o livro 2 mostrou maior elaboração que os restantes dois livros (maior densidade de ocorrência de distanciamentos médios relativamente ao livro 1 e maior densidade de distanciamentos elevados em relação ao livro 3).

Os dados obtidos na avaliação de uma eventual relação entre os livros utilizados e os padrões de interacção (ou classes) identificados apontaram no mesmo sentido. Tal como havia acontecido com as características interactivas isoladas, nas díades de mães não se verificou qualquer relação significativa entre classe interactiva e livro à volta do qual se desenrolou a interacção. Nas díades de educadoras, a relação entre classe interactiva e livro utilizado também não alcançou valores significativos. Porém, evidenciou-

se uma tendência a um maior número de díades à volta do livro 3 na classe interactiva 3 (64% das díades à volta do livro 3 inserem-se na classe 3).

Estas constatações, aliadas ao facto da classe 3 das díades de educadoras demonstrar um nível de elaboração inferior ao das classes 1 e 4, sugerem que **características particulares do livro** podem desempenhar algum papel no desenvolvimento de padrões de interacção específicos. Possivelmente, não são apenas as características mais gerais de um livro (com imagens/sem imagens; narrativo/expositivo; familiar/tradicional;...) que influenciam a natureza da interacção adulto-criança (Baudier, Fontaine & Pêcheux, 1997; Mendoza, 1995; Pellegrini, Perlmuter, Galda & Brody, 1990; Whitehurst et al., 1994). Os três livros utilizados, embora sendo todos de carácter narrativo, parecem não desempenhar um papel exactamente idêntico. Embora o livro 3 mantenha, tal como os outros livros, uma estrutura narrativa, assume um cariz mais descritivo, proporcionando um maior número de trocas interactivas centradas nas imagens (cf. Pellegrini et al., 1990). Este aspecto pode, eventualmente, explicar a natureza didáctica da interacção à volta deste livro, bem como o menor nível de elaboração das intervenções. A menor elaboração da interacção pode, por seu lado, proporcionar à criança uma maior participação na situação.

O facto desta tendência apenas se tornar evidente na interacção educadora-criança e não transparecer na interacção mãe-criança pode ter a ver tanto com a maior homogeneidade da interacção desenvolvida entre educadora e criança como com uma maior adaptação da interacção às características específicas do livro por parte das educadoras.

3.1.2. O papel desempenhado pelo nível educativo das mães

Vários estudos dedicaram-se a avaliar o eventual papel desempenhado pelo ESE ou pelo nível educativo dos pais no tipo de interacção estabelecida com as crianças. Os resultados nem sempre são concordantes, havendo autores que verificaram a ausência de diferenças (por exemplo, González, 1993), bem como outros que confirmaram essas diferenças (por exemplo, Mendoza, 1995; Ninio, 1980). Wertsch considera que a forma como uma situação interactiva é definida pelo adulto determina o tipo de apoio que esse adulto irá prestar à criança, sendo que uma variável crítica nessa definição é o nível de escolarização do adulto (Wertsch et al., 1984; Wertsch & Hickman, 1987). Quisemos, assim, analisar a relação entre nível educativo das mães e a natureza da interacção estabelecida entre adulto e criança:

Relativamente à frequência de ocorrência de formas específicas de trocas entre mãe e criança, não se verificaram quaisquer diferenças significativas entre díades de

mães de nível educativo baixo, médio e elevado. Já os resultados obtidos com base nos rácios foram de natureza diferente, revelando que mães de níveis educativos diferentes faziam um uso distinto de comportamentos de distanciamento. Mães de níveis educativos altos manifestavam uma menor densidade de distanciamentos baixos e uma maior densidade de distanciamentos médios e elevados que mães de níveis educativos baixos. No mesmo sentido foram os resultados obtidos a nível dos padrões de interacção mãe-criança. Verificou-se uma relação significativa entre esses padrões e nível educativo das mães. A preponderância de díades de mães de nível educativo baixo é evidente na classe 1, enquanto díades de mães de nível educativo alto são maioria na classe 3.

Estes são resultados que podem, de algum modo, dar razão tanto àqueles que defendem que não existem diferenças nos comportamentos interactivos de pais de níveis educativos distintos (ver resultados a nível da frequência de ocorrência) como àqueles que afirmam a existência de tais diferenças (ver resultados a nível dos rácios e padrões de interacção):

Em sentido contrário ao de Sigel (1986, 1993), podemos dizer que mães de níveis educativos baixos recorrem a estratégias de distanciamento variadas, ou seja, de elaboração baixa, média e alta. Tal como Tizard (Tizard et al., 1983) podemos afirmar que, na nossa amostra, o uso cognitivo da linguagem também acontece em famílias de ESE baixo. Por outro lado, se o estudo de Tizard (*ibid.*) afirma que o recurso a usos mais complexos da linguagem constitui uma proporção menor da conversa dirigida a crianças de ESE baixo do que médio, o nosso estudo afirma que a densidade de "desafio cognitivo" é, de facto, inferior em mães de nível educativo baixo relativamente a mães de nível educativo alto.

É verdade que a classe 1 se caracteriza por uma interacção pouco elaborada e muito estruturada, em que o diálogo é limitado, e é aí que vamos encontrar uma grande parte das díades de mães de nível educativo baixo (8 em 17), enquanto a classe 3 apresenta um grau de elaboração médio/elevado, sendo aí que se encontram 56% das díades de mães de nível educativo alto (9 em 16). É na classe 1, apenas, que encontramos situações em que a frequência de ouvir histórias ou ver livros lidos pelo pai ou pela mãe é inferior a uma vez por mês. Refira-se, ainda, que a escala de "Aceitação" da "HOME" obtém na classe 1 valores significativamente inferiores aos da classe 3. De certa forma, estes são resultados que vão no sentido das afirmações de Sigel sobre práticas educativas de pais de ESE baixo. Mais concretamente, ele considerava que os pais de ESE baixo recorriam a poucos actos de distanciamento e a estratégias educativas de natureza autoritária centrando-se as interacções, fundamentalmente, em assuntos disciplinares

(Sigel, 1973; citado por Sigel, 1993; Sigel, 1993). O exemplo da díade mãe-criança 7 apresentado atrás (cf. ponto 2.2 deste capítulo) é representativo de tudo isso³.

Porém, os dados obtidos a nível dos padrões de interacção permitem efectuar uma análise mais específica, na medida em que em todos os padrões de interacção podem ser encontradas díades de mães dos três níveis educativos. Não podemos esquecer que 47% das díades de mães de nível educativo baixo (quase metade) se integram noutra tipo de padrão interactivo que não o da classe 1 (veja-se o exemplo da díade mãe-criança 14, ponto 2.2. deste capítulo)⁴. Sem pretendermos com isso negar a importância da relação significativa encontrada entre nível educativo e padrão interactivo mãe-criança, tal como Payne e Whitehurst (Payne et al., 1994; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998), gostaríamos de acentuar a variabilidade encontrada a nível dos ambientes em famílias de nível educativo baixo.

Interessou-nos, ainda, analisar até que ponto a interacção desenvolvida entre educadoras e crianças estava ou não relacionada com o nível educativo das suas mães. Em geral, a nível da frequência de ocorrência de formas específicas de trocas entre educadora e criança, não se verificaram diferenças entre os três grupos de díades de educadoras⁵. De salientar, no entanto, a frequência significativamente superior de distanciamentos altos e de pistas em educadoras de crianças com mães de nível educativo baixo. Relativamente à densidade de ocorrência dos comportamentos interactivos não se manifestaram quaisquer diferenças. Tizard (Tizard et al., 1983) havia observado que, em jardim de infância, o recurso a usos mais complexos de linguagem constituía uma proporção menor da conversa dirigida a crianças de ESE baixo do que médio. De modo distinto, as educadoras da nossa amostra demonstraram uma frequência superior de comportamentos de nível de elaboração elevada e de suporte quando em interacção com crianças, filhas de mães de níveis educativos baixos. Estes resultados sugerem o desempenho, por parte das educadoras, de uma "função compensatória" destinada àquelas crianças provenientes de famílias de menor escolaridade. Aliás, já alguns resultados obtidos no âmbito do estudo nacional do E.C.C.E. sugeriam a existência de um certo "papel compensatório" do jardim de infância em crianças em "desvantagem social". Verificou-se, aí, um efeito positivo do número de anos de frequência do jardim de infância no comportamento adaptativo das crianças, sendo esse efeito mais acentuado no grupo de crianças com pais de menor escolaridade (Bairrão et al., 1999). Os resultados agora obtidos apontam para a possibilidade de essa função compensatória também poder pas-

3 A mãe da díade 7 tem um nível educativo baixo.

4 A mãe da díade 14 tem um nível educativo baixo.

5 A cada um dos 3 grupos de díades de mães de escolaridade diferente foi emparelhado o grupo de educadoras responsáveis pelas crianças dessas díades.

sar por comportamentos específicos das educadoras quando em interacção com essas crianças. De qualquer modo queremos ressaltar que os dados encontrados por Tizard (*ibid.*) se referiam às conversas entre adulto e criança, em termos gerais, e não à situação específica de leitura conjunta. Assim, o "efeito compensatório" por nós encontrado pode estar relacionado com a situação concreta de leitura conjunta e com o facto de situações de natureza semi-estruturada e diádica favorecerem tais comportamentos interactivos nas educadoras.

De forma distinta do que se havia verificado nas díades de mães, não se revelou qualquer relação significativa entre classe de interacção educadora-criança e nível educativo das mães. No entanto, observou-se uma ligeira tendência a encontrar-se um maior número de crianças com mães de nível educativo baixo nas classes 1 e 4. Embora esses resultados tenham que ser vistos com o maior cuidado, eles apontam no mesmo sentido dos dados obtidos a nível da frequência de ocorrência de distanciamentos altos e de pistas, já que tanto a classe 1 como a 4 têm um nível de elaboração superior que a classe 3.

Em cada um dos três grupos de escolaridade foi efectuada uma comparação entre díades de mães e de educadoras com base na densidade de ocorrência das características interactivas isoladas (rácios). No grupo constituído por díades de mães de escolaridade baixa e pelas díades de educadoras dos seus filhos salientou-se uma interacção mais elaborada (maior densidade de distanciamentos médios e elevados) e suportada (maior densidade de pistas) por parte das educadoras do que por parte das mães. Em contrapartida, o grupo constituído pelas díades de mães de escolaridade alta e pelas díades das educadoras dos seus filhos apresentou um maior índice de elaboração nas situações interactivas com as mães, tanto a nível do comportamento do adulto como da criança (maior densidade de distanciamentos médios da mãe e da criança).

Assim, são as crianças, filhas de mães de nível educativo baixo, que experienciam maior discrepância nas duas situações de interacção, já que a interacção com as educadoras é significativamente mais elaborada e suportada do que aquela estabelecida com as suas mães. Por seu lado, as crianças, filhas de mães de escolaridade alta, experienciam uma interacção mais elaborada com as suas mães do que com as educadoras. Provavelmente, a relação próxima entre mãe e filho(a) facilita o estabelecimento de relações entre os acontecimentos do livro e a vida da criança, contribuindo para uma maior densidade de distanciamentos médios.

Estes resultados vêm reforçar aqueles obtidos, a nível nacional, pelo E.C.C.E que tinham revelado a ausência de diferenças significativas entre a qualidade do ambiente educativo dos jardins de infância frequentados por crianças provenientes de famílias com características sócio-económicas distintas. Esses resultados sugeriam,

assim, o relativo sucesso do sistema de educação pré-escolar português em proporcionar a todas as crianças recursos educativos semelhantes (Leal, Gamelas, Bairrão, & Fontes, 1999).

3.2. Características da Pessoa em desenvolvimento

Interessa agora analisar a natureza da relação entre interacção adulto-criança e características do desenvolvimento e do temperamento da criança. Como já várias vezes foi salientado, não se pretendeu efectuar o estudo dessas características como "produtos" desenvolvimentais, mas preferiu-se analisar a sua capacidade para influenciar o aparecimento de processos proximais específicos (cf. Bronfenbrenner & Ceci, 1993). Nesse sentido, foram estudadas as relações entre padrões de interacção adulto-criança e características do desenvolvimento e do temperamento da criança tais como comportamento adaptativo, vocabulário receptivo, timidez, emocionalidade, sociabilidade e actividade.

A nível das díades mãe-criança não se verificaram quaisquer relações significativas entre as quatro classes de interacção e características pessoais da criança. Apenas foi possível detectar algumas tendências que salientaram a classe 1 como sendo aquela classe cujas crianças obtinham resultados mais baixos tanto a nível do comportamento adaptativo, e muito particularmente a nível da comunicação, como a nível do vocabulário receptivo. A nível temperamental, verificou-se, ainda, uma tendência a encontrarmos as crianças mais tímidas na classe 1, as mais activas e sociáveis na classe 2, as mais emocionáveis na classe 3 e as menos emocionáveis e sociáveis na classe 4. Mas, de facto, as classes de interacção mãe-criança pareciam estar menos associadas a características pessoais das crianças do que a factores relativos às suas mães e ao ambiente familiar. De forma distinta, os padrões de interacção educadora-criança, embora sem revelar qualquer associação significativa a indicadores do desenvolvimento da criança (a nível do comportamento adaptativo e do vocabulário receptivo verificou-se a tendência da classe 1 a apresentar os melhores resultados, enquanto a classe 4 apresentava os piores), mostraram estar significativamente associados a aspectos de natureza temperamental. A classe 1 revelou estar associada a crianças sociáveis, activas e pouco tímidas, enquanto a classe 4, em contrapartida, mostrou associar-se a crianças mais tímidas e menos activas. Finalmente, na classe 3, encontrámos aquelas crianças que, em conjunto com a classe 1, foram consideradas menos tímidas e, em conjunto com a classe 4, menos sociáveis.

Víramos, atrás, que se nas díades mãe-criança não se verificava qualquer relação significativa entre sexo da criança e padrões de interacção, o mesmo não se podia afirmar dos resultados obtidos nas díades de educadoras⁶. Nesse caso, a relação entre sexo e classe de interacção revelou-se significativa, observando-se uma preponderância de díades de rapazes na classe 1. Formuláramos então a hipótese que essa preponderância pudesse ter a ver com o facto de certas características pessoais estarem associadas ao sexo feminino ou masculino de modo diferencial. Embora tenhamos verificado a ausência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas a nível das suas características temperamentais, os rapazes tenderam a apresentar resultados mais altos nas escalas de Sociabilidade e Actividade, enquanto as raparigas obtiveram resultados superiores na escala da Timidez. Se essas tendências são ou não suficientes para explicar a associação significativa existente entre sexo da criança e classe de interacção é uma questão que fica em aberto. Por outro lado, recorde-se a existência de alguns estudos que apontam para a tendência do adulto proporcionar maior apoio às meninas, exigindo comportamentos mais autónomos e independentes dos meninos (cf. González, 1993). Nesse sentido, podemos formular a hipótese que as educadoras tendam a adoptar estilos de interacção de natureza mais didáctica (caso das classes 3 e 4) com meninas e estilos de interacção proporcionando à criança um maior exercício de autonomia (caso da classe 1) com rapazes.

Consideramos, ainda, a possibilidade das características pessoais das crianças não se relacionarem da mesma forma com padrões e com características específicas, isoladas, de interacção (cf. Dickinson & Smith, 1994). Efectuamos, então, em cada tipo de díade, o cálculo das correlações entre os vários indicadores do desenvolvimento e do temperamento das crianças e a densidade de ocorrência de cada uma das características interactivas do comportamento do adulto e da criança. O quadro seguinte apresenta, para cada tipo de díade, as correlações significativas encontradas ($p < 0.05$).

6 Na análise da relação entre sexo da criança e características interactivas específicas verificou-se a frequência significativamente mais alta de distanciamentos médios, tanto por parte da mãe como da criança, em díades com rapazes, diferença essa que desapareceu quando se controlou a duração das situações (cf. ponto 2.3.2. do Capítulo 7).

Quadro 1 Correlações entre indicadores de desenvolvimento e de temperamento das crianças e densidade de ocorrência das características interactivas (categorias) em cada tipo de díade⁷

Categorias	Díades mãe-criança (n=46)			Díades educadora-criança (n=41)				
	Peabody n=46	Vineland n=45	Timidez n=45	Peabody n=41	Tim. n=40	Em. n=40	Soc. n=40	Act. n=40
DB	- 0.31*	0.39** (Com.) 0.34* (Soc.) 0.35* (Global)	0.36*	-0.33*				
DA							0.34*	
DV		-0.32(Mot.)						
PN						-0.39*		
DE			0.40**					
PS			0.32*	- 0.36*				
PI			0.33*					
CO			0.32*					0.33*
EL								0.37*
IN					-0.39*			
BC		0.30*(Com.)			-0.34*			
MC	0.30*	-0.34*(Soc.)		0.46**	-0.42**			0.32*
AC					-0.35*		0.31*	
EC					-0.57**		0.44**	0.42**
RC	- 0.30*							

*p<0.05 **p<0.01

7 Não apresentamos correlações relativas às escalas de Emocionalidade, Sociabilidade e Actividade - nas díades de mães - nem relativas à Vineland - nas díades de educadoras, por não se verificarem valores significativos. Nas díades de educadoras, no cálculo das correlações, eliminámos a díade 3, bem como as quatro díades pertencentes à classe 2. Recorde-se, ainda, que valores mais altos na Vineland global e suas subescalas (Com.=Comunicação; Soc.=Socialização; Mot.=Motricidade) correspondem a uma realização pior. Finalmente, refira-se que uma criança não foi avaliada pela educadora a nível da Vineland, enquanto uma outra não o foi a nível da Escala de Temperamento.

Nas díades de mães, de modo distinto do que havia acontecido com os padrões de interacção, verificam-se associações significativas entre a densidade de ocorrência de características interactivas específicas e características de desenvolvimento e temperamento das crianças. Em primeiro lugar, saliente-se a correlação negativa entre a densidade de distanciamentos baixos utilizados pela mãe e os resultados obtidos a nível do Peabody ($r=-0.31$; $p<0.05$). Ou seja, mães de crianças com resultados mais baixos a nível do vocabulário receptivo recorrem a uma maior densidade de intervenções centradas na realidade imediata que mães de crianças com um melhor nível de vocabulário receptivo. No mesmo sentido aponta a correlação existente entre a densidade de utilização de distanciamentos baixos e os resultados das crianças a nível da Vineland. Mães de crianças com piores resultados a nível do comportamento adaptativo ($r=0.35$; $p<0.05$) e, muito particularmente, a nível da Comunicação ($r=0.39$; $p<0.01$) recorrem mais intensamente aos distanciamentos baixos que mães de crianças com melhores resultados. Estes valores de correlação sugerem a necessidade do adulto em adequar a sua intervenção ao nível desenvolvimental da criança, embora também possam reflectir a dificuldade das mães em lidar com uma criança menos competente. Refira-se, neste contexto, a ausência de correlações significativas entre comportamentos de suporte por parte da mãe (por exemplo, demoras ou pistas) e indicadores de desenvolvimento da criança. Acrescente-se, ainda, que os distanciamentos médios da criança correlacionam com a nota obtida no Peabody ($r=0.30$; $p<0.05$) e na escala de Socialização da Vineland ($r=-0.34$; $p<0.05$), indicando que crianças com melhores resultados nesses dois instrumentos participam mais intensamente na interacção com intervenções de um nível de elaboração médio. Já os distanciamentos baixos, bem como as intervenções de resposta por parte da criança mostram estar associados a resultados mais baixos em termos desenvolvimentais. Centremo-nos, agora, nas associações existentes entre comportamentos interactivos da mãe e da criança e aspectos de natureza temperamental. Saliente-se o facto de apenas se verificarem correlações significativas com a escala da Timidez, onde podem observar-se correlações significativas, positivas, com vários comportamentos interactivos do adulto: Distanciamentos baixos ($r=0.36$; $p<0.05$), demoras ($r=0.40$; $p<0.01$), pistas ($r=0.32$; $p<0.05$), pedidos de intervenção ($r=0.33$; $p<0.05$) e confirmações ($r=0.32$; $p<0.05$). Refira-se, novamente, o recurso, por parte da mãe, a uma maior densidade de distanciamentos baixos, desta vez acompanhado de outros comportamentos interactivos que reflectem a necessidade do adulto insistir com a criança para que participe, suportando-a através de demoras e pistas. Estes resultados sugerem que as características de timidez da criança levam a mãe a recorrer a estratégias várias para que a criança participe, solicitando-a intensamente, dando-lhe tempo para que participe, proporcionando-lhe informação adicional e confirmando as suas intervenções.

De alguma forma, podemos dizer que os comportamentos de interacção específicos das mães variam significativamente não só em função do nível de competência da criança (vocabulário receptivo e comportamento adaptativo), mas também das suas características temperamentais, especificamente, do seu grau de timidez.

Atrás afirmáramos que as classes de interacção mãe-criança pareciam estar menos associadas a características pessoais das crianças do que a factores relativos às suas mães e ao ambiente familiar. Por outro lado, havíamos salientado a variedade existente no âmbito de um mesmo padrão de interacção e tínhamos aventado a hipótese de múltiplos factores (relativos ao adulto, à criança e ao livro) poderem contribuir para essa variedade. De facto, a discussão dos dados até aqui efectuada parece confirmar essa hipótese e vem reiterar a nossa afirmação de que mais factores, para além do nível educativo das mães, desempenham um papel de relevo no desenrolar de uma interacção. Tal como Dickinson e Smith (1994), verificamos uma associação mais forte das características pessoais da criança com características de interacção específicas do que com padrões de interacção. Se as análises das relações entre características pessoais da criança e padrões de interacção manifestam apenas tendências, as associações entre essas características e comportamentos interactivos específicos revelam-se significativas⁸.

Centremo-nos, agora, nas díades de educadoras. Tal como havia acontecido nas díades de mães, também aqui se verificam associações significativas entre a densidade de distanciamentos baixos utilizados pela educadora e resultados obtidos no Peabody ($r=-0.33$; $p<0.05$). No entanto, enquanto nas díades de mães se verificava a total ausência de correlações significativas entre comportamentos de suporte por parte do adulto e características de desenvolvimento da criança, aqui observa-se uma relação significativa entre a densidade de utilização de pistas e resultados da criança a nível do vocabulário receptivo ($r=-0.36$; $p<0.05$). Por outras palavras, educadoras de crianças com resultados mais baixos a nível do vocabulário receptivo recorrem a uma maior densidade de distanciamentos baixos, bem como de pistas do que educadoras de crianças com um melhor nível de vocabulário. Saliente-se, ainda, que tal como nas díades mãe-criança, também aqui os distanciamentos médios da criança correlacionam com a nota

8 Vimos, por exemplo, como a classe 1 se caracterizava pela existência de um elevado grau de solicitação por parte da mãe, bem como por um nível de elaboração da interacção predominantemente baixo. Vimos, também, o baixo nível de iniciativa da criança que respondia a custo às solicitações e insistências da mãe. Realmente, e no sentido das correlações obtidas agora a nível de características de interacção específicas, são as crianças da classe 1 que tendem a apresentar valores mais altos a nível da timidez, bem como valores mais baixos a nível do vocabulário receptivo e da adaptação social. A necessidade sentida pela mãe de esperar, dar tempo à criança, e de insistir para que esta participasse podia estar relacionada com características temperamentais de timidez. Por outro lado, vimos também que piores resultados a nível do vocabulário receptivo e da adaptação social, bem como valores mais altos a nível da timidez se associavam a uma maior densidade de distanciamentos baixos. O facto da interacção entre mãe e criança se processar, nesta classe, essencialmente, a nível concreto podia também estar relacionada com a tentativa das mães adequarem a sua interacção às características de desenvolvimento e de temperamento da criança.

obtida no Peabody ($r=0.46$; $p<0.01$), indicando uma maior densidade de intervenções de elaboração média em crianças com melhores resultados a nível do vocabulário receptivo.

De modo distinto do que havia acontecido nas díades de mães, as associações existentes entre comportamentos interactivos da educadora e da criança e aspectos de natureza temperamental não se limitam às características de timidez, mas estendem-se às restantes três escalas. Iniciemos a nossa análise com a escala da Timidez. Se nas díades de mães se observavam correlações significativas com (e apenas) comportamentos interactivos do adulto, nas díades de educadoras as correlações significativas são encontradas, fundamentalmente, a nível dos comportamentos interactivos da criança: Distanciamentos baixos ($r=-0.34$; $p<0.05$), médios ($r=-0.42$; $p<0.01$) e altos ($r=-0.35$; $p<0.05$) e intervenções espontâneas ($r=-0.57$; $p<0.01$). Ou seja, quanto maior o nível de timidez da criança, tanto menor a densidade de distanciamentos e de intervenções de natureza espontânea. Verifica-se uma única correlação significativa com o comportamento interactivo do adulto, nomeadamente, o comportamento de interrupção ($r=-0.39$; $p<0.05$). Refira-se, a propósito, que a interrupção é um comportamento de carácter essencialmente reactivo, na medida em que o adulto interrompe mais ou menos intensamente as crianças em função do grau de iniciativa destas últimas. É óbvio que essas interrupções passam a não ser necessárias com crianças que, fundamentalmente, se limitam a responder às solicitações, como é o caso das crianças mais tímidas. O conjunto destes resultados sugere, pois, que, de modo distinto do que se havia verificado na interacção com mães, as características de timidez da criança apenas se relacionam com o seu próprio comportamento na interacção (quanto mais tímida, menor a participação e a iniciativa), não desencadeando por parte da educadora comportamentos específicos para lidar com essa timidez. Na escala da Emocionalidade verifica-se uma única correlação significativa, nomeadamente com um comportamento interactivo do adulto, o pedido de narração ($r=-0.39$; $p<0.05$). Ou seja, quanto mais emotiva a criança, menor a densidade com que é solicitada pela educadora, através de pedidos abertos, a participar na interacção. É possível que a educadora recorra menos a este tipo de pedidos - menos directos que os pedidos de intervenção - com crianças que se deixem facilmente perturbar. Na escala da Sociabilidade, verificam-se três correlações significativas, uma com o comportamento interactivo do adulto e duas com o comportamento da criança. Observa-se, assim, uma correlação positiva significativa entre o grau de sociabilidade da criança e a densidade de utilização de distanciamentos elevados por parte das educadoras ($r=0.34$; $p<0.05$). Estas recorrem com maior densidade a intervenções elaboradas com crianças que demonstram ser mais sociáveis. Não é, pois, de surpreender, que também sejam estas as crianças a apresentarem, elas próprias, maior densidade de

intervenções de distanciamento alto ($r=0.31$; $p<0.05$). Refira-se, ainda, a correlação positiva entre o grau de sociabilidade das crianças e a densidade das suas intervenções de natureza espontânea ($r=0.44$; $p<0.01$). Os resultados apontam, assim, para o facto de crianças mais sociáveis demonstrarem mais iniciativa e serem expostas, pelas educadoras, a um nível de desafio cognitivo superior do que crianças menos sociáveis. Finalmente, o grau de Actividade das crianças correlaciona significativamente com dois comportamentos interactivos da educadora, mais concretamente, a confirmação ($r=0.33$; $p<0.05$) e a elaboração ($r=0.37$; $p<0.05$), ambos comportamentos consequentes a intervenções da criança. Correlaciona, ainda, com intervenções da criança de distanciamento médio ($r=0.32$; $p<0.05$) e de natureza espontânea ($r=0.42$; $p<0.01$). Resende (1998), num estudo com o objectivo de analisar o impacto do nível de actividade da criança numa situação de interacção educadora-criança à volta de um livro de imagens, tinha já verificado a existência de uma maior ocorrência de confirmações e de declarações espontâneas em situações de interacção com crianças de um nível de actividade alto quando comparadas com crianças de níveis de actividade mais baixos.

Resumindo, podemos afirmar que os comportamentos interactivos da educadora correlacionam significativamente não só com o nível de competência da criança, avaliado aqui pelo desempenho na área do vocabulário receptivo, mas também com aspectos de natureza temperamental. Se as características de timidez e de actividade da criança se associam, fundamentalmente, a comportamentos de interacção da criança, as características de emocionalidade e sociabilidade relacionam-se com comportamentos interactivos do adulto específicos: A emocionalidade associa-se, de forma negativa, com a densidade de pedidos de narração por parte do adulto, e a sociabilidade relaciona-se, de forma positiva, com distanciamentos altos. O grau de desafio cognitivo proporcionado pela educadora às crianças relaciona-se, portanto, não só com o nível de competência das crianças (veja-se a correlação negativa entre densidade de distanciamentos baixos da educadora e nível de vocabulário receptivo por parte da criança), mas também com características temperamentais tais como o seu grau de sociabilidade. Saliente-se, ainda, o facto do tipo de participação da criança na interacção estar associado tanto ao nível de competência da criança (veja-se a correlação positiva entre nível de vocabulário receptivo e densidade de distanciamentos médios por parte da criança), como a características temperamentais de timidez, sociabilidade e actividade. Enquanto o grau de timidez se relaciona, de modo negativo, com a densidade de participação e iniciativa da criança, o grau de sociabilidade e actividade apresenta uma relação positiva.

Atrás havíamos referido que, de forma distinta do que havia acontecido com as mães, os padrões de interacção estabelecidos entre educadoras e crianças revelavam estar associados, de modo significativo, a características de temperamento dessas cri-

anças. As correlações agora encontradas vêm confirmar esses resultados, embora salientem, ainda, o papel de características desenvolvimentais como é o caso do nível do vocabulário receptivo da criança. Mais uma vez, tal como Dickinson e Smith (*ibid.*), verificamos uma associação mais forte entre características do desenvolvimento da criança e categorias de interacção específicas do que havíamos encontrado entre essas características e padrões de interacção, em que apenas tendências se haviam manifestado.

Concluindo, podemos afirmar que se confirma, de facto, a existência de relações significativas entre características pessoais das crianças e a natureza da interacção estabelecida entre estas e adultos significativos tais como as suas mães e educadoras.

4. Relação entre processos de interacção (formas específicas de trocas e padrões de interacção) experienciados por uma mesma criança em interacção com a sua mãe e a sua educadora

Em capítulos anteriores, fizemos referência a estudos que apontavam para o facto da interacção pais-criança variar significativamente em função dos níveis de competência da criança, tendo a criança capacidade para evocar nos outros um maior ou menor controlo e um maior ou menor uso de distanciamentos (McGillicuddy-DeLisi et al., 1987; Pellegrini et al., 1985). Outros estudos apontam, ainda, para o facto de características temperamentais da criança poderem afectar a atitude e o comportamento dos adultos (pais e educadoras) de diversas formas, tendo sido identificadas respostas diferenciadas dos adultos a crianças apresentando diferentes padrões de temperamento (Resende, 1998; Schaffer & Liddell, 1984). Neste mesmo capítulo, na secção anterior, pudemos, de facto, confirmar a existência de associações significativas entre características da interacção em cada tipo de díade e características pessoais das crianças. Observámos que a densidade de utilização de distanciamentos baixos por parte do adulto - mãe e educadora - diminuía à medida que o nível de competência da criança aumentava. No entanto, para além disso, verificámos, ainda, que características de timidez, emocionalidade, sociabilidade e actividade estavam significativamente associadas a comportamentos de interacção do adulto e da criança. Parece, assim, legítimo afirmar que tanto o nível de competência, como características de natureza temperamental das crianças, desempenham um papel importante na construção da interacção adulto-criança, seja esse adulto a mãe ou a educadora.

Com o objectivo de analisar como adultos diferentes envolviam a mesma criança, com características pessoais específicas, numa mesma actividade de interacção

conjunta, fomos avaliar a intensidade da relação entre características específicas de interacção experienciadas por uma mesma criança em situação diádica com a sua mãe e a sua educadora. Sendo a criança o elemento comum a ambas as díades, era provável a existência de alguma consistência nos comportamentos apresentados pelas crianças nos dois tipos de situação. De facto, verificaram-se correlações significativas tanto a nível do distanciamento das intervenções (frequência e densidade de ocorrência de distanciamentos médios e altos) como a nível da forma da participação das crianças (frequência e densidade de ocorrência de interrogações e respostas). Por outro lado, de acordo com uma perspectiva transaccional e ecológica do desenvolvimento humano, seria de esperar que características do comportamento da criança e do adulto se influenciassem mutuamente, sendo consequentemente igualmente provável a existência de alguma consistência relativamente ao comportamento interactivo de mães e de educadoras. Realmente, e tal como esperado, verificaram-se, também, correlações significativas a este nível: Pedidos de narração e demoras (a nível da frequência e da densidade de ocorrência), distanciamentos baixos, pedidos de intervenção e interrupções (a nível da densidade de ocorrência).

320

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Porém, convém não esquecer que o adulto desempenha, igualmente, um papel fundamental na determinação dos processos de interacção da díade. Basta recordar a discrepância experienciada por crianças, filhas de mães de nível educativo baixo e alto, quando em interacção com a sua mãe e com a sua educadora. Se as primeiras experienciavam maior densidade de desafio cognitivo com as educadoras, as segundas experienciavam-no com as suas mães. Acrescente-se, ainda, que tanto umas como outras apresentavam um maior índice de participação e de intervenções de iniciativa própria quando em interacção com as suas mães.

As análises efectuadas a nível dos padrões de interacção vieram confirmar esses resultados, contribuindo, ainda, para um melhor entendimento das características de interacção específicas de cada tipo de díade, bem como das suas relações com as características das crianças:

Em termos gerais, não se verificou uma relação evidente entre pertença a determinada classe de interacção mãe-criança e classe de interacção educadora-criança. Porém, algumas tendências puderam ser salientadas⁹ :

- As crianças de díades pertencentes à classe 1 de mães tendem a não se integrar na classe 1 das díades de educadoras, sendo encontradas, fundamentalmente, nas suas classes 3 e 4;
- As crianças pertencentes à classe 2 das díades de mães tendem a inserir-se nas

⁹ Optamos por não incluir a classe 2 das educadoras nesta análise devido ao seu reduzido número de efectivos (n=4).

- classes 1 e 3 das díades de educadoras, não sendo encontradas na classe 4;
- As crianças da classe 3 das díades de mães distribuem-se pelas diferentes classes de interacção de educadoras;
- As crianças pertencentes à classe 4 das díades de mães distribuem-se pelas classes 1, 3 e 4 de educadoras.

Vimos, atrás, que a nível das díades mãe-criança não se verificavam relações significativas entre as quatro classes de interacção e características pessoais das crianças, embora se salientassem algumas tendências. Pelo contrário, nas díades educadora-criança, verificaram-se associações significativas entre padrões de interacção e características temperamentais de timidez, sociabilidade e actividade das crianças. Formulamos, assim, a hipótese que a distribuição das crianças pertencentes a determinada classe de interacção mãe-criança por determinadas classes de educadoras estaria relacionada com características pessoais específicas dessas crianças. É essa hipótese que vamos passar a analisar (Ver Quadro 10, Capítulo 6).

Como já referimos, as **crianças da classe 1 das mães** evidenciam uma tendência a apresentar resultados mais baixos a nível do comportamento adaptativo e do vocabulário receptivo, bem como características de timidez mais acentuadas que as crianças das outras três classes. Não surpreende, pois, a quase ausência destas crianças da classe 1 das educadoras, a qual se caracteriza por ser constituída pelas crianças mais sociáveis e activas, menos tímidas, e com tendência a apresentar os melhores resultados em termos de comportamento adaptativo e de vocabulário receptivo¹⁰. Quisemos, ainda, explorar a possibilidade das características das crianças inseridas na classe 3 (5 crianças) e na classe 4 (6 crianças) das educadoras serem, eventualmente, diferentes. De facto, verificamos que as crianças integradas na classe 3 (didáctico-participativa) apresentam valores mais baixos a nível da timidez do que as crianças inseridas na classe 4 (didáctico-passiva)¹¹. Consistente com estes resultados é o facto de havermos verificado que as crianças da classe 4 se caracterizam por uma participação mais passiva na interacção, enquanto as crianças da classe 3 revelam um comportamento distinto, respondendo às solicitações do adulto prontamente e intervindo espontaneamente. Embora estes resultados tenham que ser vistos com reserva devido ao reduzido número de efectivos de cada grupo, eles vão no mesmo sentido de outros indicadores: Todas as

10 A confirmar esta expectativa temos as características pessoais apresentadas pela única criança da classe 1 das mães que aí se situa - bons resultados a nível do vocabulário receptivo (3º quartil), valores baixos a nível da timidez (2º quartil) e altos a nível de sociabilidade e actividade (4º quartil).

11 Efectuámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney para o Peabody e as Escalas de Temperamento (timidez, emocionalidade, sociabilidade e actividade) com o objectivo de verificar eventuais diferenças significativas entre as crianças dos dois grupos. Verificaram-se diferenças significativas a nível da escala da Timidez ($p < 0.05$).

seis crianças inseridas na classe 4 das educadoras apresentam, simultaneamente, valores baixos a nível do vocabulário receptivo e valores altos a nível da timidez, o que não acontece com as crianças da classe 3¹².

Quanto às **crianças da classe 2 das díades de mães**, víamos a sua tendência a uma maior actividade e sociabilidade, aliás patente nas características de interacção dessa mesma classe¹³. Recorde-se que é uma classe em que o adulto assume a responsabilidade de contar a história, mas em que a criança intervém activa e espontaneamente encetando-se um diálogo à volta do livro. Embora não fosse impossível (até porque o comportamento tem que ser visto em contexto), não era também provável que crianças com este tipo de comportamento interactivo com a sua mãe revelassem um comportamento tão discrepante com a sua educadora de forma a serem integradas num padrão de interacção com as características da classe 4. Realmente, estas crianças são encontradas nas classes 1 (co-construção) e 3 (didáctico-participativa) das educadoras, ambas caracterizadas por crianças interventivas e menos tímidas.

A **classe 3 das mães** caracteriza-se por uma interacção com um nível de desafio cognitivo razoável, mas também por uma certa heterogeneidade em termos do grau de solicitação do adulto e da iniciativa da criança. Não surpreendeu, portanto, que as suas crianças se distribuíssem pelas diferentes classes de interacção das educadoras. Mais uma vez, interessava-nos avaliar eventuais diferenças a nível das características pessoais das crianças inseridas em cada uma das classes de educadoras. Verificamos, de facto, diferenças significativas entre as crianças pertencentes às classes 1, 3 e 4 a nível do vocabulário receptivo, em que os resultados mais altos foram obtidos pelas crianças da classe 1 (co-construção) e os mais baixos pelas crianças da classe 4 (didáctico-passiva) ($p < 0.05$)¹⁴. Por causa do reduzido número de efectivos em cada classe, estes resultados não devem significar mais do que pistas que têm, necessariamente, que ser analisadas em conjunto com outros indicadores. Nesse sentido, tal como havíamos feito para a classe 1 das mães, analisamos a natureza da co-ocorrência do nível de vocabulário receptivo e de timidez destas crianças. Três das quatro crianças inseridas na classe 4 das educadoras apresentam, simultaneamente, um baixo nível de vocabulário e

12 As seis crianças da classe 4 estão situadas, simultaneamente, nos dois quartis inferiores do Peabody e nos dois quartis superiores da Escala da Timidez. Das cinco crianças integradas na classe 3, apenas uma está nessa situação.

13 Embora não se tenham verificado quaisquer diferenças entre as características pessoais das crianças pertencentes às quatro classes de interacção mãe-criança, um teste t de Student para diferenças de médias aplicado apenas entre as crianças pertencentes à classe 1 e à classe 2 apontou para diferenças significativas a nível da escala da timidez (classe 1 > classe 2; $p < 0.05$).

14 Foi efectuado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis com o objectivo de analisar eventuais diferenças entre os três grupos de crianças a nível do vocabulário receptivo e a nível da Escala de Temperamento. Efectuámos, ainda, o teste de Mann-Whitney para avaliar eventuais diferenças entre as características pessoais das crianças pertencentes à classe 1 e à classe 4. As crianças da classe 1 revelaram melhores resultados a nível do Peabody e valores mais baixos a nível da escala da timidez que as crianças pertencentes à classe 4 ($p < 0.05$).

um grau elevado de timidez, o que não se verifica em mais nenhuma criança integrada nas restantes classes¹⁵.

Por último, analisemos o que se passa com as **crianças incluídas na classe 4 das díades de mães**. Vimos como esta classe se caracterizava pelo facto de ser a criança, e não o adulto, a conduzir a situação interactiva. Verificámos, ainda, que as crianças pertencentes a esta classe tendiam a apresentar um menor grau de emocionalidade e de sociabilidade que as crianças das restantes três classes. A análise da relação entre a distribuição das crianças pelas classes de educadoras e características pessoais específicas dessas mesmas crianças não revela qualquer associação significativa. Uma possível razão para a obtenção de tais resultados pode passar pelo reduzido número de crianças inseridas em cada uma das três classes de educadoras (na classe 1, 2 crianças, na classe 3, 3 crianças e na classe 4, outras 3) não permitir chegar a resultados consistentes.

Concluindo, esta análise permite confirmar algumas afirmações já aqui anteriormente feitas sobre as relações entre características da interacção adulto-criança e características pessoais dessas mesmas crianças. Embora as características pessoais das crianças pareçam estar menos associadas a classes de interacção mãe-criança (salientam-se apenas tendências) do que a classes de interacção educadora-criança, parece igualmente evidente que essas características desempenham um papel importante nos dois tipos de díade.

Resultados acima apresentados apontam para o facto de certas características pessoais das crianças parecerem ser “fontes de energia” mais capazes de fazer os “motores” funcionar do que outras (cf. Bronfenbrenner & Ceci, 1993). Vincámos, ao longo deste trabalho, o nosso objectivo em considerar as características cognitivas e sócio-emocionais da criança do ponto de vista do seu papel como produtoras, elas próprias, do desenvolvimento futuro através da sua capacidade para influenciar o aparecimento de processos proximais (cf. Bronfenbrenner & Morris, 1998). No âmbito deste trabalho quisemos analisar o papel desempenhado por dois tipos dessas características apelidadas por Bronfenbrenner de “Forças” e “Recursos” (cf. Capítulo 1) (*ibid.*)¹⁶. De acordo com esse autor, as “Forças” são constituídas por disposições comportamentais activas que desencadeiam processos proximais e os mantêm em desenvolvimento (tais como a curiosidade, a tendência em envolver-se em actividades e a responsividade a iniciativas de outros), mas também por aquelas características que podem interferir

15 As ditas três crianças inseridas na classe 4 situavam-se, simultaneamente, no 1º quartil do Peabody e nos 3º e 4º quartis da escala da timidez.

16 Bronfenbrenner refere, ainda, um terceiro grupo de características, os “Pedidos.” Estes dizem respeito àquelas qualidades pessoais que convidam ou desencorajam reacções do ambiente podendo, dessa forma, promover ou dificultar processos de crescimento psicológico (por exemplo: aparência física atractiva vs. não atractiva) (*ibid.*).

activamente, atrasar, ou mesmo, impedir a ocorrência de processos proximais (como, por exemplo, a apatia, a timidez e a tendência a evitar a actividade) (*ibid.*). Os "Recursos" dizem respeito às características biopsicológicas da pessoa humana que influenciam a capacidade do organismo em envolver-se eficazmente em processos proximais, tais como as capacidades, os conhecimentos, as competências e as experiências do indivíduo. Interessou-nos analisar características temperamentais da criança tais como o nível de timidez, emocionalidade, sociabilidade e actividade e examinar até que ponto podiam ser consideradas geradoras ou perturbadoras do desenvolvimento. Interessou-nos, ainda, avaliar o papel desempenhado por determinadas capacidades e competências (nível de vocabulário receptivo e de comportamento adaptativo) no envolvimento da pessoa em processos proximais. Mas, para além disso, interessou-nos, também, compreender o efeito conjunto, sinérgico (positivo ou negativo), da combinação dos dois tipos de características. Seguindo a sugestão de Bronfenbrenner (1993), pretendemos analisar combinações "Força-Recurso", explorando eventuais concordâncias ou discordâncias que possam ajudar a compreender melhor a contribuição da criança para o seu próprio desenvolvimento.

Até ao momento, a análise da relação entre cada classe de interacção mãe-criança/educadora-criança e características pessoais dessas crianças (ver este capítulo e capítulo 7) foi efectuada para as diversas características vistas de forma isolada. Alguns dados obtidos apontam, porém, para a possibilidade de combinações de certas características de desenvolvimento e temperamento estarem associadas a padrões de interacção específicos. Parece, por exemplo, que a combinação de um nível de vocabulário receptivo baixo com um grau elevado de timidez acontece frequentemente e está relacionada com a classe 1 das mães e com a classe 4 das educadoras. Aliás, resultados obtidos por Paul e Kellog (1997; citados por Resende, 1998), num estudo em que examinaram as relações entre desenvolvimento da linguagem e grau de timidez, são consistentes com estes nossos dados. Os autores analisaram as características temperamentais de crianças que aos dois anos eram identificadas como tendo um nível de desenvolvimento baixo na linguagem expressiva. Aos seis anos, essas crianças eram avaliadas pelos seus pais como apresentando níveis de timidez elevados. Uma explicação avançada para a existência de uma relação desta natureza atribui às crianças mais tímidas uma motivação menor para comunicar, o que pode ter contribuído para o aparecimento de um atraso a nível do desenvolvimento linguístico.

Com o objectivo de explorar o eventual papel desempenhado por combinações entre "Forças" e "Recursos", optamos por analisar a co-ocorrência de características de desenvolvimento (cingimo-nos ao nível de vocabulário receptivo pelo facto de, anteriormente, os seus resultados se terem revelado mais consistentes do que aqueles obtidos

através da Vineland) e de temperamento (recorremos às dimensões consideradas nas escalas da EAS).

Analisamos, então, combinações entre "Forças" e "Recursos" (nível de vocabulário/grau de timidez; nível de vocabulário/grau de sociabilidade; nível de vocabulário/grau de emocionalidade) e a sua relação com as diferentes classes de mães e de educadoras¹⁷. Para cada um desses indicadores (nível de vocabulário receptivo, grau de timidez, de sociabilidade e de emocionalidade), formamos quatro grupos de crianças de acordo com as notas por elas obtidas. Esses quatro grupos correspondem aos 1º, 2º, 3º e 4º quartis das notas obtidas pelas crianças, em que os 1º e 2º quartis dizem respeito às notas mais baixas e os 3º e 4º às notas mais altas. De seguida, para cada par de características, formamos quatro combinações possíveis que passamos a ilustrar com base no primeiro par:

- Nível de vocabulário baixo (1º e 2º quartis), grau de timidez elevado (3º e 4º quartis);
- Nível de vocabulário baixo (1º e 2º quartis), grau de timidez reduzido (1º e 2º quartis);
- Nível de vocabulário alto (3º e 4º quartis), grau de timidez elevado (3º e 4º quartis);
- Nível de vocabulário alto (3º e 4º quartis), grau de timidez reduzido (1º e 2º quartis).

Interessou-nos analisar de que forma as crianças inseridas nesses grupos se distribuíam pelas classes de interacção das mães e das educadoras. As próximas duas figuras apresentam a distribuição das crianças de acordo com o seu nível de vocabulário receptivo e o seu grau de timidez pelas quatro classes de mães (Figura 1) e pelas quatro classes de educadoras (Figura 2).

¹⁷ Não incluímos, aqui, a combinação entre nível de vocabulário e grau de actividade, pelo facto de não acrescentar nada de novo à informação obtida com base nas combinações entre nível de vocabulário e grau de timidez e nível de vocabulário e grau de sociabilidade.

Figura 1 Número de crianças em cada classe de mães em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Timidez

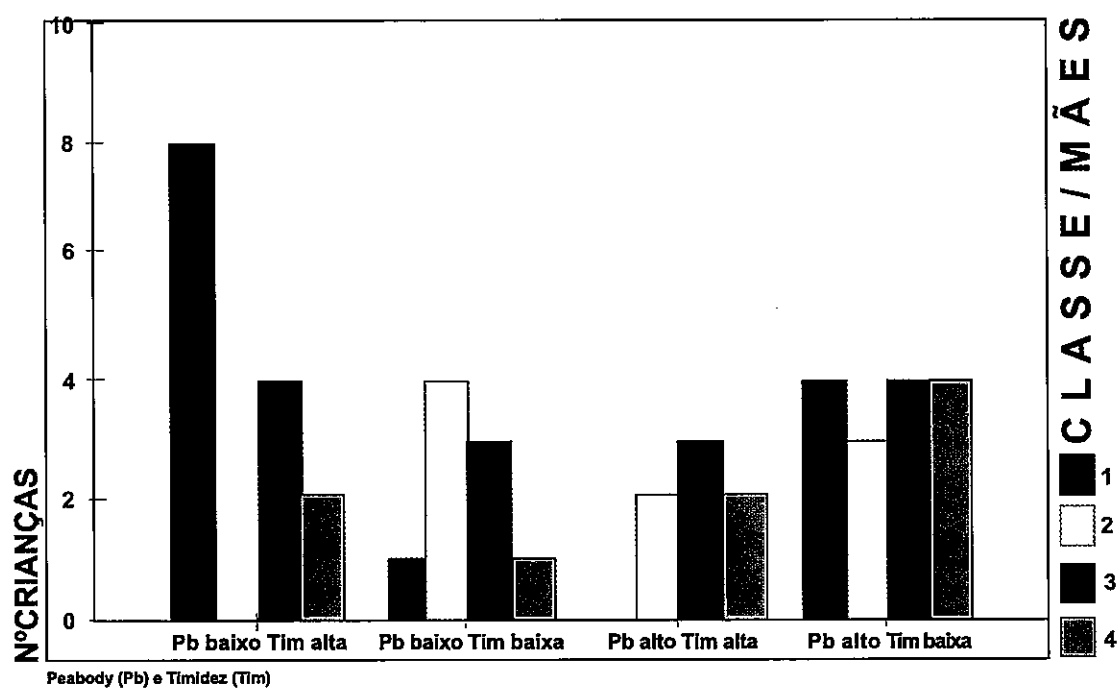
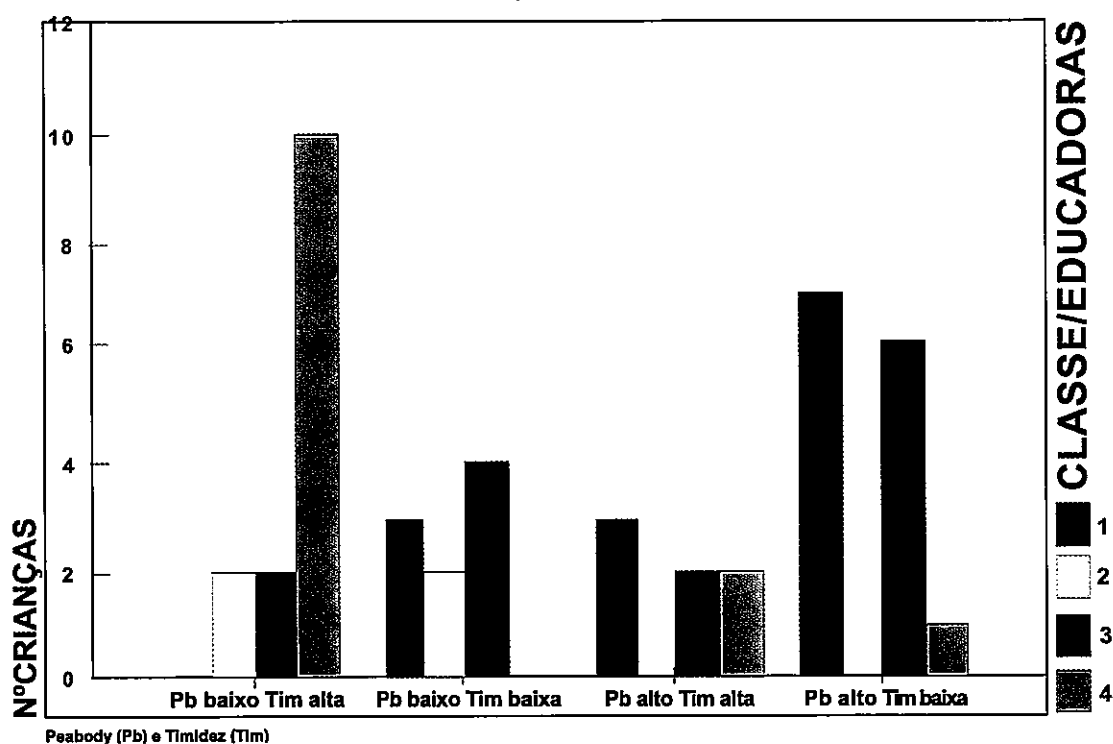


Figura 2 Número de crianças em cada classe de educadoras em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Timidez



Verificamos que a combinação entre valores baixos a nível do Peabody e altos a nível da Timidez acontecia em catorze casos. Nas díades de mães, oito desses catorze casos integram-se na classe 1, quatro na classe 3 e dois na classe 4. Nas díades de educadoras, encontramos dez dessas crianças na classe 4, enquanto duas delas se incluem na classe 2 e as outras duas na classe 3. Portanto, mais de metade das crianças pertencentes à classe 1 das mães (62%) e cerca de 70% das crianças da classe 4 das educadoras apresentam um baixo nível de vocabulário receptivo e uma timidez acentuada.

Estes resultados vêm reforçar aqueles outros já aqui referidos que apontavam para uma tendência a encontrarmos crianças tímidas na classe 1 das mães, bem como para uma relação significativa entre características de timidez e classe 4 das educadoras. Os dados apontavam, ainda, para a importância de se atender ao nível de vocabulário receptivo da criança, aspecto que não tinha ficado claro aquando da análise das relações entre nível de competência da criança e padrões de interacção, mas que já havia sido evidenciado no estudo das relações com características interactivas específicas. No entanto, estes dados agora obtidos alertam, ainda, para algo de novo, nomeadamente, a necessidade de se considerar, em conjunto e em interrelação, o nível de competência e características temperamentais da criança. Vemos, por exemplo, como a interacção entre adultos e crianças com um baixo nível de vocabulário pode ser distinta em função do grau de timidez apresentado pela criança em questão.

Repetimos o mesmo procedimento utilizado no estudo das combinações entre nível de vocabulário e grau de timidez na análise das relações entre vocabulário e sociabilidade.

Figura 3 Número de crianças em cada classe de mães em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Sociabilidade

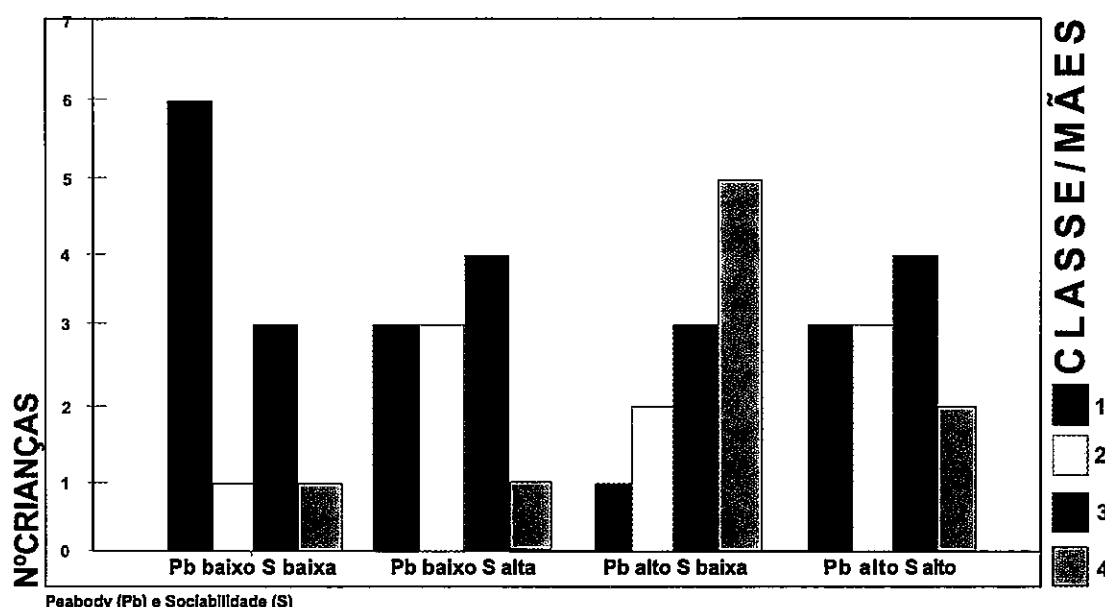
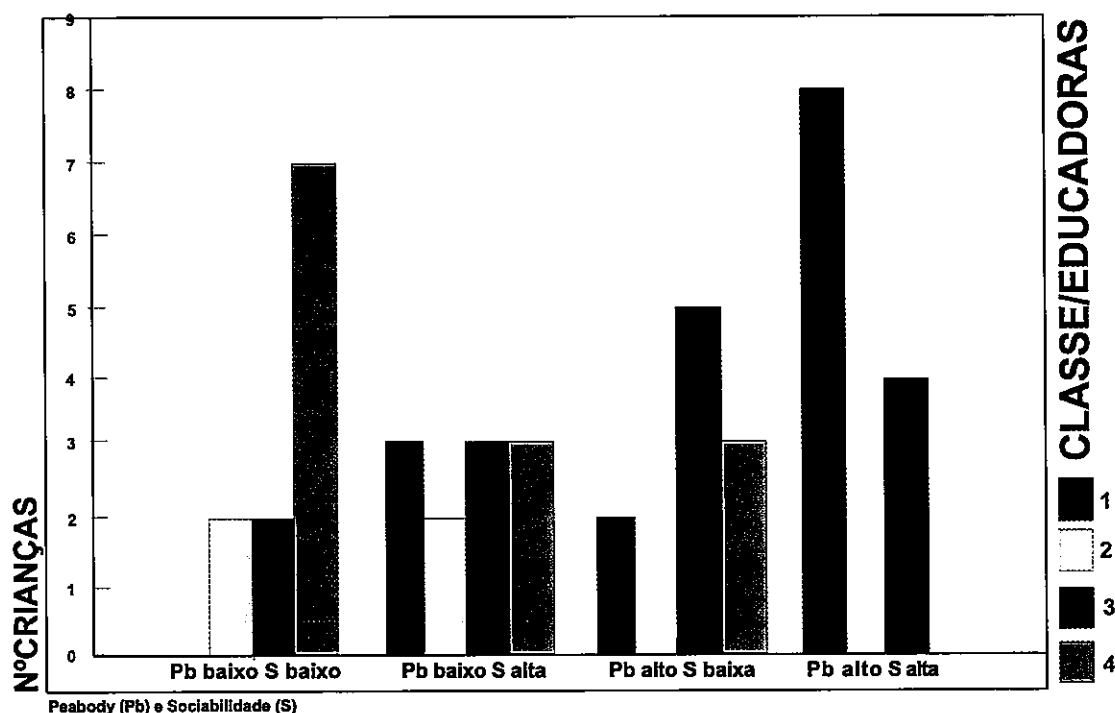


Figura 4 Número de crianças em cada classe de educadoras em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Sociabilidade



Verificamos a co-ocorrência de valores baixos a nível do Peabody e da Sociabilidade em onze casos. Nas díades de mães, seis desses casos integram-se na classe 1, enquanto nas díades de educadoras, sete dessas crianças inserem-se na classe 4. Esta é uma distribuição similar à das crianças com baixos valores a nível do Peabody e altos na Timidez, o que, de certa forma, não surpreende se recordarmos que as escalas da Timidez e da Sociabilidade correlacionavam significativamente e de modo negativo (ver Capítulo 7). Quanto à co-ocorrência de valores altos tanto no Peabody como na Sociabilidade, podemos observá-la em doze crianças. Se nas díades de mães se distribuem pelas quatro classes (3 nas classes 1 e 2, 4 na classe 3 e 2 na classe 4), nas díades de educadoras concentram-se, exclusivamente, nas classes 1 (8 crianças) e 3 (4 crianças). Também neste grupo, a distribuição é semelhante à encontrada em crianças com valores altos a nível do Peabody e baixos a nível da Timidez. De salientar, ainda, a forma como rapazes e raparigas aqui estão representados. Se no grupo de crianças com níveis baixos no Peabody e na Sociabilidade a distribuição é equilibrada (5 rapazes para 6 raparigas), o mesmo não pode ser afirmado acerca do grupo constituído por crianças com níveis altos no Peabody e na Sociabilidade, em que nove das crianças são rapazes e apenas três são raparigas. Neste mesmo capítulo salientámos a preponderância de

díades de rapazes relativamente a díades de raparigas na classe 1 de educadoras. Formulámos a hipótese que essa preponderância pudesse ter a ver com a tendência dos rapazes apresentarem valores mais elevados a nível da Sociabilidade e Actividade e mais baixos a nível da Timidez. Os resultados agora obtidos vêm, mais uma vez, apontar nesse sentido¹⁸. Aliás, estudos apontam para o facto de níveis de actividade elevados serem mais tolerados nos rapazes que nas raparigas (Katainen et al., 1997; citados por Resende, 1998). Vimos, também, que o adulto tem mais tendência a promover comportamentos autónomos no rapaz do que na rapariga (cf. González, 1993). Diferenças entre sexos na continuidade e como consequência de características temperamentais são mediadas pelas expectativas culturais e históricas sobre o que é o comportamento adequado ao género (Caspi, Bern & Elder, 1988). É possível que as ideias dos adultos acerca do que são características típicas e desejáveis em rapazes e raparigas contribuam para as diferenças por nós encontradas (McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sigel, 1985, 1986).

Vemos, assim, que crianças com níveis idênticos de vocabulário receptivo, mas com graus de timidez e sociabilidade distintos, experienciam interações de natureza diferente. Vemos, também, que crianças com características temperamentais semelhantes podem experienciar situações interactivas muito diferentes de acordo com o seu nível de vocabulário receptivo.

Finalmente, analisamos a combinação entre nível de vocabulário e grau de emocionalidade da criança.

18 Refira-se que os resultados obtidos por rapazes e raparigas a nível do vocabulário receptivo são idênticos, o que já não pode ser afirmado das características de Timidez (15 rapazes e 9 raparigas com níveis baixos, 9 rapazes e 12 raparigas com níveis altos de timidez), Sociabilidade (10 rapazes e 13 raparigas com níveis baixos, 14 rapazes e 8 raparigas com níveis altos de sociabilidade), e Actividade (9 rapazes e 14 raparigas com níveis baixos, 12 rapazes e 7 raparigas com níveis altos de actividade).

Figura 5 Número de crianças em cada classe de mães em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Emocionalidade

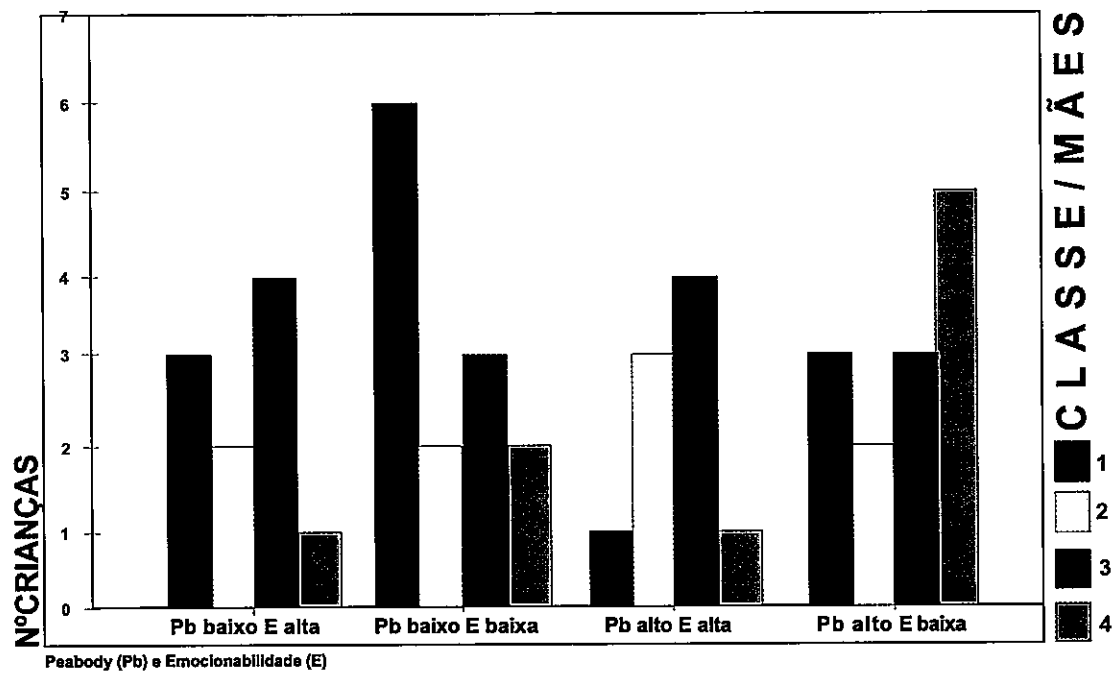
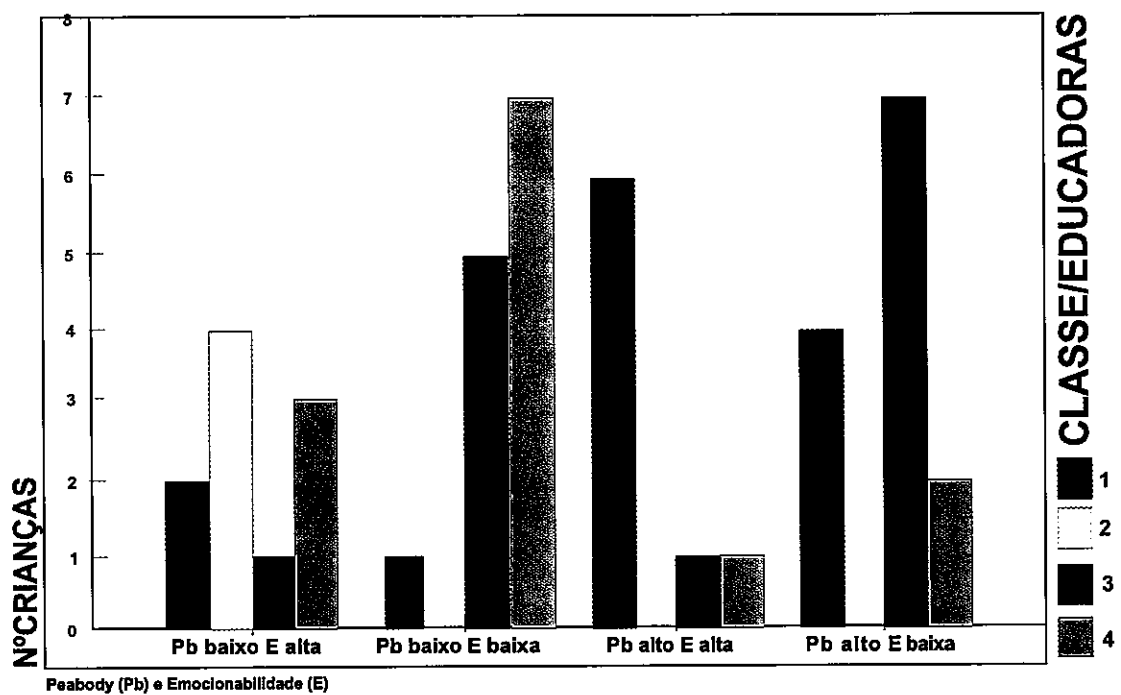


Figura 6 Número de crianças em cada classe de educadoras em função das notas obtidas no Peabody e na Escala da Emocionalidade



Mais uma vez, a distribuição das crianças pelas diferentes classes mostra a importância de não se considerar, de forma isolada, nível de competência e características temperamentais. Tanto nas díades de mães como nas de educadoras, crianças com o mesmo nível de vocabulário receptivo, mas com níveis de emocionalidade distintos, tendem a inserir-se em classes de interacção diferentes. Por exemplo, crianças com um nível de vocabulário receptivo alto e com um grau de emocionalidade baixo, tendem a integrar-se na classe 4 das mães (leve tendência) e na classe 3 das educadoras (aqui a tendência é acentuada), enquanto crianças com um nível de vocabulário idêntico mas com um elevado grau de emocionalidade tendem a integrar-se na classe 3 das mães (novamente uma leve tendência) e na classe 1 das educadoras (tendência acentuada).

Os dados obtidos permitem-nos, assim, verificar a importância de se considerar o efeito conjunto de combinações entre disposições comportamentais e nível de competência da criança. Por exemplo, as consequências de um grau acentuado de timidez parecem ser mediadas por diferenças individuais a nível da competência linguística. Por outro lado, a relação evidente entre grau elevado de timidez e nível baixo de competência linguística sugere a existência do que Caspi (Caspi, Bern & Elder, 1987, 1988) denomina "continuidade cumulativa" e "continuidade interactiva". A primeira diz respeito à acumulação progressiva das próprias consequências da timidez, ou seja, à selecção e à construção que a pessoa tímida faz do seu ambiente, enquanto a segunda se refere à transacção recíproca e dinâmica entre pessoa e meio - a pessoa age, o ambiente reage e a pessoa, por sua vez, torna a reagir... Assim, uma criança tímida pode manifestar uma tendência em evitar comunicar, o que pode evocar nos outros respostas que também não promovam essa comunicação.

É evidente que na análise e interpretação dos resultados há que considerar, ainda, outros recursos e forças da criança, bem como as características do contexto envolvente (Bronfenbrenner & Ceci, 1993). Aliás, se nos interessou compreender melhor a contribuição da criança para o seu próprio desenvolvimento, não nos interessou menos analisar o papel dos outros significativos em todo esse processo. Pretendemos, desta forma, ilustrar a complexidade da interacção recíproca existente entre uma pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objectos e símbolos do seu contexto imediato (*ibid.*).

5. Considerações finais

Recordando que o presente estudo se desenvolveu no âmbito de um projecto mais englobante que pretendia compreender como contextos de educação pré-escolar deviam organizar-se por forma a contribuir para o desenvolvimento e a adaptação das crianças aos seus contextos de vida presentes e futuros, gostaríamos de reflectir um pouco mais sobre o papel do adulto, e mais concretamente, sobre o papel da educadora de infância em todo esse processo:

Como se organiza a interacção entre educadoras e crianças? De que forma é que as educadoras contribuem para o desenvolvimento das crianças?

Uma leitura integrada de todos os dados obtidos acerca das relações entre características pessoais das crianças e características da interacção estabelecida entre educadora e criança permite afirmar que tanto educadora como criança desempenham um papel determinante no desenvolvimento da interacção. Resende (1998), no seu estudo exploratório sobre os efeitos do nível de actividade nos comportamentos interactivos educadora-criança à volta de um livro de imagens, considerava que cada educadora tinha um estilo próprio de interacção, o qual sofria apenas alguns ajustamentos em função do nível de actividade da criança. A autora fundamentava essa afirmação referindo que as educadoras, face a crianças com níveis de actividade diferentes, mantinham o mesmo padrão interactivo efectuando, apenas, ajustamentos no âmbito de esse padrão. O nosso estudo, porque analisou apenas uma situação de interacção por educadora, não permitiu tirar conclusões claras a esse respeito. De qualquer modo, tanto o estudo de Resende como o nosso recorreram apenas a um tipo de livro - um livro de imagens, sem texto, com estrutura narrativa. É provável que com outro tipo de livro, algumas educadoras alterassem o seu padrão interactivo. É verdade que relativamente ao nível de actividade da criança, também nos limitámos a verificar ligeiros ajustamentos por parte das educadoras. No entanto, verificámos que outros ajustamentos eram feitos em função de outras características tais como a sociabilidade, a emocionalidade e o nível linguístico da criança. Provavelmente, se mais características tivessem sido analisadas, mais ajustamentos teriam sido observados. Para além disso, verificámos, ainda, a importância de considerarmos combinações entre características tais como a actividade ou a sociabilidade ("Forças") e o nível de desenvolvimento linguístico ("Recursos"). O comportamento interactivo das educadoras mostrou ser sensível a essas diferentes combinações, reagindo de modo distinto a cada uma delas.

Dickinson e Smith (1994) partilham igualmente da opinião que as educadoras adoptam um estilo de leitura de entre um conjunto relativamente restrito de abordagens,

muitas vezes sem terem consciência do padrão que adoptam nem da existência de padrões alternativos. Segundo esses autores, seria útil informar as educadoras sobre diferentes formas de lerem livros de modo a proporcionar-lhes maior flexibilidade na escolha de abordagens em função de variáveis situacionais. Embora o nosso estudo não permita tirar ilações sobre quais as razões que levaram as educadoras a recorrer a determinada abordagem, concordamos com a importância de essa opção ser efectuada, por elas, de forma consciente e intencional. Tal como Dickinson e Smith, achamos essencial que as educadoras conheçam diferentes formas de verem ou lerem livros com as crianças para, assim, as poderem adaptar a diferentes situações. Gostaríamos, ainda, de acrescentar que essa maior flexibilidade seria igualmente útil na resposta diferenciada às características pessoais de cada criança, bem como na prossecução de objectivos educacionais distintos. Exemplifiquemos:

Factores disposicionais como a timidez exercem a sua influência mais forte em contextos que exigem que os indivíduos dominem novas tarefas e desempenhem novos papéis e relações (Caspi et al., 1988). Momentos de transição tais como aqueles quando a criança passa a frequentar o jardim de infância ou o 1º ciclo do ensino básico são particularmente críticos. Parece, pois, essencial que as educadoras estejam atentas a esses aspectos e sejam capazes de criar algumas rupturas com certas "continuidades interactivas" que possam dificultar a adaptação das crianças aos seus contextos de vida actuais e futuros. Nesse âmbito, parece-nos fundamental considerar os diferentes objectivos desenvolvimentais e educacionais que uma situação de interacção conjunta à volta de livros pode assumir. Se um dos objectivos pode consistir no desenvolvimento da representação simbólica da criança, um outro pode dizer respeito à promoção da sua capacidade de auto-regulação. Ambos os objectivos são importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança e ambos podem ser trabalhados conjuntamente. No entanto, em certas circunstâncias, poderá optar-se por enfatizar o desenvolvimento das capacidades simbólicas, enquanto noutras poderá ser mais importante desenvolver na criança competências para conduzir a interacção de forma autónoma. As duas situações podem exigir da educadora o recurso a estratégias diferentes. Vimos, por exemplo, a tendência das educadoras em proporcionar uma interacção muito estruturada, embora com um nível de desafio cognitivo razoável, a crianças com níveis de timidez elevada e baixo desenvolvimento linguístico. No entanto, se pretendemos que a criança desenvolva as suas capacidades de comunicação e de auto-regulação, poderá ser favorável recorrer, igualmente, a estratégias alternativas que permitam à criança um comportamento mais espontâneo. A esse propósito gostaríamos de voltar a recordar a perspectiva de Fischer et al. (1993) sobre a vantagem da co-existência, na criança, de níveis de funcionamento distintos. Se contextos muito apoiantes produzem níveis de competência óptimos, con-

textos com um nível de suporte baixo produzem competências a nível funcional, dando origem a comportamentos espontâneos. Nesse sentido, situações menos exigentes em termos de grau de elaboração das interações podem não proporcionar à criança um funcionamento óptimo, mas podem permitir-lhe funcionar mais autonomamente e assumir uma maior responsabilidade na tarefa. Por outro lado, situações com um nível elevado de desafio cognitivo podem implicar um maior suporte por parte do adulto e, consequentemente, menor autonomia para a criança.

É evidente que não podemos esquecer o facto da situação de leitura diádica, pouco habitual em jardim de infância, poder facilitar uma interação dentro da ZDP da criança (cf. Lonigan, Anthony et al., 1999). Mesmo que o diálogo constante com as crianças durante a leitura conjunta não seja essencial para o desenvolvimento, o recurso a conversas que envolvam a criança e exijam dela o distanciamento da história parece imprescindível (cf. Dickinson & Smith, 1994). Ora para tal acontecer com todas as crianças que participam na leitura conjunta de um livro, a educadora terá que estabelecer, com elas, uma relação de intersubjectividade que permita o necessário envolvimento conjunto de adulto e criança na tarefa. Refira-se, a esse propósito, o estudo de Schaffer e Liddell (1984) (cf. capítulo 5) que verificou o esforço por parte do adulto (educadora) em manter um estilo de interação diádica quando em situação de interação com um grupo de quatro crianças. Porém, embora o grupo fosse tratado como um conjunto de díades, a necessidade de dividir a atenção por todas as crianças impedia o adulto de manter o envolvimento com uma criança tempo suficiente para o estabelecimento de uma interação contínua (*ibid.*). Estes dados podem explicar, de certa forma, os resultados obtidos por Tizard no seu estudo comparativo sobre a natureza das conversas entre adulto e criança em casa e no jardim de infância (Tizard et al., 1983; Tizard & Hughes, 1984; ver, também, Bruner, 1980). No mesmo sentido, o facto do nosso estudo se ter centrado na análise das interações desenvolvidas entre adulto e criança em situação diádica, pode justificar a inexistência de diferenças a nível da densidade de ocorrência de características interactivas específicas entre díades de educadoras com crianças provenientes de famílias de nível educativo alto e díades com crianças de famílias de nível educativo baixo. A situação de interação diádica pode, ainda, ter proporcionado à educadora condições para melhor responder às características e necessidades da criança, justificando o recurso a uma frequência superior de distanciamentos elevados e de pistas quando em interação com crianças de famílias de níveis educativos baixos¹⁹.

19 Dados obtidos no âmbito do ECCE (ECCE-Study Group, 1997), bem como num estudo mais tardio conduzido por Gamelas (2001) em jardins de infância portugueses, sobre a distribuição de tempo da educadora em função do seu alvo de atenção (criança individual, pequeno grupo ou grande grupo) apontam para uma percentagem de tempo muito reduzida de trabalho dirigido à criança individual (8%) relativamente ao trabalho em que o alvo é o pequeno (33%) ou o grande grupo (47%) (ECCE-Study Group, 1997).

Finalmente, não podemos, nem queremos, esquecer o papel da família em todo o processo de socialização e de desenvolvimento das crianças. Se a nível dos padrões de interacção não existem evidências claras sobre um eventual ajustamento da interacção por parte da mãe às características da criança, o mesmo não pode ser afirmado sobre os dados observados a nível de características de interacção específicas. Nesse âmbito, verificou-se que comportamentos de interacção da mãe variavam em função do nível de competência e de timidez da criança. No entanto, verificámos, também, que certas mães estruturavam em demasia a interacção e não proporcionavam o nível de desafio adequado aos seus filhos(as) (ver, por exemplo, Classe 1), outras nem sempre proporcionavam à criança os apoios necessários, prestando ajudas ora excessivas ora insuficientes (ver Classes 1, 3 e 4), outras, ainda, não permitiam à criança o exercício da sua capacidade de regular a situação (ver Classes 1 e, por vezes, 3), etc. Por outras palavras, nem sempre verificamos, nas mães, a existência de uma capacidade de "calibração fina exigida pela interacção na ZDP" (Palacios et al., 1992, p.90). Assim, justifica-se, plenamente, a elaboração e a implementação de programas de intervenção para pais que possam promover esta capacidade fundamental para o desenvolvimento da criança. Ao considerarmos a situação de interacção à volta de um livro de imagens representativa de outras situações à volta de materiais simbólicos, não pretendíamos limitar uma eventual intervenção à mera utilização de livros de imagens. É claro que os livros (não apenas os de imagens, mas também aqueles com imagens e texto, de contos tradicionais, de histórias relacionadas com vivências das crianças, de poesia, de lacunas, etc.) são materiais privilegiados para esse tipo de trabalho. A implementação de um programa de intervenção para pais à volta deste tipo de materiais por uma equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação permitiu verificar a receptividade e o entusiasmo manifestado pelos pais participantes relativamente a este tipo de iniciativas (Leal et al., no prelo; Gamelas, Leal, Alves & Grego, no prelo)²⁰. Os comentários feitos pelos pais sobre as mudanças sentidas na sua forma de ver os livros com as crianças mostram como a leitura conjunta não se limita a proporcionar mudanças nos comportamentos interactivos à volta de livros, mas estende-as a outras situações que exigem da criança "movimentar-se, com à vontade, no âmbito de simbólico". A título de exemplo, salientamos o comentário de uma mãe sobre as mudanças sentidas no seu filho após a implementação do programa: "Pede-me para ler livros de histórias e não só,

20 Como referido no capítulo 4, o programa de intervenção foi implementado pelas educadoras tendo como alvo 46 crianças. Famílias de 16 dessas crianças participaram num Clube de Leitura para Pais. As análises dos dados obtidos neste projecto de investigação/intervenção estão, ainda, em curso. No entanto, análises iniciais sugerem, desde já, que a participação das famílias no programa se relaciona com um maior desenvolvimento de competências linguísticas nas crianças (Leal et al., no prelo; Gamelas et al., no prelo).

qualquer livro desperta-lhe curiosidade, e também intervém nas [nossas] vidas e dá a sua opinião." (Gamelas et al., no prelo; Alves, Gamelas, Leal & Grego, no prelo).

Verificámos que vários factores concorrem para a construção da interacção adulto-criança à volta de livros de imagens: O livro utilizado, o nível educativo da mãe, características de desenvolvimento e temperamento da criança... No entanto, esses aspectos não bastam para explicar tudo o que se passa entre um adulto e uma criança à volta de um livro de imagens. Possivelmente, distintos tipos de interacção estarão relacionados com as concepções que os adultos têm sobre o que deve ser a situação de leitura conjunta, e também com as suas experiências, competências e disposições pessoais.

No Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner, o conceito de microssistema incorpora, também, os três tipos de características da Pessoa já aqui referidos, pois esses são também atributos dos outros significativos que participam na vida da criança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). De particular interesse para a compreensão dos diferentes padrões de interacção, e não tendo sido analisadas no âmbito deste estudo, salientamos as seguintes "Forças":

- As ideias da mãe/educadora sobre o desenvolvimento e a educação de crianças desta faixa etária, bem como as suas concepções sobre a situação de interacção à volta de livros de imagens;
- As características temperamentais da mãe/educadora. Recordemos a este propósito o conceito de "*Goodness of Fit*" desenvolvido por Thomas e Chess (1977) que consiste na afirmação que um desenvolvimento óptimo acontece quando há consonância entre as características temperamentais da criança e oportunidades, expectativas e pedidos do seu meio envolvente. Refira-se, a propósito, que para que exista ajustamento não tem necessariamente que existir identidade de temperamentos entre adulto e criança (Resende, 1998).

Nestas reflexões finais não podemos esquecer que todos os dados aqui discutidos foram obtidos com base num sistema de codificação que, como qualquer sistema, revelou ter as suas limitações. Em termos gerais, pensamos que foi um instrumento que permitiu uma análise rigorosa dos dois tipos de situação diádica, proporcionando, por um lado, a sua descrição em termos de frequência de ocorrência de características de interacção específicas e, por outro, a identificação de padrões de interacção. Ao longo do trabalho de codificação e análise dos processos de interacção fomos nos apercebendo

de certas limitações do sistema, algumas delas fáceis de resolver²¹. Se as dimensões relativas à “Estimulação da representação simbólica” (dimensão centrada nos comportamentos do adulto), ao “Nível de distanciamento da criança” e à “Forma das intervenções da criança” (dimensões centradas em comportamentos da criança) mostraram cumprir os seus objectivos, outras houve que revelaram necessidade de algumas reformulações. A dimensão relativa à “Orientação para a representação simbólica” captou, de facto, características da interacção relevantes do ponto de vista do suporte prestado pelo adulto à criança tanto em situação de interacção com a educadora como com a sua mãe. As categorias “Demora”, “Focalização de Atenção” e “Pista” mostraram a sua pertinência e adequação. Já as categorias “Pedido de Narração” e “Correcção” nos merecem alguma reflexão. Centrando-nos, em primeiro lugar, na “Correcção”, salientamos o facto desta categoria ter uma frequência de ocorrência extremamente baixa, tanto em díades de mães como de educadoras. Pensamos que é uma categoria que, com a actual operacionalização, não desempenha um papel essencial na caracterização de estudos de interacção à volta de livros de imagens. Quiçá o seu papel será distinto numa situação conjunta de construção, por exemplo. O “Pedido de Narração” está em circunstâncias diferentes. É uma categoria com um nível de ocorrência razoável e que parece reflectir características importantes da interacção entre adulto e criança. Pensamos, no entanto, que deverá ser enquadrada de forma distinta, talvez numa dimensão à parte, em conjunto com o “Pedido de Intervenção” e, ainda, com uma possível nova categoria dizendo respeito a intervenções em forma declarativa por parte do adulto. Lembramos que Sigel caracterizava os comportamentos de distanciamento essencialmente pela sua função (ou nível) e pela sua forma (Sigel & Cocking, 1977; Sigel et al., 1993; Sigel, Flaugher, LaValva, Redman, & Sander, 1987), referindo, ainda, que a eficácia da forma dependia, também, do grau de abertura dos pedidos. Na linha de Sigel (*ibid.*) proporíamos uma nova dimensão, idêntica à segunda dimensão centrada nos comportamentos da criança, dizendo respeito à forma das intervenções do adulto. Sugerimos que as diferentes categorias sejam mutuamente exclusivas, considerando-se “Pedido de Intervenção” quando o pedido é fechado e “Pedido de narração” quando esse pedido é aberto (cf. Tegethof, 1996). E com a reflexão sobre o papel da categoria “Pedido de Intervenção” iniciamos, desde já, a análise da terceira dimensão, também centrada em comportamentos do adulto, relativa ao “Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência na criança”. Nesta dimensão, quatro das seis categorias que a com-

21 Gostaríamos de salientar que muitas destas reflexões foram resultado de um trabalho conjunto de discussão com Isabel Chaves de Almeida Tegethof, que recorreu a este mesmo sistema de codificação na análise de situações interactivas mãe-criança (Tegethof, 1996).

põem ocorrem, apenas, raramente tanto nas díades mãe-criança como nas díades de educadoras. São elas a “Aprovação”, a “Elaboração”, a “Rejeição” (que nunca acontece nas díades de educadoras) e a “Interrupção”. Face aos dados, pensamos em duas opções possíveis: A primeira consistiria, simplesmente, na eliminação desta dimensão, já que o “Pedido de Intervenção” não estaria mais aqui enquadrado; a segunda hipótese diria respeito à manutenção da dimensão embora com a imprescindível reformulação de algumas categorias. Assim, sugeríamos integrar a “Aprovação” e a “Confirmação” numa categoria única, bem como reformular a operacionalização da “Rejeição” por forma a permitir a identificação de comportamentos negativos do adulto relativamente a intervenções da criança sem que estes tenham que se revestir de um carácter tão explicitamente negativo (ver, também, Tegethof, 1996). Eventualmente sem grandes reformulações, manteríamos as categorias de “Interrupção” e de “Elaboração” que, apesar de pouco frequentes, contribuam para a descrição e comparação dos dois tipos de díades.

Resumindo, a versão “reduzida” do sistema de codificação constaria de três dimensões centradas no comportamento do adulto - a “Estimulação da representação simbólica” (que se manteria inalterada²²), a “Orientação para a representação simbólica” (que excluiria a “Correcção”, mas que poderia, eventualmente, incluir novas categorias) e a “Forma das intervenções do adulto” (que incluiria o “Pedido de Intervenção”, o “Pedido de Narração” e a “Intervenção Declarativa”), e manteria inalteradas as dimensões relativas ao comportamento interactivo das crianças.

Outros métodos alternativos de análise da natureza da interacção adulto-criança teriam sido possíveis. Particularmente interessante, em estudos futuros, será o recurso à análise sequencial (Bakeman, Adamson, & Strisik, 1989; Bakeman & Gottman, 1986) que permitirá compreender a sequência da interacção entre adulto e criança, bem como a forma como comportamentos interactivos específicos se encadeiam e acontecem ao longo do tempo (cf. González, 1993; Sigel et al., 1993).

Embora esse não tenha sido o nosso objectivo, consideramos que uma linha de investigação fundamental diz respeito ao estudo do impacto de características e padrões de interacção específicos no desenvolvimento cognitivo na criança, tanto a curto como a médio e longo prazo. De particular interesse reveste-se a análise da influência da natureza da interacção em família e em jardim de infância no desenvolvimento da criança. Como contribuirá cada um dos tipos de interacção para o desenvolvimento da criança? Será que essas contribuições são de natureza idêntica ou complementar? Estas são algumas das muitas questões que ficaram por responder.

22 Excluiríamos, no entanto, a categoria do “Desenvolvimento do vocabulário” devido à sua natureza conceptual distinta relativamente às categorias de distanciamento, bem como à baixa ocorrência tanto em díades de mães como de educadoras.

Finalmente, gostaríamos de salvaguardar um aspecto fundamental que corre o risco de ser esquecido em toda esta reflexão. Que a análise da “tecitura” da interação à volta de livros de imagens não esqueça a dimensão lúdica da situação e considere o livro, antes de mais, fonte de prazer, magia, fantasia e fascínio.

Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology, Vol. 1* (pp. 7-40). New York: John Wiley & Sons.

Alves, M. J., Gamelas, A. M., Leal, T., & Grego, T. (no prelo). Clube de leitura. Programa de intervenção com pais e educadoras. *Actas do 1º Congresso Internacional sobre Literacias*.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G.J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.

Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: O caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5, 39-55.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In DEB/GEDEP (Eds.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 41-88). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

Bairrão, J. (2002). *Ecologia do desenvolvimento infantil ou das crianças*. Manuscrito não publicado.

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados à criança com idade inferior a 6 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., & Leal, T. (1998, Junho). *Conceptualização e avaliação da qualidade em educação pré-escolar*. Comunicação apresentada no "Fórum Pré-Escolar", Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - AEPP, Porto, Portugal.

Bairrão, J., Leal, T., Abreu-Lima, I. M. P., & Morgado, R. (1997). Educação pré-escolar. In DAPP/ME (Eds.), *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos, Vol.2* (pp. 17-110). Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Bairrão, J., Leal, T., Fontes, P., & Gamelas, A. (1999). *Educação pré-escolar em Portugal - Estudo de qualidade*. Relatório final apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de investigação n.º 3: Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Bakeman, R., Adamson, L. B., & Strisik, P. (1989).** Lags and logs: Statistical approaches to interaction. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 241-260). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1986).** *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baudier, A., Fontaine, A.-M., & Pêcheux, M.-G. (1997).** Étayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 2, 229-245.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966).** *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995).** *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Berk, L., & Spuhl, S. T. (1995).** Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 145-169.
- Blank, G. (1990).** Vygotsky: The man and his cause. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blank, M., & Solomon, F. (1968).** A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children. *Child Development*, 39, 379-389.
- Bornstein, M. H. (1989).** Between caretakers and their young: Two modes of interaction and their consequences for cognitive growth. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 197-214). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bouroche, J.-M., & Saporta, G. (1980).** *L'analyse des données*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bradley, R., & Caldwell, R. (1984).** *Home observation for measurement of environment*. Little Rock, AK: University of Arkansas.
- Bredekamp, S. (Ed.) (1988).** *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredekamp, S. (Ed.) (1992).** *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

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

Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 286-309). New York: Springer-Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment, and the question "how" - A first approximation. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), *Nature, nurture, and psychology* (pp. 313-324). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In W. Kessen & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.1 History, theory, and methods* (pp. 357-414). New York: John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 273-305). Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1980). *Under five in Britain*. London: The High/Scope Press.

Bruner, J. (1981). Intention in the structure of action and interaction. In C. Rovee-Collier, L. P. Lipsitt & H. Hayne (Eds.), *Advances in infancy research, Vol. 1* (pp. 41-56). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Bus, A. G., & Ijzendoorn, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Caspi, A., Bern, D. J., & Elder, G. H. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.

Caspi, A., Bern, D. J., & Elder, G. H. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24, 824-831.

Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 146-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.1-14). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P.S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P.S. (1999). Enhancing linguistic performance: parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 28-39.

Cruz, O. (1996). *O auto-controlo nas crianças de 5 anos. Relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.

DeBruin-Parecki, A. (1999). *Assessing adult/child storybook reading practices*. University of Michigan School of Education, Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA) [on line]. Disponível: www.ciera.org

Denou, V. (1982). *Teo esta enfermo*. Barcelona: Timun Mas Editorial.

Denou, V. (1985). *Teo y su hermana*. Barcelona: Timun Mas Editorial.

Denou, V. (1989). *Teo na escola*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

Díaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (1990). The social origins of self-regulation. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 127-154). Cambridge: Cambridge University Press.

Díaz, R. M., Neal, C. J., & Vachio, A. (1991). Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low- and high-risk dyads. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 83-108.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. (1991). Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30-46.

Dunn, L. M. (1985). *Test de vocabulario en imagenes. Adaptación española* (Santiago Pereda, Trad.). Madrid: MEPSA.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test - Revised manual for forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

ECCE-Study Group (1994a). *Entrevista à família*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

ECCE-Study Group (1994b). *Questionário de avaliação das características estruturais do jardim de infância*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

ECCE-Study Group (1997). *European child care and education study. Cross national analysis of the quality and effects of early childhood programmes on children's development.* Final report for work package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.

Fischer, K., Bullock, D. H., Rotenberg, E. J., & Raya, P. (1993). The dynamics of competence: How context contributes directly to skill. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 93-117). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-126.

Gamelas, A. M. (2001). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos.* Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Gamelas, A. M., Leal, T., Alves, M. J., & Grego, T. (no prelo). Contributos para o desenvolvimento da literacia. Clube de leitura. *Actas do IV Encontro Nacional (II Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.*

Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.

González, M. M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construccion del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales.* Dissertação de Doutoramento não publicada, Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación (Sección de Psicología), Universidad de Sevilla.

González, M. M. & Palacios, J. (1992, Setembro). *Is the "contingency rule" consistent? Making the adult "scaffolding" theory in child development more precise.* Comunicação apresentada na "I Conference for Socio-Cultural Research", Madrid, Espanha.

González, M. M. & Palacios, J. (1993, Setembro). *Distancing as stimulation: The role of form, content and developmental appropriateness.* Comunicação apresentada no Simpósio "Educational interactions, learning and development in young children, 5th EARLI Conference", Aix-en-Provence, França.

Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early childhood environment rating scale.* New York: Teachers College Press.

Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Haas, L.S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 15-27.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*, 782-796.

Inhelder, B., & Caprona, D. (1992). Vers le constructivisme psychologique: Structures? Procédures? Les deux indissociables. In B. Inhelder, & G. Cellerier (Eds.), *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives* (pp. 19-50). Paris: Delachaux et Niestlé.

John-Steiner, V., & Soubberman, E. (1978). Afterword. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman (Eds.), *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.121-133). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Jones, R. A. (1995). *The child-school interface. Environment and behaviour*. London: Cassell.

Katz, L. (1998). Cinco perspectivas sobre a qualidade. In DEB/GEDEP (Eds.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

Laosa, L. M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: The influence of culture and education on maternal behavior. *Child Development, 51*, 759-765.

Laosa, L. M. (1983). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. In I. E. Sigel & L. M. Laosa (Eds.), *Changing families* (pp. 79-135). New York, NY: Plenum Press.

Leal, T., Gamelas, A., Alves, M. J., & Bairrão, J. (no prelo). Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção. *Actas do 1º Congresso Internacional sobre Literacias*.

Leal, T., Gamelas, A. M., Bairrão, J., & Fontes, P. (1999). *ECCE. The state of art in Portugal. Overview and recommendations*. Manuscrito não publicado.

Leal, T., & Tegethof, I. C. A. (1995). *Manual sobre codificação e análise de interações*. (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

Lerner, R. M. (1989). Developmental contextualism and the life-span view of person-context interaction. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 217-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.

Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 40-53.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292.

Lütkenhaus, P. (1984). Pleasure derived from mastery in three-year olds: Its function for persistence and the influence of maternal behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 343-358.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4. (pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.

Marfo, K. (1989). Maternal directiveness in interactions with mentally handicapped children. An analytical commentary. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 531-549.

McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1988). Sex differences in parental teaching behaviors. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 34, 147-162.

McGillicuddy-De Lisi, A. V., De Lisi, R., Flaughner, J. & Sigel, I. E. (1987). Familial influences on planning. In S. Friedman, E. Scholnick & R. Cocking (Eds.), *Blueprints for thinking. The role of planning in cognitive development* (pp. 395-427). Cambridge: Cambridge University Press.

McLane, J. B. (1987). Interaction, context, and the zone of proximal development. In M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 267-285). Orlando: Academic Press.

Meadows, S. (1996). *Parenting behaviour and children's cognitive development*. Hove: Psychology Press.

Mendoza, O. A. P. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261-272.

Ministério da Educação (Ed.) (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

Moll, L. C. (1990). Introduction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.

Munton, A. G., Mooney, A., & Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early Childhood Development and Care*, 114, 11-23.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two sub-groups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.

Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-14.

Olswang, L. B., Bain, B. A., & Johnson, G. A. (1992). Using dynamic assessment with children with language disorders. In S. F. Warren & J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention, Vol. 1* (pp. 187-215). Baltimore: Paul H. Brookes.

Palacios, J. (1988). *Interacciones en contextos: Estimulación, desarrollo y adaptación en niños preescolares*. (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología, Universidad de Sevilla)

Palacios, J., & González, M. M. (1994). *Interactions around picture book reading. Observation in a semistructured situation. Proposal of coding system*. (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología, Universidad de Sevilla)

Palacios, J., González, M. M. & Moreno, M. C. (1992). Stimulating the child in the zone of the proximal development: The role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 71-94). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.

Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.

Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.

Pence, A., & Moss, P. (1994). Towards an inclusionary approach in defining quality. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para as ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pires, A. (1997). *A percepção que a mãe tem do temperamento do bebé: Desenvolvimento da percepção e a sua relação com o comportamento da criança, e com o comportamento, irritabilidade e auto-eficácia maternas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Resende, I. P. (1998). *Interacções educadora-criança e temperamento. Um estudo exploratório sobre os efeitos do nível de actividade nos comportamentos interactivos educadora-criança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Robert, R. N., & Barnes, M. L. (1992). "Let momma show you how": Maternal-child interactions and their effects on children's cognitive performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 363-376.

Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology, Vol. 1* (pp. 125-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogoff, B., Ellis, S., & Gardner, W. (1984). Adjustment of adult-child instruction according to child's age and task. *Developmental Psychology*, 20, 193-199.

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95-116). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosa, A., & Montero, I. (1990). The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 59-88). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenbaum, P., Saigal, S., Szatmari, P., & Hoult, L. (1995). Vineland adaptive behavior scales as a summary of functional outcome of extremely low-birthweight children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 577-586.

Roser, N., & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 62 (5), 485-490.

Rowe, D. C., & Plomin, R. (1977). Temperament in early childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41, 150-156.

Rush, K. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 3-14.

Salmon, D., & Grémy, F. (1972). Perspectives de l'analyse multidimensionnelle en médecine. *Revue Informatique Médicale*, 3, (1), 57-74.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research, Vol. 4* (pp. 83-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Saxe, G., Guberman, S., & Gearhart, M. (1987). Social processes in early number development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 52 (2, Serial N.º 216).

Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Schaffer, H. R., & Liddell, C. (1984). Adult-child interaction under dyadic and polyadic conditions. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 33-42.

Schmidt-Denter, U. (1994). *Soziale Entwicklung*. Weinheim: PVU.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1989). Early childhood experience. In L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park: Sage.

Schweinhart, L. J., Weikart, D. P., & Larner, M. B. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-45.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 2, 169-186.

Sigel, I.E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as learning environments for children* (pp. 47-86). New York: Plenum.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. (pp.345-371). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: views of parents and children* (pp. 35-65). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I. E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children* (pp. 433-456). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I. E. (1993). The centrality of a distancing model for the development of representational competence. In R.R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 141-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Sigel, I. E. & Cocking, R.R. (1977). Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation and the development of language* (pp. 207-226). New York: Wiley.

Sigel, I. E., Flaughter, J., LaValva, R., Redman, M. & Sander, J. (1987). *Manual for parent-child and family interaction observation schedule*. New Jersey: Educational Testing Services.

Sigel, I. E., & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1984). Parents as teachers of their children. A distancing behavior model. In A. Pellegrini & T. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp.71-92). Norwood, NJ: Ablex.

Sigel, I. E., Stinson, E. T. & Kim, M. (1993). Socialization of cognition: The distancing model. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. 211-224). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, C. R. (2001). Click and turn the page: An exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly*, 36, 152-183.

Snow, C. (1983). Language and literacy: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.

Snow, C., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-569.

Snow, C., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 116-137). Norwood, N. J.: Ablex.

Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland adaptive behavior scales. Survey form manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. O. Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.

Tegethof, M. I. (1996). *Interacções mãe-criança e estimulação cognitiva. Um estudo exploratório.* Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel Publishers.

Tietze, W. (1986). *The pre-primary project: An overview.* Comunicação apresentada na "Second European Conference on Developmental Psychology", Roma, Itália.

Tietze, W., & Rossbach, H. G. (1984). *A conceptual framework for the analysis of socialization environments.* Comunicação apresentada na "Inaugural European Conference of the International Society for the Study of Behavioural Development", Gröningen, Alemanha.

Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and school.* London: Fontana Press.

Tizard, B., Hughes, M., Pinkerton, G., & Carmichael, H. (1982). Adults' cognitive demands at home and at nursery school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 105-116.

Tizard, B., Hughes, M., Pinkerton, G., & Carmichael, H. (1983). Language and social class: Is verbal deprivation a myth? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 533-542.

Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Valdez-Menchaca, M. C., Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action. A cultural-historical theory of developmental psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.

van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.

van Geert, P. (1994). Vygotskian dynamics of development. *Human Development*, 37, 346-365.

Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes): Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, (2), 7-24.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.

Wells, G. (1978). Talking with children: the complementary roles of parents and teachers. *English in Education*, 12 (2), 15-38.

Wertsch, J. V. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y aprendizaje*, 47, 3-36.

Wertsch, J. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V., & Hickmann, M. (1987). Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. In M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251-266). Orlando: Academic Press.

Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J., & Budwig, N. A. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving. *Child Development*, 51, 1215-1221.

Wertsch, J., W., Minick, N., & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: its development in social context* (pp.151-171). Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., & Stone, C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 162-179). Cambridge: Cambridge University Press.

Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259-263.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Wood, D. (1989). Social interaction as tutoring. In M. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 59-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66, (2), 181-191.

Wood, D., Wood, H. & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

Wozniak, R. H., & Fischer, K. W. (1993). Development in context: An introduction. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context. Acting and thinking in specific environments* (pp. XI-XVI). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

A N E X O S

_____ I
A N E X O

GUIÃO PARA A FILMAGEM DAS SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO

Algumas directrizes

Descrição da situação de gravação em vídeo em jardim de infância e na família:

- A - Situação de pequeno grupo em jardim de infância;
- B - Situação diádica em jardim de infância
- C - Situação diádica em família.

I. LOCAL DE GRAVAÇÃO

SITUAÇÃO A:

O local de filmagem deverá ser a sala do grupo. A actividade deverá ter lugar no espaço em que normalmente as crianças vêm livros com a educadora (cantinho da biblioteca, área de acolhimento,...).

SITUAÇÃO B:

É necessário ver com a educadora a situação mais conveniente e que mais se aproxime da situação diádica em família. Se possível, efectuar a filmagem numa sala separada (ex: escritório). Caso esta situação não seja possível, deverá tentar-se efectuar a gravação na sala do grupo, sem a presença de outras pessoas para além da educadora e da criança-alvo.

SITUAÇÃO C:

É necessário ver com a mãe a situação mais conveniente, isto é, aquela em que há menor probabilidade de mãe e filho/a serem interrompidos e em que a quantidade de estímulos distractivos é menor. Caso não haja inconvenientes, efectuar, de preferência, a filmagem na sala de estar.

Deverá sempre escolher-se um local recatado (desligar rádio ou televisão, se ligados). Em qualquer das situações, ter sempre em conta a iluminação da sala:

É importante que a sala tenha uma boa iluminação (com luz natural ou, se necessário, ligando a iluminação eléctrica). Não filmar contra a luz.

II. GESTÃO DA SITUAÇÃO

1. Organização da situação

SITUAÇÃO A e B

Para uma filmagem em situação ideal será necessário que exista uma segunda pessoa para além da educadora e pertencente à equipa pedagógica do jardim de infância (segunda educadora, educadora de outra sala, auxiliar, estagiária, directora,...). Esta segunda pessoa ficaria com as restantes crianças, evitando que estas perturbassem a filmagem. Se possível, levaria as restantes crianças para um outro espaço (uma outra sala, o recreio, o ginásio, o refeitório, ...). Desta forma, a educadora ficaria só com o pequeno grupo de crianças que irá participar na actividade. Pode, no entanto, acontecer que não exista uma segunda pessoa disponível ou que não exista um outro espaço para além da sala. Nesse caso, as crianças terão que permanecer na sala de actividades onde irá ser efectuada a gravação em vídeo. Dever-se-á pedir às crianças para não fazerem barulho e para não se aproximarem da câmara, a fim de não estragarem o vídeo. O(s) observador(es) irão levar outros livros de imagens para as restantes crianças do grupo, de forma a ocupá-las com uma actividade calma enquanto decorre a filmagem com o pequeno grupo. Alguém deverá ocupar-se destas crianças enquanto vêm os livros. Se existir uma segunda pessoa da equipa pedagógica (educadora, auxiliar, etc) deverá ser ela a desempenhar esta função. Caso contrário, um segundo observador poderá fazê-lo. Este segundo observador, que acompanhará o observador que faz as filmagens, não deverá, no entanto, sair com as crianças para um outro espaço. No final, a educadora poderá ver um livro com o grupo todo.

SITUAÇÃO C

No caso de existirem outras crianças, tentar mantê-las ocupadas noutra compartimento. Um segundo observador poderá ocupar-se destas crianças, impedindo que interfiram na gravação. Se não for possível manter as crianças noutra compartimento, a mãe deverá explicar às crianças que não deverão fazer barulho, nem interromper, nem aproximar-se da câmara, para não estragar a filmagem. Entretanto, dar-lhes-á um ou dois livros de imagens (levado(s) pelo(s) observador(es)) para terem com que se ocupar.

Em princípio, um segundo adulto (que poderá ser um segundo observador) deverá ficar com as crianças, vendo com elas o livro e evitando que perturbem a filmagem.

2. Disposição das crianças/localização da câmara e do microfone

SITUAÇÃO A

As crianças sentam-se em semi-círculo à esquerda e à direita da educadora. A câmara deverá captar a imagem de lado, podendo deslocar-se para uma posição frontal. Esta é a melhor forma de assegurar que as faces da educadora e das crianças fiquem na imagem.

O microfone deverá ser colocado junto ao grupo (a cerca de 80 cm), do lado oposto à câmara (ver figura anexa).

SITUAÇÃO B

A educadora e a criança sentam-se lado a lado. A câmara deverá captar a imagem de lado. O microfone deverá ser colocado como na SITUAÇÃO A (ver figura anexa).

SITUAÇÃO C

Seguir-se-á procedimento idêntico ao da SITUAÇÃO B (ver figura anexa).

3. Momento da filmagem

SITUAÇÃO A e B

Geralmente, as gravações serão efectuadas da parte da manhã. Aceita-se igualmente o período da tarde, no caso do jardim de infância preferir este momento.

SITUAÇÃO C

Geralmente, as gravações serão possíveis ao fim da tarde. Aceitam-se outros períodos, nomeadamente o início da noite e fins de semana.

4. Livros/Entrega dos livros

São utilizados 3 livros da colecção "TEO":

- Teo está doente;
- Teo e sua irmã;
- Teo na escola.

Cada livro irá ser utilizado em cada situação, sendo visto cerca de 17 vezes em cada uma das três situações A, B, e C. O balanceamento dos livros será feito de acordo com um determinado planeamento, devendo registar-se qual o livro utilizado após cada filmagem (ver Protocolo de Observação).

O livro é entregue à mãe/educadora no dia da filmagem, pouco antes do seu início. Deverá, no entanto, ser dado tempo necessário para que a mãe/educadora veja o livro antes do começo da gravação. A(s) criança(s) não deverá(ão) ver o livro senão no momento da filmagem.

É de evitar ainda um início da filmagem imediatamente após a chegada ao jardim de infância/a casa da criança. Convém dar tempo a que a mãe/educadora tome um primeiro contacto com o observador e seja "quebrado o gelo inicial". Temas possíveis para uma conversa inicial poderão ser

os seguintes:

Para a educadora:

- As crianças do pequeno grupo - o que elas gostam de fazer (Situação A)
- A criança-alvo - o que ela gosta de fazer (Situação B)
- O que fizeram nesse dia (ou ainda vão fazer) no jardim de infância
- Etc...

Para a mãe:

- A criança - o que ela gosta de fazer,
- Os irmãos
- O que a criança fez/tem feito no jardim de infância; o que costuma contar...
- Etc...

5. Instruções

SITUAÇÃO A

- À EDUCADORA RESPONSÁVEL PELO GRUPO:

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

Como sabe, queríamos filmar o comportamento das crianças quando vêem um livro de imagens com a educadora.

Tal como combinado, trouxe o livro comigo. É um livro como os que normalmente crianças desta idade gostam de ver.

Gostaria pois que visse o livro em conjunto com as crianças, da mesma forma como o costuma fazer, em situações semelhantes, com outros livros. A situação terá uma duração de cerca de 15 a 20 minutos.

Vou então dar-lhe o livro que pode ir vendo, enquanto preparo a câmara para filmar.

(Dar de seguida pormenores sobre a técnica de filmagem e a disposição das crianças.)

No caso das restantes crianças do grupo permanecerem na sala. acrescentar:

Trouxe comigo mais alguns livros de imagens para as outras crianças, que elas poderão ver em conjunto com a....(Nome da segunda educadora ou auxiliar) enquanto decorre a filmagem.

- À SEGUNDA EDUCADORA OU AUXILIAR:

a) Trouxe também alguns livros de imagens para as outras crianças verem consigo. Pedia-lhe o favor de não as deixar fazer barulho nem aproximar-se da câmara, para que a filmagem não seja perturbada. Muito obrigada pela sua ajuda.

OU

b) Como sabe, vamos filmar a (Nome da educadora) a ver um livro de imagens em conjunto com algumas crianças. Para não perturbar a gravação, ia pedir-lhe o favor de ficar com as restantes crianças numa outra sala ou no recreio, se possível. Muito obrigada pela sua ajuda.

SITUAÇÃO B

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

Como sabe, queríamos filmar o comportamento de(Nome da criança) quando a educadora vê com ele/a um livro de imagens.

Tal como combinado, trouxe o livro comigo. É um livro como os que normalmente crianças desta idade gostam de ver.

Gostaria pois que visse o livro em conjunto com o/a... (Nome da criança), da mesma forma como o costuma fazer, em situações semelhantes, com outros livros. A situação terá uma duração de cerca de 15 a 20 minutos.

Vou então dar-lhe o livro que pode ir vendo enquanto preparo a câmara para filmar.

(Dar de seguida pormenores sobre a técnica de filmagem e a disposição da criança e da educadora)

SITUAÇÃO C

- À MÃE:

Mais uma vez, muito obrigada pela sua colaboração.

Como sabe, queríamos filmar o/a seu/sua filho/a a ver um livro de imagens consigo.

Tal como combinado, trouxe o livro comigo. É um livro como os que normalmente crianças desta idade gostam de ver.

Gostaria pois que visse o livro em conjunto com o/a....(Nome da criança), da mesma forma como o faz quando vêem livros, revistas ou fotografias juntos. A situação dura cerca de 15 a 20 minutos. Gostaria portanto que visse o livro com o/a seu/sua filho/a, da forma que preferir, como se eu não estivesse aqui.

Vou então dar-lhe o livro que pode ir vendo enquanto preparo a câmara para filmar.

(Dar de seguida pormenores sobre a técnica de filmagem e a disposição da criança e da mãe)

No caso de haver irmãos, acrescentar:

- Se não houver um segundo adulto para se ocupar destas crianças:

Trouxe comigo mais alguns livros de imagens para o(s) irmão(s) de....(Nome da criança). Talvez eles possam ver estes livros noutra sítio enquanto fazemos a filmagem. Depois podemos aproveitar para falar com eles dos livros.

- Se houver um segundo adulto para se ocupar destas crianças, dizer-lhe:

a) Trouxe também alguns livros de imagens para o(s) irmão(s) verem consigo. Pedia-lhe o favor de não os deixar fazer barulho nem aproximar-se da câmara, para não perturbar a filmagem.

Muito obrigada pela sua ajuda.

OU

b) Como sabe, vamos filmar a D.....(Nome da mãe) a ver um livro de imagens com o/a..... (Nome

da criança).

Para não perturbar a gravação, ia pedir-lhe o favor de ficar com a(s) outra(s) criança(s) num outro local, se possível.

Muito obrigada pela sua ajuda.

III TÉCNICA DE FILMAGEM

A câmara irá ser utilizada sem tripé. Desta forma, a situação mantém-se mais natural e é possível utilizar a câmara de forma mais flexível.

A distância entre a câmara e a situação a filmar deveser de cerca de 1,5 metros.

Todas as filmagens serão efectuadas com um microfone adicional.

As filmagens não podem ser feitas contra a luz. No caso da iluminação natural da sala ser insuficiente, ligar a luz eléctrica.

Para assegurar uma filmagem sem problemas técnicos, o observador terá que verificar na véspera da filmagem os seguintes aspectos:

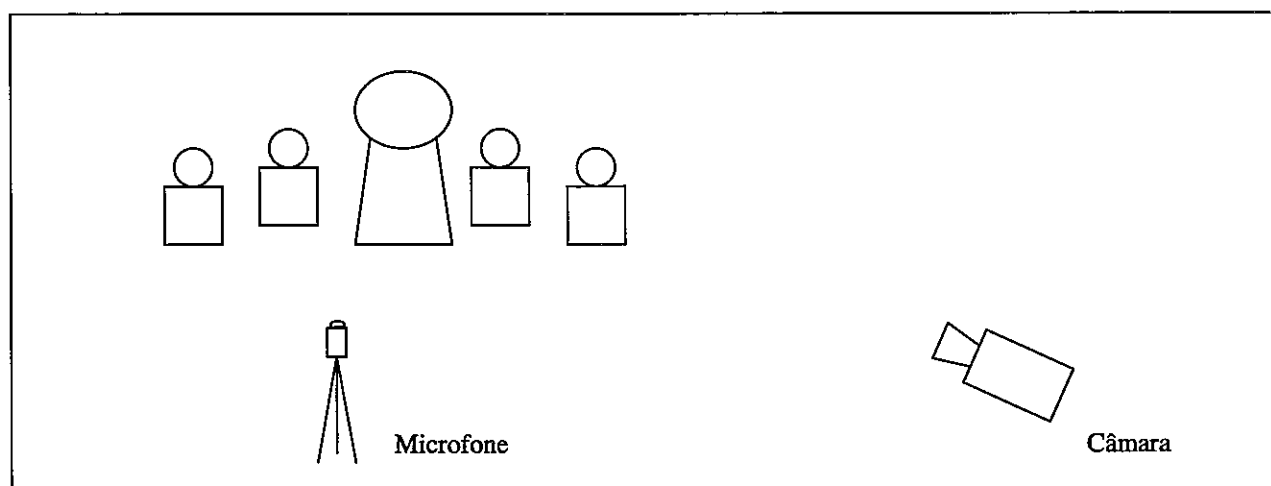
- se sabe trabalhar com a câmara;
- se a câmara está a funcionar;
- se a bateria está carregada/carregar a bateria;
- se tem uma extensão para ligar a câmara à corrente;
- se o microfone funciona;
- se tem consigo videocassetes e os livros de imagens

IV CONCLUSÃO DA OBSERVAÇÃO

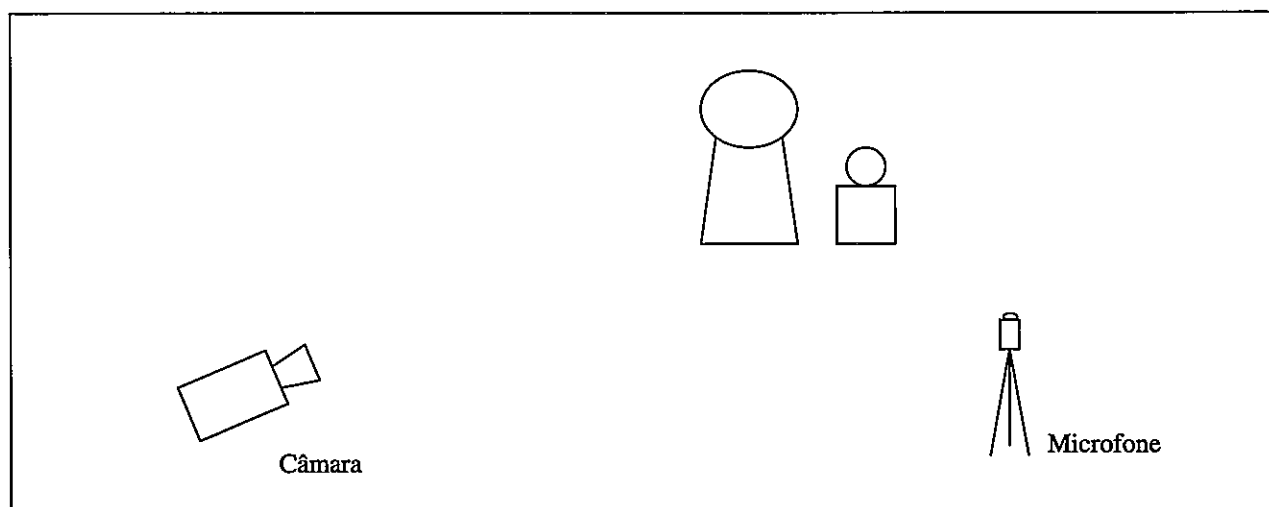
Depois de concluída a filmagem, deve preencher-se um curto protocolo de observação, que diz respeito a aspectos de organização, decurso e duração da situação (ver Protocolo de Observação).

DISPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS / LOCALIZAÇÃO DA CÂMARA E MICROFONE

SITUAÇÃO A:



SITUAÇÃO B e C:



A N E X O

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Por favor preencha após cada gravação.

Nome(s) da(s) criança(s):⁽¹⁾ _____

Nome da educadora: _____

Data: _____ Hora: _____

Observador: _____

Situação: _____ A (Pequeno Grupo)
_____ B (Educadora- Criança)
_____ C (Mãe - Criança)

Título do livro: _____

Sala em que se efectuou a gravação: _____

Presença de outras crianças:

Não: _____

Sim: _____ Perturbaram? _____

Quem se ocupou delas? _____

Como reagiu a educadora? _____

Como reagiu a mãe? _____

O período da gravação foi adequado? _____

A gravação foi perturbada?

⁽¹⁾ Na Situação A (Pequeno Grupo) indique o nome das 4 crianças referindo à frente a sua posição durante a filmagem. Faça no final do protocolo um esquema identificando as crianças e sua posição em relação à educadora.

Nada: _____

Um pouco: _____ Especifique: _____

Muito: _____ Especifique: _____

Observações: _____

A N E X O



MANUAL SOBRE CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DE INTERACÇÕES

(Leal & Tegethof, 1995)

GENERALIDADES

Tempo de codificação

A codificação inicia-se quando os participantes abrem o livro na primeira página e começam a falar sobre ele. A codificação da interacção termina quando os participantes param de falar sobre a última página com o livro aberto. Não se codifica, quando os intervenientes voltam atrás para ver todo o livro ou uma determinada página novamente. Não se codificam também aquelas intervenções em que os participantes falam sobre algo não relacionado com o livro (mesmo que o livro esteja aberto).

Quando as participantes vêem o livro mais do que uma vez, selecciona-se para codificar a primeira situação, com excepção dos casos em que o envolvimento na primeira situação é inferior - nesses casos selecciona-se a situação em que se verificou um maior envolvimento dos participantes.

Para cada uma das 5 páginas seleccionadas é registada a duração da interacção.

Unidade de segmentação

A unidade de segmentação da interacção é o "turno". Este é definido como sendo cada intervenção verbal do adulto e da criança na interacção. Cada "turno" termina sempre que há uma pausa superior a 3 segundos ou quando surge uma intervenção de outra pessoa.

Quando, por razões diversas, a filmagem teve que ser interrompida, reinicia-se a codificação com um novo "turno".

Intervenções não codificadas ou não consideradas "turnos"

Intervenções sem um significado claro não são codificadas, mas são consideradas "turnos". Por exemplo: Respostas que não conseguimos ouvir, que não têm um significado claro ou que utilizam palavras sem sentido.

Há intervenções que não são codificadas segundo o nível de distanciamento, mas são consideradas "turnos". Por exemplo:

"Sim".
"Não".
"Não sei".
"Talvez".
"É".
"Foi".

Gestos com significado cultural como acenar ou abanar com a cabeça e apontar também são aqui incluídos (os gestos "idiossincráticos", sem significado evidente, não se consideram como "turnos").

Intervenções mistas, i. e. simultaneamente verbais e não verbais, são codificadas.

Quando uma intervenção, ou parte dela, é repetida como um eco, esse "eco" não é codificado de acordo com o nível de distanciamento.

Como segmentar os "turnos" em unidades de conteúdo - algumas directrizes.

Quando há dúvidas sobre a separação, ou não separação, dos conteúdos opta-se por:

- a) Segmentação, no caso dos níveis de distanciamento serem diferentes;
- b) Junção, quando os níveis de distanciamento se mantêm.

Os conteúdos que se referem à imagem devem ser separados dos conteúdos que se relacionam com a experiência da criança e/ou do adulto.

CATEGORIAS DO ADULTO

DIMENSÃO I

"ESTIMULAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA"

Nesta dimensão pretendemos avaliar até que ponto as intervenções do adulto encorajam a criança a desenvolver uma representação simbólica da realidade e as operações para tal necessárias. Utilizar-se-á como referência o conceito de distanciamento de Sigel (1979, 1982) que diz respeito ao nível de "separação psicológica do *aqui* e do *agora*" que o adulto proporciona à criança nas suas interacções com ela.

Podem distinguir-se três níveis de distanciamento: baixo, médio e elevado.

1.1. Pedido de distanciamento baixo

Verbalizações que formulam uma exigência mínima ao indivíduo para se separar do imediato e que podem ser respondidas de modo automático por observação ou associação; não se realiza com elas nenhum tipo de relação e trabalha-se sempre sobre elementos presentes. Consideram-se de baixo distanciamento os pedidos feitos que impliquem denominação, reconhecimento ou descrição.

Ex.: "O que é isto?"

"Isto é um carro, uma ambulância..."

"Que está a fazer o menino?"

1.2. Pedido de distanciamento médio

Aumentam o nível de exigência dos pedidos de simbolização, na medida em que pressupõem uma elaboração sobre o contexto imediato, ainda que este continue a ser a base para a operação. Todos os elementos implicados na operação estão presentes na situação (imagem), ainda que a relação entre eles estabelecida não esteja. São exemplos deste tipo de distanciamento, pedidos que impliquem sequenciar, comparar, categorizar, relacionar, reproduzir e enumerar. Também se consideram nesta categoria os pedidos do adulto que implicam a reprodução, ou seja, quando uma cena existente na experiência anterior da criança e, de alguma forma, relacionada com o contexto imediato, é trazida para o presente (mas sem sofrer qualquer alteração).

Ex.: "Os berços azuis são para os meninos e os cor-de-rosa para as meninas."

"O irmão mais pequeno está a chorar porque quer o ursinho"

"Onde te deram a injeção no outro dia?"

1.3. Pedido de distanciamento elevado

O adulto formula, ou pede à criança para formular, hipóteses ou elaborações que transcendam em todos os aspectos as qualidades perceptivas do contexto imediato. Ao contrário do pedido de distanciamento médio, não é apenas a relação entre os elementos que não está presente, mas são os próprios elementos necessários ao estabelecimento da relação que estão ausentes. Há portanto necessidade de introduzir novos elementos não presentes na gravura para poder estabelecer essa relação. É esse o caso quando se deduzem causas, antecipam alternativas ou transforma.

Ex.: "Esta professora deve estar a telefonar à mãe do Teo para ela o vir buscar. "

"Onde pensas que eles vão ?"

"Olha! Estes meninos que vieram ao médico são os mesmos que antes estavam na sala a fazer pinturas."

1.4. Desenvolvimento do vocabulário

O adulto introduz uma palavra no campo semântico da criança, explicando-lhe o significado da palavra, podendo sugerir sinónimos ou antónimos ou, ainda, mostrar como essa palavra se relaciona com outras palavras ou conceitos.

Ex.: "Isto é uma maternidade. É um hospital onde nascem os bebés."

DIMENSÃO II

"ORIENTAÇÃO PARA A ESTIMULAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA"

2.1. Pedido de narração

O adulto faz à criança um pedido de intervenção na interacção que obriga a uma resposta elaborada, i.e., obriga a uma resposta de mais que uma palavra.

Se, para dar a resposta, é necessário exprimir uma acção, considera-se pedido de narração, já que uma acção implica um sujeito e, geralmente, um complemento.

Ex.: "Porque é que o Teo vai ao hospital?"
"O que é que se passa aqui?"

2.2. Demora

O adulto faz uma pausa de 2" ou mais, após ter efectuado um pedido (implícito ou explícito) de intervenção à criança. Neste intervalo de tempo, o adulto pode repetir a questão ou parte da intervenção ou pode ainda encorajar a criança com expressões do tipo "Tu sabes"; "Eu sei que és capaz"; "Diz lá!"

As pausas no discurso do adulto que não se seguem a pedidos (implícitos ou explícitos) de intervenção, não são considerados demoras (correspondem a uma hesitação ou estilo do discurso do adulto).

2.3. Focalização de atenção

O adulto orienta a atenção da criança para determinados elementos ou personagens presentes na imagem. Esta orientação pode ser acompanhada de verbalizações ("Olha!" "Vê bem!") e/ou gestos (p. ex.: apontar)

É necessário que estas intervenções tendam a salientar elementos pertinentes da imagem que permitam à criança desenvolver a sua intervenção (ou representação da situação) com base nestes aspectos.

Ex.: "Quem achas que é aquela senhora que está a chegar?"

"O Teo está aqui deitado com o rabo no ar!"

N.B.

- Para se codificar esta categoria não basta que o adulto aponte ou diga "Olha!"
- A mera nomeação (ou o mero pedido de nomeação) de elementos da imagem não é considerada suficiente para codificar esta categoria.
- Para se considerar esta categoria, a orientação da atenção tem que ser precisa. Não basta uma referência global e difusa.

2.4. Pista

O adulto transmite informação adicional sobre conteúdos da imagem, que pode ajudar a criança a responder à questão colocada ou ao pedido efectuado. Por informação adicional entende-se uma intervenção em que não é dada toda a informação necessária para responder à questão, mas apenas parte dela.

Estas intervenções podem tomar a forma de uma rectificação, em que não é dada a resposta final correcta.

Ex.: "E a água só chega? Água e a esponja, não pões mais nada?"

Mãe.: "A professora está-lhe a pôr água na testa para o Teo ficar mais fres..."

C: "Fresquinho."

2.5. Correção

O adulto assinala, directa ou indirectamente, a incorrecção da intervenção da criança, referindo a resposta correcta.

Ex.: C: "Está a pendurar..."

A: "Parece que está a pendurar. Mas acho que está a ver um casaquinho..." (correção indirecta)

Ex.: C: "Aponta"

A: "Nã. Não. Esta é a fotografia deste irmão do Teo. O irmão mais pequeno está aqui (e aponta a barriga da mãe). (correção directa)

DIMENSÃO III

"ENCORAJAMENTO DA INICIATIVA E DO SENTIMENTO DE AUTOCOMPETÊNCIA"

3.1. Pedido de intervenção

O adulto solicita a intervenção da criança na interacção, com um pedido que pode ser satisfeito com apenas uma palavra ou gesto ("pedido fechado"). Nesta categoria consideramos também pedidos que exijam uma resposta elaborada por parte da criança ("Pedidos de narração"), i.e, uma resposta constituída por mais do que uma palavra.

Ex.: "Como se chama isto?"

"Quantas pessoas estão doentes?"

"Que é que achas que vai acontecer?"

3.2. Confirmação

O adulto repete a intervenção da criança ou parte dela ou confirma a intervenção através de gestos (p. ex.: resposta não verbal afirmativa) ou através de expressões que poderão não ser uma repetição textual do anteriormente dito, mas significam o acordo do outro interlocutor.

Ex.: C: "O Teo está na escola"

M: "O Teo está na escola"

Outros tipos de confirmação:

M: "Pois é!" (sem ênfase)

M: "É. O bebé!"

M: "São pequeninos, pois."

3.3. Aprovação da intervenção da criança

O adulto explicitamente confirma que o que a criança disse na intervenção anterior estava correcto e verbaliza a sua satisfação pelo facto da criança ter respondido acertadamente. O adulto geralmente acompanha esta

aprovação com um sorriso ou gesto afectuoso. Não basta a mera repetição do que a criança disse nem uma resposta por gestos ("confirmação")

Ex.: "Muito bem!"

"É isso mesmo, bravo!"

"É uma incubadora, muito bem!"

3.4. Elaboração

Intervenção do adulto que desenvolve o que a criança disse. O adulto repete o que a criança disse e "expande" a sua ideia acrescentando novos elementos numa forma que pode ser declarativa ou interrogativa. De salientar que estes novos elementos (sintácticos ou semânticos) deverão ser de um nível de distanciamento médio ou elevado. Elementos de um nível de distanciamento baixo não são considerados.

Ex.: Criança: Ela está a tricotar...

Mãe: É. Está a tricotar... Um casaquinho ou uma manta, talvez?

3.5. Rejeição da intervenção da criança

O adulto responde de forma brusca e cortante e/ou rejeita a intervenção da criança, independentemente desta intervenção poder ou não estar relacionada com a tarefa. Para codificar esta categoria não basta que o adulto responda com um simples "sim" ou "não". A resposta deve exprimir descontentamento com a criança e/ou com a sua intervenção.

Ex.: "Achas que isto é uma loja? Nem pensar!!!"

"Sou eu quem está a contar a história. Espera pela tua vez!"

3.6. Interrupção do discurso da criança

O adulto interrompe a intervenção verbal da criança para colocar uma questão, para continuar a intervenção da criança ou para fazer qualquer outro tipo de afirmação ("O adulto corta a palavra à criança")

Ex.: C: "Ela faz..."

A: "Faz o quê?"

Ex.: C: "Isto é..."

A: "São letras?"

Nesta categoria são também consideradas situações em que o adulto ignora as intervenções da criança, não as valorizando e podendo introduzir ou reintroduzir o seu discurso.

CATEGORIAS DA CRIANÇA

DIMENSÃO I

“NÍVEL DE DISTANCIAMENTO DAS INTERVENÇÕES”

1.1. Distanciamento baixo
(cf. categorias do adulto)

1.2. Distanciamento médio
(cf. categorias do adulto)

1.3. Distanciamento elevado
(cf. categorias do adulto)

DIMENSÃO II

“FORMA DAS INTERVENÇÕES”

2.1. Interrogativa

A criança coloca uma pergunta ao adulto de forma implícita ou explícita.

Ex.: C: "O que é que eles estão a fazer aqui?"

Considera-se pedido de intervenção da criança quando esta responde a um pedido do adulto com uma nova interrogação.

Ex.: A: "O que é que o Teo está a fazer?"

C: "A dar banho ao bebé?"

2.2. Declarativa espontânea

Intervenção verbal da criança, declarativa, que surge sem ter havido qualquer questão ou pedido de intervenção colocados pelo adulto. Intervenções não verbais como apontar são aqui consideradas.

Ex.: A: E agora estamos no hospital.

C: Olha! Tantos bebés!

2.3. Declarativa de resposta

Intervenção verbal da criança, declarativa, que surge como resposta a uma questão ou pedido de intervenção colocados pelo adulto. Intervenções não verbais como apontar são também consideradas.

Quando a criança repete o que o adulto anteriormente disse sem acrescentar elementos novos, repetição essa que pode ser feita com as mesmas palavras ou com palavras diferentes, considera-se esta categoria. Ainda a ter em conta intervenções que confirmam a intervenção anterior (p. ex.: "Pois é!" ou "É! É!").

A N E X O

FOLHA DE CODIFICAÇÃO DA INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

Criança:

Livro: 1. Irrmã 2. Doente 3. Escola
Página: 1 2 3 4 5

TURNO	CATEGORIAS DO ADULTO												CATEGORIAS DA CRIANÇA						NÃO CODIFICADO	INÍCIO DO EPISÓDIO	
	DISTANCIAMENTO BAIXO	DISTANCIAMENTO MÉDIO	DISTANCIAMENTO ELEVADO	PEDIDO DE NARRAÇÃO	CORREÇÃO	DEMOIRA	FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO	PISTA	ELABORAÇÃO	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	CONFIRMAÇÃO	APROVAÇÃO INTERVENÇÃO	REJEIÇÃO INTERVENÇÃO	INTERRUPÇÃO	DISTANCIAMENTO BAIXO	DISTANCIAMENTO MÉDIO	DISTANCIAMENTO ELEVADO	DECLARATIVA			INTERROGATIVA	ESPONTÂNEA
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
TOTAL																					

TEMPO DE CODIFICAÇÃO:

OBSERVAÇÕES:

_____V
A N E X O

Díades mãe-criança

Análise factorial de correspondências (A.F.C.)

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	DEM	0.60	11.3	44
	PIM	0.21	10.2	72
	RCM	0.18	5.9	53

PÓLO NEGATIVO	ECM	-0.76	33.5	76
	MCM	-0.38	10.1	55
	DMM	-0.25	8.4	35

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	Díade 7	0.48	7.4	60
	Díade 12	0.44	6.4	61
	Díade 1	0.26	6.0	64
	Díade 6	0.40	4.2	50
	Díade 24	0.24	2.8	38
	Díade 10	0.35	2.2	36
	Díade 45	0.25	2.1	27

PÓLO NEGATIVO	Díade 30	-0.81	14.8	64
	Díade 20	-0.55	9.0	67
	Díade 14	-0.68	7.5	72
	Díade 46	-0.55	5.2	67
	Díade 15	-0.61	3.7	31
	Díade 19	-0.19	3.2	21
	Díade 29	-0.45	2.5	41

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	DMM	0.26	18.4	38
	PSM	0.52	13.5	35
	DAM	0.40	12.3	34

PÓLO NEGATIVO	DBM	-0.20	16.4	51
	ECM	-0.34	13.0	15
	BCM	-0.22	10.5	57

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	Díade 25	0.25	13.6	45
	Díade 38	0.36	8.2	65
	Díade 18	0.34	6.3	41
	Díade 15	0.54	5.9	25
	Díade 27	0.40	5.3	36
	Díade 37	0.21	3.3	23
	Díade 28	0.21	2.5	31

PÓLO NEGATIVO	Díade 35	-0.28	6.8	35
	Díade 30	-0.37	6.2	13
	Díade 26	-0.22	5.5	18
	Díade 13	-0.34	3.9	52
	Díade 39	-0.32	3.6	26
	Díade 7	-0.22	3.2	13
	Díade 40	-0.46	2.4	35
	Díade 16	-0.19	2.0	29

Nota: São referidas apenas as categorias com valores absolutos no factor superiores a 5%, bem como aquelas díades com valores absolutos no factor superiores a 2%.

Díades educadora-criança

Análise factorial de correspondências (A.F.C.)

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	DEE	0.44	9.1	37
	DBE	0.20	8.2	51
	PIE	0.14	5.1	66

PÓLO NEGATIVO	DAE	-0.62	27.0	61
	ECE	-0.71	19.0	60
	MCE	-0.37	8.7	47
	ICE	-0.99	8.1	38

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	Díade 7	0.34	6.6	56
	Díade 44	0.31	3.8	49
	Díade 10	0.32	3.6	51
	Díade 30	0.30	3.5	27
	Díade 25	0.31	2.8	52
	Díade 45	0.31	2.6	51

PÓLO NEGATIVO	Díade 16	-1.05	18.7	81
	Díade 15	-0.73	15.9	78
	Díade 27	-0.90	5.5	53
	Díade 3	-0.84	5.2	23
	Díade 18	-0.50	4.5	58
	Díade 26	-0.43	3.5	38
	Díade 28	-0.82	2.9	26
	Díade 37	-0.24	2.5	32
	Díade 31	-0.22	2.0	26

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	DAE	0.33	15.3	18
	FAE	0.34	13.2	41
	DME	0.18	11.5	37
	DEE	0.24	5.3	11

PÓLO NEGATIVO	ACE	-0.70	15.4	29
	ECE	-0.40	11.5	19
	BCE	-0.23	9.4	41
	INE	-0.68	6.7	24

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	Díade 28	0.96	7.6	36
	Díade 12	0.28	6.8	26
	Díade 27	0.55	3.9	20
	Díade 7	0.17	3.2	14
	Díade 22	0.57	2.8	45
	Díade 15	0.19	2.0	5

PÓLO NEGATIVO	Díade 3	-1.14	18.3	42
	Díade 42	-0.29	8.4	58
	Díade 8	-0.23	3.7	23
	Díade 9	-0.19	3.7	16
	Díade 30	-0.22	3.5	14
	Díade 31	-0.20	3.0	20
	Díade 37	-0.19	3.0	20

Nota: São referidas apenas as categorias com valores absolutos no factor superiores a 5%, bem como aquelas díades com valores absolutos no factor superiores a 2%.

Díades adulto-criança (mães e educadoras)

Análise factorial de correspondências (A.F.C.)

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	DE	0.54	12.2	46
	PI	0.17	7.8	70
	DB	0.14	4.3	24

PÓLO NEGATIVO	EC	-0.81	31.8	72
	MC	-0.39	10.8	54
	DA	-0.40	9.3	23
	IC	-0.61	5.9	22

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 1

PÓLO POSITIVO	Díade 7 ED.	0.38	5.0	59
	Díade 7 MA.	0.42	2.6	42
	Díade 10 ED.	0.35	2.4	58
	Díade 25 ED.	0.37	2.3	62
	Díade 12 MA.	0.38	2.2	48
	Díade 30 ED.	0.31	2.1	34

PÓLO NEGATIVO	Díade 30 MA	-0.83	7.1	43
	Díade 16 ED	-0.85	7.0	52
	Díade 15 ED	-0.60	6.2	61
	Díade 20 MA	-0.59	4.8	61
	Díade 19 MA	-0.33	4.3	38
	Díade 14 MA	-0.70	3.6	68
	Díade 3 ED	-0.82	2.9	24
	Díade 15 MA	-0.76	2.7	42
	Díade 46 MA	-0.59	2.7	65
	Díade 27 ED	-0.73	2.1	30
	Díade 18 ED	-0.45	2.1	43

Valores absolutos e relativos de cada variável (categoria) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	DA	0.60	33.8	52
	DM	0.22	12.7	37
	FA	0.23	4.8	17

PÓLO NEGATIVO	BC	-0.28	13.0	61
	EC	-0.36	10.0	14
	DB	-0.17	9.6	34
	IN	-0.56	5.0	16

Valores absolutos e relativos de cada indivíduo (díade) no Factor 2

PÓLO POSITIVO	Díade 12 ED	0.42	7.2	44
	Díade 28 ED	1.15	5.2	44
	Díade 16 ED	0.53	4.4	20
	Díade 15 ED	0.39	4.1	25
	Díade 27 ED	0.79	4.0	36
	Díade 29 ED	0.31	2.6	33
	Díade 22 ED	0.70	2.1	58
	Díade 18 ED	0.36	2.1	28
	Díade 32 ED	0.23	2.0	34

PÓLO NEGATIVO	Díade 26 MA	-0.38	6.1	34
	Díade 30 MA	-0.54	4.8	18
	Díade 39 MA	-0.53	3.5	43
	Díade 30 ED	-0.29	2.9	30
	Díade 13 MA	-0.45	2.5	61
	Díade 7 MA	-0.33	2.5	26
	Díade 35 MA	-0.26	2.1	27

MA Díades de mães
ED Díades de educadoras

Nota: São referidas apenas as categorias com valores absolutos no factor superiores a 5%, bem como aquelas díades com valores absolutos no factor superiores a 2%.

ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO¹

VINELAND

Versão para educadoras

Nome da criança : _____ Sexo: _____(F/M)

Data de nascimento: _____ Idade cronológica: _____

Localidade: _____ Jardim de infância: _____

Entrevistado e sua relação com a criança : _____

Data da entrevista: _____ Dia da semana: _____

Entrevistador : _____

¹ Este instrumento resulta de um trabalho de tradução e adaptação de *VINELAND Adaptive Behavior Scales* (Sparrow, S. et al,1984). Foi desenvolvido no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996. Tendo em conta a especificidade deste projecto mantiveram-se, do instrumento original, apenas os itens adequados à faixa etária entre os três e os oito anos de idade. Ainda no âmbito deste projecto foram criadas duas versões, uma para pais e outra para educadoras.

Vamos mostrar-lhe uma série de questões que se referem a competências e formas de comportamento que as crianças mostram ao longo do seu desenvolvimento. Com este questionário pretendemos que descreva o modo como esta criança lida com questões do dia-a-dia, por exemplo, ao cuidar de si própria ou quando se relaciona com os outros.

Ao responder às questões gostaríamos que tivesse em consideração o seguinte:

1. Não há respostas certas nem erradas. A melhor resposta é aquela que descreve da forma mais precisa aquilo que a criança faz.
2. As suas respostas devem descrever aquilo que a criança realmente faz, e não aquilo que pensa que ela é capaz de fazer.
3. As crianças à medida que crescem vão fazendo coisas diferentes. Deve, pois, ter em conta que a criança poderá não realizar todos os comportamentos descritos neste questionário.

Responda a cada questão assinalando com uma cruz a alternativa que melhor descreve o que a criança geralmente faz.

SEMPRE: Escolha esta alternativa quando a criança habitualmente realiza a actividade/comportamento referida(o).

ÀS VEZES: Esta alternativa é utilizada quando a criança umas vezes realiza a actividade ou comportamento referidos e outras vezes não. Deve também escolher esta resposta quando a criança está a iniciar a aprendizagem do aspecto mencionado ou quando o realiza apenas em parte.

NUNCA: A criança nunca, ou muito raramente, realiza a actividade ou comportamento mencionados.

	Sempre	Às vezes	Nunca
A) LINGUAGEM			
1. Diz qual de dois objectos não presentes é o maior. Por exemplo, responde à pergunta " Qual é maior, um gato ou um rato? na ausência destes.			
2. Relata experiências com detalhe, quando solicitada. É importante a quantidade de detalhes na linguagem da criança, e não a gramática ou a articulação.			
3. Usa "atrás" ou "entre" numa frase. Diz, por exemplo, "atrás da secretária" e "entre a mesa e a janela".			
4. Usa numa frase "em", "no", "na" como preposição. Diz, por exemplo, "em cima da mesa", "O casaco está no armário", "A mãe está em casa", "O polícia está na esquina".			
5. Usa frases ou afirmações que contêm "mas" e "ou". Diz, por exemplo, "Miguel ou Susana", "Queres ler um livro ou ver televisão?" e "Eu quero ir, mas a Joana quer ficar aqui". Assinalar "às vezes" se a criança usa "mas" ou "ou", mas não os dois.			
6. Articula as palavras correctamente sem substituição de sons. Exemplos de substituição de sons são "paumas" em vez de "palmas", "baude" em vez de "balde", "tato" em vez de "pato", "xipe" em vez de "jipe".			
7. Conta histórias populares, contos de fadas, anedotas ou um episódio de TV. A criança tem de dizer sobre quem é a história, o que é que acontece e como acaba a história. Para assinalar "sempre", não são necessários todos os detalhes, nem uma sequência exacta dos acontecimentos.			
8. Diz de cor todas as letras do alfabeto. As letras podem ser ditas por ordem, ou não. Se a criança sabe uma cantiga sobre as letras mas não sabe o alfabeto assinalar "às vezes".			
9. Lê, pelo menos, três sinais usuais. Lê, por exemplo, "Puxe", "Empurre", "WC", "Saída", e "Stop". Se a criança lê as palavras de uma lista de palavras, assinalar "sempre". Se a criança reconhece os sinais pela forma ou pelo símbolo, mas não lê as palavras, assinalar "às vezes".			
10. Diz o mês e o dia do seu aniversário quando lhe perguntam. Se a criança diz o mês ou o dia, mas não ambos, assinalar "às vezes".			

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
11. Escreve o primeiro e o último nome. Para assinalar "sempre" não é preciso escrever o nome do meio.			
12. Diz o número de telefone, quando lhe perguntam. Para assinalar "sempre" não é necessário o indicativo. Se a criança não tem telefone deixar a pergunta em branco.			
13. Diz a morada completa, incluindo a localidade, quando lhe perguntam. A criança deve dizer a morada como se fosse para escrever um envelope. Para assinalar "sempre" não é necessário o código postal.			
14. Lê, pelo menos, 10 palavras, em voz alta ou em silêncio. Para assinalar "sempre" a criança deve compreender o significado das palavras, para além de as pronunciar.			
15. Escreve, no mínimo, 10 palavras de memória. Exemplos são o nome da criança, gato, bola e pai. Assinalar "nunca" se a criança apenas copia palavras.			
B) ACTIVIDADES DA VIDA DIÁRIA			
1. Mostra compreender a função do relógio. Por exemplo, quando se pergunta: "Para que serve um relógio?", a criança responde: "É para ver as horas."			
2. Calça os sapatos no pé certo, sem ajuda. Para assinalar "sempre", a criança não necessita de atar os cordões ou as fivelas. Assinale "nunca" se geralmente são os pais a executar essa tarefa.			
3. Veste-se sem ajuda, excepto para apertar os cordões. Para assinalar "sempre", a criança deve vestir-se toda, com roupa interior e apertar todos os fechos correctamente e sem ajuda (por correctamente entende-se não vestir roupa do avesso, nem de trás para a frente, etc.)			
4. Põe a mesa com ajuda. O adulto pode dar à criança os pratos, copos, talheres, guardanapos, e pode corrigir ou ajudar a colocar algumas peças no lugar correcto. Para assinalar "sempre", a maior parte das peças deve ser colocada correctamente pela criança.			
5. Vai ao quarto de banho fazer xixi e cocó, sem precisar que lho lembrem e sem ajuda. Para assinalar "sempre", a criança deve decidir sozinha quando vai ao quarto de banho, deve despir a roupa necessária, deve limpar-se, tornar a vestir-se, puxar o autoclismo e lavar as mãos.			

	Sempre	Às vezes	Nunca
6. Assoar o nariz sem ajuda. Para assinalar "sempre", a criança deve assoar o nariz sem ajuda e sem precisar que lho lembrem. O adulto deve achar que a criança executa bem esta tarefa em qualquer circunstância.			
7. Aperta os atacadores com um laço, sem ajuda. Se a criança apenas dá um nó, ou se normalmente é o adulto que executa essa tarefa, assinale "nunca".			
8. Tapa a boca e o nariz quando tosse e espirra. A criança pode usar a mão, um pano ou um lenço. Se a criança nunca foi ensinada a tapar a boca e o nariz, assinale "nunca".			
9. Veste-se sozinha, apertando os atacadores dos sapatos e abotoando/apertando botões/fechos da roupa. Para assinalar "sempre", a criança deve vestir todas as peças de vestuário e calçar os sapatos correctamente (Ex.: não vestir a roupa do avesso, não vestir a roupa de trás para a frente, etc.), sem qualquer ajuda.			
10. Diz em que dia da semana está, quando lhe perguntam. Se a criança diz o dia da semana apenas em tempo de aulas, assinale "às vezes".			
C) SOCIALIZAÇÃO			
1. Mostra preferência por alguns amigos. A criança mostra preferência de forma consistente. Os amigos preferidos podem ser de ambos os sexos. Se a criança não tem amigos, assinalar "nunca".			
2. Diz "se faz favor" quando pede alguma coisa. Para assinalar "sempre" a criança deve dizer "se faz favor" sem precisar que lho lembrem. Assinalar "às vezes", se bastar lembrar-lhe de forma indirecta (Por exemplo: "O que é que se diz?"). Assinalar "nunca" se for necessário lembrar-lhe de forma directa (Por exemplo: "Diz, se faz favor!")			
3. Identifica nela própria felicidade, tristeza, medo e raiva. Para assinalar "sempre" a criança deve verbalizar estes sentimentos dizendo "Estou contente", "Estou triste" ou "Tenho medo".			
4. Partilha brinquedos ou outros bens sem ser preciso dizer-lhe para o fazer. Por exemplo, se um amigo pede para brincar com um brinquedo que lhe pertence, a criança deve concordar sem precisar que lho digam.			
5. Cumpre regras em jogos simples sem precisar que lho lembrem. Exemplos de regras são "não olhar para as cartas das outras pessoas"; no jogo das escondidas "não tentar espreitar" quando está com os olhos tapados.			

	Sempre	Às vezes	Nunca
6. Tem um amigo preferido do mesmo ou de outro sexo. Por exemplo, fala mais sobre um amigo e procura mais a sua companhia do que a de outros. Se a diferença de idades entre a criança e o amigo é superior a dois anos ou se a criança não tiver amigos, assinalar "nunca".			
7. Responde verbalmente e de forma positiva a algo de bom que aconteça aos outros. Por exemplo, dá os parabéns a um amigo que recebe um prémio.			
8. Pede desculpa por erros que comete sem querer. Exemplos destes erros são arrotar, pisar o pé de alguém, e ir contra alguém.			
9. Tem um grupo de amigos. Para assinalar "sempre" a criança deve brincar frequentemente com o mesmo grupo de amigos. A criança toma a iniciativa de conviver com os outros. Assinale "nunca" se a criança apenas convive com outros num grupo proposto por outra pessoa, por exemplo, pela educadora.			
10. Não fala com a boca cheia. Para assinalar "sempre", a criança tem de engolir a comida antes de falar.			
11. Guarda segredos ou confidências por mais do que um dia. Assinale "nunca" se tiver que dizer à criança mais do que uma vez para não contar o segredo.			
D) DESENVOLVIMENTO MOTOR			
1. Sobe a equipamento de trepar. Exemplos são: barras, espaldares cordas, árvores e cercas. Para assinalar "sempre", a criança deve descer do equipamento sem cair e sem precisar de ajuda, na maior parte das vezes.			
2. Corta com tesoura uma folha de papel de um lado ao outro. Não é necessário que o corte siga uma linha. Assinale "nunca" se a criança não está autorizada a usar a tesoura.			
3. Avança a pé coxinho, dando pelo menos três saltos, sem perder o equilíbrio. Se a criança cai enquanto salta, assinale "nunca".			
4. Desenha mais do que uma forma reconhecível com lápis normal ou de cor. As formas podem ser simples tais como casas, árvores, pessoas. Se a criança apenas desenha formas irreconhecíveis, assinale "nunca".			
5. Corta com tesoura uma folha de papel, ao longo de uma linha. Para assinalar "sempre", a criança deverá cortar ao longo da linha com bastante rigor. Assinale "nunca", se a criança não está autorizada a usar tesoura.			

	<i>Sempre</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
6. Salta para a frente a pé coxinho com facilidade. A criança deve saltar suficientemente bem para jogar à macaca ou a um jogo semelhante.			
7. Recorta figuras complexas com tesoura. Por exemplo, bonecas de papel, fotografias de revistas. Para assinalar "sempre", o recorte não precisa de ser perfeito. Se não é permitido à criança o uso de tesoura, assinalar "nunca".			
8. Apanha uma bola pequena atirada de uma distância de 3 metros, mesmo que seja necessário deslocar-se para a apanhar. Por exemplo, uma bola de ténis. Para assinalar "sempre", a criança poderá apanhar a bola com uma ou as duas mãos. A bola deve ser atirada pelo ar.			

Obrigado pela sua colaboração!

A N E X O

PEABODY¹

FOLHA DE RESPOSTA

Nome da criança : _____ Sexo: _____ (F/M)

Localidade: _____ Estabelecimento de ensino: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Data de observação: ____ / ____ / ____

Idade cronológica: ____ / ____ / ____
(ano / mês / dia)

NOTA: Se o número de dias excede 15, adicione 1 mês à idade cronológica.

RESULTADOS

Item superior: _____

Erros: _____

Pontuação directa: _____

Entrevistador : _____

¹ Versão provisória para investigação. Tradução da adaptação espanhola do *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised* (Dunn & Dunn, 1981). Esta tradução foi desenvolvida no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, projecto que teve a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996.

PEABODY

ITENS DO TESTE E CHAVE DA PONTUAÇÃO

Nome da criança : _____

BASE: Grupo mais alto de 8 respostas correctas consecutivas.

TECTO: Grupo mais baixo de 8 respostas consecutivas que contenham 6 erros.

Exemplos e chave da resposta									
boneca	(4)	homem	(2)	baloioçar	(3)	roda	(4)	esfregar	(1)
garfo	(1)	pente	(3)	beber	(4)	fecho	(2)	ceifar	(3)
mesa	(2)	meia	(4)	andar	(1)	corda	(1)	serrar	(4)
cão	(3)	boca	(1)	subir	(2)	ancinho	(3)	pedalar	(2)

1. barco	(2)	_____	26. rasgar	(4)	_____
2. vela	(2)	_____	27. abelha	(3)	_____
3. candeeiro	(4)	_____	28. líquido	(4)	_____
4. corneta	(1)	_____	29. cotovelo	(4)	_____
5. jaula	(1)	_____	30. jóia	(1)	_____
6. ambulância	(1)	_____	31. músico	(2)	_____
7. flecha	(2)	_____	32. canguru	(2)	_____
8. pescoço	(3)	_____	33. águia	(2)	_____
9. acariciar	(1)	_____	34. grupo	(3)	_____
10. vazio	(3)	_____	35. isolamento	(1)	_____
11. pintor	(3)	_____	36. médico	(4)	_____
12. vaca	(1)	_____	37. farda	(4)	_____
13. partido	(1)	_____	38. artista	(1)	_____
14. joelho	(4)	_____	39. dentista	(3)	_____
15. ler	(4)	_____	40. móvel	(3)	_____
16. acidente	(2)	_____	41. cerimónia	(4)	_____
17. descascar	(3)	_____	42. ombro	(3)	_____
18. tronco	(2)	_____	43. colher	(4)	_____
19. bebida	(1)	_____	44. dirigir	(2)	_____
20. horas	(3)	_____	45. premiar	(3)	_____
21. cobra	(4)	_____	46. raiz	(2)	_____
22. baleia	(2)	_____	47. mecânico	(2)	_____
23. rio	(3)	_____	48. bosque	(3)	_____
24. envelope	(2)	_____	49. construção	(2)	_____
25. medir	(2)	_____	50. arbusto	(1)	_____

51. funil	(3)	_____	89. trio	(4)	_____
52. transparente	(3)	_____	90. esférico	(2)	_____
53. carroto	(1)	_____	91. frágil	(3)	_____
54. iluminação	(4)	_____	92. ensinar	(4)	_____
55. humano	(2)	_____	93. arqueólogo	(4)	_____
56. debulhar	(1)	_____	94. árido	(4)	_____
57. discussão	(1)	_____	95. minguar	(4)	_____
58. pingar	(2)	_____	96. arrogante	(2)	_____
59. sobressaltado	(4)	_____	97. anfíbio	(1)	_____
60. ângulo	(2)	_____	98. incandescente	(4)	_____
61. par	(3)	_____	99. lubrificar	(1)	_____
62. secretária	(4)	_____	100. prodígio	(1)	_____
63. ilha	(1)	_____	101. cítrico	(3)	_____
64. desilusão	(4)	_____	102. fúria	(3)	_____
65. agricultura	(4)	_____	103. aparição	(2)	_____
66. moldura	(1)	_____	104. binóculo	(3)	_____
67. arquivar	(3)	_____	105. moradia	(1)	_____
68. carpinteiro	(2)	_____	106. fragmento	(3)	_____
69. caule	(3)	_____	107. elo	(4)	_____
70. nutritivo	(3)	_____	108. paralelogramo	(1)	_____
71. roer	(3)	_____	109. utensílio	(2)	_____
72. segredar	(3)	_____	110. vestido	(4)	_____
73. ave	(3)	_____	111. perpendicular	(3)	_____
74. quarteto	(4)	_____	112. radiante	(2)	_____
75. submergir	(4)	_____	113. transeunte	(2)	_____
76. balastrada	(1)	_____	114. córnea	(2)	_____
77. classificar	(1)	_____	115. pedestre	(2)	_____
78. morsa	(2)	_____	116. incisivo	(1)	_____
79. observar	(2)	_____	117. espantado	(3)	_____
80. bússola	(2)	_____	118. copioso	(2)	_____
81. judicial	(2)	_____	119. incitar	(3)	_____
82. portátil	(2)	_____	120. obelisco	(1)	_____
83. ascender	(3)	_____	121. côncavo	(3)	_____
84. paralelo	(4)	_____	122. pântano	(3)	_____
85. cooperação	(4)	_____	123. elipse	(4)	_____
86. comerciante	(1)	_____	124. presumido	(4)	_____
87. carcaça	(3)	_____	125. entomologista	(3)	_____
88. felino	(2)	_____	126. laminado	(2)	_____

127. decantar	(3)	_____
128. fraterno	(1)	_____
129. ósculo	(3)	_____
130. abrasivo	(1)	_____
131. deflagração	(3)	_____
132. constranger	(1)	_____
133. rotunda	(4)	_____
134. vão	(4)	_____
135. constelação	(4)	_____
136. emaciado	(2)	_____
137. cálice	(2)	_____
138. meteorologia	(1)	_____
139. calibrador	(4)	_____
140. rebocar	(1)	_____
141. homúnculo	(4)	_____
142. deslumbramento	(3)	_____
143. ouropel	(2)	_____
144. inventivo	(2)	_____
145. empena	(4)	_____
146. trespassar	(1)	_____
147. cúpula	(2)	_____
148. gravado	(4)	_____
149. consternação	(3)	_____
150. caduco	(4)	_____

N/S

M/nM

JI

CRI

C

Alv

Mom

☐

A N E X O

ESCALA DE TEMPERAMENTO¹

EAS

Nome da criança : _____ Sexo: _____(F/M)

Data de nascimento: _____ Idade cronológica: _____

Localidade: _____ Jardim de infância: _____

Entrevistado e sua relação com a criança : _____

Data da entrevista: _____ Dia da semana: _____

Entrevistador : _____

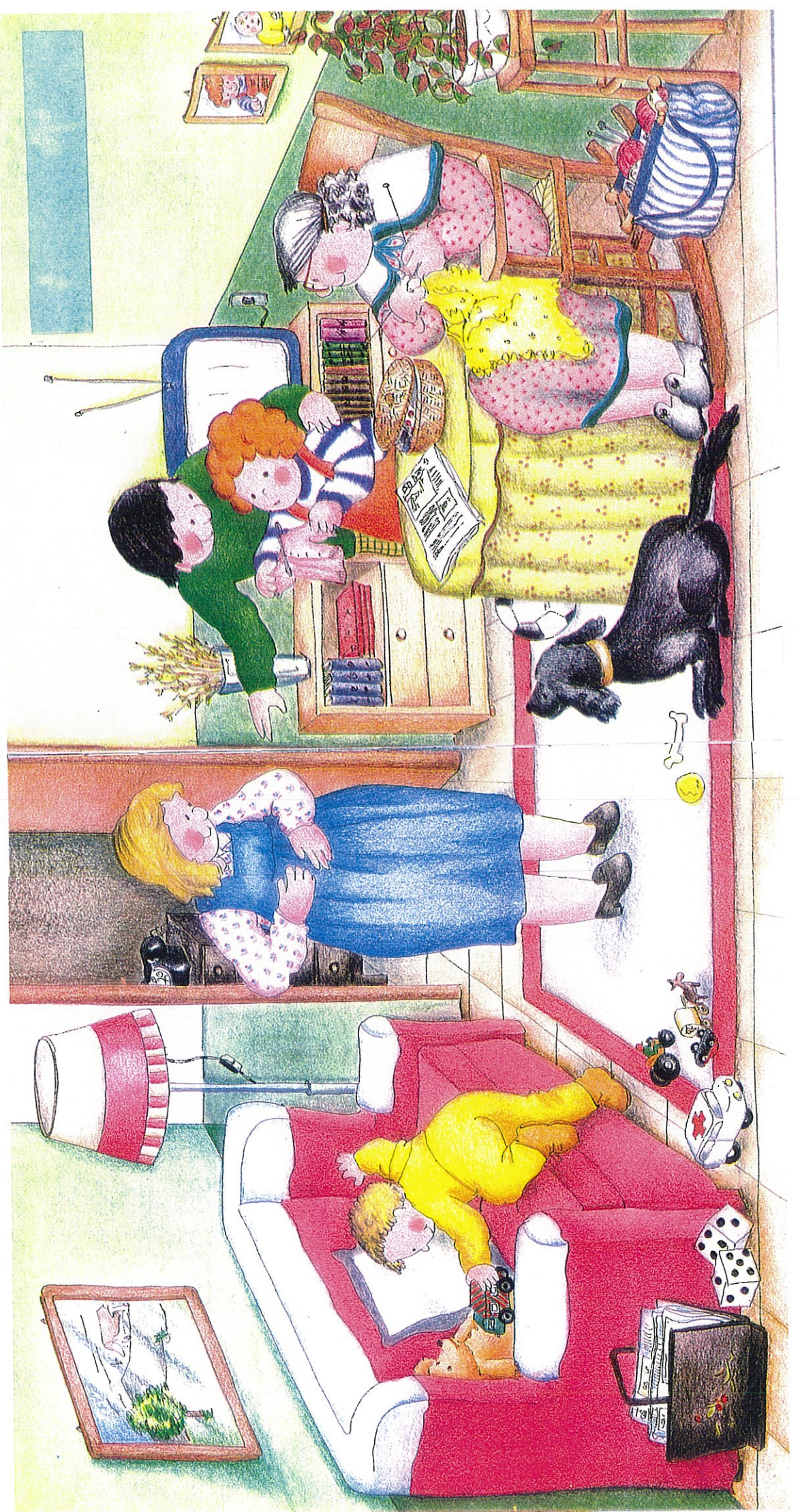
¹ Este instrumento é a tradução de *EAS Temperament Survey for Children* (Buss e Plomin, 1984). Foi desenvolvido no âmbito do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-escolar*, com a participação de quatro países europeus (Alemanha, Áustria, Espanha, e Portugal) e quatro estados dos Estados Unidos da América. Em Portugal este projecto decorreu no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, no período de 1992 a 1996.

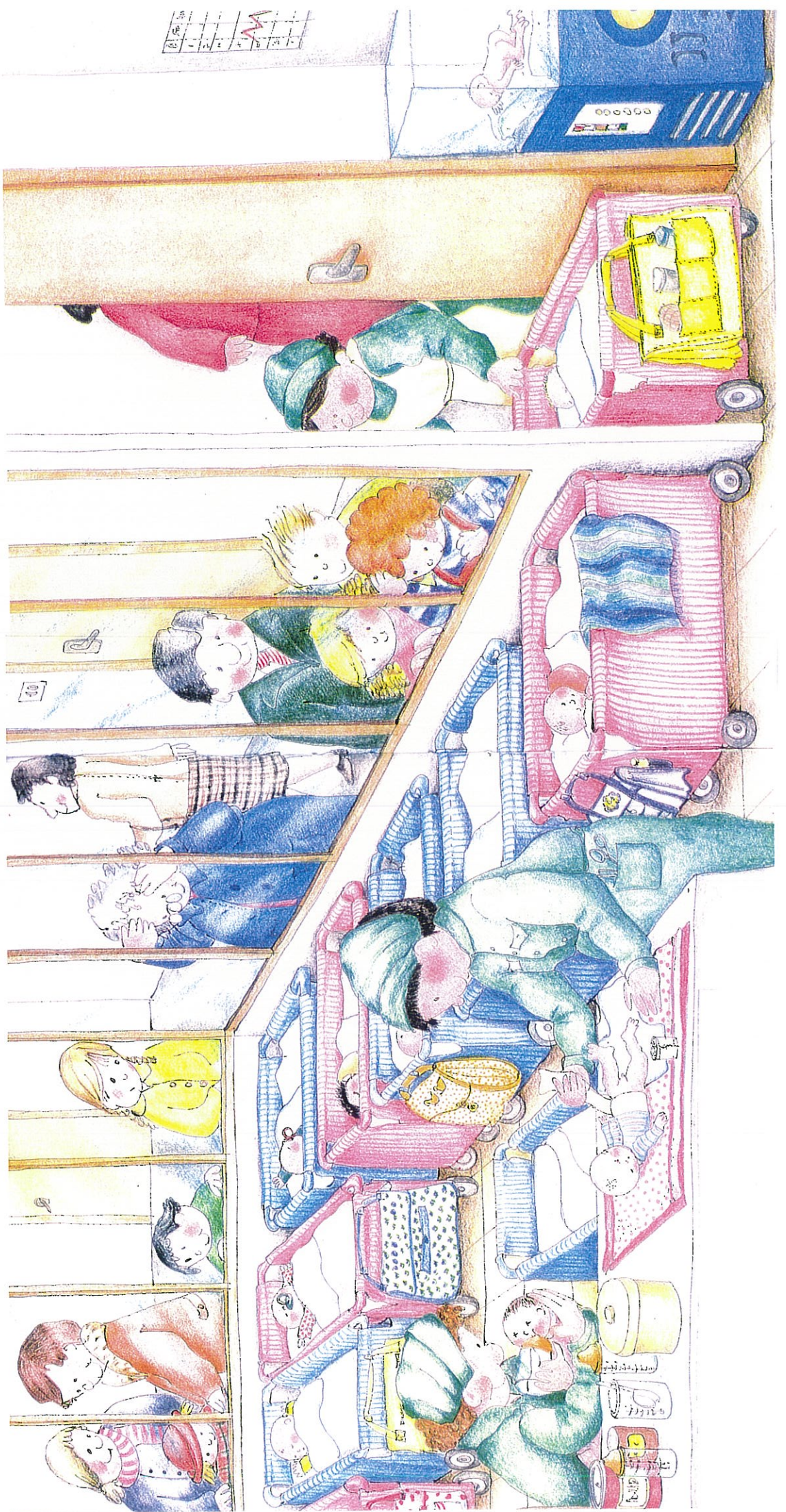
A lista a seguir apresentada refere uma série de características de comportamento que variam de criança para criança. Gostaria que para cada uma das afirmações indicasse em que grau é que ela se aplica ao seu filho(a). Assinale a sua resposta com um círculo à volta do número que lhe corresponde, numa escala de 1 a 5, em que 1 se refere a um aspecto *pouco característico* da criança e 5 significa algo *muito característico* da criança.

	<i>Pouco característico</i>		<i>Muito característico</i>		
1. A criança tem tendência para ser tímida.	1	2	3	4	5
2. A criança chora facilmente.	1	2	3	4	5
3. A criança gosta de estar acompanhada .	1	2	3	4	5
4. A criança está sempre em actividade, não pára.	1	2	3	4	5
5. A criança prefere brincar com outros a brincar sozinha.	1	2	3	4	5
6. A criança emociona-se facilmente.	1	2	3	4	5
7. A criança é lenta, vagarosa a mexer-se.	1	2	3	4	5
8. A criança faz amigos com facilidade.	1	2	3	4	5
9. A criança logo que acorda de manhã, está pronta para qualquer actividade.	1	2	3	4	5
10. A criança acha mais interessantes as pessoas, do que qualquer outra coisa.	1	2	3	4	5
11. A criança queixa-se e chora muitas vezes.	1	2	3	4	5
12. A criança é muito sociável.	1	2	3	4	5

	<i>Pouco característico</i>			<i>Muito característico</i>	
13. A criança tem muita energia.	1	2	3	4	5
14. A criança leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos.	1	2	3	4	5
15. A criança perturba-se facilmente.	1	2	3	4	5
16. A criança é algo solitária.	1	2	3	4	5
17. A criança gosta mais de jogos calmos, do que de jogos activos.	1	2	3	4	5
18. Quando sozinha, a criança sente-se isolada.	1	2	3	4	5
19. A criança reage intensamente quando está aborrecida.	1	2	3	4	5
20. A criança mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada.	1	2	3	4	5

A N E X O







X

A N E X O

