

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Interacções Mãe-Criança e
Estimulação Cognitiva.
Um Estudo Exploratório

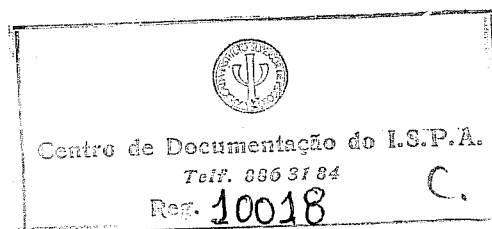
Dissertação de Mestrado
na área de
Psicologia Educacional

Orientador:

Prof. Doutor Frederico Pereira

M. Isabel Chaves de Almeida Tegethof

1996



Agradecimentos

Às mães e crianças que tornaram possível este trabalho.

Ao Prof. Doutor Frederico Pereira e à Prof.^a Doutora Glória Ramalho, pela orientação deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Joaquim Bairrão, pela importância que teve ao longo de toda a minha formação profissional e, enquanto director do E.C.C.E., pelo apoio que me prestou na realização deste trabalho.

À Dr.^a Teresa Leal, pela partilha sistemática de conhecimentos e pela disponibilidade e amizade sempre demonstradas.

A toda a equipa do E.C.C.E., nomeadamente, à Dr.^a Rosário Morgado pela sua amizade e apoio e à Prof.^a Doutora Patrícia Fontes pela sua colaboração.

À equipa do Centro de Estudos e Apoio à Criança e à Família, em particular à sua directora Dr.^a Isabel Felgueiras, pelo seu suporte e compreensão.

À Dr.^a Júlia Serpa Pimentel, pelo apoio que me deu na organização final deste trabalho e, essencialmente, pelo seu incentivo e amizade constantes.

Ao Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, pelo tempo de equiparação a bolsa concedido.

Resumo

Neste trabalho aborda-se a temática da interacção mãe-criança tendo como referência a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky.

Na sequência dos trabalhos de Palacios e Gonzalez, analisaram-se as estratégias utilizadas pelas mães visando distanciar a criança das qualidades perceptivas imediatas e estimulando o desenvolvimento do pensamento simbólico, tal como aparece operacionalizado na Teoria do Distanciamento de Sigel.

Neste sentido, realizou-se um estudo exploratório incidindo na análise de situações interactivas mãe-criança em torno de um material gráfico, com crianças de 4 anos. Esta mesma situação foi explorada com três amostras, que integravam díades de Lisboa e do Porto. Nas duas primeiras contrastaram-se dois subgrupos em função da qualidade de estimulação do ambiente familiar e na última o contraste foi feito com base no nível de escolaridade da mãe. Para a análise das situações interactivas adaptou-se e desenvolveu-se uma grelha de codificação a partir de um sistema proposto por Gonzalez num trabalho de 1993.

Os resultados encontrados permitem definir diferentes estilos ou padrões interactivos e deixar sugestões no sentido de aperfeiçoar o sistema de codificação utilizado.

Índice

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	9
Capítulo.1 - Análise de diferentes modelos explicativos do desenvol- vimento.....	10
1. Introdução.....	11
2. Dos paradigmas de Pepper às "visões do mundo" de Altman e Rogoff.....	12
3. Os modelos dominantes: perspectivas interaccionista e organísmico-sistémica.....	15
3.1.- A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.....	21
4. Da perspectiva sistémica à perspectiva transaccional.....	25
4.1 - O Modelo Transaccional do Desenvolvimento de Sameroff.....	27
4.2 - O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.....	30
4.3 - Características da abordagem transaccional.....	33
4.4 - A Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky.....	38
4.4.1 - As origens sociais do funcionamento mental.....	40
4.4.2 - O papel da mediação semiótica.....	42

4.4.3 - A zona de desenvolvimento próximo.....	45
4.4.4 - O método de análise genético do desenvolvimento.....	46
4.4.5 - Características transaccionais do pensamento vygotskiano.....	49
Capítulo.2 - Breve abordagem ao estudo das interacções pais-criança.....	52
1. Introdução.....	53
2. Interações pais-criança e desenvolvimento.....	53
3. A evolução no estudo das interações pais-criança.....	58
3.1 - As abordagens unidireccionais.....	58
3.2 - As abordagens bidireccionais.....	59
3.2.1 - As características da criança.....	62
3.2.2 - As características dos pais.....	63
3.3 - As abordagens sistémicas e transaccionais.....	65
3.3.1 - A evolução das metodologias.....	67
3.3.2 - A via sistémica ou transaccional: Breve abordagem à obra de alguns autores.....	69
3.3.2.1 - A Perspectiva Contextual do Desenvolvimento de Lerner.....	70

3.3.2.2 - A abordagem de Rogoff.....	72
3.3.2.3 - A abordagem de Wertsch.....	76
3.3.2.4 - As abordagens de Bruner e Wood.....	83
Capítulo.3 - Uma abordagem ao estudo das interacções pais-criança dentro da perspectiva sociocultural do desenvolvimento.....	89
1. Introdução.....	90
2. A perspectiva contextualista-interaccionista do desenvolvimento.....	91
2.1 - Breve enquadramento teórico.....	91
2.2 - Perspectivas de investigação.....	94
2.2.1 - Os aspectos contextuais.....	95
2.2.2 - Tipo de situação interactiva e definição da tarefa.....	97
2.2.2.1 - A situação de leitura conjunta de livros.....	99
a) Rotinas e aquisição da linguagem	100
b) Características do discurso materno e classe social	102
c) Sensibilidade materna às capacidades da criança	103
d) Algumas conclusões	104
2.2.3 - Análise dos conteúdos das interacções didácticas.....	105
2.2.3.1 - A negociação conjunta da definição da situação.....	110

2.2.3.2 - O equilíbrio entre exigências e apoios	112
2.2.3.3 - O estímulo à descontextualização	116
a) A Teoria do Distanciamento de Sigel.....	117
2.2.3.4 - O estímulo à iniciativa e ao sentimento de auto-competência.....	126
2.2.3.5 - Para uma leitura de conjunto das diferentes dimensões de análise	131
2.3 - Um exemplo de aplicação deste tipo de análise ao estudo das interacções didácticas	132
Parte II - Organização do Trabalho Empírico.....	139
Capítulo.1 - Características do trabalho de campo	140
1. Introdução	141
2. Objectivos	143
2.1 - Opção metodológica	143
2.2 - Especificação dos objectivos	147
Capítulo.2 - Métodos.....	154
1. Introdução	155
2. A amostra do E.C.C.E. para o estudo da situação de interacção	156

3. Desenho do trabalho empírico e caracterização da amostra estudada	159
3.1 - A amostra da situação A	166
3.2 - A amostra da situação B	167
3.3 - A amostra da situação C	169
4. Caracterização dos instrumentos utilizados	171
4.1 - A "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente-Home"	171
4.2 - O Sistema de Codificação para Análise das Interações Adulto-Criança	175
4.2.1 - O sistema de codificação original	176
4.2.2 - Adaptação do Sistema Original	179
4.2.3 - Versão definitiva do sistema de codificação para análise das interações	182
4.2.3.1 - Dimensões/categorias do adulto	184
4.2.3.2 - Dimensões/categorias da criança	194
4.2.4 - Características do sistema de codificação para análise das interações	195
4.2.5 - Estudo piloto para validação do sistema de codificação	197
5. Procedimentos	197

Parte III - Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	200
Capítulo.1 - Apresentação dos resultados	201
1. Introdução	202
2. Resultados obtidos na situação A	204
2.1 - Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais	204
2.2 - Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno	208
2.2.1 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "tempo"	209
2.2.2 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "turno"	211
3. Resultados obtidos na situação B	212
3.1 - Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais	213
3.2 - Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno	215
3.2.1 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "tempo"	216
3.2.2 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "turno"	217
4. Resultados obtidos na situação C	219

4.1 - Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais	219
4.2 - Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno	221
4.2.1 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "tempo"	222
4.2.2 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "turno"	224
Capítulo.2 - Análise e discussão dos resultados	226
1. Introdução	227
2. Análise da situação A	229
2.1 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da duração da interacção	233
2.2 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da qualidade da interacção	237
2.3. - Análise das situações estudadas em função dos resultados obtidos na "HOME"	245
3. Análise da situação B.....	248
3.1 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da duração da interacção	252
3.2 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da qualidade da interacção	260

3.2.1 - Análise comparativa de duas situações com duração média	262
3.2.2 - Análise comparativa de duas situações com duração curta	264
3.3. - Análise das situações estudadas em função dos resultados obtidos na "HOME"	267
4. Análise da situação C	270
4.1 - Análise comparativa com controle do factor "tempo"	272
4.1.1 - Comparação de duas situações com duração equivalente e acima da média	272
4.1.2 - Comparação de duas situações com duração equivalente e abaixo da média	275
4.2 - Análise comparativa de situações discrepantes	278
5. Estudos de caso	284
5.1 - Introdução	284
5.2 - Estudo de caso da situação A	285
5.2.1 - Análise de dois momentos da situação interactiva	289
5.2.2 - Síntese das situações	303
5.3 - Estudo de caso da situação B	306

5.3.1 - Análise de dois momentos da situação interactiva	310
5.3.2 - Síntese da situação	320
5.4 - Estudo de caso da situação C	322
5.4.1 - Análise de dois momentos da situação interactiva	326
5.4.2 - Síntese da situação	330
Conclusões	333
Bibliografia	351

Lista de Anexos

- Anexo I - "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente - Home" - Grelha de respostas
- Anexo II - Sistema de Codificação para Análise da Interacção Adulto-Criança. - Operacionalização das categorias .
- Anexo III - Folha de codificação do sistema de codificação para análise da interacção adulto-criança
- Anexo IV - Guião das filmagens .
- Anexo V - Protocolo da gravação
- Anexo VI - Páginas do livro "Teo e sua irmã".
- Anexo VII - Páginas do livro "Teo na escola" .
- Anexo VIII - Páginas do livro . "Teo está doente"

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas com a interacção foram durante muito tempo abordadas, dentro da psicologia do desenvolvimento, não como questões centrais, mas como factores ou fontes de variação externa que iam afectar de diversas formas o processo de desenvolvimento da criança, desenvolvendo este que era muitas vezes explicado em termos intraindividuais.

São relativamente recentes as abordagens que começaram a dar maior realce ao papel dos factores sociais no desenvolvimento dos indivíduos e a centrarem-se mais nos processos interactivos em si mesmos, enquanto geradores de desenvolvimento.

Este enfoque na característica eminentemente social do desenvolvimento, aparece enfatizado na Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky (1978) e nos trabalhos dos seus continuadores, entre os quais destacamos, Wertsch, Bruner e Wood.

Um aspecto central da teoria de Vygotsky, que é retomado nos trabalhos dos autores de inspiração vygotskiana, é a forma como a criança durante a interacção social, guiada por um indivíduo mais competente, se vai apropriando dos instrumentos e símbolos da sua cultura de origem, construindo deste modo o seu desenvolvimento. Este começa portanto por se construir no plano social ou interpsicológico, para ser progressivamente transformado e internalizado passando a existir no plano pessoal ou intrapsicológico (Vygotsky, 1978).

O desenvolvimento vai depender assim simultaneamente, da criança como ser activo que provoca e cria situações interactivas com os indivíduos que lhe estão próximos e da resposta e tipos de apoio e suporte que lhe são proporcionados pelos membros do seu enquadramento social nas primeiras fases do seu desenvolvimento.

Entre estes primeiros parceiros sociais, os pais são certamente a principal fonte de influências da criança, quer a nível genético, quer social, quer psicológico. Normalmente, durante os primeiros anos de vida, é com eles que a criança vai passar a maior parte do seu tempo. Durante esses anos, são os pais, que vão servir de mediadores e facilitadores das aprendizagens que ela vai fazendo através das rotinas, dos jogos e brincadeiras e da resolução dos problemas que vão surgindo no dia-a-dia. É ainda com eles, que a criança se vai começar a apropriar do mais importante veículo de comunicação, facilitador da sua inserção social e cultural, a linguagem. Segundo Vygotsky (1934/1981), é, fundamentalmente, através da linguagem e dos comportamentos para-linguísticos que surgem na interacção da criança com os seus próximos, que se vai processar o seu desenvolvimento cognitivo, a aquisição de conceitos e a apropriação dos valores históricos e culturais dominantes.

Daí que a forma como tem vindo a ser concebido o papel dos pais tenha também sofrido uma evolução. De início encarados principalmente como prestadores de cuidados, fazendo coisas *para* a criança, passaram a ser considerados como fazendo coisas *com* a criança, ou seja, como parceiros interactivos, fundamentais na construção do seu desenvolvimento.

Interacções verbais frequentes e uma estimulação parental consistente, têm sido associados a níveis mais elevados de competência cognitiva e social da criança (Stevens, Hough, & Nurss, 1993; Maccoby, & Martin, 1983; Beckwith, 1976; Barnard, & Kelly, 1990).

Outros investigadores (Sigel, 1982, 1986, 1992; Sigel, & Cocking, 1977; Gonzalez, 1991, 1993; Gonzalez, & Palacios, 1992a, 1992b, 1993), recorrendo a um quadro de referência vygotskiano, enfatizaram o papel dos pais enquanto agentes capazes de estimular o desenvolvimento do pensamento simbólico utilizando estratégias que visam distanciar a criança das qualidades perceptivas do presente imediato, mas mantendo um grau de separação do real compatível com aquilo que ela é capaz de alcançar desde que devidamente apoiada, ou seja, mantendo-se dentro daquilo que Vygotsky (1978) designa como *zona de desenvolvimento próximo da criança*.

É na sequência destas últimas pesquisas que o trabalho que apresentaremos em seguida se pode enquadrar. Interessou-nos principalmente tentar perceber de que forma as mães estimulam a capacidade de representação dos seus filhos e de que modo organizam o apoio que lhes proporcionam e que, quando adequado, lhes permite adquirir a capacidade de regular os seus próprios processos psicológicos. Ou dito de outra forma, perceber que tipos de comportamento do adulto têm o efeito de conseguir ajudar a criança para lá do ponto que ela consegue alcançar por si própria. Na análise do tipo de estratégias de apoio utilizadas pelo adulto, no nosso caso a mãe, utilizámos aqui principalmente como quadro de referência as noções de *andaime* (*scaffolding*) e *função de suporte* de Bruner (1976/1983; Ninio, & Bruner, 1978; Wood, Bruner, & Ross, 1976) e de *comportamentos contingentes* do adulto (Wood, Wood, & Middleton, 1978).

Para tentar compreender melhor esta questão decidimos, num primeiro tempo, dirigir o nosso trabalho empírico para o estudo de um sistema de codificação que nos permitisse analisar as situações de interacção adulto-criança. Com este objectivo adaptámos e desenvolvemos uma grelha de análise proposta por Gonzalez e Palacios (1992) e utilizada por Gonzalez (1993) num trabalho de pesquisa, em que esta autora relacionou o tipo de estimulação proporcionado pelos pais, com níveis de competência cognitiva e linguística das crianças.

Num segundo tempo, tentámos explorar o sistema de codificação por nós adaptado e desenvolvido, no sentido de perceber se ele permitia definir estilos ou padrões interactivos distintos, característicos de diferentes tipos de interacção mãe-criança. Optámos então por fazer um estudo incidindo na análise de interacções mãe-criança, com crianças de cerca de 4 anos e 6 meses. É nesta idade que a criança começa a aceder ao pensamento simbólico e a resolver as discrepâncias com que se depara recorrendo a estratégias, tais como, a avaliação do presente, a antecipação do futuro e a reconstrução do passado (Sigel, & Cocking, 1977). A interacção foi filmada em casa e a tarefa escolhida foi "ver em conjunto um livro de imagens". Trata-se de uma tarefa semi-estruturada, frequentemente utilizada em estu-

dos deste tipo (Snow, & Goldfield, 1983; Snow, & Ninio, 1986; Ninio, & Bruner, 1978; Ninio, 1983; Whitehurst et al., 1988; Wheeler, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; Sigel, 1982, 1986; Gonzalez, 1993), bastante familiar quer à mãe, quer à criança e que tem a vantagem de ser uma tarefa que se baseia em material simbólico, as gravuras, sendo portanto propícia a uma análise enquadrada na Teoria do Distanciamento (Sigel, 1982, 1986, 1992b; Sigel, & Cocking, 1977), tal como a que pretendíamos utilizar.

Optámos por estudar estas interacções em três situações, que integravam díades de Lisboa e Porto. Nas duas primeiras, as díades foram contrastadas em função da qualidade de estimulação do ambiente familiar, tal como esta é avaliada pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984). Na última, o contraste foi feito a partir do nível de escolaridade das mães.

Estamos conscientes de que ao optarmos pelo estudo de uma situação interactiva circunscrita no tempo, incidindo apenas num tipo de tarefa e limitada a um único parceiro interactivo, a mãe, estamos a comprometer em parte a validade ecológica (Bronfenbrenner, 1979) da pesquisa. Recordamos porém, que com este trabalho pretendíamos apenas fazer uma primeira validação do sistema de codificação que adaptámos e desenvolvemos e que nesta fase, por questões operacionais se tornava impossível ir mais além. Pensamos, apesar de tudo, ter dado um primeiro passo na adaptação e construção de um instrumento que poderá ser muito útil na análise das interacções adulto-criança e esperamos de algum modo ter contribuído para uma melhor compreensão desta problemática.

A primeira parte deste trabalho está dividida em três capítulos e nela é feito o enquadramento teórico do trabalho empírico.

No primeiro capítulo traçamos uma panorâmica geral, que não se pretende exaustiva, da evolução de diferentes modelos explicativos do desenvolvimento, para o que recorremos à taxonomia proposta por Altman e

Rogoff (1987). O objectivo desta panorâmica é, tentar esboçar o enquadramento conceptual das diversas formas de abordagem à problemática das interacções pais-criança, que apresentamos em seguida. Intencionalmente privilegiámos aqui a análise dos modelos teóricos mais preocupados com os aspectos cognitivos do desenvolvimento, visto que o tema do nosso trabalho empírico incide precisamente no estudo das interacções enquanto potencialmente estimulantes do desenvolvimento cognitivo. Na parte final deste capítulo referimo-nos com algum detalhe à Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky, à qual recorreremos para enquadrar conceptualmente a parte empírica deste trabalho.

No segundo capítulo apresentamos então uma breve reflexão sobre a temática das interacções pais-criança. Procurámos salientar em linhas gerais as diferentes formas de abordagem neste campo, desde os trabalhos iniciais que utilizavam modelos unidireccionais, passando depois à utilização de modelos bidireccionais e, mais recentemente, a tipos de abordagem sistémicos e transaccionais. Tentámos ainda, enquadrar esta progressiva complexificação dos modelos de abordagem dentro da taxonomia proposta por Altman e Rogoff (1987), que nos serviu de suporte conceptual no primeiro capítulo. Nas páginas finais desenvolvemos um pouco mais os trabalhos de alguns autores de inspiração vygotskiana, cujas propostas teóricas e empíricas são fundamentais ao enquadramento do trabalho que apresentamos na segunda e terceira parte.

No terceiro capítulo desenvolvemos com algum detalhe os pressupostos teóricos subjacentes à abordagem utilizada por Palacios (1988b, 1990a) e Gonzalez (1993) ao estudo das interacções adulto-criança e que serve de base ao nosso trabalho empírico. Este tipo de abordagem que Palacios designa de contextualista-interaccionista, enquadra-se dentro de uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento na linha de Vygotsky. Na análise das situações interactivas e para definir interacções potencialmente estimulantes do desenvolvimento da criança, esta abordagem vai recorrer principalmente à Teoria do Distanciamento de Sigel (1982, 1986, 1992a, 1992b) e aos núcleos conceptuais básicos das abordagens de Wertsch (1985a), Bruner (1976/1983; Wood, Bruner, & Ross, 1976) e Wood (Wood,

Wood, & Middleton, 1978). No final do capítulo referimo-nos a um trabalho de Gonzalez (1993), em que esta autora utiliza este tipo de abordagem para analisar a estrutura e o conteúdo das interações pais-criança e as suas relações com o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Neste trabalho, Gonzalez usa, para análise das situações interactivas, o sistema de codificação que serviu de base à grelha que desenvolvemos e utilizámos neste trabalho.

Na segunda parte apresentamos a organização e planificação do trabalho empírico.

No primeiro capítulo começamos por enquadrar o nosso trabalho dentro de um estudo de âmbito mais vasto, o "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças de Idade Pré-Escolar" (E.C.C.E.) desenvolvido na Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. Passamos depois a explicitar a opção metodológica do trabalho empírico. Optámos por nos situar a um nível de análise microgenético, desenvolvendo uma pesquisa de carácter exploratório para o estudo das interações mãe-criança. Finalmente especificamos os objectivos gerais deste trabalho.

No segundo capítulo explicitamos os passos que precederam o desenho do trabalho empírico e os condicionantes a que este teve de se sujeitar e apresentamos as três sub-amostras utilizadas. Passamos em seguida a caracterizar os instrumentos utilizados. Nesta caracterização aparece realçado o trabalho de adaptação e desenvolvimento do sistema de codificação que utilizámos para análise das interações mãe-criança. São explicitadas aqui em detalhe as diferentes fases por que passou a construção deste instrumento.

Na terceira parte faremos a apresentação, análise e discussão dos resultados do trabalho empírico.

No primeiro capítulo apresentamos os resultados obtidos discriminados em função das três situações estudadas. É feita a análise comparativa dos sub-

grupos estudados dentro de cada situação, com base nos resultados médios por categoria, utilizando um teste de t de diferença de médias.

No segundo capítulo começamos por fazer a análise e discussão dos resultados das três situações em separado. Esta é feita detalhadamente, não só com base nos resultados globais apresentados no capítulo anterior, mas também através de análises comparativas de situações interactivas que consideramos contrastantes e que nos podem ajudar a compreender melhor a forma como se organizam os elementos que caracterizarão tipos ou padrões interactivos específicos. Na segunda parte deste capítulo apresentaremos três estudos de caso, um por cada situação estudada, incidindo em situações que nos pareceram ter características relevantes do ponto de vista interactivo. Nestes estudos de caso faz-se uma análise detalhada de dois momentos da situação interactiva e enquadra-se esta dentro de uma breve caracterização do contexto familiar da criança. O nosso objectivo ao apresentarmos esta análise focalizada em três situações interactivas, é completar as análises anteriores apresentando episódios que permitissem perceber a sequência do processo interactivo e a forma como este foi avaliado.

Finalmente terminamos com as conclusões gerais referentes aos dois objectivos complementares com que iniciámos este trabalho, a realização de um estudo de carácter exploratório focado na interacção mãe-criança em que, com base num sistema de codificação adaptado e desenvolvido para esse efeito, se procuravam definir estilos ou padrões interactivos distintos. São ainda apresentadas algumas reflexões críticas referentes a cada um destes objectivos e sugestões que ficam em aberto para futuros trabalhos a desenvolver neste âmbito.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

Análise de diferentes modelos explicativos do desenvolvimento

1 - Introdução

Ao esboçar uma panorâmica geral dos diferentes modelos dentro da psicologia do desenvolvimento, o nosso objectivo é tentar delinear o pano de fundo conceptual que tem servido de enquadramento ao estudo das interacções pais-criança, tema hoje muito em foco dentro desta área da psicologia.

Desde os primeiros trabalhos, a que nos referiremos no segundo capítulo, têm vindo a surgir diferentes formas de abordagem desta temática ligadas, simultaneamente, à própria evolução dos grandes paradigmas da psicologia e às opções teóricas e metodológicas dos autores.

Assistiu-se, em linhas gerais, a uma progressiva complexificação dos modelos. De um modelo unidireccional, em que a criança é vista como um ser passivo que se limita a receber a influência dos pais, passou-se a um modelo bidireccional, preocupado, já, com a compreensão dinâmica de um processo interactivo em que ambos os parceiros são actores e agentes activamente envolvidos. Numa perspectiva sistémica mais abrangente, outros autores apontam ainda para a necessidade de considerar como determinantes do estilo interactivo, para além das características da díade as características dos contextos (Dunst, & Trivette, 1988; Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1989; Rogoff, 1982, 1990; Cochran, & Brassard, 1979 e Gabarino, 1982, *cits.* Dunst, & Trivette, 1988).

Pensamos que, para melhor entender esta temática, é importante tentar agora enquadrar esta evolução no âmbito de uma caracterização mais vasta das diferentes teorias dentro da psicologia do desenvolvimento. Uma vez que, o tema que nos interessa tratar tem a ver especificamente com as interacções mães-filho enquanto estimuladoras do desenvolvimento cognitivo da criança, optamos por valorizar, nesta breve panorâmica, os modelos teóricos mais preocupados com os aspectos cognitivos do desenvolvimento.

2 - Dos paradigmas de Pepper às "visões do mundo" de Altman e Rogoff

Um autor que serve de referência à maioria das tentativas de caracterização das teorias científicas é Pepper (1942, cit. Altman, & Rogoff, 1987). Com base numa análise filosófica das características das principais formas gerais de abordagem do conhecimento humano e da procura de raízes metafóricas que as exemplifiquem, este autor propõe quatro tipos de paradigmas ou "visões do mundo", que servirão de base à maioria das teorias científicas modernas: *o formismo, o mecanicismo, o organicismo e o contextualismo*.

A abordagem *formista* é analítica, tenta captar as propriedades intrínsecas e estáveis que caracterizam os fenómenos e determinam o seu funcionamento, isto é, a sua "essência", sem ter em conta os aspectos temporais ou o contexto em que está inscrito. Este tipo de abordagem está praticamente ultrapassado na psicologia actual. Um exemplo seriam as teorias inatistas da linguagem (Chomsky, 1975, cit. Sameroff, 1983).

A raiz metafórica do *mecanicismo* é a máquina. A sua abordagem, tal como a anterior, é analítica, tenta identificar os diferentes elementos que compõem os fenómenos e que são vistos como interagindo entre si de acordo com certas leis ou princípios. Ao contrário da perspectiva anterior, a mudança já não aparece aqui como resultante de causas intrínsecas ao fenómeno, mas sim como resultante da acção de estímulos exteriores.

Já a raiz metafórica do *organicismo* é o organismo, assim, a sua abordagem é holística e dinâmica. A unidade de estudo é o sistema na sua totalidade, pois só a unidade holística tem significado. Assume-se, porém, que o todo deverá ser abordado através dos diferentes elementos que o compõem e que estão relacionados entre si, e com o sistema, de acordo com um número limitado de princípios orgânicos subjacentes.

Como metáfora para o *contextualismo* Pepper utilizou o facto histórico que decorre num contínuo e que só é explicável tendo em conta as característi-

cas do contexto em que se insere, tal como o universo que constitui uma rede única de causas múltiplas interagindo continuamente de forma a darem origem a determinados acontecimentos. Os fenómenos são, portanto, considerados como unidades complexas e holísticas havendo interpenetração dos elementos que os compõem e que estão unidos de forma inseparável.

O trabalho de Pepper teve grande impacto entre diferentes autores preocupados em encontrar uma taxonomia que lhes permitisse uma categorização fundamentada da investigação e teorização em psicologia (Altman, & Rogoff, 1987; Reese, & Overton, 1970 e Mueller, & Cooper, 1986, *cits.* Tudge, & Winterhoff, 1993) . Retomando e reformulando as teses de Pepper - nomeadamente no campo que aqui nos interessa, o da psicologia do desenvolvimento - estes, procuraram inserir as grandes teorias, ou diferentes aspectos de uma mesma teoria, dentro de cada um dos paradigmas tendo em conta os seus pressupostos a nível teórico e empírico.

Uma sistematização deste tipo comporta alguns riscos. Alguns autores (Tudge, & Winterhoff, 1993; Zimmerman, 1993), consideram-na, por vezes, forçada e susceptível de controvérsia, tendendo, por uma questão de facilidade, a realçar as diferenças entre as teorias o que leva a que surjam esbaltados, ou sejam mesmo ignorados, os seus aspectos comuns.

Pensamos, porém, que uma vez alertados contra os perigos de um tal reducionismo, é útil guiarmo-nos por uma taxonomia deste tipo que nos pode ajudar a compreender a necessidade sentida, a nível da psicologia, de um modo geral, e da psicologia do desenvolvimento em particular, pela procura de modelos progressivamente mais complexos e abrangentes que permitam uma melhor compreensão do desenvolvimento humano.

As teorias do desenvolvimento têm enfatizado, em diferentes momentos, um ou outro destes paradigmas. Algumas vezes, também, uma teoria contém aspectos inerentes a mais do que um paradigma. Estes, deverão ser enten-

pectiva transaccional, tal como são operacionalizadas, vão estar muito próximas dos quatro paradigmas propostos por Pepper.

Tal como o formismo, a ***perspectiva dos traços***, ao explicar o funcionamento dos indivíduos pondo a ênfase nos processos psicológicos vistos como funcionando de forma independente dos contextos e dos factores temporais, é raramente utilizada na psicologia actual. Enfatiza a existência de padrões de desenvolvimento intrapsíquicos e pré-estabelecidos que são relativamente independentes dos factores temporais e do meio e que tendem para um estado ideal. Esta ênfase na análise dos fenómenos psicológicos como decorrendo de forma independente dos factores contextuais, levou Sameroff a afirmar: "*... is not a popular metaphor within developmental psychology because it denies development.*" (Sameroff, 1983)

Exemplos desta abordagem são as teorias clássicas do instinto e, no campo da psicologia diferencial, as tipologias tradicionais tais como a de Cattell e a de Eysenck, entre outras.

3 - Os modelos dominantes: perspectivas interaccionista e organísmico-sistémica¹

Assim, as ***perspectivas interaccionistas*** (mecanicista na terminologia de Pepper) e ***organísmicas***, ao realçarem as interacções entre os elementos (indivíduo-meio circundante) que caracterizam os fenómenos psicológicos, tornaram-se, os modelos dominantes no campo da psicologia do desenvolvimento.

Embora não sejam incompatíveis, tendo mesmo alguns aspectos comuns, estes dois modelos têm formas diferentes de abordar a realidade, tendo dado origem a opções teóricas e metodológicas distintas dentro da psicologia do desenvolvimento.

¹A designação *organísmico-sistémica*, que aqui utilizamos, é sugerida por Soczka (1993).

A **teoria behaviorista** nas suas várias vertentes (de Watson, 1919 e Skinner, 1969 a Baer, 1987), apresenta, como veremos, características que a situam na perspectiva interaccionista.

Por sua vez a perspectiva organísmica ou organísmico-sistémica surge, dentro da psicologia do desenvolvimento, através das **teorias do desenvolvimento de Werner e Piaget** (Sameroff, 1983), que utilizaram o modelo das ciências biológicas como ponto de partida para a elaboração dos modelos de desenvolvimento que propõem.

Werner (1957, cit. Sameroff, 1983), baseado no conceito de "paralelismo genético" vai considerar que o desenvolvimento dos indivíduos, das espécies e da cultura se regem pelos mesmos princípios, tendo as suas teorias sido aplicadas a vários domínios do desenvolvimento. Mas a contribuição mais importante é, sem dúvida, a de Piaget (1967), que, por sua vez, aplicou os princípios do desenvolvimento biológico ao desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Reese e Overton (1970), são as raízes metafóricas das perspectivas interaccionista e organísmico-sistémica que determinam à partida as diferenças nas suas formas de abordagem. Não é por acaso que na **perspectiva interaccionista** os processos psicológicos são encarados como partículas newtonianas. Ao tomar a máquina como modelo, o universo vai, naturalmente, surgir como composto por unidades discretas entre as quais se estabelecem relações que podem ser quantificadas. Estas unidades e as suas interrelações constituem o princípio básico ao qual todos os outros fenómenos se podem reduzir.

É o que faz a **teoria behaviorista** que, para explicar o processo de desenvolvimento vai considerar as interrelações entre as qualidades psicológicas do indivíduo e as características do meio físico e social em que este se situa, mas tratando-as como unidades isoladas e independentes.

A criança é vista como um ser passivo que responde aos estímulos exteriores de acordo com um modelo linear de causa-efeito. Os mesmos estímu-

los, nas mesmas condições, produzirão sempre os mesmos efeitos, e, caso tal não aconteça, pressupõe-se que houve um erro de transmissão. Em nenhum momento se espera que haja uma transformação ou reorganização da mensagem pelo sujeito. O modelo de análise utilizado é, portanto, um modelo assimétrico, analítico e focado no produto.

O estudo do desenvolvimento dentro desta perspectiva vai enfatizar o papel da aprendizagem. A criança nasce com apetência para aprender e as novas competências vão emergir como resultado das suas interações repetidas com o meio, através de um processo de encadeamento (linkage) às competências já adquiridas. A informação é, portanto, transmitida de acordo com um modelo unidireccional em que normalmente a criança aparece como sendo moldada pelo adulto mais competente. Este, vai seleccionar os estímulos mais adequados ao processo de desenvolvimento ou ao controle do comportamento da criança. O reconhecimento do estímulo pela criança e a existência de um reforço contingente à acção que este desencadeia constituem a base do processo de aprendizagem.

Se, pelo contrário, nos referenciarmos ao organismo, como o faz a **perspectiva organísmica** ou **organísmico-sistémica**, já faz sentido que a unidade de análise deixe de ser o elemento para passar a ser o todo ou o sistema integrado, embora continuando a assumir ser este constituído por unidades independentes e funcionando separadamente (indivíduo e meio). É o todo que vai dar sentido às partes que o compõem, ou seja, o sistema é uma unidade holística e as suas qualidades transcendem a soma das qualidades das unidades que ele integra.

Entre as diferentes unidades e o sistema vão surgir padrões múltiplos de relações complexas, recíprocas e dinâmicas. Qualquer unidade do sistema pode teoricamente funcionar, quer como variável dependente, quer como variável independente. Trata-se portanto, já, de um modelo circular contrastando com a linearidade do modelo interaccionista. A compreensão dos fenómenos baseia-se, assim, na tentativa de descobrir princípios organizadores que expliquem estas interrelações de acordo com modelos de

causalidade múltipla. Este tipo de abordagem contrasta com o que acontece na perspectiva interaccionista em que são utilizados modelos de causalidade linear, do tipo antecedente-consequente, para compreender um todo que é explicado a partir do somatório de um conjunto de relações unidireccionais entre os diferentes elementos que ele integra.

Como se pode constatar, embora mantendo alguns aspectos comuns, a perspectiva organísmico-sistémica representa já, conceptualmente, um passo em frente relativamente à perspectiva interaccionista.

Dentro desta perspectiva, a **teoria geral dos sistemas** (von Bertalanffy, 1968) e as suas aplicações às teorias sistémicas da família (Haley, 1966; Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967, cit. Altman, & Rogoff, 1987), que podemos enquadrar numa perspectiva organísmico-sistémica, podem, por sua vez, trazer achegas importantes à análise das diferentes situações de vida da criança.

- Aplicada à psicologia do desenvolvimento permite-nos considerar a criança, os pais, a família e as organizações sociais funcionando, não como unidades independentes, mas como componentes de um todo organizado. Este "todo" forma um sistema hierárquico de unidades interrelacionadas e interdependentes, que tende para atingir um estado ideal de equilíbrio homeostático.

Bronfenbrenner (1977), com a sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, vai propôr-nos, como veremos posteriormente, um quadro conceptual muito útil para a operacionalização deste tipo de abordagem.

Voltando agora às características que nos permitem distinguir uma **perspectiva interaccionista** da organísmico-sistémica, ao contrário desta última, na primeira tudo se passa como se o indivíduo, sujeito passivo, só se tornasse activo pela acção das forças exteriores. São estas (as características do contexto) que vão funcionar como variáveis independentes causando modificações no funcionamento psicológico, a variável dependente.

É, tal como surge nas vertentes mais tradicionais das correntes behavioristas, o conceito de mente como uma "tábua rasa", na qual os estímulos do meio se inscrevem sem que haja qualquer contribuição activa do sujeito que inevitavelmente apreende o mundo de forma pré-determinada. Esta posição epistemológica, característica do realismo ingénuo, vai contrastar com o indivíduo construtor activo do conhecimento através da relação que vai estabelecendo com a realidade exterior, tal como é descrito na perspectiva construtivista característica da abordagem organísmico-sistémica.

O processo de mudança inerente ao desenvolvimento aparece assim, na perspectiva interaccionista, como resultado da interacção entre as variáveis, sendo exterior ao fenómeno. O mesmo acontece com os factores temporais que funcionam, essencialmente, no sentido de localizar os processos psicológicos em diferentes momentos no tempo, permitindo avaliar a mudança através das diferenças observadas entre estes momentos. Esta é, assim, avaliada em termos de produto, sendo valorizado o aspecto quantitativo segundo um processo sistemático, objectivo e parametrizado.

Pelo contrário, na **perspectiva organísmico-sistémica** a avaliação da mudança é feita em termos qualitativos, sendo valorizada a análise do processo. Isto porque as abordagens deste tipo estão preocupadas com a mudança quer a nível dos subsistemas, quer a nível do sistema considerado como um todo.

A mudança, tal como os factores temporais, são aspectos centrais que operam no sentido de manter a estabilidade do sistema, de acordo com princípios reguladores tais como a homeostase e/ou de o dirigir para um estado final, ideal e estável que vai pressupor a estabilidade total e a ausência de mudança.

Assim, ao nível empírico, a preocupação vai estar na identificação das características estruturais dentro de cada etapa do funcionamento psicológico e encontrar as regras que presidem à transição entre as diferentes etapas assim como os factores susceptíveis de acelerar ou atrasar essa evolução.

Quer a **perspectiva organísmico-sistémica**, quer a **interaccionista** defendem uma abordagem científica tradicional para o estudo dos fenómenos psicológicos, incluindo os princípios de objectividade, replicação e medição e a independência e objectividade na relação observador/observado. Ambas enfatizam a procura de leis universais e gerais para explicar o funcionamento psicológico.

Porém, a nível empírico, enquanto as **teorias organísmico-sistémicas** vão abordar o estudo dos fenómenos psicológicos numa perspectiva holística, as **abordagens interaccionistas**, nomeadamente a **behaviorista**, fazem-no numa perspectiva analítica, preocupando-se a pesquisa em compreender as relações entre os antecedentes e consequentes do comportamento, utilizando, por excelência, o método experimental em contexto laboratorial.

Este tipo de abordagem tem sido muito criticado pois, a excessiva preocupação de rigor experimental, na procura de controlar todas as variáveis exteriores ao fenómeno conduz, na maioria dos casos, ao artificialismo das situações. Os fenómenos são estudados duma forma "asséptica" sem que sejam tidos em conta variações de ordem temporal e contextual.

Daí que, ao deixar o "laboratório" para passar a utilizar medidas simples e directas para avaliar os comportamentos dos indivíduos nos seus contextos de vida, a **análise comportamental aplicada** (Baer, 1987), represente já um avanço relativamente às abordagens mais tradicionais.

Por seu lado, embora se possa considerar, ainda, filiada nas teorias comportamentalistas a **teoria da aprendizagem social** (Bandura, 1977) posteriormente denominada de **teoria da cognição social** (Bandura, 1986), é mais um passo em frente, surgindo já na fronteira para o cognitivismo.

Esta abordagem vai realçar o papel cognitivamente activo da criança, enfatizando a importância da imitação, ou modelagem, na aprendizagem e diminuindo o papel do reforço que continua, no entanto a existir, embora de uma forma indirecta, o reforço vicariante, ou seja, aplicado ao modelo. A criança

aprende através da observação e da imitação dos padrões de comportamento do outro.

Altman e Rogoff (1987) salientam mesmo o carácter organísmico do modelo de "determinismo recíproco" proposto por Bandura, em que são consideradas variáveis pessoais e factores ambientais funcionando como um sistema unificado. Aparece, assim, uma componente social importante, a par de um apelo a processos cognitivos mediadores que vão surgir como intérpretes dos estímulos externos. Deste modo, o efeito do reforço vai depender do modo como é percebida pelo sujeito a relação entre a acção e a sua consequência.

Como vemos, embora continuando dentro dum paradigma comportamentalista há já aqui uma preocupação em complexificar o modelo de análise, colocando o indivíduo, como ser pensante e social, entre o estímulo e a resposta.

No entanto, embora Bandura realce a reciprocidade indivíduo-contexto e a natureza activa da criança na procura de modelos de acordo com o seu nível desenvolvimento e os seus interesses, a pesquisa feita dentro desta perspectiva foca, essencialmente, o impacto dos factores sociais no desenvolvimento da criança.

São, portanto, as teorias que se enquadram já numa perspectiva organísmica ou organísmico-sistémica que vão, de facto, como já vimos, recolocar o indivíduo no seu ambiente dando-lhe, simultaneamente, um papel activo na construção do conhecimento.

3.1 - *A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget*

Como já referimos, foi com base no modelo das ciências biológicas que Piaget (1896-1980) desenvolveu a sua teoria sobre a génese da inteligência na criança.

Podemos definir o modelo proposto por Piaget como, um modelo com características interactivas, constructivistas e estruturalistas, que considera o desenvolvimento cognitivo resultante da relação binária e interdependente que se estabelece entre o organismo e o meio, sendo pressuposto que o desenvolvimento deve preceder a aprendizagem. Na sua perspectiva, é a maturação que vai proporcionando à criança a base biológica necessária para que ela, através da acção sistemática sobre o meio proporcionada pela exploração e jogo espontâneos, vá adquirindo sucessivas competências.

É, portanto assim, através da acção dialéctica criança-meio, que a inteligência surge como algo que se constrói. Nesta interacção, aquilo que a criança vai construindo não é, apenas, a sua representação da realidade mas o seu próprio sistema conceptual.

Várias características da **teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget** permitem que a enquadremos dentro da perspectiva organísmico-sistémica. Entre estas destacamos, o seu carácter holístico, em que o indivíduo no seu todo constitui a unidade de análise, e o carácter sistémico e teleológico que emerge na forma em como é perspectivada a evolução do desenvolvimento da criança através de vários estádios.

Para Piaget, o desenvolvimento infantil vai-se processar através de quatro estádios, progredindo desde o estádio inicial, o sensoriomotor, em que a aprendizagem se faz através da acção directa da criança sobre os objectos, até ao estádio das operações formais em que o indivíduo passa a ter acesso à abstracção ou ao pensamento formal.

Para explicar os processos pelos quais a criança vai transitar de um para outro estádio Piaget, inspirando-se em Baldwin (1895/1906, cit. Tudge, & Winterhoff, 1993), propõe o *modelo de equilíbrio*. Em determinados momentos do seu desenvolvimento a criança vai confrontar-se com acontecimentos que são inconsistentes com os seus conhecimentos e experiências anteriores. Esta situação vai provocar um desequilíbrio que a vai obrigar a

incorporar os novos elementos aos esquemas já existentes - *assimilação* - ou a modificá-los reajustando-os de forma a que se possam adaptar às novas situações - *acomodação*. São estes processos homeostáticos de adaptação que vão reorganizar o sistema cognitivo do sujeito de forma a que este reencontre o equilíbrio. Ao explicitar estes conceitos, Piaget sublinha o carácter indissociável entre organismo e meio, o que leva Altman e Rogoff (1987) a considerarem o modelo de equilibração melhor enquadrado na perspectiva transaccional.

De acordo com o modelo concebido por Piaget as grandes etapas ou estádios do desenvolvimento sucedem-se numa ordem constante e pré-determinada culminando num estádio ideal que corresponde à cognição do adulto (operações formais). Este sistema de estádios de desenvolvimento tem um carácter integrativo, uma vez que cada etapa vai integrar a etapa seguinte, e uma estrutura de conjunto que lhe confere características próprias que se sobrepõem às características dos seus elementos considerados de forma isolada.

Apesar de Piaget, ao longo da sua obra, realçar várias vezes o papel dos factores sociais no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente quando se refere à importância da imitação aos 3/4 meses (Piaget, & Inhelder, 1966), ou à importância da confrontação recíproca na construção dos raciocínios lógicos (Piaget, 1964), ele é criticado por diversos autores por não valorizar suficientemente o contexto social (Vygotsky 1934/1981; Perret-Clermont, 1979; Doise, & Mugny, 1981; Doise, 1985; Sigel, & Cocking, 1977; Rogoff, 1990; Bruner, & Haste, 1990; Wertsch, & Tulviste, 1992).

Na opinião de Rogoff (1990), por exemplo, o interesse de Piaget incidiu sempre na criança, sujeito solitário, agindo sobre os objectos e dando, através da sua acção, um sentido ao mundo. Doise e Mugny (1981) referem-se também ao facto, de na obra de Piaget os fenómenos sociais aparecerem sempre exteriores ao processo cognitivo, sem a preocupação de encontrar relações de causalidade entre eles. O mesmo Doise (1985) critica a teoria de Piaget pelo facto de esta só, esporadicamente, focar os factores sociais e

por ele nunca ter tido a preocupação de estudar a sua influência a nível empírico.

Outros autores porém, vão considerar que esta menor valorização dos aspectos sociais é mais aparente que real (Lourenço, 1994) e que, pelo contrário, ele atribuí importância ao papel dos factores sociais não só a nível interpessoal, mas também a nível histórico-cultural (Tudge, & Winterhoff, 1993). Será, então, às suas preocupações epistemológicas e não a limitações inerentes à sua teoria que se deve atribuir este menor destaque dado aos factores sociais.

A nível empírico são sobretudo os discípulos de Piaget que vão procurar fazer a ponte entre os aspectos sociais e cognitivos, através de pesquisas em que são, principalmente, privilegiados os efeitos da interacção social entre pares, *interacções simétricas*, no desenvolvimento cognitivo. Neste âmbito vamos encontrar duas correntes:

- a perspectiva da *psicologia social genética*, baseada na *teoria do conflito sócio-cognitivo* e representada entre outros por Doise (1974) e Perret-Clermont (1975), citados por Gilly (1988a), Doise e Mugny (1981) e Perret-Clermont (1979). Na base deste tipo de pesquisa, está a crença na importância cognitiva da discussão entre pares, suscitada pela existência de pontos de vista diferentes sobre a mesma tarefa. São principalmente utilizadas tarefas de conservação em que se opõe um indivíduo conservante a um não-conservante, avaliando-se no fim o tipo de resposta conjunta a que a díade chegava. É, assim, essencialmente uma avaliação de produto e a unidade de análise é o indivíduo.
- - a *perspectiva processual* ligada aos autores da escola de Aix (citamos, entre outros, os trabalhos de Gilly, & Roux 1984, Fraisse 1985/87, Blaye, 1986/87/88, Zhou, 1987/88 cit. Gilly, 1988b e 1993; Gilly, Fraisse, & Roux, 1988; Dalzon, 1988), que abandonaram o ponto de vista estruturalista, deixando de lado as questões relativas aos progressos gerais da inteligência, para se preocuparem em elaborar modelos processuais das

actividades de resolução de problemas e da forma como esta vai evoluindo ao longo do desenvolvimento. Consideram que, mais do que o conflito cognitivo, o que é importante em termos cognitivos é a colaboração mútua, e os pares são solicitados no sentido de coordenar os seus pontos de vista a fim de realizarem as tarefas. Há, também, uma grande preocupação em registar tudo o que se passa durante a interacção de forma a tornar possível uma avaliação em termos de processo.

Alguns autores da escola de Aix, têm vindo ainda a dedicar-se ao estudo das *interacções assimétricas ou de tutela*, já numa abordagem claramente vygotskiana, na linha de Wertsch (1985) e Bruner (1983), com a preocupação de compreender os seus efeitos, principalmente a nível dos tutores (Gilly, 1993; Barnier, 1989).

4 - Da perspectiva sistémica à perspectiva transaccional

Com Piaget temos, portanto, a criança, inserida no meio físico e social, que se desenvolve não apenas devido ao somatório dos estímulos que recebe, mas sim, de uma forma activa construindo o seu próprio sistema cognitivo. Ele é no entanto, como vimos, criticado por, na opinião de diversos autores, não dar ênfase suficiente ao papel dos factores sociais no desenvolvimento.

Esta crítica aparece muito ligada à linha de pensamento, característica da perspectiva transaccional, que visa explicar o desenvolvimento cognitivo tornando-o indissociável do contexto em que ocorre, ao considerar os factos psicológicos como resultantes do conjunto constituído pelas actividades dos indivíduos e pelo contexto.

Progressivamente, tem-se vindo a afirmar esta tendência que realça a importância da relação dialéctica que se estabelece entre a criança como ser cognitivamente activo e o seu contexto social e que se traduz na partilha em termos de linguagem e de conceitos. Como afirmam Bruner e Haste: "*Her de-*

velopment depends not upon her constantly reinventing the wheel, but upon her capacity to integrate her needs and strategies and interpretation with those of significant others around her." (Bruner, & Haste, 1990)

É nesta linha que Sameroff (1992) afirma ter sido o estudo do comportamento contextualizado aquilo que de mais importante nos trouxe a pesquisa no campo da psicologia do desenvolvimento, no último quarto de século.

A criança vai aparecer como um ser social activo que se desenvolve inserida num contexto sociocultural específico e o seu desenvolvimento vai processar-se e tem de ser entendido no quadro de uma situação histórico e cultural determinada.

Os contextos, porém, são operacionalizados, não só a este nível macrocultural, mas ainda a um nível microcultural que abrange as interacções que se vão estabelecer entre a criança e os outros membros da sociedade a que pertence.

Neste segundo nível, os contextos vão sucessivamente abranger os vários grupos de pertença, com os seus valores crenças e costumes próprios e ainda a família como contexto privilegiado do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

De salientar ainda que, e ao contrário do que acontecia anteriormente em que se procurava explicar o desenvolvimento com base, quer nas diferenças individuais, quer nas características do meio, a tendência actual é a de procurar entender, em termos de processo, como é que indivíduos com características diferentes inseridos em contextos diferentes produzem resultados diferentes (Bronfenbrenner, 1979).

Estes dois últimos autores citados, Sameroff e Bronfenbrenner, podem considerar-se autores-charneira entre a perspectiva organísmico-sistémica e a perspectiva transaccional.

Sameroff (1983) vai recorrer aos paradigmas de Pepper (1942, cit. Altman, & Rogoff, 1987) e à teoria geral dos sistemas para propôr o seu **modelo transaccional do desenvolvimento**.

Bronfenbrenner (1979), por sua vez, com a sua **teoria ecológica do desenvolvimento humano**, vai dar mais um passo em frente na conceptualização dos contextos como factores de desenvolvimento, operacionalizando-os como um sistema de estruturas concêntricas que vão afectar de diferentes formas o desenvolvimento da criança.

Como vemos, é nítida, em ambos, a sua forte inspiração sistémica, que é ainda analítica na forma de tratar a criança, a família e os sistemas sociais como unidades independentes que estabelecem entre si padrões complexos de interacções e influencias mútuas.

Aparecem, no entanto, como veremos, aspectos já claramente dentro duma perspectiva transaccional nas duas teorias que vamos passar a expor.

4. 1. - *O Modelo Transaccional do Desenvolvimento de Sameroff*

Sameroff (1983) baseia-se em Pepper para, numa perspectiva crítica, propôr um modelo de desenvolvimento, o **modelo transaccional** (Sameroff, & Chandler, 1975; Sameroff, & Fiese, 1990), em que é realçado o papel das variáveis contextuais, sendo o desenvolvimento entendido como o produto das interacções contínuas e dinâmicas entre o indivíduo e o meio.

Fazendo uma comparação entre os dados do desenvolvimento biológico e da evolução das espécies e os paradigmas propostos por Pepper, Sameroff (1983) chega à conclusão de que estes são insuficientes para explicar o desenvolvimento : o formismo nega o desenvolvimento, o mecanicismo é reduc-

cionista, o organicismo não valoriza a organização do meio nem as trocas dialécticas organismo-meio, o contextualismo é demasiado complexo.

Assim, indo contra a posição defendida por Pepper que não aceita a combinação de metáforas com a advertência de que "o eclectismo é confuso" (Pepper, 1942, cit. Tudge, & Winterhoff, 1993), ele vai propôr um modelo de desenvolvimento que resulta de uma interpenetração dos paradigmas que considera mais apropriados para a compreensão da psicologia do desenvolvimento: o mecanicismo e o organicismo, aos quais vai juntar o contextualismo, referindo que o realce que este vai dar às múltiplas influências do meio é importante quando combinado com os outros modelos ao contrário do que acontece quando considerado isoladamente (aqui torna-se arbitrária a importância relativa dada à multiplicidade de variáveis contextuais) visando apenas substituí-los.

Como quadro conceptual que lhe permite a combinação dos modelos, utiliza a teoria geral dos sistemas (von Bertalanffy, 1968) considerando o conjunto criança-contexto ambiental como um sistema hierarquizado, onde a criança e a família são conceptualizadas como sistemas organizados, cada qual com as suas regras próprias.

Para explicitar a forma como se processa o desenvolvimento psicológico, Sameroff, vai realçar a importância do conceito de *sistema aberto* e das propriedades inerentes aos sistemas.

Bertalanffy (1968) distingue, *sistema fechado*, que não pode ser alterado, de *sistema aberto*, que é definido como uma estrutura que mantém a sua organização independentemente das modificações que ocorram nas partes que o constituem.

Às quatro propriedades dos sistemas propostas por Laszlo (1972, cit. Sameroff, 1983), "totalidade e ordem", "auto-estabilização adaptativa", "auto-organização adaptativa", "estruturação hierárquica", Sameroff acrescenta uma quinta propriedade, o "movimento dialéctico", que ele considera como uma

falha importante na teorização de Laszlo e que diz respeito às influências e modificações recíprocas entre o organismo e o meio: o funcionamento do organismo provoca alterações no meio, alterações essas que por sua vez vão originar a necessidade de uma nova adaptação do organismo.

O desenvolvimento psicológico resulta, assim, de um processo dialéctico que obriga a adaptações e reorganizações sucessivas e recíprocas na procura de um equilíbrio. Podemos aqui, sem grande risco, estabelecer um paralelo com o modelo de equilibração proposto por Piaget (1959).

Em síntese, podemos considerar o **modelo transaccional do desenvolvimento**, como um modelo de desenvolvimento estrutural, dinâmico e autorregulado, baseado numa organização hierárquica, em que o desenvolvimento é impulsionado pelas relações dialécticas que se estabelecem entre os sistemas e os subsistemas e entre os sistemas e o seu contexto.

Está aqui realçado o aspecto bidireccional que caracteriza o binómio organismo-meio. O fenótipo e o genótipo que constituem a criança são inseparáveis das suas experiências dentro do contexto ambiental em que se insere. A unidade de análise é portanto o "todo", que se traduz no conjunto das transacções que se estabelecem, em cada momento, entre a criança e o seu contexto ambiental, constituindo o motor do desenvolvimento.

De entre as características do contexto em que a criança se desenvolve durante os primeiros anos de vida Sameroff e Fiese (1990), destacam os códigos cultural, familiar e individual dos pais. Os pais, são assim a componente mais importante do contexto ambiental precoce em que a criança se insere e as transacções recíprocas que aí se vão estabelecer são a base do seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, as situações de risco biológico ou social, susceptíveis de afectar o desenvolvimento durante os primeiros anos de vida, podem ser atenuadas ou potencializadas por condições do meio, respectivamente, favoráveis ou desfavoráveis. Do mesmo modo que, por sua vez, os deficits resul-

tantes das situações de risco biológico estabelecido podem ser atenuados por condições favoráveis do meio. Como Sameroff sublinha: "*The greater need is to recognize that all organisms live in an environment and their activities are intimately connected with the characteristics of that environment.*" (Sameroff, 1983)

4.2 - O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

O **modelo ecológico do desenvolvimento humano** de Bronfenbrenner (1977, 1979), vai colher inspiração à **teoria de campo** de Lewin (1890-1947), que enfatiza a necessidade de interpretar o comportamento do indivíduo dentro do seu *espaço de vida*, ou seja, dentro do espaço em que ele se movimenta e que inclui o conjunto de factores que, momento a momento, determinam o seu comportamento.

Bronfenbrenner, vai sublinhar a importância das trocas organismo-meio, considerando que são os aspectos mais significativos para o indivíduo aqueles que têm maior impacto no seu desenvolvimento. De acordo com este modelo, a criança aparece no centro de um sistema ecológico caracterizado por uma rede complexa de interrelações através das quais o desenvolvimento se processa.

Ao considerar que o desenvolvimento e o comportamento não podem ser compreendidos independentemente dos contextos em que ocorrem, Bronfenbrenner, vai propôr o estudo da ecologia do desenvolvimento humano através da análise do processo de acomodação mútuo e progressivo que se estabelece entre o indivíduo em crescimento e os seus cenários de vida imediatos. Daqui decorre, que o estudo do desenvolvimento não pode ser perspectivado de uma forma isolada, mas implica, antes, uma análise em diferentes momentos ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família. Esta situação dinâmica, de mudança constante, deve-se, não só, às propriedades dos próprios cenários, como às relações

que estes estabelecem entre si e com os contextos mais vastos em que estão inseridos.

As crianças são consideradas como membros de diferentes cenários¹ imediatos e contextos mais alargados dentro dos quais vivem e se desenvolvem. Estes contextos de desenvolvimento vão ser conceptualizados, por Bronfenbrenner, em quatro níveis, num modelo de estruturas concêntricas dispostas em torno da criança e que a vão afectar de modos diferentes: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*.

O *microssistema* inclui factores tais como, espaço físico, tempo das estadias, actividades desenvolvidas, papéis e relações interpessoais, que caracterizam um determinado cenário em que a criança passa um período de tempo significativo. Exemplos de microssistema poderão ser a casa da criança ou o jardim de infância.

O *mesossistema* inclui o conjunto de cenários principais que uma criança frequenta e as interrelações que se estabelecem entre eles. Temos aqui, por exemplo, as relações pais-educadoras ou educadoras-psicólogos.

O *exossistema* é constituído pelas estruturas sociais, tais como, organizações locais, centros de saúde, o local de trabalho dos pais, etc., nas quais a criança não participa directamente mas onde se produzem acontecimentos que vão ter efeito a nível do microssistema.

Finalmente, o *macrossistema* é constituído pelas ideologias e pelo conjunto de valores culturais e normativos próprios duma determinada cultura ou subcultura onde o micro-, o meso- e o exossistema se inserem.

Como já vimos, as relações que se estabelecem entre os diferentes níveis do sistema são recíprocas e interdependentes, assim, os acontecimentos e alte-

¹ Cenário e contexto têm sido utilizados quase como termos equivalentes. Tietze (1986), distingue cenário de contexto considerando cenário como um contexto mais focalizado. Contexto, como já vimos, é conceptualizado por Bronfenbrenner (1977, 1979, 1989) como uma hierarquia de sistemas, com quatro níveis progressivamente mais abrangentes.

rações que se produzem num determinado nível vão ter consequências nos outros níveis. Factos que ocorrem em casa, por exemplo, vão influenciar o comportamento da criança no jardim de infância e reciprocamente.

Do mesmo modo, a leitura das interacções que se estabelecem entre os indivíduos dentro de cada subsistema têm sempre um carácter bidireccional.

Não tem, portanto sentido tentar compreender o comportamento e o desenvolvimento da criança atribuindo-os a factores isolados. As modificações deverão ser entendidas, globalmente, como resultado das interrelações que se vão estabelecendo continuamente entre múltiplos factores a diferentes níveis. Assim, por exemplo, as várias etapas do desenvolvimento da criança vão afectar diversamente a restante família, assim como, as diferentes fases do ciclo de vida da família irão afectar diferentemente a criança. Tudo isto terá repercussões a nível da criança, e terá de ser equacionado quando se pretender analisar qualquer aspecto referente ao seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, é fácil entender a crítica feita por Bronfenbrenner à posição, muito vulgarizada a nível da investigação em psicologia do desenvolvimento, que tende a estudar o indivíduo fora do seu contexto, sem que surja a preocupação de realizar uma análise mais fina da interacção indivíduo-meio.

O seu conceito de *validade ecológica* vem, exactamente, frisar que todos os elementos do cenário experimental deverão reproduzir fielmente a realidade, de tal modo que uma modificação verificada num cenário se estenda a outros cenários e a outros momentos no tempo. Isto vem, obviamente, pôr em dúvida os trabalhos empíricos de cariz "laboratorial" estrito, que implicam a análise dos comportamentos fora dos cenários naturais em que as respostas normalmente ocorrem.

Relativamente à intervenção defende, também, que esta, para ser eficaz, terá de ser individualizada e consistente com a ecologia dos sistemas a que a criança e a família pertencem.

4.3. - *Características da abordagem transaccional*

Duma primeira leitura, o aspecto dominante que ressalta nestas duas teorias que acabamos de expor, é, sem dúvida, o ênfase dado aos factores contextuais.

Ambas encaram o conjunto indivíduo-contexto como um sistema hierarquizado, sendo possível a sua decomposição em subsistemas interrelacionado. É esta característica, inerente à abordagem sistémica, que nos levou a considerá-los como autores que fazem a ponte desta perspectiva para a transaccional.

No entanto, na forma como conceptualizam a unidade de análise, os aspectos temporais, a mudança, os métodos de pesquisa e o papel do observador, são, já, claramente transaccionais.

Na **perspectiva transaccional**, tal como na organísmico-sistémica, a unidade de análise é a entidade holística pessoa-contexto. Mas, ao contrário do que acontece na primeira, nesta última os elementos que a compõem - as pessoas, os processos psicológicos e os ambientes - são encarados como inseparáveis.

Embora possam ser identificados individualmente, eles coexistem de forma indissociável definindo-se reciprocamente e formando um conjunto que no seu todo dá significado ao fenómeno psicológico, em contraste com o que se verificava nas perspectivas anteriores em que o significado emergia da interacção entre os elementos. Como diz Rogoff: "*People create and are part of context (and vice versa), rather than being separate entities influenced by contexts.*" (Rogoff, 1982)

Numa perspectiva de desenvolvimento, isto significa, que os processos cognitivos e o contexto têm de ser estudados como um sistema integrado e não podem ser compreendidos de forma isolada.

É, portanto, o conjunto constituído pela actividade do indivíduo e pelo contexto num processo de mudança contínuo, que define o facto psicológico. O tempo e a mudança aparecem, assim, como características centrais e intrínsecas aos fenómenos psicológicos. Também, ao contrário do que acontece na perspectiva organísmico-sistémica, a mudança não é aqui assumida como visando atingir um estado ideal predeterminado que uma vez atingido implicaria a estabilidade, mas emerge em função de objectivos ou metas que decorrem das propriedades psicológicas e contextuais dos fenómenos.

Como já referimos é o evento psicológico em si mesmo que constitui o objecto de estudo e a sua abordagem é feita numa perspectiva muito mais pragmática, procurando compreendê-lo na sua especificidade, sem a preocupação de encontrar leis ou princípios gerais que regulem o seu funcionamento.

Por sua vez, o observador, que nas restantes perspectivas aparecia sempre como exterior ao fenómeno em estudo, aparece agora como parte integrante desse mesmo fenómeno. Isto significa, que a sua localização, as suas atitudes e os seus comportamentos são parte do fenómeno e que este é alterado pela própria observação. Assim, observadores diferentes em diferentes momentos farão, certamente, leituras diferentes de uma dada realidade, o que implica que se abandone a exigência de replicação e objectividade da pesquisa para se passar a privilegiar uma abordagem compreensiva e naturalista.

Uma vez que se assume, que os fenómenos psicológicos constituem unidades holísticas num processo de mudança contínuo ao longo do tempo, o objectivo, aqui, será, mais do que avaliar resultados, o de analisar os processos em transformação e as relações que se vão estabelecendo entre a pessoa e os seus cenários de vida.

A noção de *cenário*, a que já por várias vezes nos temos vindo a referir, está conotada com a **psicologia ecológica**, que surgiu na sequência da obra de

Lewin através dos seus discípulos, nomeadamente Barker e Wright, que fazem uma abordagem transaccional aos comportamentos e aos contextos, ao considerarem os fenómenos psicológicos como resultantes da acção conjunta do contexto e da actividade do indivíduo (Barker, & Wright, 1978, cits. Rogoff, 1982).

Dentro da teoria ecológica o *cenário de comportamento* constitui a unidade de análise e engloba a conduta molar (o seu aspecto subjectivo, por oposição ao aspecto objectivo, o molecular) dos indivíduos, assim como as características físicas do contexto em que estão inseridos (Barker, & Wright, 1955, cit. Alvarez, & del Rio, 1990).

Este conceito, foi posteriormente retomado e aplicado à psicologia do desenvolvimento, primeiro por Bronfenbrenner (1977, 1979, 1989) e mais tarde por Tietze (1986) e por Rossbach e Tietze (1984, cits. Bairrão, 1992).

A definição dada por estes últimos autores quer do conceito de *cenário* quer das noções de *variáveis de processo* e de *estrutura* vem facilitar muito a compreensão e operacionalização, principalmente em termos empíricos, da unidade pessoa-contexto.

O *cenário* é, por eles, entendido como uma unidade social relativamente estável, caracterizada por padrões cíclicos de actividade, delimitados no tempo e no espaço. Na caracterização destes cenários é importante considerar o papel, tanto das *variáveis de estrutura*, o aspecto mais estável ligado às suas características físicas e humanas, como das *variáveis de processo*, o aspecto mais dinâmico ligado às interacções entre os indivíduos (Bairrão, 1992).

Tendo em conta o enquadramento conceptual da abordagem transaccional, é natural que a nível empírico a pesquisa vá privilegiar os contextos de vida habituais do indivíduo em detrimento das situações laboratoriais que são sempre artificiais e sem significado social. De notar, porém, que tanto Rogoff (1982) como Altman e Rogoff (1987) referem que isto não significa um abandono definitivo da pesquisa em laboratório e chamam a atenção para a falsa

dicotomia laboratório versus situação "natural", pois não existem situações acontextuais, nem mesmo o laboratório como muitos gostam de supor.

A solução está em analisar, em cada situação, os comportamentos dos indivíduos, tendo em conta os aspectos contextuais relevantes com impacto nesse comportamento. Rogoff (1982), salienta entre os mais relevantes, a natureza social e cultural da tarefa, o seu significado para o indivíduo, e a familiaridade com o cenário, com os materiais e com as operações mentais implicadas.

Outro factor a considerar, é a perspectiva dos diferentes actores implicados no processo e o significado que o fenómeno em estudo tem para cada um deles.

A nível dos métodos de análise, são utilizadas predominantemente metodologias descritivas ou etnográficas que permitem fazer uma análise detalhada do evento no seu conjunto, integrando os papéis dos indivíduos e do contexto nas suas interacções e na sua dinâmica evolutiva.

A perspectiva transaccional é, no entanto, uma perspectiva eclética, no sentido em que não impõe uma determinada abordagem metodológica supostamente considerada superior às restantes, mas antes, defende que esta se deve adequar ao tipo de questão em análise. Isto significa, portanto, que as metodologias mais tradicionais em psicologia continuarão a ser utilizadas. Em determinadas circunstâncias e em determinados momentos da análise, elas são concerteza necessárias. A interpretação dos resultados é que deverá ser feita em função de uma abordagem molar e contextual.

Esta é, aliás, uma exigência de ordem geral. O investigador deverá ter sempre presente que está a observar um fenómeno que existe num determinado momento e contexto e não um fenómeno no estado "puro", impensável na perspectiva transaccional. Nas palavras de Rogoff: *"...there are neither context-free situations nor decontextualized skills."* (Rogoff, 1990)

Esta questão, relaciona-se com o problema da validade ecológica nas situações empíricas e tem sido considerada, pelas abordagens tradicionais, como um obstáculo às inferências de generalização. Rogoff, porém, considerava já em 1982, que embora não se possa falar da generalização no sentido abrangente, de capacidades que se estenderiam a um grande número de situações e tarefas e que caracterizariam diferentes níveis do pensamento da criança, as cognições não se limitam a um único contexto. Na sua opinião, há generalização entre contextos através de um processo de combinação das informações recebidas do contexto imediato com os conhecimentos já existentes, transformando o novo problema numa situação mais familiar, o que permitiria a sua abordagem de uma forma coerente com os processos cognitivos preexistentes. Há, portanto, uma incorporação do contexto no quadro cognitivo do sujeito, o que vai na mesma linha da posição defendida por Sameroff, quando afirma: *"A truth may be found to generalize across more than one context, but only if those contexts are included in the theory"* (Sameroff, 1983).

Dentro da psicologia do desenvolvimento, Altman e Rogoff (1987) destacam pelo seu carácter transaccional, alguns aspectos da teoria de Piaget e, principalmente, o trabalho dos autores da escola soviética de psicologia.

No que diz respeito a Piaget, eles focam a característica transaccional da indissociabilidade indivíduo-meio, tal como aparece expressa na explicitação dos conceitos de *assimilação* e *adaptação*, a que já nos referimos anteriormente.

Entre os autores soviéticos, destacam principalmente a obra de Vygotsky, autor a que nos referiremos em seguida com algum detalhe, uma vez que a sua *teoria sociocultural do desenvolvimento* servirá de enquadramento teórico ao trabalho que apresentamos na segunda e terceira parte.

4.4. - *A teoria sociocultural do desenvolvimento de Vygotsky*

Vygotsky (1896 - 1934) surge como o grande impulsionador da escola de psicologia soviética de inspiração marxista, que se desenvolve após a revolução de outubro de 1917 e que agrega nomes como, Luria, Leontiev e Bakhtin, colaboradores e continuadores da sua obra.

Como refere Bronfenbrenner (1989), o conceito de desenvolvimento contextualizado aparece talvez pela primeira vez, quer a nível teórico quer empírico, no trabalho dos psicólogos soviéticos.

Tal como Piaget, Vygotsky encara o desenvolvimento como um processo dialéctico, mas distingue-se dele pela forma como enfatiza a sua origem social. Na perspectiva de Vygotsky, que se pode considerar paradigmática de uma teoria contextualizada, existe uma interpenetração entre os processos psicológicos individuais e os factores sociais. O desenvolvimento não pode ser concebido fora do mundo social, mundo social que é simultaneamente interpessoal, cultural e histórico. O processo de desenvolvimento, como veremos posteriormente mais em detalhe, é encarado como um processo dinâmico decorrente da aprendizagem, com vista à apropriação feita pela criança, de signos e instrumentos intelectuais e culturais transmitidos através da interacção social.

Ao considerar que o ser humano só pode ser entendido quando enquadrado no seu contexto socio-histórico, e que o conhecimento é socialmente construído e culturalmente transmitido, Vygotsky, evidencia as raízes marxistas do seu pensamento. No entanto, a sua perspectiva não aparece subordinada ao aspecto doutrinário e está longe dos modelos simplistas estímulo-resposta derivados do mecanicismo materialista, que são por ele fortemente criticados (Kozulin, 1990). Vygotsky estava ao corrente dos progressos da psicologia da sua época. Refere-se na sua obra a autores como Gesell, Werner, Freud e Piaget e destaca os trabalhos de Janet e Baldwin, pela importância que estes autores atribuem ao papel dos factores sociais no desenvolvimento (Tudge, & Winterhoff, 1993).

Vygotsky, como defensor, que era, da dialéctica e do materialismo histórico, acreditava que o ser humano só podia ser compreendido inserido no seu contexto socio-histórico-cultural. A linha conceptual que o leva à dialéctica começa com Hegel, passando depois por Marx e Engels. O seu trabalho como psicólogo, foi orientado no sentido de tentar aplicar os princípios básicos da metodologia marxista à pesquisa científica em psicologia e assim criar uma teoria psicológica que ajudasse a construir a nova sociedade socialista (Wertsch, 1985).

Marx e Engels, enfatizam a capacidade do ser humano para através da criação e utilização de instrumentos dominar o meio ambiente e ser motor do desenvolvimento histórico e social, mudanças essas que por sua vez, vão implicar mudanças na natureza humana. Vygotsky vai aprofundar esta linha de pensamento estendendo-a ao campo da psicologia, e vai considerar que o conhecimento se constrói socialmente e é culturalmente transmitido na interacção com o outro, interacção essa que é mediada por um *sistema de instrumentos e de signos*.

Para Vygotsky (1978), a analogia básica entre o signo e o instrumento tem a ver com a função mediadora que os caracteriza. A função do signo a nível da actividade psicológica é semelhante à do instrumento a nível do trabalho. O pensamento de Vygotsky é aqui fortemente inspirado por Engels que vê o instrumento, criado pelo homem, como uma extensão e especialização da mão, através do qual ele consegue dominar e transformar o seu meio ambiente.

Paralelamente, para Vygotsky, com a utilização dos signos (a linguagem, a escrita, os sistemas numéricos, as mnemónicas, etc.), que ele operacionaliza como extensões da mente, auxiliares do pensamento e do comportamento, o homem não só transforma o mundo social e cultural, mas mediatiza o seu próprio comportamento e constrói o seu desenvolvimento.

Ao contrário do instrumento que é orientado externamente implicando mudanças nos objectos, o signo é orientado internamente, é dirigido para o con-

trole do próprio indivíduo. É a sua utilização que vai permitir a transição das formas "naturais" do comportamento, próprias do animal e da criança em idades muito precoces, para as funções mentais "superiores" (Vygotsky, 1978). Assim, a compreensão do processo de desenvolvimento implica o conhecimento, quer do sistema de signos ou instrumentos psicológicos proporcionados à criança pelo seu contexto cultural, quer das interações sociais que a vão guiar na sua utilização.

4.4.4. - As origens sociais do funcionamento mental

Como temos vindo a referir, um aspecto central da perspectiva vygotskiana do desenvolvimento é a bidireccionalidade entre os factores macrossociais, contextos históricos e culturais, e microssociais, interações interpessoais.

Na sua perspectiva, as interações interindividuais só podem ser entendidas quando referenciadas aos contextos histórico-culturais em que ocorrem. Instituições, instrumentos e sistemas de signos, são produto de uma determinada cultura e vão evoluindo e tomando diferentes formas de acordo com o processo histórico, enquanto que, num verdadeiro processo dialéctico, o ser humano em desenvolvimento aparece como produto e produtor desse sistema histórico-cultural (Vygotsky, 1978).

Apesar da ênfase posta na importância dos factores histórico-culturais a nível do desenvolvimento, Vygotsky (1934/1981) não nega o papel dos factores maturacionais. Ele vai distinguir, dentro do processo de desenvolvimento duas linhas qualitativamente diferentes: a *linha natural* do desenvolvimento, que corresponde às modificações puramente biológicas e a *linha cultural*, correspondente ao sistema de sinais fornecido pela cultura.

Na sua perspectiva o desenvolvimento da criança resultaria, em cada momento, do "entrelaçamento" destes dois processos, os *processos elementares* provenientes do capital genético, da maturação biológica e das experi-

ências da criança com o meio físico envolvente, e os mediadores culturais, sistemas de sinais e padrões de actividade definidos culturalmente dando origem, através de um processo de transformação dialéctico às *funções mentais superiores* (a atenção e memória voluntárias, a percepção, o pensamento, etc.). A verdadeira compreensão destas últimas implicaria o conhecimento da "pré-história" do desenvolvimento, das suas raízes biológicas e dos seus fundamentos orgânicos (Vygotsky, 1931/1985a).

O desenvolvimento cognitivo não aparece assim reduzido à simples maturação biológica, nem às interacções que a criança vai estabelecendo no seu dia-a-dia, mas está relacionado de forma complexa e dialéctica com a história e a cultura em que ela está inserida. As funções elementares vão servir de substracto à formação das funções mentais superiores, mas, nesta transição, os factores socioculturais mediadores vão ter um papel predominante.

Este processo aparece claramente explicitado na sua **lei geral genética do desenvolvimento cultural**, de acordo com a qual:

"Any function in the child's cultural development appears twice, or on two plans. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category and then within the child as an intrapsychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts and the development of volition..... Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships." (Vygotsky, 1934/1981)

Contrariando o pensamento tradicional que considera que o funcionamento mental começa por ocorrer dentro do indivíduo passando num segundo tempo para o plano social, Vygotsky vem afirmar que todas as funções mentais superiores, aquelas que distinguem o homem do animal, começam por existir no plano social, sofrendo num segundo tempo um processo de reconstrução interna, que ele designa como *internalização*, passando então a existir no plano individual.

Este processo de internalização é mediado pelo contexto histórico e cultural em que a criança se desenvolve, com os seus sistemas de sinais e relações sociais próprias, e operacionalizado através das interações que ela aí vai estabelecendo com os membros mais competentes desse contexto, tanto a nível interpessoal como institucional.

Como já vimos, a apropriação pela criança daquilo que começou por ser uma actividade social dando origem a um processo intrapessoal, implica uma verdadeira reconstrução de que resulta algo de qualitativamente diferente. Este processo é fruto de uma longa série de ocorrências e vai sofrendo várias modificações continuando, porém, a existir durante bastante tempo como uma forma de actividade externa antes de ser internalizado (Vygotsky, 1978).

4.4.2. - O papel da mediação semiótica

Na base deste processo de reconstrução sobressai o papel que Vygotsky (1978) atribui à mediação semiótica.

Como atrás referimos, ele considera que toda a acção humana é mediada por instrumentos ("instrumentos técnicos") e por signos ou sinais ("instrumentos psicológicos"). A sua atenção vai incidir principalmente nos instrumentos psicológicos ou **mediadores semióticos** que vão permitir a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, e entre estes vai destacar em especial o papel da linguagem.

No processo de desenvolvimento os mediadores semióticos começam por estar envolvidos no processo interactivo a nível *interpsicológico*, para numa segunda fase, se assistir a uma modificação qualitativa do funcionamento mental da criança que se vai apropriar gradualmente do sistema de sinais fornecido pela cultura, passando estes, uma vez transformados, a funcionar também a nível *intrapsicológico*. Há como que uma progressiva descontextualização dos instrumentos de mediação, descontextualização essa que vai

permitir a formação dos processos psicológicos superiores. Os signos ou instrumentos psicológicos são concebidos como componentes essenciais na formação dos processos psicológicos e não como simples agentes facilitadores desses processos (Wertsch, & Sammarco, 1988).

Compreender e dominar os sistemas semióticos é uma construção conjunta da criança em desenvolvimento e da cultura dentro da qual se desenvolve, com a ajuda dos membros mais competentes dessa cultura (Tudge et al., 1991, cit. Tudge, & Winterhoff, 1993). É o domínio destes sistemas que, na perspectiva vygotskiana, vai permitir distinguir o homem do animal e uma época cultural da outra.

Daqui decorre a afirmação de Wertsch e Tulviste segundo a qual, a noção de cultura, central no pensamento de Vygotsky, aparece essencialmente operacionalizada através do papel dos mediadores semióticos no funcionamento mental do indivíduo: *"...Vygotsky understood culture as something that comes into concrete existence in social processes, and he viewed these social processes as providing the foundation for the emergence of individual mental processes."* (Wertsch e Tulviste, 1992)

Vygotsky (1934/1981), destaca a linguagem como o mais importante dos mediadores semióticos, através da qual se processa a integração dos factores culturais no desenvolvimento pessoal. É na interacção com o outro, principalmente através da linguagem, que a criança vai gradualmente atribuindo um significado ao mundo que a rodeia.

A linguagem, vai permitir que o indivíduo se liberte do contexto perceptivo imediato e, para Vygotsky, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento cognitivo acontece quando se dá a convergência entre a actividade prática e a linguagem verbal. A incorporação da linguagem à acção, transforma-a e permite-lhe organizar-se em linhas inteiramente novas.

Assim, ele enfatiza o papel da linguagem não só como função mental que é, mas também como mecanismo modelador dos processos psicológicos superiores e instrumento mediador de todo o processo de transmissão cultural.

A linguagem verbal para além da função de comunicação tem ainda uma função de regulação e planificação da actividade e, uma vez interiorizada, constitui parte integrante dos processos psicológicos superiores. A interiorização do diálogo exterior faz com que a linguagem vá influenciar o fluxo do pensamento. Mas para que esta interiorização se torne possível é necessário que o indivíduo tenha acesso ao significado da palavra, pois é através dele que o pensamento e a linguagem verbal se unem dando origem ao pensamento verbal.

Na transição do discurso exterior para o discurso interior, Vygotsky (1962) vai realçar o papel do **discurso egocêntrico** que surge por volta dos três anos. Ao contrário de Piaget que o vê como um simples reflexo do pensamento egocêntrico, Vygotsky atribuí-lhe uma origem social. Para este autor, o discurso egocêntrico corresponde a uma diferenciação das funções da linguagem. Esta começa por ter essencialmente uma função social, evoluindo depois para uma diferenciação entre linguagem egocêntrica e comunicativa. A função do discurso egocêntrico é a de regular e planificar a actividade, provem da participação em situações anteriores de interacção social verbal, e constitui uma forma de linguagem intermédia. A criança utiliza-o para dirigir a sua própria actividade, não conseguindo porém ainda diferenciá-la do discurso social. Gradualmente esta forma de linguagem auto-dirigida vai-se tornando cada vez mais sintética conduzindo finalmente ao discurso interiorizado.

O discurso egocêntrico representa assim, na perspectiva vygotskiana, um fenómeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, traduzindo, a nível da linguagem, um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções mentais superiores.

4.4.3. - A zona de desenvolvimento próximo

As funções mentais superiores têm, como já vimos, a sua origem na interação social. A educação e a aprendizagem mediadas pelos membros mais competentes (pais, professores, etc.) da cultura de origem da criança vão ser o motor do seu desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento estão, pois, interrelacionadas desde o início de vida da criança.

Vygotsky vai chamar a atenção para o facto de existir uma discrepância entre aquilo que uma criança consegue realizar sozinha e aquilo que ela já realiza com a ajuda do adulto. Na sua opinião os educadores que baseiam o seu trabalho com a criança no seu nível de realização, tal como ele é, por exemplo, avaliado pelos testes de inteligência convencionais, ou seja, com base no sua *zona de desenvolvimento real*, não estão a ser eficazes. O ensino nestes casos "vai a reboque" do processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Para que a situação de ensino-aprendizagem seja de facto eficaz, ela tem que se adiantar ao desenvolvimento, situando-se numa zona em que a criança, quando assistida, ainda consegue realizar a tarefa mas que está já para lá do seu nível actual de capacidade. Vygotsky denominou esta zona de **zona de desenvolvimento próximo** e definiu-a como:

"...the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined trough problem solving under adult guidance or in colaboration with more capable peers." (Vygotsky, 1978)

O papel da imitação como mecanismo subjacente à aprendizagem na zona de desenvolvimento próximo, foi salientado por Vygotsky (1978), que diferencia a criança dos animais, considerando que só ela é capaz de ser ensinada através da imitação. Esta capacidade de imitação da criança, que ele distingue da cópia mecânica, mais do que a simples reprodução dos modelos sociais implica a sua interiorização. Daí ele referir que a criança ao brincar sozinha, principalmente em brincadeiras de faz-de-conta baseadas em re-

gras sociais, cria também zonas de desenvolvimento próximo, sendo o jogo, portanto, uma zona privilegiada de desenvolvimento.

A influência do mundo social no desenvolvimento da criança vai estando em cada momento limitada àquelas funções que caem dentro da zona de desenvolvimento próximo, funções que estão em processo de maturação. A zona de desenvolvimento próximo não é, pois, algo de estável que existe por si só dentro da criança, é um processo dinâmico que vai sendo criado no decurso da interacção. Pressupõe uma interacção em que o adulto consiga estabelecer um patamar de entendimento com a criança e ir elevando gradualmente o grau de dificuldade da tarefa, de forma que aquilo que correspondia ao *desenvolvimento próximo ou potencial*, situado a *nível interpsicológico*, sofra um processo de reconstrução transformando-se em *desenvolvimento real*, situado já a *nível intrapsicológico*. Por isso Cole (1985), descreve as interacções que caem dentro da zona de desenvolvimento próximo como originando o espaço "*where culture and cognition create each other*".

As implicações deste conceito no que se refere a perceber como é que se pode estimular a transição do nível interpsicológico para o intrapsicológico são salientadas por Wertsch e Tulviste (1992). Nesta linha diversos autores neo-vigotskianos têm vindo a aprofundar teórica e empiricamente este e outros aspectos básicos da teoria de Vygotsky. Entre eles destacamos Wertsch, Bruner, Wood e Rogoff, a cujos trabalhos nos referiremos com algum detalhe no capítulo seguinte.

4.4.4. - O método de análise genético do desenvolvimento

Vygotsky (1978) vai chamar á atenção para a necessidade de encontrar uma nova metodologia para a experimentação em psicologia, e propõe-se fazê-lo baseando-se na abordagem materialista dialéctica à análise do processo histórico.

Estabelece um paralelo com Engels, considerando que o comportamento humano tem a mesma acção dinâmica e transformadora sobre a natureza que Engels atribuí aos instrumentos. Assim, vai recorrer ao método de análise genético, enfatizando a necessidade de analisar o processo de desenvolvimento de uma forma dialéctica e dinâmica, ou seja, enquanto um processo em mudança: "*We need to concentrate not on the product of development but on the very process by which higher forms are established.*" (Vygotsky, 1978)

Na sua opinião, a única forma de compreender o processo de desenvolvimento, não é analisá-lo em termos de produto, mas sim entendê-lo em todas as suas idiossincrasias e diferenças, para isso torna-se necessário estudá-lo no processo de mudança.

Dentro desta linha de pensamento, Vygotsky (1934/1981) vai enfatizar a necessidade de encontrar uma unidade de análise que conserve as propriedades básicas do todo, não se podendo reduzir á soma dos elementos que o compõem.

O objectivo da pesquisa deverá, assim, incidir na explicação do processo interactivo através da análise das transformações e adaptações que se verificam na situação, integrando o indivíduo envolvido na actividade social e não, como tantas vezes ocorre em psicologia, procurar explicações a partir de comportamentos *fossilizados* (Vygotsky, 1978).

Nesse estudo, a compreensão do papel da linguagem, como elemento mediador por excelência, é fundamental. Vygotsky (1934/1981), vai considerar como unidade de análise do pensamento verbal, o *significado da palavra*, que, na sua opinião, pertence simultaneamente ao domínio da linguagem verbal e ao domínio do pensamento, abrangendo, assim, a dimensão social e pessoal.

Posteriormente, Leontiev (1981, cit. Rogoff, 1990) vai elaborar o conceito de *actividade* de Vygotsky como uma unidade molar de análise: "*a process of reciprocal transformations between subject and object poles*". Na teoria da activi-

dade, Leontiev distingue diferentes níveis de análise: as actividades, as acções dirigidas a um objectivo e os procedimentos. Estes níveis de análise no seu conjunto constituem a estrutura da actividade. As actividades integram as acções, que implicam procedimentos específicos e estão subordinadas a determinados objectivos.

Por sua vez, com base nos trabalhos de Vygotsky e de Luria, o "Laboratory of Comparative Human Cognition" (1983, cit. Rogoff, 1990), vai considerar como unidade de análise a *prática cultural*, constituída por sistemas de actividade aprendidos através da interacção e que abrangem comportamentos e regras social e culturalmente definidos, permitindo ao indivíduo adequar socialmente a sua conduta.

Mais recentemente Zinchenko (1985, cit. Wersch, & Sammarco, 1988) e Zinchenko, Smirnov e Wertsch (1985, cit. Wersch, & Sammarco, 1988), propuseram uma unidade de análise que integra as concepções de Vygotsky e dos outros psicólogos da escola soviética, a *acção mediatizada* ("tool-mediated action"), que inclui as noções de mediação e de acção.

Apesar de Vygotsky se ter preocupado essencialmente com o estudo empírico do funcionamento mental a nível ontogenético, ele considera que existem outros níveis de análise ou "domínios genéticos", e só a compreensão da forma de articulação entre estes vários domínios dentro de um sistema integrado, permitirá ter uma noção adequada do funcionamento mental (Wertsch, & Tulviste, 1992).

De acordo com Wertsch (1985a), ele vai considerar quatro níveis de análise ou vias de acesso ao estudo da génese dos processos psicológicos. O *nível filogenético*, correspondente às mudanças que ocorrem ao longo da história da espécie e que fica inscrito no património genético. O *nível sociocultural*, que corresponde ao conjunto de instrumentos, normas e valores culturais que é transmitida à criança através da interacção com os outros. O *nível ontogenético*, correspondente às mudanças que ocorrem ao longo da história

do indivíduo. E, finalmente, o *nível microgenético*¹ que corresponde à análise dos mecanismos subjacentes à formação e execução de processos psicológicos, focada em episódios curtos.

Isto significa que, para Vygotsky, compreender a natureza de qualquer função psicológica, implica perceber de uma forma interrelacionada, de que modo ela surgiu na evolução das espécies; de que modo e com base em que instrumentos culturais ela foi sendo socialmente transmitida; de que modo e através de que processos interactivos foi evoluindo ao longo da história do indivíduo; e, finalmente, perceber através da análise de episódios curtos quais os mecanismos concretos subjacentes à sua formação e execução.

4.4.5. - Características transaccionais do pensamento vygotskiano

Depois desta breve panorâmica sobre aqueles que nos parecem ser os aspectos mais relevantes da obra de Vygotsky, nomeadamente para o trabalho empírico que apresentaremos na segunda e terceira parte, resta-nos apenas salientar de forma sucinta aquelas características que permitem o seu enquadramento numa abordagem transaccional do desenvolvimento:

A análise da forma como se processa o desenvolvimento humano, na perspectiva que defende, implica o estudo do indivíduo em contexto.

O cenário em que decorre a construção do conhecimento é concebido como uma situação de aprendizagem em que a criança, com a ajuda de um parceiro mais competente, realiza uma tarefa situada na zona de desenvolvimento próximo (Rodrigo, 1994).

A ênfase que dá à necessidade de se utilizar uma unidade de análise com

¹ A designação de *nível microgenético* é da autoria de Wertsch (1985). Embora a referência a este nível esteja implícita na obra de Vygotsky, ele nunca o designa directamente.

um carácter holístico, estendendo-se para lá do individual e abrangendo o indivíduo envolvido na actividade social. Só assim, na sua opinião se evitaria o reduccionismo do individual no social ou do social no individual (Tudge, & Winterhoff, 1993).

A compreensão do desenvolvimento cognitivo como algo que vai sendo construído ao longo do processo interactivo, evoluindo ao longo do tempo e implicando modificações em ambos os parceiros. Isto significa, que este desenvolvimento não tende para um fim ideal e estável, mas antes que tem de ser compreendido como um processo em mudança.

Por outro lado, ao realçar, através do processo de mediação semiótica, o papel dos factores históricos e culturais no desenvolvimento, ele está a integrar os contextos microssociais de interacção dentro dos contextos, sociais, históricos e culturais de âmbito macrossocial, que os encerram.

Finalmente vai ainda chamar a atenção para a necessidade de ter em conta a acção integrada de vários níveis de análise (ontogenético, filogenético, sociocultural e microgenético), para a compreensão da génese dos processos psicológicos.

Em síntese, temos portanto na abordagem vygotskiana, aspectos nitidamente transaccionais, tais como, o carácter contextualizado do desenvolvimento, a actividade como unidade holística de análise, a mudança como característica inerente à ocorrência psicológica, a ênfase dada ao estudo do processo, e o carácter inseparável dos diferentes níveis de análise dos processos psicológicos.

Na parte final deste capítulo, em que tentámos dar uma panorâmica geral dos diferentes modelos teóricos dentro da psicologia do desenvolvimento,

realçámos as abordagens transaccionais, e nomeadamente a teoria sociocultural do desenvolvimento de Vygotsky, pois é nesta linha que, como já referimos, se pode enquadrar conceptualmente o trabalho empírico que iremos apresentar na segunda e terceira parte. Nesse trabalho, optámos por fazer uma análise a nível microgenético, em cenário natural, do processo interactivo mãe-criança enquanto estimulador do desenvolvimento cognitivo da criança.

No capítulo seguinte, iremos incidir já mais concretamente no estudo das interacções adulto criança e na sua relação com o processo de desenvolvimento.

Capítulo 2

Breve abordagem ao estudo das interacções pais-criança

1 - Introdução

Partindo do que atrás foi exposto e tendo por conseguinte como pano de fundo a evolução dos modelos de abordagem dentro da psicologia do desenvolvimento, vamos agora incidir no tema central do nosso trabalho, o estudo das interacções mãe-criança enquanto potencialmente estimulantes do desenvolvimento cognitivo da criança.

Com base numa revisão da literatura, que não se pretende exaustiva, faremos neste capítulo uma reflexão de âmbito geral sobre a temática das interacções pais-criança. Procuraremos salientar as linhas mestras de algumas das principais formas de abordagem neste campo, salientando a sua progressiva complexificação e tentando enquadrar esta evolução dentro da evolução dos modelos da psicologia do desenvolvimento, que apresentámos no primeiro capítulo. Na parte final deste capítulo reflectiremos um pouco sobre a obra de alguns autores vygotskianos, Rogoff, Wertsch, Bruner e Wood, de particular interesse para o enquadramento teórico do nosso trabalho.

2 - Interacções pais-criança e desenvolvimento

As trocas interactivas entre os pais e os seus filhos são um fenómeno constante que vai ocorrendo de forma espontânea no dia-a-dia. Estamos a referir-nos aqui, não só às actividades lúdicas de partilha de jogos, brincadeiras ou leituras, mas também às trocas que se verificam durante as rotinas diárias, da alimentação, ao vestir passando pelos rituais do deitar.

Estas trocas interactivas constituem um processo mútuo e complexo que engloba todo um conjunto de transacções físicas, sociais, cognitivas e afectivas que ocorrem entre a criança e os seus pais (Whitt, & Casey, 1982). Embora as fronteiras sejam difíceis de delimitar, Bornstein (1989) distingue nestas

trocas interactivas, as interacções sociais que surgem espontaneamente da partilha de actividades no dia-a-dia, das interacções didácticas que são orientadas pelo adulto com o objectivo de promover determinadas competências.

Desde cedo que os psicólogos se preocuparam com o estudo dos possíveis efeitos que este fenómeno poderia ter no desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e emocionais da criança.

Numerosos trabalhos empíricos feitos neste âmbito têm vindo a confirmar esta hipótese. Pais que brincam e falam com os filhos, que os ajudam a explorar e manipular o ambiente, e que lhes proporcionam experiências novas e interessantes, têm maior probabilidade de ter filhos criativos, curiosos e competentes (Stevens, Hough, & Nurss 1993).

Nomeadamente a nível do desenvolvimento cognitivo e social constatou-se que a competência das crianças é positivamente influenciada por uma interacção verbal e uma estimulação consistentes (Baumrind, 1967, 1977; Sroufe, & Cooper, 1988, *cits.* Stevens, Hough, & Nurss 1993; Maccoby, & Martin, 1983; Beckwith, 1976; Bee et al., 1982, Clarke-Stewart, 1973; Hammond, Bee, Barnard, & Eyres, 1983; Thoman, Becker, & Freeze, 1978, *cits.* Barnard & Kelly, 1990).

As conclusões do "Nursing Child Assessment Project", um estudo longitudinal com mães de crianças com dois anos de idade (*cit.* Barnard, & Kelly, 1990), vão no mesmo sentido. As mães com resultados elevados a nível do envolvimento e da responsividade (adequação e consistência da resposta da mãe à criança), tal como são avaliados pela primeira sub-escala da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984), e por determinado tipo de comportamentos avaliados durante uma actividade de ensino de uma nova tarefa à criança, tinham filhos que, de forma significativa, se classificavam melhor nas "Bayley Scales of Infant De-

velopment", relativamente às crianças cujas mães tinham apresentado resultados inferiores.

Grande número destes estudos empíricos têm-se situando no campo da interacção precoce mãe-criança e dos seus possíveis efeitos no desenvolvimento posterior da criança. Whitt e Casey (1982) citam trabalhos de Bell e Ainsworth (1972), Clarke-Stewart (1973), Lewis e Goldberg (1969), Yarrow, Rubenstein, Pederson e Jankowsky (1972) e Beckwith (1981), para sublinharem os efeitos a longo termo desta interacção. Nestes trabalhos, constatou-se que a responsividade materna às pistas da criança no período que se sucede ao nascimento aparece associada ao desenvolvimento da competência cognitiva e social da criança, o que levou Clarke-Stewart (1973) a considerar como o protótipo da mãe "óptima", aquela que está atenta e reconhece as necessidades e os desejos do bebé e que lhes responde de imediato e de forma contingente, de acordo com a situação do bebé, com as suas capacidades e com o seu nível de desenvolvimento.

Também no campo das interacções precoces, Comfort (1988) refere diversas pesquisas para salientar a relação destas trocas interactivas com o posterior desenvolvimento das capacidades cognitivas (Bee et al. 1982; Ramey, Farran, & Campbell, 1979), da linguagem (Bruner, 1977), das competências sociais (Maccoby, & Martin, 1983; Tronick, & Gianino, 1986) e da estabilidade emocional (Cicchetti, & Serafica, 1981) da criança.

A título de exemplo podemos destacar, entre tantos outros, as conclusões da pesquisa de Ainsworth e Bell (1974) que demonstra que um quociente de desenvolvimento elevado nas crianças, avaliado pela escala de Griffiths, se correlaciona positivamente com comportamentos maternos caracterizados pela sensibilidade (resposta contingente, apropriada e consistente) aos sinais da criança nos primeiros meses e pelo facto de estas proporcionarem aos filhos a possibilidade de explorarem livremente o meio circundante. Gonzalez (1993) cita as pesquisas realizadas por Easterbrooks e Goldberg (1984), Martin (1981) e Skinner (1986) cujos resultados vão no mesmo sentido dos de Ainsworth e Bell (1974).

Bornstein (1989), distingue dois aspectos a ter em conta na interpretação dos efeitos da interacção a curto ou a longo prazo: a existência, na criança, de um período sensível aos efeitos da experiência e o impacto do efeito cumulativo de comportamentos interactivos consistentes do adulto. Segundo ele, ambos estes aspectos encontram suportes empíricos sugestivos na literatura.

Relativamente à existência de um período sensível, refere-se a um seu trabalho de 1985 em que constatou um maior efeito das interacções didácticas aos 4 meses de idade relativamente ao mesmo tipo de interacções aos 12 meses, traduzidos pelos resultados a um teste de inteligência aos 4 anos. Estes resultados foram confirmados por um trabalho semelhante posterior (Tamis-LeMonda, & Bornstein, 1989, cit. Bornstein, 1989).

Relativamente ao possível impacto de um padrão de consistência nos comportamentos maternos, vários estudos confirmam a sua existência durante longos períodos (Belsky, Gilstrap, & Rovine, 1984, Bradley, Caldwell, & Elardo, 1979; Clarke-Stewart, & Hevey, 1981; Olsen et. al., 1984; cit. Bornstein, 1989). Num trabalho de 1988, Bornstein e Tamis-LeMonda (cit. Bornstein, 1989) avaliaram a estabilidade das interacções maternas entre os 2 e os 5 meses, encontrando consistência no discurso da mãe e na maioria dos comportamentos didácticos, tais como o estimular da atenção. Esta estabilidade mantinha-se também para muitos comportamentos sociais, tais como por exemplo a responsividade, mas já não se mantinha para outros, tais como o jogo social. Em relação aos comportamentos didácticos Bornstein e Ruddy (1984, cit. Bornstein, 1989), tinham já encontrado um padrão consistente nos comportamentos maternos entre os 4 e os 12 meses.

Com base nestes trabalhos, Bornstein (1989) considera que é possível que determinadas actividades tenham influências marcantes no desenvolvimento da criança devido ao seu efeito cumulativo (Bornstein 1988; Bornstein, & Sigman, 1986; Stern, 1985). Cita, a título de exemplo a pesquisa de Olson et. al. de 1984, em que se comprovou o facto de a consistência dos comportamen-

tos sociais e didácticos maternos durante os dois primeiros anos de vida serem prognosticantes da competência cognitiva da criança.

Finalmente Bornstein vai sublinhar, que o facto de as interacções afectarem o curso do desenvolvimento não significa que elas tenham o poder de o predestinar e salienta a necessidade de se efectuarem trabalhos empíricos que visem explicitar, de forma precisa, de que modo experiências interactivas específicas afectam o desenvolvimento.

Este tipo de pesquisa, de que demos uma muito breve panorâmica, veio provar a existência de uma estreita relação entre as competências da criança e o tipo de interacção que se estabelece nas diferentes situações, entre ela e os seus pais. Quando falamos em "tipo de interacção" não se trata de uma interacção referente a uma situação específica, é antes um determinado estilo ou padrão interactivo característico da díade e que terá tendência a repetir-se em situações semelhantes ao longo do desenvolvimento da criança. A existência de uma determinada consistência do padrão interactivo foi, como já referimos, comprovada empiricamente, e é ela que vai implicar a continuidade a nível do desenvolvimento.

Na sequência destas pesquisas, diversos autores têm vindo a chamar a atenção para a importância da avaliação deste processo, não só numa perspectiva de investigação mas também já numa perspectiva de intervenção com famílias e crianças problemáticas.

Entre os muitos autores que se ocupam desta questão, Barnard e Kelly (1990), por exemplo, situando-se no campo da intervenção precoce, consideram que uma melhor compreensão do processo interactivo permitirá desenvolver uma metodologia apropriada com vista a aperfeiçoar as experiências educacionais e sociais da criança. Por sua vez, Comfort (1988) vai sublinhar que o estudo das interacções poderá proporcionar informações, não só sobre o desenvolvimento posterior da criança, como com questões relacionadas com o funcionamento da família.

De facto, com crianças em risco ou com deficiências estabelecidas, o processo interactivo surge frequentemente alterado, já que os pais podem ter dificuldade em entender os sinais da criança o que irá frustrar as suas expectativas, levando-os frequentemente a desinvestir da interacção e a pôr em causa a sua própria capacidade parental. Nestas situações, é fundamental a compreensão do que se passa no processo interactivo logo desde os primeiros meses de vida, no sentido de tentar entender as pistas da criança permitindo implementar estratégias educativas com vista a facilitar ou a restabelecer a interacção.

3 - A evolução no estudo das interacções pais-criança

3.1. - As abordagens unidireccionais

Os primeiros trabalhos no campo das interacções pais-criança partiam de um modelo unidireccional preocupando-se com o efeito das acções dos pais, principalmente das mães, no comportamento da criança. Dentro dos paradigmas de Altman e Rogoff (1987) e recordando o que foi exposto no capítulo anterior, podemos situar estas pesquisas dentro da *perspectiva interaccionista*.

Como exemplo destes tipo de abordagem podemos citar o trabalho clássico de Baumrind (1967, cit. Stevens, Hough, & Nurss 1993), em que é enfatizado o papel dos pais na interacção, surgindo a criança como um ser passivo que se limita a responder ao tipo de estimulação que recebe, pode servir como exemplo deste tipo de abordagem.

Este autor, vai relacionar determinadas características do comportamento da criança com diferentes estilos parentais, para o que divide os pais em três grupos: pais peremptórios, pais autoritários e pais permissivos. Os resultados vão indicar que, os pais do primeiro grupo terão tendência a ter filhos

autoconfiantes, curiosos e positivos com os seus pares, enquanto que os do segundo terão filhos hostis, negativistas, receosos e que se descontrolam com facilidade, e os do terceiro filhos impulsivos e com deficiente autocontrolo e autoconfiança. Os resultados mais positivos são portanto os dos pais do primeiro grupo, pais peremptórios, que se caracterizavam por serem: compreensivos, estimulantes, ajustando as suas expectativas em função de objectivos comportamentais futuros tendo em conta o nível de desenvolvimento e as capacidades actuais da criança, firmes mas flexíveis, menos punitivos, definindo regras mas negociando-as com a criança.

Stevens, Hough e Nurss (1993), citam ainda outros trabalhos empíricos (Maccoby, & Martin, 1983; Stroufe, & Cooper, 1988; Radke-Yarrow, & Zahn-Waxler, 1984; Baumrind, 1977), que incidiram em crianças tanto de idade pré-escolar como escolar e nos quais se verificou, que uma competência social elevada da criança se correlacionava positivamente com comportamentos parentais estimulantes e calorosos, enquanto que a baixa competência social desta se correlacionava com o excesso de autoritarismo parental.

3.2. - *As abordagens bidireccionais*

Como já salientámos, nas pesquisas que temos vindo a analisar, não se tinha em conta a influência das características da criança no processo interactivo. No entanto, a pouco e pouco começou-se a sentir, a nível teórico e empírico, a necessidade de abandonar o modelo unidireccional e limitativo, para passar a adoptar um modelo bidireccional, já característico de uma *perspectiva organísmica* (Altman, & Rogoff, 1987), focado na análise da interacção como um todo e preocupado em compreender os efeitos da adaptação mútua e sincrónica da díade.

Aparecendo como uma transição entre as duas perspectivas, o trabalho de Spitz (1964, cit. Barnard, & Kelly, 1990), ao considerar a interacção mãe-criança como um diálogo de actividades cíclicas estava já a ter em conta o pa-

pel do bebé na interacção. Este autor defende porém, que a interacção só tem sentido numa perspectiva empática e, uma vez que, do seu ponto de vista, o recém-nascido não pode empatizar com o processo interno da mãe, terá de ser esta a empatizar com os comportamentos do bebé.

Os trabalhos pioneiros de Bowlby (1951) e Ainsworth (1969), situados numa perspectiva etológico-evolutiva (Osofsky, & Connors, 1979), embora incidindo sobre a importância das qualidades maternas na relações de vinculação vão já ter claramente em conta o equipamento inicial do bebé. Comportamentos do bebé, tais como chupar, agarrar, chorar ou seguir com o olhar, visam, segundo os autores, chamar a atenção da mãe. Por sua vez, as características do comportamento do adulto, tais como, a quantidade e qualidade da estimulação proporcionada, a contingência e a consistência das respostas, são consideradas como modeladoras do comportamento da criança. Começa já aqui a evidenciar-se o carácter recíproco da relação mãe-criança apontando para a necessidade de tentar compreender as características holísticas da interacção.

Bell (1971, cit. Osofsky, & Connors, 1979), chamou igualmente a atenção para a importância do papel da criança como estímulo selectivo do comportamento dos pais. Os comportamentos destes têm efeito na criança mas esta também estimula determinado tipo de comportamento nos pais. Também Clarke-Stewart (1988, cit. Stevens, Hough, & Nurss, 1993), ao fazer uma revisão sobre a pesquisa no campo da socialização e interacção precoce referiu a necessidade de se considerarem os efeitos recíprocos que os comportamentos, quer dos pais, quer do bebé, vão ter no desenvolvimento e comportamento da criança.

O papel activo do bebé sobressai com maior ênfase nos trabalhos de Trevarthen (1977, 1979 e Murray, & Trevarthen, 1985, cits. Frye, 1989). Para este autor, a interacção social ocorre desde o início de vida da criança. Aos dois meses, através de gestos e de movimentos pré-linguísticos que ele designa por *protoconversa*o (protoconversations), os bebés evidenciam já intenções comunicativas. Além disso, eles mostram também uma grande capaci-

dade de compartilhar as situações emocionais, sorrindo ou entristecendo em sintonia com as expressões da mãe. Neste sentido Trevarthen fala em *intersubjectividade primária*, o bebé entra em comunicação com o outro de forma intencional através de mecanismos emocionalmente significativos. Numa segunda fase, por volta dos oito meses, passa a integrar os objectos na actividade com o outro, utilizando-os na troca social, acedendo à *intersubjectividade secundária*. Os bebés parecem estar assim, desde muito cedo, preparados para entrar ciclicamente em interacção com a mãe. Esta, por sua vez, responde e interpreta os sinais do bebé integrando-os no contexto e tornando-os socialmente significativos (Trevarthen, 1974, & Snow, 1976, cit. Ninio & Bruner, 1978).

Na comunicação com os filhos os pais utilizam de forma não consciente comportamentos altamente didácticos, tais como focalizar a atenção da criança, passar mensagens simples e repetitivas, graduar a sua dificuldade e ajustar-se às respostas do bebé respeitando os seus limiares de tolerância (Papousek, & Papousek, 1989). Este tipo de comportamentos, normalmente repetidos e utilizados de forma consistente pelos pais, constituem uma estrutura que Bruner (1976/1983) designa por *formats* e Snow (1989) por *rotinas*. Estas estruturas permitem contextualizar as vocalizações da criança e constituem parte do processo que lhe vai permitir evoluir de um comportamento comunicativo primitivo para outro mais elaborado.

A dificuldade do discurso do adulto vai aumentando de acordo com a idade da criança (George, & Tomasello, 1984/85, cit. Snow, 1989), assim como a não compreensão manifestada pela criança leva o adulto a simplificar a sua mensagem (Bohannon, & Marquis, 1977, cit. Snow, 1989). Parece haver como que uma regulação de linguagem pelos adultos, nomeadamente pelas mães, ajustada à progressiva competência comunicativa da criança, proporcionando-lhe um modelo linguístico que vai evoluindo através das diferentes etapas, isto sem que haja perda de informação (Mahoney, 1975).

Os trabalhos de Broen (1972, cit. Mahoney, 1975) e de Baldwin (1973, cit. Mahoney, 1975), confirmam a existência de uma regulação automática do código linguístico do emissor, ou modelo linguístico, em função da compe-

tência do receptor. Nas suas pesquisas Baldwin (1973, cit. Mahoney, 1975), encontrou um padrão de complexidade que se mantinha constante, nos discursos que as mães dirigiam aos seus filhos entre os 3 e os 5 anos, e que era aproximadamente 1,5 vezes mais complexo do que o da criança. Tudo se passa como se as mães com base nas capacidades linguísticas da criança e nos seus comportamentos comunicativos não-verbais, conseguissem encontrar o ponto de equilíbrio numa zona, a *zona de desenvolvimento próximo* na terminologia de Vygotsky (1978), em que o seu discurso é parcialmente compreendido pela criança enquanto em simultâneo lhe vai lançando novos desafios.

Deste conjunto de trabalhos ressalta o aspecto activo de ambos os elementos da díade e a sua influência recíproca. A criança, não se limita a receber as mensagens do adulto, selecciona-as e transforma-as, e à medida que se vai tornando mais competente vai assumindo um papel cada vez mais relevante nestas trocas sociais. Estas, como vimos, iniciam-se logo nos primeiros meses de vida e vão progredindo gradualmente com vista à reciprocidade partilhada, ou seja, à definição conjunta do padrão interactivo (Ainsworth, 1979; Kaye, 1982, cit. Comfort, 1988).

Nesta perspectiva, muitos autores têm vindo a preocupar-se com a definição das características dos pais e das crianças, procurando a sua possível relação com determinados padrões interactivos.

3.2.1. - As características da criança

Barnard e Kelly (1990), citam trabalhos empíricos de diversos investigadores que analisaram as características da criança com impacto na interacção, entre os quais, Bell (1974), Brazelton, Kolowski e Main (1974), Cohen e Beckwith, (1979), Lewis e Rosenblum (1974).

Korner (1971, cit. Barnard, & Kelly, 1990), com base no seu trabalho e numa revisão de estudos incidindo em crianças recém-nascidas, indica a frequência do choro, a facilidade em acalmar e a capacidade em receber e sintetizar os estímulos sensoriais, como sendo as principais características da criança que afectam a sua adaptação ao meio. Stevens, Hough e Nurss (1993) consideram, por sua vez, que o modo como os pais respondem aos seus filhos é afectado por características do temperamento da criança, tais como actividade versus passividade e agressividade versus submissão, e por características de resposta social, tais como o contacto ocular ou a expressão facial. Estes autores citam também um trabalho de Lewis (1981), em que este conclui que os esforços dos pais em manter a disciplina são afectados pelo temperamento da criança, e sugere que mais importante do que o controle firme dos pais é o desejo de obedecer da criança.

De um modo geral, os comportamentos da criança caracterizados por serem facilmente entendidos pelo adulto, são salientados por diversos autores, entre os quais Goldberg (1977, cit. Baird, Haas, & McCormick, 1993), como influenciando positivamente a interacção e aumentando a probabilidade de um bom desenvolvimento da criança.

3. 2. 2. - As características dos pais

No que se refere ao comportamento materno, Booth, Barnard, Mitchell e Spieker (1987, cit. Barnard, & Kelly, 1990), referem como características da mãe com impacto negativo na interacção, o nível educacional baixo, a falta de apoio social, a existência de problemas crónicos ou um nível de stress elevado. Num trabalho de 1979, referido também por Barnard e Kelly (1990), Barnard e Eyres tinham já constatado que eram as mães com um nível educacional mais elevado, com uma história de vida relativamente estável e que tinham recebido maior apoio do marido durante a gravidez, aquelas que se

mostravam mais envolvidas, responsivas e adequadas com a criança.

Dunst e Trivette (1988), identificam como factores determinantes do estilo parental em relação a crianças com desenvolvimento normal, a idade e o sexo da criança (Clarke-Stewart, 1973), a idade da mãe (Philliber, & Graham, 1981), o nível socioeconómico (Skinner, 1985), o estatuto matrimonial (Weinraub, & Wolf, 1983) e o sistema de crenças parentais (Sigel, 1985).

Outros autores chamam também a atenção para o papel do estatuto sociológico e económico dos pais e das características de personalidade destes e da criança (Bornstein, Gaughran, & Homel; 1986; Gottfried, & Gottfried, 1984; McCall, 1979, 1981; *cits.* Bornstein, 1989).

Com esta breve panorâmica pretendemos chamar a atenção para a complexidade dos factores que, no seu conjunto, afectam a interacção pais-criança. Daí a dificuldade em montar planos experimentais que permitam captar a influência recíproca destes múltiplos factores, acabando a maioria das pesquisas por focar apenas aspectos parcelares da realidade. Das conclusões das inúmeras pesquisas realizadas, ressalta porém um determinado número de características do repertório individual de comportamentos, quer da criança, quer dos pais, que quando em sincronia se traduzem numa relação mutuamente satisfatória e no desenvolvimento das competências da criança.

Neste sentido, Comfort (1988), faz uma síntese feliz dos comportamentos dos pais e das crianças que caracterizam uma interacção bem sucedida. Entre os comportamentos dos pais salienta, a sensibilidade às pistas da criança (Bell et al. 1982), a resposta rápida e adequada aos sinais de desconforto da criança (Crockenberg, 1981), a manutenção de níveis médios de interacção (Belsky, Rovine, & Taylor, 1984), um comportamento afectuoso e cognitivamente estimulante (Clarke-Stewart, 1973; Pettit, & Bates, 1984), o prazer na interacção (Mahoney, Finger, & Powell, 1985) e a "tomada de vez" interactiva (Vandell, & Wilson, 1987). No que se refere aos comportamentos da criança sublinha, a clareza das pistas (McGehee, & Eckerman, 1983; Fraiberg, 1974)

o comportamento previsível (Huntington, 1985), comportamentos eficazes ao lidar com problemas durante a interacção (*coping behaviors*) (Tronick, & Gia-nino, 1986), e comportamentos de "tomar a vez" (Vandell, & Wilson, 1987).

3.3. - As abordagens sistémicas e transaccionais

Como temos vindo a referir tanto as características dos pais, como as das crianças, são essenciais para definir o estilo interactivo da díade. No entanto, as teorias mais recentes neste campo têm uma perspectiva mais abrangente, procurando os determinantes deste estilo interactivo para além das características da díade (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Cochran, & Brassard, 1979 e Gabarino, 1982, *cits.* Dunst, & Trivette, 1988).

Estas abordagens, segundo Comfort (1988), têm as suas raízes na teoria da vinculação (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1982), na teoria sistémica da família (Minuchin, 1985) e no modelo transaccional do desenvolvimento (Sameroff, 1983). Vão considerar a criança como um ser social activo que se desenvolve dentro da família, concebida aqui como um sistema interactivo com efeitos recíprocos nos comportamentos dos seus membros. Família essa que, por sua vez, está inserida num contexto sociocultural mais vasto que vai sucessivamente abranger, os vários grupos de pertença (família alargada, vizinhança, comunidade, vila ou cidade, país), com os seus valores crenças e costumes próprios (Bronfenbrenner, 1979, 1989).

Como vimos no capítulo anterior, quando nos referimos ao modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, os diferentes níveis do sistema ecológico não estão isolados, antes tecem entre si interacções complexas com efeitos mútuos, ocupando a criança o centro desse sistema. Assim, qualquer modificação num dos níveis do sistema vai ter repercussões nos outros níveis o que, por si só, vem comprovar a necessidade de procurar ou-

tros factores, para além das características dos pais e da criança, para definir os estilos interactivos.

Brassard (1979, cit. Dunst, & Trivette, 1988), por exemplo, considera que os pais poderão eventualmente adaptar ou modificar os seus estilos parentais, caso outros membros influentes da sua rede social demonstrem comportamentos eficazes e estimulantes.

Na mesma linha, Stevens, Hough e Nurss (1993) citam Goodnow (1988), para se referirem à transmissão de informações entre adultos sobre os cuidados a prestar à criança dentro dos sistemas informais de suporte, como um mecanismo importante através do qual os indivíduos aprendem a função parental.

Um bom exemplo do carácter dinâmico do sistema ecológico a nível dos comportamentos da criança, é a generalização das aprendizagens feitas durante a interacção precoce pais-criança às relações que esta vai estabelecer posteriormente com os seus pares (Waters, Wippman, & Sroufe, 1979, cit. Comfort, 1988).

É, exactamente, essa necessidade de compreender as propriedades da díade como um todo, em que sobressaíam as características da relação de reciprocidade de uma forma dinâmica enquadradas num contexto histórico e cultural determinado, que leva a que Lewis e Lee-Painter (1974, cit. Altman, & Rogoff, 1987) salientem a necessidade de incorporar uma perspectiva transaccional ao estudo das interacções.

Ao analisar as interacções há pois que ter em conta as características físicas, sociais e temporais do contexto em que ocorrem. Estas são específicas de cada contexto e não se mantêm inalteráveis ao longo do tempo vão, antes, sofrendo constantes modificações. Parte dessas modificações resulta da acção que os indivíduos sobre elas exercem. Da relação biunívoca que se estabelece, resultam também alterações nas características dos indivíduos,

características estas que só têm sentido quando referenciadas ao contexto e ao momento em que se manifestam.

Abordar nesta perspectiva o estudo das interacções e do seu efeito no desenvolvimento da criança, é evidentemente muito complexo e implica vários níveis de análise. Há que considerar as interligações entre os diferentes subsistemas, tendo em conta e descrevendo os efeitos marcantes e específicos que têm os contextos mais próximos (família, escola). Perceber como é que estes últimos vão afectar o desenvolvimento da criança, mas sem esquecer que eles fazem parte de um macrosistema que actua como um todo e que, portanto, há que considerar os efeitos múltiplos e simultâneos dos seus vários níveis. Por outro lado, há também que analisar como é que os indivíduos vão moldando os diferentes contextos em que se vai processando o seu desenvolvimento, tendo sempre presente que tanto o indivíduo como o contexto se vão modificando ao longo do tempo. Finalmente, há que avaliar as implicações de todas estas questões em intervenções que visem estimular o desenvolvimento da criança (Bolger, Caspi, Downey, & Moorhouse, 1988).

Para conseguir abranger este intrincado de interrelações numa perspectiva dinâmica, a unidade de análise terá de ser a interacção pessoa-contexto tendo sempre em conta o factor temporal.

3.3.1. - A evolução das metodologias

Uma questão de particular pertinência que se põe no estudo empírico da interacção dentro deste tipo de racional, tem exactamente a ver com a dificuldade em operacionalizar a evolução temporal do processo interactivo. Terá sentido avaliar os efeitos da interacção com base em resultados situados de uma forma estática num determinado momento? A interacção como vimos é um todo que evolui num contínuo, daí a necessidade de tentar perceber os seus efeitos no desenvolvimento analisando-a em termos de processo e não tendo em conta apenas o seu produto ou resultado final.

A evolução que se tem verificado nesta área também a nível metodológico, tanto no que se refere aos métodos de recolha como aos de análise de dados, tem vindo em parte a responder a estes problemas.

Dos primeiros trabalhos em que se utilizaram técnicas indirectas de recolha de dados, questionários e entrevistas, passou-se rapidamente ao uso de técnicas directas, primeiro através de escalas que permitem a avaliação de dimensões molares¹ do comportamento e, mais tarde, através registos precisos de frequências de comportamentos, para a avaliação de dimensões moleculares (Maccoby, & Martin, 1983).

A partir de anos 70 a utilização de técnicas de videogravação veio permitir uma análise microscópica do processo interactivo desenvolvendo as técnicas de registo de frequências de comportamentos. De facto, a análise dos registos gravados permitiu analisar com minúcia a sequência dos comportamentos interactivos dos pais e da criança, reconhecendo as contingências entre eles e introduzindo a dimensão temporal.

Como consequência disto, também as técnicas de análise de dados se modificaram e a par dos métodos uni e multivariados tradicionais surgiu o método de análise sequencial que se baseia na probabilidade do aparecimento sucessivo de determinados comportamentos em ambos os elementos da díade e que permite fazer a análise da cadeia interactiva introduzindo a dimensão dinâmica da interacção (Sackett, 1979, Bakeman, & Gottman, 1986; Bakeman, Adamson, & Strisik, 1989). Trata-se portanto, de uma metodologia extremamente útil que, baseando-se na análise precisa dos episódios interactivos e da sequência dos comportamentos dentro desses episódios, nos permite perceber a forma como decorre o processo interactivo. A dimensão temporal aparece aqui introduzida a um nível microgenético.

¹ Comfort, (1988), distingue dois níveis de análise, um nível molecular, que implica a análise detalhada dos comportamentos da criança e dos pais que definem a troca interactiva e, um nível molar, que implica a análise de unidades mais vastas de comportamentos, "clusters" de comportamentos moleculares ou propriedades mais abstractas da troca recíproca mãe-criança.

Daqui não se deverá depreender que se deva optar pela utilização exclusiva deste tipo de metodologia. A escolha dos métodos de recolha e de análise de dados dependerá, evidentemente, dos objectivos e das características de cada pesquisa. Em muitos casos poderá ser mesmo útil a utilização combinada de diferentes metodologias, permitindo diferentes ângulos de análise.

3.3.2. - A via sistémica ou transaccional: Breve abordagem à obra de alguns autores

Deixando agora o problema metodológico, voltamos a reflectir mais concretamente sobre a aplicação da via sistémica ou transaccional ao estudo das interacções adulto-criança.

Tentando captar apenas o essencial do que até aqui foi referido, podemos dizer, de uma forma muito sintética, que o que se pretende com esta via transaccional ou contextual de abordagem ao estudo da interacção na sua relação com o desenvolvimento, é tentar interpretar a especificidade e o carácter dinâmico e holístico de todo o processo interactivo, ou, nas palavras de Bruner e Bornstein: *"The child does not get something simply from interacting with peers or with parents. The nature of the interaction, its timing, and its reciprocity must all be taken into account.....How, what, when and where must be specified if one is to understand the role of individual and contextual variables."* (Bruner, & Bornstein, 1989).

Passaremos assim a referir, ainda que brevemente, os trabalhos de alguns autores que fizeram uma abordagem teórica e empírica à problemática das interacções pais-criança e seu impacto no desenvolvimento, optando por uma perspectiva sistémica ou transaccional.

Começamos pelo trabalho de Lerner (1989) que, dentro da *perspectiva contextual do desenvolvimento*, que defende, vai conceptualizar o desenvolvimento como decorrendo da acção integrada e recíproca do indivíduo e do

contexto considerado como um sistema complexo de factores físicos, sociais, culturais e históricos situados a diferentes níveis.

Em seguida fazemos uma breve abordagem a outros autores que, continuando numa via transaccional, se situam já numa linha claramente vygotskiana. Referimo-nos em primeiro lugar a Rogoff, autora já bastante citada no capítulo anterior, e que ao longo de toda a sua obra vai enfatizar os aspectos contextuais do desenvolvimento. Passamos depois a reflectir sobre os trabalhos de Wertsch, Bruner e Wood, autores que se situam também numa linha claramente vygotskiana. Estes autores, a par da reflexão e aprofundamento teórico das propostas de Vygotsky, preocuparam-se principalmente com a análise empírica do processo de construção cognitiva através da interacção tutelada por um adulto, tendo como pano de fundo os grandes postulados da teoria de Vygotsky. As suas pesquisas, de carácter microgenético, incidem na análise da interacção adulto-criança com o objectivo de, tal como defendia Vygotsky, tentar compreender os fenómenos psicológicos através dos processos em mudança do desenvolvimento e não em termos de "comportamentos fossilizados" (Vygotsky, 1989).

3.3.2.1.- A perspectiva contextual do desenvolvimento de Lerner

Lerner (1989) considera o indivíduo e o contexto intimamente interligados, sendo o contexto composto por múltiplos níveis interdependentes que se vão alterando ao longo do tempo (i. e., historicamente) e tendo o indivíduo um papel activo no seu próprio desenvolvimento, uma vez que a sua acção tem efeitos sobre o contexto, enquanto simultaneamente sofre os efeitos deste.

O conjunto de variáveis com efeito no desenvolvimento e a complexidade das suas interrelações é, nas palavras de Lerner (1989), formidável, daí a extrema dificuldade em operacionalizar desenhos de pesquisa que traduzam a natureza dinâmica deste processo.

Têm sido realizados, como já referimos, estudos que visam avaliar os efeitos das características das crianças nos pais ou das características destes nas crianças. Outras pesquisas preocuparam-se com a influência da rede social dos pais no temperamento da criança, nas características da mãe ou nas relações pais-criança (Crockberg, 1981, cit. Lerner, 1989). A forma como crianças com diferentes temperamentos induziam respostas diferentes na sua rede social, nomeadamente na escola, foi também analisada (East, Lerner, & Lerner, 1988, cit. Lerner, 1989). Finalmente, alguns trabalhos empíricos examinaram o modo como as interrelações entre o temperamento da criança e os pedidos dos pais variavam em função da sua inserção em diferentes classes sociais ou comunidades (Thomas et al., 1974, cit. Lerner, 1989) ou em diferentes contextos culturais (Super, & Harkness, 1981).

Em grande número destas pesquisas o enfoque alterna, dos efeitos dos pais na criança, para os efeitos desta nos pais, sem se chegar a fazer a ponte de forma a captar a bidireccionalidade da relação.

Para ultrapassar esta limitação, Lerner (1989) propõe a análise das interações dentro de um *modelo de interacção pessoa-contexto*, ou seja um modelo que conceptualize a criança inserida no sistema ecológico e as interrelações entre as várias componentes ou níveis desse sistema.

Poderá ser um modelo tal como o que atrás referimos, proposto por Bronfenbrenner (1979, 1989), ou o modelo que o próprio Lerner apresenta, composto por quatro níveis concêntricos e sucessivamente abrangentes, cultura, sociedade, comunidade, e no centro a criança e os seus contextos próximos, a família, a escola, a rede social e a rede profissional dos pais, considerando ainda a todos os níveis a influência do factor temporal (Baltes, 1987; Featherman, 1983, 1985; Lerner, 1976, 1984, 1986; Lerner, & Kaufman, 1985; cits. Lerner, 1989).

Na sua opinião, embora possa não ser útil ou mesmo possível fazer uma abordagem empírica ao estudo da interacção utilizando este modelo como um todo, a sua utilização traz vantagens consideráveis.

Na interpretação dos resultados das pesquisas, a bidireccionalidade entre os diferentes níveis ou componentes emerge de uma leitura nele enquadrada, assim como poderão emergir lacunas do desenho inicial, chamando a atenção para a importância de determinadas variáveis que poderão ter sido negligenciadas.

Por outro lado, a conceptualização de um estudo empírico tendo à partida este tipo de racional, vai chamar a atenção para a selecção de determinadas variáveis individuais e ecológicas e fornecer parâmetros para a generalização dos resultados. Até que ponto será lícito generalizar para outros contextos conclusões referentes a um conjunto específico de variáveis individuais e ecológicas? O *modelo de interacção pessoa-contexto* serviria assim como pano de fundo conceptual ao desenho e interpretação da pesquisa no campo da interacção e desenvolvimento.

3.3.2.1. - A abordagem de Rogoff

Podemos encontrar as raízes conceptuais do pensamento de Rogoff (1982, 1984, 1990) em Gibson e Vygotsky. Estes autores enfatizam o carácter inseparável entre a actividade cognitiva do indivíduo e o contexto em que esta ocorre, tema central, sistemática e rigorosamente explorado na obra de Rogoff.

No conjunto dos seus trabalhos, quer a nível teórico, quer empírico há uma constante preocupação em aprofundar o estudo do desenvolvimento contextualizado, através da reflexão feita com base em estudos transculturais, na análise de interacções simétricas e assimétricas e no estudo das estratégias cognitivas em situação de aprendizagem e de memória em contexto social (Rogoff, 1990).

Na sua perspectiva, os indivíduos, os seus pares e o contexto sociocultural, constituem diferentes ângulos de análise de um processo integrado e não

factores de desenvolvimento independentes. A criança e o contexto social estão de tal modo interligados, que mesmo que se tente analisar e definir o papel de cada um deles em separado, há sempre que ter em conta o papel de ambos. Assim, o comportamento da criança é analisado em função do contexto que, no momento, as acções e os objectivos do adulto, assim como as circunstâncias, lhe proporcionam. Em síntese, a unidade de análise no estudo do processo de desenvolvimento, terá de ter um carácter holístico e abranger os objectivos do indivíduo, referenciados a um determinado contexto social e cultural (Rogoff, 1990).

Contexto e actividade humana são portanto inseparáveis. Para Rogoff, não existem situações não-contextualizáveis, nem competências descontextualizadas. As actividades cognitivas são processos complexos que abrangem o indivíduo e o contexto e que só podem ser entendidas integrando num todo os aspectos pessoais e contextuais. São as actividades dos indivíduos em conjunto com os contextos que produzem as ocorrências cognitivas.

É através da interacção tutelada que a criança vai fazendo novas aquisições adoptando e adaptando os instrumentos e competências intelectuais da sua cultura de origem. Deste modo o seu desenvolvimento cognitivo vai integrar em simultâneo o contexto social e cultural alargado e o contexto interactivo próximo (Rogoff, 1982).

Como temos vindo a constatar, no pensamento de Rogoff estão claramente evidenciadas, quer a sua inspiração vygotskiana, quer a opção por uma perspectiva transaccional. Não é pois de estranhar o destaque que ela vai dar ao papel activo da criança no processo interactivo. Nas tarefas de interacção didáctica, em que esta participa em conjunto com o adulto na resolução de uma tarefa, Rogoff (1984, cit. Coll, 1990) considera que a criança e o adulto gerem em conjunto a situação de ensino-aprendizagem num **processo de participação guiada**. O adulto proporciona à criança os apoios necessários e vai graduando a dificuldade da tarefa, tendo em conta as intervenções, as pistas e a forma activa como esta vai seleccionando os apoios e demonstrando as suas necessidades e conhecimentos.

Trata-se assim de um processo de ensino-aprendizagem situado na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1978), que se inspira no conceito de suporte ou de *andaime* de Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976), que desenvolveremos mais adiante quando nos referirmos às obras destes autores, e que pressupõe um equilíbrio entre as exigências e os apoios que o adulto vai proporcionando e que deverá ser contingente com as respostas da criança.

Rogoff distingue cinco princípios gerais que caracterizam um processo de participação guiada: (1) fornece uma ponte à criança entre a informação disponível e o conhecimento novo necessário à realização da tarefa; (2) fornece uma estrutura de conjunto para o decorrer da actividade ou para a resolução da tarefa; (3) implica uma transferência progressiva do controle, inicialmente exercido quase exclusivamente pelo adulto e que gradualmente passa a ser assumido pela criança; (4) proporciona a intervenção activa do adulto e da criança; (5) pode surgir de forma implícita ou explícita nas situações habituais de interacção (familiares, escolares, etc.) entre adultos e crianças.

Sobressai aqui a importância que Rogoff atribuí à participação activa da criança no processo de ensino-aprendizagem. Na sua perspectiva, é através dessa colaboração com o adulto que ela vai participando na construção do conhecimento contextual relevante para a resolução da tarefa e adquirindo parte da compreensão deste sobre o problema e respectiva solução. Há, pois, uma construção partilhada de uma solução para a resolução do problema cognitivo (Rogoff, & Gardner, 1984).

O papel do adulto, é muito o de criar elos de ligação entre o contexto em que se situa a situação problemática e outras situações já familiares e dominadas pela criança. Vai assim construindo um quadro de referência que é comum a ambos e que abrange conhecimentos anteriores da criança, permitindo que esta possa construir novas competências com base nas já existentes (Rogoff, & Gardner, 1984).

Rogoff (1990) considera, que a sua abordagem, embora consistente com a teoria vygotskiana do desenvolvimento, dá mais ênfase ao papel da criança

como participante activo no seu próprio desenvolvimento. Na sua opinião, as crianças não se limitam a aceitar a ajuda do adulto para a resolução de problemas, elas estão atentas, observam, participam e pedem ajuda, para tentar resolver as questões com que se vão deparando no dia-a-dia construindo assim, através da interacção, o seu sistema cognitivo.

Por outro lado, ela vai retomar o papel que Vygotsky dá à linguagem como sistema de signos por excelência, mediador de toda a actividade psicológica e, portanto, instrumento fundamental da construção cognitiva, para o estender, também, à comunicação não-verbal. O facto de entender a comunicação desta forma mais abrangente, permitirá segundo ela, analisar mais facilmente o processo de desenvolvimento em idades precoces com base em situações naturais de partilha de actividades adulto-criança, sem que haja obrigatoriamente intervenção da linguagem (Rogoff, 1990).

Embora esta autora tenha vindo a fazer inúmeros trabalhos empíricos que englobam, a análise das interacções da criança quer com os seus pares, quer com o adulto, realçámos o aspecto das interacções adulto-criança, por ser este o tema que nos interessa em particular.

Nesta linha, podemos salientar de uma forma muito sintética trabalhos que se referem ao estudo dos benefícios cognitivos que advêm para a criança da partilha com o adulto de tarefas que implicam: a generalização de conhecimentos (Rogoff, & Gardner, 1984), o tipo de estratégias de instrução usadas na interacção (Rogoff, Ellis, & Gardner, 1984), a planificação de tarefas (Radziszewska, & Rogoff, 1988; Gauvin, & Rogoff, 1989; Gardner, & Rogoff, 1988, cit. Rogoff, 1990), ou a memorização de tarefas (Mistry, & Rogoff, 1987; Goeneve, & Rogoff, 1987, cits. Rogoff, 1990). Tanto a nível da generalização de conhecimentos, como na memorização de tarefas, Rogoff encontrou melhores resultados nas crianças em situação de interacção com o adulto. Porém a nível da planificação das tarefas isso só se verificou nos casos em que a tomada de decisão era partilhada. Nestes casos, comparando com a colaboração com pares, a colaboração com o adulto era

mais eficaz. Rogoff (1990) conclui que o factor determinante aqui, não será a presença do adulto, mas a natureza da interacção, nomeadamente a criação da intersubjectividade entre os parceiros, ou seja, a sua compreensão conjunta da situação.

Aliás, uma das características que é empiricamente comprovada por esta autora é o modo como os pais durante a interacção vão adaptando as suas intervenções aos comportamentos da criança, e a forma activa como esta vai interiorizando as novas competências (Rogoff, 1990; Rogoff, & Gardner, 1986, cit. Rogoff, 1990).

3.3.2.2. - A abordagem de Wertsch

Partindo da análise sistemática das interacções a um nível empírico, Wertsch vai tentar operacionalizar a perspectiva vygotskiana do desenvolvimento, nomeadamente a *lei geral genética do desenvolvimento cultural* que ele considera não ter sido suficientemente detalhada por Vygotsky (Wertsch, 1985).

Parte portanto dos pressupostos básicos da teoria de Vygotsky (1978), de acordo com os quais, como já vimos, o desenvolvimento é essencialmente uma construção social, culturalmente mediado por um sistema de instrumentos e de signos, entre os quais se destaca pela sua importância o papel da linguagem. O desenvolvimento processa-se assim, através das interacções que se vão estabelecendo entre a criança e os outros membros mais experientes dentro de uma determinada cultura. As funções mentais superiores irão pois surgir primeiro a nível *interpsicológico*, no decorrer do processo interactivo, para num segundo tempo sofrerem um processo de reconstrução e internalização passando ao nível *intrapicológico* ou individual. Finalmente, uma condição básica para que se dê este processo de internalização é que a interacção se situe dentro da *zona de desenvolvimento próximo* da criança.

A preocupação de Wertsch (1985, 1980, 1984, 1987), vai portanto incidir no estudo empírico dos processos e mecanismos de reconstrução que vão permitir a transição do modo de funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, focalizando o seu trabalho na análise de situações de interacção adulto-criança durante a resolução conjunta de problemas.

Numa obra de 1985, ele vai chamar a atenção para a estreita interligação entre os níveis de funcionamento inter e intrapsicológico. As modificações, quer quantitativas, quer qualitativas que surgem na transição de um para o outro nível, ocorrem normalmente no plano interpsicológico mas implicam modificações correspondentes no plano intrapsicológico. São os mediadores presentes na interacção, com realce para o papel da linguagem, os grandes desencadeadores destas modificações.

No entanto, para que a interacção seja eficaz e promotora do desenvolvimento, é necessário que tanto o adulto como a criança possam estabelecer uma base mínima de acordo sobre o significado e o objectivo da situação.

É aqui que Wertsch (1985a) introduz uma noção importante, a noção de **definição da situação** e que se refere ao modo como, numa dada situação, os objectos e ocorrências, incluindo aqui quer componentes concretas, quer abstractas (por ex. a linguagem), são representados ou definidos pelos dois parceiros.

Quando um adulto e uma criança iniciam uma situação interactiva, acontece frequentemente que o facto de terem diferentes definições da situação pode dificultar a comunicação. Para que esta se estabeleça há que procurar ajustar as diferentes formas de encarar a situação, tentando que elas tenham o mesmo significado para os dois interlocutores, de forma a conseguir um estado de **intersubjectividade** que implica, num determinado momento, a partilha conjunta, total ou parcial, da definição da situação. Poderão existir diferentes graus de partilha o que implica, portanto, a existência de diferentes níveis de intersubjectividade.

Para explicar a noção de intersubjectividade, Wertsch, recorre essencialmente à abordagem que Rommetveit (1985) faz ao estudo da comunicação humana. Segundo este autor, são muitas as interpretações que cada situação objecto ou ocorrência pode suscitar, e é através do discurso que lhe é imposta determinada interpretação que, por sua vez, irá criar uma realidade momentaneamente partilhada. Não existe pois um significado universal para a realidade, esta é antes o resultado da construção activa de cada indivíduo.

Voltando à resolução de problemas conjunta adulto-criança, para que desde o início a colaboração entre os dois parceiros seja viável, deverá ser encontrada uma plataforma comum relativamente ao significado, objectivos, e forma de resolver a tarefa. Para isso torna-se necessário que ambos se disponham àquilo que Wertsch designa como uma *negociação semioticamente mediada* (Wertsch, 1985a). Ambos terão de renunciar temporariamente à sua representação da tarefa. Numa interacção eficaz, o adulto vai estrategicamente "baixar" a sua representação situando-a na zona de desenvolvimento próximo da criança. Na comunicação que aí se estabelece o adulto irá então utilizar aquilo que Wertsch (1985a) designa como **desafios semióticos**, ou seja, o recurso a mecanismos semióticos que obriguem a criança a redefinir a situação com o objectivo de conseguir que esta abandone a sua representação inicial aproximando-se gradualmente da do adulto, completando-se assim o processo de ensino-aprendizagem.

Em diferentes trabalhos empíricos (Wertsch, 1979, cit. Wertsch, 1985a; Wertsch, McNamee, McLane, & Budwing, 1980; Wertsch, & Hickman, 1987), e através da análise microgenética de situações de interacção mãe-criança durante a resolução de uma tarefa, Wertsch vai tentar a operacionalização deste processo.

Nestas pesquisas, as crianças, de idade pré-escolar e filhas de mães americanas da classe média, não conseguem resolver sozinhas a tarefa proposta, um puzzle, necessitando da ajuda das mães. As situações são gravadas em vídeo, e posteriormente analisadas com o objectivo de se tentar perceber de que modo se dá a passagem de um processo de **regulação externa**, em

que a mãe ajuda claramente a criança a resolver a tarefa, para um processo de **regulação interna** em que esta já a consegue realizar sozinha.

Com base nesta análise, Wertsch (1985a) identifica quatro **níveis de intersubjectividade** na *zona de desenvolvimento próximo*, que correspondem a quatro níveis de transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico:

No primeiro nível, a definição da situação da criança é tão diferente da do adulto que as mães são obrigadas a assumir a organização global da tarefa, não existindo quase comunicação.

No segundo nível, a criança já consegue partilhar uma compreensão básica da tarefa, mas não consegue ainda fazer as inferências necessárias à interpretação de regulações verbais externas, exceptuando directivas explícitas, do tipo: "Põe agora o azul".

No terceiro nível, a criança já consegue fazer as inferências necessárias à interpretação de regulações verbais externas, mesmo as directivas implícitas, do tipo: "Qual é que vem a seguir?". O processo situa-se ainda a um nível interpsicológico mas começa já a esboçar-se uma transição de um tipo de regulação externa para uma regulação interna.

Finalmente no quarto nível, a criança já assume inteiramente a regulação da acção. Durante este período pode aparecer durante um breve espaço o "discurso egocêntrico" referido à tarefa, que na concepção vygotskiana, embora com origem na linguagem social não tem intenções comunicativas, visa a planificação e regulação da acção e posteriormente transformar-se-á na linguagem interiorizada. A este nível já quase se atingiu o estado de intersubjectividade entre a criança e o adulto.

Para que este processo de transição possa ocorrer, além dos requisitos cognitivos básicos da criança é necessário que exista, da parte do adulto, vontade de transferir a responsabilidade para a criança e um determinado

tipo de comportamentos que incluem a clareza das directivas e uma reflexão do adulto no fim dos episódios informando a criança sobre o significado das suas acções. A utilização do discurso egocêntrico, que acima referimos, é também considerado um pré-requisito básico neste processo (Wertsch, & Hickman, 1987).

Um aspecto importante no acesso à regulação interna e à intrasubjectividade, é portanto um tipo de comportamentos do adulto que propiciem a participação da criança e simultaneamente a obriguem a ir redefinindo a situação. É aqui, no plano intersubjectivo que, segundo Wertsch (1985a), interferem os **mecanismos semióticos** que vão facilitar a transição da regulação externa para a regulação interna. Durante o processo de internalização estes mecanismos semióticos vão, eles próprios, sofrendo uma transformação, passando o seu significado a ser cada vez mais independente do contexto espaço-temporal em que são utilizados.

Wertsch (1985a) vai destacar dois tipos de mecanismos semióticos: a **perspectiva referencial** e a **abreviação**.

A **perspectiva referencial**, diz respeito ao tipo de mecanismos utilizados para iniciar o funcionamento a nível interpsicológico e que correspondem aos comportamentos utilizados por um dos parceiros para chamar a atenção do outro sobre o referente, ou seja, sobre os objectos ou ocorrências específicas da situação interactiva.

Esta identificação do referente pode ser feita introduzindo no discurso um máximo ou um mínimo de informação. Consoante o grau de informação fornecido, Wertsch (1985a) vai identificar três tipos de perspectivas referenciais:

As expressões referenciais deiéticas, em que o sujeito identifica o referente fornecendo um mínimo de informações, através de sinais indexicais verbais e não-verbais (por ex.: apontar ou referir "isto", "aquilo"). Para que este tipo de

expressão seja utilizada eficazmente é necessário que o referente já tenha existência cognitiva para os dois parceiros.

As expressões referenciais comuns, em que o sujeito identifica o referente através das expressões mais frequentemente usadas na linguagem comum e que em geral se baseiam na função que este desempenha (por ex.: "a coisa vermelha"). É uma informação redundante, no sentido em que não implica informação contextual adicional, sendo portanto de fraco teor informativo.

As expressões referenciais de informação do contexto, em que o sujeito identifica o referente de uma forma que só será óbvia para quem partilhar a mesma definição da situação. É o tipo de expressão que, ao categorizar o referente, introduz uma maior informação no contexto comunicativo e que, portanto, terá tendência a aparecer associada a situações que impliquem níveis de intersubjectividade elevados.

O segundo mecanismo semiótico identificado por Wertsch, a **abreviação**, surge principalmente na fase de transição para o tipo de funcionamento intrapsicológico. Funciona a este nível como instrumento propiciador da mudança no funcionamento interpsicológico adulto-criança, que por sua vez se vai reflectir implicando a mudança no funcionamento intrapsicológico da criança.

A abreviação tem a ver com o tipo de representação linguística explícita utilizada pelo adulto. No processo de regulação externa o discurso do adulto pode ser mais ou menos explícito em relação à definição da situação. Assim Wertsch (1985a) vai distinguir:

Directrizes abreviadas, aquelas que contêm um mínimo de informação, que são essencialmente não-explicitas, implicando um nível de intersubjectividade elevado entre os parceiros.

Directrizes não-abreviadas, aquelas que contêm um máximo de informação, sendo essencialmente directrizes explícitas e que terão de ser utilizadas em

situações em que há um mínimo de partilha em relação à definição da situação por ambos os parceiros.

Wertsch vem deste modo frisar a importância dos mecanismos comunicativos no processo de internalização, que vai permitir à criança aceder ao funcionamento intrapsicológico.

Daqui decorre o papel fundamental da aprendizagem e do ensino como promotores do desenvolvimento e, conseqüentemente, o dos agentes mediadores desse ensino. Os adultos que durante a interacção, através do processo de regulação externa, proporcionam à criança a possibilidade de participar com sucesso na realização da tarefa e a vão informando do significado funcional das acções que eles próprios vão executando, estão a otimizar a aprendizagem e a estimular o desenvolvimento da criança (Wertsch, 1985a; Wertsch, & Hickman, 1987).

Num trabalho de 1980, com base na análise empírica da interacção mãe-criança, Wertsch constatou a existência a nível ontogenético, da transição gradual de um processo de regulação externa para um processo de regulação interna. Por sua vez o tipo de mecanismos semióticos utilizado pelas mães (americanas da classe média), variava também em função da idade da criança, traduzindo-se numa diminuição da ajuda à medida que a idade da criança aumentava, permitindo-lhes que se tornassem gradualmente responsáveis pela tarefa. Com este tipo de funcionamento, estas mães distinguem-se bastante das mães rurais brasileiras objecto de outra pesquisa que passamos a expor.

O objectivo desta pesquisa (Wertsch, Minnick, & Arns, 1984) era explorar a importância do contexto em que a interacção ocorre e a sua influência a nível do funcionamento interpsicológico. Para isso foi feita uma análise comparativa da interacção mãe-criança e professora-criança numa região rural do Brasil, tendo sido encontradas diferenças significativas no que se refere à transferência de responsabilidades na execução da tarefa. As formas de regulação directa eram utilizadas com muito maior frequência pelas mães do

que pelas professoras, com consequências a nível funcionamento intrapsicológico da criança. Os autores interpretam estes resultados, considerando que as mães e as professoras teriam interpretado de forma diversa as instruções e consequentemente atribuído objectivos diferentes à tarefa e que isto estaria relacionado com as suas diferentes experiências determinadas pelos seus contextos sociais e institucionais de pertença. As mães tinham permanecido, no máximo, quatro anos em instituição escolar, enquanto que as professoras tinham um mínimo de onze anos de escolaridade e continuavam inseridas profissionalmente em contextos escolares. Por isso as mães, ao contrário das professoras, se tinham revelado incapazes de organizar o nível de funcionamento interpsicológico de acordo com os pressupostos de uma actividade de ensino.

Referindo-se a este e a outros trabalhos, Wertsch (1985a), vai concluir que as diferentes formas de participação da criança a nível do funcionamento interpsicológico, são significativamente determinados pelo comportamento do adulto/tutor e vão ter efeitos evidentes no modo como ela vai funcionar a nível intrapsicológico na realização da tarefa.

3.3.2.3. - As abordagens de Bruner e Wood

A importância do papel do adulto como mediador da cultura é também assumido e sublinhado por Bruner (1976/1983; Bruner; & Bornstein, 1989; Bruner, & Haste, 1990).

Como já referimos Bruner é um autor de inspiração vygotskiana e como tal vai enfatizar a necessidade de se abordar o estudo do desenvolvimento encarando a criança, não como um ser isolado, mas como alguém que se desenvolve na interacção social e dentro de um contexto histórico e cultural determinado. Como aspecto essencial deste processo de desenvolvimento, ele vai realçar o papel mediador da linguagem, instrumento por excelência de inserção social e de transmissão da cultura:

"Through language, the child is quickly aided in her entry into culture: its metaphors, its kinds of explanation, its categories, and its ways of interpreting and evaluating events." (Bruner, & Haste, 1990)

Na sua opinião, foi o realce dado por Vygotsky à linguagem, como instrumento mediador do desenvolvimento, que veio permitir fazer a ponte entre, por um lado uma perspectiva que, na linha de Piaget, tenderia a ignorar o contexto social, no qual a criança se desenvolveria praticamente "sozinha", encarando a interacção apenas como "facilitadora" desse desenvolvimento, e, por outro lado a abordagem da psicologia social que valorizaria fundamentalmente o papel do contexto social. Deste processo de confluência surge a criança encarada como um ser que vai construindo activamente o seu desenvolvimento através da interacção, inserida num contexto social e cultural que lhe serve de referência e que dá significado ao seu comportamento.

O instrumento que é a linguagem tem um papel a desempenhar, tanto na construção do pensamento, como a nível das relações sociais. É este seu duplo aspecto enquanto instrumento do pensamento e da comunicação que a torna o principal mediador na interacção, e Bruner (Bruner, & Haste, 1990) vai distinguir três funções do discurso:

A **função de andaime**¹, um sistema de suporte que o adulto proporciona à criança, reduzindo a dificuldade da tarefa e permitindo-lhe resolver problemas que ela não conseguiria resolver sozinha.

A **função de negociação ou co-construção de significado**, que constitui uma ponte entre o individual e o social. O significado não é um dado universal, é uma co-construção que resulta da interacção diádica ou de grupo e que implica uma reformulação pela criança e a sua posterior internalização. Para que este processo se possa realizar é necessário que exista uma base mínima de entendimento entre a criança e os outros de forma a tornar possível a comunicação.

¹ *Scaffolding*, no original.

A **função de transferência de representações culturais**, através da interacção a linguagem vai servir de veículo do sistema de costumes, normas e valores de uma cultura. Estes podem ser expressos directamente, na forma de regras, expectativas, etc., ou através do próprio estilo do discurso, do uso

de metáforas e símbolos, narrativas e imagens, que vão dar à criança as informações de que ela necessita para poder lidar com as exigências e expectativas do mundo social e conceptual.

O trabalho empírico feito nesta linha, vai portanto incidir na análise da interacção adulto-criança com incidência na forma de utilização da linguagem e na influência deste processo no desenvolvimento cognitivo da criança.

Bruner vai preocupar-se principalmente, com o modo como os adultos vão ajudar a criança quando ela é incapaz de resolver os problemas sozinha, colocando *andaimes*, ou apoios, que permitem a sua progressão através da zona de desenvolvimento próximo, e retirando-os gradualmente à medida que ela se vai tornando mais capaz, exercendo assim uma verdadeira **função de suporte**.

Ele, analisou em vários trabalhos (Bruner, 1976/1983, cit. Bornstein, 1989; Ninio & Bruner, 1978) a interacção espontânea mãe-criança, encontrando numerosos exemplos deste tipo de comportamentos de suporte, através dos quais de uma forma informal e muitas vezes não consciente as mães vão estimulando os comportamentos pré-linguísticos dos seus filhos. Verificou também que à medida que se registavam progressos na criança as mães iam diminuindo os seus apoios.

Este processo de suporte que Bruner operacionalizou através da metáfora dos *andaimes* (*scaffolding*), visa essencialmente deixar a criança livre para concentrar os seus esforços nos aspectos da tarefa que ela domina, tomando o adulto a seu cargo os aspectos que ultrapassam as suas capacidades e permitindo assim o sucesso final. Porém para que a criança tire um benefício real deste processo, é necessário que ela tenha desde o início uma

representação correcta do objectivo final do problema, só assim ela poderá entender a relação entre os meios e os fins (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Através da análise duma situação de interacção de tutela, e com o objectivo de melhorar as técnicas de ensino, Bruner e colaboradores (Wood, Bruner, & Ross, 1976) vão tentar fazer uma descrição sistemática das respostas da criança a diferentes tipos de apoio. A situação em estudo, com crianças de 3, 4, e 5 anos, consistia na realização de uma tarefa de construção de uma pirâmide com encaixes de madeira, sendo as crianças assistidas por uma educadora com instruções específicas quanto à forma de actuar nas diferentes circunstâncias.

Como resultado desta análise, Bruner vai identificar as componentes da função de colocar e retirar **andaimes**:

A **implicação da criança na tarefa**, consiste em suscitar o interesse e a adesão da criança à tarefa.

A **redução dos graus de liberdade**, implica a simplificação do problema tomando o adulto a seu cargo os elementos da tarefa que a criança não domina.

A **manutenção da orientação**, consiste em fazer com que a criança não se desvie do objectivo da tarefa.

O **salientar do que é essencial**, implica assinalar ou chamar a atenção, de diferentes formas, sobre as características da tarefa que são pertinentes para a sua execução.

O **controle da frustração**, exerce-se através do feed-back constante do adulto à criança.

A **demonstração**, implica que o adulto demonstre a realização da tarefa mas adaptando a acção ao modo de funcionamento da criança, de forma que ela possa, por sua vez, executá-la.

Num processo de ensino eficiente, quanto maior for a dificuldade da criança na execução da tarefa maior necessidade terá o adulto de recorrer a este tipo de apoios. Depois, à medida que a criança se for tornando mais competente, ele retira-los-á gradualmente até que se dê a transferência total da responsabilidade da execução para a criança, completando-se assim o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência dos seus trabalhos em colaboração com Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976), Wood (1989) considera que nas tarefas que caem dentro da *zona de desenvolvimento próximo* existe um hiato entre objectivos ou sub-tarefas que a criança reconhece como apropriadas mas que ainda não consegue realizar sozinha. O **ensino eficiente** consistirá em ajudar a criança a atingir esses objectivos, confrontando-a com problemas de complexidade controlada, de forma a que embora estes ainda estejam para lá do seu nível de realização autónoma, estejam suficientemente próximos para que ela possa entender as sugestões e pistas que lhe forem sendo propostas, permitindo-lhe ter um papel activo na realização da tarefa.

Nesta linha, Wood e colaboradores (Wood, & Middleton, 1975; Wood, Wood, & Middleton, 1978), analisaram a interacção de mães com os seus filhos de idades compreendidas entre os três e os quatro anos, com a preocupação de tentar compreender a eficácia de diferentes estratégias de ensino, dentro do conceito de colocar e retirar *andaimes*.

As mães eram confrontadas com a necessidade de ensinarem aos seus filhos uma tarefa de construção com blocos de madeira (semelhante à utilizada no trabalho com Bruner) que estes deveriam posteriormente realizar sozinhos. As estratégias utilizadas pelas mães foram analisadas em detalhe e classificadas de acordo com o seu grau crescente de directividade, indo desde o estímulo verbal à demonstração. No post-teste, em que a criança ti-

nha de resolver a tarefa sozinha, constatou-se que obtinham melhores resultados aquelas cujas mães *tinham adaptado a sua intervenção às capacidades demonstradas pelo seu filho durante o processo de ensino*, ou seja, proporcionando-lhe apoio quando ele mostrava dificuldades e retirando-o à medida que ele se ia tornando mais competente.

Foram portanto as mães que realizaram intervenções **contingentes** com o nível de competência da criança aquelas que obtiveram melhores resultados. Wood (Wood, Wood, & Middleton, 1978), concluí considerando que a **estratégia de contingência** ao colocar a criança perante problemas de complexidade controlada constitui o âmago do ensino eficiente. Este tipo de estratégia permite à criança descobrir as relações entre as ocorrências observadas, as acções realizadas e as descrições verbais destas acções, daqui resultando a sua eficácia.

Como podemos constatar, encontramos, tanto a nível teórico como empírico, uma grande convergência nos trabalhos de Rogoff, Wertsch, Bruner e Wood.

Todos de inspiração vygotskiana, destacam e operacionalizam conceitos fundamentais, com especial realce para aqueles que se prendem com a eficácia do ensino-aprendizagem dentro da zona de desenvolvimento próximo, permitindo o processo de internalização e o acesso às funções mentais superiores.

É também dentro desta linha que se situa o tipo de abordagem das interacções pais-criança proposto por Gonzalez e Palacios, que servirá de base ao nosso trabalho empírico, e cujos pressupostos teóricos passaremos a expor no capítulo seguinte.

Capítulo 3

**Uma abordagem ao estudo das interacções pais-criança
dentro da perspectiva sociocultural do desenvolvimento**

1 - Introdução

Ao longo desta primeira parte, temos vindo a tentar traçar um percurso que nos ajude a enquadrar progressivamente, a nível teórico, o trabalho empírico que apresentaremos na segunda parte.

Nos dois primeiros capítulos, procurámos dar uma panorâmica geral do modo como foi sendo abordado o estudo das interacções pais-criança, situando-o no quadro mais amplo da evolução dos modelos dentro da psicologia do desenvolvimento.

Focando já aspectos mais específicos, preocupámo-nos também em desenvolver, com algum detalhe, os aspectos teóricos da obra de Vygotsky e de alguns dos seus continuadores, nomeadamente, Wertsch, Bruner e Wood. Estes autores constituem o quadro de referência teórico da proposta de abordagem ao estudo das interacções adulto-criança de Palacios (1988b, 1990a) e Gonzalez (1993), que serve de base ao nosso trabalho empírico.

Neste capítulo iremos desenvolver com algum detalhe os pressupostos teóricos deste tipo de abordagem, que se enquadra numa perspectiva sociocultural dentro da psicologia do desenvolvimento, numa linha que Palacios (1990a) designa de *contextualista-interaccionista*.

Passamos agora a apresentar o quadro conceptual de referência dos autores, para em seguida reflectirmos sobre a sua aplicação a nível empírico.

2 - A perspectiva contextualista-interaccionista do desenvolvimento

2.1 - Breve enquadramento teórico

Esta perspectiva, que Palacios (1990a, 1988b) designa de contextualista-interaccionista ou sociogenética, vem realçar as características socioculturais e interactivas do desenvolvimento humano, considerando-o como um processo socialmente assistido e guiado, em que através de mecanismos interactivos complexos, os contextos históricos, culturais, sociais e institucionais deixam a sua marca a nível dos conteúdos e processos de desenvolvimento.

Palacios (1988b, 1990a), situa este tipo de abordagem na linha das perspectivas etológica, ecológica e histórico-cultural. A estas duas últimas já nos referimos com algum pormenor no primeiro capítulo, pelo que sintetizaremos aqui apenas os seus aspectos mais relevantes para esta abordagem.

Na *perspectiva etológica* Palacios realça a ênfase dada ao *aspecto adaptativo* do comportamento humano, adaptação que se inscreve no código genético, sublinhando as relações entre a filogénese e a ontogénese, e que explicaria a persistência de alguns comportamentos nos indivíduos de uma espécie, tais como, por exemplo, certos automatismos.

Por sua vez, na linha da *perspectiva ecológica*, e referindo essencialmente Bronfenbrenner, Palacios (1990a) salienta o *carácter contextualmente determinado* do processo de desenvolvimento. Insiste na necessidade de o entender enquadrando-o nos diferentes contextos de vida do indivíduo, do nível micro ao nível macro, e de conduzir os estudos empíricos em contextos significativos e referenciados a tarefas e situações não artificiais.

Finalmente, enquadra-se na *perspectiva histórico cultural do desenvolvimento* situada na linha de pensamento vygotskiano, que pela ênfase que dá ao conceito de desenvolvimento contextualizado e ao referir a existência de vários níveis de análise do funcionamento mental, entre os quais inclui o onto-

genético e o filogenético, pode considerar-se que conceptualizava já os aspectos salientados por Palacios nas duas abordagens anteriores.

Dentro desta perspectiva, Palacios (1988b) vai destacar essencialmente dois aspectos: a génese social dos processos psicológicos superiores e o carácter histórico e cultural dos conteúdos transmitidos através da interacção social e, principalmente, dos mecanismos semióticos mediadores desse processo de transmissão.

Para Vygotsky, como já referimos, o desenvolvimento psicológico é entendido como resultante de uma construção da criança que se processa através das interacções que estabelece com os indivíduos mais competentes dentro da sua cultura. Esta construção, através da qual a criança se apropria de um conjunto de instrumentos e estratégias psicológicas, tem lugar primeiro a um nível social, ou *interpsicológico*, para sofrer em seguida um processo de interiorização passando a existir a nível pessoal ou *intrapsicológico*.

É no decorrer do processo interactivo que o sistema social fornece á criança todo um conjunto de instrumentos e, principalmente, de signos (ou instrumentos psicológicos) que lhe vão permitir enquadrar histórica e culturalmente a realidade exterior e atribuir-lhe um significado. Entre os instrumentos psicológicos mediadores, Vygotsky destaca a linguagem, pelo seu papel de agente de comunicação, auto-regulador, planificador da actividade e mediador semiótico por excelência.

Outro aspecto que Palacios realça, dentro da perspectiva vygotskiana, é o papel fulcral que a educação e a aprendizagem desempenham no processo de desenvolvimento da criança, aspecto esse que ele retoma e desenvolve a partir da noção de *zona de desenvolvimento próximo*.

Situada claramente dentro desta linha, a *perspectiva contextualista-interaccionista ou sociogenética* do desenvolvimento defendida por Palacios (1988b; 1990a) e adoptada por Gonzalez (1993), vai privilegiar os processos adaptativos do indivíduo e o aspecto determinante dos contextos em que a interac-

ção ocorre, considerando que o desenvolvimento psicológico se pode perspectivar como resultante, em grande parte, das relações interpessoais estáveis que ocorrem entre a criança e os seus contextos de vida.

Continuando dentro do pensamento de Vygotsky, vai porém realçar o facto de nem todo o tipo de interacção ser promotor de desenvolvimento. Apenas o são, as situações interactivas que, na terminologia vygotskiana caem dentro da *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP), ou seja, as que vão proporcionando apoios à criança de forma a permitir que esta possa ir evoluindo para lá do seu nível de desenvolvimento no momento. Como Palacios (1988a) sublinha, esta noção implica a criança e o adulto que com ela interage. A ZDP é uma construção de ambos, não é algo que tenha uma existência própria dentro da criança, é antes uma possibilidade que se potencializa através da interacção. Como vimos, a função de suporte do adulto proporcionando *andaimes* que permitam à criança ultrapassar as dificuldades, é aqui determinante (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

É importante recordar que estas interacções vão ter efeitos a nível de um organismo que tem as suas próprias leis biológicas herdadas filogeneticamente, entre as quais sobressai a existência de um calendário maturativo que, se por um lado vai abrindo possibilidades ao desenvolvimento, por outro lhe vai também impondo limites. As hipóteses de desenvolvimento que se abrem dentro da ZDP, vão estar assim balizadas pelas possibilidades evolutivas da criança em cada momento, e pela capacidade do adulto em perceber as possibilidades desta e em a ajudar a concretizá-las.

Daqui ressalta, como Palacios (1990a) sublinha, o papel crucial da educação como fonte de desenvolvimento ontogenético do indivíduo. Através da interacção com os agentes socializadores dentro da sua cultura a criança vai fazendo aquisições que estão fortemente condicionadas, quer pelas características específicas dos seus contextos de vida imediatos (níveis micro, exo e mesossistémico, na terminologia de Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1989), quer pelos contextos históricos e culturais do momento (nível macrosistémico).

As interações significativas, com objectos, com outras crianças ou com os adultos são a base do processo de desenvolvimento. O educador tem aqui um papel chave na definição de objectivos adequados às possibilidades da criança e na descoberta dos seus interesses de forma a poder utilizá-los do ponto de vista educativo e a expandi-los e diversificá-los, estimulando progressivamente o seu desenvolvimento. A optimização deste processo passa, segundo Palacios (1993), pelo interesse e motivação da criança, pela estabilidade dos contextos de aprendizagem, incluindo aqui aspectos físicos, temporais, normativos e de valores, e pela existência de um contexto relacional caloroso e que proporcione segurança emocional e auto-estima positiva.

Palacios (1990a), vai ainda defender a hipótese da existência de uma *continuidade evolutiva* no desenvolvimento ao considerar que existe uma continuidade nos padrões interactivos que se estabelecem entre os adultos significativos e a criança, continuidade essa que justificaria a continuidade no desenvolvimento. Pais e filhos com um determinado padrão, positivo ou negativo, de interacção precoce, teriam tendência a ir reproduzindo esse padrão ao longo do crescimento da criança. Assim, determinados efeitos das interações no desenvolvimento encontrariam a sua explicação nesta continuidade, mais do que em tipos de interacção específicos referenciados a determinados períodos. Quebrar ou compensar uma cadeia de padrões interactivos deficiente introduzindo influências positivas, seria assim uma forma de estimular o processo de desenvolvimento da criança, e vem sublinhar o papel determinante que a educação pode ter neste processo.

2.2 - Perspectivas de investigação

Ao situar-se num determinado quadro conceptual o investigador está à partida a fazer opções sobre a forma como vai desenvolver a sua pesquisa.

Palacios (1988b), vai assim chamar a atenção sobre algumas das implicações que uma abordagem contextualista-interaccionista ou sociogenética tem a nível da investigação:

- O estudo do processo de desenvolvimento deve ser referenciado ao contexto em que ocorre, sendo dada relevância às características contextuais.
- O processo de desenvolvimento deve ser entendido como algo de socialmente mediado e ser estudado através das interacções que ocorrem entre a criança e os outros indivíduos mais competentes dentro da sua cultura de origem.
- Deve ser dada particular atenção à escolha e definição dos conteúdos psicológicos que se pretendem analisar dentro do processo interactivo. Estes devem ser relevantes e ter impacto a nível da adaptação da criança aos contextos em que se processa o seu desenvolvimento.
- O estudo destes conteúdos deve ser feito com base em tarefas e situações relevantes e familiares à criança.

2.2.1. - Os aspectos contextuais

No que se refere ao estudo dos contextos, Palacios (1988b) vai distinguir entre contextos familiares e extra-familiares, dividindo estes em formais e informais.

Vai no entanto considerar o contexto de uma forma global, quando reflecte sobre como conduzir a sua análise a nível empírico, realçando determinados aspectos a ter fundamentalmente em conta: os indivíduos dentro de cada contexto (quem são, quantos são, tipo de relação que mantêm com a criança,

quais as suas atitudes, expectativas, objectivos educativos, etc.); as características físicas e os objectos que existem nesses contextos com impacto na educação da criança (espaços, brinquedos, materiais educativos, etc.); e o tipo de rotinas que ocorrem dentro desses contextos (centrais\acidentais, rígidas\maleáveis).

Numa perspectiva contextual, como já vimos, o contexto não aparece porém como uma unidade isolada. Adoptando a terminologia de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1989), vemos que a um nível micro e mesossistémico, a criança aparece como frequentando diferentes contextos que se interpenetram e interinfluenciam. Há que ter em conta os efeitos destes diferentes subsistemas na criança, analisando a articulação entre os seus vários contextos de vida e a forma como decorre a transição entre eles. Estes contextos por sua vez, estão envolvidos a um nível exo e macrossistémico por todo um conjunto de factores que lhe são exteriores mas que exercem sobre eles uma influencia determinante. Estamos a referir-nos, num âmbito mais distante, a todo um conjunto de valores históricos, culturais e normativos, e, num âmbito já mais próximo, à importância dos efeitos na criança de factores tais como o grau de escolaridade dos pais, o tipo de actividade profissional que exercem, o seu tipo de inserção a nível de grupos sociais, e paralelamente, o nível e tipo de formação das educadoras, o modelo educativo de referência do jardim de infância, etc.

Esta questão vai-se pôr quando nos colocamos numa perspectiva sociogenética. Neste enquadramento, torna-se importante passar ao nível microanalítico de análise das interações, uma vez que se considera estarem estas na base do processo que vai permitir a transição do social para o pessoal constituindo o motor do processo de desenvolvimento. Por sua vez, o processo interactivo deve ser compreendido enquanto inserido no seu sistema ecológico e tendo em conta as interrelações entre as várias componentes desse sistema.

Nos casos em que a análise ao nível microssistémico incide no contexto familiar, a par do estudo dos processos interactivos entre os pais e a criança parece igualmente importante compreender o pano de fundo em que essas

interacções ocorrem, ou seja, o modo como os pais estruturam o ambiente familiar. Estão aqui incluídas, entre outras, características relacionadas com a forma como está organizado o ambiente físico, os espaços, o tipo de materiais, considerando brinquedos, livros e jogos disponíveis para a criança, a forma como os pais valorizam, apoiam e modelam aspectos tais como, a aquisição de novos conhecimentos pela criança, a aquisição e utilização de regras e normas sociais, ou a forma como a vida familiar está organizada em termos da riqueza e diversidade de experiências que proporciona à criança.

Diversos trabalhos citados por Caldwell e Bradley (1984) em que estes aspectos referentes à estruturação do ambiente educativo familiar foram analisados através da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984), comprovaram a existência de uma correlação significativa entre estes resultados avaliados aos 6 e aos 12 meses e o desenvolvimento cognitivo da criança avaliado aos 6, 12, 36 e 54 meses.

Palacios (1988a) valoriza também a importância deste tipo de avaliação. Num trabalho realizado pela sua equipa (Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1987), foram analisadas nove díades de pais e crianças de 22 meses, prototípicas de três sub-classes definidas à partida. Nas conclusões, após as necessárias ressalvas à generalização decorrentes das limitações da amostra, os autores referem as relações causais quasi-lineares encontradas entre as ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento da criança, o modo como os pais organizam o contexto educativo familiar e o tipo de interacções pais-criança.

2.2.2. - Tipo de situação interactiva e definição da tarefa

No que se refere já especificamente à análise das interacções, Palacios (1988b), vai referir a necessidade que se põe ao investigador de distinguir entre as interacções ditas sociais, ou seja, aquelas que ocorrem de forma es-

pontânea no dia-a-dia sem um conteúdo educativo explícito, e as interações normalmente designadas como didáticas (Bornstein, 1989), e que são orientadas pelo adulto no sentido de promover na criança determinadas competências, ajudando-a a interpretar o mundo exterior e criando oportunidades para que ela observe, experimente, imite, verbalize e aprenda. Isto pode ser feito no decorrer de tarefas conjuntas tais como desenhar, pintar, jogar ou fazer um puzzle. Embora a fronteira entre estes dois tipos de interação seja por vezes bastante tênue, o investigador deverá estar consciente da sua existência e saber qual o tipo de interação que, em cada momento, lhe interessa analisar.

Neste segundo grupo de interações didáticas, o investigador vai ainda ter de decidir qual o tipo de situação e tarefa a eleger para a sua análise.

O primeiro critério a considerar é que estas deverão ser relevantes e familiares, tanto à criança como ao adulto, ou seja, que possuam aquilo que Bronfenbrenner (1979) designou de *validade ecológica*.

Daí a importância de eleger um cenário que pertença ao dia-a-dia da criança e analisar a sua interação com um adulto significativo, em torno de uma tarefa que pode não ser absolutamente idêntica às tarefas que ambos executam habitualmente, mas que deverá ser do mesmo tipo.

Neste sentido, há também que ter em conta, como já foi anteriormente referido, o processo de mudança contínuo em que a unidade pessoa/contexto está envolvida, o que implica que a observação não se deverá limitar a um único momento circunscrito no tempo, mas abranger diferentes situações e cenários.

Daí que, tal como Palacios (1988b) sublinha, na escolha da tarefa se deva ter o cuidado de eleger, sempre que possível, tarefas com significado em vários cenários, ou que sejam facilmente comparáveis entre si, permitindo a análise das concordâncias e discrepâncias entre cenários. Do mesmo modo,

e de forma a conseguir uma imagem diversificada dos comportamentos da díade, a análise não deverá incidir num único tipo de tarefa.

Gonzalez (1993) chama a atenção para o facto de aparentemente existirem evidências empíricas demonstrando que as tarefas mais estruturadas e com objectivos mais precisos, construções ou puzzles por exemplo, desencadeiam nos pais um maior número de comportamentos directivos e de estratégias de ensino, ao contrário do que acontece em situações menos estruturadas como o jogo espontâneo ou o ver em conjunto livros de imagens.

Desenvolveremos em seguida alguns aspectos específicos relativamente à situação de ver em conjunto livros de imagens, situação em função da qual analisaremos as interacções mãe-criança no trabalho empírico que apresentaremos na segunda parte.

2.2.2.1. - A situação de leitura conjunta de livros

Este é um tipo de situação que tem sido frequentemente explorado em pesquisas que se preocuparam em analisar os efeitos das interacções adulto-criança relacionando-os com índices de desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da linguagem (Ninio, & Bruner, 1978; Ninio, 1983; Masur, 1982; Snow, & Goldfield, 1983; Wheeler, 1983; Whitehurst et al., 1988; Hoff-Ginsberg, 1991; Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1987; Gonzalez, & Palacios, 1992; Gonzalez, 1993) ou da literacia (Snow, & Ninio, 1986; Snow, 1983, Goldfield, & Snow, 1984, cit. Snow, & Ninio, 1986; Wells, 1986, Taylor, 1983, Taylor, & Dorsey-Gaines, 1988, cit. Stevens, Hough, & Nurss, 1993; Heath, 1983, cit. Dyson, & Genishi, 1993).

É um facto que a situação interactiva em torno de um livro de imagens, é propiciadora da aquisição e desenvolvimento do vocabulário. Wells (1985, cit. Whitehurst et al., 1988), constatou com base numa amostra de mães com crianças de 2 anos, que cerca de 5% do total de trocas verbais diárias ocor-

ria nesta situação. Também Ninio e Bruner (1978), verificaram ao longo de dez meses de observação de uma díade, que cerca de 75,6% das nomeações feitas pela mãe ocorreram no contexto do livro de imagens. A mãe respondia consistentemente nomeando as figuras apontadas pela criança, ou fazia perguntas do tipo "O que é isto?" ou "Onde está o...?", e dava feedback informativo às tentativas de nomeação da criança. Um tipo de interação semelhante foi encontrado nas díades estudadas por Snow e Goldfield (1983) e por Moerk e Moerk (1979, cit. Whitehurst et al., 1988).

Por sua vez num trabalho de 1977 (cit. Hoff-Ginsberg, 1991), Dunn, Wooding e Herman demonstraram que em contextos de leitura de livros, surgiam com maior frequência nos discursos das mães características prognosticantes de um bom desenvolvimento da linguagem, do que em outras situações tais como, o jogo livre ou a prestação de cuidados.

Entre estas características do comportamento das mães, a focalização da atenção conjunta com a criança, a estimulação do diálogo através de questões postas à criança e as respostas contingentes da mãe, são salientadas por diversos autores como estando positivamente correlacionadas com o desenvolvimento da linguagem da criança (Barnes, Gutfreund, Satterly, & Wells; 1983, Hoff-Ginsberg, 1986; Snow, Perlmann, & Nathan, 1987; Tomasello, & Farr, 1986, cit. Hoff-Ginsberg, 1991). Outras pesquisas demonstraram ainda que o facto de as crianças entrarem com bastante frequência em diálogo com os adultos é predictor do desenvolvimento do vocabulário (Hutenlocher et al., 1991, cit. Hoff-Ginsberg, 1991).

a) Rotinas e aquisição da linguagem

Diversos autores sublinharam ainda a importância das rotinas na aquisição da linguagem (Snow, & Goldfield, 1983; Snow, & Ninio, 1986; Bruner, 1975, Snow, Dubber, & DeBlauw, 1981, cts. Snow, & Goldfield, 1983). As rotinas agiram como suportes tornando as situações previsíveis à criança e permitir-

lhe-iam dizer, num determinado contexto, o que outros tinham já dito em contextos semelhantes. O feedback que o adulto possa dar a essas tentativas quando bem sucedidas, irá proporcionar a identificação correcta das situações e implicará a sua memorização e a das elocuções produzidas, permitindo posteriores generalizações.

Por outro lado, e fazendo a ponte para o contexto de leitura de livros, no decorrer da sua pesquisa de 1978 sobre o emergir da capacidade de nomeação, Ninio e Bruner, concluíram ser esta situação fortemente rotinizada, uma vez que implica um pequeno número de passos organizados numa sequência bastante estável e previsível. Simultaneamente o facto de cingir o adulto às imagens vai limitar o seu discurso tornando-o, também, muito mais previsível e recorrente.

Num trabalho de 1976 (cit. Snow, 1989), Snow et al. tinham já verificado ser o discurso materno mais complexo no contexto de leitura de livros do que durante o jogo livre. Estas conclusões foram confirmadas por vários outros autores (Hoff-Ginsberg, 1991; Goddard, Durkin, & Rutter, 1985, Jones, & Adamson, 1987, Lewis, & Gregory, 1987, Wiley, Shore, & Dixon, 1989, cit. Hoff-Ginsberg, 1991) de acordo com os quais, as mães neste contexto usam um maior leque de vocabulário, põem mais questões, nomeiam com maior frequência, estruturam mais o seu discurso e utilizam-no de uma forma menos directiva e recorrendo menos à regulação social.

Relacionando as conclusões das diferentes pesquisas sobre as rotinas e o contexto de leitura de livros, com os resultados de um seu trabalho de 1984 (Snow, Perlmann, & Nathan, 1984, cit. Snow, & Ninio, 1986), em que foi salientado o facto de, o discurso das mães ser mais complexo durante as rotinas do que quando propõem novos objectos ou actividades à criança, Snow (1986) vai considerar o contexto de leitura de livros como a rotina ideal para a aprendizagem da linguagem.

b) Características do discurso materno e classe social

Muitos investigadores se têm preocupado com o estudo das características do discurso materno relacionando-o com a classe social, tendo chegado à conclusão de que o discurso das mães das classes desfavorecidas é, de um modo geral, menos contingente com o comportamento da criança e terá tendência a surgir mais como uma forma de dirigir este comportamento do que com o intuito de pôr questões no sentido de entrar em diálogo com a criança (Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman, & Leckle, 1969, Farran, & Haskins, 1980, Heath, 1983, Hess, & Shipman, 1965, Schacter, 1979, *cits.* Hoff-Ginsberg, 1991).

Voltando à situação de leitura conjunto de livros, este parece ser um contexto em que as diferenças entre as classes sociais aparecem atenuadas, tornando-se o discurso das mães mais semelhante do que em situações mais estruturadas como quando, por exemplo, têm de ensinar algo à criança (Hoff-Ginsberg, 1991; Snow et al., 1976, Dunn et al., 1977, *cits.* Hoff-Ginsberg, 1991; Ninio, 1980, *cit.* Snow, & Ninio, 1986).

No entanto, embora atenuadas, as diferenças mantêm-se e, de um modo geral, o discurso das mães das classes desfavorecidas, é potencialmente menos didáctico e menos orientado para o futuro no sentido de estender as intervenções da criança de forma a conduzi-la a uma progressiva complexificação linguística (Ninio, 1980, *cit.* Snow, & Ninio, 1986; Wooton, 1974, *cit.* Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff-Ginsberg, 1991).

Por sua vez, Hoff-Ginsberg (1991) analisou o modo de expressão habitual das mães nos diálogos que estas estabelecem com os diferentes parceiros no dia-a-dia, e chegou à conclusão que as diferenças encontradas a nível das classes sociais no discurso materno não são específicas da interacção com a criança, parecendo antes reflectir diferenças sociais no uso da linguagem de um modo geral.

Outros trabalhos porém, têm realçado o papel das características individuais das mães para explicar estas diferenças a nível do discurso. Entre estas características têm sido destacadas as atitudes e objectivos educativos. As mães ocidentais da classe média teriam maior tendência, relativamente às das classes desfavorecidas, para encarar os seus filhos como parceiros dialogantes e maior preocupação em estimular o seu desenvolvimento comunicativo (Heath, 1983, Snow et al. 1976, Snow, de Blauw, & Van Roosmalen, 1979, cits. Hoff-Ginsberg, 1991).

c) Sensibilidade materna às capacidades da criança

Finalmente, um último aspecto que nos parece de interesse realçar, tem a ver com a forma como as mães vão adequando o seu discurso à idade e às capacidades da criança.

Já referimos no capítulo anterior trabalhos de George e Tomasello, Bohannon e Marquis, Broen e Baldwin que demonstram esta regulação do discurso materno.

No que se refere a esta adequação na situação específica de leitura conjunta de livros de imagens, Wheeler (1983), por exemplo, demonstrou que enquanto as mães de crianças de 1 ano organizam o seu discurso, de um modo geral, em torno de nomeações das imagens, as mães de crianças de 3 e 4 anos já põem questões que vão mais além do conteúdo imediato das imagens, como por exemplo: "O que é que vai acontecer ao gato?".

Com base nestas constatações, Whitehurst et al. (1988) sugerem que existem aparentemente diferenças individuais importantes no comportamento dos pais neste contexto e chamam ainda a atenção para o facto de não se encontrar, no conjunto da pesquisa sobre este tema, suporte empírico consistente para a existência de uma relação causal entre a situação de leitura conjunta de livros de imagens e o desenvolvimento da linguagem.

No trabalho que desenvolveram, com um grupo de trinta crianças entre os 2 e os 3 anos e suas mães, americanas da classe média, estas foram submetidas a uma intervenção de quatro semanas em que foram treinadas no contexto de leitura de livros de imagens, no sentido de adquirirem determinados comportamentos potencialmente estimuladores do desenvolvimento da linguagem. Os resultados a nível das capacidades de linguagem das crianças deste grupo foram comparados com os das crianças de um grupo de controlo, em dois momentos, imediatamente após a intervenção e nove meses mais tarde, tendo-se constatado nestes dois momentos um avanço importante das crianças do grupo experimental. Os autores concluíram que a forma como os pais falam com os seus filhos vai ter impacto no seu desenvolvimento linguístico e que isto é também verdade para a situação de leitura de livros de imagens. Assim, não é apenas o facto de os pais lerem livros de imagem em conjunto com os seus filhos que vai estimular o seu desenvolvimento a nível da linguagem, a forma como eles conduzem esta situação é que poderá ser potencialmente estimulante.

d) Algumas conclusões

Fazendo agora uma síntese do conjunto de todos estes trabalhos poderemos tentar chegar a algumas conclusões. Existe um determinado estilo de interacção mãe-criança, caracterizado por um comportamento materno específico que é estimulador do desenvolvimento da linguagem da criança. No comportamento das mães, incluindo o tipo de discurso que utilizam, registam-se diferenças em função da classe social, sendo, de um modo geral, menos estimulante o comportamento das mães da classe desfavorecida. Esta diferença mantém-se relativamente à situação de leitura conjunta de livros de imagens, embora surja aqui mais atenuada do que em outros contextos. As diferentes representações que as mães possam ter da situação, facto salientado por Wertsch (Wertsch et al., 1984), pode ter aqui também o seu papel a desempenhar. Assim, não se poderá considerar que a situação de interacção mãe-criança centrada na leitura de livros de imagens é, por si só, estimuladora do

desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança, sê-lo-á porém quando caracterizada por um determinado tipo de comportamento materno potencialmente estimulante.

2.2.3 - Análise dos conteúdos das interacções didácticas

Passaremos agora a analisar, com algum detalhe, os mecanismos interactivos, que dentro de uma perspectiva sociogenética do desenvolvimento, surgem como propiciadores do desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, em que todo o conhecimento é entendido como uma construção da criança a partir das interacções que ela estabelece com os membros mais competentes dentro da sua cultura, é obviamente importante ter em conta a sua adaptação ao meio e considerar os mecanismos que possibilitam e facilitam essa adaptação.

Daí que Palacios (1988b), refira que os conteúdos psicológicos a explorar na análise das interacções adulto-criança, devam ser relevantes do ponto de vista da adaptação do indivíduo ao meio. Continuando dentro deste raciocínio e situando-se na faixa etária das crianças de idade pré-escolar, ele vai salientar a importância que tem para o desenvolvimento da criança uma boa adaptação ao contexto escolar. Para que esta se concretize, na sua opinião, são necessários essencialmente dois tipos de competências, umas de carácter cognitivo e outras de carácter social.

Salientando o distanciamento do concreto imediato que se constata a nível dos conteúdos escolares em que se vai basear a aprendizagem da criança, Palacios vai sublinhar a necessidade que a criança pré-escolar tem em se ir movendo com um à vontade crescente no âmbito do simbólico. Ele define esta capacidade como, a possibilidade de pensar sobre as coisas, antecipar, avaliar e planificar as acções, evoluir do ponto de vista da competência lin-

guística de um modo geral e ser capaz de utilizar adequadamente outros sistemas de representação, como por exemplo, o desenho ou a pintura.

Esta possibilidade de acesso ao simbólico estará, numa perspectiva socio-genética, muito condicionada pelo seu grau de presença/ausência nas interações que a criança foi mantendo com os adultos significativos ao longo do seu desenvolvimento. Para operacionalizar esta competência e avaliar até que ponto a estimulação do acesso da criança aos processos simbólicos complexos está ou não presente nas interações didáticas, Palacios propõe o conceito de **distanciamento** (Sigel, 1982, 1986, 1992a, 1992b).

No entanto, a nível das competências cognitivas, como aliás das sociais como veremos, não interessa apenas perceber o tipo de exigência, traduzido pelo nível de distanciamento, que o adulto põe à criança, mas também o ajuste dessa exigência às possibilidades da criança e a forma como o adulto lida com situações de manifesta dificuldade da criança em responder ao que lhe foi pedido.

Um outro tipo de competências salientado por Palacios, são as de carácter pessoal-social. Tal como as competências cognitivas, também estas têm origem nas interações didáticas e ele vai considerá-las igualmente importantes para a adaptação e desenvolvimento da criança.

Estas competências têm uma componente pessoal importante relacionada com vários aspectos que, segundo este autor, se podem agrupar sob os conceitos de auto-estima e autonomia pessoal e com implicações tão diversas a nível das relações interpessoais como, a capacidade de se relacionar na vida social, de se integrar em grupos, de fazer valer os seus direitos e respeitar os dos outros, de desenvolver comportamentos de cooperação e de ajuda, etc.

A capacidade que a criança possa ter de se bastar a si própria e ir conseguindo resolver os desafios com que se depara no dia-a-dia, vão dar-lhe a noção da sua competência pessoal e promover sentimentos de auto-valor-

zação. Esta auto-valorização, base para a construção de uma auto-estima positiva é, concerteza, fundamental para o seu processo de desenvolvimento

É muito importante aqui, como frisa Palacios, o papel dos adultos no sentido de incentivar a autonomia ou a iniciativa pessoal e na forma como gerem situações em que se torna necessário definir regras de conduta, estabelecer limites, lidar com a transgressão, etc. Pôr exigências à criança num clima afectuoso e transmitindo-lhe apoio e confiança nas suas capacidades é estimulante para o seu desenvolvimento, o mesmo já não acontece quando essas exigências são postas com frieza e hostilidade.

Finalmente Palacios (1988b) chama a atenção para o facto de estes dois domínios, da esfera cognitiva e social, aqui artificialmente separados, constituírem de facto uma única realidade que deve ser analisada tendo em conta as interrelações entre eles.

Outro aspecto que importa realçar, é que, tal como se considera o comportamento do adulto na interacção, há também que ter em conta o comportamento da criança. Até que ponto é que existe equilíbrio entre as características da estimulação proposta pelo adulto e as possibilidades e competência da criança? Qual a resposta do adulto em casos de manifesta incapacidade da criança? Estas e outras questões têm de ser consideradas na análise do processo interactivo.

Num trabalho publicado em 1993, Gonzalez retomou e desenvolveu as propostas teóricas de Palacios aqui expostas, para caracterizar o estilo de interacções pais-filhos com impacto mais positivo na estimulação do desenvolvimento da criança.

Neste trabalho foram analisadas as interacções de 68 crianças de 22 meses, com os seus pais. Estes pertenciam a três níveis educacionais distintos e habitavam, parte em áreas rurais e parte em áreas urbanas. As interacções foram analisadas em torno de três tarefas, resolução de um puzzle, ver em conjunto um livro de imagens e jogo livre com material de desenho.

No modelo delineado para a análise das interacções a autora começa por definir as componentes do estilo interactivo dos pais que, na sua opinião, poderão surgir associadas a níveis mais elevados de desenvolvimento da criança.

Para isso parte do conceito de *sensibilidad* parental, conceito muito utilizado na literatura e na pesquisa e, como já vimos no capítulo anterior, frequentemente associado ao desenvolvimento de competências, pessoais, sociais e cognitivas na criança.

Gonzalez, vai considerar que este conceito tal como é definido por Lamb e Easterbrook: *"...la tendencia de un adulto a aportar respuestas contingentes, apropiadas y consistentes a las senales o necesidades de un nino"* (Lamb, & Easterbrook, 1981, cit. Gonzalez, 1993), necessita de uma maior precisão conceptual.

Assim as componentes, comportamento contingente dos pais - aquele que sucede rápida e discriminadamente ao da criança - e comportamento consistente - quando isto acontece na grande maioria das vezes - na sua opinião não levantam muitas dúvidas. Já o mesmo não sucede relativamente à componente comportamento apropriado aos sinais e necessidades da criança. Como definir um comportamento apropriado e como caracterizar estas necessidades?

Outra limitação que a autora levanta, diz respeito ao carácter meramente reactivo do conceito de sensibilidade paterna. Na sua opinião, também se deverão aqui considerar os comportamentos sensíveis dos pais, que consistem em pôr questões e lançar desafios sem que para tal tenham sido solicitados pela criança. Vai assim, adoptando a designação de Rubin e Mills (1992, cit. Gonzalez, 1993), ter em conta no seu modelo de análise, tanto os comportamentos estimulantes dos pais de carácter **reactivo**, ou seja, aqueles que respondem de forma contingente e apropriada aos comportamentos da criança, como os de carácter **proactivo**, aqueles que precedendo o seu pedido de intervenção propõem sugestões de actuação à criança.

Voltando à definição de comportamento apropriado, a autora propõe dentro de uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento, considerar como comportamentos parentais apropriados à estimulação do desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança aqueles comportamentos que se revelem *sensíveis aos níveis actuais e potenciais de competência* da criança, ou seja aqueles que caíam dentro da sua *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1978). Quanto às necessidades da criança a que os pais deverão ser sensíveis, na mesma linha de pensamento, estas teriam a ver com todo o tipo de competências que a criança é capaz de desenvolver apenas com o suporte do adulto.

Finalmente, Gonzalez vai distinguir as diferentes dimensões que, dentro do modelo que propõe para análise das interacções, irão caracterizar um estilo parental de interacção sensível aos níveis actuais e potenciais de competência da criança. Este estilo caracterizar-se-à por ter em conta no processo interactivo os seguintes aspectos:

- A negociação conjunta da definição da situação.
- O equilíbrio entre exigências e apoios.
- O estímulo à descontextualização.
- O estímulo à iniciativa e ao sentimento de auto-competência.

As duas primeiras dimensões têm a ver com o carácter estrutural da interacções enquanto as duas últimas dizem respeito ao seu conteúdo. Obviamente esta compartimentação, como frisa aliás a autora, é meramente operacional. Na realidade, estas componentes são complementares, interrelacionam-se e interinfluenciam-se formando padrões interactivos complexos. Na análise dos resultados há, portanto, que ter em conta a influência recíproca das várias dimensões. Passaremos em seguida a caracterizar estas dimensões.

2.2.3.1. - A negociação conjunta da definição da situação

Como já vimos no capítulo anterior ao referir o trabalho de Wertsch, a realidade não tem um significado universal, é antes o resultado da construção activa de cada indivíduo.

Daí que, para que possa existir verdadeira colaboração entre o adulto e a criança na situação interactiva, se torne necessário encontrar uma plataforma comum em que os dois parceiros partilhem uma mesma **definição da situação** (Wertsch, 1985a), ou seja, em que estejam de acordo relativamente ao significado, objectivos e forma de resolver a tarefa. Nesse momento, em que já é possível a comunicação entre o adulto e a criança, ambos atingiram aquilo que Rommetveit (1985) e Wertsch (1985a) designam por estado de **intersubjectividade**.

Dentro deste quadro teórico, Gonzalez (1993), vai sistematizar algumas das características dos estados de intersubjectividade que caracterizam as definições partilhadas de uma situação.

Assim, a definição partilhada assenta sempre numa negociação entre os dois interlocutores, e nas interacções assimétricas, que são as que nos interessam, normalmente entre o adulto e a criança.

Como já referimos no capítulo anterior, é o adulto, que detêm a definição da situação culturalmente mais aceite, quem normalmente guia a criança através dos vários níveis de intersubjectividade (Wertsch, 1985a) até atingirem uma definição comum da situação. Trata-se portanto, de um processo de negociação contínuo que se prolonga ao longo de toda a interacção e em que, ambos os parceiros, têm de ir modificando a sua definição inicial. No caso da criança, porém, para que se produza desenvolvimento, ou seja, para que se dê a transição do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico (Vygotsky, 1978), tem de haver uma verdadeira reconstrução da situação.

Neste processo têm um papel fundamental a linguagem e os restantes mecanismos semióticos que o adulto vai utilizar, lançando à criança desafios com o objectivo de a levar a redefinir a situação (Wertsch, 1985a). Esta redefinição, que corresponde ao acesso a uma forma de funcionamento psicológico superior, ocorre normalmente de um modo brusco. Há como que uma mudança súbita na compreensão da situação, e que segundo Gonzalez (1993), é expressa por Valsiner (1988) através da metáfora do "curto-circuito" e por Wertsch (1984) pelo "insight".

Finalmente, a verdadeira compreensão da situação pela criança não ocorre durante a interacção, mas decorre de uma reflexão "a posteriori", há como que uma compreensão do significado da acção depois de a ter realizado e decorrente dessa mesma realização (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Wertsch, & Hickman, 1987; Vygotsky, 1962; Cazden, 1981, cit. Gonzalez, 1993).

Quanto aquela que será a melhor definição da situação que o adulto deverá negociar com a criança, Gonzalez (1993) considera que esta nem sempre é a mais avançada. Em muitos casos será aquela, que indo um pouco mais além da que a criança já possuía, lhe permite continuar motivada para a tarefa e a incentiva a continuar. É disso exemplo o trabalho de Wersch (1989, cit. Gonzalez, 1993), em que a mãe que resolve um puzzle com o seu filho de 2,5 anos, prefere a utilização de expressões referenciais deícticas e comuns à das expressões referenciais de informação de contexto, para ter a certeza de que mantém um determinado nível de intersubjectividade com a criança, assegurando assim a continuação da sua participação na tarefa.

Esta negociação do estado de intersubjectividade é o mecanismo que permite que a interacção possa ser eficaz. Como refere Gonzalez, marca de certo modo o início do caminhar através da *zona de desenvolvimento próximo* da criança, caminhar, esse, em que outros mecanismos terão também um papel importante a desempenhar para ajudar a criança a transitar para um nível de funcionamento intrapsicológico. É a forma como estes mecanismos são ou não utilizados que define uma intervenção estimulante do adulto.

2.2.3.2. - O equilíbrio entre exigências e apoios

Tendo como ponto assente que a interacção eficaz é aquela que se processa dentro da *zona de desenvolvimento próximo* da criança, isto implicará da parte do adulto que ele exerça aquilo que, como vimos no capítulo anterior, Bruner designa de *função de suporte*.

Isto não significa que se ponha entre parêntesis o papel activo da criança no processo interactivo. Como já vimos anteriormente, adulto e criança gerem em conjunto a situação de ensino-aprendizagem num **processo de participação guiado** (Rogoff, 1984, cit. Coll, 1990). Na análise deste processo não se deverão, portanto, considerar adulto e criança como elementos separados que se interinfluenciam, mas sim, focar a díade como uma unidade, tentando compreender a forma como ambos negociam e transferem a informação enquanto resolvem a tarefa em conjunto (Rogoff, & Gardner, 1984).

Numa interacção assimétrica porém, será sempre o adulto quem no início vai conduzir o processo. Ao situar as exigências postas à criança no decorrer da interacção num nível superior aquele em que ela lhes consegue dar resposta sozinho, ou seja, na sua *zona de desenvolvimento próximo*, o adulto deverá, paralelamente, estar atento aos sinais da criança e proporcionar-lhe os apoios de que ela necessita para poder participar na tarefa, sem correr o risco de se desinteressar por esta lhe parecer demasiado difícil, e retirá-los gradualmente à medida que ela se vai tornando mais capaz.

No capítulo anterior descrevemos esta função de suporte do adulto e as suas várias componentes, que Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976) tão bem operacionalizou através da metáfora dos *andaimes* (*scaffolding*). 

Referimos também o trabalho de Wood, destacando as conclusões a que chegou a partir das suas pesquisas sobre a análise da função de suporte dentro da *zona de desenvolvimento próximo*, e que se traduzem principalmente na **regra de contingência**: as intervenções eficazes do adulto são aquelas que são contingentes com o nível de competência da criança.

Sem esquecer o papel activo da criança no processo interactivo com óbvia influência na forma como este decorre, e continuando a centrar-nos no adulto, diversos trabalhos empíricos, alguns dos quais também já referidos no capítulo anterior, mostraram que nem todas as mães seguem a regra de contingência. Algumas mantêm o mesmo nível de exigência depois do insucesso da criança ou dão só instruções verbais de ordem geral (Wood, & Middleton, 1975; Wood, Bruner, & Ross, 1976), enquanto outras, por exemplo, assumem a realização da tarefa (Wertsch, Minick, & Arns, 1984).

Gonzalez (1993) refere também os trabalhos de Pratt, Kerig, Cowan e Cowan (1988) e de Renshaw e Gardner (1990), incidindo na análise das interacções entre os pais e os seus filhos de idade pré-escolar em diversos contextos em que se constatou que nem sempre os pais baixavam o nível de exigência logo após o insucesso da criança.

Renshaw e Gardner (1990, cit. Gonzalez, 1993), avançando no sentido da explicação deste facto, constataram que os pais que mantinham este comportamento eram mais frequentemente pais que entendiam a tarefa em termos de processo, ou seja, como uma situação de ensino, enquanto que aqueles que baixavam o nível de exigência teriam uma maior tendência em entendê-la em termos de produto, ou seja, valorizando o resultado final.

Gonzalez avança ainda outra explicação baseada no conceito de **zona de desenvolvimento próximo percebido** (Palacios, 1987), isto é, a zona que abrange as expectativas que os pais têm em relação ao desenvolvimento dos seus filhos. Nesta perspectiva, os pais com expectativas mais altas teriam tendência a manter o nível de exigência, mesmo depois do insucesso da criança, verificando-se o oposto com os que mantêm expectativas mais baixas.

Como a autora sublinha, embora seja importante que os pais aumentem o suporte quando se apercebem das dificuldades da criança, em alguns pais verifica-se uma **demora** neste procedimento, como se eles pretendessem

dar uma nova oportunidade à criança, o que poderá ser bastante positivo em termos de desenvolvimento.

Relativamente ao processo de colocar e retirar *andaimes (scaffold)*, Gonzalez (1993) identifica as suas várias componentes (algumas das quais já definimos no capítulo anterior), que passamos a sintetizar começando pelo colocar dos *andaimes (scaffolding)*:

Fornecer mensagens redundantes, ou seja, transmitir a mesma informação através de vários canais (Rogoff, Malkin, & Gillbride, 1984, cit. Gonzalez, 1993). Por exemplo, dar indicações gestuais e verbais em simultâneo.

Reduzir os graus de liberdade, ou seja, simplificar a tarefa tomando o adulto a seu cargo aquilo que põe mais dificuldades à criança. Por exemplo, indicando qual a peça do puzzle que a criança deverá colocar em seguida.

Proporcionar informação simples, ou seja, fornecer uma informação parcial ligada à acção imediata, mas que pode permitir a continuação da tarefa pela criança e que visa principalmente manter a comunicação. Por exemplo, na leitura conjunta de livros de imagens, o adulto fará essencialmente nomeações simples (DeLoach, & DeMendoza, 1983, cit. Gonzalez, 1993).

Tomar o adulto a iniciativa no processo interactivo, ou seja, será o adulto quem assumirá a maior parte de responsabilidade pela tarefa. Será ele, por exemplo, quem indicará qual a gravura a examinar a seguir.

À medida que a criança se vai tornando mais competente o adulto deverá então gradualmente retirar os *andaimes (scaffold)* até que, por um processo de transferência, a criança assuma completamente a responsabilidade da tarefa. São as seguintes as componentes que Gonzalez (1993) identifica neste processo:

O **processo de abreviação**, este é um processo fundamental na transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, ao qual já nos referimos quando descrevemos os mecanismos semióticos identificados por Wertsch (1985a). De uma forma sintética podemos dizer que ele consiste essencialmente numa diminuição da explicitação e da redundância das mensagens, passando as intervenções dos pais a ser cada vez menos demonstrativas e cada vez mais verbais. Por sua vez as informações verbais tendem a conter cada vez menos informação.

Aumentar os graus de liberdade, que se traduz em ir dando progressivamente à criança mais margem de manobra de forma a que ela se vá tornando cada vez mais responsável pela tarefa. No exemplo do puzzle, o adulto dará cada vez menos indicações, indicará apenas as peças mais difíceis até deixar de dar qualquer indicação, completando a criança o puzzle sozinho.

Complexificar a informação, isto é, a informação simples que o adulto inicialmente dava à criança ir-se-á complexificando gradualmente, deixará de estar tão ligada à acção imediata para se passar a relacionar com os objectivos da tarefa. Na leitura conjunta de livros de imagens, por exemplo, as extensões e elaborações passarão a prevalecer relativamente às nomeações (DeLoach, & DeMendoza, 1983, cit. Gonzalez, 1993).

Passar gradualmente a iniciativa do processo interactivo à criança, isto é, à medida que a criança se torna mais competente dá-se uma verdadeira transferência da responsabilidade da tarefa do adulto para a criança, processo que vai culminar a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. Rogoff e Gardner (1984), salientam a importância que os erros têm neste processo, ao permitirem o ajustar do nível de responsabilidade a transferir e o detectar de possíveis dificuldades de compreensão na criança. Esta é também, como já vimos, uma preocupação central na obra de Wertsch (1985a), o modo como se processa a transição de uma forma de *regulação externa*, em que a mãe guia a acção, para a *regulação interna*, em que é já a criança quem lidera o processo.

Como recorda Gonzalez (1993), uma das exigências metodológicas deste tipo de abordagem, é a necessidade de utilizar técnicas de análise sequencial, a que já fizemos referência no capítulo anterior, e que nos permitem uma melhor compreensão da cadeia interactiva. Este tipo de análise torna possível compreender a sequência dos comportamentos e avaliar a sua adequação e contingência, o que não acontece com os métodos uni e multivariados tradicionais.

2.2.3.3. - O estímulo à descontextualização

Uma característica salientada por Palacios (1988b) como fundamental à posterior adaptação da criança ao contexto escolar é, como já vimos, a sua capacidade de se ir movendo com um à vontade crescente no âmbito do simbólico.

Como também já foi referido, ao reflectirmos sobre a obra de Vygotsky no primeiro capítulo, é a possibilidade de utilizar os instrumentos de mediação de uma forma descontextualizada ou distanciada sem referência às características concretas do contexto, que vai permitir a formação dos processos psicológicos superiores, os únicos especificamente humanos ou socioculturais.

Também Piaget (Piaget, & Inhelder, 1966), quando fala da passagem do pensamento operatório concreto ao formal, se refere às "descentrações" sucessivas que correspondem à libertação do pensamento da criança do concreto e do real para passar a conseguir raciocinar sobre hipóteses ou sobre proposições que ela não sabe, à partida, se são ou não verdadeiras.

Este tipo de pensamento implica da parte do indivíduo que ele seja capaz de criar representações mentais dos objectos ou acontecimentos, uma vez que estes não se encontram fisicamente presentes, não sendo portanto directamente observáveis.

Dentro de uma perspectiva sociogenética do desenvolvimento, o acesso da criança a este distanciamento progressivo do concreto que lhe permite aceder ao pensamento simbólico, dependerá necessariamente do seu grau de presença/ausência no decorrer das interações adulto-criança.

a) A teoria do distanciamento de Sigel

É nesta linha que Gonzalez (1993) vai retomar a proposta de Palacios (1988b) e recorrer à *teoria do distanciamento de Sigel* para analisar a forma e o grau de operacionalização desta competência através do processo interactivo.

Sigel (1982, 1986, 1992b; Sigel, & Cocking, 1977; Sigel, & Flaugher, 1987) vai considerar a família como um sistema de influências mútuas caracterizado pela interdependência das suas componentes. Neste contexto, dentro do qual se processa grande parte do desenvolvimento da criança, o acesso ao pensamento simbólico, na sua opinião, resulta parcialmente da utilização pelos pais, de um modo formal e informal, de um determinado tipo de estratégias educativas, por ele conceptualizadas como **estratégias de distanciamento**.

Os pedidos de distanciamento que o adulto faz à criança, são interações verbais que a forçam a distanciar-se, em maior ou menor grau, do presente imediato observável. O grau de distanciamento, traduz-se na distância que se verifica entre o sistema de representações da criança, provocado pela intervenção do adulto, e a situação concreta em que adulto e criança se encontram.

Assim, ao activarem o processo cognitivo da criança obrigando-a a recorrer a um sistema de representações que lhe permita elaborar sobre a experiência concreta, estas estratégias vão surgir como estimuladoras do pensamento simbólico. Sigel define-as como:

"....a construct that is used as a metaphor to denote the psychological separation of the person from the immediate, ongoing present. The distancing metaphor suggests that individuals can project themselves into the past or into the future or can transcend the immediate present. This process of distancing is conceptualized as critical in the development of representational thinking. " (Sigel, 1982)

Através da utilização destas estratégias os pais vão obrigar a criança a distanciar-se, em maior ou menor grau, do presente imediato levando-a a reconstruir o passado, a utilizar a imaginação para lidar com objectos, pessoas ou acontecimentos, transcendendo o "aqui" e "agora", a planear e antecipar acções futuras e a ter em conta a transformação dos fenómenos de um sistema simbólico noutro.

O modelo proposto por Sigel (Sigel, & Cocking, 1977), é pois um modelo que se reclama de uma perspectiva constructivista, inspirado em Piaget, mas também com forte influência vygotskiana.

Ele vai explicar o mecanismo através do qual as estratégias de distanciamento provocariam o acesso ao pensamento simbólico recorrendo ao conceito piagetiano de *discrepância*. Ao utilizar este tipo de estratégias, o adulto provocaria discrepâncias entre o pedido que é feito à criança e a forma como esta entende a realidade, discrepâncias essas que dariam lugar a um estado de *desequilíbrio cognitivo* cuja resolução implicaria uma reorganização conduzindo a um estado mais elevado de equilíbrio dinâmico.

Sigel (1982), recorre porém igualmente, a conceitos nitidamente vygotskianos ao chamar a atenção para o carácter social das estratégias de distanciamento. Estas são utilizadas pelos indivíduos mais competentes dentro de uma determinada cultura durante a sua interacção com a criança e pressupõem a utilização da linguagem, mediador semiótico por excelência. Sigel vai referir a noção de linguagem internalizada de Vygotsky para, por analogia, considerar que é a interiorização dos diálogos que ocorrem durante estas interacções sociais precoces em que os pais proporcionam à cri-

ança experiências de distanciamento do concreto imediato, que vai proporcionar o seu acesso ao pensamento simbólico.

Estas duas perspectivas que coexistem no modelo proposto por Sigel, embora oriundas de correntes teóricas distintas, surgem aqui como complementares. São os pedidos de distanciamento que se processam a um nível interpsicológico durante a interação, a fonte das discrepâncias impulsionadoras da reorganização cognitiva que, na linguagem vygotskiana, se traduz na procura de uma definição da situação culturalmente mais avançada, definição essa que, uma vez internalizada, dará origem à formação dos processos psicológicos superiores. Surge assim a capacidade, intrinsecamente humana, de pensar com base em representações e que implica *"...the mental ability to reproduce the past, anticipate the future and assess alternatives in the present, transcending immediate spatial and temporal perceptions."* (Sigel, & Flaugher, 1987)

Como já referimos, as estratégias de distanciamento variam quanto ao grau em que promovem o distanciamento do indivíduo do "aqui" e "agora". Assim, por exemplo, perante uma imagem em que um menino veste o casaco à porta de casa, se a mãe perguntar à criança "O que é que o menino está a fazer?", está a pôr-lhe uma questão com um nível de distanciamento baixo, a criança só tem de observar e descrever o que está presente na imagem. Mas se a pergunta for "Porque é que ele está a pôr o casaco?", será já de nível médio, pois ela terá de sequenciar e relacionar os elementos presentes, o menino está a pôr o casaco porque vai sair. Finalmente, se a mãe puser a questão "Onde é que tu pensas que ele vai?", esta será de nível elevado, visto que ela está a pedir à criança que formule uma hipótese que transcende os elementos presentes na imagem. Nesta linha, Sigel distingue, relativamente ao seu conteúdo, pedidos de distanciamento de nível baixo, médio e elevado.

Os *Pedidos de Distanciamento de Nível Baixo*, são verbalizações em que é mínima a exigência que se faz ao indivíduo para que este se separe do presente imediato e que originam respostas automáticas resultantes da observação e associação, sempre baseada em elementos que estão fisicamente

presentes. Incluem-se aqui pedidos feitos à criança no sentido de ela nomear, reconhecer ou descrever .

Os *Pedidos de Distanciamento de Nível Médio*, são verbalizações que, embora continuem a ter por base o contexto imediato, implicam já um maior grau de elaboração. Todos os elementos implicados no pedido que se faz ao indivíduo estão presentes na situação imediata, mas a relação a estabelecer entre eles não está. É o caso da sequenciação, da comparação, da categorização, da relação ou da reprodução, em que é trazida ao presente, relacionando com o contexto imediato, uma situação existente na experiência prévia da criança.

Os *Pedidos de Distanciamento de Nível Elevado*, são verbalizações em que é pedido ao indivíduo que formule hipóteses ou elaborações que transcendem completamente as qualidades perceptivas do presente imediato. Temos neste caso pedidos que impliquem inferir causas, antecipar efeitos, planificar, formular hipóteses, concluir ou propôr alternativas.

Teoricamente as intervenções mais estimulantes serão aquelas que promovem um maior distanciamento relativamente ao contexto imediato, ou seja, as de nível elevado. Na realidade, porém, aquilo que é mais estimulante para uma criança terá que ser equacionado tendo em conta as suas características pessoais e o seu nível de desenvolvimento. Só adequando-se às características da criança é que a estimulação proporcionada pode por ela ser internalizada, permitindo a transição do nível interpsicológico para o intrapsicológico.

Para além das características ligados ao conteúdo, Sigel realça também a importância dos aspectos formais na promoção de interações mais ou menos estimulantes. Assim, vai distinguir essencialmente entre verbalizações formuladas na forma *declarativa* e *interrogativa*, distinguindo nestas últimas entre as que implicam uma *resposta aberta* e as que implicam uma *resposta fechada*. As declarativas simples requerem apenas a atenção passiva da criança, ao contrário das interrogativas, especialmente as que pressupõem

uma resposta aberta, que solicitam já uma implicação activa, provocando, activando e facilitando a reorganização das operações mentais da criança. As declarativas seriam, portanto, menos distanciantes do que as interrogativas, e entre estas últimas, as de resposta aberta seriam mais distanciantes do que as de resposta fechada. (Sigel, & Cocking, 1977).

O modelo de Sigel conceptualizado através da teoria do distanciamento, que acabámos de expor nas suas linhas gerais, teve na sua origem um estudo empírico do desenvolvimento cognitivo da criança em contexto pré-escolar (Sigel, Secrist, & Forman, 1973; Copple, Sigel, & Saunders, 1979-1984, cit. Sigel, 1986). Nesta pesquisa ficou comprovado o impacto das estratégias de distanciamento, utilizadas pela educadora, no desenvolvimento da capacidade de simbolização da criança, permitindo-lhe pensar em termos de representações. Estes resultados foram confirmados por um trabalho de 1992 que envolveu educadoras e crianças americanas da classe média (Sigel, 1992).

O interesse de Sigel na aplicação deste modelo ao contexto familiar, surgiu da sua reflexão sobre pesquisas anteriores em que constataria a grande dificuldade manifestada pelas crianças provenientes de meios desfavorecidos em tarefas de classificação de gravuras ou na participação em jogos de dramatização (Sigel, & McBane, 1967, cit. Sigel, 1986). Como o autor sublinha (Sigel, 1986), são ambos tipos de tarefas que implicam a utilização dos estímulos imediatos como materiais simbólicos. Surgiu assim a ideia, de detalhar as actividades dos pais para tentar compreender se existiria alguma relação entre o modo como eles ensinavam os seus filhos, guiando, indicando ou modelando os seus comportamentos, e o desenvolvimento intelectual destes.

Os investigadores da escola de Princeton, dirigidos pelo autor, iniciaram portanto uma série de pesquisas com o objectivo de analisar as interações pais-filhos, procurando perceber a relação entre a utilização pelos pais de estratégias de distanciamento e o funcionamento cognitivo da criança. Posteriormente, decidiram incluir ainda um terceiro factor no desenho da pesquisa, as crenças parentais, para procurar encontrar uma relação entre as cognições e os comportamentos dos pais.

Sigel (1986), fala-nos dos resultados destas pesquisas em que se analisaram as relações entre as crenças dos pais e as estratégias de distanciamento que eles utilizam (McGillicuddy-DeLisi, 1980, 1982, 1985; Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Johnson, 1980). Embora não tenha sido encontrada uma correspondência directa entre crenças e comportamentos específicos a análise de regressão revelou a existência de uma relação entre determinados padrões de crenças e a utilização de estratégias de distanciamento.

No entanto, o que mais nos interessa realçar nestes trabalhos são as análises feitas no sentido de procurar encontrar uma relação entre a utilização, pelos pais, de estratégias de distanciamento e o emergir, na criança, da capacidade de pensar através de representações, ou seja, de entender os sinais e os símbolos como representantes dos seus referentes (Sigel, 1982).

Uma primeira pesquisa do grupo de Princeton incidindo nesta temática é descrita por Sigel num artigo de 1982. O estudo envolveu 120 famílias de dois meios socioeconómicos distintos, médio e baixo. As crianças observadas tinham em média 4 anos de idade. Foi analisada a interacção de cada criança com ambos os progenitores, em duas tarefas diferentes, dobrar um papel para formar uma figura e ler um livro de imagens. O desempenho cognitivo das crianças foi avaliado com base em tarefas de conservação, imaginação antecipatória cinética, memória de reprodução e de reconstrução e de classificação de objectos.

De um modo geral, os resultados apontaram para uma confirmação da hipótese que relacionava a utilização de estratégias de distanciamento elevado pelos progenitores com o nível socioeconómico destes e com um nível de desempenho cognitivo superior por parte da criança. No entanto, estes resultados apareceram mais nítidos no caso das mães do que no dos pais, o que nos pode levar a supor que é o comportamento destas que tem mais efeito a nível do desenvolvimento da criança.

A influência marcante da natureza da tarefa no comportamento dos adultos foi outro factor constatado. O volume e o tipo de pedidos de distanciamento

variou com o tipo de tarefa, tanto para os pais como para as mães. Cada tipo de tarefa suscitou apenas, algumas, entre as diferentes possíveis estratégias de distanciamento e não se constatou, entre as tarefas, consistência no comportamento dos pais.

Na conclusão, os autores consideram verificada a hipótese que relaciona as estratégias de distanciamento com o funcionamento cognitivo da criança. A frequência e o tipo de estratégias de distanciamento utilizadas pelos pais variaria, porém, em função de factores sociais e, principalmente, ecológicos.

Num outro estudo realizado pelo grupo de Princeton (Sigel, 1986), partindo da mesma hipótese, foram comparados dois grupos de 60 crianças com idades compreendidas entre os 3,6 e os 5 anos. Um dos grupos era composto por crianças com dificuldades de comunicação de QI normal e o outro por crianças sem dificuldades de comunicação e de QI equivalente. As tarefas em função das quais se analisaram as interacções de cada criança com o pai e com a mãe, eram as mesmas da pesquisa anterior.

Constatou-se que, em relação ao volume de pedidos de distanciamento médio e elevado não se verificaram diferenças entre os dois grupos. Já no que se refere aos pedidos de distanciamento baixo, estes surgiam com maior frequência da parte dos pais de crianças com problemas de comunicação e apareciam associados a um maior número de pedidos feitos na forma interrogativa. Estes dados apontam para a existência de uma sensibilidade dos pais às necessidades específicas destas crianças.

No que se refere à relação entre o tipo de estratégias de distanciamento utilizadas e o desenvolvimento cognitivo da criança os resultados encontrados distinguem os dois grupos.

No caso das crianças com problemas de comunicação, a maior utilização de estratégias de distanciamento elevado aparece, de um modo geral, associada a melhores resultados a nível do desempenho cognitivo (WPPSI e Raven) e linguístico (PPVT e Crichton), enquanto que um pior desempenho sur-

ge ligado a uma maior utilização de estratégias de distanciamento baixo. Isto verifica-se tanto com os pais como com as mães e de uma forma mais nítida na tarefa de leitura de um livro de imagens do que na de construção em papel.

No caso das crianças sem problemas de comunicação, já não apareceu nenhuma relação entre a utilização de estratégias de distanciamento elevado e a competência cognitiva da criança. Esta correlacionou-se, porém, negativamente com o uso, pelos pais, de estratégias de distanciamento de nível baixo. Os resultados deste grupo aparecem assim diferentes dos da primeira pesquisa. Convém no entanto ter em conta que, no primeiro estudo a avaliação da competência cognitiva da criança foi feita através de provas piagetianas, enquanto que neste se utilizaram provas estandarizadas de QI.

Finalmente, num trabalho empírico realizado por Groenendaal, Goudna e Olthof (1992, cit. Gonzalez, 1993), foram analisadas as interações de mães e filhos de idade pré-escolar em torno de diferentes tarefas, que iam da resolução de um puzzle a outras menos estruturadas. Constatou-se que a utilização, pelas mães, de pedidos de distanciamento se correlacionava significativamente com o desenvolvimento cognitivo das crianças e esta relação mantinha-se aos 6 e aos 10 anos de idade das crianças.

O conjunto de resultados destas diferentes pesquisas leva-nos a considerar que existe, de facto, uma relação entre as estimulações dos pais no sentido de distanciarem a criança do presente imediato e o desenvolvimento cognitivo desta. No entanto, tal como Gonzalez (1993) sublinha esta relação parece estar mediada por uma série de variáveis:

O contexto da interacção, ou a tarefa que adulto e criança resolvem em conjunto. Nalgumas situações será mais apropriado o uso de estratégias de distanciamento de nível elevado, enquanto que noutras já será mais estimulante o uso de estratégias de nível baixo. Por exemplo, uma situação menos estruturada como ver livros em conjunto pode ser mais reveladora do estilo pessoal dos pais e da sua sensibilidade ao desenvolvimento possível da criança.

O nível de desenvolvimento/competência da criança. Os pedidos de distanciamento elevados podem ser adequados e estimulantes para crianças com um determinado nível de desenvolvimento e já não o ser para outras. Quando o pedido ultrapassa a *zona de desenvolvimento próximo* da criança a estimulação deixa de ser eficaz.

No seu artigo de 1986 Sigel vai já afirmar que o potencial de distanciamento de uma determinada estratégia não é apenas função do seu conteúdo mas também da sua adaptação ao nível de desenvolvimento da criança. Os pais, como já referimos anteriormente, são sensíveis a isto e vão aumentando as suas exigências à medida que avança o desenvolvimento dos seus filhos.

O grupo de Princeton (Sigel, Stinson, & Flaughner, 1991, cit. Gonzalez, 1993) efectuou um estudo longitudinal, incidindo cinco anos mais tarde nas famílias de crianças pré-escolares da pesquisa inicial. Constataram que relativamente ao que acontecera anteriormente, os pais agora diminuía o número de questões que colocavam aos seus filhos, enquanto aumentavam as informações que lhes forneciam quando estes as solicitavam. Havia, relativamente aos pedidos de distanciamento, uma mudança formal que reflectia quase uma inversão dos papéis que ambos desempenhavam.

O sexo do progenitor. Dos resultados das pesquisas analisadas parece ressaltar um maior impacto do comportamento da mãe no desenvolvimento cognitivo da criança. Poderemos atribuir este facto, como já foi atrás referido, a uma maior frequência nas interacções mães-filhos.

Em síntese, parece poder considerar-se, que a utilização pelos pais de estratégias que estimulem a criança a distanciar-se do concreto imediato têm um contributo importante a nível do desenvolvimento cognitivo da criança.

No que se refere ao conteúdo destas estratégias, as de nível médio e elevado serão potencialmente mais estimulantes, no entanto, isto estará sempre condicionado ao nível de competência da criança e ao contexto da situação interactiva.

No que diz respeito à forma, os pedidos de distanciamento formulados na forma interrogativa, e principalmente aqueles que pressupõem uma resposta aberta, implicando uma participação activa da criança, serão potencialmente mais distanciantes.

2.2.3.4. - O estímulo à iniciativa e ao sentimento de auto-competência

Como vimos anteriormente Palacios (1988b) destaca a importância que têm as competências de carácter social-pessoal no desenvolvimento da criança, com incidência na forma como estas reagem e lidam com situações novas e no modo como consequentemente se auto-valorizam.

Gonzalez (1993) vai retomar este aspecto, atribuindo a práticas educativas parentais distintas o leque variado de comportamentos que as crianças demonstram quando perante situações novas e difíceis. Na sua perspectiva, os pais que proporcionam aos filhos uma maior diversidade de situações encorajando-os a enfrentá-las e a tomar iniciativas, estão indirectamente a ajudá-los a avançar através da sua *zona de desenvolvimento próximo*, como consequência da riqueza e variedade da estimulação a que estes estarão sujeitos. A criança, por sua vez, à medida que se vai tornando mais autónoma, vai-se sentindo mais segura e competente o que terá certamente repercussões positivas na sua aprendizagem futura.

As raízes teóricas que justificam este tipo de abordagem vai Gonzalez (1993) buscá-las às teorias da motivação (White, 1959; Lewis, & Goldberg, 1969) e da vinculação (Ainsworth, & Bell, 1974) ou a pesquisas que relacionam as práticas educativas parentais com características da personalidade da criança (Baumrind, 1967; Bayley, & Schaefer, 1964).

No que diz respeito aos comportamentos dos pais que estimulam a autonomia e a iniciativa da criança fazendo-a sentir-se mais segura e competente, Gonzalez prefere dar um sentido mais amplo aos termos mais utilizados na literatura: **sensibilidade** (*sensivity, responsiveness*, Ainsworth, Bell, & Stay-

ton, 1974, cit. Gonzalez, 1993) ou **resposta contingente** (*contingency*, Watson, 1967, cit. Gonzalez, 1993).

Vai assim considerar como comportamento **sensível**, aquele que, para além do desenvolvimento actual e das necessidades momentâneas da criança, tem também em conta o seu desenvolvimento possível". O estímulo à autonomia e à auto-competência seria apenas um dos aspectos deste comportamento sensível.

No que se refere à **contingência**, a autora adopta a definição de Skinner (1986) considerando que um comportamento contingente do adulto deve não só responder de forma rápida, consistente e discriminada, mas também ser apropriado ao comportamento da criança.

Neste sentido, para designar este tipo de comportamentos parentais, Gonzalez decidiu utilizar a expressão **estímulo à autonomia e ao sentimento de auto-competência**, que considera mais descritivo e, por isso, menos equívoco. O termo *autonomia* refere-se à componente mais externa do comportamento da criança na sua relação com o meio, enquanto que o *sentido da própria competência* é já de carácter mais emocional. O termo *competência* é aqui utilizado no sentido amplo que lhe dá White, como sendo "*la capacidad de un organismo para interactuar de un modo eficaz con su medio*" (White, 1959, cit. Gonzalez, 1993)

O raciocínio que está subjacente à escolha desta dimensão de análise dos comportamentos parentais, é o seguinte: as crianças mais autónomas, que tomam maior número de iniciativas e que conseqüentemente se sentem mais seguras e competentes, vão obviamente passar por um leque de experiências mais diversificado de que tirarão um máximo de partido a nível da aprendizagem, o que lhes deverá proporcionar um avanço a nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico.

O comportamento autónomo e competente da criança aparecerá assim como mediador entre o comportamento *sensível* dos pais e o desenvolvimento co-

gnitivo-linguístico da criança. Esta conclusão está implícita nos trabalhos de vários autores citados por Gonzalez (1993), como por exemplo, Ainsworth e Bell (1974), Estrada, Arsenio, Hess e Holloway (1987), Beckwith e Cohen (1989) e Bornstein e Tamis-LeMonda (1989), que consideram que o comportamento sensível dos pais dará origem da parte da criança a "um sentido da sua própria capacidade", um "sentido de controle", uma "base emocional para interagir com o meio" ou uma "crença em que o mundo está governado por regras".

Como a autora salienta, são pouco numerosos os estudos empíricos que se preocuparam em verificar esta relação e a maioria deles incide numa população de idade inferior a 4 anos. No entanto, os resultados encontrados parecem apontar para o facto de existir um vínculo entre o comportamento autónomo e competente da criança e o seu desenvolvimento cognitivo (Jennings, Yarrow, & Martin, 1984; Messer, McCarthy, McQuinston, MacTurk, Yarrow, & Vietze, 1986; Messer, Rachford, McCarthy, & Yarrow, 1987; Yarrow, McQuinston, MacTurk, McCarthy, Klein, & Vietze, 1983, *cits.* Gonzalez, 1993). Este vínculo teria características distintas em função da idade da criança. Em idades mais precoces seria principalmente a conduta exploratória a caracterizar o comportamento da criança, enquanto que um pouco mais tarde esta seria já caracterizada pela persistência na tarefa (Yarrow et al, 1983 e Messer et al., 1986, *cits.* Gonzalez, 1993). Por outro lado, não existem ainda dados que nos permitam afirmar se esta relação é ou não bidireccional e se varia em função do sexo.

Passando agora a analisar quais os mecanismos que facilitam a construção social de um comportamento autónomo e competente e de que forma eles estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, verifica-se que os trabalhos empíricos efectuados neste âmbito com crianças de idade pré-escolar, apontam para uma diversificação dos comportamentos parentais que aparecem associados ao sentido de autonomia e de auto-competência da criança.

Como vimos no capítulo anterior, diversos trabalhos empíricos relacionam o comportamento sensível e contingente do adulto, e nomeadamente da mãe,

com o desenvolvimento da competência social e cognitiva da criança (Ainsworth, & Bell, 1974; Bell, & Ainsworth, 1972; Clarke-Stewart, 1973; Lewis, & Goldberg, 1969; Yarrow, Rubenstein, Pederson, & Jankowsky, 1972; Beckwith, 1981; Bruner, 1977; Maccoby, & Martin, 1983; Tronick, & Gianino, 1986).

Na revisão que faz da literatura sobre este tema, Gonzalez (1993) encontrou dois grandes conjuntos de comportamentos maternos que se podem associar aos comportamentos autónomos e competentes da criança de idade pré-escolar:

- Intervenções que permitam uma ampla margem de manobra à criança, enquanto simultaneamente estimulam e apoiam as suas intervenções. Temos aqui comportamentos parentais tais como, o estímulo à conduta exploratória da criança, resposta às suas perguntas, fazer sugestões verbais de actuação ou pedir-lhe a sua opinião (Skinner, 1986; Endsley et al., 1979, cit. Gonzalez, 1993).
- Demonstrações de afecto e aprovação contingentes aos comportamentos autónomos e competentes da criança, como por exemplo: reforço, comentários afectuosos, recompensas e sorrisos (Lütkenhaus, 1984; Endsley, Hutcherson, Garner, & Martin, 1979, cit. Gonzalez, 1993).

Pelo contrário, as condutas parentais caracterizadas pela tomada de posse da tarefa, interrupções frequentes do desempenho da criança e comentários depreciativos sobre a sua competência aparecem negativamente relacionadas com a persistência da criança na tarefa (Lütkenhaus, 1984, cit. Gonzalez, 1993).

Um outro tipo de pesquisas que analisaram o modo como o estímulo dos pais a um comportamento autónomo e competente da criança se relacionava com o desenvolvimento cognitivo desta, encontraram resultados que apontam para práticas semelhantes às anteriores. Assim, são propiciadores do desenvolvimento cognitivo da criança, pais que utilizam estratégias didácti-

cas flexíveis e pouco directivas, que deixam uma ampla margem de acção à criança e estimulam a sua autonomia. Pelo contrário, as estratégias altamente directivas e autoritárias correlacionam negativamente com o desenvolvimento cognitivo da criança e/ou o seu desempenho escolar (Clarke-Stewart, 1973; Grolnick, & Ryan, 1989; Hess, & McDevitt, 1984; Hess, Hollway, Dickson, & Price, 1984 e Jennings, & Connors, 1989, *cits. Gonzalez. 1993*).

Uma relação pais-filhos assente numa base quente e afectuosa, aparece também como um factor prognosticante de um bom desenvolvimento cognitivo da criança (Estrada et al., 1987; Hatano, Miyake, & Tajima, 1980; Hess et al., 1984 e Jennings, & Connors, 1989, *cits. Gonzalez, 1993*).

Finalmente, no que se refere à relação entre comportamentos dos pais e desenvolvimento da linguagem da criança, diversos trabalhos empíricos apontam para o impacto positivo que tem o facto de estes seguirem a iniciativa da criança no sentido de desenvolver temas que captem a sua atenção e a atraíam (Harris, Jones, Brookes, & Grant, 1986; Masur, 1982 e Tomasello e Todd, 1983, *cits. Gonzalez. 1993*).

Na resposta à iniciativa da criança, a utilização pelos pais, de **expansões** ou **elaborações**, ou seja, de respostas que, repetindo a anterior intervenção da criança, a tornem mais ampla mediante a inclusão de novos elementos semânticos e sintácticos, parece ser altamente estimulante do desenvolvimento da linguagem (Scherer, & Olswang, 1984 e Schumaker, 1976, *cits. Gonzalez, 1993*). Também as **correções indirectas**, que se seguem a um insucesso da criança e que, sem negarem explicitamente a intervenção desta, retomam algum aspecto positivo da sua resposta, tornam, na opinião de DeLoache e DeMendoza (1987, *cit. Gonzalez, 1993*), a interacção mutuamente satisfatória e evitam que a criança, ao sentir-se ultrapassada pela tarefa, se desmotive.

Em síntese, os comportamentos dos pais que estimulam a autonomia e o sentimento de competência da criança, são segundo Gonzalez (1993), com-

portamentos atentos e sensíveis às necessidades da criança, não directivos, deixando-lhe margem de acção e promovendo a sua autonomia. São, também, comportamentos com uma alta componente afectiva, que transmitem à criança o apoio e a confiança do adulto nas suas capacidades para resolver as situações e a sua satisfação perante os seus êxitos. Estes comportamentos parentais variarão, provavelmente, com a idade da criança em função das diferentes formas como esta se vai relacionando com o seu meio.

Ao estimularem a autonomia e o sentimento de auto-competência da criança, estes comportamentos dos pais vão também, provavelmente, com base nestas dimensões estimular o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

2.2.3.5. - Para uma leitura de conjunto das diferentes dimensões de análise

Parece-nos importante realçar que, estes quatro diferentes aspectos ou dimensões sobre os quais nos temos vindo a debruçar na última parte deste capítulo, constituem afinal diferentes ângulos de análise de uma mesma realidade, o processo interactivo adulto-criança.

A sensibilidade do comportamento do adulto às necessidades da criança, e a respectiva eficácia, é lida não só através do grau de dificuldade do pedido que ele põe aquela criança em particular, com o seu nível de desenvolvimento e competências específicas, mas também, através dos suportes que ele lhe proporciona, dos momentos em que o faz, dos momentos em que os retira, do modo como consegue graduar este processo mantendo a criança activa e participante e finalmente do clima de confiança e afecto de que consegue rodeá-la, transmitindo-lhe o desejo e a capacidade de fazer frente aos diferentes desafios com que se vai deparando.

Outro aspecto importante, é que temos vindo a referir-mo-nos essencialmente ao comportamento do adulto mas, este só pode ser lido tendo em conta a criança específica com que está a interagir, com as suas competências e carac-

terísticas próprias, constituindo, ambos e o contexto em que a interacção decorre, um todo que só pode ser entendido na sua globalidade.

Perante esta complexidade é óbvio, que a análise do conteúdo das interacções com base na divisão em diferentes dimensões é um artefacto meramente operacional, com a vantagem de tornar mais claras as diferentes componentes deste processo, assim como as diferentes estratégias utilizadas no seu decorrer.

Convém, porém, ter delas uma visão de conjunto de modo a que, quando da análise dos resultados, sejam tidas em conta as suas influências recíprocas permitindo que estes sejam lidos e interpretados como um todo.

2.3. - Um exemplo de aplicação deste tipo de análise ao estudo das interacções didácticas

Este tipo de abordagem ao estudo das interacções que acabámos de expor, foi desenvolvido, como já referimos, por Palacios e a sua equipa (Palacios, 1988b, 1990a; Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1987; Gonzalez, & Palacios, 1992a, 1992b, 1993; Gonzalez, 1991, 1993), tendo como principais quadros de referência teóricos as teorias de Vygotsky (1962, 1978) e de Sigel (1982, 1986, 1992b).

Nesta equipa, o estudo microgenética das interacções pais-criança surgiu inserido num trabalho empírico de âmbito mais vasto e de carácter longitudinal. Numa primeira fase foi criada uma tipologia a partir das ideias dos pais espanhóis sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos (Palacios, 1987a, 1987b, 1988), recolhidas nos dias seguintes ao nascimento do seu último filho, tendo-se dividido os pais em três grupos: pais tradicionais, pais modernos e pais paradoxais. Dois anos mais tarde, procurou-se encontrar uma relação entre as ideias dos pais, organizadas em função destes grupos, a sua forma de interacção com a criança e o modo como estruturam o ambi-

tente familiar (Palacios, Gonzalez, & Moreno, 1987, 1992). Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de uma correlação positiva entre as ideias evolutivo-educativas dos pais de carácter geral com, a sua concretização através das práticas educativas durante a interacção e a estruturação do ambiente familiar e com o desenvolvimento cognitivo-linguístico das crianças.

Interessa-nos aqui realçar particularmente, o trabalho que se desenvolveu incidindo no estudo das interacções pais-criança e em que foi utilizado um modelo de análise com as características que acabámos de expor neste capítulo. O objectivo com que foi abordado este domínio particular da pesquisa, foi o de analisar a estrutura e o conteúdo das interacções pais-criança, tentando compreender de que forma é que estas se relacionam com o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, tanto no imediato como quando da entrada para a escola, e procurar, ainda, relações entre os diferentes estilos interactivos dos pais e as suas características sociodemográficas (Gonzalez, 1991, 1993; Gonzalez, & Palacios, 1992a, 1992b, 1993).

Com este objectivo foi seleccionada uma amostra constituída por 68 crianças de 22 meses e os seus pais. Este grupo constituiu uma sub-amostra do grupo de pais inicialmente estudado no âmbito da definição da tipologia baseada nas ideias evolutivo-educativas dos pais. Os pais destas 68 crianças pertenciam a famílias intactas com, níveis socioeducativos (baixo, médio e alto) e habitats (urbano e rural) diferentes.

Aos 22 meses, as crianças foram filmadas em casa enquanto interagiam separadamente com o pai e com a mãe em torno de três tarefas distintas: construção com blocos de madeira, ver em conjunto livros de imagens e jogo livre com materiais de desenho.

A avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança foi feita, aos 22 meses com base no resultado da sub-escala de desenvolvimento mental da escala de Bayley (Bayley, 1969, cit. Gonzalez, 1993) e num índice calculado a partir do número de palavras utilizadas pela criança na situ-

ação de partilha de um livro de imagens. Numa segunda avaliação, aos 6 anos, utilizou-se o "Pre-school language assessment test" (Blank, Rose, & Berlin, 1988, cit. Gonzalez, 1993) para avaliação do desenvolvimento linguístico e o "Pre-school maturity test" (De la Cruz, 1988, cit. Gonzalez, 1993) para avaliação do desenvolvimento cognitivo e prognóstico de competência académica.

Interessa-nos aqui analisar principalmente os resultados da interacção pais-criança na situação de "ver em conjunto um livro de imagens", situação análoga à que utilizamos no nosso trabalho empírico. São os seguintes os principais resultados da situação interactiva aos 22 meses:

No que se refere aos distanciamentos, o conjunto de *Distanciamentos Médios* e *Altos* mostrou ter uma correlação positiva significativa com os resultados referentes ao desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, os distanciamentos baixos na forma *Interrogativa* aparecem relacionados com o desenvolvimento da linguagem.

No que diz respeito à forma da intervenção, só os pedidos feitos na forma *Interrogativa*, apresentam uma correlação positiva significativa quer com o desenvolvimento cognitivo, quer com o desenvolvimento da linguagem, enquanto que as *Declarativas* não se correlacionam com o desenvolvimento cognitivo e apresentam mesmo correlações negativas com o desenvolvimento da linguagem.

Em relação a outro tipo de categorias, tanto as *Demoras* como as *Elaborações* mostram correlações positivas significativas, tanto com o desenvolvimento cognitivo, como com o desenvolvimento da linguagem.

Não se encontraram diferenças significativas no comportamento dos pais em função do sexo, exceptuando o total de intervenções de *Distanciamento Baixo* na forma *Declarativa*, em que aparecem diferenças significativas a favor das mães.

Passando agora à relação entre comportamentos dos pais e características socioeducativas e de habitat, o nível de escolaridade não mostrou ser um factor relevante para distinguir o tipo de comportamentos dos pais. No que se refere ao habitat, apenas o *Distanciamento Médio/Alto* na forma *Interrogativa* apresentou resultados significativos a favor dos pais de meio urbano.

As principais conclusões que os autores retiram destes resultados é a confirmação da hipótese da importância das estratégias de distanciamento na promoção do desenvolvimento cognitivo da criança.

Numa análise mais fina, constata-se a existência de um maior número de pedidos de *Distanciamento Médio* relativamente aos *Elevados* aliada ao facto de estes últimos não aparecerem significativamente correlacionados com o desenvolvimento cognitivo da criança. Estes dados, lidos em conjunto com o impacto dos pedidos de *Distanciamento Baixo* na forma *Interrogativa* a nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico e tendo em conta que se trata de crianças com 22 meses, leva-os a concluir que os dados confirmam que a eficácia dos pedidos de distanciamento não poder ser considerada em valores absolutos, mas tem de ser relacionada com o nível de desenvolvimento da criança.

Parece assim confirmar-se que, pais eficazes são aqueles que são sensíveis às possibilidades da criança colocando os seus pedidos na sua *zona de desenvolvimento próximo*. Pedidos situados no nível actual de desenvolvimento da criança, ou seja, *Distanciamentos Baixos* na forma *Declarativa*, ou pedidos que estão para além das suas possibilidades em termos de desenvolvimento, *Distanciamentos Elevados*, perdem a sua eficácia enquanto promotores do desenvolvimento da criança.

Realçam também, os aspectos positivos de que aparentemente se revestem os tipos de comportamentos que apelam a uma participação mais activa da criança, *Pedidos de Intervenção e Demoras*.

Quanto aos comportamentos que têm a ver com a dimensão *Estimulação da autonomia e do sentimento de auto-competência*, a análise dos resultados leva os autores a considerar que podem ser entendidos como servindo de apoio emocional e de estímulo à coesão da interacção, mais do que como potenciadores do desenvolvimento cognitivo.

Comentando o pouco impacto que parece ter o nível de escolaridade dos pais no seu comportamento, consideram que, provavelmente, serão antes as suas ideias evolutivo-educativas que os distinguirão. Já no que diz respeito ao habitat, preferem não tirar grandes ilações dos resultados dada a frequência relativamente baixa da categoria de pedidos que diferenciam os pais urbanos dos pais rurais.

Voltando agora ao conjunto das três tarefas utilizadas neste estudo das interacções pais-criança, foi feita uma análise de correlações com base em alguns dos comportamentos mais relevantes utilizados em cada uma, a fim de se avaliar a existência de uma consistência transituacional.

Constatou-se existir consistência de comportamentos, tanto dos pais como das mães, entre a situação de construção e a situação de leitura de livros. De acordo com os autores, as múltiplas associações encontradas entre tipos de comportamentos distintos, sugerem a existência de padrões interactivos estimulantes com componentes diversas.

Já não aparecem correlações significativas entre os comportamentos dos pais na situação de leitura de livros e de jogo livre com materiais de desenho.

A explicação avançada, é a de que os pais se sentirão possivelmente mais necessários como interlocutores nas duas primeiras tarefas, o que já não acontece nesta última, sentida como mais familiar à criança, deixando-lhe desde o início a iniciativa e a responsabilidade.

Finalmente, para verificar se o impacto do comportamento estimulante dos pais se mantém a longo termo, foi feita uma análise de regressão tendo como variável independente a estimulação parental e o nível de desenvolvimento da criança aos 22 meses e como variável dependente o nível de desenvolvimento da criança aos 6 anos. Constatou-se que só a estimulação materna, quer proactiva (em que o adulto propõe sugestões de actuação à criança), quer reactiva (em que o adulto responde aos comportamentos da criança), prediz de forma significativa o desenvolvimento cognitivo aos 6 anos. O carácter prognosticante da estimulação proporcionada pelas mães é maior do que o próprio desenvolvimento da criança aos 22 meses, cuja influência perde todo o significado quando isolado do comportamento materno. Este facto leva os autores a concluir que as mães fazem mais do que simplesmente adaptar-se ao desenvolvimento real da criança. No dia-a-dia elas proporcionam interacções que se situam na *zona de desenvolvimento próximo* da criança, produzindo desafios semióticos que a encorajam a distanciar-se do presente imediato. É este tipo de comportamentos que irá optimizar o desenvolvimento da criança, conseguindo manter os efeitos a longo termo.

Por seu lado, a estimulação proporcionada pela figura paterna já não mantém a influência que tinha aos 22 meses sobre o desenvolvimento da criança. A explicação avançada é que isto poderá ter a ver com uma menor proximidade do pai com a criança o que, por si só, se traduzirá num menor impacto da sua influência a longo termo e que, por outro lado, poderá também conduzir a uma menor sensibilidade paterna às necessidades da criança.

Pareceu-nos importante expor desta forma algo pormenorizada os resultados destas pesquisas, visto que, por um lado o seu quadro conceptual de referência é semelhante aquele em que inscrevemos o nosso trabalho empírico

e, por outro, o sistema de codificação para análise das interações que utilizámos é uma adaptação do sistema desenvolvido e usado nesta pesquisa.

Passamos agora à segunda parte deste trabalho em que será feito um breve enquadramento do trabalho empírico desenvolvido, seguida da definição da metodologia.

PARTE II

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EMPÍRICO

—

CAPÍTULO I

Características do trabalho de campo

1 - Introdução

O interesse em aprofundar um tema relacionado com a análise das interações de mães com crianças de idade pré-escolar, aparece na sequência da nossa experiência profissional anterior, durante vários anos ligada à problemática da intervenção precoce e estendendo-se às idades pré-escolares. A facilidade em operacionalizar este trabalho, surgiu posteriormente através de contactos estabelecidos com uma equipa da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, que na altura participava num projecto internacional¹ preocupado com a análise dos contextos de vida das crianças de idade pré-escolar e o seu impacto a nível do desenvolvimento.

Este projecto tem como objectivo principal estudar, em diferentes países europeus, a diversidade e a qualidade das experiências educativas das crianças dos 3 aos 6 anos, quer nos contextos de educação formal (jardins de infância), quer familiar, bem como o seu impacto na qualidade de vida das famílias e no desenvolvimento da criança.

Como quadro teórico de referência, o E.C.C.E. recorre à abordagem ecológica considerando que o desenvolvimento resulta da interacção entre a criança e os diferentes ecossistemas em que esta se insere. Propõe-se, assim, tentar compreender de que modo as experiências da criança são afectadas pelos elementos no interior dos microssistemas (tais como a família e o jardim de infância) e pelas suas interrelações (i. e. o mesossistema). Nesta linha são analisados os principais *cenários de socialização* da criança, tal como são definidos por Tietze (1986) e Tietze e Rossbach (1984) conforme já referimos no primeiro capítulo, tendo em conta o papel, quer das *variáveis de estrutura*, quer das *variáveis de processo* (Tietze, Bairrão, Leal, & Rossbach, 1995).

Assim, a avaliação no âmbito do E.C.C.E. centrou-se, por um lado, nos principais contextos educativos frequentados pelas crianças, a família e o jar-

¹ O "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças de Idade Pré-Escolar" (E.C.C.E.).

dim de infância, e por outro, no desenvolvimento das próprias crianças. O grupo alvo foi constituído por crianças de 4 anos (nascidas em 1989). Os dados foram recolhidos em duas regiões do país, Porto (Norte) e Lisboa (Sul), e a recolha decorreu em três fases, entre Novembro/Dezembro de 1993 e Junho/Julho de 1994.

Fazia parte dos objectivos do E.C.C.E., a análise das interacções adulto-criança, em contexto familiar e em contexto de jardim de infância, e o estudo do seu impacto a nível do desenvolvimento cognitivo da criança. Para este efeito tinha sido já seleccionada uma situação de observação estandarizada a ser gravada em vídeo e posteriormente analisada. Nesta situação, proposta por Palacios e Gonzalez¹, o adulto e a criança vêem em conjunto um livro de imagens.

Leal, da Universidade do Porto e Fliedner, da Universidade de Berlim², planearam as sub-amostras a considerar para a análise das interacções de acordo com os objectivos do projecto. Este, em linhas gerais, visava a análise das interacções em contextos diferentes (casa e jardim de infância), comparando os comportamentos das mães e das educadoras e analisando o comportamento das crianças nas diferentes situações, bem como o impacto dos diferentes factores em jogo nas medidas de desenvolvimento da criança. Delinearam, também, o plano de recolha de dados para as três situações a considerar no âmbito do E.C.C.E., a saber, interacção educadora criança em pequeno grupo (criança-alvo + 3 crianças), interacção diádica educadora-criança, interacção diádica mãe-criança, e efectuaram estudos-piloto para a definição dos aspectos a considerar na situação de gravação de que resultou a elaboração de um guião detalhando as directerizes a respeitar nestas filmagens (vide anexo).

O nosso trabalho incide no estudo de uma sub-amostra no contexto familiar com especial incidência no estudo das variáveis de processo, neste caso, interacções mãe-criança.

¹ Estes dois autores fazem parte da equipa espanhola que participa no E.C.C.E.

² Estas duas investigadoras fazem parte, respectivamente, da equipa portuguesa e da equipa alemã do E.C.C.E. e prepararam neste âmbito as suas teses de doutoramento.

Para a análise das situações interactivas foi proposto um instrumento da autoria de Gonzalez e Palacios (1992) "Interacciones en torno de la lectura de libros", que necessitava porém de ser modificado para responder às exigências de um trabalho de análise mais fino, tal como aquele que se propunham fazer, tanto Leal e Fliedner como nós próprias. Foi neste trabalho que colaborámos desde o início, numa primeira fase em conjunto com Gonzalez, Fliedner e Leal e nas fases posteriores em estreita colaboração com Leal. O decorrer deste processo de estudo, adaptação e pilotagem do sistema de codificação será exposto posteriormente, com maior detalhe, no capítulo dos métodos.

2 - Objectivos

2.1 - *Opção metodológica*

No trabalho empírico que apresentamos nesta segunda parte, optámos por nos situar a um nível de análise microgenético, dentro de uma perspectiva sociocultural do desenvolvimento (Vygotsky, 1934/1981, 1978; Wertsch, 1985a, 1991; Bruner, 1983).

Recordamos que, o nível de análise microgenético é, na abordagem vygotskiana (Vygotsky, 1978) um dos quatro níveis de análise que deverá ser considerado na formação dos processos psicológicos. A abordagem microgenética incide em episódios interactivos curtos, preocupando-se em compreender as transformações e adaptações que se vão verificando e que conduzem, momento a momento, à aprendizagem que o indivíduo vai fazendo através da resolução de problemas específicos e contextualizados. De acordo com Wertsch (1985a), Vygotsky reconhece dois tipos de microgênese. O primeiro diz respeito à análise da formação a curto termo de um processo psicológico e implica a observação das tentativas repetidas de um indivíduo na execução de uma tarefa. O segundo, por sua vez, pode ser da ordem de um milionésimo de segundo e incide no desenrolar de um acto indi-

vidual de natureza perceptiva ou conceptual como, por exemplo, a passagem do pensamento à palavra tal como ela é concebida por Vygotsky (1934/1981).

Esta abordagem microgenética numa linha vygotskiana foi, a nível empírico, explorada por vários autores. Entre estes destacamos, pela sua importância, os trabalhos de Wertsch (Wertsch, 1985a; Wertsch, & Hickman, 1987; Wertsch, Minnick, & Arns, 1984), Bruner (Ninio, & Bruner, 1978) e Wood (Wood, Bruner, & Ross, 1976; Wood, 1989), que referimos no segundo capítulo da primeira parte. Convém, porém, não esquecer que este nível de análise, tal como os restantes, só tem sentido, quando compreendido de uma forma integrada, que tenha em conta a sua articulação com os outros níveis, o filogenético, o ontogenético e o sociocultural.

Neste trabalho colocamo-nos claramente, tal como Gonzalez e Palacios (1992b, 1993), em simultâneo numa perspectiva micro e ontogenética. Como vimos na primeira parte deste trabalho, tal como Bornstein (1989), que defende a existência de um padrão de consistência nos comportamentos dos pais, também Palacios (1988b) considera que existe uma continuidade nos padrões interactivos pais-criança com impacto no processo de desenvolvimento da criança. Assim, consideramos as situações estudadas como protótipos dos estilos interactivos adoptados pelos pais no dia-a-dia em situações semelhantes. É isto que principalmente nos interessa e não o resultado da situação estudada em si mesmo.

Colocando-nos nesta linha, planeámos o nosso trabalho com dois objectivos paralelos. Numa primeira fase, desenvolver um sistema de codificação para análise das interacções mãe-criança e, numa segunda fase, explorar esta grelha na análise de uma situação empírica de carácter microgenético.

Nesta segunda fase desenvolvemos, portanto, uma pesquisa de carácter exploratório focada na análise de uma situação interactiva mãe-criança em torno de um material gráfico. Optámos por uma tarefa semi-estruturada, familiar quer à mãe, quer à criança "ver em conjunto um livro de imagens", sem

qualquer tipo de instrução específica. A situação interactiva foi filmada em cenário natural, a casa da criança, e posteriormente analisada.

Escolhemos, portanto, uma situação que, de certo modo, traduzisse o que se passa na interacção da mãe e da criança no dia-a-dia, para tentar compreender como decorre o processo interactivo, concebido como um todo pessoa-contexto. Deste modo, a situação estudada, pretende ser como que um protótipo do tipo de comportamento das díades, a nível das interacções didácticas (Bornstein, 1989) e, principalmente, da forma como as mães conduzem a interacção e do modo como conseguem ou não estimular o desenvolvimento dos seus filhos. O nosso interesse a nível da análise incidirá neste aspecto e não naquilo que cada uma das crianças poderá aprender na situação observada. Procurámos, assim, caracterizar, dentro das diferentes situações, determinados "tipos" de interacção que, eventualmente, pudessem espelhar padrões interactivos mais propícios à construção do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, procurando relacioná-los com características do contexto familiar.

Partimos para a recolha de dados sem hipóteses explícitas, numa atitude de tentar compreender e interpretar a realidade, tal como ela se apresenta inserida num determinado contexto. Isto não significa a inexistência, da nossa parte, de expectativas ou hipóteses implícitas, mas apenas que não tínhamos como meta comprovar quaisquer relações, causas ou efeitos definidos *a priori*. O nosso objectivo era observar o desenrolar do processo interactivo, descrever e interpretar o significado dos factos encontrados, reformulando, se necessário, as expectativas iniciais.

Procurámos, em linhas gerais, colocarmo-nos dentro de uma perspectiva transaccional do desenvolvimento. Adoptámos uma abordagem holística e pragmática da situação interactiva tentando compreendê-la na sua especificidade, sem a preocupação de testar hipóteses e procurar relações de causalidade entre variáveis que pudessem posteriormente ser generalizadas a outras situações ou contextos.

Neste sentido, podemos considerar que o tipo de abordagem que fazemos tenderá, a nível do desenho e da recolha de dados, para um modelo de pesquisa qualitativo enquanto que, a nível da análise de dados, adoptará principalmente uma metodologia de carácter quantitativo . Houve aí a preocupação de quantificar os comportamentos da mãe e da criança, recorrendo a uma grelha de análise que permite agrupá-los em função de diferentes categorias e foi assegurada a fidelidade inter-observadores. Os resultados são apresentados em termos de frequências e percentagens. Paralelamente, é também feito o estudo de casos em que são analisadas em detalhe situações que apresentem padrões extremos de interacção.

Sem querermos entrar aqui na polémica quantitativo/qualitativo consideramos com Reichardt e Rallis (1994), que a utilização de uma metodologia mista, ao permitir uma visão binocular de uma realidade em si mesmo tão complexa, só pode enriquecer a sua compreensão. Ou, como referem Stainback e Stainback (1984, cit. McWilliam, 1995) *"Perhaps the bottom line is that the qualitative findings provide the context of meanings in which quantitative findings can be understood"*.

Assim, na discussão dos resultados, procuraremos, nomeadamente a nível dos estudos de caso, integrar ambas as metodologias, interpretando os dados no seu conjunto, numa tentativa de encontrar padrões de comportamentos que caracterizem as situações analisadas. A compreensão destas situações implica ainda, dentro da perspectiva transaccional, compreender a situação interactiva como uma unidade pessoa-contexto inserida no seu sistema ecológico e tendo em conta as interacções entre os vários níveis desse sistema. Tal abordagem, como refere Bronfenbrenner (1979) advoga precisamente a utilização de uma metodologia mista.

2.2 - Especificação dos objectivos

O nosso objectivo é, como já referimos, o estudo das interacções mãe-criança enquanto estimuladoras do desenvolvimento cognitivo da criança, não esquecendo porém que, tanto a criança como a mãe não são seres isolados mas estão inscritos num determinado contexto. A interacção tem de ser compreendida não só em referência ao contexto imediato (incluindo o contexto físico, a natureza da tarefa, etc.), mas também, tendo presente as raízes socioculturais da díade.

Estamos conscientes de que, a par da interacção mãe-criança, teria tido interesse ter analisado situações interactivas paralelas com outros adultos significativos, nomeadamente o pai. Questões de ordem prática levaram-nos a optar por um único tipo de situação interactiva. Decidimo-nos assim pela mãe, pois com crianças desta idade, ainda é ela normalmente o principal parceiro. Sigel (1982) constatou a existência de correlações positivas entre comportamentos estimulantes das mães e o desempenho das crianças de 4 anos em tarefas cognitivas, o mesmo não se verificando com os pais. Também Gonzalez (1993), refere que só os comportamentos estimulantes das mães predizem, passados quatro anos, o nível de desenvolvimento da criança, avaliado aos 22 meses.

Neste trabalho, como já foi sublinhado, iremos situar-nos no quadro de referência teórico proposto por Palacios (1988b, 1990a) e Gonzalez (1993) e que desenvolvemos no capítulo anterior. Dentro do sistema proposto por estes autores para análise das situações interactivas, considera-se que o desenvolvimento psicológico da criança é mais estimulado por interacções em que o adulto, de forma consistente, proporcione à criança uma estimulação que se situe na sua *zona de desenvolvimento próximo*, que a ajude a distanciar-se do concreto imediato, contribuindo assim para desenvolver os processos simbólicos e que encoraje a sua autonomia e os sentimentos de auto-competência. Esta estimulação é veiculada, não só através das interacções adulto-criança em situações concretas, mas também, através da forma como os pais estruturam o contexto familiar em que a criança se de-

envolve (variedade e riqueza da estimulação física e social que a criança recebe, organização das suas rotinas diárias, etc.).

Um outro factor que, como já vimos no capítulo anterior, parece influenciar o potencial de estimulação do discurso materno, é o seu meio sociocultural de pertença. O comportamento das mães de meio desfavorecido, incluindo o tipo de discurso que utilizam, aparece, de um modo geral, como menos estimulante quando comparado com o de mães de meio médio ou alto.

Daí que, ao delinear o nosso trabalho, tivéssemos optado por explorar possíveis diferenças nas situações interactivas comparando grupos de díades que se distinguíssem em função, por um lado, da qualidade de estimulação tendo em conta a forma como os pais estruturam o ambiente familiar, e por outro, do grupo sociocultural de pertença.

Para avaliar o contexto educativo familiar foi utilizada a "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984)¹, um instrumento com larga utilização na pesquisa. Considerámos útil a sua utilização na medida em que nos pode dar uma panorâmica das características estruturais do ambiente familiar, que numa perspectiva contextualizada do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979; Rogoff, 1990; Sameroff, 1983; Sameroff, & Fiese, 1990; Sigel, 1982), são fundamentais, a par das processuais, para compreender o desenvolvimento da criança.

Para distinguir as díades em função do grupo sociocultural de pertença, utilizámos exclusivamente o nível educacional das mães. Isto porque pensamos que numa tarefa tal como a que aqui é proposta, "ver em conjunto um livro de imagens", será esse o factor com mais impacto no tipo de estimulação cognitiva proporcionada pelas mães aos seus filhos.

¹ A tradução e adaptação desta versão da escala foi feita por Abreu Lima, I., no âmbito do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Numa segunda fase, para explorar eventuais diferenças em função das características estruturais do ambiente familiar, seleccionámos dois grupos de crianças, 13 de Lisboa e 10 do Porto, que foram subdivididos em função dos resultados obtidos na "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME". Ficámos assim, para Lisboa e para o Porto com dois subgrupos constituídos pelos casos com resultados extremos. Ou seja, no caso de Lisboa, as 8 crianças com resultados mais elevados e as 5 crianças com resultados mais baixos e, no caso do Porto, as 5 crianças com resultados mais elevados e as 5 crianças com resultados mais baixos.

Uma terceira sub-amostra foi constituída para explorar eventuais diferenças em função do meio sociocultural de pertença, esta dividida em dois subgrupos. Um subgrupo constituído por 10 díades com mães com o nível de ensino básico até ao 2º ciclo (5 de Lisboa e 5 do Porto), e um segundo subgrupo também formado por 10 díades com mães com o nível de ensino superior (5 de Lisboa e 5 do Porto).

Com as sub-amostra assim constituídas foi feito o estudo da interacção mãe-criança em torno de um material gráfico, conforme já foi referido. Decidiu-se eleger como tarefa "ver em conjunto um livro de imagens", porque, como referimos no terceiro capítulo da primeira parte, é um tipo de tarefa normalmente bastante familiar, quer à mãe quer à criança, utilizada em diversos trabalhos empíricos em que se procurou relacionar os efeitos da interacção adulto-criança com os índices de desenvolvimento da criança. Foi também um dos tipos de tarefa utilizado por Gonzalez (1993) num trabalho sobre interacções adulto-criança, em que esta autora usou um sistema de codificação que irá servir de base ao que será utilizado neste trabalho. O facto de ser uma tarefa que se baseia num material simbólico, as gravuras, é, como veremos importante para o tipo de análise que iremos desenvolver enquadrada na teoria do distanciamento de Sigel (1982, 1986, 1992b; Sigel & Cocking, 1977).

As crianças abrangidas nas 3 sub-amostras acima referidas tinham, no momento das filmagens das situações interactivas, idades compreendidas entre os 4 anos e 5 meses e os 5 anos e 2 meses. Esta idade parece ser a mais adequada para a análise que pretendíamos fazer, tendo como quadro de referência a teoria do distanciamento de Sigel. Como Wheeler (1991) demonstrou, enquanto as mães de crianças mais novas se limitam quase exclusivamente a fazer nomeações em torno das imagens, as mães de crianças de 4 anos já põem questões que vão para além do conteúdo imediato das imagens, o que vai permitir avaliar diferentes graus de distanciamento. Por outro lado, esta é uma idade em que a criança já começa a ser capaz de recorrer a representações mentais para resolver os problemas, ou discrepâncias, com que se depara o que, segundo Sigel (Sigel, & Cocking, 1977), implica três estratégias: avaliar o presente, antecipar o futuro e reconstruir o passado. Também já tem um desenvolvimento a nível de linguagem que lhe permite entrar em diálogo com o adulto e uma capacidade de atenção suficiente para se manter interessada numa tarefa deste tipo.

Para a caracterização das situações de interacção desenvolvemos, num trabalho de colaboração no âmbito do E.C.C.E., uma grelha de análise com base num sistema de codificação da autoria de Gonzalez e Palacios (1992) "Interacciones en torno de la lectura de libros".

O racional deste sistema de codificação, como vimos no capítulo anterior, vai retomar fundamentalmente o conceito de *distanciamento* de Sigel (1979, 1982, 1984), de *zona de desenvolvimento próximo* de Vygotsky (1978) e de *andaime* (*scaffolding*) de Bruner (1983).

Pretende-se essencialmente avaliar os comportamentos dos pais que são susceptíveis de estimular o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, tendo em conta que o processo interactivo é biunívoco e que o resultado final é uma construção conjunta do adulto e da criança.

Nesta perspectiva, a nossa análise irá focar os principais mecanismos básicos da interacção adulto-criança que, segundo Gonzalez e Palacios (1992a, 1992b) e Gonzalez (1991, 1993), irão facilitar o desenvolvimento da criança e que são, por eles, assim explicitados:

- O adulto deverá proporcionar à criança, de forma consistente, uma estimulação que se situe na sua *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1978).
- Em segundo lugar, o adulto deverá proporcionar um equilíbrio adequado entre exigências e suporte de forma a servir eficazmente de *andaime* ao desenvolvimento da criança (Wood, Bruner, & Ross, 1976).
- Em terceiro lugar, a interacção adulto-criança deverá encorajar a descon-textualização do presente imediato da criança, distanciando-a do concreto (Sigel, 1982, 1986, 1992) e produzindo desafios semióticos (Wertsch, 1985).
- Por fim, esta interacção deverá promover a autonomia e o sentimento de auto-competência da criança (Skinner, 1986; White, 1959, cit. Gonzalez, & Palacios, 1992b).

Estes diferentes aspectos são contemplados no sistema de codificação que vamos utilizar e servirão também de referência na análise dos resultados, quer a nível mais global, quer a nível casuístico.

Depois desta breve síntese do enquadramento que esteve na base da definição dos objectivos deste trabalho, passaremos agora a indicá-los de uma forma sucinta.

Iniciámos o trabalho de campo com **dois tipos de objectivos** que podemos considerar como complementares:

1. Conduzir um estudo exploratório de carácter heurístico tendo em vista a análise das interacções mãe-criança numa situação de leitura conjunta de um livro de imagens, filmada em casa, procurando:

- 1.1. Comparar eventuais padrões ou "tipos" de interacções relacionados com as características do apoio e da estimulação proporcionados à criança pelo contexto familiar, tendo em conta aspectos físicos, organizacionais e sociais, tal como são avaliados pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME " (Caldwell, & Bradley, 1984).

- 1.2. Comparar eventuais padrões ou "tipos" de interacções relacionados com o nível de escolaridade da mãe.

- 1.3. Fazer estudos de caso, incluindo a análise detalhada dos comportamentos da mãe e da criança, em situações com padrões "extremos" de interacção.

2. Adaptar e desenvolver, numa primeira fase, uma grelha de análise que permitisse a caracterização das situações de interacção a partir do sistema de codificação de Gonzalez e Palacios (1992) acima referido.

O estudo exploratório implica portanto três situações, que apresentaremos com mais detalhe no capítulo seguinte:

- Uma **situação A**, em que são analisadas as interacções de um grupo de 13 díades de Lisboa e em que é utilizado o livro "Teo e a sua irmã".
- Uma **situação B**, réplica da situação A, em que são analisadas as interacções de um grupo de 10 díades do Porto e em que é utilizado o livro "Teo na escola", com o objectivo de confirmar os resultados da situação A.
- Uma **situação C**, em que são analisadas as interacções de 20 díades (10 de Lisboa e 10 do Porto), em que são utilizados os livros "Teo e sua irmã" e "Teo está doente".

A justificação para a utilização de três sub-amostras com diferentes origens (Lisboa e Porto) e diferentes livros, será apresentada quando fizermos a descrição da população.

Capítulo 2

Métodos

1. - Introdução

No início deste capítulo começaremos por apresentar, com algum detalhe, o modo como, no âmbito do E.C.C.E.¹, foi seleccionada a amostra para o estudo das interacções adulto-criança.

Este detalhe é necessário, visto que a amostra que utilizámos neste trabalho é uma sub-amostra da utilizada no E.C.C.E.. Por outro lado, o próprio desenho do nosso trabalho empírico foi em parte condicionado pelas características desta última, como será explicitado quando nos referirmos à construção e composição da amostra por nós utilizada.

Passaremos depois a caracterizar os instrumentos usados no trabalho empírico. Dentro desta caracterização, iremos preocuparmo-nos essencialmente com a apresentação do sistema de codificação para análise das interacções adulto-criança, visto que a adaptação e desenvolvimento desta grelha constituí um dos objectivos deste trabalho. Serão assim explicitadas em pormenor as diferentes fases por que passou o trabalho de construção deste instrumento, desde o sistema de codificação original utilizado por Gonzalez (1993), até à constituição definitiva da grelha por nós utilizada. Será ainda feita uma breve caracterização teórica das diferentes dimensões e categorias incluídas nesta grelha final.

Para terminar, serão indicados os procedimentos a que correspondeu a concretização do trabalho empírico.

¹ Os dados que apresentamos, referentes à amostra global do E.C.C.E., foram retirados do Relatório Final de Maio de 1994 "Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE) - International Childhood Care and Education Project" do Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

2. - A amostra do E.C.C.E. para o estudo da situação de interacção

No âmbito do E.C.C.E., a amostra utilizada para o estudo das interacções adulto-criança é uma sub-amostra definida a partir da amostra global, ou seja, da amostra que foi utilizada no conjunto do estudo. Esta amostra global não pretende ser uma amostra representativa do país, uma vez que não engloba todas as suas regiões. Abrange apenas duas regiões, no norte e no Sul do país, centradas, respectivamente, nas cidades do Porto e Lisboa e seus arredores e que incluem dois tipos de zonas, zona metropolitana (com características acentuadamente urbanas) e zona não-metropolitana (com características menos urbanas e menos industrializadas).

A selecção das crianças foi feita aleatoriamente, com base nos jardins de infância. Estes, por sua vez, foram escolhidos tendo em conta o número total de jardins de infância de cada tipo (oficiais, particulares sem fins lucrativos e particulares com fins lucrativos) existente em cada um dos quatro níveis resultantes do cruzamento entre região e zona. As crianças aí seleccionadas tinham idades compreendidas entre os 3 anos e 9 meses e os 4 anos e 3 meses. Procurou-se ainda, sempre que possível, a equivalência entre os sexos masculino e feminino e os níveis económicos baixo, médio e alto. Foi também assegurado que as crianças não pertenciam a minorias étnicas nem sofriam de qualquer deficiência física, sensorial ou mental, grave. A amostra referente ao total de crianças no final do estudo, ficou constituída por 355 crianças.

Para o estudo das interacções, como já referimos, optou-se por uma sub-amostra¹. As razões que levaram a esta opção prendem-se com limitações económicas e de tempo.

Esta sub-amostra ficou constituída por 46 crianças que frequentavam jardins de infância da zona metropolitana de Lisboa (n=18) e do Porto (n=28).

¹ A selecção desta sub-amostra, bem como o planeamento feito no âmbito do E.C.C.E., são da responsabilidade de Leal, da Universidade do Porto, e de Fliedner, da Universidade de Berlim.

Foi seleccionada uma criança em cada jardim de infância. Era condição indispensável que essa criança fosse uma das duas crianças a quem tinha sido aplicada a "Grelha de Observação de Actividades no Jardim de Infância - O.A.P." (instrumento utilizado no E.C.C.E. para a observação de actividades pré-escolares). Uma vez satisfeita esta exigência, tentou-se, sempre que possível, que entre as crianças seleccionadas se conseguisse um equilíbrio relativamente ao sexo, à frateria (crianças com e sem irmãos) e ao nível socioeconómico. no momento das filmagens as crianças tinham cerca de 4 anos e 6 meses.

Os quadros que apresentamos em seguida mostram a distribuição final da amostra.

No quadro 5.2 apresenta-se a distribuição da população com base no nível de escolaridade da mãe, considerando o sexo e a frateria, sem distinção das regiões (Porto e Lisboa).

	RAPAZ		RAPARIGA		TOTAIS
	COM IRMÃOS	SEM IRMÃOS	COM IRMÃOS	SEM IRMÃOS	
Ens. básico até ao 2º ciclo	8	2	5	2	17
Ens. básico 3º ciclo e Ens. sec		6	3	4	13
Ens. Universitário	8		5	3	16
Sub-Totais	16	8	13	9	46
Totais	24		22		46

Quadro 5.2 - Distribuição das crianças de acordo com o sexo e a frateria em função do nível de escolaridade da mãe.

Neste segundo quadro, apresentamos já a distribuição em função da região, tendo em conta o sexo, a frateria e o nível de escolaridade da mãe.

		PORTO	LISBOA	TOTAIS
SEXO DA CRIANÇA	MASCULINO	14	10	24
	FEMININO	14	8	22
FRATERIA	COM IRMÃOS	15	14	29
	SEM IRMÃOS	13	4	17
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE	E. B. ATÉ 2º CICLO	10	7	17
	E.B. 3º CI + E. SEC.	8	5	13
	E. UNIVERSITÁRIO	10	6	16

Quadro 5.3 - Distribuição das crianças de acordo com a região, considerando o sexo, a frateria e o nível de escolaridade da mãe

No âmbito do E.C.C.E., cada uma das crianças assim seleccionadas foi filmada com o adulto no episódio interactivo escolhido "ver em conjunto um livro de imagens" em três situações diferentes: interacção educadora criança em pequeno grupo (criança-alvo + 3 crianças), interacção diádica educadora-criança, interacção diádica mãe-criança.

Para controlar possíveis "efeitos de aprendizagem" entre as três situações foram utilizados três livros da colecção "Teo" : "Teo e sua irmã", "Teo está doente" e "Teo na escola".

Em cada livro eram apenas mostradas à criança cinco páginas duplas, sendo as restantes coladas e as legendas tapadas, de forma a que adulto e criança se pudessem apenas cingir às imagens.

Para evitar um possível "efeito de ordem" foi previsto um balanceamento dos livros de forma que cada um deles é utilizado, em cada uma das três situações, cerca de 16 vezes.

Como já referimos, o E.C.C.E. é um estudo internacional de carácter essencialmente comparativo. Tem, porém, opções nacionais, quer por razões contextuais e culturais, quer por razões metodológicas. Assim, o plano de análise que temos vindo expor é comum às situações portuguesa e alemã.

Em Espanha a opção feita é um pouco diferente. São apenas analisadas duas situações, a situação diádica em casa (comum a Portugal e à Alemanha) e uma situação de grande grupo em jardim de infância, a situação mais generalizada em Espanha em que a educadora conta histórias ao conjunto das crianças. Por esta razão, nesse país, foram apenas utilizados dois livros de equivalência testada, "Teo e sua irmã" e "Teo está doente".

Em Portugal e na Alemanha optou-se, como já referimos, por uma situação diádica equivalente em casa, e por duas situações de jardim de infância, uma situação de pequeno grupo com certo grau de ocorrência, ainda que não muito generalizada, mas que permitia uma melhor análise e recolha de dados, e uma situação diádica extra, educadora-criança, que embora pouco comum facilitava o estudo comparativo casa/jardim de infância. Isto obrigou à inclusão de um terceiro livro "Teo está doente" que foi escolhido por se ter considerado que poderia ser equivalente aos outros dois.

3. Desenho do trabalho empírico e caracterização da amostra estudada

Este plano de análise veio, obviamente, condicionar o desenho do nosso trabalho de campo, obrigando-nos a um determinado número de opções e cuidados.

Como referimos no capítulo anterior, o nosso objectivo era desenvolver um estudo de carácter exploratório focado na análise da situação interactiva mãe-criança, e pesquisando possíveis diferenças nas situações interactivas em função, quer das características estruturais do ambiente familiar relacionadas com a qualidade da estimulação aí proporcionada, quer das características socioculturais, tal como elas se traduzem através do nível de escolaridade das mães.

Como medida da qualidade da estimulação em casa, decidimos utilizar os resultados obtidos na "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do

Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell e Bradley, 1984), que tinha sido aplicada a todas as crianças e famílias incluídas na amostra global do E.C.C.E..

Propunhamo-nos assim perceber, se emergiam padrões interactivos específicos relacionados, por um lado com a qualidade de estruturação do ambiente familiar e por outro lado, com o nível de escolaridade da mãe. Assume-se pois que, quer a melhores resultados na "HOME", quer a um nível elevado de escolaridade da mãe, deveriam corresponder padrões interactivos mais estimulantes do desenvolvimento cognitivo da criança.

Um passo que se impunha como prioritário no desenho do trabalho de campo, era verificar se havia, de facto, equivalência entre os três livros, de modo a permitir que eles fossem tratados como um único. Uma primeira análise dos resultados do conjunto das situações interactivas em situação diádica mãe-criança, veio confirmar a equivalência entre os dois primeiros livros, "Teo e a sua irmã" e "Teo está doente". O mesmo não se verificou em relação ao terceiro livro "Teo na escola", tendo-se constatado que este elicitava um maior número de respostas.

Embora tenhamos consciência de que eles vão surgir aqui desenquadrados do conjunto dos resultados, parece-nos importante fundamentar esta afirmação apresentando, ainda que de uma forma sumária, os resultados mais significativos encontrados no estudo comparativo entre os três livros realizado com o total da população utilizada para o estudo das interacções.

Assim, apesar de não nos termos ainda referido ao sistema de codificação que utilizámos e respectiva fundamentação das categorias, é aos resultados provenientes da sua aplicação que iremos recorrer, seleccionando apenas aqueles que nos parecem mais pertinentes.

Apresentaremos, portanto, para cada um dos três livros, os resultados encontrados no adulto e na criança, em termos de médias e desvios padrão, re-

lativamente ao número total de turnos codificados¹ e ao número total de distanciamentos², distinguindo entre distanciamentos baixos, médios e elevados.

	LIVRO 1 ("Teo e sua irmã")		LIVRO 2 ("Teo está doente")		LIVRO 3 ("Teo na escola")	
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Nº DE TURNOS CODIFICADOS (adulto)	48,20	30,25	47,09	22,25	84,93	68,49
DIST. BAIXO (adulto)	30,45	20,46	30,09	21,56	49,27	34,57
DIST. MÉDIO (adulto)	19,00	12,69	22,56	13,72	32,67	29,74
DIST. ELEVADO (adulto)	5,70	5,14	5,91	4,48	9,40	11,36
Nº DE TURNOS CODIFICADOS (criança)	43,95	28,11	43,36	20,80	78,26	67,94
DIST. BAIXO (criança)	16,80	11,59	15,64	10,33	26,67	19,91
DIST. MÉDIO (criança)	10,45	6,49	11,45	11,07	15,80	15,58
DIST. ELEVADO (criança)	1,90	2,47	1,55	1,37	4,47	6,29

Quadro 5.4 - Médias e desvios-padrão de respostas encontradas para o adulto e para a criança, em cada um dos três livros, referentes ao número de turnos codificados e às categorias de distanciamento.

Como se pode verificar, da leitura do quadro, há uma grande equivalência entre as médias e os desvios-padrão das respostas encontradas, tanto para o adulto como para a criança, no que se refere aos livros 1 e 2. O mesmo já não se verifica relativamente ao livro 3, que elicita nitidamente um maior número de respostas, com consequente tradução na qualidade destas, tal como isso se traduz através do nível de distanciamento. Este facto terá, obviamente, que ser tido em conta na definição dos grupos que nos propunhamos analisar.

O quadro 5.5, que apresentamos na página seguinte, mostra-nos a distribuição das 46 crianças da amostra, dividida por regiões e tendo em conta os resultados na "HOME", o livro utilizado, e o nível de escolaridade das mães.

¹ Dentro do sistema de codificação utilizado, fazemos a distinção entre "turnos codificados" e "turnos não codificados". O "turno" é a unidade de segmentação da interacção, definida como: cada período de intervenção verbal do adulto ou da criança. No entanto, só as intervenções com um significado claro são codificadas de acordo com o sistema de categorias, constituindo os "turnos codificados". As restantes são consideradas turnos mas não são codificadas, constituindo os "turnos não codificados".

² A definição desta categoria toma como referência o conceito de distanciamento de Sigel (1979, 1982), que diz respeito ao nível de "separação psicológica" do "aqui" e "agora" que o adulto proporciona à criança no decorrer do processo interactivo.

		LIVRO 1			LIVRO 2			LIVRO 3		
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3
P O R T O	H O M E >42	NICOLAU.		*						
		BERNARDO				*				
		TERESA							*	
		CRISTÓVÃO							*	
		DINIS			*					
		TELMO						*		
		MARTA						*		
	43> H >39	ARSÉNIO								*
		AMÉLIA			*					
		ALBERTO		*						
		EMA			*					
	H O M E <40	PAULO								*
		JULIETA			*					
		MARGARIDA								*
		MIGUEL								*
		ISAURA		*						
		MARCO								*
		ANGELO				*				
		RAQUEL				*				
		ALICE					*			*
		AURORA								
		CRISTINA					*			
		JOÃO					*			
		LÚCIA			*					
		LÍDIA		*						
		FRANCISCA						*		
		RODRIGO						*		
		ROGÉRIO							*	
L I B R O	H O M E >42	EVA	*							
		LINO								*
		MARIA	*							
		ÁLVARO			*					
		RAFAEL		*						
		FILIPE	*							
		ANTÓNIA		*						
		CLARA		*						
		IRENE							*	
		LEONARDO	*							
		FERNANDO	*							
	43> H>39	ROSÁRIO		*						
		ARTUR	*							
	H O M E <40	VASCO		*						
		RUI			*					
		AMÁLIA			*					
		DANIEL			*					
		LAURA			*					

Quadro 5.5 - Distribuição das crianças considerando, as regiões, os resultados da "HOME", o nível de escolaridade das mães e o livro utilizado

Legenda:

Nível 1 = Ensino Universitário.

Nível 2 = 3º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Universitário.

Nível 3 = Ensino Básico até ao 2º ciclo

Sabendo nós à partida que só podemos tratar em conjunto os livros 1 e 2, pois só eles são equivalentes, constatamos, ao examinar o quadro que:

- Na situação diádica mãe-criança em Lisboa, foi utilizado predominantemente o livro 1 (16 situações), seguido do 3 (2 situações) não tendo sido nunca utilizado o livro 2; enquanto que no Porto foi em primeiro lugar utilizado o livro 3 (13 situações), seguido do 2 (11 situações) e do 1 (4 situações).
- Por outro lado, tendo agora em conta os resultados da "Home", verificamos que o grupo de Lisboa tende a ter resultados superiores quando comparado com o grupo do Porto. Isto implica que os dois grupos terão de ser tratados, ou separadamente, ou de forma equivalente, de modo a controlar possíveis efeitos interactivos.

Estes factos tiveram implicações ao nível do desenho do nosso trabalho de campo:

- Começamos pela primeira pista que levantámos: a possibilidade de se constatar alguma relação entre os estilos interactivos das díades e a qualidade de estimulação do meio familiar, tal como ela é avaliado pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME".

Do exame do quadro 5.3 ressalta desde logo, a impossibilidade de construir dois grupos, que permitissem um estudo comparativo, compostos por crianças com resultados extremos na "HOME", de cerca de 10 elementos cada um, o que considerámos como o mínimo aceitável, mantendo equilibrados o número de elementos do Porto e de Lisboa e utilizando apenas os livros equivalentes, ou seja, os livros 1 e 2.

A única possibilidade que nos restava, e pela qual optámos, era tratar as regiões separadamente, comparando em cada região dois subgrupos constituídos em função dos resultados na "HOME" . Deste modo, podíamos basear a análise das interacções, em Lisboa exclusivamente nas situações em que tinha sido utilizado o livro 1, e no Porto naquelas em que tinha sido utilizado o livro 3. Na leitura dos resultados teria, obviamente, que se considerar o peso introduzido pelo factor "livro", já que, como referimos, eles não são equivalentes.

- Para explorar a segunda hipótese levantada, a procura de eventuais diferenças nas situações interactivas em função das características socioculturais, tal como elas se traduzem através do nível de escolaridade das mães, decidimos comparar dois subgrupos, incluindo num deles mães com o ensino universitário (nível 1) e no outro, mães com ensino básico até ao 2º ciclo (nível 3). Como se constata do exame do quadro 5.3, já se torna possível, neste caso, construir dois subgrupos equilibrando as regiões e utilizando apenas os livros equivalentes, ou seja, o 1 e o 2.

Em síntese, acabámos por optar por explorar três situações controlando os factores livro e região. Nas duas primeiras situações são procuradas eventuais diferenças em função da qualidade de estimulação em casa (resultados extremos obtidos na "HOME"), a **situação A** em Lisboa com o livro 1 "Teo e sua Irmã", e a **situação B** no Porto com o livro 3 "Teo na escola". Na terceira situação, a **situação C**, são exploradas eventuais diferenças em função do nível de escolaridade da mãe, sendo utilizados os livros 1 e 2 "Teo e sua Irmã" e "Teo está doente" e equilibradas as regiões.

Estas três situações, aparecem discriminadas no quadro 5.4 que nos dá uma descrição global da sub-amostra utilizada, em que são consideradas as regiões, os resultados na "Home", para as situações 1 e 2, e os níveis de escolaridade das mães para a situação 3

		SITUAÇÃO A LIVRO 1		SITUAÇÃO B LIVRO 3		SITUAÇÃO C LIVROS 1 e 2	
		HOME ALTO	HOME BAIXO	HOME ALTO	HOME BAIXO	NÍVEL 1	NÍVEL 3
P	NICOLAU						*
	ALICE						*
	CRISTINA						*
	JOÃO						*
	LÍDIA						*
O	JULIETA					*	
	LUCIA					*	
	AMÉLIA					*	
	DINIS					*	
	EMA					*	
R	CRISTÓVÃO			*			
	TELMO			*			
	TERESA			*			
	MARTA			*			
	ARSÊNIO			*			
T	FRANCISCA				*		
	MIGUEL				*		
	RODRIGO				*		
	ROGÉRIO				*		
	MARGARIDA				*		
L	LEONARDO	*				*	
	RAFAEL	*					
	ANTÓNIA	*					
	ÁLVARO	*					*
	CLARA	*					
S	FILIPE	*				*	
	EVA	*					
	FERNANDO	*				*	
	DANIEL		*				*
	LAURA		*				*
O	AMÁLIA		*				*
	VASCO		*				
	RUI		*				*
	MARIA					*	
	ARTUR					*	

Quadro 5.6 - Descrição da sub-amostra, distinguindo as 3 situações A, B e C, e considerando as regiões, os resultados na "HOME" e os níveis de escolaridade das mães.

Legenda:

Situação A	Situação B	Situação C
HOME alto > 42	HOME alto > 40	Nível 1 = Ens. Universitário
HOME baixo < 40	HOME baixo < 37	Nível 3 = E. Bas. até 2º ciclo

Como se pode verificar, da leitura do quadro, algumas das crianças da situação A são também abrangidas pela situação C, são crianças de Lisboa que utilizaram o livro 1. O mesmo não acontece com a situação B, visto ter sido a única situação em que foi utilizado o livro 3.

Passaremos em seguida a fazer a descrição das amostras utilizadas em cada uma destas situações.

3.1 - *Amostra da situação A*

Nesta situação, como já vimos, são analisadas as interacções mãe-criança de 13 díades, da região de Lisboa e utilizado apenas o livro 1, "Teo e sua irmã". Este grupo, foi seleccionado em função dos resultados obtidos na "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell e Bradley, 1984), e dividido em dois subgrupos:

- O primeiro subgrupo é composto por 8 díades, com resultados na "HOME" compreendidos entre 43 e 49 pontos, constituindo o grupo com resultados elevados ("HOME" alto).
- No segundo subgrupo já só foi possível incluir 5 díades, e os resultados na "HOME" oscilaram entre 22 e 39 pontos, constituindo o grupo com resultados baixos ("HOME" baixo).

No quadro 5.7 apresentamos os resultados obtidos na "HOME" pelas crianças dos dois subgrupos, designados como Grupo I ("HOME" alto) Grupo II ("HOME" baixo), assim como as suas idades no momento das filmagens para o estudo das interacções.

GRUPO I			GRUPO II		
CRIANÇAS	IDADES	TOTAIS NA HOME	CRIANÇAS	IDADES	TOTAIS NA HOME
LEONARDO	4;7	49	RUI	4;5	39
RAFAEL	4;9	47	VASCO	4;9	39
ANTÓNIA	4;6	47	AMÁLIA	4;6	38
ÁLVARO	4;6	45	LAURA	4;5	37
CLARA	5	45	DANIEL	4;8	22
FILIPE	4;6	44			
EVA	4;5	44			
FERNANDO	4;8	43			
MÉDIA		45,5	MÉDIA		35

Quadro 5.7 - Idades e resultados obtidos na "HOME" pelas crianças dos dois grupos da Situação A

Em seguida, no quadro 5.8, fazemos a caracterização dos dois grupos.

		GRUPO I	GRUPO II	TOTAIS
SEXO DA CRIANÇA	MASCULINO	5	3	8
	FEMININO	3	2	5
FRATERIA	COM IRMÃOS	4	4	8
	SEM IRMÃOS	4	1	5
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE	E. B. ATÉ 2º CICLO	1	5	6
	E.B. 3º CI + E. SEC.	3	-	3
	E. UNIVERSITÁRIO	4	-	4

Quadro 5.8 - Caracterização da população da situação A, distinguindo os dois grupos.

3.2 - Amostra da situação B

A situação B é uma réplica da situação A, em que é utilizado outro livro, o livro 3 "Teo na escola", que, como já vimos, não é equivalente ao livro utilizado na situação anterior. Na análise e discussão dos resultados este factor terá de ser devidamente considerado.

Nesta situação B, são, portanto, analisadas as interacções mãe-criança de 10 díades, da região do Porto e utilizado apenas o livro 3 "Teo na escola". Este grupo, foi igualmente seleccionado em função dos resultados obtidos na "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984), e dividido em dois subgrupos:

- O primeiro subgrupo é composto por 5 díades, com resultados na "HOME" compreendidos entre 41 e 50 pontos, constituindo o grupo com resultados elevados ("HOME" alto).
- O segundo subgrupo é igualmente composto por 5 díades, e os resultados na "HOME" oscilam entre 30 e 36 pontos, constituindo o grupo com resultados baixos ("HOME" baixo).

Como se pode constatar, nesta situação B, fomos obrigados a baixar o valor limite de inclusão no subgrupo com "HOME" alto (este passou a ser 41 em contraste com os 43 de Lisboa) de forma a poder incluir mais um elemento, a criança com o valor mais alto do grupo com resultados intermédios na "HOME". Em contrapartida, baixou, também, o valor limite de inclusão no subgrupo com "HOME" baixo (este passou a ser 36 em contraste com os 39 de Lisboa). Isto tem a ver com o facto de os valores da "HOME" serem, em média, tendencialmente superiores em Lisboa relativamente ao Porto.

No quadro 5.9 apresentamos os resultados obtidos na "HOME" pelas crianças dos dois subgrupos, designados como Grupo I ("HOME" alto) e Grupo II ("HOME" baixo), assim como as suas idades no momento das filmagens para o estudo das interacções.

GRUPO I			GRUPO II		
CRIANÇAS	IDADES	TOTAIS NA HOME	CRIANÇAS	IDADES	TOTAIS NA HOME
CRISTÓVÃO	4;7	50	MARGARIDA	4;6	36
TELMO	4;6	49	ROGÉRIO	4;7	35
TERESA	4;10	45	RODRIGO	4;7	34
MARTA	4;8	43	MIGUEL	4;9	31
ARSÉNIO	4;7	41	FRANCISCA	4;5	30
MÉDIA		45,6	MÉDIA		33,2

Quadro 5.9 - Idades e resultados obtidos na "HOME" pelas crianças dos dois grupos da Situação B

No quadro 5.10 fazemos, em seguida, a caracterização dos dois grupos.

		GRUPO I	GRUPO II	TOTAIS
SEXO DA CRIANÇA	MASCULINO	3	3	6
	FEMININO	2	2	4
FRATERIA	COM IRMÃOS	3	2	5
	SEM IRMÃOS	2	3	5
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE	E. B. ATÉ 2º CICLO	-	2	2
	E.B. 3º CI + E. SEC.	2	1	3
	E. UNIVERSITÁRIO	3	2	5

Quadro 5.10 - Caracterização da população da situação A, distinguindo os dois grupos.

3.3 - Amostra da situação C

Na situação C, são analisadas as interações mãe-criança, incidindo em 20 díades das regiões de Lisboa e Porto que utilizaram os livros 1 e 2, respectivamente, "Teo e sua irmã" e "Teo na escola". Este grupo, que foi seleccionado de forma a controlar as variáveis região e livro, foi dividido em dois subgrupos em função do nível de escolaridade das mães:

- O primeiro subgrupo (Grupo I), é composto por 10 díades, com mães do nível 1, ou seja, com o ensino universitário, sendo 5 díades de Lisboa e 5 díades do Porto.
- O segundo subgrupo (Grupo II), é composto por 10 díades, com mães do nível 3, ou seja, com o ensino básico até ao 2º ciclo, sendo 5 díades de Lisboa e 5 díades do Porto.

Pretendia-se, assim, perceber a influência do nível de escolaridade das mães na interacção. Nesta situação, os possíveis efeitos interactivos entre as regiões, estão controlados, uma vez que o número de díades de Lisboa e do Porto são equivalentes. Por outro lado, o efeito "livro", está também controlado em termos interactivos, na medida em que, o livro 1 e o livro 2 são equivalentes.

De notar que, algumas das crianças da situação A estão também incluídas entre as crianças de Lisboa desta situação C.

O quadro 5.11 mostra-nos a distribuição das crianças dos dois grupos em função das regiões assim como as suas idades no momento das filmagens para o estudo das interacções.

GRUPO I				GRUPO II			
PORTO		LISBOA		PORTO		LISBOA	
NOME	IDADE	NOME	IDADE	NOME	IDADE	NOME	IDADE
JULIETA	5;2	MARIA	4;6	NICOLAU	4;10	LAURA	4;5
LUCIA	4;6	FILIFE	4;6	ALICE	4;7	DANIEL	4;8
AMÉLIA	4;7	LEONARDO	4;7	CRISTINA	4;5	ÁLVARO	4;6
DINIS	4;8	FERNANDO	4;8	JOÃO	4;7	AMÁLIA	4;6
EMA	4;6	ARTUR	4;11	LÍDIA	4;8	RUI	4;5

Quadro 5.11 - Distribuição das crianças dos dois grupos da situação C, considerando as idades e as regiões.

Legenda: Grupo I = Ensino Universitário
Grupo II = Ensino Básico até ao 2º ciclo

No quadro seguinte apresentamos a caracterização dos dois grupos da situação C.

		GRUPO I	GRUPO II	TOTAIS
SEXO DA CRIANÇA	MASCULINO	5	5	10
	FEMININO	5	5	10
FRATERIA	COM IRMÃOS	7	9	16
	SEM IRMÃOS	3	1	4
NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE	E. B. ATÉ 2º CICLO	-	10	10
	E.B. 3º CI + E. SEC.	-	-	-
	E. UNIVERSITÁRIO	10	-	10
REGIÃO	PORTO	5	5	10
	LISBOA	5	5	10

Quadro 5.12 - Caracterização da população da situação C, distinguindo os dois grupos.

4 - Caracterização dos instrumentos utilizados

4.1 - A "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente-Home"

No âmbito do E.C.C.E., utilizou-se a *Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente (Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME Inventory*- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984), para avaliar a qualidade e quantidade de apoio e estimulação proporcionados à criança pelo seu contexto familiar, com vista a promover o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A avaliação do contexto familiar através da HOME é feita em casa, com a mãe e na presença da criança, que deverá estar acordada e disponível, visto que existem itens cuja cotação se baseia na observação directa da interacção mãe-criança durante a entrevista. Dever-se-á ter o cuidado de marcar e conduzir a entrevista num horário da conveniência dos pais.

No seu conjunto, a escala é administrada de um modo informal, combinando técnicas de observação e de entrevista. Na sua versão original (Caldwell, & Bradley, 1984), a entrevista não está previamente estruturada e deverá ser conduzida como uma conversa com a mãe da forma mais natural possível, de modo a aumentar a probabilidade de obter respostas verdadeiras. Isto pressupõe que o observador deve dominar perfeitamente, tanto os itens como os respectivos critérios de cotação. No caso do E.C.C.E., por se tratar de um projecto internacional que obrigava a precauções extras relativamente á fidelidade das observações recolhidas, optou-se por utilizar uma entrevista semi-estruturada, que do mesmo modo obriga a uma grande familiaridade do observador com a escala. Para além disto ele deverá ainda ser capaz de criar um bom clima relacional, conseguir harmonizar o seu comportamento e a sua linguagem aos da mãe, estar atento a todos os sinais verbais ou não-verbais e ter o cuidado de colocar as questões de forma a não induzir as respostas.

Para além dos itens especificamente de observação (materiais disponíveis, características da interacção mãe-criança, etc.), os restantes só serão avaliados através de entrevista se for impossível a sua observação directa no decorrer da sessão e qualquer dado observável se sobrepõe sempre a uma informação verbal.

Todos os itens são cotados de forma binária (sim/não) e o sub-total de cada sub-escala permite traçar um perfil de qualidade do contexto familiar.

A versão dos 3 aos 6 anos, aqui utilizada inclui 55 itens, que avaliam os aspectos físicos, sociais e organizacionais do contexto familiar, agrupados em 8 sub-escalas (vide anexo 1):

I - *Estimulação da Aprendizagem* (11 itens).

II - *Estimulação da Linguagem* (7 itens).

III - *Ambiente Físico* (7 itens)

IV - *Carinho e Aceitação* (7 itens).

V - *Estimulação Académica* (5 itens).

VI - *Modelagem e Encorajamento da Maturidade Social* (5 itens).

VII - *Variedade de Experiência* (9 itens).

VIII - *Aceitação* (4 itens).

O critério que presidiu à selecção dos itens foi, de acordo com Bradley e Caldwell (1979), o da evidencia empírica da importância de determinado tipo de experiências e do seu impacto no desenvolvimento da criança. Entre estas experiências, conta-se a importância da existência de um clima emocional caloroso, mutuamente satisfatório e gratificante e com um mínimo de restrições e castigos a par de um ambiente físico estimulante e responsivo, proporcionando uma diversidade grande de experiências e dando à criança liberdade para o explorar, incluído numa rotina diária razoavelmente ordenada e previsível.

Nas conclusões do trabalho conduzido com vista à validação desta versão dos 3 aos 6 anos da "HOME", Bradley e Caldwell (1979) salientam um grau razoavelmente elevado de consistência interna da escala, a não existência de diferenças sensíveis em função dos sexos, indicações de um nível satisfatório de estabilidade nos valores da "HOME", correlações baixas a moderadas entre os valores da "HOME" e os índices socioeconómicos, correlações altas entre os valores da "HOME" e índices de desenvolvimento cognitivo e

mesmo um razoável valor prognosticante destes resultados relativamente ao desenvolvimento intelectual posterior da criança.

Trabalhos citados por Caldwell e Bradley (1984), vêm também comprovar a existência de uma correlação positiva significativa entre os valores da "HOME" avaliados aos 6 e aos 12 meses da criança (versão dos 0 aos 3 anos) e o desenvolvimento cognitivo da criança avaliado aos 6, 12, 36 e 54 meses.

No mesmo sentido vão as conclusões de um estudo empírico realizado por Bradley e Caldwell (1980), que encontraram correlações substanciais entre os valores da "HOME" no primeiro ano de vida e o QI aos 3 anos. Porém relativamente aos QI das crianças aos 2 anos e aos 2,6 anos as relações encontradas já eram muito fracas.

Num estudo longitudinal publicado em 1994, Molfese, Holcomb e Helwig, assinalam a existência de correlações positivas significativas entre o nível socioeconómico da família, os valores da "HOME" aos 3 anos de idade da criança e o desenvolvimento cognitivo desta avaliado aos 2 e aos 3 anos. Não existia correlação com o desenvolvimento cognitivo avaliado ao ano de vida. Este trabalho demonstrou ainda que, confirmando estudos prévios citados pelos autores, as complicações peri e neonatais estão correlacionadas com o desenvolvimento cognitivo da criança durante o primeiro ano de vida mas deixam de ter qualquer influencia nas idades subsequentes. Parece haver assim, a partir do ano de vida, uma predominância da influencia dos factores socioambientais sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

Num estudo longitudinal, realizado durante os três primeiros anos de vida das crianças, que envolveu três grupos de etnias diferentes nos Estados Unidos (Bradley, Caldwell, & Barnard, 1989), não se encontraram relações consistentes entre o nível socioeconómico e, quer os resultados da "HOME", quer as medidas de desenvolvimento da criança (avaliadas pela escala de Bayley), entre os vários grupos. Pelo contrário, as relações já eram mais consistentes quando se consideravam os valores da "HOME" e as medidas de

desenvolvimento das crianças, embora com variações entre as etnias e os níveis socioeconómicos. Medidas relativas a aspectos específicos do ambiente familiar, tal como a responsividade parental ou a existência de materiais e brinquedos estimulantes à disposição da criança, apareciam mais fortemente relacionados com as medidas de desenvolvimento da criança do que o nível socioeconómico da família.

Num trabalho de 1990, abrangendo populações contrastantes, famílias portuguesas de áreas degradadas de estrato sociocultural desfavorecido e famílias de estrato sociocultural médio ou elevado, Morgado encontrou correlações significativas entre os valores da "HOME" e os dois níveis socioculturais em presença.

Num outro trabalho realizado em Portugal (Bairrão, Morgado, Pinto, Leal, & Gamelas, 1995), analisaram-se os resultados obtidos na "HOME" por três grupos divididos em função do nível de escolaridade materna (baixo, médio e alto), numa amostra de 410 crianças. Encontraram-se diferenças significativas entre os três grupos, referentes quer às sub-escalas, quer à escala total.

4.2 - O Sistema de Codificação para Análise das Interações Adulto-Criança

Para a análise das situações interactivas foi utilizado um instrumento adaptado a partir de um sistema de codificação proposto por Gonzalez (1993). Passamos em seguida a apresentar as diferentes fases de adaptação desse instrumento.

4.2.1 - O sistema de codificação original

O sistema de codificação original foi utilizado por Gonzalez (1993) num trabalho focado na análise das interações mãe-criança, com uma amostra de 68 crianças de ambos os sexos com uma média etária de 22 meses. A situação escolhida para o estudo do processo interactivo era, precisamente, "ver em conjunto um livro de imagens".

Dimensão I : Equilíbrio entre exigências e apoios

cat. 1 : Pedido de intervenção

cat. 2 : Declarativa

Dimensão II : Estímulo à descontextualização

cat. 1 : Distanciamento baixo

cat. 2 : Distanciamento médio

cat. 3 : Distanciamento elevado

Dimensão III : Estímulo à autonomia e ao sentimento de auto-competência

cat. 1 : Reforço

cat. 2 : Expectativa positiva

cat. 3 : Demora

cat. 4 : Elaboração

Como vimos, neste primeiro sistema de codificação só foi considerada a análise dos comportamentos do adulto, feita com base em várias dimensões constituídas por diferentes categorias.

Posteriormente, no âmbito do "Estudo Internacional sobre a Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar", Palacios e Gonzalez propuseram um segundo sistema de codificação com algumas alterações relativamente ao primeiro.

As conclusões do trabalho de Gonzalez (1993), referidas no terceiro capítulo deste trabalho, serviram de base aos autores para a construção deste segundo sistema de codificação.

A situação de interacção a analisar era idêntica, "ver em conjunto um livro de imagens", mas destinava-se a uma amostra de crianças com 4 anos de idade a ser estudada, não só em casa mas também no contexto de jardim de infância.

Neste sistema de codificação são já, também, contemplados os comportamentos da criança.

Na página seguinte passamos a apresentar as dimensões e respectivas categorias, tanto do adulto como da criança, deste segundo sistema de codificação para análise das interacções adulto-criança, proposto por Gonzalez e Palacios.

Dimensões/Categorias do Adulto:

Dimensão I : Estimulação da representação simbólica

- cat. 1 : Distanciamento médio
- cat. 2 : Distanciamento elevado

Dimensão II : Estimulação do desenvolvimento da linguagem

- cat. 1 : Desenvolvimento do vocabulário
- cat. 2 : Correção
- cat. 3 : Pedido de narração
- cat. 4 : Elaboração

Dimensão III : Estimulação da iniciativa e do sentimento de auto-competência

- cat. 1 : Pedido de intervenção
- cat. 2 : Aprovação da intervenção da criança
- cat. 3 : Rejeição da intervenção da criança
- cat. 4 : Intervenção justificada
- cat. 5 : Intervenção não justificada

Dimensão IV : Calor da interacção (rating scale)

Dimensões/Categorias da criança:

Dimensão I : Nível de distanciamento das intervenções

- cat. 1 : Distanciamento médio
- cat. 2 : Distanciamento elevado

Dimensão II : Forma das intervenções

- cat. 1 : Interrogativa
- cat. 2 : Declarativa espontânea
- cat. 3 : Declarativa de resposta

4.2.2. - Adaptação do Sistema Original

O sistema de codificação proposto por Gonzalez e Palacios destinava-se à análise da situação de interacção mãe-criança e educadora-criança, em situação diádica e de pequeno grupo, com amostras numerosas ($n > 50$) a ser feito no âmbito de um estudo comparativo internacional.

Num trabalho deste tipo impõe-se, obviamente, uma redução das categorias de análise a um mínimo que, sem perder a qualidade e mantendo apenas as muito discriminativas, garanta a possibilidade de conseguir fidelidade inter-observadores.

Embora a situação tenha características e um enquadramento teórico idêntico, o âmbito do nosso trabalho é bastante diferente. Trata-se da análise das interacções de uma díade, para o caso mãe-criança, para um total de 23 situações.

Nestas circunstâncias, interessava-nos fazer um trabalho de análise mais fino para o que se tornava necessário acrescentar novas categorias.

O trabalho que levou à elaboração do sistema de codificação definitivo decorreu em várias fases:

1ª Fase: Procedeu-se a um estudo piloto no decorrer do qual foram efectuadas filmagens de situações de interacção nos diferentes países. Foram feitas transcrições a partir dessas filmagens que foram posteriormente codificadas utilizando o sistema de codificação proposto por Gonzalez e Palacios.

Nesta fase, em Portugal, codificámos em conjunto com Leal e confrontámos as respectivas codificações referentes a diferentes situações, a partir de transcrições de vídeos.

Foi ainda feita uma análise detalhada destas transcrições, no sentido de identificar comportamentos relevantes no decurso da situação interactiva que nos permitissem a construção de novas categorias.

Finalmente, foram discutidas e melhor clarificadas as operacionalizações das categorias e os critérios de codificação propostos por Palacios e Gonzalez.

2ª Fase: No âmbito do "Estudo Internacional sobre a Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar - E.C.C.E.", realizou-se um encontro com os elementos responsáveis, nos diferentes países pelo estudo das situações de interacção, sob a coordenação de Gonzalez. Neste encontro foram abordados os seguintes pontos:

- A discussão de alterações propostas ao sistema de codificação.
- A discussão e a especificação das definições de diferentes categorias.
- A discussão e o apuramento dos critérios de codificação.
- A elaboração da forma definitiva da grelha e da folha de codificação.
- A codificação de situações de interacção com vista a assegurar a fidelidade inter-observadores

Nessa reunião foram feitas algumas alterações à grelha original.

Nas categorias do adulto, decidiu-se abandonar, na dimensão *Estimulação do desenvolvimento da linguagem*, a categoria *Correcção*, por se ter verificado, no estudo piloto, que era uma categoria pouco frequentada. O mesmo aconteceu

relativamente às categorias *Intervenção justificada* e *Intervenção não justificada*, da dimensão *Encorajamento da iniciativa e do sentimento de auto-competência*.

Nas categorias da criança decidiu-se aceitar uma sugestão já anteriormente feita por Gonzalez relativamente à dimensão *Forma das intervenções*, em que esta propunha manter apenas a categoria *Interrogativa*, por ter sido a única que num seu trabalho de 1993, "Interacciones padres-hijos y construction del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales", tinha revelado uma correlação positiva significativa com a linguagem e o desenvolvimento cognitivo da criança.

No decorrer destas sessões de trabalho foram analisadas 6 situações completas de interacção.

Os coeficientes médios de fidelidade inter-observadores, por página, foram:

Portugal e Alemanha - por totais¹: 98,5%

por ocorrências²: 83,2%

Portugal e Espanha - por totais: 98,7%

por ocorrências: 88,5%

Espanha e Alemanha - por totais: 99,3%

por ocorrências: 85%

¹Fórmula para calcular o coeficiente de fidelidade por página, tendo em conta os totais:

$(n^{\circ} \text{ de turnos} \cdot n^{\circ} \text{ de categorias} - n^{\circ} \text{ de desacordos}) / (n^{\circ} \text{ de turnos} \cdot n^{\circ} \text{ de categorias})$

²Fórmula para calcular o coeficiente de fidelidade por página, tendo em conta as ocorrências:

$(n^{\circ} \text{ total de códigos} - n^{\circ} \text{ de desacordos}) / n^{\circ} \text{ total de códigos}$

Por "códigos", entende-se o conjunto das categorias que foram codificadas por ambos os observadores.

No âmbito do projecto internacional, o teste da avaliação da fidelidade inter-observadores prosseguiu posteriormente, por se ter considerado que o número de situações de interacção avaliadas tinha sido insuficiente para assegurar o mínimo indispensável (20% do total de situações a avaliar).

3ª Fase: Perante a versão definitiva do sistema de codificação a ser utilizado no Estudo Internacional, continuámos o trabalho iniciado no sentido de introduzir as categorias que a análise mais detalhada, que nos propunhamos fazer, requeria.

Este trabalho implicou, a continuação do estudo teórico e da análise de um número considerável de situações de interacção que nos permitiu, num primeiro momento, levantar hipóteses e esboçar as categorias que poderiam corresponder melhor aos nossos objectivos, ou seja, definir "tipos" ou "estilos" de interacção. Num segundo tempo e já com o novo sistema de codificação definido, o trabalho prosseguiu, nos mesmos moldes, com o objectivo de obter uma definição rigorosa das novas categorias e dos critérios de codificação.

4.2.3. - *Versão definitiva do sistema de codificação para análise das interacções*

Passamos agora a apresentar as dimensões e categorias do sistema de codificação definitivo.

Dimensões/Categorias do Adulto:

Dimensão I : Estimulação da representação simbólica

- cat. 1 : Distanciamento baixo
- cat. 2 : Distanciamento médio
- cat. 3 : Distanciamento elevado

Dimensão II : Orientação para a estimulação da representação simbólica

- cat. 1 : Focalização da atenção
- cat. 2 : Demora
- cat. 3 : Pista
- cat. 4 : Correção
- cat. 5 : Pedido de narração

Dimensão III : Estimulação da iniciativa e do sentimento de auto-competência

- cat. 1 : Pedido de intervenção
- cat. 2 : Elaboração
- cat. 3 : Confirmação
- cat. 4 : Aprovação da intervenção
- cat. 5 : Rejeição da intervenção
- cat. 6 : Interrupção

Dimensões/Categorias da criança:

Dimensão I : Nível de distanciamento das intervenções

- cat. 1 : Distanciamento baixo
- cat. 2 : Distanciamento médio
- cat. 3 : Distanciamento elevado

Dimensão II : Forma das intervenções

- cat. 1 : Declarativa de resposta
- cat. 2 : Declarativa espontânea
- cat. 3 : Interrogativa

Como se pode verificar este sistema de codificação apresenta várias alterações relativamente ao sistema original de Gonzalez (1993) e ao sistema proposto por Gonzalez e Palacios no âmbito do E.C.C.E.. Passar-se-à em seguida a fazer uma breve caracterização teórica das diferentes categorias e a justificar as alterações feitas (a operacionalização das categorias, bem como a folha de codificação são apresentadas nos anexos 2 e 3).

4.2.3.1. - Dimensões/categorias do adulto

As categorias referentes à Dimensão I Estimulação da representação simbólica: Distanciamento Baixo, Distanciamento Médio e Distanciamento Elevado, enquadram-se teoricamente na *teoria do distanciamento* de Sigel (1982, 1986, 1987, 1992b; Sigel, & Cocking, 1977; Sigel, & Flaugher, 1987), desenvolvida no terceiro capítulo da primeira parte deste trabalho.

Com esta dimensão pretende-se avaliar em que grau as intervenções do adulto promovem na criança a representação simbólica da realidade. Característica do pensamento humano, a representação implica a capacidade de reproduzir o passado, antecipar o futuro e avaliar as alternativas do presente, transcendendo as percepções espaciais e temporais imediatas (Sigel, 1987).

Ao utilizar um determinado tipo de estratégias educativas, conceptualizadas por Sigel como *estratégias de distanciamento*, os pais estão a criar à criança a oportunidade de se distanciar em maior ou menor grau do presente físico e temporal imediato, obrigando-a a elaborar sobre a experiência concreta.

Sigel (1982, 1986, 1987, 1992, Sigel, & Cocking, 1977), organiza as estratégias de distanciamento em três níveis hierárquicos, definidos em função da complexidade a nível cognitivo do pedido que é feito à criança. Este evolui assim de um grau de *Distanciamento Baixo*, que implica respostas automáticas provenientes da mera observação ou associação, passando pelo *Distan-*

ciamento Médio em que embora todos os elementos implicados no pedido estejam presentes na situação a relação a estabelecer entre eles não está, pressupondo portanto já um maior grau de elaboração, até ao grau de *Distanciamento Elevado* em que os pedidos transcendem então completamente as qualidades perceptivas do presente imediato, implicando a formulação de hipóteses ou de inferências.

Decidiu-se utilizar aqui também o *Distanciamento Baixo* que tinha sido abandonado no sistema proposto para o E.C.C.E., por se ter revelado pouco discriminativo no trabalho de Gonzalez (1993). Pensou-se que, uma vez que as populações tinham idades sensivelmente diferentes (22 meses no caso do trabalho de Gonzalez, e cerca de 4 anos e 6 meses neste trabalho), teria interesse ver como se comportava esta amostra relativamente a essa categoria.

Relativamente à Dimensão II do sistema de codificação proposto para o E.C.C.E. *Estimulação do desenvolvimento da linguagem*, as diferentes fases de trabalho acima referidas tinham revelado que esta dimensão se comportava de uma forma pouco discriminativa.

As três categorias que tinham ficado nela incluídas (uma vez que a *Correcção* tinha sido eliminada durante o estudo piloto) eram pouco frequentadas, com especial incidência no *Desenvolvimento do Vocabulário*, que apresentava frequências muito fracas.

Para se avaliar especificamente e de forma adequada a estimulação do desenvolvimento da linguagem seria necessário introduzir outro tipo de categorias. Isto implicava um estudo bastante mais aprofundado e complexo a nível linguístico e da aquisição da linguagem, o que não estava nos nossos objetivos imediatos e que, por si só, justificaria um trabalho empírico paralelo. Optou-se portanto, por manter a análise ao nível mais lato, da estimulação do

desenvolvimento cognitivo, que abrange obviamente o desenvolvimento da linguagem.

Decidiu-se assim, substituir essa dimensão por outra que foi designada de *Orientação para a estimulação da representação simbólica*, e que teoricamente se enquadrava melhor no quadro conceptual (desenvolvido na primeira parte) do trabalho aqui exposto.

Conforme o nome indica, esta dimensão pretende incluir comportamentos ou estratégias utilizadas pelos adultos com o objectivo de estimular o acesso da criança a níveis cada vez mais elevados de representação simbólica. Assim, enquanto na Dimensão I se focavam aspectos ligados ao conteúdo das interacções, nesta Dimensão II estão contemplados aspectos que se ligam essencialmente às características estruturais da interacção.

Esta dimensão abrange, portanto, comportamentos dos adultos que revelam a sua sensibilidade aos níveis actuais e potenciais de competência da criança e desempenham, simultaneamente, uma verdadeira função de suporte (Wood, Bruner, & Ross, 1976) permitindo-lhe caminhar dentro da sua zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). Este tipo de comportamentos, vai dar à criança o apoio de que ela necessita permitindo que se dê a transição de um nível de funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico, transição essa que caracteriza o acesso aos processos mentais superiores (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985a).

Passamos agora a fazer uma breve caracterização das categorias aqui incluídas:

- *A Focalização da Atenção*, corresponde à orientação dada pelo adulto à criança, focando a sua atenção em elementos determinantes da imagem que possam funcionar como desencadeadores do seu sistema de representações e activar o seu processo cognitivo. Neste sentido inscreve-se dentro da componente da função de *scaffolding* que Bruner (Wood, Bruner,

& Ross, 1976) designa como "Salientar o que é essencial", tal como foi referida no segundo capítulo da primeira parte, ou seja, assinalar ou chamar a atenção sobre as características da tarefa que são pertinentes para a sua execução.

- A *Demora*, corresponde à pausa (mais de 2") que o adulto faz depois de ter dirigido um pedido de intervenção à criança, criando-lhe espaço e encorajando-a a elaborar a resposta. Este comportamento traduz a sensibilidade da mãe, por um lado ao ritmo da criança e por outro lado, à forma como ela se apercebe do seu nível de desenvolvimento e das expectativas que tem a seu respeito.

No que diz respeito ao ritmo, tem a ver com algo de semelhante aquilo que Stern (1974) define como a "sincronia" do comportamento da mãe relativamente ao bebé, ou seja, a capacidade desta em interpretar correctamente os sinais do bebé (estados de alerta, emocionais, interesses, tempos de concentração) e responder-lhes num timing adequado. Aqui corresponderá à capacidade da mãe em interpretar os silêncios da criança e em respeitar os seus períodos de concentração, deixando-lhe o espaço necessário e respondendo-lhe num timing adequado.

No que diz respeito à forma como a mãe percebe o nível de desenvolvimento da criança, este comportamento traduzirá a existência de expectativas elevadas da mãe relativamente a este. É um tipo de comportamento que cai dentro daquilo que, como vimos no terceiro capítulo da primeira parte, Palacios (1987) designa de "zona de desenvolvimento próximo percebido". Isto não significa que os adultos não devam, de acordo com as estratégias de contingência defendidas por Wood (Wood, Wood, & Middleton, 1978), como já vimos também na primeira parte, aumentar os apoios quando se apercebem das dificuldades da criança, mas apenas que às vezes poderá ser útil em termos de estimulação do desenvolvimento demorar esse momento. Ao utilizar um tipo de comportamento, que atrasa o momento de prestar ajuda à criança quando esta mostra dificuldade em responder imediatamente ao pedido,

a mãe está a criar-lhe uma nova oportunidade e, simultaneamente, a transmitir-lhe confiança na sua capacidade para resolver o problema.

- A *Pista*, corresponde às informações adicionais transmitidas pelo adulto sobre conteúdos da imagem que podem ajudar a criança a responder ao pedido que lhe foi feito. Será sempre um tipo de informação simples e parcial que muitas vezes pretende principalmente manter a comunicação e nunca dar-lhe a solução do problema. Este tipo de comportamento visa incentivar o interesse da criança na tarefa e guiá-la em momentos sentidos pelo adulto como particularmente difíceis, através de uma certa partilha na construção de uma solução para o problema cognitivo que lhe é posto. Ao simplificar o problema, dando o adulto uma informação parcial sobre os dados necessários à sua resolução, este comportamento inscreve-se na componente da função de *scaffolding* (*andaime*) designada por Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976) como "Redução dos graus de liberdade", tal como foi referida no capítulo II.
- Na *Correcção* o adulto assinala, directa ou indirectamente, a incorrecção da intervenção da criança, referindo a resposta correcta. Este comportamento, quando aplicado em situação de manifesta incapacidade da criança em responder ao pedido que lhe é feito, visa baixar o nível de exigência para impedir que ela se mantenha em situação de insucesso, enquanto simultaneamente lhe fornece informações suplementares que vão permitir que se mantenha o seu interesse pela tarefa. É um tipo de comportamento que se integra nas estratégias de contingência consideradas por Wood (Wood, Wood, & Middleton, 1978) como a base do ensino eficiente. Entre as componentes da função de *scaffolding* (*andaime*) identificadas por Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976) aparecerá principalmente conotado com o "Controle da frustração", mas também de uma forma indirecta com a "Implicação da criança na tarefa", pois ao dar feed-back apontando à criança o caminho correcto, que no momento estava para lá da sua capacidade, está também a actuar no sentido de renovar a sua motivação e o seu grau de adesão à tarefa.

- O *Pedido de Narração*, diz respeito à forma como o adulto formula o pedido que dirige à criança. De entre as características formais das interações, Sigel (Sigel, & Cocking, 1977), como vimos no terceiro capítulo da primeira parte, distingue entre as verbalizações colocadas na forma interrogativa, as que implicam uma resposta aberta, das que implicam uma resposta fechada elicitando apenas uma confirmação ou negação. O *Pedido de Narração* corresponde a uma interrogação que pressupõe uma resposta aberta. Solicita uma participação activa da criança que vai ter de elaborar a resposta entre várias escolhas possíveis. É portanto um tipo de pedido, mais exigente, com características mais estimulantes conduzindo a níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo.

De entre as categorias desta Dimensão II, O *Pedido de Narração* é a única que estava incluída no sistema de codificação proposto por Palacios e Gonzalez para o E.C.C.E..¹ É aqui retomada porém, enfatizando não o seu efeito ao nível do desenvolvimento do vocabulário, mas antes a sua contribuição com vista a uma responsabilização progressiva da criança pela tarefa. Neste sentido aparece como um comportamento que vai actuar como facilitador daquilo que Wertsch (1985a) designa como a transição de um processo de regulação externa para um processo de regulação interna. Corresponderá, assim, ao contrário dos anteriores, a um processo que visa reduzir o nível de suporte ou, na terminologia de Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976), retirar os "andaimes" (*scaffold*), traduzindo-se num "Aumento dos graus de liberdade" ao dar mais margem de manobra à criança à medida que esta se vai mostrando mais competente. Obviamente, dentro desta perspectiva, no caso de a criança mostrar dificuldade em lidar com este tipo de exigência, este comportamento deverá ser complementado com os apoios necessários (pistas, demoras,...) que corresponderão a um novo colocar de "andaimes" (*scffold*). Este tipo de actuação inscreve-se no processo designado por Rogoff (1984) de "negociação do grau de participação apropriado".

¹ A *Correcção* que aparecia na grelha proposta referia-se à intervenção do adulto no sentido de corrigir uma frase incorrecta da criança, do ponto de vista da morfologia, da sintaxe, da fonética ou do discurso.

A Dimensão III *Encorajamento da iniciativa e do sentimento de auto-competência*, está incluída no sistema de codificação proposto por Palacios e Gonzalez. A esta dimensão foram apenas acrescentadas algumas categorias, já que, tanto a *Intervenção Justificada* como a *Intervenção não Justificada*, tinham sido por consenso retiradas da grelha do E.C.C.E. durante o estudo piloto, conforme já foi referido. As categorias acrescentadas foram: a *Confirmação*, a *Elaboração* e a *Interrupção*. O *Pedido de Intervenção* a *Aprovação da Intervenção* e a *Rejeição da Intervenção*, pertencem ao sistema de codificação do E.C.C.E..

Como vimos no terceiro capítulo da primeira parte, Gonzalez (1993) e Palacios (1988b) realçam a importância que têm determinadas práticas educativas parentais, que encorajam a criança a lidar com situações novas e a tomar iniciativas. Segundo os autores, tais comportamentos vão, simultaneamente, proporcionar uma maior variedade de estimulação à criança e fortalecer os seus sentimentos de auto-competência, com repercussões positivas a nível de todas as áreas do seu desenvolvimento. Ao serem autónomas e ao sentirem-se mais seguras, as crianças participarão e tirarão melhor partido de um maior número de experiências, o que se traduzirá em benefício, também, a nível do seu desenvolvimento cognitivo.

Entre estas práticas educativas parentais, destacam-se principalmente os comportamentos que traduzem receptividade às intervenções da criança, ao mesmo tempo que estimulam a sua iniciativa e fazem sugestões de actuação, acompanhados por um clima de afecto e de aprovação (sorrisos, comentários afectuosos, recompensas...).

Passamos agora a fazer uma breve caracterização das categorias aqui incluídas:

- O *Pedido de Intervenção*, consiste no pedido que é feito pelo adulto à criança no sentido de que ela intervenha de algum modo na interacção. Traduz, portanto, o estímulo a uma maior participação da criança que, como temos vindo a referir, tanto Palacios (1988b) como Gonzalez (1993),

consideram importante, pela maior riqueza de experiências que proporciona e pela valorização da auto-estima da criança que promovem, com repercussões no seu desenvolvimento cognitivo.

- A *Elaboração*, esta categoria aparecia no sistema de codificação proposto por Palacios e Gonzalez incluída na dimensão referente à estimulação do desenvolvimento da linguagem. Ao retomá-la agora integrada nesta dimensão III, valorizamos as características deste tipo de comportamento que podemos associar à receptividade demonstrada pelo adulto perante as iniciativas da criança e ao estímulo dos seus sentimentos de auto-competência.

Nesta categoria são contempladas as intervenções do adulto que retomam a intervenção anterior da criança e a estendem acrescentando-lhe novos elementos semânticos e sintáticos. Ao retomarem a resposta da criança, os adultos estão implicitamente a transmitir-lhe a sua aprovação e a confiança que têm nas suas capacidades, favorecendo os seus sentimentos de auto-competência. Estão também a seguir a iniciativa da criança e, eventualmente, a desenvolver temas que a atraem, comportamento que, conforme Gonzalez (1993) refere, aparece positivamente relacionado em diversos trabalhos empíricos com o desenvolvimento da linguagem da criança. Por outro lado, ao expandir a sua intervenção, os adultos estão, na opinião de Bernstein (1981, cit. Rogoff, 1984), a estabelecer relações que a criança por si só seria incapaz de encontrar, criando-lhe novas oportunidades de participar no diálogo e de ir avançando do ponto de vista cognitivo e linguístico.

- A *Confirmação*, diz respeito àqueles comportamentos dos adultos que exprimem uma aprovação contingente às intervenções competentes da criança, mesmo que expressa sob a forma de uma simples repetição ou gesto aprovador.

Este tipo de comportamentos, ao darem um feed-back positivo à intervenção da criança, estão automaticamente a contribuir para a torna-

narem mais segura e para desenvolver o seu sentimento de auto-competência, com o impacto que, como já vimos, Palacios e Gonzalez defendem que estes têm a nível no seu desenvolvimento cognitivo.

- *A Aprovação da Intervenção* tem igualmente a ver com os comportamentos dos pais que exprimem uma aprovação contingente às intervenções competentes da criança, mas aqui essa aprovação exprime-se através de uma verbalização da satisfação ou de sorrisos e gestos afectuosos. Aparece assim, já uma componente importante de afecto, que vai transmitir à criança o apoio e confiança do adulto nas suas capacidades para resolver as situações e a sua satisfação perante os seus êxitos. Gonzalez (1993), refere este tipo de comportamentos do adulto como determinante na construção de comportamentos autónomos e competentes da criança e cita autores como Lutkenhaus (1984) e Endsley, Hutcherson, Garner e Martin (1979), que, na mesma linha, destacam a impacto que têm comentários afectuosos, sorrisos, reforços ou recompensas.
- *A Rejeição da Intervenção*, abrange os comportamentos do adulto que surgem como uma desaprovação clara expressa de forma brusca e cortante e referente à intervenção anterior da criança. Este tipo de comportamentos, com uma forte componente de afecto negativo, irá provocar sentimentos de insegurança e de incompetência na criança baixando a sua auto-estima. Gonzalez (1993), cita Lutkenhaus (1984), para salientar os efeitos negativos que têm os comentários depreciativos do adulto acerca da competência da criança com reflexos a nível da sua persistência na tarefa.
- *A Interrupção*, corresponde a qualquer interrupção do adulto dirigida a uma intervenção verbal da criança. São comportamentos que ao cortarem a iniciativa da criança, estão a pôr em causa a sua intervenção contribuindo para promover a sua insegurança. Este tipo de comportamentos, caracterizados pela tomada de posse da tarefa pelo adulto, são também considerados por Lutkenhaus (1984, cit. Gonzalez, 1993) como influenci-

ando negativamente o grau de persistência da criança na tarefa. Por outro lado, quando utilizados com frequência vão cercear o espaço de actuação da criança, podendo funcionar como bloqueadores da transição de um processo de regulação externa para um processo de regulação interna (Wertsch, 1985a).

Relativamente à Dimensão IV do sistema de codificação proposto por Palacios e Gonzalez e designada por *Calor da Interação*, decidimo-nos pela sua eliminação. Esta dimensão tinha sido pensada para avaliar a tonalidade afectiva global da situação interactiva. Para esta avaliação propunha-se a utilização de uma "escala de avaliação" ("rating scale") em cinco pontos, portanto já a um nível de análise molar¹, que contrastava com o molecular utilizado na restante escala.

A decisão de abandonar esta dimensão teve a ver com duas ordens de factores:

Por um lado pensou-se que a situação interactiva, tal como ela tinha sido criada, não seria a mais adequada para uma avaliação deste tipo. Trata-se de uma situação em que a mãe e a criança são de forma clara postas perante a realização de uma tarefa "ver um livro em conjunto", que está a ser filmada e que está nitidamente circunscrita no tempo. Consideramos que, para que uma avaliação deste tipo pudesse trazer informações úteis seria necessária criar uma situação mais longa e menos estruturada.

Por outro lado, considerou-se que o tipo de sinais de afecto positivo ou negativo que através da situação filmada, tal como ela foi concebida, se poderiam captar, tinham também tradução principalmente a nível das categorias pertencentes à dimensão III. Estas categorias dão-nos indicações cla-

¹ Como vimos na primeira parte deste trabalho, Comfort (1988) distingue dois níveis de análise: um nível molecular, que implica a análise detalhada dos comportamentos, da criança e da mãe, que definem a troca interactiva; um nível molar, que implica a análise de unidades mais vastas de comportamentos, "clusters" de comportamentos moleculares ou propriedades mais abstractas da troca recíproca mãe-criança

ras relativamente ao grau de aceitação e aprovação da criança pelo adulto, o que, repetimos, exceptuando casos de situações extremas e raras, será, muito provavelmente, aquilo que é possível captar através da gravação vídeo desta situação.

4.2.3.2. - Dimensões/categorias da criança

Convém aqui referir, que este sistema de codificação (sem esquecer que a interacção é sempre bidireccional) foi pensada com o objectivo de avaliar, principalmente os comportamentos do adulto, no sentido de captar eventuais padrões de comportamentos que pudessem ser mais estimulantes para o desenvolvimento cognitivo da criança. Daí, que o tipo de comportamentos da criança aqui captados, tenham sobretudo a ver com a resposta da criança a uma situação interactiva, que se pressupõe em regra dirigida pelo adulto. A sua leitura visará essencialmente, permitir uma melhor interpretação do comportamento do adulto.

A Dimensão I *Nível de distanciamento das intervenções*, inclui o mesmo tipo de categorias do que a correspondente dimensão do adulto e inscreve-se no mesmo referencial teórico.

A Dimensão II *Forma das intervenções*, pretende avaliar o grau de iniciativa e de participação da criança. Incluí aqui as três categorias presentes na proposta inicial do E.C.C.E., uma vez que decidimos manter as duas que tinham sido retiradas durante o estudo piloto, a *Declarativa Espontânea* e a *Declarativa de Resposta*. Pensámos que, ao manter a distinção entre as três formas de intervenção da criança se tornava mais fácil perceber os seus diferentes estilos interactivos. Temos portanto incluídas nesta dimensão:

- A *Declarativa de Resposta*, que abrange as intervenções verbais ou gestuais (por ex.: apontar) da criança na forma declarativa, que surgem como resposta a uma questão ou pedido de intervenção colocados pelo

adulto. Corresponde assim a um grau mínimo de iniciativa ou de participação da criança, uma vez que ela se limita a responder à intervenção anterior do adulto.

- A *Declarativa Espontânea*, que abrange as intervenções verbais ou gestuais (por ex.: apontar) da criança na forma declarativa, que surgem de forma espontânea, sem ter havido qualquer questão ou pedido de intervenção colocados pelo adulto. Aqui, há já uma participação activa da criança que toma a iniciativa de intervir directamente na interacção chamando a atenção para determinados aspectos do seu interesse, ou mesmo elaborando sobre eles.
- A *Interrogativa*, que abrange as intervenções verbais da criança na forma interrogativa, ao colocar, de forma implícita ou explícita, uma questão ao adulto. Aqui também, tal como na categoria anterior, há uma participação activa da criança que toma a iniciativa de questionar o adulto sobre um qualquer aspecto do seu interesse. Pressupõe-se assim, que crianças mais intervenientes e mais habituadas e encorajadas a tomar iniciativas, teriam tendência a utilizar mais estas duas últimas categorias.

4.2.4 - Características do sistema de codificação para análise das interacções

As características gerais do sistema de codificação são apresentadas em anexo. Limitar-nos-emos, agora, a destacar aqui os seus aspectos principais.

Para reduzir o tempo de codificação, decidiu-se codificar apenas 5 páginas de cada livro. Para o efeito escolheram-se, com base no estudo piloto, as páginas que implicavam uma maior troca interactiva. Foi codificado o tempo de duração da interacção quer para estas 5 páginas, quer para o total do livro. Estes dados são importantes, para no final se poder trabalhar em ter-

mos percentuais, o que se esperava que permitisse resolver o problema da variação na duração das interacções.

A unidade de segmentação da interacção é o "turno" ou "unidade de comunicação", definido como: cada período de intervenção verbal do adulto ou da criança. Cada "turno" termina sempre que há uma pausa superior a 3 segundos, ou quando há uma intervenção do outro membro da díade.

Normalmente cada intervenção tem apenas um conteúdo, no entanto é possível que numa mesma intervenção apareçam dois ou mais conteúdos distintos, neste caso eles serão codificados separadamente. Pode também acontecer o caso contrário, ou seja, duas intervenções seguidas terem o mesmo conteúdo, neste caso codificamos um só conteúdo.

As intervenções irão ser codificadas de acordo com as várias dimensões de análise e respectivas categorias. Apesar de terem sido acrescentadas novas categorias, este sistema de codificação não pretende ser exaustivo esgotando todas as dimensões de análise possíveis. Consideraram-se apenas, aquelas que pareciam ser mais relevantes para os objectivos deste trabalho.

As várias dimensões não são mutuamente exclusivas, o que torna possível que cada intervenção seja cotada em todas elas. Dentro de cada dimensão, apenas na primeira, *Estimulação da representação simbólica*, as categorias são exclusivas entre si. No entanto, a nível do turno não há exclusividade entre as categorias, podendo portanto aparecer várias categorias codificadas em simultâneo.

Este sistema de codificação situa-se a um nível de análise molecular, que implica a análise detalhada dos comportamentos da criança e da mãe que definem a troca interactiva (Comfort, 1988) e que é feita através da técnica de "registo de frequências" ("event sampling").

4.2.5. - Estudo piloto para validação do sistema de codificação

Uma vez construída a versão definitiva do sistema de codificação para análise das situações interactivas, passou-se à sua validação através da realização de um estudo piloto.

Nesta fase as codificações passaram a ser já sistematicamente realizadas a partir do registo directo em vídeo. Foram feitas apenas transcrições de alguns episódios interactivos mais longos, de forma a permitir uma codificação mais precisa.

Os videos foram codificados por três observadores, tendo sido efectuados treinos de fidelidade inter-observadores até ser alcançado um índice de fidelidade¹ por categoria, de pelo menos 80% (valor considerado normalmente como suficiente em estudos deste tipo).

Adicionalmente, já durante o processo de codificação definitivo, foi feito um controle regular de fidelidade inter-observadores em 13% das situações, tendo sido encontrados índices de fidelidade por categoria também sempre superiores a 80%. Durante este período, realizaram-se igualmente reuniões regulares entre os três observadores em que eram discutidas dúvidas e analisadas em conjunto algumas situações mais complexas.

5 - Procedimentos

As díades seleccionadas para a análise das interacções foram filmadas em casa na situação definida para o estudo "ver em conjunto um livro de imagens".

¹ Os índices de fidelidade foram calculados, 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, de acordo com a fórmula: $(n^{\circ} \text{ de turnos} \cdot n^{\circ} \text{ de categorias} - n^{\circ} \text{ de desacordos}) / (n^{\circ} \text{ de turnos} \cdot n^{\circ} \text{ de categorias})$

Anteriormente, foi elaborado, por Leal e Fliedner, um guião detalhando as directrizes a respeitar nestas filmagens (vide anexo 4).

Conforme já referimos, o estudo das interacções no âmbito do E.C.C.E. implicava três situações diferentes, uma em casa com a mãe e duas no jardim de infância, uma com a educadora e outra em pequeno grupo.

Foram assim utilizados três livros diferentes que, para se evitar um possível enviezamento dos resultados devido ao efeito de ordem, iam sendo "balanceados" entre as três situações de forma a que cada um surgisse num número de observações sensivelmente equivalente e que cada criança observasse um livro diferente em cada situação. Os livros escolhidos foram: "Teo e sua irmã", "Teo está doente" e "Teo na escola".

Os livros foram previamente preparados para a situação em estudo. Foram seleccionadas cinco páginas duplas para mostrar à criança, tendo sido as restantes coladas de forma a não serem vistas. Foram também cobertas as legendas de cada uma das páginas, para obrigar o adulto a cingir-se apenas às imagens.

A recolha de dados decorreu durante os meses de Maio e Junho de 1994.

As mães eram previamente contactadas pelo telefone. Pedia-se a sua colaboração, explicando a situação que se queria filmar e, em caso de acordo, marcava-se o dia e a hora da filmagem. O grau de adesão foi quase de 100%.

No dia marcado para a filmagem que decorria em casa da criança, antes de se iniciar a gravação havia uma pequena conversa com a mãe, com o objectivo de criar um bom clima relacional, falava-se da criança, daquilo que ela gostava de fazer, dos irmãos, etc...

Em seguida, pedia-se à mãe para ver o livro em conjunto com a criança da forma que preferisse, tal como o faria se estivessem a ver livros, revistas ou fotografias juntos. Dava-se à mãe a possibilidade de ver o livro antes de se iniciar a gravação. Sempre que possível, esta decorreu num local sossegado, sem a presença de outras pessoas. Durante a gravação a mãe e a 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.

Depois de realizada cada filmagem, o observador preenchia um protocolo de observação (vide "Protocolo de Observação" em anexo), referente às condições em que tinha decorrido a gravação.

Os dados referentes à versão dos 3 aos 6 anos da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984), que utilizámos para subdividir as populações das situações A e B, foram recolhidas pela equipa do E.C.C.E. durante os meses de Março e Abril de 1994.

PARTE III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 1

Apresentação dos resultados

1. - Introdução

Começamos por apresentar, em termos de frequências médias, o modo como os comportamentos do adulto e da criança se distribuíram em função das respectivas categorias de análise da situação interactiva, na amostra total de 46 crianças. utilizada no âmbito do E.C.C.E. Pareceu-nos importante apresentar estes resultados globais, pois podem servir de termo de comparação com os obtidos com as nossas sub-amostras.

CATEGORIAS		MEDIA	DESVIO PADRAO	VALOR MINIMO	VALOR MAXIMO
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	36,50	27,07	4,00	122,00
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	24,30	20,53	3,00	112,00
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	6,96	7,67	-	36,00
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	7,50	8,31	-	35,00
	CORRECÇÃO	2,30	2,76	-	13,00
U	DEMORA	5,80	7,02	-	24,00
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	9,67	7,33	1,00	32,00
L	PISTA	4,57	8,11	-	50,00
	ELABORAÇÃO	0,83	1,25	-	6,00
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	42,80	39,21	1,00	192,00
	CONFIRMAÇÃO	12,41	10,62	1,00	48,00
	APROVAÇÃO	0,89	2,18	-	11,00
O	REJEIÇÃO	0,13	0,45	-	2,00
	INTERRUPÇÃO	2,35	3,13	-	16,00
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	19,74	15,09	2,00	66,00
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	12,43	11,24	2,00	55,00
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	2,65	4,12	-	22,00
I	INTERROGATIVA	6,26	13,47	-	86,00
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	10,33	10,19	-	44,00
	DECLARATIVA RESPOSTA	33,67	28,63	3,00	151,00

QUADRO 6.1 - Quadro descritivo dos resultados do conjunto da população (n = 46)

Numa análise inicial destes resultados, o que em primeiro lugar chama a atenção é a sua grande variabilidade, expressa pelos valores elevados dos desvios-padrão em todas as categorias e confirmado pelas diferenças importantes que se constata entre os valores máximos e mínimos das fre-

quências das diferentes categorias. Quando nos centramos nestes valores encontramos diferenças da ordem dos 191 para o *Pedido de Intervenção*, dos 118 para o *Distanciamento Baixo*, dos 109 para o *Distanciamento Médio*, ou dos 148 da *Declarativa de Resposta*, e isto para nos cingirmos apenas aos valores mais elevados.

Diversas razões deverão estar na origem deste facto, que em parte tentaremos explicar no decorrer da análise das diferentes situações que estudámos e que abrangem três sub-amostras desta população. Há, no entanto, um factor que à partida nos parece que poderá ter tido bastante impacto nesta variabilidade dos resultados, é a diferente duração das situações interactivas. A duração em segundos da "leitura" das 5 páginas codificadas apresenta, para estas 46 situações, um valor médio de 343,67 segundos e um desvio-padrão de 231,10 segundos, enquanto os valores mínimos e máximos oscilam entre os 45,00 e os 1016,00 segundos. Tão grandes diferenças na duração da interacção implicarão, forçosamente uma utilização quantitativa e qualitativamente diferente das várias categorias. Procuraremos, também, explorar este aspecto nas análises posteriores.

Uma outra característica que sobressaí da leitura do quadro acima, são os valores baixos das frequências médias de algumas categorias. Estão neste caso, principalmente a *Rejeição* (0,13), a *Elaboração* (0,83) e a *Aprovação* (0,89).

Com valores médios tão baixos, inferiores à unidade, as análises quantitativas perdem o significado, pelo que estas categorias poderiam ser abandonadas nas análises posteriores. No entanto, como o trabalho que nos propomos desenvolver é um estudo de carácter exploratório em que os aspectos qualitativos serão valorizados, pareceu-nos importante mantê-las.

Passaremos agora a apresentar os resultados encontrados nas três situações que constituem o estudo exploratório cujo desenho apresentámos na segunda parte deste trabalho.

2.- Resultados obtidos na situação A

Nesta situação, como já vimos, são analisadas as interacções mãe-criança de 13 díades da região de Lisboa, sendo utilizado apenas o livro 1 "Teo e sua irmã". Este grupo foi dividido em dois subgrupos em função dos resultados obtidos "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984). Ficámos, portanto, com dois subgrupos assim constituídos:

Grupo I ("HOME" alto) - 8 díades com resultados na "HOME" compreendidos entre 43 e 49 pontos.

Grupo II ("HOME" baixo) - 5 díades com resultados na "HOME" compreendidos entre 22 e 39 pontos.

2.1 -Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais

Com o objectivo de comparar os resultados médios dos dois subgrupos, foi calculada a variância de cada um deles e testada a sua homogeneidade. Posteriormente, com base num teste de t , foram comparados os resultados médios por categoria encontrados para os dois subgrupos.

		GRUPO I (n = 8)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
CATEGORIAS		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	30,50	20,70	16,20	12,83		1,38	0,20
	DIST. MÉDIO	21,75	13,38	9,00	6,16		1,98	0,07
	DIST. ELEVADO	6,13	4,67	2,60	2,70		1,52	0,16
D	P. NARRAÇÃO	6,38	6,00	2,40	2,07	*	1,72	0,12
	CORRECÇÃO	2,63	2,72	0,80	0,84	**	1,77	0,11
U	DEMORA	7,38	7,29	0,80	1,30	*	2,49*	0,04
	FOC. ATENÇÃO	9,63	5,85	5,40	3,65		1,44	0,18
L	PISTA	5,38	7,15	0,60	0,89	*	1,87	0,10
	ELABORAÇÃO	0,25	0,46	0,60	0,89		- 0,94	0,37
T	P. INTERVENÇÃO	37,00	24,80	13,60	9,02	**	2,42 *	0,04
	CONFIRMAÇÃO	9,25	6,21	5,20	3,49		1,32	0,21
O	APROVAÇÃO	1,38	3,11	-	-		0,97	0,35
	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	1,63	1,51	3,40	3,85	**	- 0,99	0,37
C	DIST. BAIXO	15,75	12,46	9,40	6,58		1,04	0,32
	DIST. MÉDIO	11,25	5,90	5,80	4,27		1,78	0,10
	DIST. ELEVADO	2,00	1,60	0,80	1,30		1,40	0,19
A	INTERROGATIVA	4,25	4,33	1,20	0,84	*	1,93	0,09
	DECL. ESPONTÂNEA	9,88	4,85	8,60	6,66		0,40	0,70
	DECL. RESPOSTA	27,63	19,15	11,80	6,06	**	2,17	0,06

QUADRO 6.2 - Médias do Grupo I e Grupo II, por categoria

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$.

Na coluna t está indicada a existência de diferenças significativas entre as médias para

* $p < 0,05$.

Duma primeira análise dos dados apresentados no quadro 6.2, constata-se que apenas duas categorias, o *Pedido de Intervenção* e a *Demora*, distinguem de forma significativa os dois grupos.

Constata-se, no entanto, a existência de uma tendência, que se mantém constante nas diferentes dimensões quer do adulto quer da criança, e que aponta para resultados, em média, mais elevados para o grupo I, nas categorias em que tal seria de esperar e chegando, por vezes a valores pró-

ximos do nível de significância. Estão neste caso, nas categorias do adulto, o *Distanciamento Médio* ($p = 0,07$), ou, já com uma diferença menor mas sempre no mesmo sentido, o *Pedido de Narração* ($p = 0,12$), a *Pista* ($p = 0,10$) e a *Correcção* ($p = 0,11$).

Nas categorias da criança, encontramos a mesma tendência com diferenças mais acentuadas, ainda que não significativas, a nível do *Distanciamento Médio* ($p = 0,10$), e principalmente na forma das intervenções na *Interrogativa* ($p = 0,09$) e *Declarativa de Resposta* ($p = 0,06$).

Como referimos, a divisão destes grupos foi feita tendo em conta os resultados obtidos na "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME").

Porém, foram apenas considerados os resultados globais da escala. Assim posteriormente, numa tentativa de perceber quais os aspectos da "HOME" que, nesta situação, estariam mais relacionados com as diferentes categorias, foi feita uma análise das correlações entre os resultados encontrados no estudo das interações para as diferentes categorias no conjunto das díades da situação A, e os respectivos resultados nas diferentes sub-escalas da "HOME". Nesta análise utilizámos o coeficiente de correlação de Pearson.

São estes resultados que apresentamos no quadro 6.3.

CATEGORIAS		HOME	HOME I	HOME II	HOME III	HOME IV	HOME V	HOME VI	HOME VII	HOME VIII
A D U L T O	DIST. BAIXO	.41	.49	.44	.05	.37	.34	-.10	.01	.40
	DIST.MÉDIO	.49	.73**	.52	-.16	.09	.52	.06	.29	-.04
	DIST.ELEVADO	.46	.54*	.35	-.15	.22	.48	.26	.34	-.01
	P. NARRAÇÃO	.45	.56*	.38	.21	.02	.50	-.10	.11	.29
	CORRECÇÃO	.34	.59*	.19	-.11	.12	.41	.18	-.10	.04
	DEMORA	.46	.63*	.40	.02	.27	.19	.15	.03	.31
	FOC. ATENÇÃO	.42	.41	.29	-.08	.29	.53	.15	.31	.15
	PISTA	.37	.57*	.26	-.22	.06	.50	.30	.05	.13
	ELABORAÇÃO	.01	-.18	.23	-.16	.02	.25	-.08	.28	-.02
	P. INTERVEN.	.53	.73**	.46	.04	.24	.48	.07	.08	.24
	CONFIRMAÇÃO	.32	.61*	.53	-.10	-.05	.46	-.36	.09	.04
	APROVAÇÃO	.22	.33	.30	.14	.11	.21	-.38	-.01	.28
	REJEIÇÃO	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	INTERRUPÇÃO	.06	-.30	-.18	-.03	.43	.26	.48	.10	-.09
C R I A N Ç A	DIST. BAIXO	.28	.41	.21	.02	.27	.40	-.09	-.21	.38
	DIST. MÉDIO	.43	.74**	.35	-.06	.04	.52	.09	-.07	.05
	DIST ELEVADO	.50	.57*	.18	.25	.08	.46	.34	.10	.10
	INTERROGAT.	.35	.53	.29	.01	.23	.08	.14	.05	.15
	DECL.ESPONT.	.23	.28	.16	-.09	.14	.60*	.05	-.12	.12
	DECL. RESP.	.48	.71**	.46	.04	.18	.45	-.06	.02	.20

Quadro 6.3 - Correlações entre categorias e resultados na "HOME" n = 13

* p < .05 ** p < .01 HOME I - Estimulação da Aprendizagem
 HOME II - Estimulação da Linguagem
 HOME III - Ambiente Físico
 HOME IV - Carinho e Aceitação
 HOME V - Estimulação Académica
 HOME VI - Modelagem
 HOME VII - Variedade de Experiência
 HOME VIII - Aceitação

A análise da matriz de correlações entre as categorias de codificação das interações e os resultados nas diferentes sub-escalas da "HOME", revela-nos que apenas na sub-escala I **Estimulação da Aprendizagem** aparecem correlações significativas. No entanto, estas surgem de uma forma constante para quase todas as categorias do adulto e para as categorias da criança que estão com elas mais directamente relacionadas (*Distanciamentos* e *Declarativa de Resposta*). Como seria de esperar, não correlaciona com a *Interrupção* que corresponde a um comportamento intrusivo do adulto, bloqueador da participação interactiva da criança. A sub-escala I também não

correlaciona com o *Distanciamento Baixo* do adulto e da criança que, como já vimos, implica uma exigência mínima de afastamento do indivíduo do concreto imediato, correspondendo pois a um grau de estimulação baixo.

A sub-escala V **Estimulação Académica** apresenta uma correlação significativa com a categoria *Declarativa Espontânea* da criança ($p = .03$). Aparecem porém bastantes categorias, que apresentam valores de correlação com esta sub-escala situados perto do nível de significância. Destacamos entre estes, nas categorias do adulto, o *Distanciamento Médio* ($p = .07$), a *Focalização da Atenção* ($p = .06$), o *Pedido de Narração* ($p = .08$) e a *Pista* ($p = .08$), e nas categorias da criança o *Distanciamento Médio*.

O facto de as categorias de codificação das interacções apresentarem correlações mais fortes com estas duas sub-escalas, **Estimulação da Aprendizagem** e **Estimulação Académica**, parece-nos facilmente explicável já que se trata de sub-escalas que se referem a comportamentos dos pais que traduzem uma preocupação em estimular a aprendizagem da criança, quer directamente, quer através da facilitação de materiais e brinquedos estimuladores do desenvolvimento. É lógico pois, esperar que a presença ou ausência deste tipo de preocupações apareça relacionado com um maior ou menor empenhamento na estimulação da criança no decorrer da situação interactiva.

2. 2. - Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno

Os resultados provenientes da análise das situações interactivas que apresentámos, baseiam-se em cálculos feitos a partir das frequências totais de resposta encontradas para cada categoria. Acontece que, não existe homogeneidade entre as diferentes díades relativamente, quer ao tempo total dispendido na "leitura" das cinco páginas, quer ao número total de turnos nessas mesmas cinco páginas, constatando-se mesmo discrepâncias

importantes. Tendo em conta os grupos, constata-se que as interacções do grupo I, com uma duração média de 325,38 segundos, são significativamente mais longas que as do grupo II, que têm uma duração média de 152,60 segundos ($p = 0,04$). Quando se considera o número de turnos, verifica-se igualmente que o número total de turnos codificados do grupo I (49,50 para o adulto e 44,75 para a criança) é, em média, significativamente mais elevado relativamente ao grupo II (23,20 para o adulto e 21,60 para a criança), com valores de $p = 0,04$ no que se refere ao número de turnos do adulto e de $p = 0,05$ relativamente ao número de turnos da criança.

Perante esta situação, pareceu-nos importante fazer uma ponderação destes resultados através da utilização de um ratio categoria/tempo, considerando aqui o tempo total em segundos dispendido na "leitura" das 5 páginas, e de um ratio categoria/turno, considerando o número total de turnos codificados do adulto e da criança existentes nessas mesmas 5 páginas.

É a análise comparativa dos dois grupos, com base nas médias por categoria calculadas já a partir destes ratios, que apresentamos em seguida.

2.2.1. - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "tempo"

O quadro 6.4 apresenta os resultados comparativos dos dois grupos, calculados tal como os anteriores, mas utilizando o teste de t para avaliar as diferenças entre as médias por categoria, ponderadas tendo em conta o tempo total em segundos dispendido na "leitura" das 5 páginas codificadas.

		GRUPO I (n = 6)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
CATEGORIAS		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	0,094	0,025	0,101	0,036		- 0,38	0,71
	DIST. MÉDIO	0,070	0,033	0,059	0,023		0,62	0,55
	DIST. ELEVADO	0,017	0,015	0,017	0,014		0,07	0,94
D	P. NARRAÇÃO	0,016	0,015	0,015	0,013		0,17	0,87
	CORRECÇÃO	0,006	0,006	0,005	0,005		0,32	0,75
U	DEMORA	0,018	0,014	0,005	0,007		2,16	0,09
	FOC. ATENÇÃO	0,032	0,018	0,034	0,013		- 0,54	0,60
L	PISTA	0,012	0,015	0,003	0,004	*	1,69	0,13
	ELABORAÇÃO	0,001	0,002	0,003	0,004	***	- 1,12	0,32
T	P. INTERVENÇÃO	0,102	0,035	0,079	0,032		1,18	0,26
	CONFIRMAÇÃO	0,033	0,024	0,032	0,008		0,11	0,92
O	APROVAÇÃO	0,003	0,006	-	-		1,08	0,31
	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	0,007	0,007	0,0154	0,016	*	- 1,13	0,31
C	DIST. BAIXO	0,045	0,016	0,063	0,037		- 1,19	0,26
	DIST. MÉDIO	0,037	0,017	0,041	0,019		- 0,04	0,71
	DIST. ELEVADO	0,006	0,004	0,004	0,006		0,86	0,41
I	INTERROGATIVA	0,012	0,009	0,015	0,018		- 0,42	0,68
	DECL. ESPONTÂNEA	0,038	0,022	0,050	0,021		- 1,01	0,33
	DECL. RESPOSTA	0,076	0,029	0,079	0,015		- 0,22	0,83

QUADRO 6.4 - Médias do Grupo I e Grupo II, por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "tempo".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para * $p < 0,05$ e *** $p < 0,001$.

Da leitura do quadro 6.3, podemos afirmar que, no que se refere ao adulto, se mantem, ainda que com algumas excepções e de uma forma mais atenuada, a tendência para os resultados médios mais elevados por categoria do adulto pertencerem ao grupo I. Não se constata porém diferenças significativas entre os dois grupos, apresentando apenas a categoria *Demora* ($p = 0,09$) e de certo modo a categoria *Pista* ($p = 0,13$), resultados que se podem considerar próximos do nível de significância. Isto pode significar que as diferenças constatadas na análise global teriam essencialmente a ver com a duração das interacções, proporcionando as interacções mais longas mais oportunidades para o aparecimento de determinadas categorias.

2.2.2 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "turno"

O quadro 6.5 apresenta os resultados comparativos dos dois grupos, calculado tal como os anteriores mas utilizando desta vez as médias por categoria, ponderadas, tendo em conta o número total de turnos codificados do adulto e da criança verificados no conjunto das 5 páginas.

		GRUPO I (n = 8)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
CATEGORIAS		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST.BAIXO	0,66	0,25	0,63	0,22		0,23	0,82
	DIST. MÉDIO	0,46	0,16	0,38	0,18		0,80	0,44
	DIST. ELEVADO	0,12	0,11	0,11	0,10		0,17	0,87
D	P. NARRAÇÃO	0,11	0,11	0,10	0,10		0,12	0,91
	CORRECÇÃO	0,04	0,04	0,03	0,03		0,32	0,76
	DEMORA	0,11	0,09	0,03	0,04		2,05	0,07
U	FOCAL. ATENÇÃO	0,23	0,16	0,23	0,09		- 0,01	0,99
	PISTA	0,08	0,10	0,02	0,03		1,31	0,22
	ELABORAÇÃO	0,01	0,01	0,02	0,02	***	- 1,19	0,29
T	P. INTERVENÇÃO	0,68	0,20	0,52	0,26		1,19	0,26
	CONFIRMAÇÃO	0,21	0,13	0,20	0,06		0,88	0,88
	APROVAÇÃO	0,02	0,04	-	-		1,04	0,32
O	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	0,05	0,05	0,11	0,11	*	- 1,26	0,23
C	DIST. BAIXO	0,35	0,13	0,42	0,20		- 0,82	0,43
	DIST. MÉDIO	0,27	0,11	0,28	0,11		- 0,16	0,88
	DIST. ELEVADO	0,05	0,03	0,03	0,04		0,91	0,38
A	INTERROGATIVA	0,08	0,06	0,10	0,14		- 0,38	0,71
	DECI. ESPONT.	0,29	0,18	0,35	0,13		- 0,61	0,56
	DECL. RESPOSTA	0,55	0,16	0,56	0,11		- 0,08	0,93

QUADRO 6.5 - Médias do Grupo II , por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "turno".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$ e *** $p < 0,01$.

Os resultados encontrados quando se pondera a média por categoria tendo em conta o número de turnos são bastante semelhantes ao que sucede quando a ponderação é feita considerando a duração de cada interacção.

Continua a constatar-se uma tendência, se bem que atenuada, para a existência de valores mais altos no grupo I relativamente ao grupo II. Não se encontram, do mesmo modo, diferenças significativas entre as médias dos dois grupos, apresentando apenas a categoria *Demora* valores próximos do nível de significância ($p = 0,07$).

Como já vimos na análise feita em termos globais, as categorias *Pedido de Intervenção* e *Demora* apresentaram diferenças significativas entre as médias dos dois grupos. Esta diferença esbate-se muito no caso do *Pedido de Intervenção* ($p = 0,26$, para ambas as ponderações), e mantem-se com valores próximos da significância na *Demora* ($p = 0,09$ e $p = 0,07$) quando se ponderam as médias em função, quer da duração da interacção, quer do número de turnos codificados. Daqui poderemos depreender que, enquanto o *Pedido de Intervenção* está bastante dependente da duração da interacção e consequentemente do número de turnos, já a categoria *Demora* aparece relativamente independente deste factor.

3. - Resultados obtidos na situação B

Nesta situação, como já vimos, são analisadas as interacções mãe-criança de 10 díades da região do Porto, sendo utilizado apenas o livro 3 "Teo na escola". Este grupo foi dividido em dois subgrupos em função dos resultados obtidos "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME"- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984). Ficámos, portanto, com dois subgrupos assim constituídos:

Grupo I ("HOME" alto) - 5 díades com resultados na "HOME" compreendidos entre 41 e 50 pontos.

Grupo II ("HOME" baixo) - 5 díades com resultados na "HOME" compreendidos entre 30 e 36 pontos.

3.1 - Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais

Para comparar os resultados médios por categoria, encontrados para os dois subgrupos, foi do mesmo modo calculada a variância de cada um deles e testada a sua homogeneidade. Posteriormente, com base num teste de *t*, foram comparados os resultados médios por categoria encontrados para os dois subgrupos. São estes resultados que apresentamos no quadro 6.6.

CATEGORIAS		GRUPO I (n = 5)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	36,20	25,23	62,20	35,40		- 1,34	0,22
	DIST. MÉDIO	37,40	21,88	43,20	42,29		- 0,27	0,79
	DIST. ELEVADO	12,00	13,98	11,00	13,34		0,12	0,91
D	P. NARRAÇÃO	6,00	5,96	14,20	12,30		- 1,34	0,22
	CORRECÇÃO	1,40	2,61	5,40	5,51		- 1,47	0,18
U	DEMORA	6,20	5,17	11,00	9,35		- 1,00	0,35
	FOC. ATENÇÃO	9,00	5,92	16,40	12,62	*	- 1,19	0,28
L	PISTA	4,80	4,55	12,20	21,22		- 0,76	0,47
	ELABORAÇÃO	0,80	1,10	2,20	2,68	*	- 1,08	0,33
T	P. INTERVENÇÃO	47,00	39,40	74,60	70,79		- 0,76	0,47
	CONFIRMAÇÃO	19,60	17,50	21,60	15,08		- 0,19	0,85
O	APROVAÇÃO	0,80	0,84	2,40	4,83		-0,73	0,49
	REJEIÇÃO	-	-	0,40	0,89	*	-1,00	0,37
	INTERRUPÇÃO	1,80	0,45	5,60	6,88	**	- 1,23	0,29
C	DIST. BAIXO	22,60	21,39	31,80	17,44		- 0,75	0,48
	DIST. MÉDIO	22,20	20,25	16,80	15,52		0,47	0,65
	DIST. ELEVADO	5,40	9,42	4,80	5,07		0,13	0,90
I	INTERROGATIVA	9,80	15,88	23,00	35,72		-0,76	0,47
	DECL. ESPONTÂNEA	20,00	19,04	16,60	14,05		0,32	0,76
	DECL. RESPOSTA	36,60	26,52	45,60	27,59		- 0,53	0,61

QUADRO 6.6 - Médias do Grupo I e Grupo II , por categoria.

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$.

A análise dos dados apresentados no quadro acima mostra que não se verificam diferenças significativas, nem próximas do nível de significância, entre as médias das diferentes categorias. De notar apenas, a existência de diferenças significativas entre as variâncias de quatro categorias do adulto.

Tal como fizemos para a **situação A**, passaremos agora a apresentar os valores encontrados no estudo das correlações entre, os resultados encontrados para as diferentes categorias de análise das interações nas 10 díades aqui em estudo, e os respectivos resultados nas diferentes sub-escalas da "Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente" ("Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME").

CATEGORIAS		HOME	HOME I	HOME II	HOME III	HOME IV	HOME V	HOME VI	HOME VII	HOME VIII
A	DIST. BAIXO	-.35	-.34	-.40	-.43	.43	-.18	-.10	-.81**	-.08
	DIST.MÉDIO	.01	.22	-.36	.25	.37	.03	-.00	-.61*	.21
	DIST.ELEVADO	-.00	.20	-.25	-.14	.44	-.07	.23	-.77**	.33
D	P. NARRAÇÃO	-.45	-.36	-.55	.12	.48	-.33	-.39	-.81**	-.20
	CORRECÇÃO	-.37	-.29	-.58	.17	.36	-.23	-.19	-.67*	-.36
U	DEMORA	-.39	-.35	-.31	.00	.28	-.20	-.29	-.65*	-.17
	FOC. ATENÇÃO	-.27	-.26	-.25	-.05	.16	-.05	-.02	-.61	.12
L	PISTA	-.22	-.01	-.50	.21	.28	-.25	-.30	-.55	.18
	ELABORAÇÃO	-.22	-.08	-.38	.10	.12	-.10	-.23	-.49	.25
T	P. INTERVEN.	-.25	-.08	-.50	.13	.48	-.19	-.19	-.81**	-.03
	CONFIRMAÇÃO	-.06	.04	-.24	-.06	.52	-.03	.20	-.83**	.14
O	APROVAÇÃO	-.14	-.19	-.26	.29	.28	.06	-.06	-.32	-.61
	REJEIÇÃO	-.21	-.31	-.26	.30	.20	.00	-.15	-.22	-.67*
	INTERRUPÇÃO	-.24	-.15	-.56	.48	.35	-.21	-.33	-.49	-.08
C	DIST. BAIXO	-.26	-.19	-.36	-.07	.57	-.12	-.02	-.91***	-.15
	DIST. MÉDIO	.14	.31	-.19	.03	.58	.09	.27	-.71*	.06
	DIST.ELEVADO	-.07	.11	-.27	-.23	.55	-.10	.20	-.83**	.04
A	INTERROGAT.	-.27	-.04	-.55	.12	.40	-.28	-.29	-.71*	.08
	DECL. ESPONT	.16	.13	.05	-.03	.40	.19	.49	-.47	-.07
	DECL. RESP.	-.15	-.03	-.32	-.05	.46	-.03	.08	-.81**	.05

Quadro 6.7 - Correlações entre categorias e resultados na "HOME" n = 10

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

HOME I - Estimulação da Aprendizagem

HOME II - Estimulação da Linguagem

HOME III - Ambiente Físico

HOME IV - Carinho e Aceitação

HOME V - Estimulação Académica

HOME VI - Modelagem

HOME VII - Variedade de Experiência

HOME VIII - Aceitação

Analisando a matriz de correlações entre as categorias de codificação das interações e os resultados nas diferentes sub-escalas da "HOME", constatamos que grande número de categorias se correlaciona negativamente de forma significativa com a sub-escala VII **Variedade de Experiência**. Esta sub-escala abrange aspectos relacionados com o estilo de vida familiar e com o tipo, qualidade, riqueza e variedade de experiências que são proporcionadas à criança e que vão encorajar o seu desenvolvimento social. De acordo com estes dados e para esta amostra, este tipo de comportamentos dos pais parece surgir na razão inversa de grande número de comportamentos considerados como estimulantes do desenvolvimento da criança na situação interactiva.

A sub-escala VIII **Aceitação**, aparece também correlacionada negativamente de forma significativa com a categoria *Rejeição*. Como esta sub-escala tem a ver com a capacidade dos pais em lidar adequadamente com os comportamentos negativos e exploratórios da criança, parece lógico que ela se oponha aqui a um tipo de comportamento da mãe durante a situação interactiva que se traduz numa rejeição brusca e cortante da intervenção da criança.

3.2 - *Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno*

Tal como para a **situação A**, decidimos fazer uma ponderação dos resultados obtidos na análise das situações interactivas, através da utilização de um ratio categoria/tempo, considerando o tempo total em segundos dispendido na "leitura" das 5 páginas, e de um ratio categoria/turno, considerando o número total de turnos codificados do adulto e da criança existentes nessas mesmas 5 páginas.

Nesta amostra também se constatam discrepâncias importantes entre as diferentes díades, quer relativamente ao tempo total dispendido com as 5 páginas, quer relativamente ao número total de turnos.

Porém, ao contrário do que sucede na **situação A**, encontramos grandes discrepâncias dentro dos dois subgrupos e não se constata diferenças significativas entre as suas médias, nem no que se refere ao tempo, nem no que se refere aos turnos. Assim, temos uma duração média de "leitura" das 5 páginas, de 418,40 segundos para o grupo I e de 581,80 segundos para o grupo II. No que diz respeito ao número total de turnos codificados temos, 80,40 turnos do adulto para o grupo I contra 106,00 para o grupo II, e 74,60 turnos da criança no grupo I versus 97,80 turnos da criança para o grupo II.

As discrepâncias que se verificam no interior dos dois grupos relativamente à duração das interações, são importantes e sensivelmente equivalentes (valores do desvio-padrão, de 342,55 para o grupo I e 366,78 para o grupo II), apresentando o grupo I, uma oscilação entre um valor mínimo de 185 segundos e um valor máximo de 1016 segundos e o grupo II, entre 105 segundos e 1012 segundos.

É portanto, a análise comparativa dos dois grupos, com base nas médias por categoria calculadas já a partir dos referidos ratios que passamos em seguida a apresentar.

3.2.1 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "tempo"

O quadro 6.8 mostra os resultados comparativos dos dois grupos, calculados tal como os anteriores, mas utilizando o teste de t para avaliar as diferenças entre as médias por categoria, ponderadas tendo em conta o tempo total em segundos dispendido na "leitura" das 5 páginas codificadas.

		GRUPO I (n=5)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
CATEGORIAS		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	0,098	0,036	0,114	0,022		- 0,89	0,40
	DIST. MÉDIO	0,099	0,038	0,067	0,030		1,51	0,17
	DIST. ELEVADO	0,024	0,013	0,013	0,014		1,26	0,24
D	P. NARRAÇÃO	0,016	0,012	0,023	0,015		- 0,83	0,43
	CORRECÇÃO	0,002	0,003	0,008	0,006		- 2,16	0,06
U	DEMORA	0,020	0,025	0,021	0,020		- 0,08	0,94
	FOC. ATENÇÃO	0,024	0,013	0,028	0,014		- 0,51	0,62
L	PISTA	0,011	0,007	0,015	0,020		- 0,44	0,67
	ELABORAÇÃO	0,002	0,003	0,003	0,003		- 0,83	0,43
T	P. INTERVENÇÃO	0,115	0,035	0,115	0,054		- 0,02	0,99
	CONFIRMAÇÃO	0,047	0,019	0,036	0,008		1,07	0,32
O	APROVAÇÃO	0,002	0,001	0,003	0,006		- 0,51	0,62
	REJEIÇÃO	-	-	0,001	0,001	*	- 1,00	0,37
	INTERRUPÇÃO	0,006	0,003	0,006	0,007	*	- 0,13	0,90
C R I A N	DIST. BAIXO	0,054	0,024	0,058	0,009		- 0,32	0,76
	DIST. MÉDIO	0,050	0,025	0,028	0,014		1,75	0,12
	DIST. ELEVADO	0,008	0,009	0,006	0,006		0,44	0,67
	INTERROGATIVA	0,015	0,013	0,028	0,034		- 0,78	0,46
	DECL. ESPONTÂNEA	0,048	0,041	0,033	0,020		0,70	0,50
	DECL. RESPOSTA	0,093	0,017	0,084	0,019		0,81	0,44

QUADRO 6.8 - Médias do Grupo I e Grupo II , por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "tempo".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para * $p < 0,05$.

Tal como acontecia na análise feita em termos globais, também aqui não se constata diferenças significativas entre as médias das diferentes categorias. De registar, apenas, diferenças significativas entre as variâncias de duas categorias.

3.2.2 - Resultados comparativos calculados com ponderação do factor "turno"

Passamos agora a apresentar os resultados comparativos dos dois grupos, calculado tal como os anteriores mas utilizando desta vez as médias por ca-

tegoria, ponderadas tendo em conta o número total de turnos codificados do adulto e da criança verificados no conjunto das 5 páginas.

CATEGORIAS		GRUPO I (n=5)		GRUPO II (n=5)		VAR	MÉDIA	
		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	0,514	0,186	0,672	0,229		- 1,20	0,27
	DIST. MÉDIO	0,538	0,253	0,366	0,125	*	1,36	0,21
	DIST. ELEVADO	0,124	0,063	0,074	0,075		1,15	0,29
D	P. NARRAÇÃO	0,088	0,070	0,136	0,099		- 0,90	0,40
	CORRECÇÃO	0,009	0,013	0,044	0,031		- 2,32*	0,05
U	DEMORA	0,116	0,157	0,128	0,134		- 0,12	0,91
	FOCAL. ATENÇÃO	0,133	0,089	0,172	0,110		- 0,62	0,55
L	PISTA	0,059	0,40	0,079	0,096		- 0,44	0,67
	ELABORAÇÃO	0,009	0,014	0,018	0,018		- 0,90	0,39
T	P. INTERVENÇÃO	0,624	0,263	0,649	0,286		- 0,15	0,89
	CONFIRMAÇÃO	0,235	0,073	0,211	0,074		0,51	0,62
O	APROVAÇÃO	0,008	0,008	0,016	0,032		- 0,51	0,63
	REJEIÇÃO	-	-	0,003	0,006	*	- 1,00	0,37
	INTERRUPÇÃO	0,031	0,015	0,033	0,034		- 0,14	0,89
C	DIST. BAIXO	0,312	0,103	0,384	0,145		- 0,91	0,39
	DIST. MÉDIO	0,281	0,119	0,164	0,071		1,89	0,10
	DIST. ELEVADO	0,040	0,047	0,033	0,031		0,29	0,78
A	INTERROGATIVA	0,088	0,069	0,164	0,167		- 0,94	0,37
	DECL. ESPONTÂNEA	0,254	0,208	0,215	0,121		0,37	0,72
	DECL. RESPOSTA	0,583	0,222	0,540	0,143		0,36	0,73

QUADRO 6.9 - Médias do Grupo II , por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "turno".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$.

Na coluna t está indicada a existência de diferenças significativas entre as médias para

* $p < 0,05$.

Quando se faz a ponderação das médias tendo em conta o factor "turno", regista-se uma diferença significativa entre as médias dos dois grupos na categoria *Correcção*, apresentando o grupo II resultados em média superiores aos do grupo I.

De notar ainda, a existência de diferenças significativas entre as variâncias para as categorias *Distanciamento Médio* do adulto e *Rejeição*.

4. - Resultados obtidos na situação C

Nesta situação como já vimos, são analisadas as interações mãe-criança de 20 díades das regiões de Lisboa e do Porto, sendo utilizados dois livros, "Teo e sua irmã" e "Teo está doente". Este grupo foi dividido em dois subgrupos em função dos níveis de escolaridade das mães. Ficámos, portanto, com dois subgrupos assim constituídos:

Grupo I - 10 díades com mães com o ensino universitário

Grupo II - 10 díades com mães com o ensino básico até ao 2º ciclo

4.1 - Resultados comparativos dos subgrupos em termos globais

Como fizemos nas duas situações anteriores, para comparar os resultados médios dos dois subgrupos, calculámos a variância de cada um deles e testámos a sua homogeneidade. Posteriormente, fizemos a comparação entre os resultados médios por categoria encontrados para os dois subgrupos, utilizando um teste de t .

		GRUPO I (n = 10)		GRUPO II (n=10)		VAR	MÉDIA	
CATEGORIAS		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	18,30	7,27	36,20	26,55	***	- 2,06	0,07
	DIST. MÉDIO	20,70	11,09	16,20	13,67		0,81	0,43
	DIST. ELEVADO	7,70	3,65	4,30	5,50		1,63	0,12
D	P. NARRAÇÃO	3,80	3,82	8,00	9,70		- 1,27	0,22
	CORRECÇÃO	1,40	1,43	1,60	1,65		- 0,29	0,78
U	DEMORA	2,30	2,87	3,80	5,20		- 0,80	0,44
	FOCAL. ATENÇÃO	9,00	4,74	8,10	6,19		0,37	0,72
L	PISTA	3,00	3,94	2,70	2,71		0,20	0,85
	ELABORAÇÃO	0,70	0,82	0,40	0,84		0,80	0,43
T	P. INTERVENÇÃO	25,00	14,13	36,00	28,81	*	- 1,08	0,29
	CONFIRMAÇÃO	6,80	5,01	9,60	6,29		- 1,10	0,29
O	APROVAÇÃO	0,30	0,68	1,30	2,98	*	- 1,03	0,33
	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	2,10	2,18	2,30	2,98		- 0,17	0,87
C R I A N Ç A	DIST. BAIXO	10,40	5,15	19,60	13,82	***	- 1,97	0,07
	DIST. MÉDIO	9,10	5,11	9,30	7,78		- 0,07	0,95
	DIST. ELEVADO	1,80	1,40	1,40	1,71		0,57	0,57
	INTERROGATIVA	4,50	3,14	2,20	1,69	*	2,04	0,06
	DECL. ESPONTÂNEA	7,00	4,42	9,30	6,82		- 0,90	0,38
	DECL. RESPOSTA	20,00	11,98	30,50	27,06		- 1,12	0,28

QUADRO 6.10 - Médias do Grupo I e Grupo II, por categoria

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$ e *** $p < 0,001$.

Tal como se pode ver no quadro acima, não se constata diferenças significativas entre as médias dos dois grupos para as diferentes categorias. No que se refere às diferenças entre as variâncias, estas apresentam valores significativos para quatro categorias.

Voltando às diferenças entre as médias, registam-se no entanto para algumas categorias valores que se situam próximos do nível de significância. Estão neste caso, com resultados em média mais elevados para o grupo II, o *Distanciamento Baixo* do adulto ($p = 0,07$) e o *Distanciamento Baixo* da criança ($p = 0,07$). Com resultados em média mais altos para o grupo I, pode-

mos ainda considerar, o *Distanciamento Elevado* do adulto ($p = 0,12$) e as intervenções da criança na forma *Interrogativa* ($p = 0,06$).

4.2 - Resultados comparativos dos subgrupos considerando o tempo e o turno

Como fizemos para as situações anteriores, passaremos agora a apresentar um estudo comparativa da análise das situações interactivas dos dois subgrupos aqui estudados, fazendo a ponderação dos resultados obtidos através da utilização de um ratio categoria/tempo, considerando o tempo total em segundos dispendido na "leitura" das 5 páginas, e de um ratio categoria/turno, considerando o número total de turnos codificados do adulto e da criança existentes nessas mesmas 5 páginas.

Nesta amostra, também se constatam discrepâncias importantes entre as diferentes díades, quer relativamente ao tempo total dispendido com as 5 páginas, quer relativamente ao número total de turnos.

Estas discrepâncias, são de menor amplitude, do que as verificadas na **situação B**. No entanto, tal como sucede nesta situação, as discrepâncias existem com relativa uniformidade dentro dos dois subgrupos pelo que não se constatam diferenças significativas entre as suas médias, nem no que se refere ao tempo, nem no que se refere aos turnos. Assim, temos, uma duração média de "leitura" das 5 páginas, de 247,50 segundos para o grupo I e de 265,70 segundos para o grupo II. No que diz respeito ao número total de turnos codificados temos, 37,30 turnos do adulto para o grupo I contra 48,20 para o grupo II, e 33,80 turnos da criança no grupo I versus 44,90 turnos da criança para o grupo II. Estes valores são nitidamente inferiores aos da **situação B**, aproximando-se mais da média dos dois subgrupos da **situação A**.

Nesta **situação C**, os dois grupos aparecem, como vimos, bastante equilibrados no que se refere à duração das interações. Porém, as discrepâncias no interior dos subgrupos são importantes, sendo mais elevadas para o grupo II, que apresenta um desvio-padrão de 156,07 segundos e em que as interações com duração máxima e mínima oscilam entre 544 segundos e 45 segundos, enquanto que no grupo I oscilam entre 340 segundos e 162 segundos e se regista um desvio-padrão de 72,82.

Passaremos em seguida a apresentar a análise comparativa dos dois subgrupos, com base nas médias por categoria calculadas já a partir dos referidos ratios.

4.2.1 - Resultados comparativos calculada com ponderação do factor "tempo"

O quadro seguinte, mostra os resultados comparativos dos dois grupos, calculados tal como os anteriores, mas com base nas médias por categoria, ponderadas tendo em conta o tempo total em segundos, dispendido na "leitura" das 5 páginas codificadas.

CATEGORIAS		GRUPO I (n = 10)		GRUPO II (n=10)		VAR	MÉDIA	
		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	0,074	0,021	0,132	0,067		- 2,63*	0,02
	DIST. MÉDIO	0,082	0,031	0,060	0,029		1,67	0,11
	DIST. ELEVADO	0,033	0,016	0,014	0,013		2,94**	0,01
D	P. NARRAÇÃO	0,017	0,019	0,025	0,020		- 0,84	0,41
	CORRECÇÃO	0,005	0,005	0,006	0,006		- 0,29	0,78
U	DEMORA	0,008	0,009	0,013	0,019		- 0,80	0,44
	FOCAL. ATENÇÃO	0,037	0,022	0,031	0,011		0,80	0,43
L	PISTA	0,010	0,012	0,009	0,010		0,27	0,79
	ELABORAÇÃO	0,002	0,003	0,002	0,003		0,50	0,62
T	P. INTERVENÇÃO	0,099	0,044	0,126	0,080		- 0,93	0,36
	CONFIRMAÇÃO	0,026	0,013	0,035	0,011		- 1,78	0,09
O	APROVAÇÃO	0,001	0,002	0,003	0,006		- 0,75	0,46
	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	0,011	0,013	0,009	0,013		0,28	0,78
C	DIST. BAIXO	0,043	0,019	0,073	0,035		- 2,44*	0,03
	DIST. MÉDIO	0,035	0,013	0,037	0,020	**	- 0,22	0,83
	DIST. ELEVADO	0,008	0,007	0,004	0,004		1,61	0,12
I	INTERROGATIVA	0,018	0,013	0,012	0,013		1,07	0,30
	DECL. ESPONTÂNEA	0,030	0,018	0,037	0,025		- 0,72	0,48
	DECL. RESPOSTA	0,078	0,035	0,110	0,061	*	- 1,43	0,17

QUADRO 6.11 - Médias do Grupo I e Grupo II , por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "tempo".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para

* $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$.

Na coluna t está indicada a existência de diferenças significativas entre as médias para

* $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$.

Analisando o quadro 6.11, verificamos que se encontram algumas diferenças significativas entre as médias dos dois grupos, a par de diferenças significativas entre as variâncias de duas categorias. Assim, apresentam valores em média significativamente mais elevados para o grupo II, as categorias *Distanciamento Baixo* do adulto ($p = 0,02$) e *Distanciamento Baixo* da criança ($p = 0,03$). Com resultados médios significativamente mais elevados para o grupo I, temos a categoria *Distanciamento Elevado* do adulto ($p = 0,01$).

Próximos do nível de significância, temos os *Distanciamentos Médio* ($p = 0,11$) e *Elevado* ($p = 0,12$) do adulto com resultados em média superiores para o grupo I, e a *Confirmação* ($p = 0,09$), com resultados em média superiores para o grupo II.

Estes resultados, embora dando mais ênfase, vêm de certo modo confirmar as tendências que assinalámos quando comentámos os resultados da análise em termos globais.

4.2.2 - Resultados comparativos calculada com ponderação do factor "turno"

No quadro 6.12 aparecem os resultados comparativos dos dois grupos, calculado tal como os anteriores mas utilizando desta vez as médias por categoria, ponderadas tendo em conta o número total de turnos codificados do adulto e da criança verificados no conjunto das 5 páginas.

CATEGORIAS		GRUPO I (n=10)		GRUPO II (n=10)		VAR	MÉDIA	
		Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	F	t	p
A	DIST. BAIXO	0,50	0,13	0,71	0,29	**	- 2,11	0,06
	DIST. MÉDIO	0,56	0,18	0,34	0,19		2,63*	0,02
	DIST. ELEVADO	0,24	0,16	0,08	0,07	**	2,93**	0,01
D	P. NARRAÇÃO	0,11	0,12	0,13	0,08		- 0,39	0,70
	CORRECÇÃO	0,03	0,03	0,03	0,04		- 0,10	0,92
U	DEMORA	0,06	0,06	0,07	0,08		- 0,38	0,71
L	FOCAL. ATENÇÃO	0,28	0,20	0,17	0,07	**	1,54	0,15
	PISTA	0,06	0,06	0,05	0,05		0,56	0,58
T	ELABORAÇÃO	0,02	0,03	0,01	0,02		0,58	0,57
	P. INTERVENÇÃO	0,65	0,22	0,65	0,27		0,01	0,99
O	CONFIRMAÇÃO	0,17	0,07	0,20	0,07		- 0,91	0,37
	APROVAÇÃO	0,01	0,02	0,02	0,04		- 0,62	0,54
	REJEIÇÃO	-	-	-	-			
	INTERRUPÇÃO	0,07	0,08	0,06	0,09		0,39	0,70
C	DIST. BAIXO	0,32	0,10	0,45	0,19	*	- 1,94	0,07
	DIST. MÉDIO	0,26	0,07	0,24	0,15	**	0,37	0,72
I	DIST. ELEVADO	0,06	0,04	0,02	0,03		2,09*	0,05
	INTERROGATIVA	0,14	0,12	0,08	0,10		1,25	0,23
N	DECL. ESPONTÂNEA	0,22	0,11	0,26	0,19	*	- 0,60	0,56
	DECL. RESPOSTA	0,57	0,19	0,62	0,19		- 0,58	0,57

QUADRO 6.12 - Médias do Grupo I e Grupo II, por categoria. Resultados ponderados tendo em conta o factor "turno".

Na coluna F está indicada a existência de diferenças significativas entre as variâncias para * $p < 0,05$.

Na coluna t está indicada a existência de diferenças significativas entre as médias para* $p < 0,05$.

Tal como acontece quando se ponderam os resultados em função do factor "tempo", também quando estes são ponderados em função do factor "turno" se passam a constatar diferenças significativas entre as médias de algumas categorias. Registam-se, igualmente, diferenças significativas entre as variâncias para cinco categorias.

No que se refere às médias, o grupo I apresenta resultados significativamente mais elevados para as categorias, *Distanciamento Médio* do adulto ($p = 0,02$) e *Distanciamento Elevado* do adulto ($p = 0,01$) e da criança ($p = 0,05$).

Com valores muito próximos do nível de significância, e com resultados, em média, mais elevados para o grupo II, temos o *Distanciamento Baixo* do adulto ($p = 0,06$) e da criança ($p = 0,07$).

Estes resultados vêm confirmar a tendência encontrada a nível das categorias de *Distanciamento*, tendência essa que se mantém constante ao longo das três análises realizadas para esta situação.

Capítulo 2

Análise e discussão dos resultados

1 - Introdução

Neste capítulo iremos analisar, em separado, os resultados encontrados nas três **situações A, B e C** que estudámos.

Apesar da sua análise ser feita separadamente existe, como é óbvio, um tipo de abordagem comum às três situações, que corresponde aos objectivos que nos propomos e ao quadro teórico em que nos situamos e que já atrás foi exposto.

Pretendemos essencialmente, tentar perceber o que se passa no decorrer da situação interactiva, no sentido de entender de que modo os diferentes elementos se conjugam de forma a caracterizar uma situação de maior qualidade estimulativa, distinguindo-a de outra de menor qualidade. Tentaremos, também, analisar a influência de um factor que nos pareceu desempenhar um papel muito importante na caracterização das situações interactivas, a sua duração.

Deste modo faremos, para cada uma das três situações estudadas, uma análise de interacções contrastantes do ponto de vista da duração e da qualidade e um estudo de caso. Estes estudos de caso, que serão apresentados na parte final deste capítulo, incidirão em situações que nos pareçam ter características relevantes, do ponto de vista da situação interactiva, no sentido de permitir uma melhor compreensão daquilo que poderá caracterizar diferentes tipos de interacção mãe-criança.

Convém talvez aqui recordar que, dentro do quadro teórico em que nos situámos, consideramos que as interacções de melhor qualidade, ou seja, as que melhor estimulam o desenvolvimento da criança, são aquelas em que o adulto, de uma forma consistente, proporcione à criança uma estimulação que se situe na sua *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1978), co-

locando *desafios semióticos* (Wertsch, 1985) que a levem a distanciar-se do concreto imediato (Sigel, 1982, 1986, 1992). Estes desafios deverão a par e passo ser acompanhados de um equilíbrio adequado entre exigências e suporte que sirvam eficazmente de *andaime* (*scaffolding*) ao seu desenvolvimento (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Simultaneamente o adulto deverá encorajar a autonomia e os sentimentos de auto-competência da criança (White, 1959, & Skinner, 1986, cits. Gonzalez, & Palacios, 1992b). Está aqui implicitamente assumido que, embora a situação interactiva tenha um carácter recíproco e bidireccional, nestas idades é predominantemente o adulto quem lidera a situação e quem lhe impõe o carácter estimulativo aqui em estudo.

Como vimos, o sistema de codificação que utilizámos para analisar as situações interactivas, contempla os vários níveis de actuação acima referidos. Na forma como iremos agora conduzir a discussão dos resultados das três situações em estudo, vão também ser tidos em conta estes diferentes níveis.

Iremos, no entanto, destacar um mecanismo que consideramos, em sintonia com Gonzalez e Palacios (1993), fundamental dentro deste modelo teórico, o *distanciamento*, cuja análise é contemplada na dimensão *Estimulação da Representação Simbólica*. As restantes dimensões de análise referentes ao adulto, a *Orientação para a Estimulação da Representação Simbólica* e a *Estimulação da Iniciativa e dos Sentimentos de Auto-Competência*, funcionarão, de certo modo, como complementares a esta. A primeira destas dimensões, como o nome indica, abrange o tipo de comportamentos ou de estratégias que o adulto utiliza para ajudar a criança a distanciar-se do presente imediato e aceder ao pensamento simbólico. A segunda, tem a ver com o encorajamento, segurança e afecto que o adulto transmite à criança e que vão constituir a base que permite este distanciamento e o repetir de experiências potencialmente estimulantes. Os pais, nas interacções que estabelecem no dia-a-dia com o seu filho, deverão criar um clima de aceitação e afecto e utilizar estratégias que encorajem o afastamento da criança do concreto imediato. Estarão deste modo a contribuir para a génese e o desenvolvimento da representação simbólica nos seus filhos, processo fundamental ao seu

desenvolvimento cognitivo (Sigel, 1982, 1986, 1992; Gonzalez, 1993; Gonzalez, & Palacios, 1992a, 1993).

No nosso trabalho, valorizaremos principalmente as frequências a nível do *Distanciamento Médio* e *Elevado* do adulto e da criança pois, como vimos no terceiro capítulo da primeira parte deste trabalho, o nível de *Distanciamento Baixo* implica uma separação mínima do "aqui" e "agora". No caso de crianças desta idade, quatro anos e meio, tudo indica que este nível de distanciamento será pouco discriminativo. Já no trabalho de Gonzalez (1993), que incidiu numa população mais jovem (22 meses), o *Distanciamento Baixo* só correlacionou significativamente com o desenvolvimento cognitivo da criança quando colocado na forma *Interrogativa*.

Finalmente, queremos ainda referir que dentro das categorias pertencentes à dimensão *Estimulação da Iniciativa* e *dos Sentimentos de Auto-Competência* não iremos discutir sistematicamente os resultados obtidos nas categorias *Elaboração* e *Rejeição*, que surgiram com valores médios muito baixos na amostra global (respectivamente: 0,83 e 0,13). Estas categorias serão apenas valorizadas a nível casuístico caso apresentem frequências invulgarmente elevadas. A *Aprovação* que surge com uma média igualmente baixa (0,89) será referida, pois os seus resultados podem ser lidos em conjunto com os da *Confirmação*, uma vez que constituem um nível mais elevado de um mesmo feed-back positivo que é dado pelos pais à criança.

2 - Análise da situação A

Quando comparamos as interacções dos dois subgrupos que constituem a amostra da **situação A**, ressalta da análise dos resultados médios por categoria a existência de uma tendência constante no sentido de se constatarem resultados, em média, superiores para o grupo I ("HOME" alto).

Esta tendência mantém-se, ainda que de uma forma mais atenuada, quando se ponderam as médias tendo em conta, quer a duração da interacção em segundos, quer o número de turnos codificados do adulto e da criança.

O sentido apontado por estes resultados está, portanto, de acordo com aquilo que se esperaria que acontecesse. As mães que estruturam o ambiente familiar de modo a proporcionarem à criança um apoio e estimulação de melhor qualidade, tal como ele é avaliado pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984), seriam também aquelas que durante o processo interactivo evidenciariam frequências mais elevadas daqueles comportamentos que, a teoria subjacente ao instrumento utilizado para a análise desta situação, considera mais capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, proporcionando assim uma interacção de melhor qualidade.

Numa segunda fase, decidimos passar da análise em termos de tendências gerais para uma análise mais detalhada sobre a forma como variam as médias das diferentes categorias entre os dois grupos. Incidiremos, principalmente, naquelas categorias que, na nossa opinião, distinguiram os dois grupos, por termos considerado que as diferenças encontradas entre os valores que apresentam em cada um deles, são demasiado elevadas para se atribuírem ao acaso ($p < 0,10$). Para cada categoria, vamos ter em conta o seu comportamento, quer relativamente à análise feita em termos globais, quer relativamente às análises feitas com base nos ratio categoria/tempo e categoria/turno.

Assim, de acordo com este critério, duas das categorias para as quais se registaram (na análise em termos globais) diferenças significativas entre as médias dos dois grupos (respectivamente, $p = 0,04$ e $p = 0,07$), foram o *Pedido de Intervenção* e o *Distanciamento Médio* do adulto. Para os outros níveis de distanciamento do adulto constataram-se também diferenças, ainda que de um modo mais atenuado. Porém, quando são controlados os factores tempo e turno, verifica-se que se esbatem bastante as diferenças entre as médias dos dois grupos, no que se refere às duas categorias acima referidas. Este facto aponta no sentido de a maior frequência destas catego-

rias se relacionar com uma maior duração da interacção.

Se considerarmos o caso dos *Distanciamentos*, verificamos que, por norma, cada segmento com sentido da intervenção, quer do adulto, quer da criança, é analisado e codificado relativamente ao seu nível de distanciamento. Deste modo, logicamente, uma interacção mais longa deverá contar com um maior número de *Distanciamentos*. O nível desses *Distanciamentos* é que é relativamente independente da duração da interacção. Algumas díades tenderão a produzir quase exclusivamente *Distanciamentos Baixos* enquanto outras se situarão mais a nível dos *Distanciamentos Médios* e mesmo dos *Distanciamentos Elevados*. Estes dois últimos níveis de distanciamento, sendo aqueles que promovem na criança um grau mais elevado de representação simbólica, são os que mais a estimulam cognitivamente (Sigel, 1982, 1986, 1992). Caracterizarão portanto as interacções mais ricas, nos casos em que surgem adequados ao nível de desenvolvimento da criança.

Por outro lado, no que se refere aos *Pedidos de Intervenção* o que acontece neste tipo de interacções, em que a mãe vê um livro de imagens em conjunto com o seu filho de 4 anos, é ser em regra a mãe quem conduz o processo interactivo. Se a mãe não solicita a intervenção da criança, o que tenderá a acontecer (excepto nos casos de crianças muito intervenientes) é que esta quase não intervém e a interacção tem uma duração breve. Quando as mães prolongam a situação e estimulam a participação da criança dirigem-lhe mais *Pedidos de Intervenção*, dando oportunidade a que se estabeleçam interacções mais longas. Parece-nos assim facilmente compreensível a relação que aqui, nesta situação, surge entre a duração da interacção e o aparecimento destas categorias.

Passando agora a analisar duas outras categorias, cujos resultados médios em termos globais, também distinguiram os dois grupos de acordo com o critério que acima definimos, a *Demora* ($p = 0,04$) e a *Pista* ($p = 0,10$), constatamos um tipo diferente de comportamento. Verifica-se que, quando os factores tempo e turno são controlados, as diferenças entre as médias dos

dois grupos se esbatem apenas muito ligeiramente. Isto leva-nos a concluir que o aparecimento destas categorias não está aparentemente tão dependente da duração da interacção e será antes uma característica de um determinado "estilo" interactivo que parece distinguir estes dois grupos. Convém lembrar aqui, que estas categorias são aquilo que nós podemos denominar como categorias de *andaime* (*scaffolding*), na terminologia de Bruner (Wood, Bruner, & Ross, 1976), e que caracterizarão um determinado tipo de comportamentos do adulto que visam servir de suporte ajudando o "caminhar" da criança através da sua *zona de desenvolvimento próximo* até que esta assuma a responsabilidade da tarefa. Neste caso, a função de *suporte* visará levar a criança a aceder a níveis mais elevados de representação simbólica, distanciando-se das características concretas do contexto imediato (Sigel, 1982, 1986, 1992b). Não há assim, aparentemente, uma relação directa entre estas categorias e a duração das interacções, elas deverão ser características de "estilos" interactivos específicos em que há a preocupação de, partindo do nível de desenvolvimento da criança, fornecer-lhe suportes que lhe permitam aceder a níveis mais elevados. Neste sentido, caracterizará interacções mais ricas que não serão necessariamente as mais longas.

Estas constatações, levam-nos a reflectir sobre dois tipos de questões.

Por um lado, sobre o problema da duração das interacções. Será que uma interacção mais curta, em que o quociente categoria/tempo e categoria/turno, aproxima o nível de resultados médios por categoria dos de uma interacção mais longa, terá o mesmo valor enquanto potencializadora do desenvolvimento cognitivo da criança? Ou, pelo contrário, o tempo é um factor determinante na qualidade das interacções nestes dois grupos e isso estará ligado à diferença significativa que se encontra a nível das durações médias das interacções de cada um deles¹? Para tentar responder a esta questão, dentro desta **situação A**, iremos seleccionar quatro situações, duas mais longas e duas mais curtas e analisar comparativamente os seus percursos.

¹ 325,38 s para o subgrupo com "HOME" alto e 152,60 s para o subgrupo com "HOME" baixo

Outra questão que se põe, tem a ver com a qualidade das interacções, tal como ela parece distinguir estes dois grupos. Para tentar compreender melhor este aspecto, faremos um estudo detalhado de quatro casos, dois com resultados mais elevados e dois com resultados mais baixos. A selecção destes casos será feita com base nas categorias que, de um modo relativamente independente do factor tempo, melhor distinguem os dois grupos, a *Demora* e a *Pista*, associando-as ao *Distanciamento Médio* e ao *Distanciamento Elevado* do adulto¹. Na situação em estudo, estas duas últimas categorias apenas apontam no sentido de uma tendência mais favorável ao grupo I ("HOME" alto) e aparecem associadas à duração da interacção. No entanto, optámos por elas porque, do ponto de vista teórico e conforme foi confirmado por vários estudos empíricos, são as que mais fortemente se associam ao desenvolvimento cognitivo da criança (Sigel, 1982, 1986; Gonzalez, 1991, 1993; Gonzalez, & Palacios, 1993; Frankell, & Rollins, 1983, cit. Gonzalez, 1993).

2.1 - *Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da duração da interacção*

A duração das situações interactivas da **situação A**, oscila entre uma duração máxima de 544 segundos e uma duração mínima de 45 segundos. Se considerarmos o número total de turnos codificados, constatamos que os valores máximos e mínimos coincidem com as duas situações anteriores e que estes oscilam entre 141 turnos e 15 turnos. Como é evidente, há uma relação directa entre a duração da interacção e o número de turnos codificados, pelo que nos centraremos aqui na duração das interacções.

¹ Destacamos aqui o "Distanciamento Médio" e o "Distanciamento Elevado" do adulto, visto que é o adulto quem conduz a interacção, no entanto, as categorias correspondentes da criança estão fortemente relacionadas com estas, já que, uma resposta da criança a uma questão fechada do adulto é sempre codificada com o mesmo nível de distanciamento, o mesmo acontecendo com as questões abertas, a não ser que a resposta da criança mostre claramente que ela se encontra a um nível inferior.

As duas interacções mais longas desta situação foram as de Álvaro com 544 segundos e a de Rafael com 538 segundos, ambos do grupo I ("HOME" alto), as duas interacções mais curtas foram as de Laura com 45 segundos e a de Daniel com 92 segundos, ambas do grupo II ("HOME" baixo). As durações médias das interacções do grupo I e do grupo II foram, respectivamente, 325,38 segundos e 152,60 segundos.

No quadro 7.1 apresentamos as frequências por categoria destas quatro situações interactivas.

		INTERACÇÕES LONGAS		INTERACÇÕES CURTAS	
CATEGORIAS		ÁLVARO	RAFAEL	LAURA	DANIEL
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	75	39	4	9
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	21	30	3	3
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	7	13	1	0
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	16	11	0	2
U	CORRECÇÃO	4	7	0	0
	DEMORA	9	15	0	1
L	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	18	17	2	3
	PISTA	5	20	0	0
T	ELABORAÇÃO	0	0	0	0
	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	61	63	1	8
	CONFIRMAÇÃO	16	5	1	3
O	APROVAÇÃO	9	0	0	0
	REJEIÇÃO	0	0	0	0
	INTERRUPÇÃO	0	3	0	0
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	40	26	2	11
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	11	17	2	6
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	3	5	0	0
I	INTERROGATIVA	1	6	2	2
A	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	17	14	1	6
	DECLARATIVA RESPOSTA	49	39	3	9
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		544"	538"	45"	92"

Quadro 7.1 - Frequências por categoria e duração das situações em estudo.

Iremos, agora, procurar caracterizar, na situação concreta em estudo, aquilo que distingue uma interacção longa de uma interacção curta.

Começando pelos *Pedidos de Intervenção* que, como já vimos, estão muito relacionados com a duração da interacção, verifica-se que estes são muito numerosos nas situações mais longas e escassos nas mais curtas. Se os associarmos agora aos *Pedidos de Narração*, que são também solicitações à criança mas agora feitas a um nível mais elevado, uma vez que implicam respostas abertas, constata-se que, enquanto o Álvaro apresenta o valor mais alto encontrado nessa categoria e o Rafael um valor acima da média do seu subgrupo ($m = 6,38$), a Laura apresenta o valor mais baixo, que corresponde à sua ausência, e o Daniel um valor abaixo da média do respectivo subgrupo ($m = 2,40$). Isto leva-nos a concluir, que nas interacções mais curtas não só existe, da parte do adulto, uma deficiente solicitação e respectiva implicação da criança na tarefa, como o seu nível de exigência é aparentemente menor o que, no conjunto, terá forçosamente reflexos na qualidade da estimulação.

Este aspecto tem, também, uma tradução visível quando passamos a analisar as categorias de distanciamento no adulto e na criança. Ressalta aqui a disparidade dos resultados nos dois tipos de situação interactiva, longa e curta. No caso da Laura a mãe ainda produz um *Distanciamento Elevado*, que no entanto não encontra resposta a nível da criança, pelo que se poderá depreender que este estaria desfasado relativamente à sua capacidade ou que não lhe foi dado o suporte necessária para o conseguir alcançar. No caso do Daniel, não se registam *Distanciamentos Elevados* e aparecem mais *Distanciamentos Baixos* e *Médios* na criança do que no adulto o que, associado ao número relativamente elevado de intervenções da criança na forma *Interrogativa* e *Espontânea*, nos poderá indicar que esta teve um papel activo na interacção e que teria um potencial que poderia ter sido vantajosamente explorado pelo adulto numa situação mais longa, o que claramente não aconteceu.

Também no que diz respeito àquelas categorias que visam estimular a iniciativa e reforçar a criança dando-lhe um feed-back positivo, como é o caso principalmente da *Confirmação* e da *Aprovação*, verifica-se, sobretudo no caso do Álvaro, a existência dessa preocupação na mãe, preocupação essa que está quase ausente na mãe da Laura e pouco desenvolvida na do Dani-

el. O Rafael com 5 *Confirmações* e ausência de *Aprovações* apresenta resultados que estão abaixo das médias do seu subgrupo (respectivamente, $m = 9,25$ e $m = 1,38$).

Passando, por fim, às categorias que têm mais directamente a ver com a função de *suporte* do adulto, tal como ela é definida por Bruner (1976/1983), ou seja, a *Correcção*, a *Demora*, a *Focalização da Atenção* e a *Pista*, constata-se que, elas estão praticamente ausentes nas interacções mais curtas, com excepção da *Focalização da Atenção* que aparece ainda que de uma forma reduzida. Não parece, portanto estar desenvolvida nestas mães a preocupação de interagir de uma forma didáctica, no sentido de ajudar a criança na construção de um nível de representação mais elevado, ao contrário do que acontece nas mães que estabelecem interacções mais longas.

Em síntese, podemos dizer que o que nos parece distinguir, nesta situação concreta, as interacções longas das curtas, mais do que uma questão de duração, é uma questão de qualidade. As interacções curtas são, por impossibilidade ou falta de desejo das mães em as desenvolver, de uma qualidade interactiva nitidamente mais pobre. Este empobrecimento, relativamente às situações mais longas, traduz-se não só por uma escassa solicitação e implicação da criança na tarefa, mas também, por uma menor preocupação em a fazer avançar através da sua *zona de desenvolvimento próximo*, colocando-lhe menos desafios e fornecendo-lhe muito poucos suportes no sentido de a ajudar a atingir níveis mais elevados de representação simbólica.

2.2 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da qualidade das interacções

Os quatro casos que passaremos a analisar em seguida foram seleccionados tendo em conta, como já referimos, as suas frequências globais nas categorias *Distanciamento Médio*, *Distanciamento Elevado*, *Demora* e *Pista*. Decidimos considerar as frequências em termos globais e não as ponderadas em função do tempo total da interacção pois, de acordo com a análise que temos vindo a fazer, o tempo parece-nos ser um factor importante a nível da qualidade das interacções, não devendo portanto ser aqui anulado.

Optámos, no entanto, por considerar como factor suplementar na selecção das interacções a analisar, a duração total da interacção, jogando com as quatro categorias referidas mas excluindo as situações muito longas e as muito curtas.

Temos assim duas crianças que apresentaram, no conjunto, resultados elevados nestas categorias, o Filipe com um tempo total de interacção de 340 segundos e a Antónia com uma interacção de 478 segundos, ambos do grupo I ("HOME" alto). As duas crianças com os resultados baixos são, o Rui, do grupo II ("HOME" baixo) com um tempo total de 245 segundos e a Clara com uma interacção de 102 segundos e que pertence ao grupo I ("HOME" alto).

Nenhuma destas situações se situa nos extremos a nível de duração da interacção. A duração média do conjunto das interacções dos dois grupos é de 238,89 segundos e os valores extremos variam entre 544 segundos e 45 segundos.

No quadro 7.2 apresentamos as frequências por categoria destas quatro situações interactivas.

		MAIOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO		MENOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO	
CATEGORIAS		FILIBE	ANTÓNIA	RUI	CLARA
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	25	39	19	13
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	48	27	9	4
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	11	7	1	0
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	4	6	4	0
	CORRECÇÃO	4	5	2	0
U	DEMORA	9	20	0	0
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	9	5	4	3
L	PISTA	12	4	1	0
	ELABORAÇÃO	1	0	0	0
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	49	61	23	5
	CONFIRMAÇÃO	19	7	7	3
O	APROVAÇÃO	0	1	0	0
	REJEIÇÃO	0	0	0	0
	INTERRUPÇÃO	1	1	7	1
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	7	20	16	4
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	19	16	13	5
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	1	1	3	0
I	INTERROGATIVA	7	13	1	0
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	11	3	17	7
	DECLARATIVA RESPOSTA	39	50	19	4
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		340"	478"	245"	102"

Quadro 7.2 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Começando pelas quatro categorias com base nas quais fizemos a selecção das crianças, o *Distanciamento Médio*, o *Distanciamento Elevado*, a *Demora* e a *Pista*, verifica-se que elas, obviamente, distinguem as interacções de maior qualidade de estimulação das de menor qualidade. No entanto, enquanto temos de um lado duas interacções nitidamente mais ricas, entre as outras duas, a do Rui aparece, tendo já em conta o conjunto, com resultados superiores aos da Clara e isto com maior incidência nas categorias da criança. Acontece que, as outras situações interactivas com resultados mais pobres tinham uma duração muito curta, inferiores à da Claudia, razão pela qual seleccionámos o Rui.

Se nos centrarmos apenas nas categorias de *Distanciamento*, verificamos que é no caso da interacção do Filipe que a mãe produz mais *Distanciamentos* de nível *Médio* e *Elevado*, situando-se também a interacção da criança predominantemente a este nível. O Filipe é a única criança deste grupo que

produz, no conjunto, um número nitidamente mais alto de *Distanciamentos* de grau *Médio* e *Elevado* do que de grau *Baixo*. Isto significa que a mãe conseguiu colocar o processo interactivo para lá do grau de elaboração mínima sobre a experiência concreta que é traduzido pelo *Distanciamento Baixo*, levando a criança a manter-se num grau de elaboração mais elevado.

Passando agora à interacção do Rui, constata-se que no conjunto é o Rui quem produz maior número de distanciamentos, 32 no total, em contraste com os 29 da mãe, situação pouco usual, e que se acentua quando consideramos só os *Distanciamentos* de grau *Médio* e *Elevado*, 16 para o Rui e 10 para a mãe. Do conjunto das categorias da criança ressalta também o número elevado de intervenções na forma *Declarativa Espontânea*, 17, número que está bastante acima da média do seu grupo, 8,60. Para tentar compreender melhor esta situação fomos verificar o número de turnos codificados do adulto e da criança e constatámos que, enquanto a mãe conta com 33 turnos codificados, o Rui conta com 35. Olhando para os 13 casos que constituem a **situação A** verificámos ainda que, em todos os casos, com excepção do do Rui, comparando as mães com as crianças, as primeiras apresentam um maior número de turnos codificados, chegando a aparecer uma diferença máxima de 10 turnos a favor da mãe. Esta situação parece-nos facilmente compreensível já que, como atrás salientámos, com esta tarefa específica e com crianças desta idade é normalmente a mãe quem conduz a situação. No caso do Rui a tendência inverte-se, o que vem confirmar o sentido indicado pelos resultados a nível das categorias da criança, ou seja, a sua grande participação na situação interactiva, não só a um nível quantitativo mas também qualitativo, já que é o Rui quem produz maior número de *Distanciamentos Médios e Elevados*.

Com uma interacção mais pobre, a Clara parece ter também um papel um pouco mais activo do que a mãe. De facto, ela produz um número mais elevado de intervenções na forma *Declarativa Espontânea* (7) relativamente aos *Pedidos de Intervenção* da mãe (5), e contrapõe 5 intervenções com um nível de *Distanciamento Médio* às 4 da mãe.

Se lermos, agora, estes dados em conjunto com o número de *Pedidos de Intervenção* verificamos que estes são em número nitidamente mais elevado nas interacções mais ricas relativamente às outras duas, que se situam com os 23 do Rui, acima da média do seu grupo (13,60) e com os 5 da Clara já muito abaixo relativamente ao seu grupo (37,00). Como os *Pedidos de Intervenção* estão directamente relacionados com a duração da interacção e as duas interacções mais ricas são também as mais longas esta diferença está facilmente explicada. A questão aqui põe-se principalmente em relação à leitura das situações do Rui e da Clara.

No caso da Clara, perante uma tão grande escassez de *Pedidos de Intervenção*, que ainda conseguem vir acompanhados por uma *Interrupção* e tendo em conta o papel relativamente activo da Clara, tal como ele se traduz através das categorias da criança, podemos supor que a mãe não se mostrou interessada em prolongar a situação interactiva. Esta situação apresenta-se assim semelhante às duas situações de interacções curtas que apresentámos anteriormente. A interacção da Clara é também uma interacção curta, em que a mãe é incapaz, ou se mostra pouco interessada em solicitar a participação da criança no sentido de prolongar o processo interactivo.

No caso do Rui a situação é um pouco diferente, a mãe solicita a participação da criança, o que ela aparentemente tem dificuldade em fazer é situar essas solicitações a um nível que seja estimulante para a criança, ou seja, em as fazer dentro da sua *zona de desenvolvimento próximo*. Da análise que acima fizemos acerca dos níveis de distanciamento a que se situam as intervenções da mãe e da criança, ressalta que a mãe se situa em média a um nível de distanciamento inferior ao da criança. Sendo assim, as suas intervenções perdem a capacidade de constituir os *desafios semióticos* (Wertsch, 1985a) que seriam necessários para levar a criança a atingir níveis de representação simbólica mais elevados.

Nas duas interacções mais ricas há, aparentemente, um equilíbrio entre as solicitações do adulto e as respostas da criança. São as mães quem conduz

a interacção, preocupando-se em prolongá-la, como se pode ver pelo número elevado de *Pedidos de Intervenção*. No entanto, as crianças são também bastante participativas (número de *Interrogativas* e *Declarativas Espontâneas*). No caso do Filipe, como já vimos, a mãe consegue manter a interacção a um nível mais alto de representação simbólica, enquanto que no caso da Antónia a situação se desenrola mantendo uma uniformidade entre os níveis de distanciamento mais baixos e os mais elevados. No caso da mãe do Filipe é também mais nítida a preocupação da mãe em dar um feed-back positivo às intervenções da criança (19 *Confirmações* contra 7 *Confirmações* e 1 *Aprovação* da mãe da Antónia).

Fazendo agora a análise das categorias que constituem a dimensão *Orientação para a Estimulação da Representação Simbólica*, a *Correcção*, o *Pedido de Narração*, a *Focalização da Atenção*, a *Demora* e a *Pista*, constata-se que elas de facto distinguem as interacções de melhor qualidade das de menor qualidade, com especial incidência na *Demora* e na *Pista*. Nas de maior qualidade os valores em ambas as situações situam-se (com excepção do *Pedido de Narração* para o Filipe e da *Pista* no caso da Antónia), acima das médias para o respectivo grupo. No caso das interacções de menor qualidade, a Clara apresenta uma quase ausência de frequência destas categorias, exceptuam-se 3 *Focalizações da Atenção* (a média do seu grupo é 9,63), enquanto que no Rui a *Correcção* e o *Pedido de Narração* apresentam valores superiores à média do seu grupo e as restantes resultados inferiores. Há, de um modo geral, nestas últimas mães, como já tínhamos visto no caso das interacções curtas, uma incapacidade ou um desinteresse em servir de suporte à criança ajudando-a a atingir um nível de representação mais elevado. Mesmo as categorias mais frequentadas pela mãe do Rui, a *Correcção* e o *Pedido de Narração*, são categorias que têm essencialmente a ver com o controle da frustração e a implicação da criança na tarefa, no primeiro caso, e com o aumento dos graus de liberdade (Bruner, 1976/1983) dando à criança mais margem de manobra mas subindo simultaneamente o grau de exigência, no segundo. Qualquer delas, para ser de facto eficaz, deverá ser complementada com outro tipo de ajudas que constituem os verdadeiros *andaimes* que ajudarão o seu "caminhar" até atingir um nível de representação

simbólico mais elevado, as *Pistas*, as *Demoras* e as *Focalizações da Atenção*.

Para melhor compreender e tentar confirmar as hipóteses que lançámos sobre a interacção do Rui, decidimos compará-la com outra interacção com uma duração quase idêntica, para tentar eliminar os possíveis efeitos do factor "tempo". A interacção do Leonardo, com 265 segundos, dura mais 20 segundos do que a do Rui e está abaixo da média do seu grupo, o grupo I ("HOME" alto), 325,38 segundos, mas próxima da média do conjunto dos dois grupos, 238,89 segundos.

No quadro 7.3 apresentamos as frequências, por categoria, destas duas situações interactivas.

CATEGORIAS		RUI	LEONARDO
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	19	23
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	9	16
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	1	4
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	4	12
	CORRECÇÃO	2	0
U	DEMORA	0	4
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	4	10
L	PISTA	1	2
	ELABORAÇÃO	0	1
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	23	34
	CONFIRMAÇÃO	7	7
O	APROVAÇÃO	0	1
	REJEIÇÃO	0	0
	INTERRUPÇÃO	7	4
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	16	15
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	13	10
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	3	3
I	INTERROGATIVA	1	4
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	17	11
	DECLARATIVA RESPOSTA	19	24
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		245"	265"

Quadro 7.3 - Frequências, por categoria, das situações em estudo.

Analisando comparativamente as duas situações verificamos que, apesar das durações quase idênticas, a interacção do Leonardo é nitidamente mais rica do que a do Rui.

A mãe do Leonardo produz um maior número de *Distanciamentos* de grau *Médio* e *Elevado*, que neste caso vêm acompanhados de um número aproximado nas categorias correspondentes da criança, o que nos leva a concluir que o seu nível estava adequado às características da criança. A mãe solicita, também, bastante a criança (34 *Pedidos de Intervenção*), a qual, por sua vez, se mostra bastante interveniente (4 *Interrogativas* e 11 *Declarativas Espontâneas*). Outro aspecto em que sobressaem as diferenças entre as duas situações é relativamente às categorias que servem de *Orientação para a Estimulação da Representação Simbólica*. Com excepção da *Correcção*, a mãe do Leonardo utiliza todas essas categorias, com especial enfoque na formulação de questões abertas, os *Pedidos de Narração* (12), que vão obrigar a criança a construir uma resposta, e nas *Focalizações da Atenção* (10), que funcionam como um *andaime* (Wood, Bruner, & Ross, 1976), salientando o que é essencial, ou seja, chamando a atenção para os elementos pertinentes e susceptíveis de ajudar a criança na construção de um nível mais elevado de representação simbólica. Assim, neste caso, é a mãe do Leonardo quem conduz a interacção, conseguindo aparentemente situá-la na *zona de desenvolvimento próximo* da criança e ajudando-a a atingir níveis de representação simbólica mais elevado através da utilização de estratégias de distanciamento e do recurso a comportamentos de *suporte* ou de *andaime*, para ajudar a criança a ultrapassar as dificuldades.

Temos assim, o exemplo de duas interacções, com uma duração equivalente, que podemos considerar média, mas de qualidade diferente. Parece-nos que, aquilo que essencialmente as distingue é que, enquanto que na do Leonardo há uma adequação da mãe às características da criança, o mesmo não se verifica na interacção do Rui.

Em síntese, se quisermos agora caracterizar de uma forma sintética estes dois tipos de interacções que designámos como de "maior qualidade de estimulação" e de "menor qualidade de estimulação", podemos dizer que o que principalmente as distingue, a um primeiro nível, parece ser a sua duração, enquanto que, a um segundo nível, será já a capacidade da mãe em situar a sua intervenção a um nível que seja adequado às características da criança.

Assim, as interacções de maior qualidade são, regra geral, interacções relativamente longas em que as mães se mostram interessadas em prolongar a situação e em implicar directamente a criança dirigindo-lhe um número considerável de *Pedidos de Intervenção*. Estes, por vezes, revestem-se de um maior grau de exigência, através de questões postas de uma forma aberta, os *Pedidos de Narração*, que solicitam já uma implicação activa da criança e um grau de elaboração mais elevado. As mães mostram simultaneamente uma preocupação em fortalecer a criança estimulando a sua implicação na tarefa, principalmente através das respostas simples e contingentes às suas intervenções que constituem as *Confirmações*, e, por vezes, através das *Aprovações*¹ em que elas transmitem a sua satisfação e afecto de uma forma mais explícita. Este tipo de interacções situa-se também a um nível de representação simbólico mais elevado, caracterizado por uma maior frequência de *Distanciamentos Médios e Elevados*, mas implicando simultaneamente uma adequação entre os desafios postos à criança e a possibilidade que esta tem de lhes responder. Uma outra característica destas mães é, precisamente, a capacidade que têm de proporcionar os suportes necessários à criança ajudando-a a ultrapassar as dificuldades para atingir os objectivos propostos e conseguir mantê-las interessadas na tarefa. É precisamente

continua

¹ As Aprovações são pouco frequentes na **situação A**, apresentando uma média de 1,36 para o grupo I e estando ausentes no grupo II.

nesta construção conjunta da resposta, que vai permitir a transição para um processo psicológico superior, que reside o poder estimulante da interacção.

Por sua vez, as interacções de menor qualidade, são neste caso, interacções curtas, que as mães se mostram pouco disponíveis ou pouco capazes de desenvolver. A criança é pouco solicitada a participar ou é-o de uma forma pouco adequada. São também, menos reforçantes, no sentido em que se nota uma menor preocupação das mães em confirmar ou aprovar de uma forma contingente as respostas da criança acompanhada, num dos casos, por um maior número de *Interrupções*, o que também contribui para tornar a situação mais facilmente desmotivante para a criança. Neste caso há, ainda, uma deficiente adequação entre o grau de distanciamento em que a mãe se coloca, maioritariamente no nível de *Distanciamento Baixo*, e aquele que parece ser o potencial da criança, o que torna a interacção á partida pouco estimulante, uma vez que não cria oportunidades à criança que lhe permitam ultrapassar o seu nível actual de desenvolvimento. Nota-se também, em ambos os casos, uma escassa utilização pela mãe de comportamentos de *suporte* que permitam à criança atingir níveis de representação simbólica mais elevados.

2.3. - *Análise das situações estudadas em função dos resultados obtidos na "HOME"*

Procuraremos, em seguida, relacionar estas características das situações interactivas em estudo com os resultados encontrados nas várias sub-escalas da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984).

Como já referimos, as duas crianças com interacções ricas, o Filipe e a António, pertencem ao grupo I, ou seja, ao grupo com resultados elevados na "HOME". Das duas crianças com interacções pobres, a Clara pertence tam

bém ao grupo I, enquanto o Rui pertence ao grupo II, ou seja, ao grupo com resultados baixos na "HOME". O Leonardo, situação que elegemos para o estudo comparativo com o Rui, pertence também ao grupo I.

Entre estas cinco situações, é a Clara quem, embora pertença ao grupo I ("HOME" alto), apresenta a situação interactiva mais pobre. A do Rui, apesar de pobre, é de um nível superior, e as interacções do Filipe, da Antónia e do Leonardo, podem considerar-se interacções ricas.

Vamos agora tentar analisar comparativamente estas situações em função dos resultados obtidos nas sub-escalas da "HOME".

O gráfico que apresentamos em seguida mostra os resultados das sub-escalas por criança.

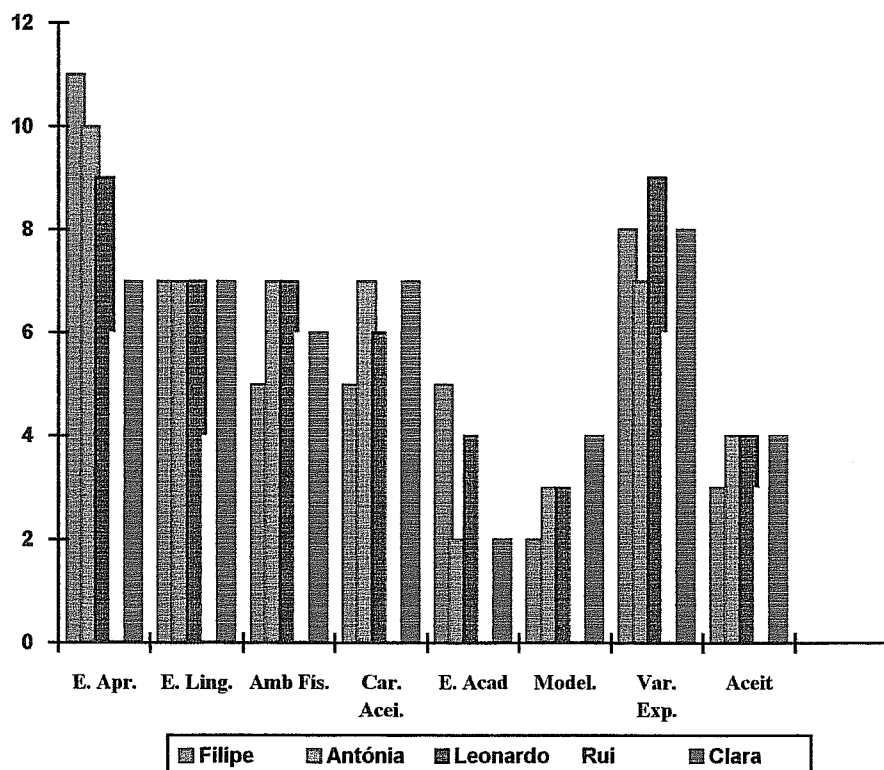


Gráfico I - Resultados nas sub-escalas da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME", das cinco situações em estudo.

Como se pode verificar, são o Filipe, a Antónia e o Leonardo, quem apresenta resultados mais altos na sub-escala **Estimulação da Aprendizagem**, sub-escala que, como vimos, aparece, nesta **situação A**, significativamente correlacionada com grande número de categorias de codificação das interacções e que tem a ver com o facto de os pais proporcionarem à criança brinquedos, livros e jogos que facilitem a aprendizagem.

Outra sub-escala que apresenta também, correlações com valores próximos do nível de significância, com algumas categorias das interacções é a **Estimulação Académica**. Esta sub-escala descreve o envolvimento directo dos pais na aprendizagem da criança e o encorajamento que dão à aquisição de competências consideradas importantes nesta idade. Constata-se que continua a ser o Filipe quem apresenta valores mais altos, seguido do Leonardo e do Rui. É precisamente só nestas duas sub-escalas que a Clara se apresenta com valores inferiores à média do seu grupo, com 7 na **Estimulação da Aprendizagem**, que para o grupo I tem um resultado médio de 8,4, e 2 para a **Estimulação Académica**, que tem uma média de 3,3.

Comparando, agora, o Rui com o Leonardo, são notórios os resultados mais elevados do Leonardo nas sub-escalas, **Estimulação da Aprendizagem**, **Estimulação da Linguagem**, e **Variedade da Experiência** enquanto o Rui só apresenta valores superiores na **Modelagem**, que corresponde à modelação por parte dos pais de comportamentos desejáveis e aceitáveis.

Para estas crianças, parece ser portanto, a **Estimulação da Aprendizagem**, que distingue de uma forma mais clara e uniforme as interacções com maior qualidade de estimulação das de menor qualidade.

Outras sub-escalas em que também se constata algumas diferenças, mas de uma forma menos uniforme, são a **Estimulação Académica**, a **Estimulação da Linguagem**, e a **Variedade da Experiência**. Estas duas últimas referem-se à forma como os pais tentam intencionalmente encorajar o desenvolvimento da linguagem, no primeiro caso, e à forma como proporcionam à criança ex

periências variadas e ricas encorajando o seu desenvolvimento social, no segundo caso.

3 - Análise da situação B

Quando comparamos os resultados obtidos pelos dois grupos estudados nesta **situação B**, verificamos que, tanto na análise em termos globais como nas análises calculadas com ponderação dos factores "tempo" e "turno" não se encontram diferenças significativas entre ambos (exceptua-se o caso da *Correcção*, com uma diferença de médias significativa quando ponderado o "turno", mas trata-se de uma categoria pouco frequentada pelo que não será de se lhe atribuir grande significado).

Se procurarmos agora interpretar os resultados em termos de tendências constata-se que nos deparamos, aqui, com um quadro diferente do da situação anterior. Na **situação A** registava-se uma tendência constante no sentido de se verificarem resultados, em média, mais altos para um dos grupos. Nesta **situação B**, apesar de aparecer um maior número de categorias com frequências médias mais elevadas para o grupo II, uma leitura mais atenta revela que as diferenças entre as médias dos dois grupos estão, de um modo geral, sempre bastante afastadas do nível de significância, pelo que os dois nos parecem bastante equilibrados.

Para a maioria das categorias, esta equivalência entre os dois grupos acentua-se quando se anulam as diferenças directamente resultantes da duração da interacção. Exceptuam-se algumas categorias em que, ao contrário do que sucede com a maioria, o valor de p diminui quando são feitas as ponderações em função dos factores "tempo" e "turno". Parece assim serem estas as que, de algum modo, poderão distinguir melhor os dois grupos. As que confirmam esta tendência quando são feitos os dois tipos de ponderação, a-

presentam resultados superiores para o grupo I e são, para o adulto, o *Distanciamento Médio* e *Elevado* e a *Confirmação*, e para a criança, o *Distanciamento Médio* e as intervenções feitas na forma *Declarativa Espontânea* e *Declarativa de Resposta*. Em análises posteriores mais detalhadas teremos em conta este seu comportamento.

Porém, antes de entrarmos num tipo de análise mais pormenorizado, pareceu-nos importante tentar avançar com algumas hipóteses que pudessem dar algumas pistas, no sentido de nos esclarecer sobre a razão que levará os dois subgrupos que constituem esta **situação B** a comportarem-se de uma forma que não é exactamente aquela que poderíamos esperar.

Recordamos que esta amostra, tal como a anterior, foi dividida em dois subgrupos tendo em conta os resultados obtidos na "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984), ficando os indivíduos com resultados elevados no grupo I e os com resultados baixos no grupo II. Para além disto, enquanto que na **situação A** eram estudadas díades de Lisboa, aqui são consideradas díades do Porto.

Acontece que, enquanto que na **situação A**, a tendência geral aponta, como seria de esperar, para uma frequência média mais elevada nas categorias das interacções pertencentes ao grupo I, ao passo que nesta **situação B** os dois grupos parecem ser tendencialmente equivalentes.

Tendo em conta que, como já referimos nos capítulos anteriores, um dos factores com maior influência no potencial de estimulação do discurso materno é o seu meio sócio-económico de pertença, decidimos analisar de que modo este factor (avaliado, tal como optámos por fazer neste trabalho pelo nível de escolaridade das mães) se cruza, nas duas amostras, com os resultados da "HOME". São estes dados que apresentamos no quadro 7.4.

NÍVEL ESCOL. MÃE	SITUAÇÃO A - LISBOA		SITUAÇÃO B - PORTO	
	"HOME" ALTO	"HOME" BAIXO	"HOME" ALTO	"HOME" BAIXO
ENS. BAS. até 3º CIC.	1	5	-	2
E. BAS. 3º CIC. + E. SEC.	3	-	2	1
ENS. UNIVERSITÁRIO	4	-	3	2

Quadro 7.4 - Resultados na "HOME" em função do nível de escolaridade das mães nas situações A e B

Como se pode verificar a constituição da amostra nas duas situações tem características diferentes. Na **situação A**, as mães com "HOME" alto têm maioritariamente um nível de escolaridade superior ou médio, apenas uma tem um nível baixo, enquanto que as mães com "HOME" baixo têm todas um nível de escolaridade baixo. Quando passamos para a **situação B**, constata-se que as mães com "HOME" alto continuam a apresentar um nível de escolaridade superior ou médio, mas entre as mães com "HOME" baixo aparecem duas com o ensino universitário, uma com o 3º ciclo do ensino básico e apenas duas com um nível de escolaridade inferior ao 2º ciclo do ensino básico.

Esta especificidade da amostra da **situação B** parece-nos poder, em parte, ser responsável pela relativa equivalência entre os dois grupos encontrada na análise da situação interactiva. Fica em aberto a questão do porquê desta especificidade, já que tem sido comprovada a existência de uma relação entre os resultados da "HOME" e o nível de escolaridade da mãe (Bairrão, Morgado, Pinto, Leal, & Gamelas, 1995).

Como se tratava de uma sub-amostra composta exclusivamente de díades do Porto, em contraste com outra sub-amostra composta por díades de Lisboa, decidimos ver se, a nível da amostra global, esta diferença entre Lisboa e Porto se mantinha, ou se se limitara a ser uma característica pontual da **situação B**.

No quadro 7.5 apresentamos as características da amostra global em função dos resultados da "HOME" e do nível de escolaridade da mãe, comparando as situações de Lisboa e Porto.

NÍVEL ESCOL. MÃE	LISBOA			PORTO		
	"HOME" ALTO	"HOME" MÉDIO	"HOME" BAIXO	"HOME" ALTO	"HOME" MÉDIO	"HOME" BAIXO
ENS. BAS. até 3º CIC.	2		5	1		9
E. BAS. 3º CIC. + E. SEC.	4	1		3	1	4
ENS. UNIVERSITÁRIO	5	1		3	3	4

Quadro 7.5 - Comparação entre Lisboa e Porto dos resultados na "HOME" em função do nível de escolaridade das mães na amostra global.

Comparando na amostra global o que se passa entre Lisboa e Porto, verifica-se que em Lisboa a situação é bastante semelhante à da sub-amostra da **situação A**, na maioria dos casos com "HOME" alto as mães têm um nível de escolaridade superior ou médio, enquanto que em todos os casos de "HOME" baixo apresentam um nível de escolaridade baixo. Passando agora ao Porto podemos constatar que, do mesmo modo, se mantém o paralelo com a **situação B**. As mães com "HOME" alto têm maioritariamente um nível de escolaridade superior ou médio, mas praticamente metade das mães com "HOME" baixo têm, também, um nível de escolaridade superior ou médio. Podemos assim concluir que, a relação que encontramos entre a "HOME" e o nível de escolaridade da mãe não é específica das sub-amostras das **situações A e B** mas é, antes, uma tendência que se encontra espelhada na amostra global.

Se compararmos o que se passa entre Lisboa e Porto a nível da amostra global verificamos ainda que, a população de Lisboa se situa maioritariamente a nível da "HOME" alta, enquanto que a do Porto se situa a nível da "HOME" baixa.

Como explicar esta situação?

Tratar-se-á de uma especificidade das populações de Lisboa e Porto? Terão as duas regiões características demográficas e sócio-culturais distintas? Existirá no Porto uma maior homogeneidade e em Lisboa um maior contraste da população, traduzindo-se esta situação a nível dos resultados da

"HOME"? Só um trabalho cuidadoso, com uma amostra representativa das duas populações poderá responder a esta questão.

Outra hipótese que podemos pôr tem a ver com a recolha de dados a nível da "HOME". Esta foi feita por equipas diferentes em Lisboa e Porto, e apesar do extremo cuidado metodológico a que obedeceu, é sempre possível que pequenas diferenças possam enviesar os resultados. Esta é uma hipótese que fica também em aberto.

Poderão ainda existir outras causas ligadas eventualmente a características do instrumento ou da própria amostra, seleccionada essencialmente com o objectivo de fazer o estudo comparativo da situação interactiva em casa e no jardim de infância. Como já referimos, só estudos posteriores com amostras alargadas poderão dar resposta a estas questões, nós não temos dados que nos permitam fazê-lo pelo que nos limitamos a levantar questões.

Vamos agora retomar a análise das questões que já levantámos para a **situação A**. A primeira tem a ver directamente com a duração das interacções e a segunda com a sua qualidade. Tal como o fizemos anteriormente iremos reflectir sobre estas questões, no quadro específico desta situação, partindo da análise de várias situações exemplificativas.

3.1 - Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da duração da interacção

A duração das situações interactivas da **situação B**, oscila entre uma duração máxima de 1016 segundos e uma duração mínima de 105 segundos.

As duas interacções mais longas desta situação foram as do Arsénio, do grupo I ("HOME" alto), com 1016 segundos e a de Rodrigo, do grupo II ("HOME" baixo), com 1012 segundos, e as duas interacções mais curtas fo-

ram a da Francisca, do grupo II ("HOME" baixo), com 105 segundos e a da Teresa, do grupo I ("HOME" alto), com 185 segundos. As durações médias das interacções do grupo I e do grupo II foram, respectivamente, 418,40 segundos e 581,80 segundos.

Se compararmos estes valores com os da situação anterior constatamos que estas interacções têm durações médias mais elevadas do que as da **situação A**. Do mesmo modo, tanto a interacção mais longa desta situação, como a mais curta são bastante mais prolongadas do que as suas equivalentes na **situação A**. Tendo em conta que, o estudo desta situação é feito utilizando exclusivamente o livro 3 "Teo na escola", e que, como vimos no capítulo V, este livro elicitava um maior número de respostas, pode ser essa uma das principais causas para a maior duração das interacções nesta situação.

Passando agora a examinar o que se passa nos dois subgrupos, "HOME" alto e "HOME" baixo, verificamos que eles têm interacções com durações médias relativamente aproximadas (não se encontraram diferenças significativas entre elas), sendo um pouco mais longas, em média, as do grupo II, o que vem inverter o sentido registado na situação anterior. Se tomarmos como referência o conjunto dos 46 casos seleccionados para o estudo da situação interactiva, constata-se que este subgrupo II incluí ainda 3 de entre os 5 casos com tempo total de interacção mais elevado, enquanto que, por sua vez, o subgrupo I incluí 1 destes 5 casos. Visto o factor tempo aparecer como já vimos muito relacionado com a qualidade das interacções, este facto pesou concertiza nos resultados que indicam um relativo equilíbrio entre os dois subgrupos no que diz respeito à frequência entre as diferentes categorias.

Na página seguinte apresentamos no quadro 7.6 as durações, assim como as frequências por categoria das quatro situações interactivas acima referidas.

		INTERACÇÕES LONGAS		INTERACÇÕES CURTAS	
CATEGORIAS		ARSÉNIO	RODRIGO	FRANCISCA	TERESA
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	81	98	13	28
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	66	112	8	12
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	36	32	0	1
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	16	34	1	5
	CORRECÇÃO	6	9	1	0
U	DEMORA	10	24	1	1
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	18	27	2	2
L	PISTA	12	50	0	0
	ELABORAÇÃO	2	6	0	0
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	116	192	7	17
	CONFIRMAÇÃO	48	42	3	10
O	APROVAÇÃO	2	1	0	0
	REJEIÇÃO	0	0	0	0
	INTERRUPÇÃO	2	16	0	2
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	60	50	6	17
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	55	35	4	12
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	22	11	0	1
I	INTERROGATIVA	38	86	0	2
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	44	9	6	13
	DECLARATIVA RESPOSTA	83	75	12	19
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		1016"	1012"	105"	185"

Quadro 7.6 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Nesta **situação B**, tanto as interacções longas como as interacções curtas, apresentam de um modo geral nas várias categorias, frequências mais elevadas do que aquelas que constatámos nos casos equivalentes da **situação A**. A explicação para este facto poderá estar em grande parte mais uma vez relacionada com a duração das interacções. A interacção mais longa da **situação B** (Arsénio) tem mais 472 segundos do que a sua correspondente na **situação A** (Álvaro), enquanto que a mais curta (Francisca) tem mais 60 segundos do que a equivalente da **situação A** (Laura). Por outro lado, há também uma muito maior discrepância entre os valores máximos e mínimos na **situação B** (uma diferença de 911 segundos), relativamente ao que se passa na **situação A** (uma diferença de 499 segundos). Esta discrepância reflecte-se nos valores das frequências da maioria das categorias.

Finalmente, mais um aspecto a ter em conta, é que as duas interacções longas desta situação são praticamente idênticas em termos de duração (4 segundos de diferença), enquanto que no que se refere às curtas, a interacção da Teresa é 80 segundos mais longa do que a da Francisca.

Se nos centrarmos agora nas situações interactivas mais longas, as do Arsénio e do Rodrigo, constatamos que, embora sejam ambas interacções ricas, parece haver uma maior sintonia entre a mãe e a criança no caso do Arsénio.

Examinando o quadro 7.6 e centrando-nos nos valores apresentados nas várias categorias de distanciamento, verifica-se imediatamente que, neste último caso, há um maior equilíbrio entre o número de distanciamentos da mãe e da criança. O Arsénio consegue produzir um número considerável de *Distanciamentos Médios* (55) e *Elevados* (22), que correspondem aos valores mais altos encontrados no conjunto das 46 situações analisadas na amostra geral seleccionada para o estudo da situação interactiva. Estes valores estão também bastante acima dos valores médios encontrados nesta amostra global, respectivamente 12,43 e 2,65. Por sua vez a mãe solicita-o bastante, 116 *Pedidos de Intervenção*, sendo 16 de resposta aberta (*Pedidos de Narração*), dá-lhe um feed-back adequado (48 *Confirmações* e 2 *Aprovações*) e, tendo em conta os resultados da criança, parece proporcionar-lhe os apoios necessários tal como eles são expressos pelas categorias de *suporte*, *Correcção* (6), *Demora* (10), *Focalização da Atenção* (18) e *Pista* (12). Por sua vez o Arsénio parece também ser uma criança que, além de estar envolvida na tarefa, demonstra bastante iniciativa como sugere o número elevado de intervenções na forma *Interrogativa* (38) e *Declarativa Espontânea* (44). A sua iniciativa é, aparentemente, bem aceite pela mãe que só faz 2 *Interrupções*.

Passando agora ao caso do Rodrigo verifica-se, como já referimos, uma discrepância importante entre o número de distanciamentos do adulto e da criança, principalmente no caso dos *Distanciamentos Médios* (112 para o adulto e 35 para a criança). Esta situação leva-nos a supor que a criança

não terá, muitas vezes, conseguido colocar-se ao mesmo nível de representação simbólica da mãe. Tendo em conta o número muito elevado de suportes (9 *Correcções*, 24 *Demoras*, 27 *Focalizações da Atenção* e 50 *Pistas*) que a mãe lhe proporciona, parece viável pôr como hipótese não terem estes apoios sido colocados nos momentos mais necessários ou não terem sido os mais adequados. Em alternativa podemos também pensar que, naquelas situações em que a criança, apesar dos suportes não conseguiu atingir o mesmo nível de distanciamento da mãe, este se situava para lá da sua *zona de desenvolvimento próximo*, pelo que mesmo com a ajuda do adulto, ela não o conseguiu atingir. Finalmente, uma terceira hipótese que se pode colocar é que, face a uma excessiva estimulação da mãe surgia na criança, em determinado momento, um certo cansaço e desmotivação da tarefa. Em qualquer destas hipóteses o que ressalta é que, não obstante a riqueza desta situação interactiva, há uma certa desarmonia nesta díade por provável inadequação da mãe, podendo eventualmente a interacção ter sido ainda mais rentável do ponto de vista da estimulação caso tivesse havido maior sintonia.

Continuando a examinar o que se passa com as restantes categorias, chama a atenção o número bastante elevado de *Interrupções* (16) da mãe. Este valor corresponde ao valor máximo encontrado no conjunto das 46 situações de interacção estudadas, e está bastante acima do valor médio encontrado (2,35). Perante este quadro, parece poder concluir-se que a mãe, apesar de encorajar muito a participação da criança (192 *Pedidos de Intervenção*, sendo 34 de resposta aberta), terá tendência a não valorizar a sua iniciativa espontânea e a ser bastante directiva. Paralelamente constata-se a sua preocupação em dar um feed-back positivo, expressa através das 42 *Confirmações* e 1 *Aprovação*.

Por sua vez, o grande número de intervenções da criança na forma *Interrogativa* (86), valor máximo encontrado no conjunto das 46 situações já referidas (média = 6,26), poderá eventualmente corresponder a uma tentativa desta no sentido de compreender melhor a situação tentando colo-

car-se ao mesmo nível de distanciamento do concreto imediato da mãe, ou então simplesmente, a um chamar da atenção para aspectos alternativos que a interessem mais ou que lhe sejam mais acessíveis.

Passando agora à análise das situações curtas, constatamos, tal como para a **situação A**, uma grande disparidade na frequência das diferentes categorias. Os resultados muito baixos registados nas situações curtas, nomeadamente a nível dos *Pedidos de Intervenção* e das várias categorias de *Distanciamento*, traduzem uma deficiente solicitação e implicação da criança na tarefa.

Esta aparente falta de capacidade ou de interesse em estimular a participação da criança é ainda mais saliente no caso da Francisca. A interacção da Francisca é a mais curta, com menos 80 segundos do que a da Teresa. Constata-se uma menor solicitação da mãe, que se reflecte no menor número de *Pedidos de Intervenção* (7), *Pedidos de Narração* (1) e na baixa frequência das categorias de *Distanciamento* (13 *Baixos*, 8 *Médios* e 0 *Elevados*). Paralelamente, apesar de se notar uma certa participação da criança (6 intervenções na forma *Declarativa Espontânea* e 12 na forma *Declarativa de Resposta*), há um relativo desequilíbrio entre o número de distanciamentos do adulto e da criança, apresentando esta cerca de metade do número de *Distanciamentos Baixos* e *Médios* apresentados pelo adulto (o *Distanciamento Elevado* está ausente em ambos). Este facto, relacionado com o número muito baixo registado nas categorias de *suporte* (1 *Correcção*, 1 *Demora* e 2 *Focalizações da Atenção* e ausência de *Pistas*), pode eventualmente indicar que não houve da parte da mãe a preocupação de proporcionar à criança os apoios necessários que lhe permitiriam caminhar através da sua *zona de desenvolvimento próximo* e aceder a níveis de simbolização mais avançados. Há, aparentemente, pouco investimento da mãe na situação interactiva.

No caso da Teresa, a interacção é já um pouco mais longa e isso traduz-se a nível da frequência de várias categorias, nomeadamente no que se refere

aos *Pedidos de Intervenção* (17, sendo 5 de resposta aberta) e ao número das diferentes categorias de *Distanciamento*, quer do adulto (28 *Baixos*, 12 *Médios* e 1 *Elevado*), quer da criança (17 *Baixos*, 12 *Médios* e 1 *Elevado*). Como vemos, há aqui um grande equilíbrio entre os distanciamentos do adulto e da criança, parecendo também a Teresa ser uma criança mais participativa (13 intervenções na forma *Declarativa Espontânea* e 2 na *Interrogativa*). Se examinarmos estes resultados tendo em conta que, tal como na situação da Francisca, estão praticamente ausentes as categorias de *suporte* (1 *Demora* e 2 *Focalizações da Atenção* e ausência de *Correcções* e de *Pistas*), podemos concluir que toda a interacção se situou ao nível de desenvolvimento da criança. Aparentemente a mãe não foi capaz, ou não se preocupou em lançar desafios à criança que, fazendo-a ultrapassar o seu nível actual, se situassem na sua *zona de desenvolvimento próximo*, proporcionando-lhe paralelamente os apoios necessários à sua evolução. Se isto se tivesse verificado, muito provavelmente a evolução da criança traduzira-se-ia numa maior capacidade em se distanciar do "aqui" e "agora", permitindo assim o acesso a níveis mais elevados de distanciamento. Tal como se verificava na **situação A**, mais uma vez parece aqui confirmar-se o pouco investimento ou capacidade destas mães envolvidas em interacções curtas, em interagir de uma forma didáctica proporcionando à criança *apoios* que lhe permitam aceder a níveis de representação simbólica mais elevados.

Em síntese, fazendo a análise destas quatro situações contrastantes do ponto de vista da duração da interacção aqui estudadas, parece-nos que, tal como na **situação A**, a questão da duração se traduz também muito nestes casos numa questão de qualidade.

Como vimos, as duas situações mais curtas são, do ponto de vista da qualidade da estimulação, situações pobres em que sobressai uma deficiente implicação da criança na tarefa. Pensamos que, tanto a mãe da Francisca ("HOME" baixo) como a da Teresa ("HOME" alto) demonstraram

continua

pouca capacidade ou desejo de desenvolver a situação interactiva. A primeira parece situar a interacção na *zona de desenvolvimento próxima* da criança mas não lhe dá os suportes necessários à sua evolução, enquanto que a segunda, aparentemente, a situa no nível actual de desenvolvimento da criança, portanto para cá da referida zona, perdendo assim o efeito que poderia ter a nível da estimulação.

As duas situações mais longas, com durações praticamente idênticas, são situações com uma qualidade de estimulação bastante superior, tanto ao nível da implicação da criança na tarefa, como ao nível da capacidade das mães em a distanciar do presente imediato proporcionando-lhe diferentes tipos de suportes. No entanto, entre estas duas situações, a do Arsénio ("HOME" alto) pareceu-nos, no seu conjunto mais equilibrada do que a do Rodrigo ("HOME" baixo). Neste último caso, há aparentemente uma desadequação da díade que poderá ter origem em causas diversas. Por parte da mãe poderá existir, quer uma excessiva preocupação de estimulação, quer alguma desadequação entre o nível a que esta situa a interacção, os suportes que proporciona e o nível de possibilidades da criança. Por parte da criança, existirá eventualmente um certo cansaço e desinteresse, cuja origem pode até ser atribuída à duração da situação interactiva eventualmente excessiva para as suas possibilidades de concentração. Estas duas situações mais longas, equivalentes do ponto de vista da duração, são portanto ambas situações ricas. No entanto, se tivermos em conta que, com a análise deste tipo de situação tentamos perceber o que se passa em interacções diárias do mesmo tipo entre a mãe e a criança, parece-nos que a maior sintonia da díade mãe-António aponta para um ambiente mais estimulante e de maior equilíbrio.

Fica assim, mais uma vez, reforçada a ideia de que a questão da duração da interacção está estreitamente interligada com a questão da qualidade.

Dentro das interacções longas e curtas distinguem-se porém, nesta situação, estilos interactivos diferentes.

continua

Nas interacções curtas o carácter pouco estimulante aparece mais ligado, ou a uma certa desadequação do adulto no "conduzir" da criança através da situação interactiva, ou a uma aparente falta de atenção ou interesse da mãe na própria situação.

Nas longas, que aparentemente são sempre situações com uma qualidade de estimulação importante, parece que, tal como aconteceu nesta **situação B**, umas poderão estar mais equilibradas do ponto de vista da díade e outras poderão tender para "forçar" um pouco um dos elementos, que neste caso será essencialmente a criança. Nesta última hipótese a qualidade de estimulação da situação será, obviamente, menor.

3.2 - *Análise de quatro casos contrastantes do ponto de vista da qualidade das interacções*

Nesta situação, como já vimos, não aparece, para nenhuma categoria, uma diferença de médias significativa entre os dois grupos. Deste modo, optámos por seleccionar os casos a analisar baseando-nos nas suas frequências globais nas categorias de *Distanciamento Médio* e *Elevado* (ver justificação na introdução deste capítulo).

Devido às características da amostra desta **situação B**, iremos abordar o estudo do processo interactivo nos diferentes casos, sob o ponto de vista da qualidade, de um modo diferente daquele que foi seguido para a **situação A**.

Como já referimos, é uma amostra em que predominam as interacções muito longas. Temos quatro situações interactivas com uma duração superior a 700 segundos (a média para a amostra global é de 322,74 segundos), sendo todas elas interacções ricas a nível da estimulação que proporcionam à criança, embora com características e grau de adequação diferentes.

Anteriormente, quando analisámos as interacções tendo em conta a sua duração, tivemos oportunidade de comparar entre si duas situações muito longas, ambas potencialmente estimulantes, mas em que uma aparece como mais equilibrada e, portanto, sendo provavelmente mais estimulante.

De qualquer forma, dada a grande discrepância existente no que se refere à duração destas quatro situações (a mais curta decorre em 759 segundos) relativamente às seis restantes (a mais longa decorre em 347 segundos), pensámos que não tinha muito sentido fazer uma análise comparativa a nível da qualidade tratando do mesmo modo o conjunto das dez situações. Assim, como já tinha sido feito um estudo comparativo de duas destas situações mais longas, optámos aqui por nos ocuparmos com as seis situações restantes. Nestas seis, temos três com durações que podemos considerar médias (342 s, 347 s e 313 s) e três que podemos considerar como interacções curtas (202 s, 185 s e 105 s).

Tomando como referência a frequência a nível do *Distanciamento Médio e Elevado* do adulto temos, neste grupo de seis, três situações que podemos considerar mais ricas (somatório dos dois tipos de distanciamento: 59, 44 e 29), relativamente a outras três mais pobres (somatório dos dois tipos de distanciamento: 13, 10 e 8). Destas últimas, duas são as situações mais curtas que já foram anteriormente analisadas, a Teresa (185 s) e a Francisca (105 s), e a terceira, o Miguel, tem uma duração média (313 s).

Perante este quadro, pareceu-nos mais interessante fazer o estudo comparativo incidindo em situações que fossem equivalentes do ponto de vista da duração. Assim optámos por fazer, tal como para a **situação A**, comparações relativamente a quatro situações mas consideradas duas a duas.

Em primeiro lugar, vamos comparar duas situações com duração média e equivalente, o Telmo (342 s) do grupo I e o Miguel (313 s) do grupo II, podendo considerar-se a interacção do Telmo como mais estimulante e a do Miguel como menos estimulante.

Em segundo lugar, iremos comparar duas situações com durações curtas e equivalentes, a Marta (202 s) e a Teresa (185 s) ambas do grupo I ("HOME" alto), apresentando a primeira uma qualidade de estimulação superior à segunda.

3.2.1 - Análise comparativa de duas situações com duração média

Passamos agora a analisar as situações interactivas do Telmo (342 s) e do Miguel (313 s), cujos resultados em termos de frequências por categoria apresentamos no quadro 7.7

		MAIOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO	MENOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO
CATEGORIAS		TELMO	MIGUEL
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	28	42
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	32	9
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	12	1
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	2	14
U	CORRECÇÃO	1	0
	DEMORA	2	17
L	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	6	12
	PISTA	3	5
T	ELABORAÇÃO	0	1
	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	29	47
O	CONFIRMAÇÃO	25	13
	APROVAÇÃO	1	0
	REJEIÇÃO	0	0
	INTERRUPÇÃO	2	0
C R I A N.	DISTANCIAMENTO BAIXO	18	23
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	26	3
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	4	0
	INTERROGATIVA	2	9
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	36	5
DECLARATIVA RESPOSTA		24	21
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		342"	313"

Quadro 7.7 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Tendo em conta que as duas situações têm durações muito aproximadas, a mãe do Telmo produz um número bastante maior de *Distanciamentos Médios* e *Elevados* (44 no total) do que a mãe do Miguel (10 no total).

Com um conjunto de 30 *Distanciamentos Médios* e *Elevados* o Telmo conseguiu muitas vezes situar-se ao mesmo nível da mãe. Aparentemente, esta, poderia ter proporcionado um maior suporte do que aquele que aparece expresso nas categorias de *suporte*, a *Correcção* (1), a *Demora* (2), a *Focalização da Atenção* (6) e a *Pista* (3). É provável que se tal tivesse acontecido, o Telmo teria avançado mais através da sua *zona de desenvolvimento próximo*, conseguindo atingir um nível de representação simbólico mais elevado. O Telmo, aliás, mostra ser uma criança bastante interveniente e interessada, a 29 *Pedidos de Intervenção* da mãe correspondem 24 intervenções do Telmo na forma *Declarativa de Resposta*, às quais se vão somar 2 *Interrogativas* e 36 *Declarativas Espontâneas*. A mãe faz poucas *Interrupções* (2) e dá bastante feed-back positivo, principalmente através de *Confirmações* (25), já que só faz 1 *Aprovação*.

Aparentemente, e dadas as características do Telmo, parece-nos que esta interacção podia ser ainda mais enriquecedora se a mãe se preocupasse um pouco mais em proporcionar um maior número de suportes ao Telmo.

Se examinarmos agora o que se passa com o Miguel, vemos que ele apesar de ter mais intervenções na forma *Interrogativa* (9) é menos participativo. Tendo em conta que a mãe solicita bastante mais a sua intervenção do que a mãe do Telmo (47 *Pedidos de Intervenção* dos quais 14 são *Pedidos de Narração*, portanto de um maior grau de exigência), o Miguel, para além das intervenções acima citadas, produz 21 na forma *Declarativa de Resposta* e 5 na forma *Declarativa Espontânea*.

Considerando agora o grau de distanciamento do concreto imediato a que a mãe situa a interacção, verificamos a grande predominância de *Distanciamentos* de nível *Baixo* (42) relativamente aos de nível *Médio* (9) e *Elevado* (1).

Em contraste, aparece um grau de exigência maior na forma como solicita a intervenção da criança, 14 *Pedidos de Narração*, ou seja, questões que implicam uma resposta aberta. A mãe do Telmo apresenta apenas 2 *Pedidos de Narração*, apesar de situar a interacção a um nível de distanciamento mais elevado. Em relação à mãe do Telmo, a mãe do Miguel apresenta também uma frequência sensivelmente mais elevada nas categorias de *suporte*, 17 *Demoras*, 12 *Focalizações da Atenção*, 5 *Pistas* e ausência de *Correcções*. Apesar disto, o Miguel mostra dificuldade em situar as suas intervenções para além do *Distanciamento Baixo* (23), apresentando apenas 3 *Distanciamentos Médios* e ausência de *Distanciamentos Elevados*. Se é verdade que lhe são feitas poucas solicitações nesse sentido, também é verdade que lhe são proporcionados bastantes suportes. Várias hipóteses se podem levantar. Tendo em conta a bi-direccionalidade da situação interactiva a mãe poderá tê-la colocado predominantemente a um nível baixo e proporcionado bastante ajuda por sentir a dificuldade do filho em se distanciar do imediato. Outra hipótese que se poderá pôr é a de isso se dever antes a características da própria mãe, ou da díade. Podemos ainda questionarmos sobre se os apoios terão sido adequados e se terão sido colocados nos momentos em que eram mais necessários. O que ressalta no final é que, apesar de a mãe estar atenta à necessidade de proporcionar apoios à criança e de encorajar as suas intervenções (13 *Confirmações* e ausência de *Interrupções*) é visível, no conjunto da situação interactiva, a dificuldade de distanciamento do concreto imediato. Esta dificuldade poderá ser atribuída, à criança, à mãe ou, mais provavelmente, à díade.

3.2.2. - Análise comparativa de duas situações com duração curta

No quadro 7.8 apresentamos as frequências por categoria referentes às situações interactivas da Marta (202 s) e da Teresa (185 s), ambas do subgrupo I ("HOME" alto) que passamos em seguida a analisar.

		MAIOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO	IMENOR QUALIDADE DE ESTIMULAÇÃO
CATEGORIAS		MARTA	TERESA
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	23	28
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	24	12
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	5	1
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	6	5
U	CORRECÇÃO	0	0
L	DEMORA	13	1
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	9	2
	PISTA	3	0
T	ELABORAÇÃO	0	0
O	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	35	17
	CONFIRMAÇÃO	6	10
	APROVAÇÃO	0	0
	REJEIÇÃO	0	0
	INTERRUPÇÃO	1	2
C R I A N.	DISTANCIAMENTO BAIXO	7	17
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	2	12
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	0	1
	INTERROGATIVA	1	2
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	0	13
	DECLARATIVA RESPOSTA	23	19
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		202"	185"

Quadro 7.8 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Antes de entrarmos na análise propriamente dita, pensamos que é importante lembrar que, quando falamos aqui de estimulações de maior ou menor qualidade, estamos a referir-nos exclusivamente ao critério que adoptámos para a selecção dos casos, ou seja, o somatório das frequências a nível de *Distanciamento Médio* e *Elevado*.

De acordo com este critério a interacção da Marta aparece caracterizada como de maior qualidade, embora uma análise mais detalhada nos levante algumas dúvidas. Aos 29 *Distanciamentos* de nível *Médio* (24) e *Elevado* (5) da mãe só correspondem 2 *Distanciamentos Médios* da criança. A mãe proporciona-lhe algum suporte (13 *Demoras*, 9 *Focalizações da Atenção* e 3 *Pistas*) mas este é manifestamente insuficiente ou pouco adequado. Dá-lhe também um razoável feed-back positivo (6 *Confirmações*), tendo em conta o número de respostas da criança codificáveis relativamente ao *Distanciamento* (9). Tem ainda a preocupação de solicitar a participação da filha, 35 *Pedi-*

dos de *Intervenção*, sendo 6 *Pedidos de Narração*, portanto de uma maior qualidade estimulativa. Por sua vez, a Marta, é nitidamente uma criança pouco interveniente. Inibida ou pouco motivada? Limita-se a responder (23 *Declarativas de Resposta*), colocando apenas 1 *Interrogativa* e sem qualquer *Declarativa Espontânea*. A maioria das suas intervenções não são codificáveis no que se refere ao *Distanciamento* (9 em 24) e o máximo de distancia do concreto imediato que conseguiu alcançar foram 2 *Distanciamentos Médios*. A este nível de resposta da criança, estamos claramente perante uma interacção pobre, isto não obstante o adulto ter demonstrado alguma preocupação no que diz respeito à estimulação. Parece-nos que a explicação poderá estar numa deficiente sintonia mãe-criança. Neste caso, as intervenções da mãe ou caíam para lá da *zona de desenvolvimento próximo* da criança perdendo portanto o seu poder estimulante, ou situando-se nesta zona teria havido falha a nível da função de *suporte* do adulto.

No caso da Teresa, situação que já analisámos quando nos referimos às interacções curtas, estamos perante uma criança muito mais participativa (13 *Declarativas Espontâneas* e 2 *Interrogativas*) com maior capacidade de distanciamento do "aqui" e "agora" (12 *Distanciamentos Médios* e 1 *Distanciamento Elevado*), apesar de uma mãe menos estimulante (12 *Distanciamentos Médios* e 1 *Distanciamento Elevado*), menos interessada em provocar a participação da criança (17 *Pedidos de Intervenção*) e proporcionando menos apoios (1 *Demora* e 2 *Focalizações da Atenção*). Estamos assim perante uma situação que é claramente mais pobre do ponto de vista da estimulação materna, ainda que seja mais rica do ponto de vista da resposta da criança. Aqui parece que podemos avançar uma hipótese explicativa que aponte para a incapacidade, ou falta de interesse da mãe, em lançar desafios que possam ser estimulantes para a criança.

Parece-nos que estas duas situações que foram apresentadas como sendo uma de maior e outra de menor qualidade a nível da estimulação, se podem afinal considerar como sendo equivalentes. Em ambos os casos, embora com características diferentes, houve uma falta de sintonia da díade e uma

incapacidade ou falta de vontade das mães em tornar a estimulação mais eficaz.

Em síntese, o facto mais importante que nos parece que ficou aqui bem claro na análise destas quatro situações, é que, o que está aqui em jogo é o comportamento da díade. Uma interacção não se pode considerar de maior qualidade apenas porque o adulto, neste caso a mãe, exibiu comportamentos potencialmente mais estimulantes. A qualidade da estimulação passa fundamentalmente pela sintonia da díade. Tendo em conta que é o adulto quem conduz a interacção, esta traduz-se pela sensibilidade da mãe às potencialidades da criança e a sua capacidade de lhe proporcionar os apoios adequados nos momentos certos e em encorajar a sua iniciativa. Estes casos, em maior ou menor grau e ainda que surgindocom características diferentes, parecem caracterizar-se, de um modo geral, por uma deficiente sintonia da díade.

Um segundo aspecto a realçar é que as interacções aqui analisadas são, sob o ponto de vista da duração, interacções médias ou curtas. Se as compararmos com as interacções mais longas desta **situação B** que analisámos anteriormente vemos que estas últimas são mais ricas. Isto vem mais uma vez repor a questão da interligação entre a duração e a qualidade das interacções.

3.3 - *Análise das situações estudadas em função dos resultados obtidos na "HOME"*

Tal como fizemos para a **situação A** vamos agora procurar relacionar as características de algumas das situações interactivas analisadas com os resultados encontrados nas várias sub-escalas da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984).

Entre as sete situações estudadas seleccionámos as que nos pareceram mais interessantes. Iremos assim ver o que se passa relativamente às sub-escalas da "HOME" nas duas situações mais longas, que são também as mais ricas, pertencendo o Arsénio ao grupo I ("HOME" alto) e o Rodrigo ao grupo II ("HOME" baixo). A terceira situação com uma interacção de boa qualidade sobre a qual nos debruçaremos é a do Telmo que pertence ao grupo I ("HOME" alto). Entre as interacções de menor qualidade, iremos estudar a do Miguel que pertence ao grupo II ("HOME" baixo), e a da Teresa que pertence ao grupo I ("HOME" alto).

Estas duas últimas situações têm características diferentes, a do Miguel é uma interacção mais longa em que há um maior interesse da mãe em estimular a participação da criança, uma maior preocupação de suporte, mas em que o nível de distanciamento do concreto imediato é inferior ao conseguido na interacção da Teresa.

O gráfico que passamos a apresentar mostra os resultados obtidos nas sub-escalas por criança

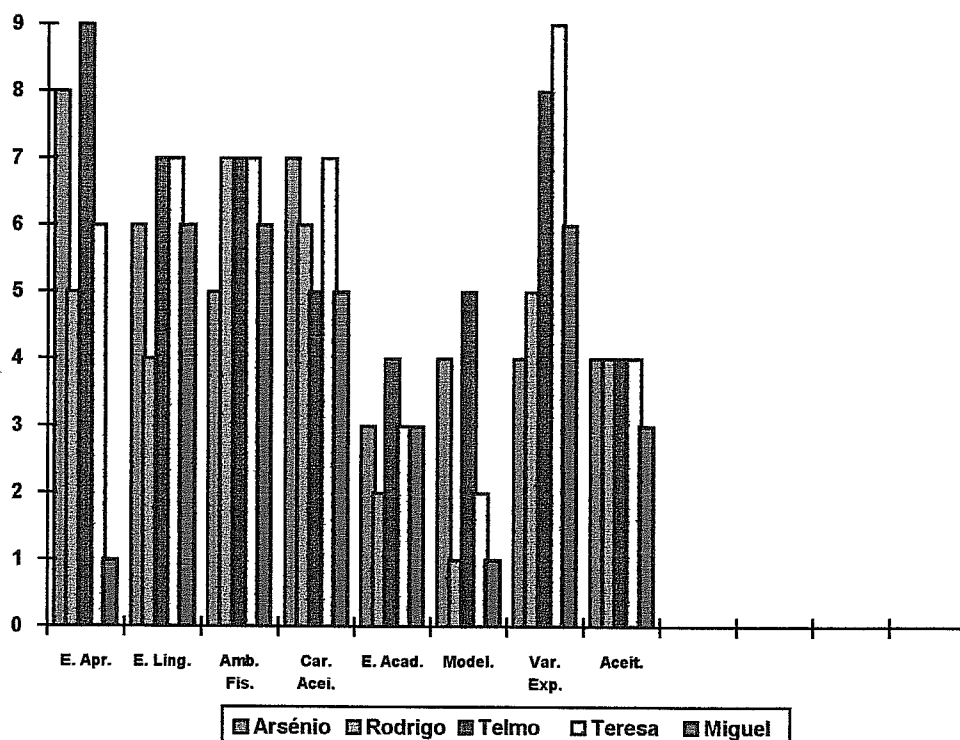


Gráfico II - Resultados nas sub-escalas da "HOME" Observation for the Measurement of the Environment - HOME", das cinco situações em estudo.

A sub-escala **Variedade de Experiência** como vimos, correlaciona negativamente com a maioria das categorias de análise da situação interactiva. Esta sub-escala inclui itens destinados a avaliar a forma como os pais encorajam o desenvolvimento social da criança proporcionando-lhe experiências ricas e variadas.

Neste grupo de cinco crianças, das três com interacções mais ricas, só o Telmo apresenta nesta sub-escala uma pontuação (8), acima da média para a **situação B** (7,1). O Arsénio, com 4 pontos, é quem apresenta o resultado mais baixo.

As sub-escalas em que as crianças com interacções menos estimulantes apresentam resultados mais baixos são a **Estimulação da Aprendizagem** e a **Modelagem**, que têm a ver, respectivamente, com o facto de os pais proporcionarem aos seus filhos materiais estimulantes que facilitem as aprendizagens, e com a modelação que fazem de comportamentos desejáveis e aceitáveis. A Teresa (6 e 2 pontos, respectivamente), e o Miguel (1 e 1 ponto respectivamente), são quem apresenta os resultados mais baixos. Recordamos que a Teresa pertence ao subgrupo I ("HOME" alto). As crianças com situações interactivas mais ricas, o Telmo (9 e 5 pontos, respectivamente) e o Arsénio (8 e 4 pontos, respectivamente), apresentam aqui pontuações elevadas.

Por sua vez o Rodrigo, que pertence ao subgrupo II ("HOME" baixo), mas que tem uma interacção rica, está acima da média do seu subgrupo (3,4), com 5 pontos, na sub-escala **Estimulação da Aprendizagem**, mas consegue apenas 1 ponto na **Modelagem**, resultado abaixo da média do seu subgrupo (1,6). O Rodrigo apresenta resultados acima da média do seu subgrupo nas sub-escalas **Ambiente Físico** (7), que tem a ver com a qualidade do contexto ambiental em termos de segurança e conforto, e **Carinho e Aceitação** (7), que se refere ao calor da relação mãe-criança.

Finalmente, a Teresa que se pode considerar, de certo modo, um caso oposto ao do Rodrigo, uma vez que pertence ao subgrupo I ("HOME" alto) e

apresenta uma situação interactiva pouco estimulante, surge com resultados abaixo da média do seu subgrupo nas sub-escalas, **Estimulação da Aprendizagem** (6 pontos, média = 8), **Estimulação Académica** (3 pontos, média = 3,6) e **Modelagem** (2 pontos, média = 3,6).

No que se refere a estes cinco casos, parece que podemos considerar que a sub-escala que melhor distingue as interacções de maior qualidade das de menor qualidade será a **Estimulação da Aprendizagem**.

4 - Análise da situação C

Esta situação difere das duas anteriores, na medida em que, os dois subgrupos foram divididos em função do nível de escolaridade das mães e incluem díades de Lisboa e do Porto.

Na análise feita em termos globais, não aparecem diferenças significativas entre os dois subgrupos, nos resultados referentes às médias por categoria.

No entanto, quando se ponderam os resultados em função dos factores "tempo" e "turno" já aparecem diferenças significativas, que vão no sentido de uma maior frequência do *Distanciamento Baixo* do adulto e da criança para o grupo II (nível de escolaridade baixo) e do *Distanciamento Médio* do adulto e do *Distanciamento Elevado* do adulto e da criança, para o grupo I (nível de escolaridade alto). O facto de estas diferenças só se tornarem significativas quando são utilizados os ratios categoria/tempo e categoria/turno, indica que possivelmente elas não estarão, aqui, muito relacionadas com a duração total da interacção.

Estes resultados vão no sentido esperado. Pressupunha-se que as mães de nível de escolaridade superior apresentassem um tipo de discurso mais estimulante. A utilização por estas mães, de um número significativamente mais

elevado de *Distanciamentos* de nível *Médio* e *Elevado*, contrastando com o número, significativamente mais elevado, de *Distanciamentos Baixos* utilizado pelas mães de nível de escolaridade baixo, vem confirmar esta hipótese implícita.

No que se refere à duração das interacções nesta **situação C**, não se constatam diferenças significativas entre as durações médias dos dois subgrupos. No subgrupo I (nível de escolaridade alto) regista-se uma duração média de 247,50 segundos enquanto que no subgrupo II (nível de escolaridade baixo) esta é de 265,70 segundos. A duração das situações interactivas oscila entre um valor máximo de 544 segundos e um valor mínimo de 45 segundos, ambos pertencentes ao subgrupo II. No subgrupo I, as durações das interacções oscilam entre os 340 e os 162 segundos, os valores são portanto, aqui, claramente mais equilibrados.

Tendo em conta as características desta situação - diferença significativa entre os dois subgrupos em função da frequência de distanciamentos e equilíbrio entre ambos no que diz respeito à duração das interacções - optámos por um tipo diferente de análise.

Assim, decidimos seleccionar para uma análise mais detalhada, três tipos de casos.

Nos dois primeiros, procurámos controlar o factor tempo, fazendo o estudo comparativo de (a) duas situações com duração equivalente e acima da média, pertencendo uma ao subgrupo I e outra ao subgrupo II; (b) de outras duas situações com duração equivalente e abaixo da média, pertencendo, igualmente, uma ao subgrupo I e outra ao subgrupo II. Considerámos aqui a duração média das situações interactivas para o conjunto da **situação C**, ou seja, 256,60 segundos.

A selecção do terceiro tipo de casos a analisar, foi feita em função dos resultados encontrados tendo em conta o somatório das frequências dos *Distanciamentos Médios* e *Elevados* do adulto que, como já vimos, caracterizam as

interacções do subgrupo I (nível de escolaridade alto). Seleccionámos os casos que apresentavam resultados contrários à tendência geral: um caso de uma criança do subgrupo I, a Julieta que, com um total de 9, aparece entre os quatro casos com valores mais baixos no somatório das duas categorias acima referidas; e dois casos de crianças do subgrupo II, o Nicolau e o João, que respectivamente com totais de 66 e 32, se situam entre os quatro casos com valores mais elevados nessas mesmas categorias. Na análise comparativa procuraremos perceber quais as características destas situações interactivas.

Finalmente, um último critério com base no qual fizemos estas escolhas, foi o de seleccionar apenas crianças do Porto. Duas ordens de razões nos levaram a esta opção. Em primeiro lugar, considerámos preferível não introduzir mais um factor ao misturar regiões e, em segundo lugar, isto evitava-nos a eventual repetição de casos já analisados na **situação A**. Como já foi referido, há nesta amostra sobreposição de alguns casos de Lisboa, também estudados na **situação A**, o que já não acontece relativamente aos casos do Porto.

4.1 - *Análise comparativa com controle do factor "tempo"*

4.1.1 - Comparação de duas situações com duração equivalente e acima da média

Como já referimos, iremos agora fazer o estudo comparativo de duas situações equivalentes do ponto de vista da duração, a Ema com uma interacção de 312 segundos e a Lídia com uma interacção de 336 segundos, ambas acima da média (256,60 segundos). A Ema pertence ao subgrupo I (nível de escolaridade alto) e a Lídia ao subgrupo II (nível de escolaridade baixo).

		NÍVEL DE ESCOLARIDADE ALTO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE BAIXO
CATEGORIAS		EMA	LÍDIA
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	30	45
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	24	16
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	9	3
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	3	9
	CORRECCÃO	3	0
U	DEMORA	1	6
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	12	10
L	PISTA	8	6
	ELABORAÇÃO	2	0
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	44	36
	CONFIRMAÇÃO	10	16
O	APROVAÇÃO	0	0
	REJEIÇÃO	0	0
	INTERRUPÇÃO	0	1
C	DISTANCIAMENTO BAIXO	20	32
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	14	7
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	4	1
I	INTERROGATIVA	10	3
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	2	10
	DECLARATIVA RESPOSTA	40	29
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		312"	336"

Quadro 7.9 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Começando a análise pelo nível de intervenção, quer das mães, quer das crianças, parece que as podemos considerar como sensivelmente equivalentes. Ambas as mães solicitam bastante as intervenções da criança, 44 *Pedidos de Intervenção* da mãe da Ema e 36 da Lídia. No que diz respeito ao grau de dificuldade dos pedidos, a mãe da Lídia tem maior número de pedidos com resposta aberta, 9 *Pedidos de Narração* contra 3 da mãe da Ema. Passando agora às crianças, estas são também igualmente intervenientes, a Ema tem 10 intervenções na forma *Interrogativa* e 2 na *Declarativa Espontânea*, e a Lídia tem 3 na *Interrogativa* e 10 na *Declarativa Espontânea*.

O que distingue principalmente as mães é o grau de distância do concreto imediato a que ambas colocam maioritariamente as suas intervenções.

Enquanto que a mãe da Ema se situa predominantemente a um nível mais elevado (24 *Distanciamentos Médios* e 9 *Elevados*, contra 30 *Distanciamentos Baixos*), a mãe da Lídia vai situar-se maioritariamente a um nível baixo (45 *Distanciamentos Baixos*, contra 16 *Médios* e 3 *Elevados*). Os resultados destas mães, a este nível, vão portanto ao encontro dos resultados esperados e da tendência encontrada nesta **situação C**.

Se passarmos agora a examinar o que se passa com as crianças, vemos que a mesma tendência se encontra nos seus resultados. A Ema consegue 18 *Distanciamentos Médios* e *Elevados* enquanto que a Lídia consegue apenas 8, no conjunto.

Fica em aberto perceber se estes resultados das crianças correspondem ao seu potencial, ou se eventualmente as mães poderiam ter colocado as suas intervenções de uma forma mais estimulante. Terão vários dos seus distanciamentos caído para lá da *zona de desenvolvimento próximo* da criança? Ou, caindo dentro desta zona, terá sido o seu apoio à progressão da criança insuficiente ou desadequado? Ambas as mães utilizam de uma forma relativamente equivalente as categorias de *suporte* (3 *Correcções*, 1 *Demora*, 12 *Focalizações da Atenção* e 8 *Pistas*, para a mãe da Ema e ausência de *Correcções*, 6 *Demoras*, 10 *Focalizações da Atenção* e 6 *Pistas*, para a mãe da Lídia). Também ambas se preocupam em confirmar as respostas da criança, embora essa preocupação seja mais patente na mãe da Lídia (16, contra 10 *Confirmações* da mãe da Ema), tanto mais que apesar de tudo, a Lídia tem, no seu todo um volume de respostas menor do que a Ema (42 contra 52 respostas).

Concluindo, parece-nos que, pensando no *estilo* interactivo das mães no conjunto da situação interactiva, ou seja, no equilíbrio entre a forma como são utilizadas as diferentes categorias e no modo como isso se conjuga com as respostas da criança, estas duas mães podem ser consideradas bastante equivalentes.. Se nos lembrarmos de que a duração destas duas situações é sensivelmente a mesma, o que as distingue de facto é, como já dissemos, o grau de distanciamento a que as suas intervenções se colocam relativamen-

te ao presente imediato. Neste sentido, e tendo em conta a correspondência existente a nível da resposta da criança, a interacção da mãe da Ema parece ser mais eficaz no sentido de estimular o desenvolvimento da representação simbólica da criança.

4.1.2 - Comparação de duas situações com duração equivalente e abaixo da média

Iremos, em seguida, passar a analisar comparativamente outras duas situações equivalentes do ponto de vista da duração e abaixo da média (256,60 segundos), as interacções da Amélia e a da Cristina, ambas com uma duração de 167 segundos. A Amélia pertence ao subgrupo I (nível de escolaridade alto) e a Cristina ao subgrupo II (nível de escolaridade baixo).

		NÍVEL DE ESCOLARIDADE ALTO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE BAIXO
CATEGORIAS		AMÉLIA	CRISTINA
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	13	26
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	19	15
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	9	0
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	6	8
U	CORRECÇÃO	0	0
	DEMORA	0	1
L	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	1	4
	PISTA	2	1
T	ELABORAÇÃO	0	0
	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	23	45
O	CONFIRMAÇÃO	4	9
	APROVAÇÃO	0	0
	REJEIÇÃO	0	0
	INTERRUPÇÃO	0	0
C R I A N C A	DISTANCIAMENTO BAIXO	13	6
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	6	2
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	2	0
	INTERROGATIVA	1	0
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	10	1
	DECLARATIVA RESPOSTA	19	34
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		167"	167"

Quadro 7.10 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Seguindo o mesmo tipo de análise que fizemos para os dois casos anteriores, verificamos que, no que se refere ao nível de intervenção das mães e das crianças, existe uma maior diferença entre estas duas situações. A mãe da Amélia solicita menos a intervenção da filha (23 *Pedidos de Intervenção*) do que o faz a mãe da Cristina (45 *Pedidos de Intervenção*), e faz também menos pedidos de resposta aberta (6 *Pedidos de Narração* contra 8 da mãe da Cristina). Passando agora às crianças constata-se que, em compensação, a Amélia com 10 intervenções na forma *Declarativa Espontânea* e 1 na *Interrogativa*, é mais interveniente do que a Cristina, que tem apenas 1 intervenção na forma *Declarativa Espontânea* e ausência de *Interrogativas*.

Tal como acontecia na situação anterior, aquilo que principalmente vai distinguir as mães é o grau de distanciamento do presente imediato a que a maioria das suas intervenções se vai situar. Enquanto que a mãe da Amélia, com 19 *Distanciamentos Médios* e 9 *Distanciamentos Elevados* contra 13 *Distanciamentos Baixos*, se situa predominantemente a um nível mais elevado, a mãe da Cristina, com 26 *Distanciamentos Baixos* contra 15 *Médios* e ausência de *Elevados*, situa-se maioritariamente a um nível baixo. Mais uma vez estes resultados se comportam de acordo com o que seria de esperar e de acordo com a tendência encontrada nesta **situação C** relativamente aos distanciamentos.

Passando a examinar o que se passa com as crianças encontramos, tal como nas duas situações anteriores, a mesma tendência nos seus resultados. A Amélia apresenta 6 *Distanciamentos Médios* e 2 *Elevados*, enquanto que a Cristina consegue apenas 2 *Distanciamentos Médios* e ausência de *Elevados*.

Estas duas mães distinguem-se das duas mães das situações mais longas,, principalmente quando passamos a examinar o que se passa com as categorias de *suporte*. Aqui os resultados são nitidamente mais pobres, sobretudo na situação da Amélia (ausência de *Correcções* e *Demoras*, 1 Fo-

calização da Atenção e 2 Pistas, contra, ausência de Correções, 1 Demora, 4 Focalizações da Atenção e 1 Pista, para a mãe da Cristina).

Em ambos os casos parece claro que existe uma falta de interesse ou de capacidade das mães em fornecer às crianças os apoios necessários ao seu caminhar através da sua *zona de desenvolvimento próximo* permitindo-lhe aceder a níveis mais elevados de representação simbólica. Isto é aparentemente mais acentuado no caso da mãe da Amélia, em que a par de uma menor frequência destas categorias aparece também um menor feed-back positivo (4 *Confirmações* contra 9 da mãe da Cristina), tendo ainda em conta que a Amélia é uma criança espontaneamente mais interveniente e que parece distanciar-se com mais facilidade do "aqui" e "agora" imediato. Provavelmente, com um suporte mais adequado ela teria acedido a níveis de distanciamento mais elevados, já que a mãe colocou predominantemente a sua intervenção a esses níveis. No caso da Cristina, a mãe coloca desde logo a sua intervenção a um nível mais baixo e apesar disso consegue muito pouco a nível da resposta da criança. Não há desinteresse da mãe pois ela solicita bastante a intervenção da filha. O que foi visível durante a situação interactiva, foi que a Cristina estava nitidamente desmotivada e a mãe mostrou uma certa desadequação na forma como lidou com a situação.

Concluindo, se tal como fizemos para os dois casos anteriores, continuarmos a pensar em termos de *estilo* interactivo das mães para o conjunto da situação interactiva, estas duas mães também não têm características muito diferentes. É sobretudo a nível das crianças que a participação é distinta, sendo a Cristina menos interveniente o que obrigará a mãe a solicitar mais a sua intervenção.

De qualquer modo, o que continua de facto a distinguir estas duas díades, com interacções de duração idêntica, é o nível de distanciamento do concreto imediato a que as mães situam a maior parte das suas intervenções. Mais uma vez, a mãe do subgrupo I (nível de escolaridade alto) mostra tendência a desafiar mais a criança a afastar-se do "aqui" e "agora" imediato, enquanto que isso é bastante menos visível no caso da mãe da Cristina que pertence

ao subgrupo II (nível de escolaridade baixo).

Aquilo que estes dois casos têm de mais idêntico, é a aparente incapacidade ou falta de motivação destas mães em proporcionarem às suas filhas os suportes necessários e adequados que lhes permitiriam aceder a níveis mais elevados de representação simbólica. Neste sentido, apesar da Amélia conseguir um grau um pouco mais elevado de distanciamento, parece-nos que, do ponto de vista da qualidade de estimulação das mães, podemos considerar estas duas situações como igualmente pouco eficazes.

Em síntese, se tentarmos agora fazer uma análise de conjunto das características mais salientes destas quatro situações interactivas, constatamos que há aparentemente duas ordens de factores que apresentam uma certa consistência.

Por um lado, as mães do subgrupo I (nível de escolaridade alto), independentemente da duração da interacção, apresentaram aqui intervenções com um grau de distanciamento mais elevado, relativamente às mães do subgrupo II (nível de escolaridade baixo).

Por outro lado, aquilo que parece distinguir melhor as interacções mais longas das interacções mais curtas, é a capacidade ou a motivação das mães em solicitar a intervenção da criança, enquanto simultaneamente lhes proporcionam os suportes necessários. Estes, não só vão facilitar o seu acesso a níveis mais elevados de representação simbólica, como vão também manter o seu interesse e empenhamento na tarefa.

4.2 - *Análise comparativa de situações discrepantes*

Finalmente, o último grupo de casos que iremos analisar dentro desta **situação C**, abrange três díades com resultados discrepantes relativamente ao

seu subgrupo de pertença. Estes casos, como já foi referido, foram seleccionados em função das frequências encontradas relativamente aos *Distanciamentos Médios e Elevados*.

Temos assim, a Julieta que apresenta valores baixos no somatório destas duas categorias (9), o que contraria os resultados constatados no subgrupo (nível de escolaridade alto) a que pertence. O Nicolau e o João, com valores altos nestas mesmas categorias (66 e 32, respectivamente), que são contrários aos resultados baixos que caracterizam as frequências encontradas no subgrupo II (nível de escolaridade baixo) a que ambos pertencem.

No quadro 7.11 apresentamos as frequências encontradas nas diferentes categorias para estes três casos. Considerámos importante referir também a duração de cada uma das situações interactivas, que aparece no fim da tabela.

		N. ESC. ALTO	N. ESC. BAIXO	
CATEGORIAS		JULIETA	NICOLAU	JOÃO
A	DISTANCIAMENTO BAIXO	15	63	12
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	5	48	26
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	4	18	6
D	PEDIDO DE NARRAÇÃO	8	32	2
	CORRECÇÃO	1	2	3
U	DEMORA	0	2	0
	FOCALIZAÇÃO ATENÇÃO	2	19	5
L	PISTA	1	2	2
	ELABORAÇÃO	0	0	2
T	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	22	94	14
	CONFIRMAÇÃO	2	21	7
O	APROVAÇÃO	0	4	0
	REJEIÇÃO	0	0	0
	INTERRUPÇÃO	7	3	1
C R I A N.	DISTANCIAMENTO BAIXO	5	34	7
	DISTANCIAMENTO MÉDIO	6	27	16
	DISTANCIAMENTO ELEVADO	4	5	1
	INTERROGATIVA	2	6	3
	DECLARATIVA ESPONTÂNEA	6	9	17
	DECLARATIVA RESPOSTA	14	93	9
DURAÇÃO DA INTERACÇÃO		162 s	480 s	273 s

Quadro 7.11 - Frequências por categoria das situações em estudo.

Começaremos por analisar a situação interactiva, que a nível do somatório de *Distanciamentos Médios* e *Elevados* apresenta resultados inferiores aos esperados.

O que caracteriza a situação da Julieta?

Em primeiro lugar, é a interacção mais curta destas três. Com uma duração de 162 segundos é inferior, quer à média do seu subgrupo (247,50 s), quer à média de conjunto da **situação C** (256,60 s).

Ao contrário do que acontece maioritariamente neste conjunto de mães de nível sócio-educacional alto, a mãe da Julieta nas suas intervenções, afasta-se de um modo geral pouco do concreto imediato (15 *Distanciamentos Baixos*, contra 5 *Médios* e 4 *Elevados*). O nível destas intervenções é manifestamente pouco exigente para a criança, pois apesar do pouco suporte que a mãe lhe proporciona (1 *Correcção*, 2 *Focalizações da Atenção*, 1 *Pista* e ausência de *Demoras*), ela consegue, com 6 *Distanciamentos Médios* ultrapassar o valor da mãe (5), e igualá-la a nível do *Distanciamento Elevado* (4). A Julieta é também uma criança que parece razoavelmente motivada e participativa (2 intervenções na forma *Interrogativa* e 6 na *Declarativa Espontânea*).

Há da parte da mãe, uma certa preocupação em solicitar a intervenção da criança (22 *Pedidos de Intervenção*), fazendo-o mesmo algumas vezes com um grau de maior exigência (8 *Pedidos de Narração*). Porém, em contrapartida nota-se pouca preocupação em dar feed-back positivo (só 2 *Confirmações*), e faz várias *Interrupções* (7) ao discurso da criança. Este valor está nitidamente acima dos valores médios encontrados para a categoria *Interrupção*, tanto para o subgrupo I (2,10), como para o total da **situação C** (2,20).

No conjunto, podemos dizer que esta mãe tende aparentemente, a não valorizar a iniciativa espontânea da criança nem em procurar trabalhar o seu sentimento de auto-competência.

No final resulta uma interacção potencialmente pouco estimulante. A mãe parece estar pouco interessada ou ter dificuldade em estimular a filha de uma forma eficaz. Não só situa a interacção a um nível que parece estar aquém da *zona de desenvolvimento próximo* da criança, como parece também não encorajar a sua iniciativa e o seu sentimento de auto-competência.

Passamos agora à análise das outras duas situações interactivas, que ao contrário do que acontece no subgrupo II (nível de escolaridade baixo) a que pertencem, apresentam resultados elevados no somatório das categorias de *Distanciamento Médio e Elevado*.

O que caracteriza as interacções do Nicolau e do João?

São ambas situações interactivas mais longas do que a anterior. A do Nicolau (480 s) está claramente acima, quer da média do subgrupo II (265,70 s), quer da média de conjunto da situação C (256,60 s), enquanto que a do João (273 s), se aproxima muito destes valores médios.

Começando pela situação interactiva do Nicolau, vemos que a esta maior duração corresponde uma frequência bastante elevada da maioria das categorias. Em relação ao nível de distanciamento a que a mãe situa a sua intervenção, há um relativo equilíbrio entre o *Distanciamento Baixo* (63) e o conjunto de *Distanciamentos* de nível *Médio e Elevado* (66).

Esta mãe tem também uma preocupação grande em solicitar a intervenção da criança (94 *Pedidos de Intervenção*) e ao incluir um número elevado de pedidos de resposta aberta (32 *Pedidos de Narração*) está a elevar bastante o grau de exigência. Por outro lado, dá bastante feed-back positivo (21 *Confirmações* e 4 *Aprovações*). Parece-nos, no entanto, que ela teria eventualmente tido vantagem em proporcionar um maior número de suportes à criança (2 *Correcções*, 2 *Demoras*, 19 *Focalizações da Atenção* e 2 *Pistas*), dado precisamente o grau de exigência das suas intervenções com tradução nos níveis de distanciamento e nas questões de resposta aberta.

Por sua vez, a criança mostra alguma espontaneidade (6 intervenções na forma *Interrogativa* e 9 na *Declarativa Espontânea*) e consegue distanciar-se bastantes vezes do concreto imediato (27 *Distanciamentos Médios* e 5 *Elevados*).

No final resulta uma situação interactiva que nos parece bastante rica, quer a nível da estimulação da representação simbólica, quer a nível da iniciativa e do sentimento de auto-competência da criança. O único aspecto que ganharia eventualmente em ser mais trabalhado, tem a ver com os suportes que permitiriam talvez, à criança, atingir níveis mais elevados de representação simbólica.

Vamos agora analisar o que se passa na situação interactiva do João.

Aqui é muito claro que a mãe coloca predominantemente a sua intervenção a um nível grande de distancia do "aqui" e "agora" imediato (26 *Distanciamentos Médios* e 6 *Elevados* contra 12 *Baixos*).

A criança, por sua vez, consegue um nível de resposta razoável (16 *Distanciamentos Médios* e 1 *Elevado* contra 7 *Baixos*). É, também, uma criança bastante participativa (3 intervenções na forma *Interrogativa* e 17 na *Declarativa Espontânea*). A mãe aparentemente aceita bem essa participação, visto que só faz 1 *Interrupção* e apresenta 7 *Confirmações*. Este grau de participação espontâneo da criança, poderá talvez justificar o número relativamente baixo de *Pedidos de Intervenção* da mãe (14), que está bastante abaixo dos valores médios encontrados para a **situação C** (30,5). De qualquer modo não parece haver uma grande preocupação da mãe em prolongar um pouco mais a situação interactiva, o que poderia trazer vantagens a nível da estimulação da criança.

Mais uma vez nos parece que, também aqui, a mãe deveria ter proporcionado mais suporte à criança (3 *Correcções*, 5 *Focalizações da Atenção*, 2 *Pistas* e ausência de *Demoras*), facilitando o acesso a níveis de distanciamento mais elevado.

De um modo geral resulta uma interacção que podemos considerar rica, tanto a nível da estimulação simbólica como da estimulação da iniciativa e do sentimento de auto-competência da criança.

Tal como na situação anterior, parece-nos que a criança poderia ter conseguido atingir um grau mais elevado de distanciamento do concreto imediato,, se a mãe se tivesse preocupado ou tivesse tido uma maior capacidade para lhe proporcionar um suporte mais adequado.

Em síntese, estas duas últimas situações interactivas analisadas, do Nicolau e do João, apesar de terem durações sensivelmente diferentes, parecem-nos bastante equivalentes no que diz respeito ao estilo interactivo das mães e ao tipo de resposta da criança. A principal diferença parece ser que, enquanto na situação do Nicolau é a mãe quem conduz principalmente a interacção, embora esteja aberta e valorize as intervenções da criança, na situação do João parece haver mais um diálogo com uma participação equivalente dos dois elementos da díade, situação que é aparentemente bem aceite pela mãe. Assim, o que as distingue serão mais características pessoais do que propriamente características ligadas à qualidade de estimulação.

Já a interacção da Julieta, apesar de pertencer ao subgrupo I (nível de escolaridade alto) é nitidamente mais pobre do que as duas anteriores, do subgrupo II (nível de escolaridade baixo). Aqui, não é tanto a intervenção da criança que faz a diferença. Esta, tendo em conta as diferentes durações, parece-nos bastante comparável às outras duas. É, principalmente, o tipo de intervenção da mãe que parece, por um lado menos investida na situação e por outro, menos sensível ao nível de desenvolvimento da criança o que a leva a colocar a sua intervenção aquém da sua *zona de desenvolvimento próximo*, perdendo assim o seu poder potencialmente estimulante.

continua

As duas mães do subgrupo II, são aparentemente bastante mais sensíveis ao nível de desenvolvimento da criança e estarão eventualmente mais empenhadas na tarefa. Parecem, porém, mostrar dificuldade relativamente ao suporte a proporcionar à criança de forma a otimizar a interacção.

Um outro aspecto a realçar é que, mais uma vez aqui a duração da interacção apareceu associada à sua qualidade. A interacção da Julieta, que está nitidamente abaixo da média encontrada na **situação C**, é também a mais pobre do ponto de vista da qualidade de estimulação.

Concluindo, aquilo que parece distinguir melhor, neste caso, as mães com situações discrepantes relativamente aos seus subgrupos de pertença, é, fundamentalmente uma questão de empenhamento na tarefa e de sensibilidade ao nível de desenvolvimento da criança.

5. - Estudos de Caso

5.1 - Introdução

Nos estudos de caso que apresentamos em seguida, para além de uma análise detalhada de dois momentos da situação interactiva, procurou-se fazer uma breve caracterização do contexto familiar da criança e da qualidade do envolvimento da figura materna nos aspectos educativos, com base nos elementos disponíveis que melhor pudessem ajudar a compreender o decorrer do processo interactivo. Estes elementos foram recolhidos nas respostas a alguns dos instrumentos utilizados no ECCE, nomeadamente, na *Entrevista para Caracterização da Família*, no *Questionário sobre a Vida Diária* que inclui o estudo das Rotinas e a *Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do Ambiente* (*Home Observation for the Measurement of the Envi-*

nment - HOME Inventory- versão dos 3 aos 6 anos - Caldwell, & Bradley, 1984), no *Questionário sobre o Desenvolvimento e Educação de Crianças em Idade Pré-Escolar* e na *Escala de Temperamento* (Buss, & Plomin, 1984).

O nosso objectivo ao apresentarmos uma análise detalhada da situação interactiva, é completar as análises até aqui feitas apresentando episódios, que pretendemos que fossem característicos de diferentes tipos de interacções e que permitissem perceber a sequência do processo interactivo e a forma como este foi avaliado. Será apresentado um caso por cada **situação A, B e C**. Na **situação A**, na análise dos dois momentos da situação interactiva, a interacção da díade escolhida será confrontada com a interacção de outra díade, de forma a permitir a comparação de dois estilos interactivos diferentes face a uma tarefa idêntica.

5.2. - Estudo de caso da situação A

De entre os casos incluídos na **situação A**, optámos por estudar o caso do Filipe, por ser uma interacção rica que apresenta uma duração próxima dos valores médios do seu grupo, o grupo I ("HOME" alto).

O Filipe tinha em Maio de 1994, quando foi filmada a situação de interacção, 4 anos e 6 meses.

Os dados referentes à situação familiar, que passamos a apresentar, foram recolhidos no decorrer de uma entrevista com a mãe em Dezembro de 1993.

A criança vive com a mãe, o pai e dois irmãos bastante mais velhos, filhos do primeiro casamento do pai, um rapaz de 18 e uma rapariga de 19 anos. A mãe tinha na altura 27 e o pai 42 anos. Residem em Lisboa numa casa cómoda e agradável e o Filipe tem um quarto que partilha com o irmão.

A mãe possui o ensino politécnico e ocupa um lugar de chefia numa autarquia. O pai tem formação universitária e é presidente da mesma autarquia. Ambos passam muitas horas por semana fora de casa.

O rendimento mensal do agregado familiar é elevado (entre 450.000\$00 e 500.000\$00).

A mãe está muito contente com a sua zona de residência. O Filipe nunca brinca na rua (estreita e com muito trânsito), nem tem crianças na vizinhança com quem brincar. Todas as semanas brinca num parque infantil ou jardim.

O Filipe esteve em casa, com a mãe, o pai (até ao ano) e outros familiares (a partir dos dois anos), até aos três anos, altura em que passou a frequentar o jardim de infância.

Segundo a mãe, a principal razão que a levou a optar pelo jardim de infância foi o facto de considerar a sua frequência importante para o desenvolvimento da criança. No que se refere a si própria, essa frequência do Filipe não lhe trouxe uma maior disponibilidade para se dedicar a outro tipo de actividades, nem teve qualquer impacto a nível das relações familiares. Teve porém impacto na criação de novas amizades, tanto para si própria como para o Filipe, que fez novos amigos com quem pode brincar fora do jardim.

A mãe não tem participado nas reuniões de pais organizadas pelo jardim de infância, mas tem contacto informal semanal com a educadora e tem permanecido várias vezes na sala durante o período de actividades de grupo (pelo menos meia hora), com o objectivo de ajudar na adaptação do Filipe e de o observar em interacção com outras crianças. Tem também tomado parte em festas organizadas pelo jardim de infância.

O dia normal do Filipe começa cerca das 8 horas, quando se levanta. A mãe leva-o ao jardim de infância, onde permanece entre as 9.00 h e as 18.30 h, altura em que a mãe o vai buscar. Vai para casa, onde está com a mãe e os

irmãos. O pai só chega quando ele já está a dormir. Deita-se por volta das 9.30 h. Aos domingos normalmente passeia com a mãe e o pai.

No que se refere, agora, às actividades realizadas pela criança em casa, passamos a realçar aquelas que nos parecem mais significativas. O Filipe:

Diariamente: Brinca ao faz-de-conta; ouve histórias ou vê livros lidos pela mãe; conversa sobre problemas ou conflitos.

Com grande frequência: (1 a 6 vezes por semana): Vê TV ou videos; desenha ou pinta; joga á bola, anda de triciclo, corre...; canta, ouve música ou dança; faz jogos de linguagem como lenga-lengas, etc.; convida outras crianças para brincar; ajuda nas tarefas domésticas; vai às compras.

Às vezes: (1 a 3 vezes por mês): Faz puzzles; vai a casa de amigos; dá passeios no campo ou na praia.

Muito poucas vezes: (menos que mensal): Faz jogos de letras ou jogos com números; faz jogos de competição/de mesa.

No que diz respeito à qualidade de estimulação do ambiente familiar, passamos a destacar algumas das características que nos pareceram mais relevantes, a partir da análise dos itens da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984):

Quando chega a casa, a mãe faz-lhe perguntas e conversam sobre o que aconteceu durante o dia.

A TV é usada com critério (só é ligada para ver alguns programas).

É hábito da família visitar com o Filipe museus ou exposições, ler livros (há mais de 10 livros em casa), ler jornais diariamente e comprar revistas semanalmente.

A mãe tem por hábito ensinar-lhe a ler palavras, a contar, a conhecer as cores, a distinguir as grandezas, as relações espaciais e as formas, ensinar-lhe cantigas ou poemas e expressões sociais simples (por favor, obrigado, etc.).

A mãe todos os dias tem um momento em que se senta com ele ao colo para ver TV, ver um livro ou conversar.

A mãe costuma castigá-lo de forma relativamente severa quando acha necessário.

A criança tem disponíveis (dados de observação): materiais de desenho e pintura; puzzles; brinquedos que estimulam a destreza manual, que ensinam as cores, tamanhos ou formas e os números; livros infantis; pelo menos um instrumento musical verdadeiro ou de brinquedo, gira-discos ou gravador de cassetes. Pode utilizar estes brinquedos quando lhe apetece e a mãe estimula-o sempre a arrumá-los.

No decorrer da entrevista verificou-se ainda que: a mãe utiliza formas gramaticais e dicção correctas, transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela, mostra-se receptiva à criança, responde-lhe, conversa com ela e elogia as suas qualidades, não a repreende nem lhe bate.

Das respostas ao "Questionário sobre o Desenvolvimento e Educação das Crianças", verificamos que:

A mãe atribui à educação um papel preponderante no processo de desenvolvimento da criança, e considera que são os pais e os educadores de infân-

cia, os principais agentes educativos com uma influência determinante neste processo.

No que se refere aos princípios educativos que deverão reger os adultos na educação das crianças, a mãe valoriza a estimulação da autoconfiança, o confronto com outras opiniões e a criação de situações que as façam pensar. No polo oposto, considera como menos importantes, os castigos físicos ou outros e a vigilância sobre as acções da criança.

Finalmente, das respostas à "Escala de Temperamento" constata-se que, a mãe considera o Filipe como uma criança muito sociável, que faz amigos com facilidade, muito activa e com grande energia, que prefere brincar com outras crianças a brincar sozinho e que se emociona com facilidade embora não se queixe nem chore facilmente.

5.2. 1 - Análise de dois momentos da situação interactiva

Uma vez feita esta breve caracterização da situação familiar do Filipe e da qualidade do envolvimento da mãe nos aspectos educativos, decidiu-se fazer uma análise detalhada de dois momentos desta situação interactiva. O Filipe e a mãe viram em conjunto o livro "Teo e sua irmã". Optou-se por analisar a primeira página, por coincidir com o início da interacção, e a quarta página, por ser aparentemente neste livro aquela que suscita uma maior interacção.

Para melhor realçar as características desta situação interactiva, que consideramos rica do ponto de vista da qualidade de estimulação, decidiu-se ainda fazer paralelamente a análise de outra situação qualitativamente mais pobre, a do Rui (situação já referida anteriormente).

Livro: "Teo e sua irmã"

Página 1

FILIPE (Duração: 76")	RUI (Duração: 49")
(1) Mãe: Olha o que é isto? (2) Criança: (ininteligível) (3) M: Pois não. (4) C: (ininteligível) (5) M: Tão giro! O que é que eles têm? Já viste...o que é que achas que é isto? (aponta) (6) C: Ahn? (7) M: São quê? Dois meninos, não é? (aponta) (8) C: É. (9) M: Qual é que achas que é a mãe? (10) C: A mãe? (11) M: A mãe destes dois meninos (aponta). Qual é que achas que é?.... (12) C: (aponta) (13) M: E esta o que é que será? (aponta) (14) C: A avó. (15) M: A avó. Não achas que a mãe vai ter um bebé? Olha a barriga dela está um bocadinho gorda, não é? (16) C: Tá. (17) M: E eles vão ter o quê? Se nascer aqui um bebé nesta mãe o que é que ele é a estes meninos? (18) C: Ahn? (19) M: A mãe destes meninos vai ter outro bebé, não é? (20) C: (acena afirmativamente) (21) M: O que é que é a estes meninos o bebé que vai nascer? (22) C: Um bebé. (23) M: Não, é o quê? É primo, é irmão, o que é que é? (24) C: Hmm.... (25) M: É a mesma mãe. São o quê? (26) C: Primos. (27) M: Não. O teu primo é meu filho? O Bruno é meu filho?...Não....Pois não?.... (28) C: Não (29) M: São o quê?.....Ir.....irmãos, não é? (faz-lhe uma festa)	(1) Criança: A mãe está a fazê renda... (aponta) (2) Mãe: E este menino? (3) C: Este menino...Este menino tá a bincá com o pópó e o urso...e esta tá a bincá com o.....isso... (aponta) (4) M: Já viste aqui? (aponta) (5) C: É a mãe, é a mãe do menino (aponta os dois). Esta é a mãe do menino, esta é a mãe também do outro menino (aponta a outra criança na gravura). (6) M: É? (7) C: Não. Esta é a mãe do menino. E esta é a mãe deste menino . (8) M: Esta é a mãe deste? (aponta) (9) C: Sim. (10) M: E esta? (aponta figura da "avó") É a mãe de quem? (11) C: (aponta) (12) M: De qual deles, deste ou deste? (13) C: (aponta) (14) M: Dessa. (15) C: Não. Este é o pai (aponta), esta é a mãe. (16) M: Pois! (17) C: E depois o cão estava aqui e isto era a bola (aponta) (18) M: Isto era a bola.

Filipe

No início desta primeira página, que coincide com o início da situação interactiva, a mãe começa por tentar chamar a atenção do Filipe e motivá-lo para a tarefa. Ela está a negociar uma plataforma de entendimento no sentido que lhe dá Wertsch (1985 a), ou seja, de partilha de significado da tarefa, que pressupõe a existência de um certo nível de intersubjectividade (Rommetveit, 1985) entre os parceiros e que torna possível a comunicação. Este processo é conduzido pelo adulto e vai sendo sucessivamente reformulado, devendo prolongar-se ao longo de toda a interacção para assegurar uma comunicação eficaz.

Implica portanto, tal como acontece neste caso, sucessivas negociações, que se traduzem na subida e descida do nível de exigência do adulto relativamente à criança.

Uma vez assegurada a atenção da criança, a mãe, no turno (9), começa a focar a atenção em determinados aspectos da gravura procurando construir relações entre os vários personagens. É o início do processo de *suporte*, em que à *Focalização da Atenção* do turno (9) e dada a não resposta imediata da criança, ela vai juntar uma *Pista*, ao especificar que não é uma mãe qualquer mas é "...a mãe destes dois meninos".

No turno (15), já segura de que a criança entende as relações entre as várias personagens presentes na gravura, a mãe vai começar a elevar o grau de exigência, aumentando o nível de separação do conteúdo imediato da imagem. Assim, vai situar pela primeira vez a interacção a um nível de *Distanciamento Médio*, ao fazer referência à gravidez da mãe. No entanto, para se assegurar da compreensão da criança, proporciona imediatamente suporte na frase seguinte, baixando para um nível de *Distanciamento Baixo* e utilizando uma *Focalização da Atenção* ao chamar a atenção para a barriga da mãe.

No turno seguinte (17), a mãe sobe ainda mais o nível de separação do concreto imediato, pedindo à criança que estabeleça relações e tire conclusões a partir de elementos que não estão presentes na gravura. Pondo como hipótese o nascimento futuro de um bebê, pede à criança que estabeleça relações de parentesco entre ele e as duas crianças presentes na gravura. Está claramente a colocar-se a um nível de *Distanciamento Elevado* que transcende os aspectos e qualidades perceptivas do contexto imediato. Consciente do acréscimo de dificuldade do seu pedido, ela proporciona imediatamente um suporte sob a forma de *Pista* ao centrar-se na mãe como elo de ligação entre os vários elementos.

O Filipe continua, porém, incapaz de responder. A mãe decide então, turno (19), baixar o grau de distanciamento passando a um *Distanciamento Médio*, enquanto fornece uma nova *Pista* ao dar à criança uma pequena parte da informação que lhe é pedida "A mãe destes meninos vai ter outro bebê...." Consegue uma resposta positiva da criança que parece assim colocar-se a um mesmo nível de representação mental.

Perante este sucesso a mãe retorna, no turno (21), à questão anterior, voltando a aumentar o grau de distanciamento que passa a *Elevado*, mas fornecendo simultaneamente mais informação do que no turno (17) e continuando a explicitar melhor a *Pista* fornecida no turno (19), "O que é que é a estes meninos o bebê que vai nascer?"

A resposta do Filipe, turno (22), mostra nitidamente que, apesar do suporte que lhe está a ser proporcionado, ele não consegue situar-se no mesmo nível de exigência e de distância do concreto definido pela mãe. Ele está ainda muito preso aos elementos da imagem e só consegue uma resposta a um nível de *Distanciamento Baixo* sem estabelecer qualquer relação entre os vários elementos.

A mãe insiste, no turno (23), em manter o mesmo nível de *Distanciamento Elevado*, mas dá-lhe nova *Pista* ao fornecer um tipo de informação suplementar que se vai aproximando cada vez mais da resposta que é pedida à criança "...É primo, é irmão, o que é que é?"

Apesar da dificuldade manifestada pela criança, a mãe, a partir do turno (21), continua a manter o mesmo grau de expectativa não baixando o nível de exigência relativamente ao pedido que faz à criança e limitando-se a proporcionar-lhe mais suportes.

Ela mantém aqui, ao longo de vários turnos, um nível de *Distanciamento Elevado*, enquanto continua a solicitar a resposta da criança e lhe fornece suportes sob a forma de *Pistas*. Neste caso esta estratégia da mãe parece ter pouco sucesso imediato, o Filipe continua a não conseguir responder.

No turno (25), a mãe dá-lhe novamente mais uma informação suplementar, nova *Pista*, ao frisar que se trata da "...mesma mãe...". O Filipe continua porém a falhar a resposta.

Perante esta situação a mãe decide, no turno (27), baixar o nível de exigência passando a situar-se num grau de *Distanciamento Médio*, ao remeter a criança para a sua experiência imediata "...o teu primo é meu filho? O Bruno é meu filho?", ao mesmo tempo que lhe fornece nova *Pista* ao pôr a criança perante a evidência de o Bruno não ser de facto seu filho. Vai ainda aumentar a oportunidade de resposta da criança ao acrescentar uma *Demora*, quando prolonga o tempo de espera pela resposta por mais de dois segundos.

No turno seguinte, (28), o Filipe limita-se com um "Não" a confirmar a *Pista* que a mãe lhe deu, mas continua a não responder à questão principal.

No último turno, (29), a mãe volta a essa questão subindo de novo o grau de exigência e passando ao *Distanciamento Elevado*, mas dá imediatamente a seguir a resposta correcta. A mãe sente que seria inútil continuar a insistir com o Filipe confrontando-o com o insucesso, e vai através da *Correcção* assinalar indirectamente a incorrecção da resposta enquanto lhe dá a resposta correcta. Simultaneamente faz-lhe uma festa, como que para o compensar de alguma frustração que ele eventualmente pudesse sentir por não ter conseguido chegar sozinho até à solução e vira a página.

Temos aqui, ao longo desta primeira página, o exemplo de uma interacção claramente conduzida pelo adulto. Como se verificou, a mãe coloca a sua expectativa relativamente à resposta da criança a um nível alto. Apesar da dificuldade manifestada pelo filho, ela vai manter-se a esse nível até ao fim da página, fazendo apenas pequenos ajustes, subindo e descendo o grau de distância do concreto imediato e proporcionando diferentes tipos de suporte. Conforme vimos no capítulo III, este é um tipo de comportamento mais frequente entre os pais que entendem a tarefa em termos de processo. Como Gonzalez (1993) sublinha, o facto de os pais não baixarem imediatamente o nível de exigência depois de um insucesso da criança poderá ser vantajoso, pois vai-lhe proporcionar novas oportunidades de reflexão e de resposta.

Aparentemente, para a mãe do Filipe a situação é entendida como uma situação de ensino ou, se quisermos, como uma oportunidade de estimulação cognitiva da criança. Na forma como a situação é conduzida, nota-se de facto uma preocupação em valorizar mais o processo do que o produto final. Ela só em último caso se substitui ao filho dando a resposta correcta. Antes monta toda uma estratégia de suporte ou de *andaimes* (*scaffolding*), recorrendo principalmente às *Pistas*, com o objectivo de conseguir que ele atinja a solução por si só.

Rui

O Rui é uma criança expansiva que demonstra grande à vontade e mostra muito interesse pelo livro. É ele quem inicia o diálogo com uma observação *Espontânea* de carácter descritivo, que se situa a um nível de *Distanciamento Baixo*.

A mãe, turno (2), corta a intervenção com uma *Interrupção*, que é simultaneamente um *Pedido de Intervenção* situado a um nível de *Distanciamento Baixo*.

A resposta da criança, turno (3), que continua a situar-se a um nível de *Distanciamento Baixo*, sofre nova *Interrupção* da mãe que, no turno (4), lhe faz novo *Pedido de Intervenção* a um nível de *Distanciamento Baixo*.

A criança, no turno (5), continua a um nível de *Distanciamento Baixo* e só no turno (7), ao introduzir uma categorização, passa a um nível de *Distanciamento Médio*.

Este maior grau de afastamento do concreto não é aproveitado pela mãe que, no turno (8), continua o diálogo voltando a situar-se a um nível de *Distanciamento Baixo*, nível este que se vai manter nas intervenções da mãe e da criança durante o resto da página.

Até ao fim desta página, a mãe faz mais 3 *Pedidos de Intervenção* (turnos (8), (10) e (12)), sempre a um nível descritivo de grau de *Distanciamento Baixo*. Faz ainda 3 *Confirmações* (turnos (14), (16) e (18)) contingentes às intervenções do Rui, mas mantendo sempre, como referimos, o nível de *Distanciamento Baixo*. O mesmo se passa com o Rui que apresenta ainda mais uma intervenção na forma *Declarativa Espontânea*.

O Rui mostra-se interessado na tarefa e parece que, com a ajuda do adulto será facilmente capaz de conseguir um maior grau de distanciamento do concreto do que o de *Distanciamento Baixo*, a um nível quase unicamente descritivo, a que se mantém o diálogo em torno desta página.

Esta capacidade do Rui não é devidamente aproveitada pela mãe que se limita a pôr questões pontuais pedindo essencialmente respostas descritivas, sem ser aparentemente capaz de proporcionar elementos novos ou de introduzir estratégias que obriguem a criança a um maior grau de elaboração.

Livro: "Teo e sua irmã" Página 4	
FILIPPE (Duração: 92")	RUI (Duração: 40")
(1) Mãe: Olha e agora? Chi!...Que confusão! O que é que está a acontecer aqui? (2) Criança: Está a dar banho ao bebé. (3) M: Pois é. (ri-se) Está com o chuveiro virado para o bebé e para o cão, já viste? É um grande disparate, não é? (4) C: (acena afirmativamente) (5) M: Olha lá para o chão todo molhado. Depois as mães zangam-se, não é? (6) C: Hmm! Hmm!... (7) M: Depois as mães zangam-se. Olha já viste... (8) C: Não! Esta mãe não se zanga! (aponta a gravura) (9) M: Ah! Esta mãe não se zanga?! (10) C: (acena negativamente) (11) M: E a tua mãe zanga-se? (12) C: (acena afirmativamente) (13) M: Sim (acena afirmativamente e sorri-lhe). Quando molhas o chão eu zango-me, não é? Olha aqui Filipe, já viste esta banheira tão gira? (aponta) É parecida com a tua, tu tinhas assim uma banheira...umas banheiras mais pequeninas. Os bebés não tomam banho em banheiras grandes porque é muito perigoso, escorrega, não é? (14) C: É (15) M: Muito giro, não é? (16) C: Mas na banheira a água não vai até aqui, pois não? (aponta) (17) M: Tu enches tanto a banheira, não é? (18) C: Eu encho mais do que esta! (19) M: Pois é! Já viste, olha ele está a ajudar outra vez.	(1) Criança: Olha! Este está a tomar banho e está a molhar tudo! (aponta) (2) Mãe: Está a molhar tudo. Olha! (aponta na direcção do quarto) (3) C: Está a molhar o quarto deles...Olha, vês? (aponta) Está a lavar a mãe (aponta) (4) M: Pois está. (5) C: Olha o pai aqui. (aponta) (6) M: Olha a escova, olha o espelho. (aponta) Isto é para quê estas coisas? (aponta) (7) C: Ahn? (8) M: Estas coisas aqui, para que é? (aponta as bolsas laterais da banheira do bebé) (9) C: É para ele tomar. (10) M: Tomar o quê? (11) C: Estas coisas (aponta) Então....Olha...(aponta o shampoo) (12) M: É para ele tomar banho. (13) C: Pois, olha entornou o shampoo!...

continua

(20) C: Pois está. Porque ele não está na banheira.	
(21) M: Pois não.	
(22) C: E está a ajudar outra vez.	
(23) M: Está a ajudar, ele gosta muito de ajudar a dar banho, a dar biberon, ao mano, não é?	
(24) C: É.....e está a acertar nele. (aponta)	
(25) M: Está a acertar? Está a acertar nele como?	
(26) C: (acena afirmativamente)	
(27) M: Está a acertar nele como?...Está a conseguir fazer..	
(28) C: Olha! (aponta seguindo com o dedo o jacto do chuveiro)	
(29) M: Ah! O chuveiro está a acertar no bebé! Isso é um grande disparate, não achas?	
(30) C: (acena afirmativamente)	
(31) M: O bebé até se pode assustar. Tu tinhas medo do chuveiro quando eras pequenino.	

Filipe

É a mãe quem inicia a interacção com um *Pedido de Intervenção* que se refere ao conteúdo imediato da imagem, portanto a um nível de *Distanciamento Baixo*, formulado na forma de questão aberta. Este tipo de formulação que implica uma resposta aberta, solicita já uma implicação da criança de um modo mais interventivo, pois obriga a uma activação e reorganização das operações mentais.

A resposta da criança (2), muito provavelmente em consequência da forma como a questão foi colocada, vai situar-se já a um nível de *Distanciamento Médio*, uma vez que implica uma sequência que relaciona entre si diferentes elementos da gravura "Está a dar banho ao bebé".

No turno seguinte (3), a mãe começa por produzir uma *Confirmação*, passando depois a chamar a atenção para um outro aspecto da gravura que descreve (*Distanci-*

ciamento Baixo), para passar em seguida a categorizar "*É um grande disparate...*", evoluindo para um *Distanciamento Médio*.

Depois da confirmação da criança, turno (4), no turno (5) a mãe vai *Focalizar a Atenção* para um aspecto descritivo ainda mais específico "...o chão todo molhado...", para na frase seguinte passar a um *Distanciamento Médio* que remete para a apreciação de uma emoção não presente na gravura mas que se baseia na experiência da criança "*Depois as mães zangam-se...*".

Esta frase, depois de um turno não codificável da criança, é repetida no turno (7). Neste turno, quando a mãe aparentemente se prepara para mudar de assunto, é interrompida pelo Filipe, turno (8), que contra-argumenta mostrando estar nitidamente a seguir a linha de pensamento da mãe, situando-se ao mesmo nível de *Distanciamento Médio*.

A mãe pega na afirmação da criança, remetendo-lha na forma interrogativa "*Ah! Esta mãe não se zanga?!*", e no turno (11) dirige-se directamente à experiência da criança com uma questão de nível de *Distanciamento Médio*, paralela à observação anterior do Filipe "*E a tua mãe zanga-se?*".

O Filipe acena afirmativamente e no turno seguinte (13), a mãe confirma explicitamente a sua afirmação mantendo o *Distanciamento Médio* "*Sim. Quando molhas o chão eu zango-me...*". Passa logo em seguida a *Focalizar a Atenção* da criança para um outro aspecto descritivo da gravura a um nível de *Distanciamento Baixo* "...já viste esta banheira tão gira?...", que evolui para um *Distanciamento Médio* quando evoca a experiência da criança "...tu tinhas assim uma banheira...", para passar de imediato a um maior nível de exigência e separação do concreto, através da utilização de um *Distanciamento Elevado* "...Os bebés não tomam banho em banheiras grandes porque é muito perigoso, escorrega..."

O Filipe, no turno (14), limita-se a confirmar.

No turno seguinte (15), a mãe não desenvolve mais limitando-se a solicitar uma apreciação global "*Muito giro, não é?*".

O Filipe vai então, turno (16), interromper a mãe chamando a atenção para outro aspecto que põe directamente em paralelo com a sua experiência anterior, situando-se a um nível de *Distanciamento Médio* "*Mas na banheira a água não vai até aqui...*".

Nos turnos (17) e (18), a mãe e a criança mantêm o mesmo tema e nível de distanciamento. No turno (19), a mãe, depois de produzir uma *Confirmação* referente à intervenção anterior da criança, vai utilizar nova *Focalização da Atenção* para mudar de assunto. Introduce uma noção de sequência que remete para o que foi observado nas páginas anteriores, continuando assim a um nível de *Distanciamento Médio* "*...ele está a ajudar outra vez...*".

O Filipe, turno (20), confirma a afirmação da mãe e acrescenta uma explicação que estabelece uma relação de causalidade entre os diferentes elementos, mantendo o nível de *Distanciamento Médio* "*...Porque ele não está na banheira.*".

No turno (21) a mãe produz nova *Confirmação*, e no turno (22) o Filipe retoma a afirmação anterior da mãe "*...está a ajudar outra vez...*".

Em seguida, turno (23), há nova *Confirmação* da mãe, que estende a intervenção da criança explicitando melhor o seu sentido "*...ele gosta muito de ajudar a dar banho, a dar biberão ao mano...*", temos portanto aqui uma *Elaboração*, continuando a intervenção a um nível de *Distanciamento Médio*.

A criança responde à intervenção da mãe, turno (24), para logo a seguir se referir a outro pormenor da gravura situando-se a um nível de *Distanciamento Médio*, pois ao descrever a acção utiliza o verbo de forma a exprimir uma certa continuidade "*...está a acertar nele*".

A mãe mostra alguma dificuldade em compreender aquilo a que o Filipe se refere, mantendo-se no entanto o diálogo a um nível de *Distanciamento Médio*, até que no turno (29), entende, confirma e categoriza a acção, "Ah! O chuveiro está a acertar no bebé! Isso é um grande disparate, não achas?", situando-se a um nível de *Distanciamento Médio* e pedindo a intervenção do Filipe que se limita a acenar.

No turno (31), a mãe aumenta o grau de distância do concreto imediato passando a um *Distanciamento Elevado*, ao antecipar um efeito "O bebé até se pode assustar....". Imediatamente a seguir faz uma referência à experiência passada da criança, baixando para um nível de *Distanciamento Médio*.

Nesta quarta página nota-se uma maior participação da criança. O Filipe é uma criança reservada que se mostrou ligeiramente inibida com a presença do observador. Essa inibição foi-se dissipando um pouco ao longo da situação interactiva. Assim, enquanto na primeira página poderá ter havido um certo bloqueio que, eventualmente, poderá ter a ver com alguma dificuldade que ele demonstrou, nesta quarta página o bloqueio inicial foi ultrapassado e, embora ele se mantenha reservado, nota-se já uma maior participação e espontaneidade.

A mãe parece bastante sensível a essa ligeira inibição. Tem a preocupação de sistematicamente proporcionar uma aprovação contingente às intervenções adequadas da criança, tal como se pode constatar pelo número elevado de *Confirmações* (6), nesta quarta página. Este tipo de comportamento, tal como vimos no terceiro capítulo, é importante no sentido de estimular o sentimento de auto-competência da criança. Paralelamente, esta mãe cria todo um clima calmo de aceitação e afecto (facto que é impossível de analisar na transcrição), expresso através da postura, sorriso e expressões de cumplicidade, que aparentemente visa transmitir ao filho a confiança dela nas suas possibilidades e um estímulo à sua intervenção. Esta valorização das competências da criança, essencial na construção de uma auto-estima positiva, é uma componente fundamental a nível do processo de desenvolvimento da criança.

Por outro lado, a mãe utiliza aqui como estratégia de suporte, essencialmente a *Focalização da Atenção* (4), que visa simplificar a tarefa da criança chamando a a-

tenção apenas para aspectos específicos da gravura potencialmente estimulantes, no sentido de a levar a distanciar-se progressivamente do material presente, obrigando-a a recorrer a representações mentais para elaborar sobre os elementos concretos da gravura.

A interacção ao longo desta página, mantém-se de um modo geral sempre a um nível de *Distanciamento Médio*. Este grau de distancia do concreto parece ser o mais adequado para o Filipe, já que ele consegue permanecer sempre a este nível, tanto em resposta às intervenções da mãe, como inclusive intervindo por vezes e elaborando espontaneamente.

A mãe parece mais uma vez sensível a este aspecto, pois não só mantém a este nível a maioria das intervenções, como nas duas ocasiões em que se situa a um nível de *Distanciamento Elevado* tem a preocupação de estabelecer um paralelo com a experiência concreta da criança recorrendo no mesmo turno a um *Distanciamento Médio*.

Deste modo, a mãe consegue conduzir a interacção situando-a dentro da *zona de desenvolvimento próximo* do Filipe e proporcionando-lhe os suportes e estímulos necessários para que ele vá sempre evoluindo um pouco para lá do seu nível actual de capacidades. É evidente que estamos aqui a analisar uma situação extremamente curta (a duração destas duas páginas é de 2 minutos e 48 segundos e do total da situação interactiva de 5 minutos e 40 segundos!), mas que nos parece já indicadora de uma postura desta mãe que, muito provavelmente, será aquela que ela manterá em muitas das suas interacções diárias com o Filipe.

Rui

Mais uma vez é o Rui quem, com uma intervenção *Espontânea*, inicia a interacção chamando a atenção da mãe para um aspecto particular da gravura a um nível descritivo de *Distanciamento Baixo* "...Este está tomar banho e está a molhar tudo!". No

turno seguinte (2), a mãe limita-se a *Confirmar* a sua afirmação mantendo o mesmo nível de distanciamento.

No turno (3), é mais uma vez o Rui quem evolui, de uma abordagem descritiva da gravura que implica um grau mínimo de elaboração e de distancia do imediato, para um grau de *Distanciamento Médio*, ao partir dos elementos da gravura para, distanciando-se mais do concreto, fazer uma categorização "...o quarto deles...". Imediatamente a seguir introduz nova afirmação *Espontânea* a um nível de *Distanciamento Baixo*, que a mãe de novo se limita a *Confirmar*, turno (4).

Depois de mais uma intervenção *Espontânea* do Rui a um nível de *Distanciamento Baixo* (turno (5)), a mãe no turno (6) *Focaliza a Atenção* da criança num pormenor da gravura apontando uma série de objectos e, pela primeira vez nesta página, faz um *Pedido de Intervenção* ao Rui. Este pedido implica uma resposta aberta, sendo portanto simultaneamente um *Pedido de Narração* e é formulado a um nível de *Distanciamento Médio*, uma vez que ela lhe solicita que estabeleça uma relação funcional entre os diferentes elementos "...Isto é para quê, estas coisas?". Pedido que a mãe volta a repetir no turno (8), devido à incompreensão da criança manifestada no turno (7).

No turno (9), a criança dá uma resposta incompleta "*É para ele tomar*", que, apesar de nova solicitação da mãe sempre a um nível de *Distanciamento Médio* (turno (10)), não consegue completar, por estar aparentemente mais interessado noutro pormenor da gravura (turno (11)), "...Olha...(aponta o shampoo)".

A mãe, no turno (12), introduz uma *Correcção* "*É para ele tomar banho*", continuando a um nível de *Distanciamento Médio*, mas não se mostra sensível à chamada de atenção da criança.

O Rui continua centrado no aspecto que lhe despertou a atenção e no turno (13), intervém de forma *Espontânea* para estabelecer uma relação de causa-efeito entre os elementos da gravura que lhe interessam, a um nível de *Distanciamento Médio*, reconstruindo uma acção prévia que não está nela explicitada "...entornou o shampoo...". Logo em seguida é ele quem toma a iniciativa de virar a página.

Da análise feita ao conjunto destas duas páginas, parece-nos que existem índices que apontam para a existência de potencialidades no Rui que não foram devidamente exploradas pela mãe nesta situação interactiva. De facto ela não explora nem os conteúdos lançados, nem os interesses manifestados pela criança, limitando-se a dar feed-back positivo através das *Confirmações*.

A mãe anda nitidamente "a reboque" da criança, demonstrando falta de capacidade ou intuito de explorar a situação tornando-a mais estimulante. Para esta mãe, ao contrário do que acontece com a mãe do Filipe, a situação parece não ser nitidamente entendida como uma situação de aprendizagem, mas antes considerada como um mero entretenimento que é pouco valorizado. Além disso, pelo que transparece da dinâmica que se estabelece entre ambos, parece ser uma situação pouco usual do dia-a-dia desta díade. As interações entre ambos, deverão estar muito mais circunscritas a situações práticas do que a situações lúdicas ou de aprendizagem.

5.2.2. - Síntese das situações

O que começa por chamar a atenção no confronto destas duas situações, é o grande contraste entre as mães do Filipe e do Rui no decorrer dos episódios interactivos analisados.

Para a mãe do Filipe, a tarefa proposta é claramente entendida como uma oportunidade de estimulação da criança. Lança-lhe sucessivos desafios, procurando que as gravuras funcionem como estímulos com base nos quais o Filipe possa elaborar conseguindo estabelecer uma certa distância dos elementos presentes, ou seja, ir construindo um sistema de representações que se afastem progressivamente dos aspectos descritivos da gravura.

A mãe do Rui, por sua vez, quase se limita a seguir as iniciativas do filho e quando toma ela a condução da situação, faz pedidos que se baseiam, qua-

se exclusivamente, em aspectos descritivos das gravuras. É como se para ela as gravuras do livro funcionassem apenas como um objecto lúdico com que o filho gosta de se entreter para passar o tempo, parecendo estar alheia das suas características potencialmente estimulantes.

São portanto duas atitudes aparentemente opostas na forma de encarar uma mesma tarefa com repercussões evidentes a nível da estimulação da criança. Se pensarmos que esta atitude, que aqui se cinge a um microepisódio, reflecte provavelmente aquilo que se passa em diferentes episódios do mesmo tipo no dia-a-dia destas díades e que estes padrões de comportamento se mantêm com bastante consistência durante certos períodos ao longo do crescimento da criança (Bornstein, 1989; Palacios, 1988), torna-se fácil entender os efeitos que podem ter estes diversos padrões interactivos.

Um aspecto importante que pensamos que estará na base desta disparidade, é o nível de escolaridade das mães. Enquanto a mãe do Filipe possui o nível de ensino politécnico, a mãe do Rui tem apenas o 1º ciclo do ensino básico.

Dos elementos recolhidos sobre a caracterização da situação familiar, verificamos que a mãe do Filipe, no que diz respeito à forma como encara o processo de desenvolvimento da criança, atribuí um papel preponderante à educação, colocando os pais a par dos educadores de infância como agentes educativos com influência predominante neste processo. De acordo com esta atitude, ela refere que diariamente conta histórias ou vê livros com o Filipe e conversa com ele sobre problemas e conflitos.

Já a mãe do Rui¹ só realça a importância do papel da educação relativamente à linguagem, atribuindo aí a principal influência aos educadores de infância.

¹ Apesar de não ter sido apresentado um estudo de caso detalhado relativamente à situação do Ricardo no que diz respeito às características do contexto familiar, apresentamos aqui os elementos que nos pareceram mais importantes para a análise comparativa das duas situações. estes elementos foram retirados do mesmo tipo de instrumentos utilizados nas restantes situações.

Quanto às características da personalidade e à inteligência, considera-as principalmente dependentes da hereditariedade e refere os pais como os mais importantes agentes educativos nessas áreas. No entanto diz que, embora frequentemente converse com o Rui sobre problemas e conflitos, só às vezes (1 a 3 vezes por mês) lhe conta histórias ou vêem os dois livros em conjunto.

Ambas as mães referem que têm por hábito estimular a criança a nível das aquisições da linguagem e académicas básicas. Ambas se mostram também igualmente disponíveis e afectuosas para com os filhos, mas enquanto a mãe do Filipe se exprime utilizando formas gramaticais e dicção correctas, o mesmo não acontece com a mãe do Rui.

Por outro lado, no que diz respeito a características mais gerais do contexto familiar, as duas crianças têm disponíveis sensivelmente o mesmo tipo de materiais e jogos (o Rui só não tem puzzles, nem gira-discos ou gravador de cassetes). Já o contexto familiar do Rui se distingue do do Filipe, por não ser hábito em sua casa ler livros (há menos de 10 livros em casa), ler jornais diários ou revistas semanais. Para além disto, ao contrário do que acontece em casa do Filipe em que só se liga a TV para ver determinados programas, em casa do Rui a TV é utilizada sem qualquer critério.

As principais diferenças entre as características dos contextos familiares destas duas crianças não têm tanto a ver com os aspectos físicos desses contextos, ambas as crianças têm, a nível da comodidade e dos materiais disponíveis, condições de vida sensivelmente semelhantes. Nem tem a ver com o clima afectivo, já que ambas as mães nos pareceram igualmente carinhosas e receptivas para com a criança. A nível do tempo que têm disponível para o filho, também as duas (assim como o pai ou figura paterna) têm horários bastante sobrecarregados. Pensamos que, as principais diferenças entre estas duas situações têm a ver com aspectos culturais e com a forma de entender e encarar a educação da criança. Convém aqui não esquecer as diferenças importantes que existem entre estas duas mães a nível de escolaridade. Para a mãe do Filipe, a educação do filho é uma tarefa prioritária e diária dos pais,

quanto que para a mãe do Rui, embora esta realce a importância do papel dos pais, desvaloriza o aspecto educativo no desenvolvimento da criança e, quando o valoriza, passa a atribuir a principal influência aos educadores de infância.

5. 3 - *Estudo de caso da situação B*

Para a **situação B** optou-se por estudar aqui um caso que não coincide com nenhum dos incluídos na análise que apresentámos referente a esta situação. A escolha recaiu sobre a situação da Margarida, por ser uma interação que de certo modo se pode considerar sair da norma dos resultados esperados. O caso da Margarida pertence ao subgrupo II da **situação B**, tem portanto resultados baixos na "HOME", por sua vez a mãe tem o 2º ciclo do Ensino Básico. No que se refere à situação interactiva, esta vista em termos de frequências das categorias, aparece com uma boa qualidade de estimulação. A sua duração (759 segundos) pode considerar-se longa relativamente à média do respectivo subgrupo (581,80 segundos).

A Margarida tinha 4 anos e 6 meses quando, em Abril de 1994, foi filmada a situação de interação.

Os dados, que vão ser em seguida apresentados referentes à situação familiar, foram recolhidos no decorrer de uma entrevista com a mãe em Novembro de 1993.

A criança vive com a mãe, o pai e um irmão de 5 anos que, segundo a mãe, tem "uma deficiência na fala". Tanto a mãe como o pai tinham na altura 32 anos. A família reside numa casa pequena nos arredores do Porto. A Margarida tem um quarto que partilha com o irmão.

A mãe tem o 2º ciclo do ensino básico e é doméstica. O pai tem o 1º ciclo do ensino básico e trabalha na construção civil.

O rendimento mensal do agregado familiar é baixo (entre 80.000\$00 e 100.000\$00).

A mãe diz-se "muito satisfeita" com a sua zona de residência. A Margarida brinca diariamente no quintal, mas muito raramente com as crianças da vizinhança.

A Margarida esteve entregue aos cuidados de amigos/vizinhos até aos 4 anos, altura em que passou a frequentar o jardim de infância.

Segundo a mãe, a principal razão que a levou a optar pelo jardim de infância foi o facto de considerar a sua frequência importante para o desenvolvimento criança e "...porque já tinha idade e o irmão também lá andava". No que se refere a si própria a mãe considera que a entrada da Margarida não lhe trouxe uma maior disponibilidade para se ocupar de outras actividades. Também não teve qualquer impacto a nível das relações familiares, nem criou oportunidade à Margarida de encontrar novos amigos com quem se pudesse relacionar fora do jardim. Pelo contrário no que se refere a si própria, a mãe diz que fez novas amizades através do jardim de infância.

A mãe tem participado nas reuniões de pais e nas festas organizadas pelo jardim. Tem, também, contactos informais diários com a educadora mas nunca permaneceu na sala (pelo menos meia hora) durante o período de actividades de grupo.

O dia normal do Margarida começa cerca das 8 horas. A mãe leva-a ao jardim de infância, onde permanece entre as 9.00 h e as 12.30 h, altura em que a vai buscar. Almoça em casa e a mãe volta a levá-la lá cerca das 14.00 h e volta a ir buscá-la às 16.00h. Vem para casa onde está com a mãe, o irmão e mais tarde o pai (chega cerca das 20.00 h). Deita-se por volta das 21.00 h. Aos domingos normalmente passeia com a mãe, o irmão e o pai.

No que se refere, agora, às actividades realizadas pela criança em casa, passamos a realçar aquelas que nos parecem mais significativas. A Margarida:

Diariamente: Joga à bola, anda de triciclo, corre...; vê TV ou videos; brinca ao faz-de-conta; canta, ouve música ou dança; desenha ou pinta; ajuda nas tarefas domésticas.

Com grande frequência: (1 a 6 vezes por semana): Vai às compras e conversa sobre problemas ou conflitos.

Às vezes: (1 a 3 vezes por mês): Dá passeios no campo ou na praia.

Muito poucas vezes: (menos que mensal): Ouve histórias ou vê livros lidos pela mãe; convida outras crianças para brincar; faz jogos de linguagem como lenga-lengas, etc..

Nunca: Faz jogos de letras ou jogos com números; faz puzzles; faz jogos de competição/de mesa; brinca/trata de animais ou plantas.

No que diz respeito à qualidade de estimulação do ambiente familiar, passamos a destacar algumas das características que nos pareceram mais relevantes, a partir da análise dos itens da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984):

Quando chega a casa, a mãe faz-lhe perguntas e conversam sobre o que aconteceu durante o dia.

A TV é usada com critério (só é ligada para ver alguns programas).

É hábito da família visitar com a Margarida museus ou exposições, ler livros (há mais de 10 livros em casa), não lêem o jornal diariamente mas compram

revistas todas as semanas.

A mãe tem por hábito ensinar-lhe as letras, a contar, a conhecer as cores, cantigas ou poemas e expressões sociais simples (por favor, obrigado, etc.). Não costuma porém ensinar-lhe a ler palavras, a distinguir as grandezas, as relações espaciais e as formas.

A mãe todos os dias tem um momento em que se senta com ela ao colo para ver TV, ver um livro ou conversar.

A mãe não costuma castigar a Margarida ou fá-lo de forma relativamente suave.

A criança tem disponíveis (dados de observação): brinquedos que estimulam a destreza manual, pelo menos um livro ou brinquedo sobre animais (tem menos de 10 livros infantis) e pelo menos um instrumento musical verdadeiro ou de brinquedo. Pode utilizar estes brinquedos quando lhe apetece e a mãe estimula-a sempre a arrumá-los.

No decorrer da entrevista verificou-se ainda que: a mãe utiliza formas gramaticais e dicção correctas, transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela, mostra-se receptiva à criança, responde-lhe, conversa com ela e beija-a ou abraça-a. Não a repreende nem lhe bate.

Das respostas ao "Questionário sobre o Desenvolvimento e Educação das Crianças", verificamos que:

A mãe não sabe a que atribuir as diferenças que surgem entre as crianças ao longo do seu desenvolvimento (porque é que umas são mais vias outras mais sérias; umas mais inteligentes do que outras, etc.). Considera porém os pais e os educadores de infância como os agentes educativos com maior influência no processo de desenvolvimento da criança.

No que se refere aos mais importantes princípios educativos que deverão reger os adultos na educação das crianças, a mãe valoriza, deixar liberdade de acção à criança e estimular a tomada de decisão e a autoconfiança. No polo oposto, considera como menos importantes, os castigos físicos, vigiar o que elas fazem e criar situações que as façam pensar.

Finalmente, das respostas à "Escala de Temperamento" constata-se que, a mãe considera o Margarida como uma criança muito activa e com grande energia, que se emociona, chora e queixa com facilidade. Considera-a ainda como tendo dificuldade em fazer amigos, não se importando de brincar sozinha e pouco "dada" com estranhos.

5.3.1 - Análise de dois momentos da situação interactiva

Como no estudo de caso anterior, passa-se agora a apresentar uma análise detalhada de dois momentos da situação interactiva. A Margarida e a mãe viram em conjunto o livro "Teo na escola". Decidiu-se analisar aqui a primeira página e a terceira, por ser esta última aquela que neste livro parece suscitar uma maior interacção.

Livro: "Teo na escola"

Página 1 (Duração: 84")

- (1) Mãe: Olha e agora aqui o que é?...Aqui já é na escola.
- (2) Criança: Aqui é a escola eles estão a colar. Olha eles colam à mesa. (aponta)
- (3) M: Eles estão a fazer.... isto, é a fazer animais de barro, vês?.....Olha aquele menino...
- (4) C: É um elefante. (aponta)
- (5) M: É um elefante é. E isto aqui o que é? O que é que aquela menina está a fazer ali? (aponta)
- (6) C: É uma pêra.
- (7) M: É uma pêra (acena e sorri)...E este menino aqui, o que é que está a fazer aqui? (aponta) Este.

continua

- (8) C: Um boneco.
- (9) M: Um boneco. E aqui o que está a fazer? (aponta)
- (10) C: Um sol, uma pintura.
- (11) M: Sim, é um desenho.
- (12) C: Um sol.
- (13) M: E este? (aponta)
- (14) C: A "bincár".
- (15) M: Este está a fazer...a cortar, não é? Vês, ele está com a tesoura.
- (16) C: Pois é. E aqui é uma casota.
- (17) M: Uma casota é, uma casota do cão.
- (18) C: É pequena, é pequenina a casota.
- (19) M: Hmm, Hmm! (acena)
- (20) C: E tem um cão pequenino! (cruza os braços com ênfase)
- (21) M: A gente o cão não o vê filha. O cão está dentro da casota decerto, não se vê o cão, pois não?
- (22) C: Não. A porta está fechada.
- (23) M: E estes meninos aqui? (aponta)
- (24) C: Estão a pintar.
- (25) M: Eles estão a pintar, estes? (aponta)
- (26) C: É. Estão sentados.
- (27) M: O quê?
- (28) C: Estão sentados.
- (29) M: Estão sentados, estão.

Nesta situação em que é utilizado o livro "Teo na escola", a primeira página codificada corresponde à segunda página do livro. Não se trata portanto aqui do início da situação interactiva, como acontecia nos casos do Filipe e do Rui. Isto significa que a criança já está atenta ao livro e envolvida na situação interactiva.

No turno (1), é a mãe quem toma a iniciativa, estimulando a participação da Margarida com um *Pedido de Intervenção* colocado a um nível de *Distanciamento Baixo*, uma vez que solicita apenas uma descrição "...aqui o que é?...". Lança, em simultâ-

neo, uma *Pista* destinada a situar melhor a Margarida na acção "...Aqui já é na escola."

Até ao turno (8) o diálogo mantém em torno do mesmo aspecto da gravura, com mais três *Pedidos de Intervenção* em que a mãe pede à criança que nomeie elementos da gravura, portanto sempre a um nível de *Distanciamento Baixo*. A estes, corresponde igual número de *Respostas Declarativas* da criança, ao mesmo nível de distanciamento. De destacar apenas, a preocupação da mãe em dar um feedback positivo à Margarida, duas *Confirmações* nos turnos (5) e (7).

No turno (9), depois de nova *Confirmação* a mãe realça com uma *Focalização da Atenção* outro aspecto da gravura, voltando a colocar um *Pedido de Intervenção*, que neste caso é simultaneamente um *Pedido de Narração*, uma vez que a resposta implica a expressão uma acção, sendo portanto uma questão de resposta aberta "...E aqui o que está a fazer?" O pedido continua a ter como base uma referência descritiva relativamente aos elementos presentes na gravura, pelo que continua a um grau de *Distanciamento Baixo*. É a este nível que se mantém a resposta da criança no turno seguinte, (10), a *Confirmação* da mãe no turno (11) e a *Declarativa de Resposta* da criança no turno (12).

No turno (13), com nova *Focalização da Atenção*, a mãe volta a fazer incidir a atenção da criança noutro aspecto da gravura. Dirige-lhe um *Pedido de Intervenção* que aparece na sequência do turno (9) e que é igualmente um *Pedido de Narração* colocado a um nível de *Distanciamento Baixo* "E este?" A resposta da criança, turno (14), mantém o mesmo grau de distanciamento.

No turno seguinte, (15), a mãe ao reformular a resposta da criança vai estabelecer uma relação funcional entre os elementos da imagem, passando a um nível de *Distanciamento Médio* "...a cortar, não é? Vês, ele está com a tesoura."

No turno (16), a criança confirma e intervém chamando a atenção para outro pormenor na forma *Declarativa Espontânea* "...E aqui é uma casota.", que é *Confirmada* e expandida pela mãe no turno (17) através de uma *Elaboração* "...uma casota do cão.". A mãe está deste modo a categorizar a casota aumentando portanto o grau de

distancia relativamente aos elementos concretos da gravura e passando a um nível de *Distanciamento Médio*. A criança, no turno (18), mantém este nível fazendo nova categorização "É pequena...", que é *Confirmada* pela mãe com um aceno no turno seguinte.

No turno (20), a Margarida vai de uma forma *Espontânea* introduzir uma relação que vai incluir um elemento não presente inferindo qualidades a esse elemento, passando assim a um nível de *Distanciamento Elevado* "E tem um cão pequenino!".

Por sua vez a mãe, no turno (21), mantém o mesmo nível de distanciamento, continuando a elaborar sobre o elemento ausente formulando uma hipótese explicativa "...O cão está dentro da casota decerto..." e solicitando a intervenção da criança "...não se vê o cão, pois não?".

A Margarida, turno (22), continua a elaborar sobre a hipótese da mãe, mantendo-se portanto ao mesmo nível de *Distanciamento Elevado* "...A porta está fechada."

No turno (23), a mãe deixa cair este tema voltando a baixar o grau de distanciamento para um nível *Baixo*, ao *Focalizar a Atenção* da criança num novo aspecto da gravura e fazendo um *Pedido de Intervenção* que é, em simultâneo, um *Pedido de Narração* e que vem na sequência dos formulados nos turnos (9) e (13), com características meramente descritivas "E estes meninos aqui?".

Este nível de distanciamento mantém-se nas intervenções da mãe e da criança até ao turno (29), que corresponde ao fim desta primeira página. Nestes turnos registam-se intervenções da criança na forma *Declarativa de Resposta* (turnos (24), (26) e (28)) e outras três intervenções da mãe com dois *Pedidos de Intervenção* (turnos (25) e (27)) e uma *Confirmação* (turno (29)), no final do último turno é a mãe quem toma a iniciativa de virar a página.

Nesta situação é a mãe quem lidera a interacção, mas sempre com a preocupação de encorajar a participação da criança. Neste sentido, utiliza várias estratégias, solicita directamente a sua participação formulando *Pedidos de Intervenção* (12) e tem

a preocupação de assegurar e reforçar a participação da criança, utilizando várias *Confirmações (8)*. Para além disto, em três momentos diferentes *Focalizou a Atenção* da Margarida em aspectos específicos da gravura, o que, tendo em conta as características desta (diferentes grupos envolvidos em diferentes actividades), pode ser uma estratégia muito estruturante e facilitadora o processo de elaboração da criança.

No entanto, a mãe parece estar muito presa aos aspectos concretos da gravura e, por regra, os seus pedidos implicam descrições ou nomeações, portanto num grau de *Distanciamento Baixo (15)*, ou, quanto muito, categorizações ou relações de causa-efeito, já a um grau de *Distanciamento Médio (3)*.

As duas intervenções da mãe em que se registaram *Distanciamentos Elevados*, foram consequência de uma intervenção prévia da criança, que espontaneamente introduziu no seu discurso aspectos que transcendiam completamente as qualidades perceptivas na gravura.

Há, portanto, nesta mãe uma preocupação em utilizar e prolongar a situação de interacção de forma a implicar nela directamente a criança explorando centros de interesse e estimulando activamente a sua participação. Parece ser uma situação relativamente comum nas suas interacções diárias e que será eventualmente entendida pela mãe como uma boa oportunidade para a estimulação do desenvolvimento da filha. Tudo isto, no entanto, se passa aparentemente a um nível muito intuitivo. A mãe parece, porém, ter alguma dificuldade em tornar a interacção mais desafiante, quer provocando uma maior discrepância entre a situação concreta e o sistema de representações da criança, quer solicitando mais a criança a intervir de uma forma mais activa a um nível de *Distanciamento Elevado*. Isto, tendo em conta que de facto a Margarida mostra espontaneamente ter capacidade para funcionar a um nível mais elevado de distanciamento do concreto. A mãe tem tendência a substituir-se à filha surgindo com explicações e não lhe deixando espaço para ser ela a ir avançando sózinha através da sua *zona de desenvolvimento próximo*, estando porém pronta a fornecer-lhe estratégias de suporte sempre que necessário. Neste sentido esta situação interactiva parece estar construída de uma forma didacticamente menos estimulante do que a da mãe do Filipe. A mãe da Margarida não é

capaz de lançar o mesmo tipo de desafios nem de utilizar o mesmo tipo de estratégias. Pelo contrário, relativamente à mãe do Rui, esta mãe consegue uma interacção bastante mais estimulante. Na base desta diferença parece estar um modo distinto de encarar a situação, que para a mãe da Margarida aparecerá como uma ocasião propícia à estimulação que deverá ser aproveitada e prolongada, enquanto que para a mãe do Rui será apenas uma ocasião fugaz de entretenimento.

Livro: "Teo na escola"

Página 3 (Duração: 170")

- 1) Mãe: Olha e aqui? hiii Tanta gente...
- 2) Mãe: O que é que este senhor está a fazer aqui a este menino? (aponta).....
- 3) Criança: Com a...com a chupeta.
- 4) M: Não filha (aponta). Ele está a abrir a boca. Isto...sabes o que é este senhor? É um doutor, é um dentista. Está-lhe a abrir a boca para lhe ver os dentes, vês? Que é para ver se ele tinha de tratar os dentes, para ver se há algum dente que não está bem, que tinha algum burquinho ou assim, está-lhe a ver os dentes. Vês, isto é um dentista este senhor.
- 5) C: Olha este está cansado.
- 6) M: Aquele está a levar uma injeção (aponta) é uma pica, vês? Como o acharam doente está a levar uma injeção...O senhor doutor e aqui uma enfermeira...E este aqui? (aponta) Esta senhora aqui está-lhe a pôr aqui assim uma, assim uma...(faz o gesto de quem aplica o aparelho de medir a tensão no próprio braço e depois no braço da Margarida)...não sei bem como é que chama-se...é um tubo e depois tem aqui um pano, é para tirar a tensão que é para ver se ele está doente...vês? (aponta)...Aqui (aponta) o senhor doutor aqui está a escrever, olha...esta menina está a tirar a roupa (aponta) que é para fazer o exame para ver se ela está bem, se está doente, se está...como é que está. E esta menina aqui (aponta) está-se a pesar que é para ver se está muito gorda, se não está (ri-se para a Margarida). E estes meninos (aponta) também estão à espera para se irem pesar, vês? Estes meninos estão todos à espera para se irem pesar.

continua

(7) C: Hoje está a chover.

(8) M: Hmm... Olha este menino aqui vês? (aponta) O que é que ele está a fazer, vês? Uma radiografia filha que é para ver cá dentro (põe a mão sobre o peito da filha) se está tudo bem...vês aqui (aponta) ele põe-se assim, o senhor doutor põe isto aqui e tira uma fotografia de dentro do corpo e vê se está bem.

(9) C: Pois é.

(10) M: Vês? Estes miúdos está tudo à espera...Isto é uma escola. É bom sempre os meninos fazerem... os médicos vão lá à escola que é para saber se eles estão...se podem já andar na escola ou se têm de estar em casa e se têm de ir ao médico para se tratarem.

(11) C: Pois é.

(12) M: Vês?

(13) C: (acena afirmativamente)

(14) M: Tem muitos meninos, não é?

(15) C: Tem.

(16) M: Vês? (aponta) Este menino usa óculos, olha.

(17) C: Usa óculos.

(18) M: Usa óculos. Depois o senhor doutor pôs aqui este quadro, olha (aponta). Aqui tem letras grandes e aqui...

(19) C: Letras.

(20) M: E aqui também letras grandes. (aponta) Isto são números e depois os meninos estão daqui assim, eles põem-se aqui e começam a ver as letras o doutor pergunta se eles sabem ler, se eles conseguem ver quer dizer que não precisam de óculos, se eles não conseguem, por exemplo, estas letras aqui mais pequeninas (aponta), vês? O médico receita uns óculos, o menino tem que usar óculos.

(21) C: (acena afirmativamente)

(22) M: Vês como este menino só...

(23) C: Tem uns óculos.

(24) M: Tem que usar óculos, senão não vê bem.

(25) C: Pois não.

(26) M: Pois. Só este é que usa óculos, os outros não precisam.

(27) C: Pois não.

A mãe inicia a interacção nesta página com uma intervenção descritiva a um nível de *Distanciamento Baixo*, mas solicita de forma implícita a intervenção da criança ao introduzir uma *Demora*. Como, passados mais de 3 segundos não há resposta da Margarida, no turno (2) é a mãe quem vai retomar o discurso. Passa então a *Foca-*

lizar a Atenção da filha num aspecto específico fazendo-lhe um *Pedido de Intervenção* que é em simultâneo um *Pedido de Narração* a um nível de *Distanciamento Baixo*, ao solicitar uma descrição da acção "O que é que este senhor está a fazer?...".

Perante a resposta incorrecta da criança, turno (3), a mãe no turno (4) vai fornecer-lhe a resposta correcta começando por descrever a acção a um nível de *Distanciamento Baixo* "...está a abrir a boca...". Passa em seguida a classificar profissionalmente o "senhor" presente na imagem "...é um dentista...", estabelecendo uma relação causal que explica a acção "...para lhe ver os dentes...", já a um nível de *Distanciamento Médio*. Finalmente, chega a uma conclusão que integra o conjunto dos elementos focados, passando a um nível de *Distanciamento Elevado* "...para ver se ele tinha de tratar os dentes, para ver se há algum dente que não está bem,...".

No turno (5) a Margarida incide de forma *Espontânea* noutro aspecto da gravura (a criança deitada no canto superior esquerdo), situando-se a um nível de *Distanciamento Elevado* ao pressupôr "...este está cansado..".

A mãe no turno seguinte (6), corrige-a passando a um nível de *Distanciamento Baixo* ao chamar a atenção para um detalhe que parece ter escapado à Margarida "...está a levar uma injeção...". Logo de imediato passa a um nível de *Distanciamento Elevado* ao pressupôr a causa da injeção "...Como o acharam doente está a levar uma injeção...". A seguir *Focaliza a Atenção* da criança noutro pormenor da gravura (criança a quem medem a tensão), que passa a descrever estabelecendo por fim uma relação de causa-efeito a um nível de *Distanciamento Médio* "...que é para ver se ele está doente...". Logo de imediato descreve outro aspecto (médico à secretária) a um nível de *Distanciamento Baixo* e *Focaliza a Atenção* da criança no pormenor da menina que se despe, para de novo estabelecer uma relação de causa-efeito a um nível de *Distanciamento Médio* "...está a tirar a roupa que é para fazer o exame para ver se ela está bem...". Segue-se nova *Focalização da Atenção* (menina na balança) acompanhada de nova relação causal entre os elementos presentes, a um nível de *Distanciamento Médio* "...está-se a pesar que é para ver se está muito gorda...", e uma chamada de atenção para as crianças que estão na fila com referência a uma sequ-

ência temporal a um nível de *Distanciamento Médio* "...estão à espera para se irem pesar...".

A criança, provavelmente devido a este excesso de informação, desinteressa-se e, no turno (7), faz uma observação "ao lado", não codificável "*Hoje está a chover*".

A mãe não parece muito sensível a este aparente desinteresse da filha e continua, no turno (8), a *Focalizar a Atenção* em pormenores sucessivos da gravura (criança que é radiografada). Dá novamente uma explicação centrando-se nos aspectos presentes na gravura e estabelecendo uma relação causal entre eles, a um nível de *Distanciamento Médio* "...uma radiografia filha, que é para ver cá dentro se está tudo bem...". A Margarida limita-se a concordar (turno (9)).

No turno seguinte (10), a mãe ao abordar a imagem de forma a integrar todos os seus elementos e extraíndo daí uma conclusão, situa-se a um nível de *Distanciamento Elevado* "...os médicos vão lá à escola que é para saber se eles estão...se podem já andar na escola ou se têm de estar em casa e se têm de ir ao médico para se tratarem."

A criança limita-se a confirmar (turno (11)), como aliás acontece nos turnos (13) e (15), após os *Pedidos de Intervenção* genéricos da mãe nos turnos (12) e (14).

No turno (16) a mãe volta a *Focalizar a Atenção* da Margarida noutro pormenor da gravura. Fá-lo de forma descritiva a um nível de *Distanciamento Baixo* "...Este menino usa óculos...".

Depois da confirmação da Margarida, turno (17), a mãe no turno (18) a partir de nova *Focalização da Atenção* (quadro oftalmológico) vai iniciar, a um nível de *Distanciamento Médio*, uma nova explicação enquadrada numa sequência temporal "...Depois o senhor doutor pôs aqui este quadro...".

Esta explicação, após uma ligeira interrupção da Margarida na forma *Declarativa*, continua no turno (20), em que a mãe começa por uma descrição a um nível de *Dis-*

tanciamento Baixo "E aqui também letras grandes. Isto são números...", para passar a compor uma sequência de acontecimentos que são integrados numa conclusão lógica, a um nível de *Distanciamento Elevado* "...o doutor pergunta se eles sabem ler, se eles conseguem ver quer dizer.....O médico receita uns óculos, o menino tem que usar óculos.". Esta explicação é confirmada pela Margarida com um aceno no turno (21).

No turno (22) a mãe, referindo-se à criança com óculos ia começar a categorizá-la, situando-se a um nível de *Distanciamento Médio* "...este menino só...", quando é interrompida de forma *Espontânea* pela Margarida "Tem uns óculos", que mostra assim estar em sintonia com a mãe situando-se portanto a um mesmo nível de distanciamento.

No turno (24), a mãe *Confirma* e expande a intervenção da criança ao utilizar uma *Elaboração* que vai funcionar como uma explicação "Tem que usar óculos, senão não vê bem.".

Depois da confirmação da Margarida, a mãe vai completar a categorização iniciada no turno (22), mantendo o nível de *Distanciamento Médio* "...Só este é que usa óculos, os outros não precisam.". E após nova *Confirmação* da Margarida a mãe vira a página.

Nesta página é também a mãe quem lidera a interacção. Ela continua empenhada em prolongar a situação e em manter o interesse da criança, mas chama essencialmente a si a responsabilidade da tarefa ("ler" a gravura), assumindo um papel explicativo que equivale afinal a um nível máximo de ajuda e continuando a deixar pouco espaço para a intervenção e elaboração da criança.

São exemplo disto os turnos longos, assentes em *Focalizações da Atenção* (7) em diversos aspectos da gravura, com base nos quais estabelece relações de causalidade mantendo-se predominantemente a um nível de *Distanciamento Médio* (11). Mesmo nos casos em que a mãe elabora sobre elementos ausentes ou estabelece conclusões integrando o conjunto dos elementos situando-se a um nível de *Distanciamento Elevado* (3), esta elaboração surge integrada numa "explicação" para a

qual a participação directa da criança não é solicitada. A mãe aceita como adequado o seu papel passivo de "ouvinte".

Paralelamente a estes aspectos há que destacar o clima positivo de afecto e disponibilidade que transparece desta situação interactiva. A mãe está atenta à criança, tem a preocupação de *Confirmar* as suas intervenções quando as julga adequadas e de a corrigir dando-lhe explicações quando são, a seu ver, incorrectas. O papel "explicativo" que assume parece ser aquele que lhe surge como o mais adequado.

5.3.2. - Síntese da situação

Dos elementos recolhidos sobre a caracterização do contexto familiar começaremos por um dos que nos parece ter maior impacto na situação interactiva, o nível de escolaridade da mãe. Como vimos, a mãe da Margarida possui o 2º ciclo do ensino básico e é doméstica.

A mãe não sabe a que atribuir as diferenças que surgem entre as crianças ao longo do seu desenvolvimento, mas não deixa de atribuir aos pais, a par dos educadores de infância, um papel importante neste processo. De realçar ainda que ela considera pouco importante na educação das crianças "criar situações que as façam pensar".

A mãe exprime-se utilizando formas gramaticais e dicção correctas. Tem uma atitude afectuosa para com a Margarida e está disponível para ela. No entanto, embora refira que conversa com a filha com grande frequência sobre problemas e conflitos, só muito poucas vezes (menos que mensalmente) lhe lê histórias ou vê livros em conjunto com ela. Diz ainda que tem por hábito estimulá-la relativamente a apenas algumas das aquisições da linguagem ou académicas básicas.

No que se refere às características mais gerais do contexto familiar, a Margarida tem brinquedos que estimulam a destreza manual e um instrumento musical. Mas tem menos de 10 livros infantis, não tem brinquedos que estimulam a aprendizagem das cores, dos números ou dos tamanhos e formas.

Em casa parece haver o hábito da leitura (há mais de 10 livros em casa), compram revistas semanalmente, mas não lêem jornais diários. A TV só é ligada para ver alguns programas.

No que diz respeito à situação interactiva, a mãe da Margarida parece ser uma mãe atenta e interessada em utilizar a situação interactiva como forma de estimular o desenvolvimento da criança. Porém, apesar de haver nela a preocupação de ensinar parece ser insuficiente a sua capacidade para estimular a elaboração e a descoberta da criança. A explicação em parte poderá estar no facto, referido por ela, de a situação proposta ser uma situação pouco usual para elas (menos que mensal).

A mãe tem tendência a substituir-se à filha surgindo com explicações e não lhe dando a possibilidade de ser mais participativa. Esta forma de actuar está aliás de acordo com aquilo que ela própria refere sobre os princípios educativos, quando diz não achar importante "criar situações que forcem a criança a pensar". Ora, como foi sublinhado na primeira parte deste trabalho, diversos autores (Wertsch, 1985a; Wood, 1989; Wood, Bruner, & Ross, 1976) sublinham a importância que tem para um ensino eficiente o facto de se proporcionar à criança a possibilidade de ter um papel activo, permitindo-lhe participar com sucesso na realização da tarefa e confrontando-a com problemas de complexidade controlada. Segundo estes autores, os adultos que proporcionam uma estimulação mais eficaz são aqueles que centram a sua intervenção na *zona de desenvolvimento próximo* da criança e apresentam comportamentos contingentes com as dificuldades desta, modificando-os sistematicamente e utilizando estratégias de suporte em função dos sucessos e insucessos da criança.

Neste sentido esta situação interactiva parece estar construída de uma forma didacticamente menos estimulante do que a da mãe do Filipe, que, essa sim, obedece às características acima apontadas. A mãe da Margarida não é capaz, ou não sente necessidade, de lançar o mesmo tipo de desafios nem de utilizar o mesmo tipo de estratégias. Pelo contrário, relativamente à mãe do Rui, esta mãe consegue uma interacção bastante mais estimulante. Na base desta diferença parece estar um modo distinto de encarar a situação, que para a mãe da Margarida aparecerá como uma ocasião propícia ao ensino (ainda que quase exclusivamente de uma forma expositória ou explicativa) a ser aproveitada e prolongada, enquanto que para a mãe do Rui será apenas uma ocasião fugaz de entretenimento.

5.4 - Estudo de caso da situação C

Nesta **situação C** decidimos aqui optar pelo estudo de um caso que apresentasse uma interacção pobre no que diz respeito à qualidade de estimulação. Escolhemos o Daniel, que além de apresentar uma interacção pobre, com uma duração curta é uma criança de Lisboa cuja interacção pode ser comparada com as do Filipe e do Rui que analisámos na **situação A**.

O Daniel tinha 4 anos e 7 meses quando, em Maio de 1994, foi filmada a situação de interacção.

Os dados, que vão ser em seguida apresentados, referentes à situação familiar foram recolhidos no decorrer de uma entrevista com a mãe em Janeiro de 1994.

A criança vive com a mãe, o pai e dois irmãos, um de 13 anos e outro de 2 meses e os avós. A mãe tinha na altura 25 e o pai 37 anos. A família reside numa casa de duas divisões tipo "barraca" num pátio interior em Lisboa.

A criança vive com a mãe, o pai e dois irmãos, um de 13 anos e outro de 2 meses e os avós. A mãe tinha na altura 25 e o pai 37 anos. A família reside numa casa de duas divisões tipo "barraca" num pátio interior em Lisboa.

A mãe tem o 2º ciclo do ensino básico e é vendedora ambulante. O pai tem o 1º ciclo do ensino básico e é empregado de armazém. Ambos passam muitas horas por semana fora de casa.

O rendimento mensal do agregado familiar é baixo (entre 80.000\$00 e 100.000\$00).

A mãe diz-se "satisfeita" com a sua zona de residência. O Daniel brinca diariamente na rua com as crianças da vizinhança.

O Daniel esteve em casa com os avós até aos quatro anos, altura em que passou a frequentar o jardim de infância.

Segundo a mãe, a principal razão que a levou a optar pelo jardim de infância foi, em primeiro lugar a necessidade de estar disponível para poder trabalhar e, em segundo lugar, o facto de considerar a sua frequência importante para o desenvolvimento criança. A estadia do Daniel no jardim permitiu que a mãe aumentasse a sua participação no trabalho e, na sua opinião, provocou uma mudança positiva na sua relação com o filho, embora não tivesse qualquer impacto a nível das restantes relações familiares. Deu-lhe ainda oportunidade de, através do jardim de infância, fazer novas amizades.

A mãe tem participado nas reuniões de pais e nas festas organizadas pelo jardim de infância. Tem, também, contactos informais mensais com a educadora mas nunca permaneceu na sala (pelo menos meia hora) durante o período de actividades de grupo.

O dia normal do Daniel começa cerca das 9 horas, quando se levanta. A mãe leva-o ao jardim de infância, onde permanece entre as 9.00 h e as 14.30 h, altura em que a mãe o vai buscar. Vai para casa, onde está com a mãe até cerca das 18 h. Por volta desta hora a mãe sai e só regressa por volta das 20 h. Durante esse período ele fica com o irmão mais velho. Deita-se por volta das 21.30 h. O pai só chega quando ele já está a dormir. Aos domingos normalmente passeia com a mãe, o irmão e o pai.

No que se refere, agora, às actividades realizadas pela criança em casa, passamos a realçar aquelas que nos parecem mais significativas. O Daniel:

Diariamente: Joga à bola, anda de triciclo, corre...; brinca com outras crianças; vai às compras; brinca/trata de animais ou plantas.

Com grande frequência: (1 a 6 vezes por semana): Brinca ao faz-de-conta; ouve histórias ou vê livros lidos pela mãe; vê TV ou videos; canta, ouve música ou dança; ajuda nas tarefas domésticas; conversa sobre problemas ou conflitos.

Às vezes: (1 a 3 vezes por mês): Dá passeios no campo ou na praia.

Muito poucas vezes: (menos que mensal): Faz jogos de letras ou jogos com números; desenha ou pinta.

Nunca: Faz jogos de linguagem como lenga-lengas, etc.; faz puzzles; faz jogos de competição/de mesa.

No que diz respeito à qualidade de estimulação do ambiente familiar, passamos a destacar algumas das características que nos pareceram mais relevantes, a partir da análise dos itens da "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984):

Quando chega a casa, a mãe faz-lhe perguntas e conversam sobre o que aconteceu durante o dia.

A TV está ligada quase todo o dia.

Não é hábito da família visitar com o Daniel museus ou exposições, ler livros (há menos de 10 livros em casa) ou jornais diariamente. Compram porém revistas todas as semanas.

A mãe tem por hábito ensinar-lhe a contar, a conhecer as cores, a distinguir as grandezas, as relações espaciais e ensinar-lhe cantigas ou poemas. Não costuma, porém, ensinar-lhe letras ou a ler palavras, as formas e expressões sociais simples (por favor, obrigado, etc.).

A mãe todos os dias tem um momento em que se senta com ele ao colo para ver TV, ver um livro ou conversar.

A mãe costuma castigá-lo de forma relativamente severa quando acha necessário.

A criança tem disponíveis (dados de observação): brinquedos que estimulam a destreza manual; livros infantis; pelo menos um instrumento musical verdadeiro ou de brinquedo. Pode utilizar estes brinquedos quando lhe apetece e é sempre a mãe ou outro familiar a arrumá-los.

No decorrer da entrevista verificou-se ainda que: a mãe utiliza formas gramaticais correctas, mostra-se receptiva à criança, responde-lhe, conversa com ela, não a repreende nem lhe bate. Não elogia porém as suas qualidades, nem transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.

Das respostas ao "Questionário sobre o Desenvolvimento e Educação das Crianças", verificamos que:

A mãe pensa que a educação tem uma influência preponderante nas características da personalidade tal como a timidez e que são os pais quem melhor pode ajudar a criança a esse nível. Relativamente à linguagem continua a realçar a importância da educação, mas pensa que o principal papel aí caberá principalmente aos educadores de infância. Já no que diz respeito à inteligência, considera que esta depende fundamentalmente da hereditariedade e que são os educadores de infância quem pode exercer maior influência sobre a criança nesta área.

No que se refere aos princípios educativos que deverão reger os adultos na educação das crianças, a mãe valoriza os castigos (não físicos), deixá-las tomar decisões e agir com liberdade, mas mantê-las afastadas de más companhias. No polo oposto, considera como menos importantes, confrontá-las com outras opiniões e vigiar o que elas fazem.

Finalmente, das respostas à "Escala de Temperamento" constata-se que, a mãe considera o Daniel como uma criança muito sociável, que faz amigos com facilidade, muito activa e com grande energia, que prefere brincar com outras crianças a brincar sozinho e que, de um modo geral, está à vontade e é amigável com desconhecidos. Por outro lado, afirma que ele se emociona e chora com relativa facilidade.

5.4.1 - Análise de dois momentos da situação interactiva

Tal como foi feito nos anteriores estudos de caso, passamos agora a apresentar dois momentos da situação interactiva. O Daniel e a mãe viram em conjunto o livro "Teo e sua irmã", o mesmo que foi utilizado nas situações do Filipe e do Rui. Como aconteceu nestes dois casos, serão aqui também analisadas a primeira e a quarta página.

Livro: "Teo e sua irmã"

Página 1 (Duração: 38")

- (1) Criança: Olha mãe!
- (2) Mãe: É o quê?
- (3) C: É uma coisa de vê...é uma coisa para a "tevisão" fazer o...pá..
- (4) M: A antena...
- (5) C: A antena. Isto é os brinquedos do bebé. (aponta)
- (6) M: Pois.
- (7) C: Ali no sofá a "bincá".
- (8) M: Viste? Olha ali o osso "pó" cão (aponta). Olha ali daquele lado.
- (9) C: Oh mãe! Eu já sei uma coisa, como é que isto diz-se? (aponta)
- (10) M: Não sei, diz tu.....
- (11) C: É o livro.... da escola.
- (12) M: É da escola, o livro.

Durante a filmagem desta situação tanto o Daniel, como principalmente a mãe, se mostraram pouco à vontade. A tarefa que lhes foi proposta "ver em conjunto um livro de imagens", é muito provavelmente uma situação pouco comum no dia-a-dia desta díade.

Foi o Daniel quem iniciou de forma *Espontânea* o diálogo chamando a atenção da mãe para um pormenor da gravura. A mãe, no turno (2), dirige-lhe um *Pedido de Intervenção* de carácter descritivo a um nível de *Distanciamento Baixo*.

No turno (3) o Daniel tenta responder procurando estabelecer uma relação de carácter funcional entre elementos da gravura, portanto a um nível de *Distanciamento Médio* ".....é uma coisa para a "tevisão" fazer...". A mãe, no turno seguinte, completa a resposta da criança, baixando a interacção para um nível de *Distanciamento Baixo*, ao nomear o objecto a que ele se refere.

No turno (5), depois de confirmar a intervenção anterior da mãe, o Daniel volta a colocar a interacção a um nível de *Distanciamento Médio* ao chamar de forma *Es-*

pontânea a atenção para outro aspecto e categorizando os objectos "...os brinquedos do bebé."

A mãe *Confirma*, no turno (6), e no turno (7) o Daniel de forma *Espontânea* completa a intervenção anterior mostrando o bebé "Ali no sofá a "bincá".

No turno (8), a mãe volta a dirigir um *Pedido de Intervenção* enquanto chama a atenção do Daniel para outro pormenor da gravura "...Olha ali o osso "pó" cão...". Ao estabelecer uma relação funcional entre os elementos está a colocar-se a um nível de *Distanciamento Médio*.

O Daniel porém, turno (9), está interessado noutra aspecto e sem responder à sua solicitação lança-lhe uma questão, um pedido de nomeação a um nível de *Distanciamento Baixo* "...como é que isto diz-se?". A mãe, turno (10), não lhe dá a resposta, converte-a num *Pedido de Intervenção* e, ao esperar durante mais de 2", introduz uma *Demora* com o objectivo de deixar espaço suficiente à criança para ser ela a responder.

No turno (11) o Daniel responde fazendo uma categorização "É o livro.... da escola.", passando assim a um nível de *Distanciamento Médio*. No turno seguinte a mãe limita-se a *Confirmar* e logo a seguir o Daniel vira a página.

Como acima referimos tanto a criança como a mãe se mostraram nitidamente pouco à vontade no decorrer de toda esta situação. O Daniel porém revelou um genuíno interesse pelo livro, e provavelmente daí advêm o número relativamente elevado de intervenções de iniciativa sua (3 intervenções na forma *Espontânea* e 1 na *Interrogativa*). Convém ainda realçar aqui, que a "leitura" desta primeira página só decorreu depois da "leitura" do livro completo. Quando a mãe começou a folhear o livro "saltou" a primeira página. Porém, quando acabaram de ver o livro o Daniel tomou-o das mãos da mãe e quis voltar a vê-lo, só nessa altura o abriu na primeira página tendo então surgido o episódio interactivo que acabámos de analisar.

A mãe não corresponde muito ao interesse da criança e limita-se a deixar-se "arrastar" atrás das suas iniciativas. Mesmo no que se refere ao grau de distanciamento do concreto, as intervenções da iniciativa da mãe são maioritariamente a um nível de *Distanciamento Baixo*, só uma vez (turno (8)) ela chama a atenção da criança para um pormenor situando a interacção a um nível de *Distanciamento Médio*. Metade das intervenções iniciadas pelo Daniel, pelo contrário, situam-se a um nível de *Distanciamento Médio*. Isto leva-nos a concluir que, por iniciativa da mãe, a interacção se situa quase sempre abaixo das capacidades actuais do Daniel, e portanto bastante aquém da sua *zona de desenvolvimento próximo*.

Parece assim haver uma falta de desejo da mãe em prolongar a situação interactiva, aliada a uma real incapacidade para a tornar mais estimulante. Ela, não só não parece muito a par das possibilidades actuais do Daniel como, muito provavelmente não terá, nem consciência da necessidade, nem a intuição necessária que a levem a criar desequilíbrios cognitivos que ajudem o Daniel a progredir para lá da sua zona actual de desenvolvimento.

Livro: "Teo e sua irmã"

Página 1 (Duração: 10")

- (1) Mãe: Olha ali. (aponta a banheira grande)
- (2) Criança: O banho.
- (3) M: Está a fazer o quê?
- (4) C: A lavar o cão! (ri-se)
- (5) M: A lavar o cão?

É a mãe quem inicia a interacção nesta página, com um *Pedido de Intervenção* ao solicitar a atenção da criança para um aspecto particular da gravura "Olha ali".

No turno (2) o Daniel responde com uma nomeação a um nível de *Distanciamento Baixo* "O banho".

A mãe, turno (3), volta a fazer novo *Pedido de Intervenção*, que neste caso é de resposta aberta sendo portanto também um *Pedido de Narração*, mas mantendo o nível de *Distanciamento Baixo*, uma vez que pede uma mera descrição da acção.

A resposta do Daniel no turno (4), ao pressupor uma intencionalidade que transcende as características directamente observáveis da gravura, situa-se já a um nível de *Distanciamento Médio* "A lavar o cão!".

Finalmente no turno (5), a mãe faz novo *Pedido de Intervenção* que põe em causa a intervenção anterior do Daniel "A lavar o cão?", mas não espera pela resposta virando imediatamente a página.

Mais uma vez se constata a pouca disponibilidade ou incapacidade da mãe para tornar a situação estimulante. Limita-se a chamar a atenção da criança para um aspecto da gravura, sobre o qual lhe faz um pedido a um nível meramente descritivo. É de novo, o Daniel quem se vai distanciar mais das características concretas da gravura e situar a interacção a um nível de *Distanciamento Médio*. Oportunidade que a mãe não aproveita, formulando uma questão que deixa intencionalmente sem resposta ao tomar a iniciativa de virar a página.

5.4.2. - Síntese da situação

Dos elementos recolhidos sobre a caracterização do contexto familiar começaremos, como nos estudos de caso anteriores, por referir o nível de escolaridade da mãe. A mãe do Daniel possui o 2º ciclo do ensino básico e é ven-

dedora ambulante. Exprime-se utilizando uma dicção e uma linguagem gramaticalmente correctas.

No que diz respeito à forma como encara o processo de desenvolvimento da criança, ela atribuí à educação um papel preponderante relativamente quer às características da personalidade, destacando aí o papel dos pais, quer à linguagem, destacando o papel dos educadores de infância. Mas, no que se refere à inteligência, já considera a hereditariedade como a principal responsável e os educadores de infância como quem pode exercer maior influência nesse campo.

No entanto, ela refere que lê histórias ou vê livros e conversa com o Daniel sobre problemas e conflitos, com grande frequência. Também diz ter por hábito estimular o filho a nível de algumas aquisições básicas de linguagem e académicas (contar, cores, grandezas, relações espaciais, ensinar cantigas).

No âmbito das características mais gerais do contexto familiar, o Daniel tem disponíveis apenas brinquedos que estimulam a destreza manual, livros infantis e um instrumento musical. Neste sentido aproxima-se mais da situação da Margarida e afasta-se da do Filipe e do Rui.

Também não é hábito da família ler livros (há menos de 10 livros em casa) ou jornais diários, mas compram revistas todas as semanas. A TV está ligada quase todo o dia, sem qualquer critério.

Há a acrescentar ainda que a família (4 adultos e 3 crianças), habita uma casa de duas divisões em muito más condições. Quando foi feita a filmagem da situação interactiva, tanto a mãe como o pai se mostraram pouco à vontade, provavelmente incomodados com a presença de um estranho na sua casa sentida por eles como muito modesta. Esta atitude tensa da mãe manteve-se durante toda a gravação.

Daí talvez que o aspecto mais marcante desta situação interactiva seja a aparente falta de interesse da mãe em a prolongar. A causa deste desinteresse estará muito possivelmente ligada ao constrangimento que a situação lhe provoca mas também talvez, ao facto de ela lhe ser pouco familiar. Na primeira página analisada, é claramente o Daniel quem lidera a interacção. A mãe não sabe, ou não sente necessidade de se esforçar no sentido de aproveitar a iniciativa da criança para explorar a situação. Muito provavelmente, esta tarefa não será entendida pela mãe do Daniel como uma situação de aprendizagem ou de estimulação, tal como, a níveis diferentes, sucedia com as mães do Filipe e da Margarida. Pelo contrário, tal como acontecia com a mãe do Rui, ela será vista por esta mãe como um mero entretenimento e, de acordo com aquilo que ela expressa, este tipo de tarefa competirá, na sua opinião, principalmente ao jardim de infância.

CONCLUSÕES

Como referimos na segunda parte, iniciámos este trabalho com dois objectivos complementares. Num primeiro tempo tornava-se necessário desenvolver uma grelha de análise para a caracterização de situações de interacção adulto-criança a partir do sistema de codificação proposto por Gonzalez e Palacios (1992). Uma vez ultrapassada esta primeira fase passámos a incidir no principal objectivo deste trabalho, ou seja, explorar esta grelha, no sentido de perceber se ela permitiria a definição de estilos ou padrões interactivos distintos, que pudessem eventualmente caracterizar diferentes formas de interacção mãe-criança. Estas interacções foram estudadas em três situações, sendo as díades contrastadas, nas duas primeiras em função da qualidade de estimulação do meio familiar e na terceira em função do meio sociocultural de pertença, definido a partir do nível de escolaridade da mãe.

Daquilo que foi exposto ao longo da análise e discussão dos resultados, pensamos que podemos considerar que o sistema de codificação utilizado permitiu, de facto, identificar e definir diferentes estilos interactivos. Começaremos assim por nos referir aos aspectos mais relevantes dos resultados do estudo exploratório desenvolvido, para em seguida tecermos algumas considerações em torno do sistema de codificação, apontando algumas das deficiências encontradas e sugerindo modificações.

Em linhas gerais e distinguindo aqui as três situações analisadas, **situações A, B e C**, podemos adiantar algumas conclusões.

Nas **situações A e B**, em que os subgrupos analisados variavam em função da qualidade de estimulação do ambiente familiar, tal como é avaliada pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984) e que abrangiam respectivamente, díades de Lisboa e díades do Porto, os resultados são passíveis de ser analisados de dois diferentes ângulos:

Se considerarmos os resultados de ambas as situações como um todo, sem diferenciar os subgrupos, encontramos uma distinção clara entre situações

interactivas com uma qualidade de estimulação rica e situações interactivas com uma qualidade de estimulação pobre..

Se considerarmos separadamente os resultados dos subgrupos abrangidos pelas duas situações (contrastados em função de valores altos e baixos na "HOME"), não aparece uma relação linear significativa entre a qualidade do ambiente familiar, tal como ele é avaliado pela "HOME", e a qualidade de estimulação da situação interactiva.

No entanto, podemos dizer que na **situação A**, as diferenças encontradas vão no sentido que se poderia esperar, ou seja, as mães que pertencem ao subgrupo com resultados mais elevados, relativamente à qualidade de estimulação do ambiente familiar, apresentam tendencialmente interacções com uma qualidade de estimulação mais elevada do que as das mães do subgrupo com resultados mais baixos relativamente à qualidade de estimulação do ambiente familiar.

Nesta situação, as interacções com uma qualidade de estimulação mais rica, predominantes no subgrupo I ("HOME" alto), distinguem-se das restantes por serem, de um modo geral, mais longas, mostrando a mãe uma maior preocupação em implicar a criança na tarefa e verificando-se uma aparente maior adequação da díade.

A um segundo nível caracterizam-se ainda, por uma maior frequência na utilização, pela mãe, de *Distanciamentos Médios* e *Elevados* que traduz a sua sensibilidade e capacidade para tornar a interacção desafiante, situando-a na *zona de desenvolvimento próximo* da criança, enquanto em simultâneo lhe proporciona os apoios necessários através do uso adequado de comportamentos de suporte.

Por sua vez, as interacções com uma menor qualidade de estimulação, que se situam predominantemente no subgrupo II ("HOME" baixo), são mais curtas, sem que haja aparente preocupação da mãe em implicar a criança, com predominância de utilização de *Distanciamentos Baixos*, ausência de

comportamentos desafiantes da mãe (no sentido apontado por Wertsch, 1985a) e escassa utilização de comportamentos de suporte.

Na **situação B** as diferenças entre os dois subgrupos ("HOME" alto e "HOME" baixo), são menos nítidas e podemos dizer que, numa primeira leitura eles surgem como bastante equivalentes. Como já foi dito, pensamos que a explicação poderá apontar para a existência de uma diferença relativamente às características demográficas e socioculturais das populações de Lisboa e do Porto, apresentando Lisboa um maior contraste populacional e o Porto uma maior homogeneidade. Esta é porém apenas uma hipótese que teria interesse aprofundar em pesquisas posteriores. Aí, trabalhando com amostras representativas das duas populações, poder-se-iam determinar e avaliar as características de estimulação do ambiente familiar e os contrastes existentes, inter e intra-regiões.

No entanto, ainda dentro desta **situação B**, a análise mais detalhada que fizemos de algumas situações permitem-nos apontar para a existência de algumas diferenças que se podem inscrever dentro da mesma tendência que encontrámos para a **situação A**, ainda que com características mais atenuadas.

Assim, nos casos analisados, quando considerámos apenas as interações de duração média (excluindo as muito longas e as muito curtas), verificámos que as três interações que se podiam considerar ricas (tendo em conta as frequências dos *Distanciamentos Médios e Elevados*) do ponto de vista da qualidade de estimulação, pertenciam ao subgrupo de "HOME" alto enquanto que entre as outras três, consideradas pobres do ponto de vista da qualidade de estimulação, uma pertencia ao subgrupo anterior e duas ao subgrupo de "HOME" baixo. Porém, uma vez analisados em detalhe os resultados e encarados sob o ponto de vista da sintonia da díade, constatou-se existir, em todos os casos, uma certa desarmonia surgindo assim as situações de ambos os grupos bastante equivalentes. A nível de hipótese parece-nos poder distinguir características diferentes nesta dificuldade de sintonia da díade. Nas mães de "HOME" alto, esta caracterizar-se-ia essencialmente por uma falta de investimento na situação interactiva e difi-

culdade ou desinteresse em a situar na *zona de desenvolvimento próximo* da criança, tornando-a desafiante. Nas mães de "HOME" baixo, notar-se-ia mais uma dificuldade de distanciamento do concreto imediato e uma deficiente utilização das categorias de *scaffolding*, não proporcionando portanto a mãe o apoio de que a criança necessita para aceder a níveis de representação simbólica mais elevados. Isto não passa porém de uma mera hipótese levantada por uma análise casuística, que lucraria eventualmente em ser aprofundada em estudos posteriores com amostras mais amplas, em que se poderia, por exemplo, conduzir uma entrevista aberta com as mães após a filmagem da situação interactiva.

Por outro lado quando analisámos dois casos com interacções longas sendo uma de "HOME" alto e outra de "HOME" baixo, encontrámos também estilos interactivos diferentes. Embora se possam considerar ambas, interacções com uma boa qualidade de estimulação, na interacção do subgrupo I ("HOME" alto) constatou-se um maior equilíbrio e sintonia da díade comparativamente à pertencente ao subgrupo II ("HOME" baixo). O facto de esta última aparecer com uma duração, quanto a nós, excessiva (1012 segundos), parece-nos ser simultaneamente causa e reflexo desse desequilíbrio. Assim, esta interacção, apesar de ser potencialmente positiva, não deixa de reflectir um certo desajustamento.

Passando agora à **situação C**, em que os subgrupos analisados incluíam igualmente díades de Lisboa e do Porto e variavam em função do nível de escolaridade da mãe, os resultados apontam no sentido esperado. As díades com mães do subgrupo I (nível de escolaridade alto), apresentam um número significativamente mais elevado de *Distanciamentos Médios e Elevados*, enquanto que as mães do subgrupo II (nível de escolaridade baixo), apresentam um número significativamente mais elevado de *Distanciamentos Baixos*. As interacções potencialmente mais estimulantes situar-se-iam portanto predominantemente no subgrupo I, enquanto que as menos estimulantes se situariam no subgrupo II.

Para além das frequências mais elevadas a nível dos *Distanciamentos Médios e Elevados*, as interacções qualitativamente mais ricas caracterizam-

se, de um modo geral, por serem interacções com uma duração média ou acima da média em que se constata uma preocupação da mãe em motivar a criança para a tarefa e em solicitar a sua participação. Nota-se ainda, uma harmonia entre a mãe e a criança, aparecendo a interacção equilibrada a nível dos resultados. A mãe demonstra, também, capacidade em utilizar adequadamente as categorias de suporte.

É interessante referir que nos dois casos analisados, pertencentes ao subgrupo II (nível de escolaridade baixo) e que apresentam frequências elevadas nos *Distanciamentos Médios* e *Elevados*, se regista uma maior dificuldade nas mães exactamente no que se refere a esta capacidade em proporcionar suportes à criança de forma a otimizar a interacção. Estas mães, por outro lado, mostram-se empenhadas na tarefa e sensíveis ao nível de desenvolvimento da criança.

Considerando agora em simultâneo as conclusões retiradas da análise destas três situações estudadas, podemos destacar algumas características ou linhas de força comuns que nos permitem fazer uma síntese de conjunto e chamar a atenção para determinados aspectos.

Um destes aspectos, que logo desde o início da análise dos resultados nos apareceu como um factor a ter em conta, foi a duração das interacções. Nessa altura deparámo-nos, imediatamente, com a dificuldade que era comparar situações interactivas com grandes discrepâncias a nível da duração.

O conjunto de casos estudados nas três situações abrangia um leque que variava entre os 45 e os 1012 segundos. Para tentar contornar essa dificuldade, introduzimos no cálculo das frequências por categoria, os ratio categoria/tempo e categoria/turno, tal como foi exposto no primeiro capítulo desta terceira parte. Esses ratio porém, ao homogeneizarem os resultados vão, de certo modo, escamotear uma questão quanto a nós fundamental,

que é a da relação entre a duração e a qualidade de estimulação da interacção. Assim, preferimos basearmo-nos na análise detalhada das três situações estudadas que foi exposta no capítulo anterior, para avançar com algumas reflexões.

Pensamos que é importante afirmar desde já que o factor "tempo" ou "duração da interacção", é um factor que vai ter um grande peso na caracterização da situação interactiva e que, consequentemente, deverá ser analisado com rigor em futuras pesquisas.

No conjunto das situações que analisámos, constatámos que as interacções longas e curtas aparecem tanto a nível de mães com "HOME" alto como baixo e de nível de escolaridade alto como baixo. No entanto parece haver uma tendência no sentido de aparecerem mais interacções curtas nas mães de "HOME" baixo ou de nível de escolaridade baixo.

Na nossa opinião, a duração da interacção depende das características da mãe, da criança ou da díade no seu conjunto e parece ser um factor que actua paralelamente à qualidade da interacção, não interferindo directamente com ela. É um factor que simplesmente espelha ou caracteriza as interacções.

Dito de outro modo, o que pretendemos afirmar é que, o "tempo", por si só, não parece ser um factor determinante na qualidade das interacções, mas, muito provavelmente, uma interacção rica terá sempre uma duração média ou superior à média, enquanto que uma interacção pobre terá, tendencialmente, uma duração abaixo da média. É um falso problema simplificar a questão afirmando que o que as distingue é uma simples questão de duração e que uma interacção mais curta se tornaria imediatamente mais rica se fosse prolongada no tempo. Ela é curta, exactamente pela falta de iniciativa ou de capacidade da mãe ou da díade (já que, neste caso, nos parece muito difícil ser a criança a conduzir todo o processo interactivo), em prolongá-la.

Aparentemente haverá um intervalo de tempo em termos de duração, abaixo do qual as interacções terão uma qualidade estimulativa baixa e acima do qual tenderão igualmente para perder a qualidade e estimulação. Isto não quer dizer que todas as interacções cuja duração caía dentro desse intervalo de tempo tenham uma boa qualidade de estimulação. O que provavelmente acontecerá, é que surgirão aí mais frequentemente interacções com uma muito boa, boa ou média qualidade de estimulação, e com menos frequência interacções de medíocre ou má qualidade estimulativa.

Aquilo que aparentemente podemos afirmar é que existe uma relação duração/qualidade de estimulação, embora não seja uma relação directa. Uma interacção com uma duração longa (mas não excessivamente longa), pode ser de uma qualidade de estimulação inferior a uma interacção com uma duração média, mas muito dificilmente será de qualidade inferior a uma interacção de duração curta.

Como acima referimos, seria interessante explorar em detalhe esta questão. Como hipótese de trabalho, sugerimos o desenho de uma situação de pesquisa em que se comparassem episódios interactivos com as mesmas díades em duas situações equivalentes e paralelas. Uma em que o factor tempo estivesse controlado e outra sem controle desse factor.

Um segundo aspecto, com base na síntese de algumas características comuns às **situações A, B e C**, para o qual queríamos chamar a atenção, tem a ver precisamente com a definição de determinados padrões ou estilos interactivos que o sistema de codificação nos permitiu identificar.

Iremos aqui distinguir, principalmente, entre os padrões característicos das interacções que se podem considerar potencialmente ricas ou pobres, do ponto de vista da qualidade de estimulação.

Uma característica que surgiu como essencial para a optimização da qualida-

de estimulativa de uma situação interactiva é a existência de um equilíbrio ou sintonia da díade. Esta sintonia traduz-se aqui principalmente através do equilíbrio na utilização das categorias de distanciamento.

A importância desta característica tinha sido também realçada por Gonzalez (1993) e fora já anteriormente assinalada por Sigel (1986) que refere que o potencial de distanciamento de uma determinada estratégia, não é apenas função do seu conteúdo, mas também da sua adaptação ao nível de desenvolvimento da criança. Quando o pedido do adulto ultrapassa a *zona de desenvolvimento próximo* da criança (Vygotsky, 1978), a estimulação deixa de ser eficaz.

Se nos centrarmos agora nas qualidades de estimulação materna, podemos tentar definir aquelas que, nas três situações interactivas analisadas (com crianças de cerca de 4;6 anos e perante uma tarefa tal como a que foi proposta), nos parecem caracterizar uma estimulação eficaz:

- O empenhamento e motivação na situação interactiva proposta, que normalmente se traduzem numa maior disponibilidade a nível de esforço e tempo.
- A sensibilidade ao nível de desenvolvimento da criança.
- A capacidade para responder às necessidades desenvolvimentais dos seus filhos, colocando os seus pedidos dentro da *zona de desenvolvimento próximo da criança* (Vygotsky, 1978). São mães que vão encorajar os seus filhos a distanciarem-se do concreto imediato, utilizando predominantemente *Distanciamentos Médios e Elevados* e produzindo assim desafios semióticos (Wertsch, 1985a) que vão contribuir para a construção do desenvolvimento cognitivo da criança.

Como já vimos na primeira parte deste trabalho, a utilização pelos pais de estratégias de *Distanciamento Médio* e *Elevado* aparece relacionada com níveis de desempenho cognitivo superior nas crianças (Sigel, 1982, 1986; Gonzalez, 1993). Um trabalho de Gonzalez e Palacios (1993) demonstra mesmo, que estes resultados se mantêm passados 4 anos e vem confirmar pesquisas anteriores que apontavam no mesmo sentido (Groenendaal, Goodena, & Olthoff, 1992, cit. Gonzalez, & Palacios, 1993)

Por outro lado, a utilização pelos pais de *Distanciamentos Baixos*, aparece correlacionada negativamente com a competência cognitiva da criança (Sigel, 1986).

- A capacidade para trabalhar dentro da *zona de desenvolvimento próximo da criança*. Esta capacidade tem a ver com a utilização adequada da *função de suporte*, tal como é definida por Bruner (1976/1983). Esta capacidade traduz-se na forma como a mãe é sensível às dificuldades da criança, ajudando-a quando ela é incapaz de resolver a tarefa sozinha e retirando gradualmente essa ajuda à medida que ela se vai tornando mais capaz. São portanto mães que actuam de acordo com a *regra de contingência* de Wood (Wood, Wood & Middleton, 1978), realizando intervenções contingentes com o nível de competência da criança.
- A capacidade de mobilizar o interesse e atenção da criança. Esta capacidade aparece, como é óbvio, muito relacionada e dependente das anteriores. Se a mãe consegue estabelecer uma interacção desafiante e simultaneamente partilha a tarefa com a criança, proporcionando-lhe os apoios de que ela necessita para a ir resolvendo com sucesso, está naturalmente a mobilizar o interesse e a atenção do seu filho. Paralelamente, aparecem também aqui comportamentos maternos de encorajamento à iniciativa da criança, assim como de feed-back positivo às suas intervenções.

Aquilo que parece distinguir estas mães capazes de proporcionar uma esti-

mulação eficaz, daquelas que demonstram uma falta de apetência para o fazer, será provavelmente em muitos casos uma certa incapacidade mas, na nossa opinião, é também uma forma específica de encarar a situação interactiva proposta.

Algumas mães abordam a tarefa "ver em conjunto um livro de imagens", como uma situação privilegiada de estimulação da criança, sem por isso lhe retirar o prazer próprio da situação e o seu carácter lúdico. Para outras pelo contrário, ou é principalmente este aspecto lúdico que sobressai e a tarefa é encarada como uma brincadeira ou entretenimento infantil para passar o tempo, ou, no polo oposto, é encarada como algo que se "tem de fazer". Em qualquer destes dois últimos casos, permanecem aparentemente alheias às suas características potencialmente estimulantes.

Para tentar explicar estas diferentes formas de resposta a um mesmo tipo de solicitação, podemos aqui estabelecer um paralelo com a conclusão da pesquisa de Wertsch, Minick e Arns (1984), que atribuíram a formas diferentes de interpretar as instruções para a tarefa, os diferentes padrões de comportamentos encontrados entre mães e professoras numa região do Brasil. Enquanto que para as mães a tarefa é percebida como um trabalho e o objectivo seria realizá-la eficientemente, para as professoras é identificada com uma situação de ensino/aprendizagem.

Pomos assim como hipótese que, no nosso caso, as primeiras serão mães que entendem a tarefa em termos de processo, ou seja, como uma situação de ensino que tem como objectivo último a capacitação da criança, ou uma certa transferência de responsabilidade da tarefa para a criança (Wertsch, 1985a). Entre estas temos ainda mães que se distinguem, quer em função da sua sensibilidade em situar a interacção na *zona de desenvolvimento próximo* da criança, quer relativamente à sua capacidade para exercer adequadamente a *função de suporte* (Bruner, 1976/1983), proporcionando interacções qualitativamente distintas em termos de qualidade de estimulação.

Por sua vez, o segundo grupo de mães terá tendência a entender a tarefa proposta em termos de produto, ou seja, valorizando o resultado final. Uma vez que lhes é pedido que vejam o livro com a criança, o importante para elas é "ver o livro". Se a criança está motivada e é capaz de espontaneamente conduzir a situação, algumas destas mães reduzem-se a um papel passivo, indo como que "a reboque" do filho. Noutros casos, são elas a conduzir o processo, mas mantendo a interacção a um nível predominantemente descritivo, solicitando pouco a criança e prolongando pouco a interacção. Finalmente, há ainda casos em que a mãe valoriza a situação, estabelece uma interacção mais rica do que as anteriores mas toma ela posse da tarefa sem se preocupar em transferir a sua responsabilidade para o filho. Ao desencorajarem a participação da criança a um nível interpsicológico, estas mães estão a dificultar a sua transição para um nível de funcionamento intrapsicológico. Como Wertsch (1985a) refere, em diferentes pesquisas em que foi analisada a forma como se dá esta transição, constatou-se que para dominar uma tarefa a criança tem que começar por participar na sua realização a um nível interpsicológico. A actuação do tutor e a forma como é vivida a situação interpsicológica, vão condicionar o funcionamento intrapsicológico da criança. O processo de construção partilhada de conhecimento que a tarefa poderia proporcionar está, com estas mães, em grande parte comprometido.

Se quisermos agora sintetizar aquilo que parece ser, nas situações estudadas, o padrão da interacção com uma boa qualidade de estimulação diremos que esta terá, uma duração óptima (nem muito curta, nem demasiado longa), a utilização predominante de *Distanciamentos Médios e Elevados*, a utilização frequente das categorias de *scaffolding*, com destaque para as *Demoras*, as *Pistas* e as *Focalizações da Atenção*. Paralelamente, o interesse e encorajamento da participação activa da criança e a existência de uma sintonia da díade.

Por sua vez, o padrão da interacção com uma deficiente qualidade de estimulação terá aparentemente, uma duração curta, a utilização predominante de *Distanciamentos Baixos*, aliada a uma quase ausência de utilização de *Distanciamentos Elevados*, a rara utilização das categorias de

scaffolding (andaime). Paralelamente, a falta de interesse em encorajar a participação activa da criança, aparecendo muitas vezes a díade como desarmónica.

Finalmente, se quisermos sintetizar a partir dos resultados das três situações que estudámos e da análise mais detalhada dos diferentes casos dentro de cada situação, podemos dizer que tendencialmente:

- Aquilo que parece distinguir as díades relativamente ao seu estilo interactivo, é mais o nível de escolaridade da mãe do que a qualidade do ambiente familiar, tal como é avaliado pela "Home Observation for the Measurement of the Environment - HOME" (Caldwell, & Bradley, 1984). Isto, apesar de estes dois factores aparecerem, pelo menos nas situações de Lisboa, bastante relacionados.
- As mães com nível de escolaridade alto, encorajam os seus filhos a distanciarem-se do concreto imediato usando um maior número de *Distanciamentos Médios e Elevados*. Utilizam ainda, com maior frequência e adequação, as categorias de suporte e têm tendência a encarar a tarefa em termos de processo.
- As mães com nível de escolaridade baixo têm tendência a manter-se a um nível descritivo utilizando mais *Distanciamentos Baixos*. Mostram dificuldade na utilização das categorias de suporte e têm tendência a considerar a tarefa em termos de produto.

Difícilmente encontramos neste grupo, situações em que a tarefa seja encarada como uma oportunidade para a criação de uma situação de ensino/aprendizagem. As mães facilmente desvalorizam a tarefa ou tomam posse dela, sem grande preocupação em a partilhar com a criança. Parece que o que com relativa frequência aqui acontece, é que o tipo de instrução dado "ver em conjunto com a criança um livro de ima-

gens" é entendido como "contar uma história", com todo o peso cultural que esta expressão acarreta. Assim, só as mães com uma história educativo-institucional longa (mães com nível universitário) conseguem, com alguma frequência, realizar aquilo que Wertsch (1985a) refere como organizar o funcionamento interpsicológico de acordo com os pressupostos de uma situação de ensino/aprendizagem.

É importante salientar porém, que toda a reflexão que acabámos de fazer assenta em hipóteses avançadas com base numa análise essencialmente casuística, incidindo num número relativamente restrito de casos. Seriam necessários estudos posteriores, com amostras mais amplas, para confirmar estas hipóteses.

Vamos agora, de uma forma sucinta, passar a referir-mo-nos mais concretamente ao sistema de codificação que desenvolvemos e utilizámos neste trabalho.

Na nossa opinião e de acordo com o que atrás foi exposto, o sistema de codificação provou que permite fazer uma análise bastante rigorosa da situação interactiva e definir estilos ou padrões interactivos distintos.

Ao longo do nosso trabalho, deparámo-nos com algumas dificuldades a nível, quer da utilização, quer da interpretação de determinadas categorias. Assim, pensamos que este foi apenas um primeiro passo na construção e adaptação desta grelha de análise e que um trabalho posterior deverá ser desenvolvido com vista ao seu aperfeiçoamento.

Passamos agora a indicar algumas sugestões relativamente a possíveis alterações a considerar:

- Na dimensão do adulto *Orientação para a Estimulação da Representação Simbólica*, só as três primeiras categorias, a *Focalização da Atenção*, a *Demora* e a *Pista*, responderam adequadamente ao objectivo que se pretendia, ou seja, abranger comportamentos dos adultos que revelam a sua sensibilidade aos níveis actuais e potenciais de competência da criança e desempenhar, simultaneamente, uma verdadeira *função de suporte* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) permitindo-lhe caminhar dentro da sua *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky, 1978).

A categoria *Correcção*, não terá provavelmente sido operacionalizada com o grau de precisão necessária para se poder adequar a estes objectivos, pelo que deverá ser revista.

Quanto à categoria *Pedido de Narração*, pensamos que será preferível incluí-la noutra dimensão. Uma hipótese a considerar seria criar, em paralelo com o que acontece com as dimensões da criança, uma dimensão *Forma das Intervenções*, que é aliás a opção de Sigel (1977, 1982, 1987). Tal como este autor, distinguir-se-iam, dentro desta dimensão, as intervenções na forma interrogativa que implicam uma resposta fechada e aí seria incluído o *Pedido de Intervenção*, das que implicam uma resposta aberta e que corresponderiam ao *Pedido de Narração*. Em aberto e a merecer reflexão posterior ficaria a questão de se considerar ser ou não vantajoso incluir, em paralelo com Sigel, as intervenções na forma declarativa.

Finalmente haveria ainda vantagem em tentar definir e operacionalizar mais algumas categorias que correspondessem aos objectivos desta dimensão, que nos parece ser em conjunto com a primeira, *Estimulação da Representação Simbólica*, a que melhor caracteriza o estilo interactivo materno.

- Na dimensão do adulto *Estimulação da Iniciativa e do Sentimento de Auto-Competência*, que nos dá principalmente a receptividade da mãe às

intervenções da criança, algumas categorias deverão ser repensadas:

A categoria *Elaboração*, aparece muito pouco frequentada e a sua operacionalização deverá ser revista. Temos ainda dúvidas sobre se ela se deverá manter dentro desta dimensão.

A categoria *Aprovação* é igualmente pouco frequentada. A questão que se nos põe é se, numa situação do tipo da aqui estudada, ela discriminará de facto adultos mais calorosos e encorajadores, ou se o tipo de comportamentos que ela abrange não terá muito significado nesta situação, sendo assim preferível limitarmo-nos à categoria *Confirmação*.

A categoria *Rejeição*, raramente frequentada, parece-nos estar operacionalizada de uma forma demasiado extremada. Era importante repensá-la, de forma a que discriminasse comportamentos negativos da mãe relativamente às intervenções da criança, mas não de um modo tão fortemente negativo e explícito.

- Finalmente, como já referimos no segundo capítulo da segunda parte, pensamos que poderia ter interesse criar uma situação paralela à proposta "ver um livro de imagens", com características menos estruturadas, que permitisse avaliar melhor o clima afectivo da interacção. Uma hipótese seria, prolongar a conversa inicial da situação de observação, incluindo a criança, a mãe e o observador e deixá-la gradualmente transitar para uma situação de jogo livre mãe-criança que seria então filmada.
- Passando agora às dimensões/categorias da criança, pensamos que trabalhos futuros lucrariam em aprofundá-las de forma a incluir outros comportamentos da criança que contribuíssem para uma melhor compreensão da situação interactiva.

Concluindo e considerando agora o conjunto da situação, queremos deixar algumas sugestões que resultam de reflexões que foram surgindo ao longo deste trabalho. Com base nesta experiência, pensamos que em estudos posteriores teria interesse:

- Tentar compreender melhor a relação duração/qualidade da interacção, tal como sugerimos anteriormente.
- Introduzir, em paralelo, outros tipos de tarefas, familiares ao adulto e à criança e que sejam facilmente comparáveis entre si, permitindo a posterior análise das concordâncias e discordâncias entre momentos e cenários diversos.
- Estudar em paralelo à situação de interacção mãe-criança a interacção pai-criança dentro do contexto "casa" e educadora-criança, dentro do contexto "jardim de infância", de forma a permitir posteriores análises comparativas entre diferentes parceiros, cenários e momentos.
- Introduzir a sequência temporal no sistema de codificação, de forma a poder ter em conta a ordem das categorias dentro de cada turno, o que facilitaria a interpretação dos resultados.
- Utilizar a nível da análise de dados o método de análise sequencial, que permite perceber de uma forma mais precisa o modo como decorre o processo interactivo, ao qual por questões operacionais nos foi impossível recorrer.
- Utilizar como técnica de validação das categorias uma interpretação cega das situações interactivas, ou seja, uma interpretação baseada apenas na leitura dos protocolos de codificação, a ser confrontada posteriormente com as situações filmadas.

Para finalizar queremos lembrar que, tal como o título indica, este foi apenas um estudo exploratório focado no aprofundamento e desenvolvimento de um sistema de codificação para análise das interações adulto-criança.

No trabalho realizado para exploração deste instrumento assumiu-se, com base nos resultados de investigações anteriores (Sigel, 1982, 1986, 1992; Gonzalez, 1993; Gonzalez e Palacios, 1992a, 1993), que determinadas características ou estratégias interactivas utilizadas pela mãe seriam potencialmente estimulantes do desenvolvimento cognitivo da criança.

Trata-se assim de uma primeira fase de um trabalho que gostaríamos de prosseguir a dois níveis. Por um lado, repensar o sistema de codificação aqui utilizado de acordo com as linhas gerais que apontámos. Por outro lado, confirmar empiricamente, com base em medidas de desenvolvimento cognitivo da criança, o eventual impacto de determinados estilos interactivos dos pais no processo de desenvolvimento dos seus filhos a curto e a médio prazo.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. D. (1969). Object Relations Dependency and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.

Ainsworth, M. D. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937

Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1974). Mother-Infant Interaction and the Development of Competence. In K. Connolly & J. Bruner (Eds.), *The Growth of Competence*. New York: Academic Press.

Altman, J., & 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). New York: John Wiley and Sons.

Alvarez, A., & del Rio, P. (1990). Escenarios Educativos y Actividad: Una Propuesta Integradora para el Estudio y Desenho del Contexto Escolar. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Bairrão, J. (1992). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-78.

Bairrão, J., Morgado, R., Pinto, I., Leal, T., & Gamelas, A. (1995, Maio). O Contexto Familiar no Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar. Poster apresentado no V Congrso Intenacional de Educação Familiar, Porto.

Baird, S. M., Haas, L., & McCormick, K. (1992). Approaching an Objective System for Observation and Measurement: Infant-Parent Social Interaction Code. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (4), 544-571

Baird, S. M., Haas, L., & McCormick, K. (1992). Factors Accounting for Variance in Maternal Interpretation of Infant Behavior: Implications for Early Intervention. *The Transdisciplinary Journal*, 3 (3), 171-182.

Bakeman, R., Adamson, L. B., & Strisik, P. (1989). Lags and Logs: Statistical Approaches to Interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Barnard, E. J., & Kelly, J. F. (1990). Assessment of Parent-Child Interaction. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnier, G. (1989). L'Effet-Tuteur dans les Situations Mettant en Jeu des Rapports Spatiaux chez des Enfants de 7-8 Ans. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (3), 385-399

Bolger, N., Caspi, A., Downey, G., & Moorehouse, M. (1988). Development in Context: Research Perspectives. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bornstein, M. H. (1989). Between Caretakers and Their Young: Two Modes of Interaction and Their Consequences for Cognitive Growth. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1979). Home Observation for Measurement of the Environment: A Revision of the Preschool Scale. *American Journal of Mental Deficiency*, 84 (3), 235-244.

Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1980). The Relation of Home Environment, Cognitive Competence, and IQ among Males and Females. *Child Development*, 51, 1140-1148.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Barnard, K. E. (1989). Home Environment and Cognitive Development in the First 2 Years of Life: A Collaborative Study Involving Six Sites and Three Ethnic Groups in North America. *Developmental Psychology*, 25 (2), 217-235.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Bruner, J. (1976/1983). Le Rôle de l'Interaction de Tutelle dans la Résolution de Problème". In M. Deleau (Ed.), *Le Développement de l'Enfant: Savoir-Faire, Savoir-Dire*. Paris: P. U. F.

Bruner, J., & Bornstein, M. H. (1989). On Interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J., & Haste, H. (1990). Introduction. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making Sense: The child's construction of the world* (2^a ed.). London: Routledge.

Bruner, J., & Hickmann, M. (1983). La Conscience, la Parole et la "Zone Proximal": Réflexions sur la Théorie de Vygotsky. In M. Deleau (Ed.), *Le Développement de l'Enfant: Savoir-Faire, Savoir-Dire*. Paris: P. U. F.

Caldwell, B. M., & Bradley, R.H. (1984). *Home Observation for the Measurement of the Environment*. Little Rock, Arkansas: University of Arkansas.

- Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comfort, M. (1988). Assessing Parent-Child Interaction. In D. B. Bailey & R. J. Simeonsson (Eds.), *Family Assessment in Early Intervention*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Dalzon, C. (1988). Conflit Socio-Cognitif et Construction de la Notion de Droite-Gauche. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître. Enjeux et Régulations Sociales dans le développement Cognitif*. Cousset (Fribourg) Suisse: DeVal.
- Doise, W. (1985). Social Regulations in Cognitive Development. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Social Relationships and Cognitive Development*. Oxford: Clarendon Press.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1988). Determinants of Parent and Child Interactive Behavior. In K. Morfo (Ed.), *Parent and Child Interaction and Developmental Disabilities. Theory, Research and Intervention*. New York: Praeger.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (1993). Visions of Children as Language Users: Language and Language Education in Early Childhood. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Frye, D. (1989). Social and Cognitive Development in Infancy. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (2), 129 - 139.

- Gauvin, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative Problem Solving and Children's Planning Skills. *Developmental Psychology*, 25 (1), 139 -151.
- Gilly, M. (1988a). Interactions entre Pairs et Constructions Cognitives: Modèles Explicatifs. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître. Enjeux et Régulations Sociales dans le développement Cognitif*. Cousset (Fribourg) Suisse: DelVal.
- Gilly, M. (1988b). Interactions entre Pairs et Constructions Cognitives: Des Travaux Expérimentaux de Laboratoire au Terrain Pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, nº Hors-Serie, 127-138.
- Gilly, M. (1993). *Aulas do Seminário de Mestrado em Psicologia Educacional*. Lisboa: I.S.P.A.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J-P. (1988). Résolutions de Problèmes en Dyades et Progrès Cognitifs chez les Enfants de 11 a 13 Ans: Dynamiques Interactifs et Mécanismes Socio-Cognitifs. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître. Enjeux et Régulations Sociales dans le développement Cognitif*. Cousset (Fribourg) Suisse: DelVal.
- Gonzalez M. (1991, July). *Parent Child Interaction around Picture Books*. Poster apresentado no Eleventh Biennial Meeting of the International Society of Behavioral Development. Minneapolis, Minnesota, U.S.A.
- Gonzalez M. (1993). *Interacciones Padres-Hijos y Construcción del Desarrollo. Aspectos Determinantes y Diferenciales*. Dissertação de doutoramento apresentada à F.F.C.E. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Gonzalez M., & Palacios, J. (1992a, September). *The Genesis of Cognitive-Linguistical Competence in the Context of Parent-Child Interactions*. Comunicação apresentada na Vª European Conference on Developmental Psychology, Sevilha, Espanha.

Gonzalez M., & Palacios, J. (1992b, September). *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.

Gonzalez M., & Palacios, J. (1993, August). *Distancing as Stimulation: The Role of Form, Content and Developmental Appropriateness*. Comunicação apresentada no simpósio "Educational Interactions, Learning and Development in Young Children" na 5ª EARLI Conference. Aix-en Provence, França.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*, 62, 782 - 796.

John-Steiner, V., & Panofsky, C. P. (1985). Processus Sociogénétiques de la Communication Verbale. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology - A biography of ideas*. London: Harvester Wheatsheaf.

Lerner, R. M. (1989). Developmental Contextualism and the Life-Span View of Person-Context Interaction. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lourenço, O. M. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas Devagar!...* Coimbra: Livraria Almedina.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4: *Socialization, Personality and Social Development*. New York: Wiley.

- Masur, E. F. (1982) Mother's Responses to Infants' Object-Related Gestures: Influences on Lexical Development. *Journal of Child Language*, 9, 23 - 30.
- McWilliam, R. A. (1995). *Mixed-Method Research in Early Childhood Special Education*. Manuscript submitted for publication.
- Mahoney, G. J. (1975). Ethological Approach to Delayed Language Acquisition. *American Journal of Mental Deficiency*, 80 (2), 139 - 148.
- Molfese, V. J., Holcomb, L., & Helwig, S. (1994). Biomedical and Social-Environmental Influences on Cognitive and Verbal Abilities in Children 1 to 3 Years of Age. *International Journal of Behavioral Development*, 17 (2), 271-287.
- Morgado, R. (1990). *A Relação entre Meio Ambiente Familiar e Desenvolvimento Cognitivo nos Três Primeiros Anos de Vida - Comparação de Dois Grupos Sócio-Culturais*. Monografia na área de Psicologia Educacional, não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), Lisboa.
- Ninio, A. (1983) Joint Book Reading as a Multiple Vocabulary Aquisition Device. *Developmental Psychology*, 19 (3), 445 - 451.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The Achievment and Antecedents of Labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1 - 15.
- Osofsky, J. D., & Connors, K. (1979). Mother-Infant Interaction: an Integrative View of Complex System. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Child Development*. New York: Wiley.
- Palacios, J. (1987a). Las Ideas de los Padres sobre sus Hijos en la Investigación Evolutiva. *Infancia y Aprendizaje* 39/40, 97 - 111.
- Palacios, J. (1987b). Contenidos, Estructura y Determinantes de las Ideas de los Padres. Una Investigación Empírica. *Infancia y Aprendizaje* 39/40, 111 - 136.

- Palacios, J. (1988a). *Las Ideas de los Padres sobre la Educacion de sus Hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J. (1988b). *Interacciones en Contextos: Estimulacion, Desarrollo y Adaptacion en Ninos Preescolares*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Policopiado.
- Palacios, J. (1990a). Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, Conceptos Básicos y Metodología. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Palacios, J. (1990b). Parent's Ideas about the Development and Education of their Children. Answers to some Questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13 (2), 137 - 155.
- Palacios, J. (1993). Psicología Evolutiva y Educación Preescolar. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Palacios, J., González, M., & Moreno M. (1987). Ideas, Interacción, Ambiente Educativo y Desarrollo: Informe Preliminar. *Infancia y Aprendizaje* 39/40, 159 -169.
- Palacios, J., González, M., & Moreno M. (1992). Stimulating the Child in the Zone of Proximal Development: The Role of Parents' Ideas. I
- McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Papousek, H., & Papousek, M. (1989). Intuitive Parenting: Aspects Related to Educational Psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (2), 201 - 210.
- Penner, S. G. (1987) Parental Responses to Grammatical and Ungrammatical Child Utterances. *Child Development*, 58, 376 - 384.

Perret-Clermont, A. N. (1979). *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Berne: Peter Lang.

Piaget, J. (1936/1959). *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1947/1967). *La Psychologie de l'Intelligence*. Paris: Armand Colin.

Piaget, J. (1964). *Six Études de Psychologie*. Paris: Gonthier.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de l'Enfant*. Paris: P.U.F.

Radziszewska, B., & Rogoff, B. (1988). Influence of Adult and Peer Collaborators on Children's Planning Skills. *Developmental Psychology*, 24 (6), 840-848.

Reese, H. W., & Overton, W. F. (1970) Models of Development and Theories of Development. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*. New York: Academic Press.

Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (1994). The Relationship Between the Qualitative and Quantitative Research Traditions. In C. S. Reichardt & S. F. Rallis (Eds.), *The Qualitative-Quantitative Debate: New Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Rommetveit, R. (1985). Language Aquisition as Increasing Linguistic Structuring of Experience and Symbolic Behavior Control. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1982). Integrating Context and Cognitive Development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology*. vol. 2. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking - Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult Guidance of Cognitive Development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sameroff, A. J. (1983). Developmental Systems: Contexts and Evolution. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *History, Theories, and Methods*. New York: Wiley.

Sameroff, A. J. (1992). Systems, Development, and Early Intervention (Commentary). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 57 (n° 6, serial n° 230), 154-163.

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. Sigel (Eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

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*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1992). Family Representations of Development. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Scarr, S. (1988). How Genotypes and Environments Combine: Development and Individual Differences. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Siegler, R. S., & Crowley, K. (1991). The Microgenetic Method. A Direct Means for Studying Cognitive Development. *American Psychologist*, 46 (6), 606 - 620
- Sigel, I. E. (1982). The Relationship between Parental Distancing Strategies and the Child's Cognitive Behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children*. New York: Plenum Press.
- 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 Childrens*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1992a). Introduction to the First Edition. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1992b). The Belief-Behavior Connection: A Resolvable Dilemma? In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2^a ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- 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: The Origins of Behavior* (vol.5). New York: Wiley.
- Sigel, I. E., & Flaughner, J. (1987). *Manual for Parent-Child and Family Interaction. Observation Schedule*. (Draft). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Snow, C. E. (1989). Understanding Social Interaction and Language Acquisition; Sentences are not Enough. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983) Turn the Page Please: Situation-Specific Language Acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551 - 569.

Snow, C. E., & 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*. Norwood, N. J.: Ablex.

Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

Skinner, E. A. (1986). The Origins of Young Children's Perceived Control: Mother Contingent and Sensitive Behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 359-382.

Soczka, L. (1993). Para uma Perspectiva Ecológica em Psicologia Social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stern, D. (1974). Mother and Infant at Play: The Diadic Interaction Involving Facial, Vocal, and Gaze Behaviours". In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on its Caregiver*. New York: Wiley.

Stevens, Jr., J. H., Hough, R. A., & Nurss, J. R. (1993). The Influence of Parents on Children's Development and Education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan Publishing Company.

Tietze, W. (1986) *The Pre-Primary Project: An Overview*. Paper present at the poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology.

Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. B., & Rossbach, H. G. (1995). *Assessing Quality Characteristics of Center-Based Early Childhood Environments in Germany and Portugal. A Cross-National Study* (no prelo).

Tudge, J. R., & Rogoff, B. (1989). Peer Influences on Cognitive Development: Piagetian and Vygotskian Perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tudge, J. R., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, 36, 61 - 81.

Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky : A Quest for Synthesis*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

von Bertalanffy, L. V. (1968). *General Systems Theory*. New York: Georges Brazilles.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. In M. Cole, John-Steiner, J., Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1934/1981). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

Vygotsky, L.S. (1931/1985a). Les Bases Epistémologiques de la Psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L.S. (1930/1985b). La Méthode Instrumentale en Psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Wertsch, J.V. (1985a). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.

-
- Wertsch, J.V. (1985b). La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Batkhin. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V., McNamee, G., McLane, J., & Budwig, N. (1980). The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System. *Child Development*, 51, 1215 - 1221.
- Wertsch, J.V., 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*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., & Hickmann, M. (1987). Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. In M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, F. L.: Academic Press.
- Wertsch, J.V., & Sammarco, G. (1988). Précurseurs Sociaux du Fonctionnement Cognitif Individuel: le Problème des Unités d'Analyse. In R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde *Relations Interpersonnelles et Développement des Savoirs*. Cousset (Fribourg) Suisse: DelVal.
- Wertsch, J.V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 28 (4), 548-557.
- Wheeler, M. P. (1983). Context-Related Age Changes in Mothers' Speech: Joint Book Reading. *Journal of Child Language*, 10, 259 - 263.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., & Lonigan, C. J. (1988) Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552 - 559.

Whitt, J. K., & Casey, P. H. (1982). The Mother-Infant Relationship and Infant Development: The Effect of Pediatric Intervention. *Child Development*, 53, 948-956.

Wood, D. (1989). Social Interaction as Tutoring. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in Human Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ✓

Wood, D., & Middleton, D. (1975). A Study of Assisted Problem-Solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191. ✓

Wood, D., Bruner, & J., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, (2), 89-100. ✓

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. ✓

ANEXOS

Anexo I

**"Escala de Observação Domiciliária para a Avaliação do
Ambiente - HOME" - Grelha de respostas**

HOME Inventory for Families of Preschoolers (3-6)

Coloque um sinal mais (+) ou menos (-) nos espaços á frente de cada item se se observa o comportamento aí mencionado, durante a visita, ou se o pai/mãe diz que as condições ou acontecimentos são característicos do ambiente de casa. Faça os subtotais e o total na primeira página da Folha de Registo.

I. Estimulação da aprendizagem

1. A criança tem brinquedos que ensinam as cores, os tamanhos e as formas.	
2. A criança tem três ou mais puzzles.	
3. A criança tem gira-discos ou gravador e pelo menos cinco discos infantis ou cassettes.	
4. A criança tem brinquedos que permitem expressão livre.	
5. A criança tem brinquedos ou jogos que exigem movimentos precisos e finos.	
6. A criança tem brinquedos ou jogos que ajudam a ensinar os números.	
7. A criança tem pelo menos dez livros infantis.	
8. Pelo menos dez livros são visíveis na casa.	
9. A família compra e lê um jornal diário.	
10. A família assina pelo menos uma revista.	
11. A criança é estimulada a aprender as formas.	
subtotal	

II. Estimulação da linguagem

12. A criança tem brinquedos que ajudam a ensinar os nomes dos animais.	
13. A criança é estimulada a aprender o alfabeto.	
14. Pai/mãe ensina à criança expressões verbais simples de bons modos (se faz favor, obrigada).	
15. A mãe fala utilizando formas gramaticais e dicção correctas.	
16. Pai/mãe estimula a criança a falar e tem algum tempo para a ouvir.	
17. Pai/mãe ao falar transmite sentimentos positivos à criança ou acerca dela.	
18. A criança pode escolher o que quer comer ao pequeno-almoço ou ao almoço.	
subtotal	

III. Ambiente físico

19. O edifício parece ser seguro.	
20. A zona de brincadeiras ao ar livre, á volta de casa parece ser segura.	
21. O interior do apartamento não é escuro nem árido.	
22. A zona que rodeia a casa é calma e agradável.	
23. A casa tem 9 metros quadrados de espaço habitável, por pessoa.	
24. Os quartos não estão super-lotados de mobília.	
25. A casa está razoavelmente limpa e arrumada.	
subtotal	

IV. Carinho e aceitação.

26. Pai/mãe abraça a criança algum tempo por dia.(10 a 15 minutos)	
27. Pai/mãe conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
28. Pai/mãe responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança.	
29. Pai/mãe mostra-se receptivo/a quando a criança fala.	
30. Pai/mãe elogia as qualidades da criança pelo menos duas vezes durante a entrevista.	
31. Pai/mãe acaricia , dá beijos ou abraça a criança, durante a visita.	
32. Pai/mãe ajuda a criança a mostrar alguma habilidade ou algum feito durante a entrevista	
subtotal	

V. Estimulação académica.

33. A criança é estimulada a aprender as cores.	
34. A criança é estimulada a aprender lenga-lengas (canções, etc.).	
35. A criança é estimulada a aprender as relações espaciais (em cima, em baixo, etc).	
36. A criança é estimulada a aprender os números.	
37. A criança é estimulada a aprender a ler algumas palavras (poucas)	
subtotal	

VI. Modelagem

38. Pai/mãe adia satisfação de pedidos alimentares.	
39. A TV é utilizada de forma criteriosa.	
40. Pai/Mãe apresenta o visitante à criança.	
41. A criança pode exprimir sentimentos negativos sem represálias.	
42. A criança pode bater no Pai/Mãe sem severa represália.	
subtotal	

VII. Variedade de Experiência

43. A criança tem instrumentos de música verdadeiros ou de brinquedo.	
44. A criança é levada a passear por um membro da família, pelo menos semana sim, semana não.	
45. A criança fez viagens de mais de 30 km durante o ano que passou.	
46. A criança foi levada a um Museu/Monumento, durante o ano que passou.	
47. Pai/Mãe estimula a criança a arrumar os brinquedos sem ajuda.	
48. Pai/Mãe usa frases completas.	
49. Os trabalhos de arte da criança, estão exposto em algum lugar na casa.	
50. A criança come pelo menos uma refeição por dia com o Pai e a Mãe.	
51. Pai/Mãe deixa a criança escolher alguns alimentos ou marcas na mercearia.	
subtotal	

VIII. Aceitação

52. Pai/Mãe não repreende a criança mais do que uma vez, durante a entrevista.	
53. Pai/Mãe não restringe os movimentos da criança durante a visita.	
54. Pai/Mãe não bate na criança durante a visita (quer ao de leve quer com força).	
55. Não mais do que uma situação de castigo durante a semana que passou.	
subtotal	

Anexo II

**Sistema de codificação para análise da interacção adulto-criança.
Operacionalização das categorias**

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 os 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 "turns"

Intervenções sem um significado claro não são codificadas, mas são consideradas "turns". 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 , mas são sempre consideradas "turns". 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 "turns").

Quando há 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.

Como segmentar os "turns" 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 interações a 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 sepa-

rar 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 à criança 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 que existe na experiência anterior da criança e que, de alguma forma se relaciona com o contexto imediato, é trazida para o presente (mas sem sofrer qualquer alteração).

Ex.: "E agora, para onde é que eles vão?"

"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 efeitos, planifica, formula hipóteses, confirma ou comprova, conclui, propõe 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."

DIMENSÃO II

"ORIENTAÇÃO PARA A ESTIMULAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA"

1. Focalização da 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. 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).

3. 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 profesora está-lhe a pôr água na testa para o Teo ficar mais fres..."

C: "Fresquinho."

4. Correcção

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..." (correcção 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). (correcção directa).

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).

5 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?"

DIMENSÃO III

"ENCORAJAMENTO DA INICIATIVA E DO SENTIMENTO DE AUTO-COMPETÊNCIA"

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?"

2. 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. 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."

4. 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!"

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!"

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

1. 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

2. FORMA DAS INTERVENÇÕES

2.1. 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!")

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. 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?"

Anexo III

**Folha de codificação do sistema de codificação para análise
da interacção adulto-criança**

Criança:

Livro: 1. Irmã 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 ELAVADO	PEDIDO DE NARRAÇÃO	CORRECÇÃO	DEMORA	FOCALIZAÇÃO DA ATENÇÃO	PISTA	ELABORAÇÃO	PEDIDO DE INTERVENÇÃO	CONFIRMAÇÃO	APROVAÇÃO INTERVENÇÃO	REJEIÇÃO INTERVENÇÃO	INTERRUPÇÃO	DISTANCIAMENTO BAIXO	DISTANCIAMENTO MÉDIO	DISTANCIAMENTO ELAVADO	DECLARATIVA	INTERROGATIVA		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	TOTAL
		</																			

TEMPO DE CODIFICAÇÃO:

Anexo IV

Guião das filmagens

GUIÃO DAS FILMAGENS

Algumas directrizes

I. Local de Gravação

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. Dever-se-á sempre escolher um local recatado (desligar rádio ou televisão, se ligados).

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. Organização da Situação

O livro é entregue à mãe no dia da filmagem, pouco antes do seu início. Deverá, no entanto, ser dado tempo necessário para que a mãe veja o livro antes do começo da gravação. As crianças não deverão ver o livro senão no momento da filmagem.

São dadas à mãe as seguintes instruções:

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 existirem outras crianças, tentar mantê-las ocupadas noutra compartimento. Se possível, outro adulto poder-se-á ocupar 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 (levados pelo observador) 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.

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 deverá ser de cerca de 1,5 metros.

A mãe e a criança dever-se-ão sentar lado a lado e a câmara deverá captar a imagem de lado ou de frente, de forma a assegurar que as faces da mãe e da criança fiquem na imagem.

Todas as filmagens serão efectuadas com um microfone adicional.

Início da filmagem: para obter um comportamento o mais "normal" possível desde a primeira página do livro, iniciar-se-á a filmagem com a observação da capa do livro (folha

com título do livro). Desta forma, pretende dar-se aos participantes um certo tempo de adaptação à situação de filmagem.

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 (folha de protocolo, ver anexo V).

Anexo V

Protocolo da gravação

PROTOCOLO DA GRAVAÇÃO

Por favor preencha após cada gravação.

Nome da criança: _____

Data: _____ Hora: _____

Observador: _____

Título do livro: _____

Sala em que se efectuou a gravação: _____

Presença de outras crianças:

Não: _____

Sim: _____ Perturbaram? _____

Quem se ocupou delas? _____

Como reagiu a mãe? _____

O período da gravação foi adequado? _____

A gravação foi perturbada?

Nada: _____

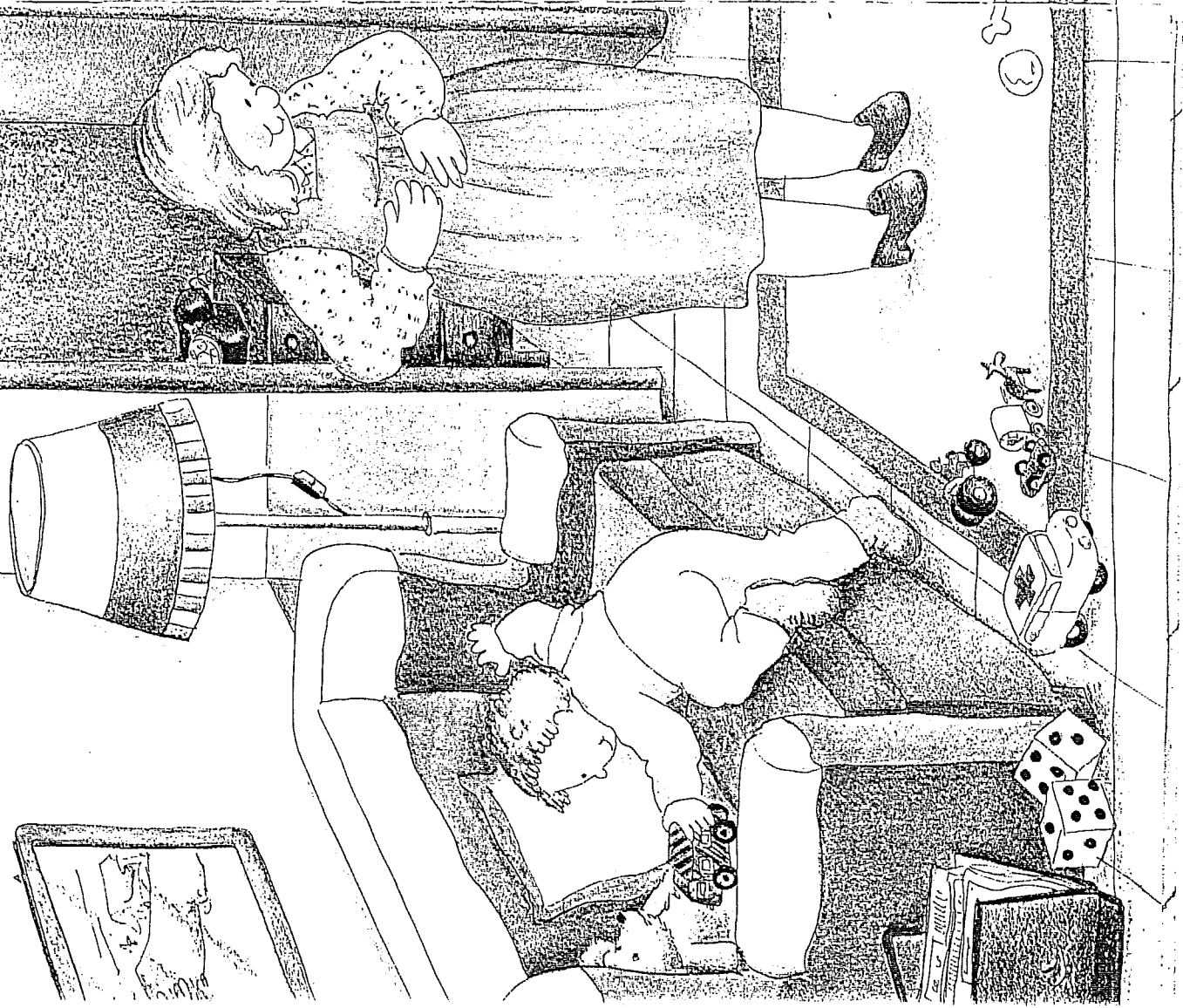
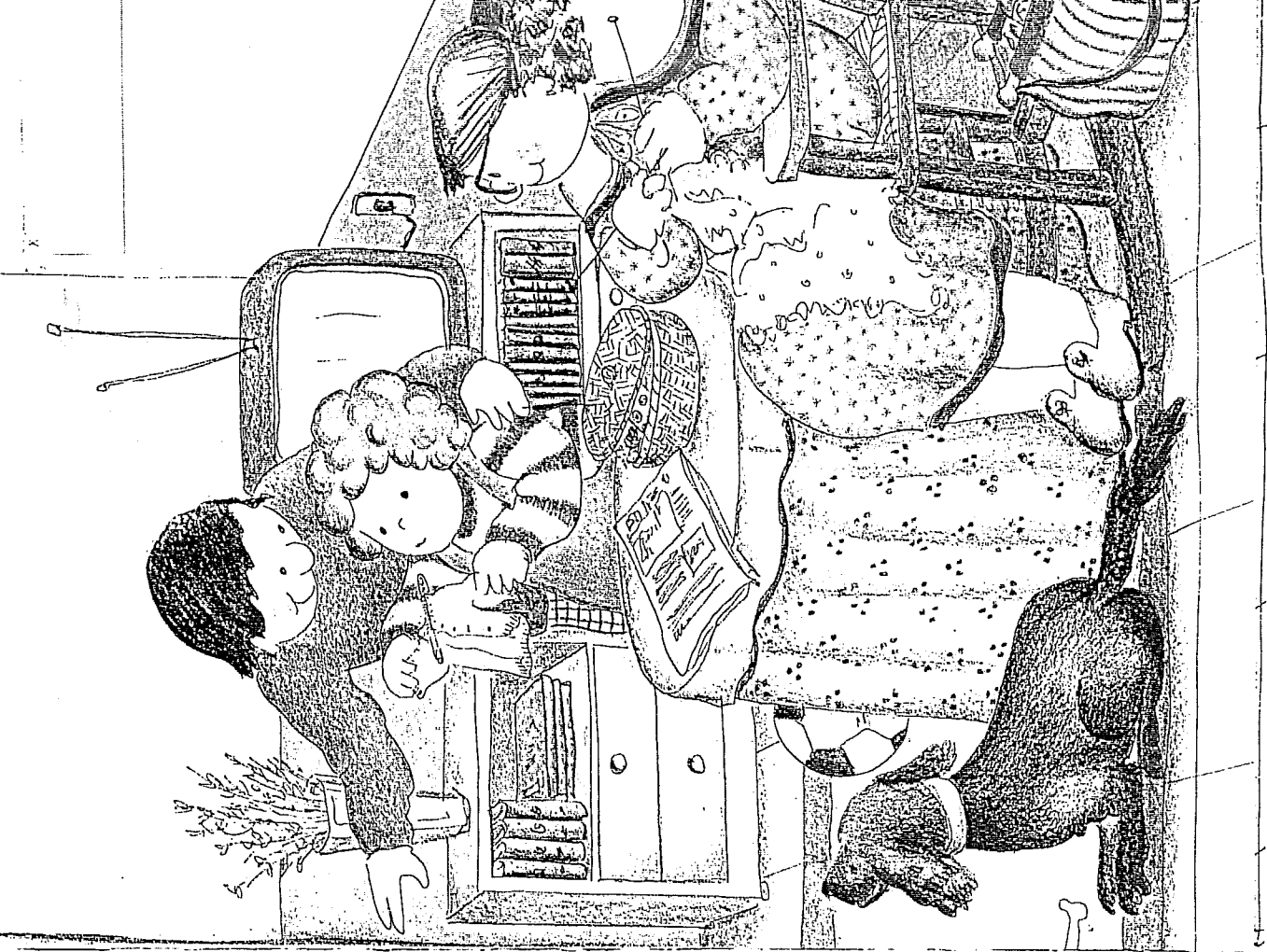
Um pouco: _____ Especifique: _____

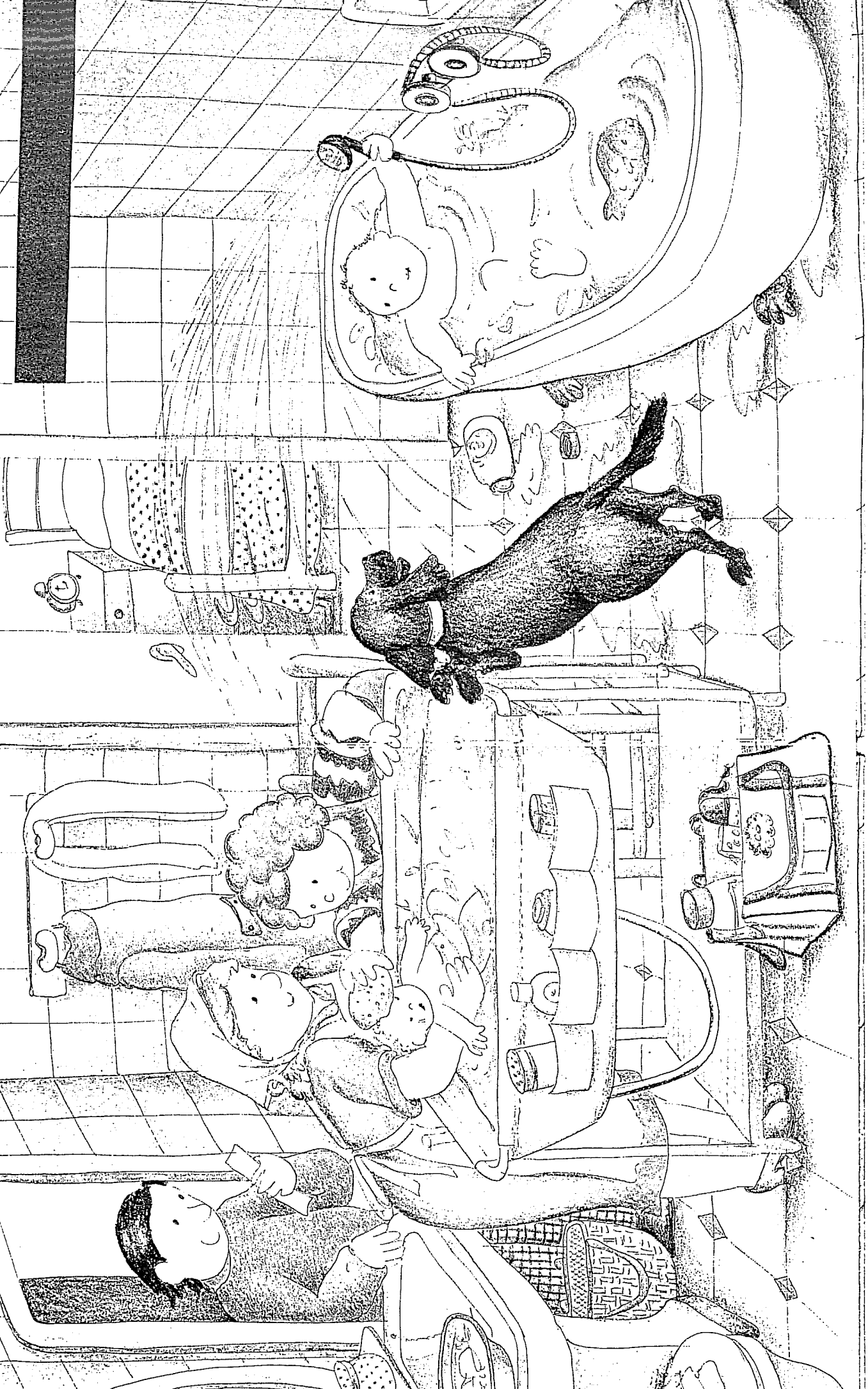
Muito: _____ Especifique: _____

Observações: _____

Anexo VI

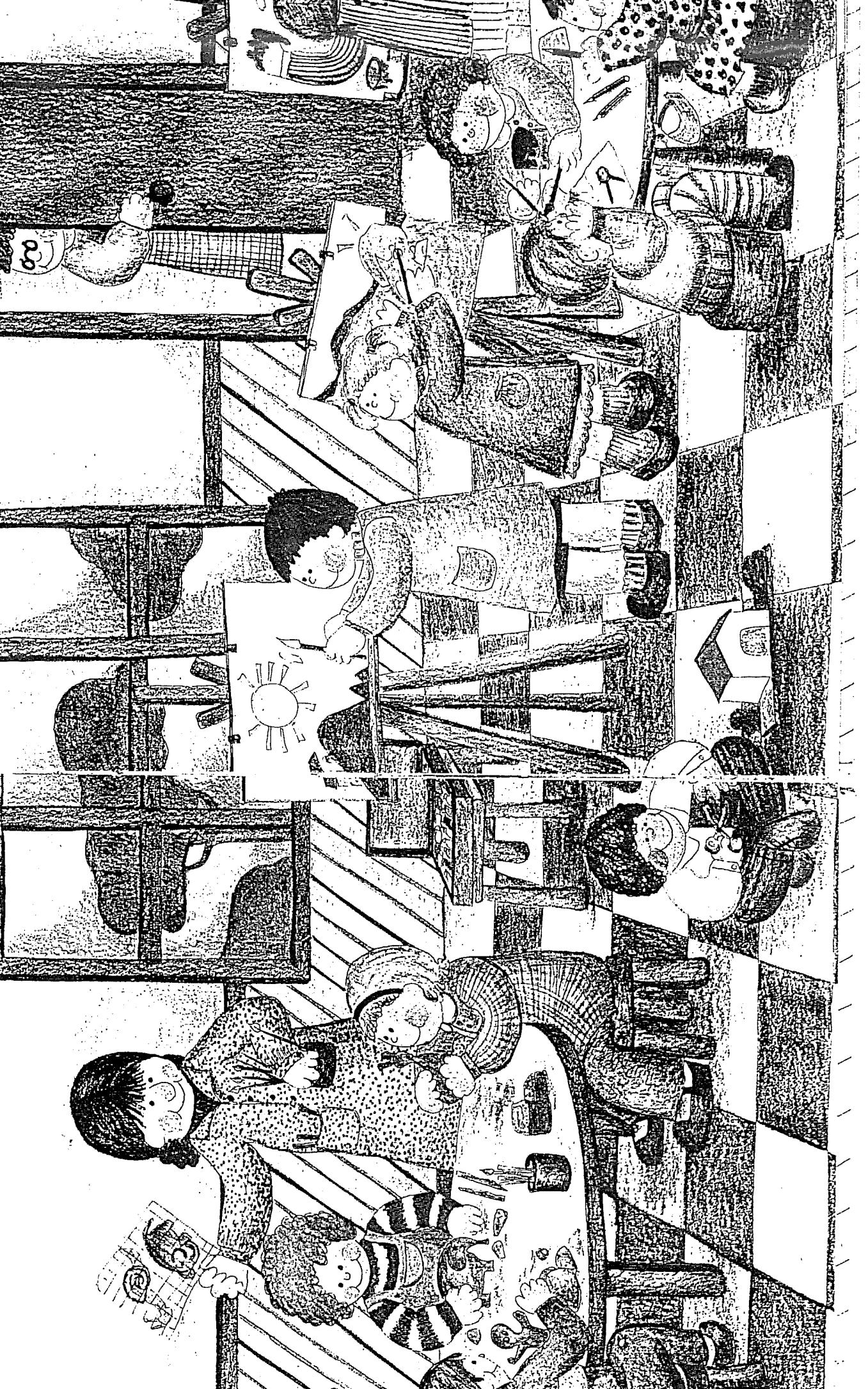
Páginas do livro "Teo e sua irmã"

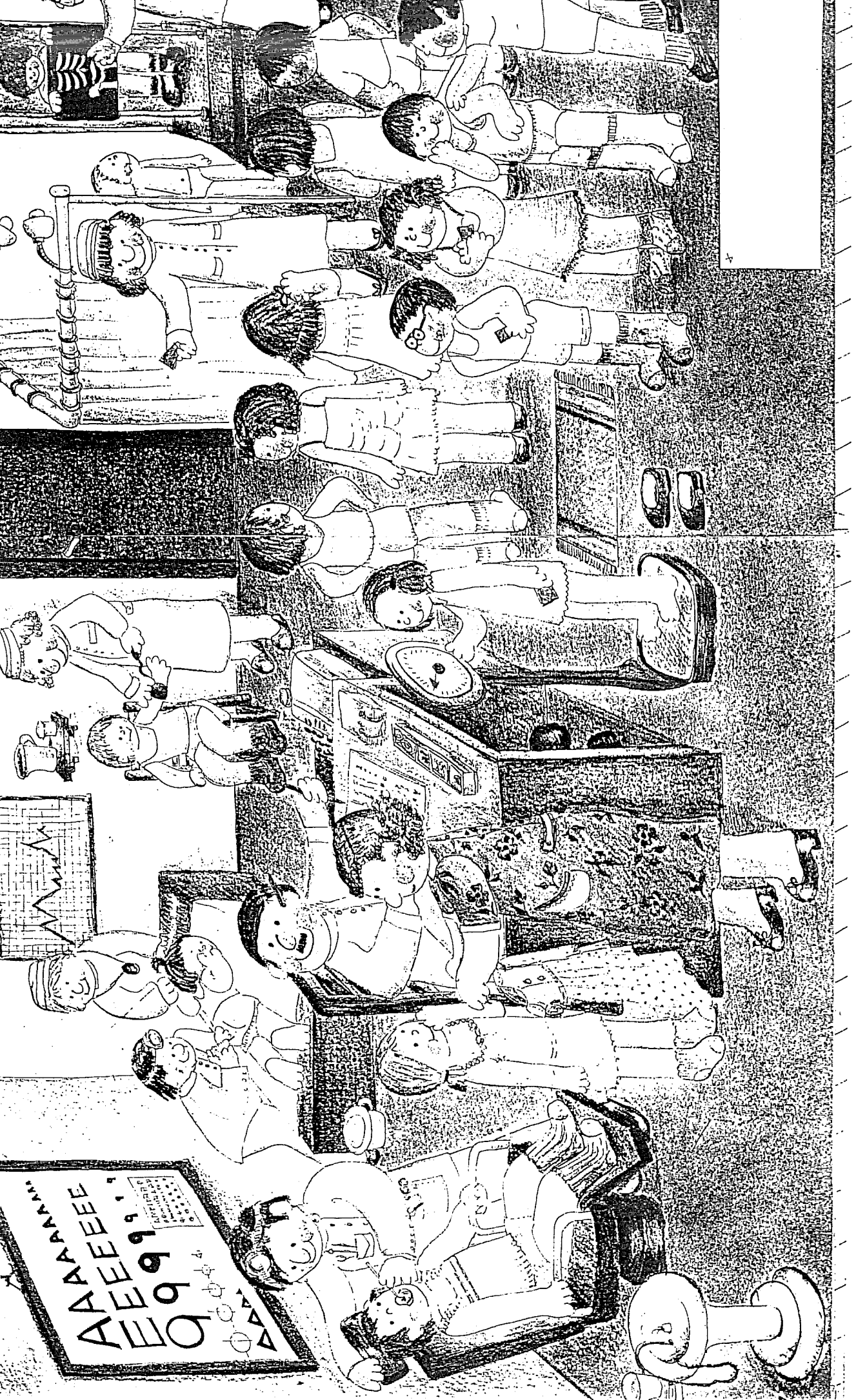




Anexo VII

Páginas do livro "Teo na escola"





Anexo VIII

Páginas do livro "Teo está doente"

