

D.M.
ALMEIDA M.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

1995

**TEORIAS IMPLÍCITAS DO DESENVOLVIMENTO E DA
EDUCAÇÃO**

ANÁLISE DOS PROCESSOS INTER-INDIVIDUAIS E INTRA-INDIVIDUAIS EM
SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO MÃE/AMA - CRIANÇA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA
EDUCACIONAL**

REALIZADA POR : MARIA ISaura MARQUES DE ALMEIDA
ORIENTAÇÃO DE : Prof.Dra.MARGARIDA ALVES MARTINS

Ref. 9432
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

e

UMA FORMA DE AGRADECER

O pensamento voa
A ideia aparece
As leituras levam-nos a concretizar !
O trabalho começa
As dúvidas surgem
É preciso ajuda para continuar ...

PROFESSORES

COLEGAS

PAIS

AMIGOS

Dão o seu precioso contributo

E o trabalho ganha forma

Agora não é possível parar !

CRIANÇAS

MÃES

AMAS

São o objecto de estudo escolhido

A TODOS não posso esquecer

E aqui quero dizer

O meu OBRIGADA, muito reconhecido.

M.I.A.

INDICE

1 - INTRODUÇÃO	6
2 - TEORIAS IMPLÍCITAS DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO	10
2.1 - DEFINIÇÃO E CAMPO DE ESTUDO	10
2.2 - MODELOS EXPLICATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES PARENTAIS	17
3 - INTERACÇÕES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	33
3.1 - AS INTERACÇÕES SIMÉTRICAS	36
3.1.1 - A TEORIA DO CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO	36
3.1.2 - A PERSPECTIVA PROCEDIMENTAL	41
3.2 - INTERACÇÕES ASSIMÉTRICAS	45
3.2.1 - AS INTERACÇÕES DE TUTELA MÃE/CRANÇA	47
3.2.1.1 - AS INVESTIGAÇÕES DE WERTSCH	48
3.2.1.2 - BRUNER E AS FUNÇÕES DE APOIO OU DE ENCORAJAMENTO	59
4 - PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES GERAIS	62

5 METODOLOGIA	65
5.1 - POPULAÇÃO	65
5.2 - TÉCNICAS, MATERIAIS E PROCEDIMENTO	67
5.2.1 - QUESTIONÁRIO	69
5.2.2 - ESCALA DE ATITUDES	71
5.2.3 - OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO	72
5.2.3.1 - CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERACÇÕES	77
6 - RESULTADOS	89
6.1 - QUESTIONÁRIO	89
6.2 - ESCALA DE ATITUDES	99
6.3 - SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO	102
6.3.1 - ABREVIACÃO E RESPONSABILIDADE PELA TAREFA	102
6.3.2 - A PERSPECTIVA REFERENCIAL	121
6.3.3 - COMPORTAMENTOS DE APOIO	127
6.3.4 - COMPORTAMENTOS DE EXECUÇÃO	139
6.3.4.1 - AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS ACÇÕES DA CRIANÇA	139
6.3.4.2 - AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS ACÇÕES DO ADULTO	140
6.3.5 - OUTRO TIPO DE CODIFICAÇÃO	142
6.3.5.1 - COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS	142
6.3.5.2 - TEMPO DE DURAÇÃO DAS INTERACÇÕES	149

7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	152
8 - CONCLUSÃO	165
BIBLIOGRAFIA	170
ANEXOS	177

1 - INTRODUÇÃO

A interacção social é um campo privilegiado na construção de competências cognitivas e tem tido uma importância reconhecida na Psicologia do Desenvolvimento.

Pode dizer-se que um dos grandes marcos, nesta área, foi Vygotsky e a aceitação das suas teses, nas diferentes correntes teóricas da psicologia ocidental, provocaram uma profunda mudança no próprio conceito de desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento cognitivo, até então analisado sob uma perspectiva binária (sujeito/objecto), passou a ser encarado numa perspectiva ternária, sendo cada um dos vértices do triângulo o sujeito, o outro e o objecto.

No âmbito das construções cognitivas, é de referir ainda todo o desenvolvimento da Psicologia Social e os consequentes estudos sobre os processos intra-individuais, evidenciando os mecanismos que conduzem à interiorização dos processos inter-individuais.

Quer seja na tese do conflito socio-cognitivo, na perspectiva de análise procedimental ou nas investigações sobre as interacções de

tutela adulto/criança, encontramos estas questões numa linha consonante com a lei do desenvolvimento cultural de Vygotsky, ou seja, o desenvolvimento das funções mentais superiores concretiza-se através da transformação de processos inter-individuais em processos intra-individuais.

Nas variadas situações, que permitem a aquisição de instrumentos necessários ao desenvolvimento cognitivo, as interações assimétricas, no seio dos contextos familiares e educacionais onde a criança se insere, desempenham um papel fundamental, pois é através delas que a criança adquire os seus primeiros conhecimentos.

Os contextos educacionais são variados e não se pode dizer que haja um tipo standardizado de instituição de acolhimento de crianças, pois diferem de país para país e ao longo do tempo.

Nas crianças, até aos três anos, os familiares têm um papel muito importante e os avós são, por vezes, a “resposta” possível e preferida.

No entanto, a maior parte das crianças são colocadas em instituições públicas ou privadas (creches), em amas particulares ou em creches familiares.

Ser Ama, é uma profissão com longos anos de existência, apesar de ter sido “formalmente” ilegal, durante muito tempo.

Ainda hoje há amas oficialmente “clandestinas” e amas que são apoiadas por equipas de técnicos, estando vinculadas a uma instituição de enquadramento, que constituem as chamadas Creches Familiares.

Apesar deste século ser marcado pelo interesse pela criança, a Ama, como agente de educação, nem sempre tem tido o reconhecimento merecido e, no entanto, sem elas a política para a infância e o sentido da educação pré-escolar não poderá estar completo.

Mas, grandes mudanças estão a surgir neste campo e, nomeadamente em Portugal, já existe uma Associação dos Profissionais no Regime de Amas (APRA).

Embora muitos pais, no que diz respeito à 1ª infância, valorizem o acolhimento em grupo, um número significativo prefere, para o seu filho, uma forma de acolhimento mais individualizada, oferecida pelas amas.

Por tal motivo, considerámos este agente educativo no presente estudo.

O âmbito do nosso trabalho insere-se no campo das interacções de tutela adulto/criança e nos mecanismos que possibilitam a transformação de processos inter-psíquicos em intra-psíquicos, tornando possível a progressiva autonomia da criança.

O objectivo é analisar a influência das teorias implícitas sobre o desenvolvimento e educação, de mães e avós, no modo de interacção com a criança, através de uma situação de resolução de uma tarefa em conjunto - construção de um jogo de encaixe.

Tentaremos, assim, investigar a variabilidade existente na divisão de responsabilidades da execução da tarefa e na regulação da criança, pelo adulto, em função das diferenças nos papéis educacionais.

Criámos ainda uma situação, habitualmente pouco aprofundada, em que a criança “tutela” o adulto, analisando as repercussões ao nível das dinâmicas interactivas com os dois agentes educativos em causa.

2 - TEORIAS IMPLÍCITAS DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

2.1 - DEFINIÇÃO E CAMPO DE ESTUDO

As nossas categorias, do mundo físico, são relativamente objectivas e com escassas diferenças inter-individuais, pois correspondem a conjuntos de atributos da nossa experiência sensorial imediata.

No entanto, as nossas representações do mundo social dependem mais de propriedades de carácter inferencial e, assim sendo, o ser humano constrói teorias implícitas sobre uma série de domínios sociais.

Estas teorias implícitas são unidades de representação que incluem uma multiplicidade de proposições, organizadas em torno de um domínio concreto do mundo social.

As suas funções são múltiplas e permitem, por exemplo, explicar ou interpretar comportamentos e estabelecer predições, marcando directrizes à nossa própria conduta social.

Tanto a psicologia social como cognitiva, confluíram no estudo do comportamento social e as suas perspectivas podem ser consideradas complementares.

Os psicólogos sociais insistem na importância do contexto socio-cultural na formação do conhecimento e, em contraste, os psicólogos cognitivos analisam, com mais detalhe, as propriedades estruturais e de processamento de algumas unidades representativas do conhecimento social, relacionando-as com a memória, percepção e processos de compreensão, entre outros.

São necessárias, então, ambas as perspectivas para se poder dar uma ideia mais completa do que são as teorias implícitas.

“Limitarmo-nos à sua origem social não contribui para explicitar a sua natureza estrutural e funcional e insistir apenas nesta última, limita e empobrece as nossas concepções sobre a génese do conhecimento.

As teorias implícitas são o produto de uma delicada interacção entre estratégias individuais de processamento de informação e processos socio-culturais em grande escala.”

(Rodrigo, 1985, pág.146)

Só recentemente o estudo das teorias implícitas do desenvolvimento e da educação foi alvo da atenção dos investigadores e, nomeadamente, o interesse dos psicólogos em estudar as concepções dos pais sobre os seus filhos datam de há 15 ou 20 anos.

A sua aparição, como campo de estudo, insere-se num movimento de renovação da psicologia cognitiva e com ela se abre um novo panorama interpretativo.

Neste movimento fazem parte o interesse crescente pelos aspectos cognitivos da interacção social, o estudo das teorias implícitas e as investigações sobre a evolução histórica do conceito de infância, como os trabalhos realizados por Ariés (1960, citado por Triana & Rodrigo, 1985).

Foi-se tornando evidente que as condutas dos pais não são respostas nem alietórias, nem automáticas às condutas da criança.

A pouco e pouco foi-se abrindo caminho a uma área de estudo que procura explorar o que os pais pensam dos seus filhos, sobre o seu desenvolvimento e educação, o que esperam deles, a que atribuem o seu comportamento, etc.

As pesquisas que dizem respeito às teorias implícitas, apoiam-se na teoria “naive” de Heider (1958, citado em Vandenplas-Holper, 1987) e nas teorias da atribuição.

As designações utilizadas pelos investigadores anglo-saxónicos, para se referirem às ideias que os pais fazem acerca do desenvolvimento da criança são variadas e numerosas.

Como exemplo, referimos as seguintes expressões:

- “Cognições”; “Percepções”; “Crenças”; “Conceitos de Desenvolvimento”; “Conceitos Quotidianos”; “Teorias Naive”; “Teorias Implícitas do Desenvolvimento”

Por outro lado, os investigadores francófonos empregam termos diferentes como o da “representação” (Gilly, 1980; Carugati & Mugny, 1985).

Vamos então designar por “teorias implícitas do desenvolvimento e da educação”, tal como Vandenplas-Holper (1987), os conhecimentos relativos às necessidades das crianças, ao processo de desenvolvimento e à acção educativa, construídos por agentes educativos que, sem terem uma formação específica, ou profissional, em Psicologia, Pediatria, etc. se ocupam da educação

de crianças, no quadro de uma família ou em instituições, tais como as creches.

Este conceito de “teorias implícitas”, aparece com a necessidade de enquadramento de uma grande diversidade de investigações, quer em termos de conceitos utilizados, quer em termos metodológicos, mas cujos objectivos eram semelhantes - o estudo dos conhecimentos relativos às necessidades das crianças, ao processo de desenvolvimento e à acção educativa.

Nos últimos tempos, e devido à necessidade sentida do estudo do papel dos contextos sociais na educação e no desenvolvimento, tem-se difundido a ideia de que o comportamento dos adultos, em relação à criança, pode ser melhor conhecido e interpretado se se conhecerem as suas teorias implícitas sobre o desenvolvimento e educação.

Estes conhecimentos parecem formar-se, segundo Carugati e Mugny (1985), a partir da experiência pessoal, da experiência parental e profissional, da comunicação social informal, de informações transmitidas pelos mass media, da consulta a especialistas e, no caso de educadores, pelo confronto, durante a formação, com modelos psicológicos, educativos e sociológicos do desenvolvimento.

Assim, de acordo com Vandenplas-Holper (1987), não só devido às diferenças de formação, mas também à diferente implicação afectiva, nomeadamente de pais, mães e educadores, no processo educativo, poder-se-á encontrar diferenças ao nível das suas teorias implícitas.

“Os pais têm uma maior implicação afectiva no desenvolvimento e educação das suas crianças que os professores e educadores face aos seus alunos; os pais, tal como os educadores, têm à sua disposição diferentes fontes de informação a partir das quais constroem as suas teorias implícitas: a sua experiência pessoal, a experiência parental num caso, a experiência profissional no outro (...)

Se supomos que tendo em conta a implicação afectiva e a formação profissional diferente, pais e educadores têm teorias implícitas diferentes, também devemos supor, como faz a psicologia diferencial para o conjunto de outros aspectos do desenvolvimento, que elas se constroem através de processos idênticos.”

(Vandenplas-Holper, 1987, pág.20)

Um outro problema, que está longe de estar clarificado, diz respeito às relações entre as teorias implícitas do desenvolvimento de pais e educadores e a acção educativa, sobretudo quando se focaliza o grupo etário até aos três anos.

Segundo Carugati e Mugny (1985), as representações são actualizadas em situações concretas, nomeadamente de interacção, sendo “traduzidas” em episódios sociais particulares, elaborados reciprocamente em função de tarefas específicas e das reacções da própria criança e, segundo Gilly (1980), em função do enquadramento institucional.

Trabalhos realizados por Garland & White e Emiliani, Zani e Carugati (1980,1981, citados por Vandenplas-Holper,1987) parecem ter obtido resultados que vão no sentido dos de Wood e col. (1980, citados por Vandenplas-Holper, 1987) no que respeita às relações entre concepção e acção educativa, ou seja, diferentes concepções podem suscitar diferentes estilos educativos.

Portanto, o estudo das concepções aparece como um critério de articulação entre os processos mentais e os comportamentos sociais, um modo interessante de análise de influência mútua do indivíduo e meio, no processo educativo (Emiliani & Molinari, 1988).

2.2 - MODELOS EXPLICATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICAÇÕES PARENTAIS

O estudo sobre a origem, evolução e determinantes das teorias implícitas, ou crenças, dos pais, tem sido feito por alguns investigadores da Psicologia do Desenvolvimento, tais como Sigel (1985), Goodnow (1988) e Miller (1988), citados em Barros, 1992.

Goodnow (citado em Triana, 1991) defende, para abordar este tema um **enfoque psicológico**, que assume que as teorias são construções pessoais derivadas do conjunto de experiências directas dos sujeitos e um **enfoque sociológico**, que afirma que é a cultura e a sociedade, na qual se desenvolve o Homem, que determinam as suas concepções.

Pode dizer-se que há uma grande interligação entre estes dois enfoques pois:

“O sistema de crenças dos pais sobre a educação e desenvolvimento dos filhos não é um mero reflexo do conjunto de mensagens culturais. Tão pouco é o produto da construção pessoal realizada pelos sujeitos a partir das suas experiências directas. Ambos os factores, cultura

e cognição, são interdependentes pois os pais elaboram as suas teorias a partir das ideias trazidas pela cultura e que lhes chegam através dos intercâmbios normativizados que se realizam nos contextos sociais próximos.”

(Triana, 1991, pág.37)

Então, como alternativa às duas posições anteriores existe uma terceira que se poderá designar de **socioconstrutivista**, que postula que as teorias implícitas são fruto de uma construção pessoal, a partir de conteúdos culturais (Rodrigo, 1985).

Assim, a cultura assume um papel primordial, servindo de base às ideias e experiências para a elaboração das teorias implícitas.

Os conteúdos abordados nas diferentes investigações empíricas, podem agrupar-se em cinco categorias, segundo Palacios (1987a):

- Ideias sobre as causas da conduta e factores que a influenciam;
- Ideias sobre o calendário evolutivo;
- Ideias sobre valores, expectativas e atitudes;
- Ideias sobre como aprendem as crianças e qual o papel dos pais nessa aprendizagem;
- Ideias sobre estratégias evolutivas.

No que diz respeito aos valores, por exemplo, as últimas investigações confirmam que os valores relacionados com a autonomia, independência e afirmação pessoal, são preferidos pelos pais de nível sócio-económico elevado, enquanto que os de estatuto mais baixo, enfatizam valores de conformidade, obediência e submissão a normas sociais (Sigel, 1985).

Um dos âmbitos clássicos do estudo das expectativas dos pais, diz respeito a aspectos diferenciados ligados ao sexo, embora com o evoluir do tempo se observe uma atenuação nas diferenças.

No que diz respeito às crenças parentais, Sigel (1985) define-as como esquemas organizados, possuindo fronteiras permeáveis.

Esta permeabilidade permite que novas informações possam ser assimiladas e se reorganizem as existentes.

De forma geral, os autores reconhecem que os pais podem adquirir crenças definidas e claras sobre o desenvolvimento e o comportamento dos filhos.

As ideias evolutivo-educativas dos pais são influenciadas pelas características das próprias crianças, tais como idade, sexo, temperamento e capacidades ou competências cognitivas.

No entanto, também o estilo cognitivo dos pais, as suas características de personalidade, a sua idade, etc., são elementos diferenciadores importantes.

As ideias dos pais variam não só em função das suas próprias características e das dos seus filhos, como também em função das relações que existem entre uns e outros.

A literatura oferece alguma comprovação da relação entre crenças parentais, atitudes educativas e desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Paralelamente, a influência das crenças parentais, no desenvolvimento infantil, parece ser mais determinante do que a que advém das suas atitudes concretas ou experimentalmente observáveis (Sameroff & Feil, 1985).

Uma questão parece ter gerado uma polémica interessante, envolvendo o posicionamento epistemológico dos autores.

Trata-se de saber se as crenças parentais são interiorizadas e modificadas por exposição a modelos culturais e sociais ou se estas significações são construídas activamente pelo sujeito.

Os autores que defendem a primeira posição apresentam alguns estudos experimentais que sugerem que as crenças se relacionam mais com o grupo sócio-cultural dos pais do que com a sua actividade educativa.

Ao contrário, os defensores da segunda posição têm procurado definir modelos explicativos para a construção de significações parentais, de acordo com a vivência subjectiva dessa experiência.

Os modelos mais conhecidos são baseados nas teorias de processamento de informação.

Estes autores, de orientação constructivista, sugerem que o processo de construção de significações parentais é estruturado hierarquicamente, ou em discontinuidades diferenciadas, à semelhança do que estrutura a actividade operatória de compreensão do mundo físico.

Por exemplo, Sameroff (1975, citado em Sameroff & Feil, 1985) postula a existência de quatro níveis de conceptualização (simbiótico, categorial, compensatório e perspectivístico) a partir dos quais os pais compreendem o desenvolvimento dos seus filhos.

Estes níveis correspondem, em certa medida, aos estádios Piagetianos (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais).

Vejamos então os níveis de conceptualização propostos por Sameroff:

1º Nível - **Simbiótico**

Os pais estão centrados na relação imediata com o filho. Não reconhecem a existência de um processo de desenvolvimento e mudança situado no tempo. Não se vêem de forma independente da criança e interpretam o seu comportamento como se da sua própria actividade se tratasse.

A sua resposta emocional está directamente relacionada com a satisfação das necessidades mais imediatas da criança. Por exemplo, se o bebé se desenvolve sem problemas, a mãe considera-se competente mas se há algum problema, não respondendo às suas expectativas, pode culpabilizar-se.

2º Nível - **Categorial**

Os pais já são capazes de se verem como entidades separadas e distintas dos filhos, de tal forma que os comportamentos da criança podem ser vistos como características intrínsecas à própria criança e não apenas como resultado da actividade dos pais.

Utilizam classificações estereotipadas e uma vez atribuído o “rótulo” é difícil modificá-lo pois é conceptualizado como fazendo parte integrante da criança (ex: é boa, é má, é teimosa, é inteligente).

Estes pais generalizam e consideram que todas as crianças reagem do mesmo modo (ex: os bebés que estão sempre ao colo, tornam-se mimados).

3º Nível - **Compensatório**

Implica o reconhecimento e a coordenação de dois ou mais determinantes para um dado aspecto do desenvolvimento e a compreensão de que o mesmo comportamento pode resultar de determinantes diferentes.

Para os pais deste nível, o comportamento dos filhos pode ser relacionado com a idade, dando lugar a atributos

evolutivos e transformáveis (ex: as crianças de 2 anos são hiperactivas).

4º Nível - **Perspectivístico**

A criança e a situação educacional específica podem ser perspectivadas num contexto hipotético, dizendo respeito a qualquer criança e a qualquer situação.

Os pais são capazes de compreender que, se as condições são diferentes, o desenvolvimento também pode ser outro.

Só neste nível parece existir uma plena compreensão de que os processos de desenvolvimento dos pais e da criança se determinam mutuamente.

Sameroff e Feil (1985) concluíram que em todas as culturas estudadas, o nível sócio-económico afecta o nível de concepções do desenvolvimento e que a forma como os pais interpretam o comportamento dos filhos está relacionada com o nível de conhecimentos que têm sobre o seu desenvolvimento.

O modo como os pais pensam e conceptualizam os seus filhos, deverá ter um impacto na sua acção com eles.

No que diz respeito à relação entre crenças parentais e práticas educativas, os estudos de Sigel (1986) e McGilliarddy-De Lisi (1985) - referidos em Vandenplas-Holper, 1987 - sobre interacção entre pais e crianças chegam à conclusão que se os pais consideram as crianças como seres auto-reguladores, que aprendem através da experimentação activa, têm exigências cognitivas elevadas e dirigem-se às crianças sobretudo no modo interrogativo.

Por outro lado, os pais que consideram que as crianças aceitam passivamente as instruções parentais, utilizam sobretudo directivas, reduzindo a autonomia da criança.

Os diferentes estudos mostram assim que existe uma relação entre as teorias implícitas dos pais e educadores e a sua acção educativa.

“Se bem que as relações entre as teorias implícitas, as práticas educativas e o nível de desenvolvimento da criança estão longe de ser simples, ressalta dos trabalhos de Sigel e McGilliarddy-De Lisi que as práticas educativas mais susceptíveis de produzirem crianças competentes são aquelas em que o adulto

demonstra confiança na criança e a orienta sem
lhe impôr intrusivamente ordens e directivas.”

(Vandenplas-Holper, 1987, pág.34)

Considerando que estas teorias têm uma origem sócio-histórica, Rodrigo (1985) defende que elas são incorporadas, mediante processos de abstracção, no sistema de representações dos indivíduos.

Por outro lado, segundo Triana e Rodrigo (1985), a relatividade histórica e cultural do conceito de infância é a chave das variações observadas nas ideias que os pais têm sobre os seus filhos.

Se a infância fosse uma realidade atemporal e universal, não haveria possibilidade de a estudar a partir de concepções por vezes tão díspares.

Basta pensarmos na evolução das teorias científicas sobre a 1ª infância, para perceber que a história, economia, cultura e a própria dinâmica da ciência, têm contribuído para a “criação” da noção de criança que actualmente estudamos.

Por exemplo, o estudo das relações Mãe/Criança foi alargado tendo em conta uma concepção mais ampla do mundo social da criança,

que inclui a influência do pai e dos contextos educativos extra-familiares.

Isto reflecte as transformações sócio-económicas que a sociedade ocidental sofreu, ao longo do séc.XX.

As teorias evolutivas servem de base à criação de um corpo normativo de práticas da criança e de princípios éticos para a educação de infância.

É assim que passam a ser compartilhadas pelo ser humano comum, tornando-se parte do seu sistema conceptual.

Vejamos uma breve exploração histórica das diversas concepções sobre a infância.

Curiosamente, uma das primeiras teorias sobre a infância não é uma teoria evolutiva.

Surgiu aproximadamente no séc.XV e assentava na ideia da criança como um adulto em miniatura, capacitado para realizar as mesmas condutas que qualquer membro adulto da sociedade.

A infância terminaria por volta dos 7 anos de idade, quando a criança já possuía o domínio da linguagem falada.

O estilo educativo, baseado nesta teoria, confrontava a criança com experiências frustrantes pois era-lhe exigido mais do que aquilo que ela poderia corresponder.

No séc.XVI, aparece uma nova concepção da criança que faz referência à importância da alimentação e saúde, como factores que determinam o seu desenvolvimento.

Em finais do séc.XVI, surge a concepção de Rousseau que destaca a natureza pura e inocente das crianças, em contraste com a natureza dos adultos.

As ideias de Rousseau deram lugar a uma nova pedagogia e é com ele que emerge o conceito de infância, propriamente dito.

Um século depois, aparece uma nova concepção sobre a criança que se reflectiu na obra de John Locke (1763, referido em Triana & Rodrigo, 1985).

Baseada na ideia da “tábua rasa”, considera-se que o espírito, na altura do nascimento, não tem nenhum tipo de conhecimento e que

são as experiências sensoriais, e a reflexão acerca destas experiências, que geram o conhecimento.

Esta teoria ambientalista, enfatiza a importância das experiências educativas e, em particular, o intercâmbio com o meio, para o desenvolvimento do ser humano.

As ideias ambientalistas, tiveram como grandes opositores os adeptos da teoria inatista.

No séc.XIX, a ideia de que o hereditário determina o indivíduo era predominante.

Um dos defensores destas ideias foi Francis Galton (1869, referido em Triana & Rodrigo, 1985) que defendia que a qualidade mental teria de ser uma faculdade hereditária.

Mais recentemente, surge a teoria constructivista, onde foi pioneiro Jean Piaget (1926-1950, referido em Triana & Rodrigo, 1985). As suas ideias fazem referência ao papel protagonista da criança como constructor do seu próprio desenvolvimento. Já não é considerada um ser frágil e incompetente mas, é possuidora de uma série de capacidades que lhe permitem construir mentalmente determinados aspectos da realidade.

No estudo desenvolvido por Triana e Rodrigo (1985), chegaram à conclusão que os pais do séc. XX estruturam e polarizam as suas ideias a respeito da infância, reproduzindo as mesmas ideias que tiveram mais ou menos vigência ao longo da história, ressaltando o enorme efeito da transmissão de conhecimentos no nosso sistema cognitivo.

Foi-se tornando claro que as crenças, atitudes e teorias implícitas que os membros da família adoptam, acerca do seu comportamento e do dos outros tem um impacto significativo no modo como esses membros interagem e se influenciam reciprocamente (Ashmore & Brodzinsky, 1986).

É importante enfatizar que os pais são organismos processadores de informação, que seleccionam do conjunto de comportamentos, aquilo que consideram pertinente como unidades de comportamento e que depois organizam em categorias.

Estas teorias, associadas às atitudes, crenças e teorias implícitas serão de grande importância no processo de socialização e interacção.

Ashmore (1985) desenvolveu um estudo sobre a categorização de comportamentos da criança, feito pelos pais, usando um vocabulário

para cada comportamento, derivado do que os pais diziam e, ainda, outro autor, Parke, (1978) observou quatro tipos de variáveis cognitivas relevantes no processo de interação pais/criança (citados em Bacon & Ashmore, 1986), a saber:

- Conhecimento do comportamento da criança;
(observação de grande variabilidade no conhecimento que diversos adultos têm sobre as capacidades da criança, ao longo de várias idades)
- Percepções parentais do comportamento da criança;
- Estereótipos parentais;
(desde o nascimento, rapazes e raparigas são percebidos, e muitas vezes tratados, de forma diferenciada)
- Teorias implícitas dos pais sobre a personalidade das crianças

Parke (1978, citado em Bacon & Ashmore, 1986) sugeriu que os investigadores vissem os pais como “organismos processadores de informação” e enfatizou a pertinência dos estudos sobre os processos interactivos.

Os pais das gerações actuais sentem-se protagonistas e responsáveis pela educação dos seus filhos.

É reconhecido que a criança influencia o comportamento dos seus pais (individualmente e como casal) assim como estes exercem a sua influência sobre a criança.

Não são tão fatalistas ao ponto de considerarem que a hereditariedade marca irreversivelmente o destino dos filhos, nem tão pouco limitam as suas tarefas à obtenção do sustento material para as suas crianças.

Pelo contrário, consideram que a sua actuação tem uma repercussão importante sobre a criança, bem como todo o ambiente em geral.

3 - INTERACÇÕES SOCIAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O trabalho a dois, ou em grupo mais alargado, na resolução de um problema, pode permitir às crianças beneficiarem com a interacção, adquirindo capacidades cognitivas individuais e fazerem progressos que não seriam possíveis se estivessem sozinhas.

Inúmeras experiências educativas foram realizadas, demonstrando o interesse no trabalho de grupo.

Vamos então debruçar-nos sobre os trabalhos experimentais mais actuais da Psicologia, sobre as construções cognitivas.

Segundo a abordagem psico-sociológica do desenvolvimento cognitivo, este último não resulta simplesmente de uma interacção da criança com o seu meio, uma vez que é mediatizada através de interacções com pares e adultos.

Trata-se então de uma abordagem socio-interaccionista, pois contém uma perspectiva construtivista (o conhecimento não é uma aprendizagem passiva mas sim uma construção do sujeito activo) que se evidencia na altura das interacções sociais.

De um modo geral, podemos caracterizar o procedimento experimental dos investigadores dos mecanismos psico-sociais das

construções cognitivas, como um processo que engloba vários passos.

O investigador cria **condições experimentais**, a fim de produzir uma **dinâmica interactiva** que, através de **mecanismos de acção**, deverá ser geradora de **mudanças cognitivas** individuais.

Hoje em dia, sabemos que não é suficiente que duas crianças trabalhem juntas para que daí tirem um benefício cognitivo individual.

Então é importante questionarmo-nos acerca da área em que queremos fazê-las progredir e se será oportuno ou não utilizar situações de interacção entre pares.

Para podermos encontrar resposta a estas questões, teremos de partir de duas antecipações:

- Antecipação sobre o tipo de dinâmica interactiva, que conseqüentemente implica a formulação de hipóteses precisas sobre os mecanismos socio-cognitivos, através dos quais a interacção poderá produzir mudanças cognitivas;

- Antecipação sobre as condições das quais dependem a realização desta dinâmica que conseqüentemente implica a formulação de hipóteses sobre as competências cognitivas necessárias, a definição do problema e as condições experimentais, propriamente ditas.

Numa interacção, na qual dois parceiros estão implicados, temos de considerar o nível de competência dos intervenientes.

Então, diferentes tipos de trabalhos experimentais desenvolvem-se a partir de uma dicotomia:

O carácter **SIMÉTRICO** ou **ASSIMÉTRICO** das funções atribuídas aos sujeitos.

No primeiro caso (**INTERACÇÕES SIMÉTRICAS**), os sujeitos, com funcionamentos cognitivos diferentes ou não, interagem em situações de co-resolução, tentando resolver em conjunto um problema para o qual terão de encontrar a solução de comum acordo.

Um segundo tipo de trabalhos dizem respeito a **INTERACÇÕES** de carácter **ASSIMÉTRICO** (caso das interacções tutoriais e de comunicação social) e operacionalizam as teses de Vygotsky (Rogoff e col., 1982 e Wertsch, 1984, 1985).

3.1 - AS INTERACÇÕES SIMÉTRICAS

Podemos dizer que este primeiro tipo de trabalhos se insere no quadro teórico da tese do conflito sócio-cognitivo e engloba duas correntes distintas:

- **PSICOLOGIA SOCIAL GENÉTICA** (Perret-Clermont, 1979; Mugny, 1985) - interessando-se pelo papel das interações sociais entre pares no desenvolvimento da inteligência, por referência à teoria de Piaget;
- **PERSPECTIVA DA ANÁLISE PROCEDIMENTAL** - interessando-se pela construção de competências ligadas a classes de problemas específicos, abandonando a perspectiva estruturalista inerente à teoria Piagetiana.

3.1.1 - A TEORIA DO CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO

Os primeiros trabalhos relativos ao conflito sócio-cognitivo têm cerca de 20 anos e datam de 1974, 1975 e 1976 e foram desenvolvidos por Doise, Mugny & Perret-Clermont (citados em Gilly, 1988).

Mais recentemente, Carugati & Mugny (1985) continuaram a aprofundar este tema.

A tese proposta por estes autores está em consonância com a posição estruturalista da teoria Piagetiana do desenvolvimento da inteligência.

Através dos procedimentos experimentais, tentava-se criar condições que tornassem possível um desenvolvimento cognitivo do sujeito ao nível das suas estruturas cognitivas.

Na tese do conflito sócio-cognitivo, tal como na teoria Piagetiana, o ponto de vista é construtivista e interaccionista e o mecanismo de construção cognitiva enfatiza o papel do conflito.

No entanto, se tivermos como referência Moscovici (1984), diremos que num quadro teórico como o de Piaget, o modelo explicativo é **BINÁRIO** e, na tese do conflito sócio-cognitivo, presenciamos um modelo **TERNÁRIO**.

O que distingue as teorias psicológicas das teorias do desenvolvimento social são precisamente os modelos explicativos subjacentes.

O conflito gerador de progresso, tal como nos fala a teoria Piagetiana, é um conflito psicológico que resulta de confrontações e contradições entre as antecipações do sujeito e o resultado da sua acção.

Os defensores da tese do conflito sócio-cognitivo dizem que estes conflitos, de natureza intra-individual, são necessários mas não suficientes, pois em momentos chave do desenvolvimento a causa mais importante dos progressos individuais é devida a confrontações inter-individuais.

O modelo de desenvolvimento proposto é então um modelo em “espiral” onde se observam, alternadamente, momentos nos quais a interacção social é determinante na construção de novos esquemas cognitivos e momentos onde, graças às novas competências adquiridas, a actividade autónoma do sujeito lhe permite também novas construções.

As experiências de Marinella Parisi (1986, citada em Gilly, 1988) mostraram que a eficácia do conflito sócio-cognitivo não é a mesma ao longo do desenvolvimento, mas apresenta-se sob uma forma de alternância cíclica, ou seja, a um período de sensibilidade máxima ao conflito, correspondendo à fase inicial da aquisição de novas organizações cognitivas, segue-se um período de “fechamento” que

corresponde à fase de generalização das estratégias recentemente adquiridas.

A tese do conflito sócio-cognitivo integra assim o construtivismo e interaccionismo da teoria Piagetiana numa teoria sócio-construtivista e sócio-interaccionista mais geral do desenvolvimento.

Em certos casos, e em certas condições, a situação de co-resolução revela uma diferenciação de respostas, devida às diferenças de centrações ou pontos de vista dos participantes.

A dimensão social tem então um papel importante nas duas fases do mecanismo do conflito sócio-cognitivo.

A interacção social está na origem de um duplo desequilíbrio/conflito:

- **INTER-INDIVIDUAL** - resultante das diferenças de resposta dos sujeitos;
- **INTRA-INDIVIDUAL** - resultante da confrontação com outras respostas diferentes, o que conseqüentemente leva o sujeito a questionar o seu próprio ponto de vista.

É na tentativa de ultrapassar o desequilíbrio cognitivo inter-individual que a criança consegue ir além do seu desequilíbrio intra-individual.

A gestão deste conflito exige ao sujeito novas coordenações que, ao serem interiorizadas, dão lugar a estruturas cognitivas de nível superior.

O alcançar deste nível depende não só da natureza do conflito sócio-cognitivo mas também dos meios individuais e situacionais que a criança vivencia.

A eficácia do conflito sócio-cognitivo depende, assim, dos pré-requisitos ou das competências de cada um dos sujeitos implicados.

As pesquisas realizadas, no âmbito do conflito sócio-cognitivo, incidiram sobretudo em crianças, tentando provocar progressos de desenvolvimento no período correspondente à passagem do estágio pré-operatório para o operatório concreto.

As tarefas mais utilizadas foram as provas Piagetianas relacionadas com a conservação (matéria, comprimento) e construção de noções espaciais.

O conjunto de trabalhos realizados mostrou que um sujeito pode beneficiar do resultado de uma interação, sem que seja necessário que o seu parceiro tenha um nível de competências superior ao seu.

Isto significa que interações entre dois sujeitos de níveis idênticos (ex: não conservantes) podem conduzir a progressos individuais e que um sujeito de nível superior pode também ganhar, interagindo com um parceiro de nível inferior.

Sendo o conflito sócio-cognitivo apresentado como o mecanismo explicativo central, este tipo de resultados refuta a ideia do efeito modelo, através da aprendizagem por imitação:

3.1.2 - A PERSPECTIVA PROCEDIMENTAL

Os trabalhos realizados neste âmbito pretenderam observar se o modelo do conflito sócio-cognitivo permite conhecer as aquisições de competências cognitivas específicas em jogo numa situação de resolução de problemas.

Também aqui os autores rejeitam a vertente estruturalista e apoiam-se em abordagens cognitivistas com vista à elaboração de modelos procedimentais (e não estruturais) das actividades de resolução de problemas e sua evolução ao longo do desenvolvimento.

A preocupação nas situações experimentais é centrada na confrontação de procedimentos, durante a interação, responsáveis pelo progresso cognitivo.

Os protocolos experimentais são concebidos de modo a que as crianças coordenem os seus modos de acção e estratégias de resolução com vista a obterem a solução do problema.

O tipo de funcionamento sócio-cognitivo posto em jogo na interacção e a sua eficácia, em termos de benefícios individuais, dependem do tipo de problema apresentado.

A situação experimental terá de ser construída de tal modo que favoreça conjuntamente os funcionamentos cognitivos individuais e os funcionamentos sócio-cognitivos da díade, modificáveis pela interacção.

Gilly (1988) refere que, em certas condições, o funcionamento inter-individual pode induzir mudanças cognitivas em três campos:

- na representação de problemas;
- nos procedimentos de controle;
- no controle da actividade.

A eficácia das interacções parece estar ligada a duas funções, responsáveis por estas mudanças:

- a **DESTABILIZAÇÃO** e o **CONTROLE**.

A destabilização actua na representação inicial da tarefa e nos processos de resolução, permitindo uma reorganização das tentativas de resolução.

A função de controle da actividade pode assumir diversas formas, como sendo as intervenções de concordância ; intervenções de verificação de uma afirmação, reformulação de outras, ou seja, o feedback correctivo que permite ao sujeito a regulação da sua actividade.

Assim, os trabalhos desenvolvidos caracterizam-se pela sua abordagem sistémica, pois pretendem estudar as relações e articulações existentes entre as condições de apresentação das tarefas, os funcionamentos cognitivos dos sujeitos e os sócio-cognitivos das díades.

Os trabalhos realizados neste âmbito concretizaram-se com crianças de 2ª infância, e em início do ensino básico, e utilizaram tarefas respeitantes à aquisição da noção esquerda/direita e da sua conservação, em situações de partilha.

Os resultados confirmam o papel benéfico das interacções sociais de co-resolução para todas as construções cognitivas estudadas.

Os progressos não se traduziam só por uma melhoria nas “performances” mas sim pela aquisição de procedimentos de resolução mais consistentes e eficazes.

Segundo Forman (1981, citado em Wertsch,1985), um processo de passagem da regulação inter-psicológica para a intra-psicológica pode ocorrer também em contextos de colaboração, nos quais nenhum parceiro pode ser encarado objectivamente mais capaz que o outro, mas onde os parceiros assumem papéis sociais separados mas complementares.

A criança pode desempenhar um papel de observador, orientador e corrector, enquanto o outro desempenha os procedimentos relativos à tarefa.

A resolução de problemas, em colaboração, parece oferecer à criança as mesmas experiências que as situações de tutorado, ou seja, a necessidade de dar instruções verbais ao parceiro, o encorajamento para a auto-reflexão e a necessidade de responder às questões e desafios do parceiro.

3.2 - INTERACÇÕES ASSIMÉTRICAS

Estas pesquisas incidem sobretudo no papel das interações sociais, nas situações de ensino do adulto à criança ou da criança a um par de nível inferior.

O mecanismo invocado é a interiorização progressiva do controle da actividade de resolução que, num primeiro momento, é assegurada de modo externo pelo adulto ou par mais competente.

Numa interacção tutorial, um sujeito ajuda o outro a resolver uma tarefa.

O investigador tanto pode interessar-se em analisar os benefícios do sujeito tutorado (ex: interações adulto/criança) como os ganhos cognitivos do tutor.

Numa interacção de comunicação social, um dos sujeitos realiza uma tarefa e comunica o resultado a um outro que permitirá a este último responder ao que lhe é pedido.

Estes trabalhos inscrevem-se sobretudo no campo teórico das comunicações referenciais, tais como os de Beaudichon e col. (1989) Vandenplas-Holper (1979) , por exemplo.

Vygotsky atribuiu também um papel importante à imitação social nas situações assimétricas que foi seguido por investigadores como Winnykamen (1990), que evidencia a sua dupla função - de aquisição e de comunicação.

O papel da imitação na aquisição de regras de resolução de problemas foi objecto de estudo nas interações mãe/criança e chegou-se à conclusão que era uma das formas de interação que favorecia o progresso da criança (Bruner, 1983).

Gilly, Fraisse & Roux (1988) referem que nas situações de co-resolução não basta ver o que o outro faz mas é preciso que haja interação para que o outro daí tire proveito.

Os estudos das situações de interação mãe/criança, orientados por Wertsch (1985, 1989), e que veremos mais adiante, debruçaram-se sobretudo nos mecanismos semióticos que mediatizam a passagem do inter-psíquico para o intra-psíquico e que traduzem a função metacognitiva da tutela.

Constatamos assim uma grande variedade de pesquisas que correspondem a objectos de estudo diferenciados, segundo os diferentes autores.

3.2.1 - AS INTERACÇÕES DE TUTELA MÃE/CRIANÇA

As primeiras experiências activas da criança, em situações de resolução de problemas, ocorrem normalmente na presença de outros e gradualmente a criança vai sendo capaz de funcionar de forma independente.

O processo de internalização é gradual e progressivo.

Primeiro, o adulto ou o par mais experiente, controla e orienta a actividade da criança mas, a pouco e pouco, adulto e criança partilham as funções para a resolução do problema, tomando a criança a iniciativa e ficando o adulto com um papel mais corrector e orientador quando a criança falhe na sua execução.

Finalmente, num passo seguinte, o adulto cede o controle à criança e funciona como suporte.

Esta progressão, a partir da regulação pelo outro para a auto-regulação, é o ponto fulcral das investigações das díades mãe/criança, realizadas nomeadamente por Wertsch (1985,1989) e que desenvolveremos seguidamente.

As interacções de tutela são uma das formas das interacções assimétricas e pressupõem o envolvimento afectivo dos dois parceiros na tarefa e, ainda, a existência de um objectivo comum

que é a redução da assimetria relativamente à competência desses mesmos parceiros, na resolução daquilo que se propuseram fazer em conjunto.

3.2.1.1 - AS INVESTIGAÇÕES DE WERTSCH

A ideia base dos trabalhos de Vygotsky e seus colegas é expressa na Lei Geral do Desenvolvimento, segundo a qual cada função psicológica superior aparece em dois planos.

Primeiro aparece no plano social e depois no plano psicológico.

Primeiro surge decorrente da interacção entre as pessoas, como sendo uma categoria inter-psicológica, e só depois se interioriza no indivíduo, como uma categoria intra-psicológica.

A existência de uma relação integral entre a actividade interna e externa está bem patente e o conceito de Internalização assim o demonstra.

Para Vygotsky (1924, citado em Wertsch, 1985), a internalização tem a ver com os processos sociais e o seu estudo baseou-se na análise dos mecanismos semióticos, especialmente da linguagem, que mediatiza o funcionamento social e individual.

Vygotsky defende que os mecanismos semióticos são a ponte que faz a ligação entre o externo e o interno, entre o social e o individual.

A teoria de Vygotsky segue uma lógica do exterior para o interior.

Trata-se como que de uma viagem que nos leva desde aquilo que nós entendemos e conhecemos até aos lugares mais escondidos do nosso pensamento.

Um outro conceito de extrema importância na tese deste autor é o da Zona de Desenvolvimento Proximal que traduz a diferença entre o desenvolvimento observado na criança, na resolução independente de problemas, e o nível mais elevado do desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em cooperação com um par de nível mais avançado.

O nível de desenvolvimento actual caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva enquanto que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental de forma prospectiva (Moll, 1994).

As aplicações educacionais destes conceitos foram sendo conhecidas nestes últimos anos, nomeadamente através das pesquisas de Wertsch.

Este autor vai incidir o seu estudo nas características do funcionamento inter-psíquico que permitirão a transição para um funcionamento no plano intra-psíquico.

Esta transição deverá ocorrer numa dinâmica mais qualitativa do que quantitativa e para que haja transformação dos comportamentos observados é necessário que o adulto e a criança cheguem a um entendimento sobre a definição da situação.

É neste nível que Wertsch (1989) introduz a noção de **INTERSUBJECTIVIDADE**.

Há intersubjectividade quando os interlocutores partilham pelo menos um dos aspectos das suas definições sobre a situação.

Segundo os autores, a comunicação tem por objectivo ultrapassar os mundos privados dos participantes, de modo a criar estados de intersubjectividade.

Nas fases de desenvolvimento precoce da criança, os níveis de intersubjectividade são extremamente necessários para que ocorram as interacções sociais, bem sucedidas, entre o bebé e a mãe.

Wertsch (1989) conduziu as suas investigações sobre a transição do funcionamento inter-individual, em situações de tutela mãe/criança.

Examinou o funcionamento inter-psicológico e intra-psicológico de crianças de dois anos e meio, numa situação de interacção com as mães, numa tarefa de resolução de um puzzle (completando a cópia de acordo com o modelo).

A análise incidiu em três episódios de interacção entre criança e mãe que engloba a identificação de três passos estratégicos:

- identificação, selecção e encaixe da peça no puzzle.

Um episódio é definido como a interacção verbal e não verbal ocorrida até ser encaixada cada peça e os passos estratégicos estão relacionados entre si pois a existência de um pressupõe a execução do antecedente.

Na identificação de concordâncias entre o adulto e a criança, Wertsch observou quatro níveis de transição do funcionamento inter-psíquico para o funcionamento intra-psíquico, ou seja, quatro níveis de intersubjectividade:

1º Nível - Face a uma dificuldade da criança, a ajuda verbal da mãe não é eficaz. A intersubjectividade não surge e a comunicação é impossível pois a criança não consegue partilhar a definição da situação feita pelo adulto;

2º Nível - A criança percebe que as peças servem para construir o objecto mas não entende que o modelo tem de ser seguido.

Daí a sua dificuldade em compreender todas as implicações da regulação do adulto.

Neste nível, a criança percebe e executa correctamente as acções suscitadas pelas directivas não abreviadas (instruções explícitas), sabe agir a um nível inter-psicológico mas não compreende as directivas abreviadas (instruções implícitas).

3º Nível - A criança responde positivamente à regulação do adulto e interpreta as suas instruções de forma adequada, fazendo as inferências necessárias.

A tarefa é realizada a um nível inter-psicológico mas a auto-regulação começa a despontar e a criança tem um papel cada vez maior na responsabilidade estratégica da tarefa;

4º Nível - A criança assume a responsabilidade total da tarefa.

A transição da regulação externa para a regulação interna é adquirida e o adulto limita-se a aprovar e encorajar as iniciativas da criança.

À medida que a criança vai atingindo níveis de intersubjectividade mais elevados, assim vai sendo cada vez mais responsável pela execução da tarefa.

Wertsch atribui uma importância particular a dois mecanismos semióticos existentes na transição de uma regulação externa para uma regulação interna e que são a **PERSPECTIVA REFERENCIAL** e a **ABREVIACÃO**.

A noção de **perspectiva referencial** diz respeito à variedade de expressões de referência que podem ser utilizadas, tendo em conta um mesmo referente.

Numa situação de interacção, para haver um funcionamento interpsíquico eficaz, é preciso que os interlocutores, especialmente o tutor, seja capaz de chamar a atenção do tutorado para os objectivos específicos da situação.

Este comportamento implica, assim, a referência.

Nesta perspectiva, Wertsch distingue três tipos de expressões referenciais:

- SINAIS INDEXICAIS (verbais ou não verbais)

Introduzem uma quantidade de informação mínima que ainda se torna mais reduzida se os sinais são exclusivamente não verbais.

A sua utilização adequada pressupõe que o referente existe já cognitivamente para os interlocutores.

- EXPRESSÕES DE REFERÊNCIA COMUM

É a utilização do nome comum atribuído ao objecto.

Estas expressões são normalmente redundantes e pressupõem a utilização de um mínimo de informação.

- EXPRESSÕES INFORMATIVAS DE CONTEXTO

Introduzem um máximo de informação no contexto comunicativo.

A **abreviação** traduz a redução de uma representação linguística explícita

Esta representação linguística pode explicitar todos os aspectos da definição da situação ou parte deles.

Assim, Wertsch e Schneider (citados em Wertsch,1985) consideraram a seguinte distinção dicotómica:

- DIRECTIVAS ABREVIADAS

Não indicam à criança a necessidade de consultar o modelo ou a cópia, mas exigem-no implicitamente.

- DIRECTIVAS NÃO ABREVIADAS

São dadas directivas/instruções explícitas à criança.

A distinção entre estes dois tipos de directivas é baseada nas intervenções do adulto.

Na interacção de tutela adulto/criança, o tutor dispõe de uma hierarquia de expressões de referência que lhe permitem dosear a informação.

Wertsch constactou que os níveis de intersubjectividade elevados são geralmente associados à utilização de expressões de referência informativas de contexto.

Por outro lado, nas díades observadas por Wertsch, as mães tinham tendência a usar directivas abreviadas, em vez de directivas não abreviadas, com as crianças mais velhas.

O objecto de estudo de Wertsch e Sammarco (1985), incidiu na observação do funcionamento inter-psíquico e intra-psíquico, numa acção instrumental, com díades mãe/criança.

As díades foram gravadas em video e a análise dos protocolos foi feita em três níveis, para cada um dos passos estratégicos identificados:

- 1 - olhar o modelo
- 2 - pegar na peça
- 3 - encaixar a peça

Vejamos então a constituição de cada um dos níveis de análise.

1º Nível - Determina quem executa fisicamente o passo estratégico.

2º Nível - Se, no nível anterior, é a criança que executa o passo estratégico, passa-se ao nível dois, que analisa se a

criança executa o passo estratégico de forma independente (auto-regulado) ou sob a regulação do adulto.

3º Nível - Diz respeito ao tipo de regulação utilizada pela mãe :

Regulação Directa, através da utilização de directivas não abreviadas ou Regulação Indirecta, se a mãe usa directivas abreviadas.

Esta análise é feita nas sequências interactivas que compõem episódios, interessando aos autores as modalidades de interacção mais eficazes para se atingirem os objectivos.

Um outro estudo, bastante interessante, desenvolvido por Wertsch, Minick e Arns (1984), coloca em evidência a noção de actividade.

Estes autores consideraram a instrução formal e o trabalho doméstico, como formas de actividade que têm diferentes implicações ao nível dos processos psicológicos.

As diferenças mais significativas, entre as díades mãe/criança e professor/criança, situam-se ao nível do tipo de regulação empregue.

As mães preferiram a regulação directa enquanto as professoras utilizaram preferencialmente a regulação indirecta (na escolha da peça e local de encaixe).

Comparando o nível de responsabilidade directa do adulto, verificaram que as mães encorajavam menos as suas crianças no assumir da responsabilidade da acção.

A distinção principal entre as mães e professoras, desta amostra, traduziu-se no facto das mães terem um nível de escolaridade inferior ao das professoras, situando-se na 4ª classe.

Os autores consideraram este indicador como uma diferença cultural significativa que não se pode negligenciar na história da construção individual dos dois grupos de mulheres.

Esta distinção tornou-se fundamental no que diz respeito ao “motivo” da actividade.

Para as professoras, o motivo “aprendizagem” pareceu ser o motor da actividade.

Para as mães, embora este motivo estivesse presente, e manifesto no funcionamento inter-individual, o objectivo de executar correctamente a tarefa apresentou-se como mais importante.

Por tal razão, foi curioso observar que as mães apenas deixaram à responsabilidade da criança, os passos estratégicos que elas acreditavam que os filhos podiam realizar sem erro.

3.2.1.2 - BRUNER E AS FUNÇÕES DE APOIO OU DE ENCORAJAMENTO

Os trabalhos de Bruner, sobre o desenvolvimento da criança, foram também influenciados pelas teses de Vygotsky.

As suas investigações incidem nas interações de tutela adulto/criança e a função do tutor é definida como sendo de apoio à criança na apropriação das competências necessárias à resolução de problemas.

Esta resolução “assistida”, e alvo de encorajamento por parte do adulto, permite à criança atingir um nível de competência mais elevada e rápida do que se estivesse sózinha.

Por outro lado, Bruner (1983) defende que para que a criança possa beneficiar deste processo, deverá ter uma representação correcta da solução do problema, mesmo antes de ser capaz de o resolver.

Bruner (1983) analisou situações de interacção, na resolução de um puzzle tridimensional (construção de uma pirâmide).

As crianças situavam-se na 2ª infância e tinham idades entre os 3 e os 5 anos.

O tutor era o mesmo para todas as crianças e era-lhe pedido que adaptasse o seu comportamento às necessidades individuais de cada uma, adoptando um procedimento o mais semelhante possível com todas as crianças, independentemente da idade.

Foi também convencionado que daria indicações verbais, antes de intervir directamente na execução da tarefa.

O adulto começava por fazer uma demonstração da tarefa e interviria o menos possível no ritmo de execução de cada criança.

A partir da análise dos protocolos de interacção, Bruner identificou as seguintes funções de apoio:

- ENCORAJAMENTO;

- REDUÇÃO DE GRAUS DE LIBERDADE;
implicando redução da dificuldade da tarefa pela intervenção do adulto;

- ORIENTAÇÃO;
fazendo com que a criança não se afastasse do objectivo;
- SINALIZAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DETERMINANTES;
fornecendo informações úteis à resolução da tarefa;
- CONTROLE DA FRUSTRAÇÃO
dando “feed-backs”;
- DEMONSTRAÇÃO

A prioridade ou predominância de utilização de cada uma destas funções de apoio não se revelou a mesma para todas as crianças.

Assim, para as de 3 anos, o encorajamento pareceu ser o mais importante, enquanto que para as crianças de 4 anos, com outra autonomia na resolução da tarefa, o mais eficaz foi a orientação, de modo a estruturar o seu comportamento mais do que a incitá-la à acção.

4 - PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES GERAIS

O presente trabalho situa-se no âmbito das teorias implícitas do desenvolvimento e da educação e na relação entre essas teorias e a acção educativa, considerando as interacções existentes entre educadores (Mães e Amas) e crianças de 2/3 anos.

A ideia base que enquadra a nossa investigação é que as interacções sociais são o meio adequado e ideal de aquisição de instrumentos necessários à construção das competências cognitivas.

Nesta linha de pensamento, os modos de funcionamento interpsíquicos são de primordial importância pois têm uma repercussão ao nível do funcionamento intra-psíquico.

A criança, desde muito cedo, interage socialmente com diversos parceiros mas, no entanto, pode dizer-se que haverá algumas interacções que adquirem um lugar de destaque e que são determinantes para o seu desenvolvimento.

É o caso das interacções com a mãe e ainda com os agentes educativos que acompanham grande parte do seu dia a dia, como é o caso de educadores e, nomeadamente, de amas.

Segundo Vygotsky, é no decorrer destas dinâmicas interactivas que a criança adquire ou se apropria dos instrumentos necessários para as suas aquisições futuras.

São assim como que os alicerces do seu conhecimento que se esperará sejam suficientemente estáveis e resistentes, como os de qualquer construção que se prevê forte e duradoura.

Como vimos, muitos estudos foram feitos com base nas interacções diádicas adulto/criança.

O objectivo do nosso trabalho é analisar os modos de funcionamento das díades, em situações de interacção, através da resolução de uma tarefa em conjunto (construção de um jogo de encaixe), comparando as dinâmicas ocorridas entre criança/mãe e criança/ama.

Por outro lado, tentaremos analisar a relação entre as teorias implícitas sobre o desenvolvimento e educação de mães e amas e o seu modo de interacção com a criança, investigando a variabilidade existente na divisão de responsabilidades na execução da tarefa e na regulação da criança, em função das diferenças nos papéis educacionais.

É sabido que quando o adulto tutela a criança fá-lo num estilo de interacção que se relaciona com determinantes de tipo cultural, histórico, social e educacional.

O que o adulto põe em jogo, na interacção educativa, é um conjunto de expectativas, atitudes e destrezas que adquiriu como parte do seu processo de desenvolvimento, num contexto cultural, histórico, social e educacional determinado.

Numa sociedade, os diferentes indivíduos apresentam níveis distintos de apropriação da cultura e acedem a diferentes ideologias, representações e registos em relação à educação dos seus filhos.

Sendo assim, no presente estudo elaborámos as seguintes hipóteses experimentais:

H 1 - Existem diferenças, ao nível das teorias implícitas, das Mães e das Amas, sobre o desenvolvimento e a educação das crianças.

H 2 - Existem diferenças de funcionamento inter-psíquico, entre Mães e Amas, na situação interactiva com a criança.

5 - METODOLOGIA

5.1 - POPULAÇÃO

A nossa população é constituída por 8 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, 8 mães e 8 amas.

As crianças frequentam uma Creche Familiar, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, e cada uma delas está colocada numa ama diferente.

QUADRO 1 - Caracterização da população

CRIANÇAS	MÃES	AMAS
1) - I - 3A;1M	31A ; Licenciatura;Farmacêutica	51A ;4ª classe
2) - C - 2A;11M	34A ; Licenciatura;Psicóloga	59A ;2º ano comercial
3) - AM - 2A;6M	32A ; Licenciatura;Pedopsiquiatra	59A ;4ª classe
4) - D - 3A	30A ; 12º ano;Técnica Auxiliar	46A ;5º ano comercial
5) - M - 2A;9M	26A ; 8º ano;Repositora Superm.	60A ;5º ano liceu
6) - MG - 3A;2M	31A ; Curso Médio;Educ.Infância	55A ;4ª classe
7) - J - 3A;1M	41A ; Licenciatura;Téc.Serv.Social	49A ;4ª classe
8) - A - 2A;5M	27A ; 4ª classe;Ajudante cozinha	47A ;5º ano liceu

GRÁFICO 1 - IDADES DAS CRIANÇAS

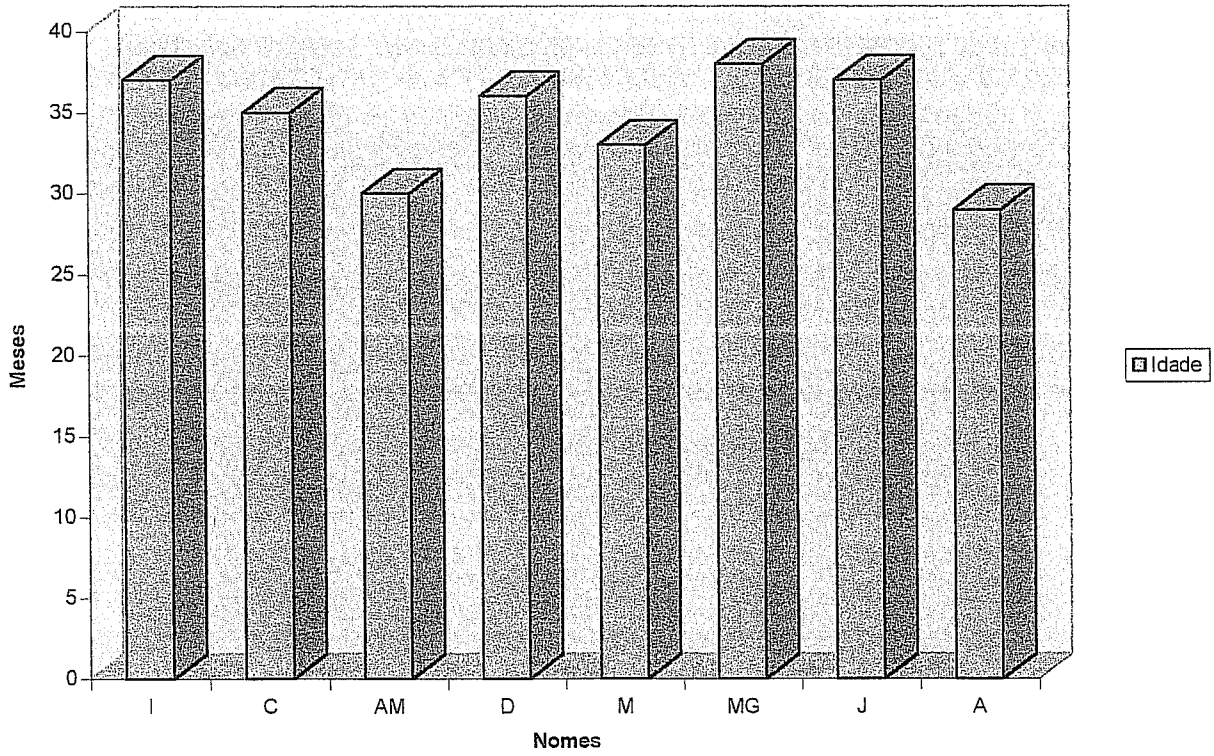
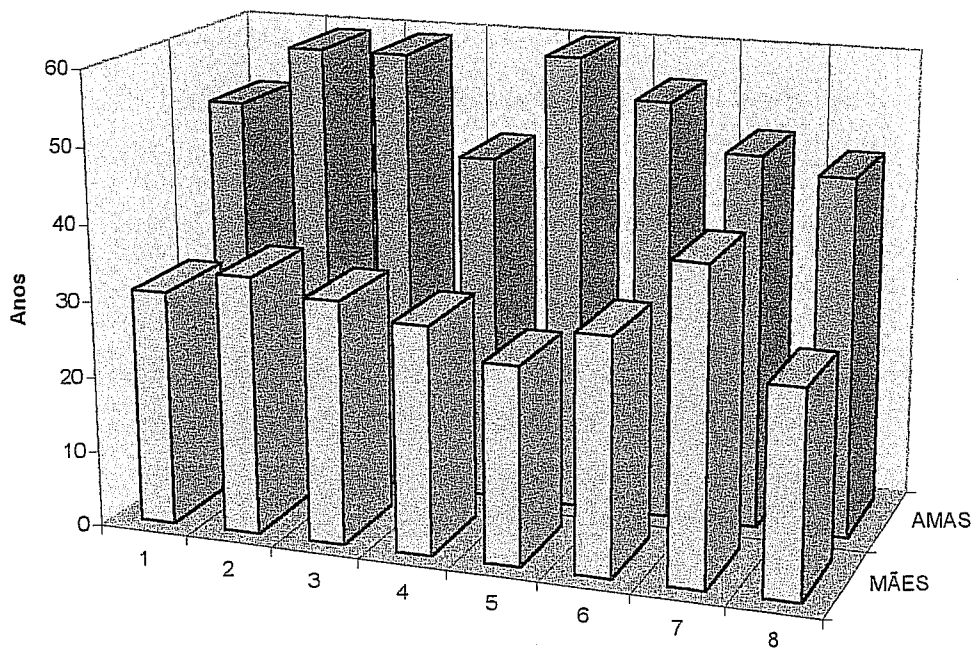


GRÁFICO 2 - IDADES DAS MÃES E AMAS



As crianças têm em média 2 anos e 10 meses, variando entre os 2A;5M e os 3A;2M.

A média de idades das mães é de 31 anos, enquanto que a média de idades das amas é de 53 anos.

A dimensão da população foi condicionada pela totalidade de crianças existentes, à data do estudo, nas diferentes amas desta creche familiar e que obedeciam à condição imposta em relação à idade (ter entre 2 e 3 anos).

É de salientar que tanto as mães como as amas se disponibilizaram com grande interesse e entusiasmo a colaborar na realização do presente estudo, após terem sido contactadas para o efeito.

5.2 - TÉCNICAS, MATERIAIS E PROCEDIMENTO

O nosso estudo decorreu de Fevereiro a finais de Junho de 1993.

As mães e amas foram contactadas pelo experimentador, no mês de Fevereiro, aproveitando os dias em que cada um dos grupos esteve reunido com a equipa de técnicos da Creche Familiar.

No final de cada uma das reuniões, foi explicado que o objectivo do nosso trabalho era o estudo da interacção adulto/criança e que a tarefa que nos propunhamos observar era uma situação de resolução de um jogo de encaixe, feito em conjunto com a criança.

A aderência à participação foi unânime e posteriormente foram realizados contactos individuais, tanto com as mães como com as amas, para acordar o dia e hora das observações.

De igual modo, foi solicitada colaboração aos técnicos da Creche Familiar e, a partir de Março, iniciámos o nosso trabalho experimental que constou do seguinte:

- Questionário realizado às Mães e Amas
- Escala de atitudes realizada às Mães e Amas
- Observação de situações de interacção Mãe/Criança e Ama/Criança numa tarefa de realização conjunta

Vejamos agora, mais detalhadamente, cada uma das técnicas utilizadas.

5.2.1 - QUESTIONÁRIO

Inspirados nos itens utilizados por Sameroff & Feil (1985), Emiliani & Molinari (1988) construíram um questionário de modo a analisarem as concepções que as mães tinham acerca do desenvolvimento e educação dos seus filhos.

Foi com base neste instrumento que, após algumas adaptações elaborámos a versão final do questionário que utilizámos no presente estudo (ANEXO I).

Assim, durante o mês de Março, os questionários foram entregues, num envelope, às Mães e Amas da nossa amostra, através do técnico da Creche Familiar que regularmente faz as visitas domiciliárias.

A cada Ama eram dados dois envelopes, sendo um deles para entregar à Mãe, na altura em que vinha buscar a criança.

Uma semana depois foram recolhidos os inquéritos.

Foi assim pedido que numa escala de 5 pontos (“concordo totalmente”; “concordo”; “não concordo nem discordo”; “discordo” e

“discordo totalmente”) tanto as Amas como as Mães avaliassem cada um dos 24 itens apresentados.

As questões que compõem o questionário correspondem a quatro categorias diferentes, a saber:

- Concepções gerais acerca do desenvolvimento

Perguntas 2, 6, 10, 14, 18, 22

(ex: “Se um bebé é pegado ao colo, cada vez que chora, torna-se uma criança mimada”)

- Regras de socialização

Perguntas 1, 5, 9, 13, 17, 21

(ex: “Se a criança, desde pequena, estiver habituada a lidar com muita gente, tornar-se-á mais sociável”)

- Funções parentais

Perguntas 3, 7, 11, 15, 19, 23

(ex: “O papel do pai é impôr disciplina na família e o papel da mãe é dar amor e atenção à criança”)

- Estereótipos sexuais

Perguntas 4, 8, 12, 16, 20, 24

(ex: “Os rapazes são menos obedientes e mais activos que as raparigas”)

O questionário foi construído de modo a existirem duas concepções opostas em cada uma das quatro categorias.

Uma concepção enfatiza um ponto de vista mais tradicional acerca do desenvolvimento e educação da criança, enquanto que a outra traduz, pelo contrário, uma opinião conceptual mais flexível.

Os itens 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 19, 20, 22 e 24 correspondem à concepção mais tradicional e os itens 3, 6, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 21 e 23 dizem respeito à concepção mais flexível.

5.2.2 - ESCALA DE ATITUDES

Foi utilizada a escala de atitudes adoptada por Emiliani & Molinari (1988) que compreende 19 características de comportamento de crianças (ANEXO II).

A escala foi entregue às Mães e Amas da nossa amostra, conjuntamente com o questionário, através do procedimento já descrito.

Com a utilização deste instrumento pretende-se determinar o grau de importância que ambos os grupos atribuem aos aspectos comportamentais apresentados.

Foi assim solicitado que, através de uma pontuação de 1 a 19, fossem classificados hierarquicamente os comportamentos desde aquele considerado como o mais importante (pontuação 1) até ao menos importante (pontuação 19).

5.2.3 - OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO

A observação de situações de interacção Mãe/Criança e Ama/Criança, numa tarefa de realização conjunta, consistiu na construção de um jogo de encaixe.

A situação experimental decorreu em duas fases:

1ª - Observação das interacções Ama/Criança
(realizadas em Abril e Maio/93)

2ª - Observação das interacções Mãe/Criança
(realizadas em Junho/93)

Todas as interacções foram filmadas com uma câmara de vídeo, à vista dos participantes, e em cada díade foram criadas três situações:

Situação.1- O adulto constrói o jogo com a criança, orientando-a na tarefa;

Situação 2 - A criança orienta o adulto na resolução da tarefa;

Situação 3 - A criança executa o jogo sózinha.

O material foi constituído por duas placas de encaixe de madeira (24cm x 19cm), cada uma delas contendo 6 peças, representando objectos facilmente reconhecidos pelas crianças.

Numa das placas utilizada nas situações de interacção com as Amas, as peças eram animais (Fig. 1).

- Pinguim
- Tartaruga
- Gato
- Peixe
- Cão
- Pássaro

Na outra placa, utilizada nas situações de interacção com as Mães, as peças eram objectos familiares (Fig. 2).

- Chapéu de chuva
- Telefone
- Meia
- Bota
- Garrafa
- Sino

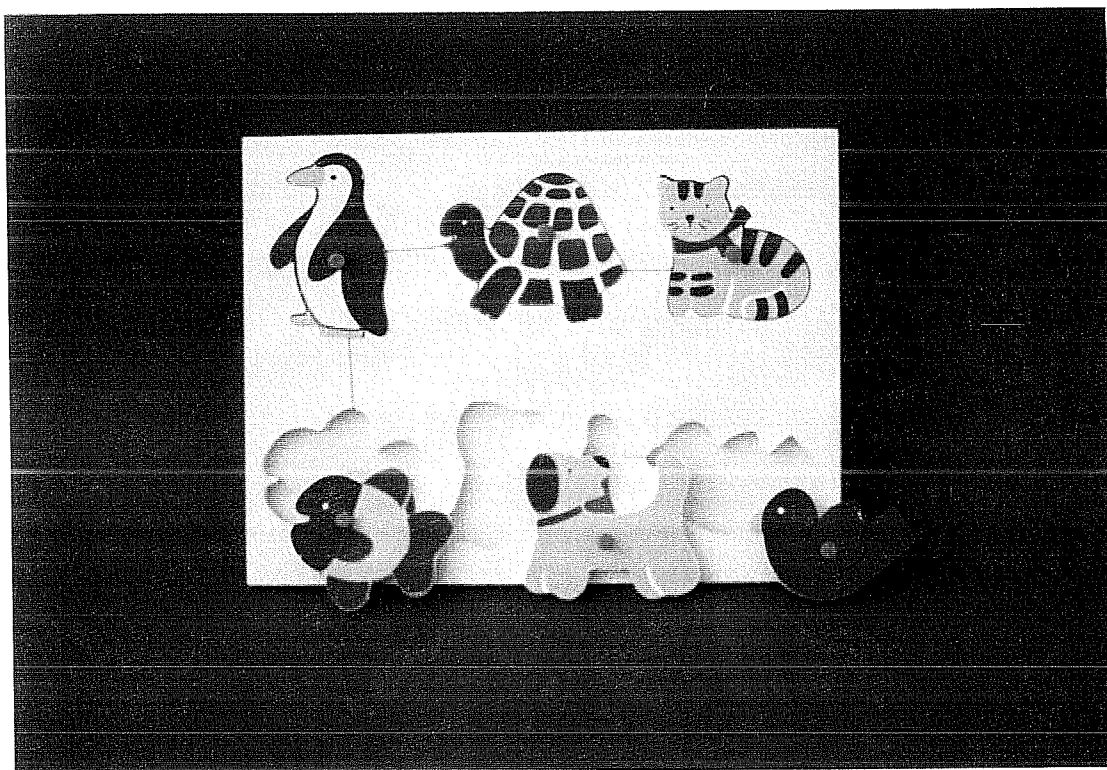


Fig. 1 - Material utilizado na situação de interação Ama/Criança

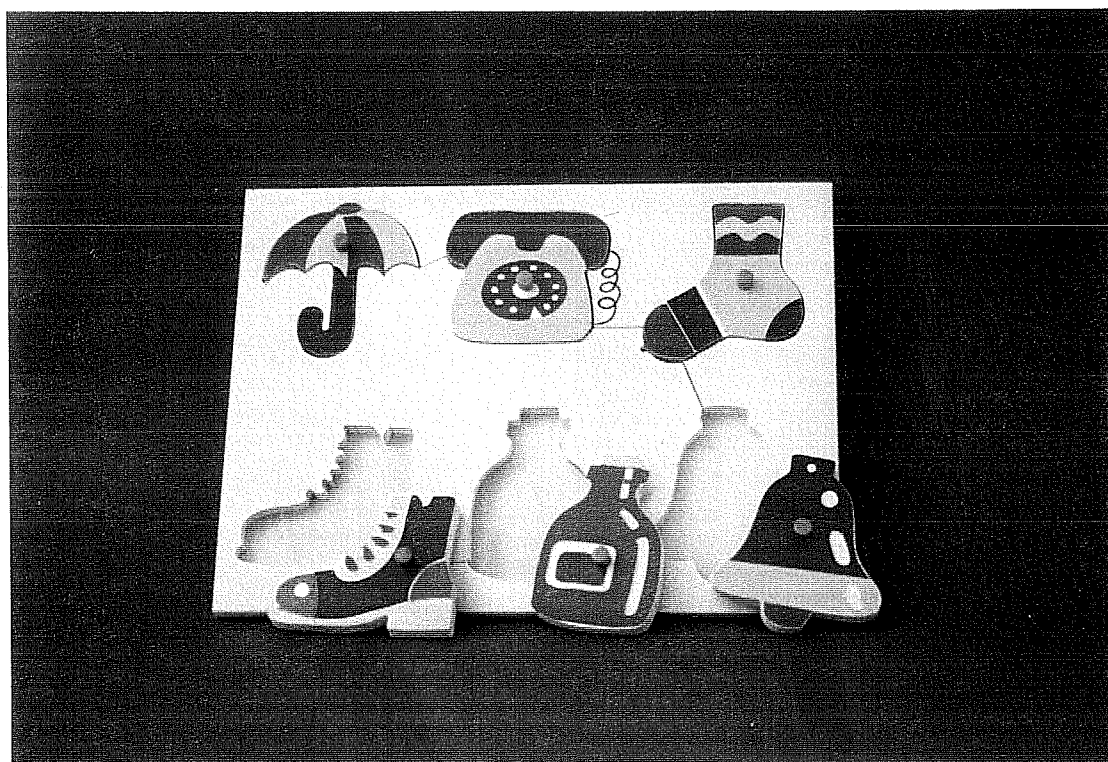


Fig. 2 - Material utilizado na situação de interação Mãe/Criança

Os dois jogos de encaixe apresentam o mesmo nível de dificuldade, variavam apenas na forma e manifestaram-se como um material bastante estimulante, pois todas as crianças aderiram muito bem, mostrando vontade de repetir o jogo várias vezes.

Todas as observações foram realizadas em casa das Amas, na sala onde habitualmente as crianças brincam, onde existiam já uma mesa pequena e duas cadeirinhas.

O material era colocado na mesa, pelo observador, à vista das díades, sendo as peças colocadas aleatoriamente ao lado direito da placa de encaixe.

As “consignes”, dirigidas à criança, foram as seguintes:

Situação 1 - “Vais construir este jogo, encaixando cada peça no seu lugar, e a (nome da Ama)/Mãe vai-te ajudar”.

Situação 2 - “Agora vais tu ajudar a (nome da Ama)/Mãe a fazer o jogo”.

Situação 3 - “Agora vais fazer o jogo sózinho(a), sem ajudas, está bem?”.

Na situação 2, o jogo baseava-se numa situação de incapacidade fictícia por parte do adulto e as Amas e as Mães foram instruídas sobre o procedimento a adoptar durante a interacção - deixar que fosse a criança a orientar a tarefa, fazendo de conta que não eram capazes de encaixar as peças.

O dia e hora da observação foi acordado com as Mães e Amas, através de contactos prévios.

Todas as observações com as Amas foram realizadas durante a manhã e as observações com as Mães foram feitas ao final do dia, quando iam buscar as crianças.

Tendo em conta a relação do experimentador com a população em estudo, uma vez que tinha exercido a sua actividade profissional na Creche Familiar nos anos anteriores, não foi necessário o estabelecimento de um tempo para familiarização com os sujeitos, dadas as relações já existentes que se mostraram facilitadoras em termos da criação de um clima o mais natural possível, tão desejado neste tipo de procedimentos experimentais.

5.2.3.1 - CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERACÇÕES

Para analisar as interações foram transcritas as filmagens em vídeo, incluindo todos os comportamentos verbais e não verbais dos membros das díades (exemplo em ANEXO III).

A análise incidiu assim sobre a execução das acções de encaixe e os passos estratégicos que as compõem.

A codificação foi realizada por dois observadores, com um elevado índice de concordância, sendo os desacordos resolvidos através da revisão das gravações, as vezes necessárias à obtenção de consenso.

Para analisar o modo de funcionamento das díades, adoptámos o método proposto por Wertsch e col. (1984).

As interações foram divididas em episódios e, tal como Wertsch, definimos um episódio como o segmento de interacção necessário ao encaixe correcto de cada peça.

Assim, teremos tantos episódios como o número de peças a encaixar (seis).

Para o encaixe de cada peça, considerámos os seguintes passos estratégicos:

- 1 - Escolher a peça
- 2 - Localização da peça
- 3 - Encaixar a peça

Para cada passo estratégico, considerámos três níveis de análise:

Nível 1 - Diz respeito à identidade de quem é fisicamente responsável pelo comportamento.

A - Quando o adulto é o responsável pela execução física do passo estratégico

C - Quando o responsável é a criança

Nível 2 - Determina se o passo estratégico foi executado sob auto-regulação ou foi regulado pelo outro

RA - Quando o comportamento é executado pela criança mas sob a regulação do adulto

AR - Quando o comportamento é executado pela criança sem a intervenção do adulto (auto-regulado)

Na situação 2, do procedimento experimental, em que o adulto é “orientado” pela criança, considerámos a seguinte codificação:

RC - Quando o comportamento é executado pelo adulto sob a regulação da criança

AR - Quando o comportamento do adulto é auto-regulado, não se observando intervenção por parte da criança.

Nível 3 - Este nível diz respeito aos comportamentos que são da responsabilidade física da criança mas sob a regulação do adulto.

Tendo em conta a nossa situação 2, considerou-se a adaptação necessária à designação deste nível pelo que também aqui são considerados os comportamentos que são da responsabilidade do adulto mas sob a regulação da criança.

Neste nível é então considerado o tipo de regulação efectuada pelo outro (directa ou indirecta).

Para realizarmos esta análise, tivemos em conta os mecanismos semióticos, considerados por Wertsch, na transição do funcionamento inter-psíquico para o intra-psíquico - a **ABREVIACÃO** e a **PERSPECTIVA REFERENCIAL**.

Assim, no que diz respeito à **ABREVIACÃO**, para os comportamentos regulados pelo adulto (ou pela criança, na situação 2), codificámos as DIRECTIVAS ABREVIADAS (**DA**) e as DIRECTIVAS NÃO ABREVIADAS (**DNA**), correspondendo respectivamente ao tipo de REGULAÇÃO INDIRECTA (**RI**) ou REGULAÇÃO DIRECTA (**RD**), segundo os seguintes critérios, tendo em conta os diferentes passos estratégicos:

PASSO ESTRATÉGICO 1 - Escolher a peça

Situação 1 - O adulto orienta a tarefa da criança

DA - Quando o adulto não indica à criança a peça que deve escolher mas exige-o implicitamente.

ex: “Vamos ... agora outra ...”

DNA - Quando o adulto dá indicações explícitas da peça a escolher.

ex: “Agora esta ...” (aponta para a peça)

Situação 2 - A criança orienta o adulto na resolução da tarefa

DA - Não foi encontrado, nos diferentes protocolos, este tipo de regulação por parte da criança.

DNA -Quando a criança aponta para a peça a escolher utilizando ou não uma expressão verbal explícita.
ex: “Agora é a bota ...” (a criança dá a peça ao adulto)

PASSO ESTRATÉGICO 2 - Localização da peça

Situação 1 - O adulto orienta a tarefa da criança

DA - Quando o adulto não indica explicitamente o lugar onde a peça deve ser encaixada.
ex: “Então vê lá onde é que é o cão ...”

DNA -Quando o adulto aponta o lugar da peça ou dá uma indicação explícita sobre a sua localização.
ex: “Experimenta aqui.” (aponta para o lugar na prancha)

Situação 2 - A criança orienta o adulto na resolução da tarefa

DA - A criança comenta o comportamento do adulto, não indicando o lugar onde deve encaixar a peça.

ex: “A meia não é aí ...”

DNA - A criança indica explicitamente ao adulto o lugar onde a peça deve ser encaixada.

ex: “O sino é aqui.” (aponta para o lugar na prancha)

PASSO ESTRATÉGICO 3 - Encaixar a peça

Situação 1 - O adulto orienta a tarefa da criança

DA - Quando o adulto regula indirectamente a acção de encaixe.

ex: “Vá, devagarinho ... não precisa tanta força!”

DNA - Quando o adulto regula directamente a acção da criança.

ex: “Vamos pôr aqui o peixinho ...” (encaixa com a criança)

Situação 2 - A criança orienta o adulto na resolução da tarefa

DA - Quando a criança regula indirectamente a acção do adulto.

ex: “Não entra assim ... é ao contrário”

DNA - Quando a criança regula directamente a acção do adulto, antecipando-se ou executando a acção em conjunto com ele.

ex: “É assim ...” (pega na mão do adulto e encaixam em conjunto a peça)

Registámos também durante a interacção, e em cada nível de análise, os seguintes comportamentos da criança e do adulto:

ECcr - Execução correcta da criança

Elcr - Execução incorrecta da criança

ECad - Execução correcta do adulto

Elad - Execução incorrecta do adulto

Para analisar os mecanismos semióticos em jogo durante a interação, utilizámos também a PERSPECTIVA REFERENCIAL proposta por Wertsch.

Por perspectiva referencial é entendido o modo como os interlocutores se chamam a atenção sobre um referente determinado.

Diferentes tipos ou níveis de referência podem ocorrer, tendo em conta a informação que contêm.

Assim, considerámos os seguintes:

SIV - Sinal indexical verbal

Utilização de expressões referenciais utilizando um mínimo de informação sobre o referente, como por exemplo:

ex: “E este o que é ?” (pega na peça e mostra à criança)

“Está aqui ...”

SINV - Sinal indexical não verbal

O adulto ou a criança (situação 2) apontam a peça ou o seu lugar na placa de encaixe.

ERC - Expressões de referência comum

Utilização do nome comum atribuído à peça.

A peça é identificada segundo uma categorização que assegura a sua identificação.

ex: “Este é o gato”

“Olha, agora uma garrafa”

EIC - Expressões informativas de contexto

Atribuição de um contexto a uma figura.

ex: “É o chapéu ... para o sol”

“A meia é para tapar o pé, quando faz frio”

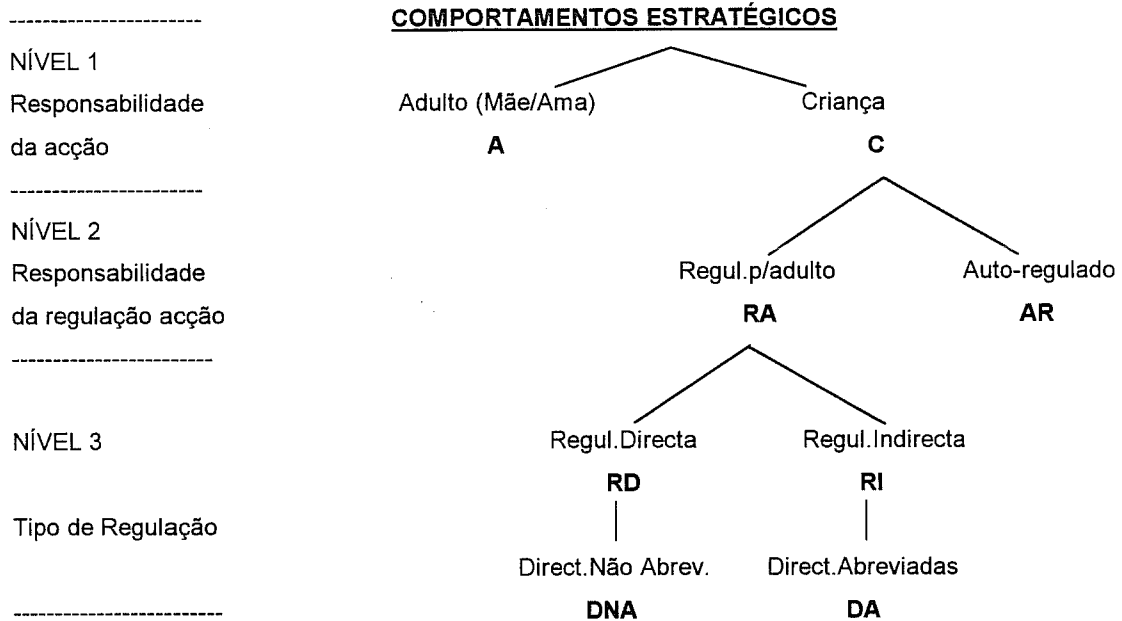
“O pinguim gosta de tomar banho na água gelada”

A análise de perspectiva referencial e dos comportamentos estratégicos utilizados, incidiu sobre a totalidade das interações, até à conclusão da tarefa.

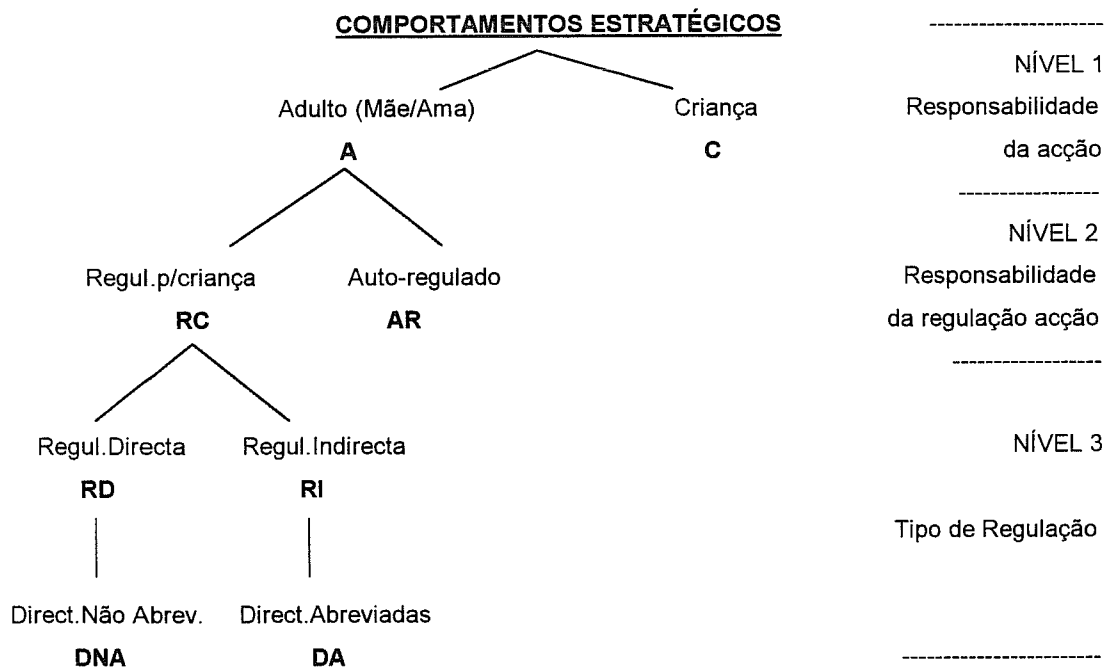
Em ANEXO IV e V apresentam-se, como exemplo, os diferentes aspectos de codificação em alguns protocolos.

Para analisar as dinâmicas interactivas, do ponto de vista de quem toma a responsabilidade da tarefa e dos mecanismos de regulação, o sistema de análise utilizado pode ser representado esquematicamente da seguinte forma:

SITUAÇÃO 1 - ADULTO ORIENTA A CRIANÇA



SITUAÇÃO 2 - CRIANÇA ORIENTA O ADULTO



Considerámos ainda outro tipo de codificação que contempla as intervenções que não constituem directivas propriamente ditas mas que ocorrem durante o processo de colaboração na resolução do problema.

Os comportamentos de apoio, se considerarmos a denominação utilizada por Bruner (1983), que identificámos foram os seguintes:

IN - Incentivos

Tentativas para manter o interesse e adesão da criança à tarefa.

ex: “Consegue, sim senhora!”

“Vá... está quase”

FB - Feedbacks

Intervenções que se referem ao resultado da acção do parceiro e que não são directivas.

Feedback positivo - **FB⁺** - ex: “Muito bem...conseguiu” “Estás a ver que descobriste logo!”

Feedback negativo - **FB⁻** - ex: “Não é aí ...”

“Presta atenção, assim não está bem!”

D - Demonstração

Execuções do adulto ou da criança (situação 2), normalmente acompanhadas de expressões verbais que incitam o parceiro a seguir a acção.

ex: "Entra sim senhora., queres ver?" (a criança tira a peça da mão do adulto e encaixa).

"Olha, é assim..." (pega na peça e exemplifica a acção)

6 - RESULTADOS

6.1 - QUESTIONÁRIO

A análise dos dados recolhidos nos questionários incidu nas cotações obtidas nas quatro categorias de perguntas que o compõem (**Concepções gerais acerca do desenvolvimento ; Regras de socialização ; Funções parentais e Estereotipos sexuais**) - ANEXO VI.

Para o tratamento estatístico foi utilizado o teste do qui quadrado, método de estatística não paramétrica , usado para dados ordinais.

Foram também agrupadas as cotações nos itens “concordo totalmente” e “concordo” bem como as observadas nos itens “discordo totalmente” e “discordo” por nos permitir uma análise mais ajustada, tendo em conta a dimensão da amostra.

Seguidamente apresentaremos, de modo comparativo, os resultados referentes às Amas e às Mães, tendo em conta as respostas obtidas de acordo com as duas concepções consideradas relativamente ao desenvolvimento e educação das crianças (uma mais tradicional e outra mais flexível).

- CATEGORIA 1 - Concepções Gerais Acerca do Desenvolvimento

No presente estudo, a maioria das Amas concorda com afirmações que enfatizam uma concepção mais tradicional acerca do desenvolvimento e educação das crianças (92% das respostas).

Assim, é defendida a necessidade de transmissão à criança, desde muito cedo, de regras de conduta de modo a assegurar o seu comportamento adequado no futuro (“os bebés têm de ser ensinados a comportarem-se senão tornam-se malcriados”).

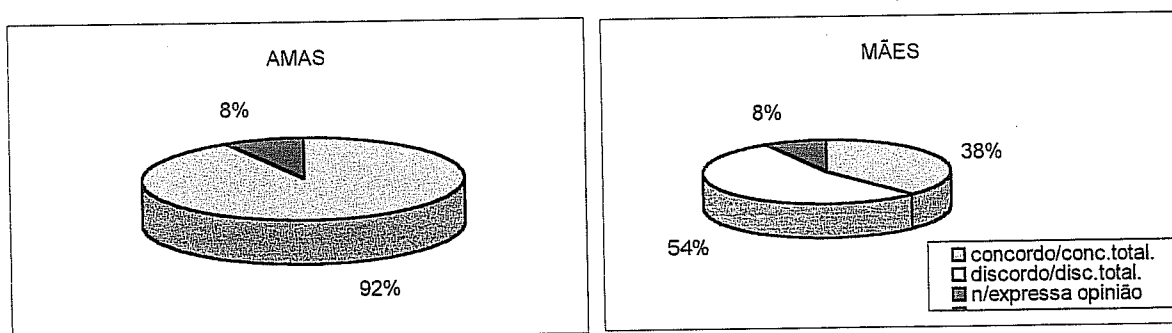
Esta concepção revela ainda a importância dos adultos, nomeadamente os pais, manterem os seus valores independentemente da maneira de ser da criança.

Outro aspecto, que poderá apresentar-se interessante, é a ideia de que as características da criança, em bebé, seriam indicadores do seu tipo de personalidade pois revelar-se-iam poucas alterações ao longo do seu desenvolvimento (“um bebé calmo tornar-se-á numa criança dócil”).

Houve apenas duas Amas e duas Mães que não expressaram opinião nesta categoria (8%).

No grupo das Mães, curiosamente, a maior percentagem de respostas aponta para a discordância das afirmações correspondentes à concepção mais tradicional (54%).

GRÁFICO 3 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais tradicional



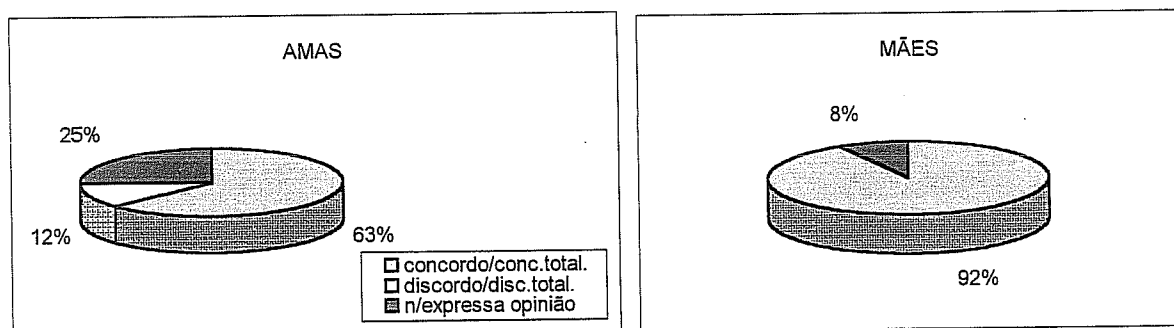
A situação apresenta-se de modo inverso, quando se tratam das respostas às questões que implicitamente defendem uma visão mais flexível acerca do desenvolvimento e educação.

Assim, a grande maioria das Mães (92% das respostas) concorda com o facto de não haver uma maneira correcta de educar uma criança, pensando também que quando existe algum problema com ela, terá de ser compreendido de modo eclético pois “os problemas das crianças raramente têm uma única causa”.

No entanto, igual número de Mães e Amas (6) concorda que a educação é um processo evolutivo e que o comportamento dos pais pode modificar-se face aos diferentes filhos (“o primeiro bebé normalmente é tratado de maneira diferente do último”).

É ainda curioso que a percentagem de respostas onde não é expressa opinião, neste tipo de questões, é de 25% nas Amas e 8% nas Mães.

GRÁFICO 4 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais flexível



CATEGORIA 2 -Regras de socialização

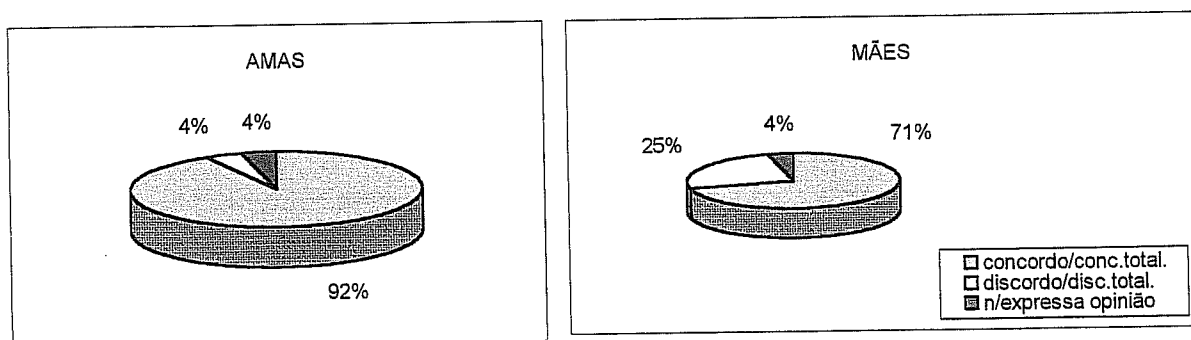
A grande maioria das Amas e das Mães (92% das respostas e 71%, respectivamente) concordaram com as questões que traduzem concepções mais tradicionais, revelando a necessidade de uma orientação da criança, em termos educacionais, enfatizando a ordem

e a limpeza bem como uma certa postura do adulto, face ao comportamento da criança, não cedendo demasiado às suas solicitações, de modo a “não a deseducar” - “se um bebé é pegado ao colo, cada vez que chora, torna-se uma criança mimada”.

No entanto é no grupo das Mães que se observa maior nível de discordância (25% das respostas) face a aspectos como :

- “A criança deve ser treinada a ser asseada o mais cedo possível”
- “Para a criança crescer de modo saudável, desde muito cedo, é necessária ordem e limpeza”.

GRÁFICO 5 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais tradicional



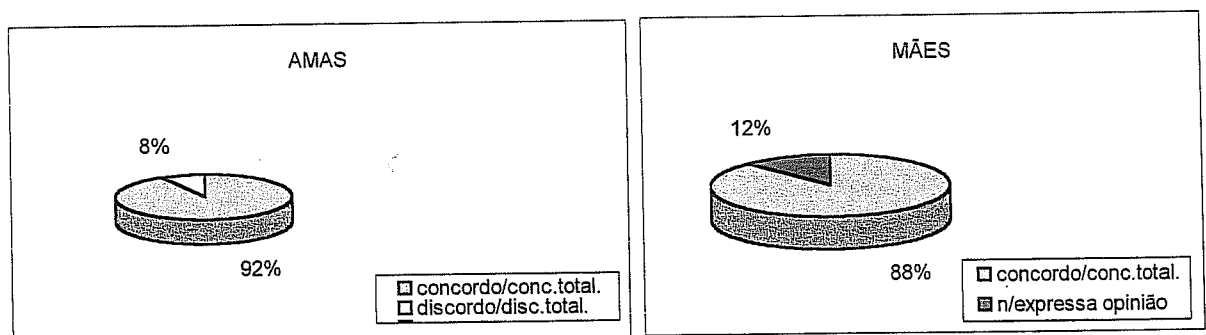
No que diz respeito à concepção mais flexível, que enfatiza o facto da criança ter de ser tratada de modo diferenciado à medida que vai crescendo e a importância que tem, como aspecto facilitador do

desenvolvimento, o relacionamento da criança com outros, obtivemos concordância total por parte das Amas e, em 12% das respostas, as Mães não expressaram opinião.

Contudo, as opiniões diferem quando se trata da necessidade de desenvolver a autonomia da criança.

Curiosamente, todas as Mães da nossa amostra concordam com esta questão (“desde muito cedo deve ensinar-se à criança a resolver os seus problemas de forma independente”) enquanto que em 8% das respostas das Amas mostram não estar de acordo.

GRÁFICO 6 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais flexível



CATEGORIA 3 - Funções parentais

Nesta categoria, em 34% das respostas, as Amas concordam com as questões relacionadas com a concepção mais tradicional e em 66% discordam.

Nos resultados observados no grupo de Mães há unanimidade na discordância (100%).

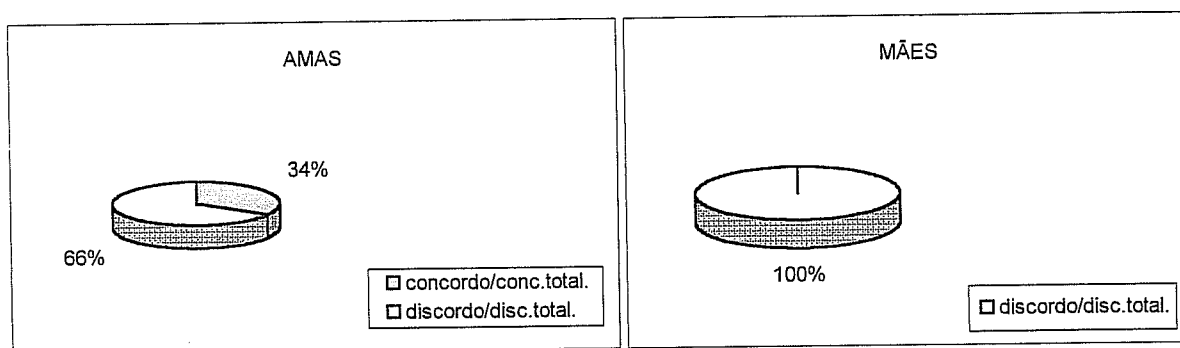
As questões em que há consonância nas respostas de ambos os grupos têm a ver com o reconhecimento das necessidades da criança em termos lúdicos e afectivos pois é refutado que “nos primeiros 6/7 meses de vida, desde que a criança esteja limpa e alimentada, não tem necessidade que o adulto brinque com ela”.

De igual modo, é opinião geral de que a mãe não deve ser a única pessoa a tomar conta da criança, até aos 3 anos.

Onde as representações se dividem é no facto do pai ser um agente educativo que impõe a regra e a disciplina, enquanto que a mãe seria a pessoa cuja função é cuidar da criança, assumindo todas as tarefas que lhe são inerentes e dando-lhe o carinho e atenção necessários (50% das Amas concordam e 100% das mães discorda).

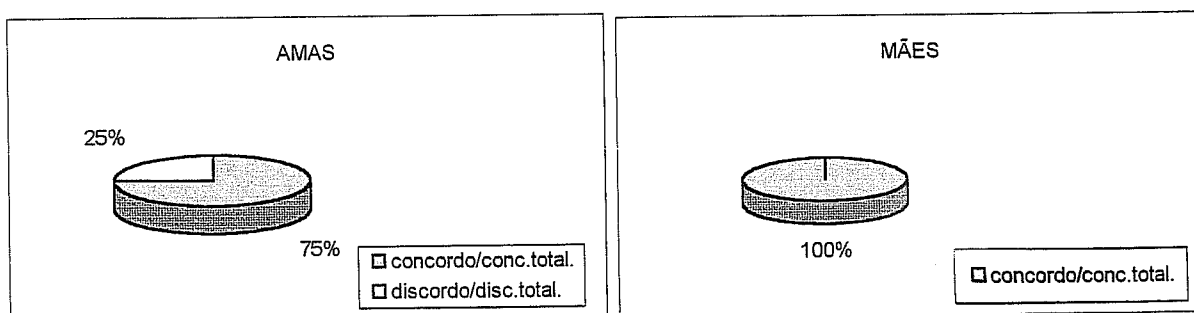
A obediência aos pais, na plena acessão da palavra, é ainda um factor importante para a quase totalidade das Amas (7), enquanto que todas as mães discordaram com a afirmação “o mais importante é ensinar à criança a obedecer aos seus pais, sem os questionar”.

GRÁFICO 7 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais tradicional



Na concepção mais flexível, os resultados mostram que para a totalidade das Mães a divisão e partilha de tarefas entre o casal é valorizada, sendo o papel mais activo do pai determinante para o desenvolvimento e educação da criança, enquanto que 25% das Amas emite uma opinião contrária.

GRÁFICO 8 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais flexível



CATEGORIA 4 - Estereótipos sexuais

Relativamente aos estereótipos sexuais pode dizer-se que, na globalidade, não se registaram diferenças significativas nas concepções de ambos os grupos.

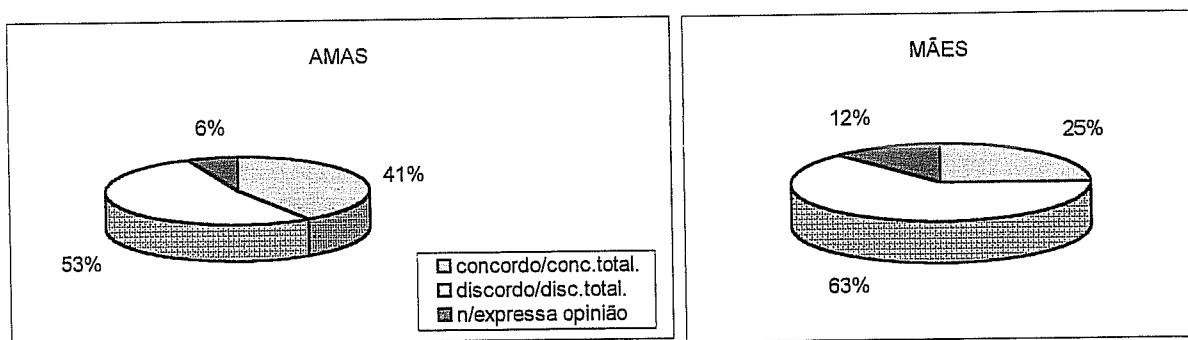
Tanto as Mães como as Amas discordam que haja diferenças, em termos gerais, de carácter das crianças do sexo feminino e masculino (63% e 53% das respostas, respectivamente) pois cada criança é diferente, independentemente do sexo a que pertence.

São pois, na sua maioria, refutadas as afirmações que traduzem concepções mais tradicionais, tais como :

- “Os rapazes são menos obedientes e mais activos que as raparigas”
- “Normalmente as raparigas são bebés mais fáceis de educar que os rapazes”.

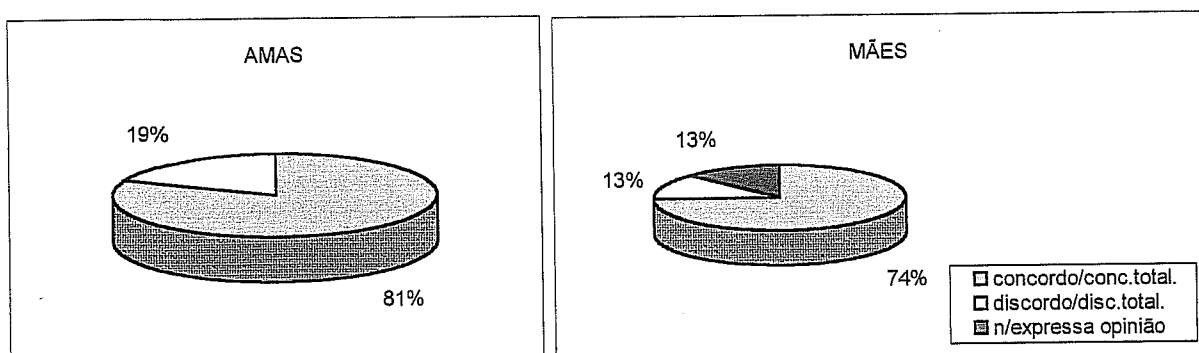
Contudo, nos hábitos de higiene, são as Amas que em 50% concordam que “as raparigas começam a ser asseadas mais cedo que os rapazes” enquanto que 63% das Mães discorda desta afirmação.

GRÁFICO 9 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais tradicional



Nas respostas que pressupõem uma opinião conceptual mais flexível, é reforçado o que atrás foi dito uma vez que 81% das Amas e 74% das Mães estão em sintonia quanto à concordância de que “os rapazes são tão meigos como as raparigas”, enfatizando que o “modo de educar uma criança é independente dela ser rapaz ou rapariga”.

GRÁFICO 10 - Comparação entre as respostas das AMAS e MÃES face à concepção mais flexível



6.2 - ESCALA DE ATITUDES

Tanto o grupo de Amas como o das Mães foi submetido a uma escala de atitudes que pretendia determinar o grau de importância que atribuíam a 19 características comportamentais das crianças.

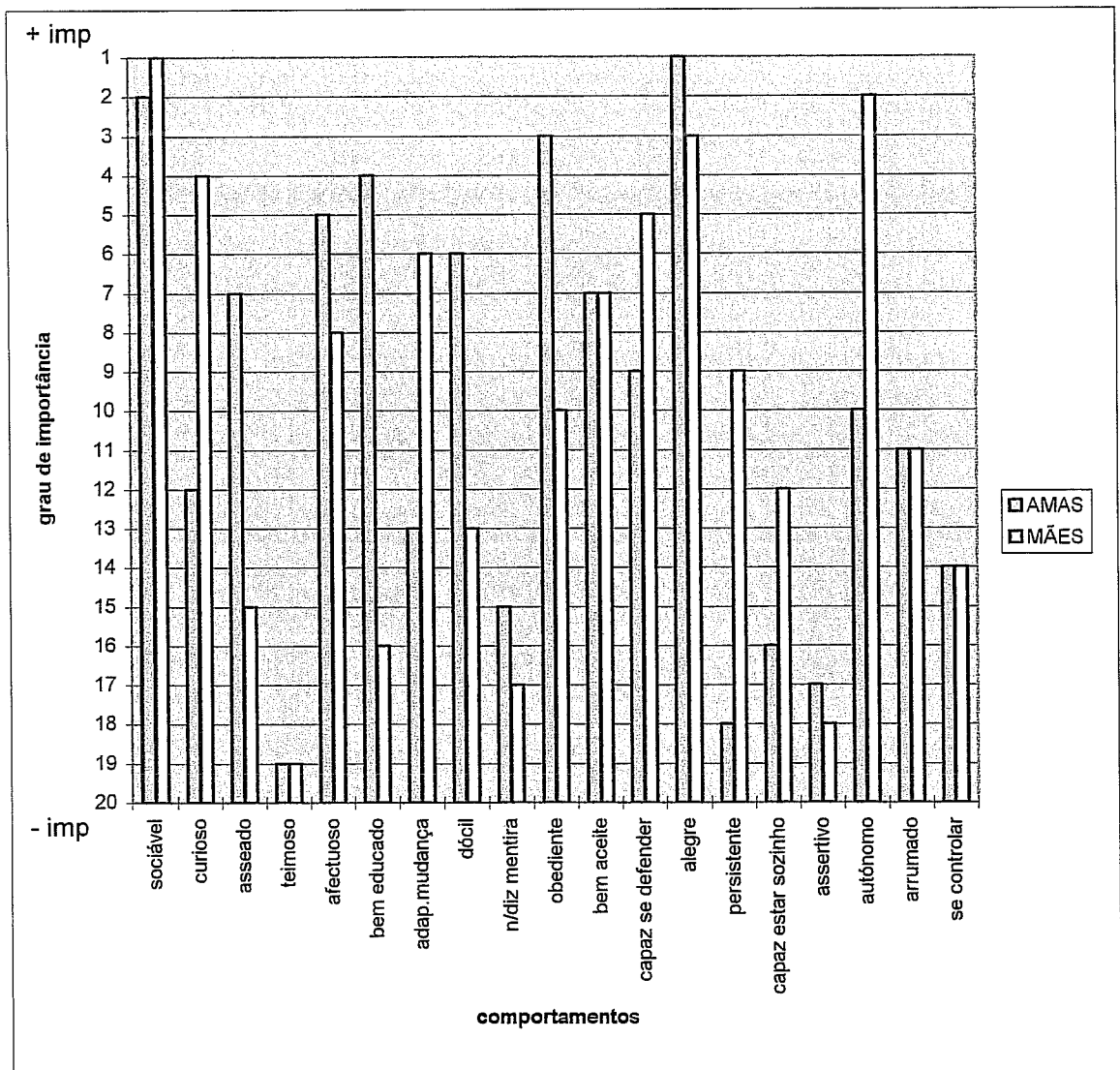
Em ANEXO VII são apresentadas as pontuações para cada comportamento e a sua hierarquização segundo o grau de importância referido.

Os resultados apontam para a existência de diferenças entre Amas e Mães, na maioria das pontuações dadas a cada um dos comportamentos.

Assim, enquanto que para as Mães os comportamentos mais importantes se relacionam com uma certa autonomia da criança (ser autónomo; curioso; capaz de se defender; ser adaptável às mudanças; ser persistente e capaz de estar sozinho) as Amas apontam como aspectos do comportamento que privilegiam mais os que se relacionam com a afectividade e regras de conduta (ser afectuoso; dócil; obediente; asseado e bem educado).

A hierarquização de comportamentos é elucidativa, como se pode ver no gráfico seguinte.

GRÁFICO 11 - Hierarquização de comportamentos



A utilização do teste de Wilcoxon, sobre os dados ordinais obtidos, revelou que apenas sete comportamentos não são significativamente diferentes tendo em conta o grau de importância que lhes foi atribuído pelos dois grupos de adultos.

O facto de “ser bem aceite pelos outros” ; “ser arrumado” ; “ser capaz de se controlar” e “ser teimoso”, obtiveram o mesmo grau de importância, dado pelas Amas e Mães (7^a, 11^a, 14^a e 19^a posição, respectivamente).

“Não dizer mentiras” e “ser assertivo” foram ainda aspectos comportamentais aos quais foi atribuída pouca importância, no conjunto apresentado (15^a e 17^a posição na cotação das Amas e 17^a e 18^a posição, na cotação das Mães).

A característica de “ser alegre” foi muito valorizada e obteve a 1^a posição (cotação das Amas) e ficou em 3^a lugar na cotação das Mães bem como o facto da criança “ser sociável” (1^o e 2^o lugares, para Mães e Amas, respectivamente).

6.3 - SITUAÇÕES DE INTERACÇÃO

6.3.1 - ABREVIACÃO E RESPONSABILIDADE PELA TAREFA

Pela análise dos resultados podemos dizer que houve grande percentagem de intervenções das crianças, tanto na situação de interacção com as Mães como com as Amas.

No entanto, na situação 2 (criança orienta o adulto), as crianças assumiram mais vezes a execução da tarefa com as Mães (96%) do que com as Amas (89,5%), como se pode ver no quadro seguinte no qual foram tomados em conta o número de episódios em que a criança executou pelo menos um passo estratégico.

QUADRO 2 - Episódios para análise do 1º nível (quem executa a acção) *

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	6	6	6	6
criança 2	6	6	6	5
criança 3	6	6	6	6
criança 4	6	5	6	5
criança 5	6	3	6	6
criança 6	6	6	6	6
criança 7	6	6	6	6
criança 8	6	5	6	6
% MÉDIAS	100%	89,5%	100%	96%

* WILCOXON (situação 2) $t = 1,5$ $p < 0,05$

Na interacção com as Amas, as crianças executaram integralmente, em média, 15% dos episódios, enquanto que com as Mães executaram uma média de 40% dos episódios.

A situação 2 também se apresenta curiosa pois, embora orientando o adulto, as crianças executaram integralmente uma média de 6% dos episódios com as Amas e 29% dos episódios com as Mães o que conseqüentemente traduz que as Mães deixaram, mais frequentemente, que fosse a criança a executar a tarefa.

QUADRO 3 - Episódios integralmente executados pela criança *

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	0	0	6	1
criança 2	6	0	0	1
criança 3	0	1	2	0
criança 4	0	1	4	1
criança 5	0	0	1	3
criança 6	1	1	0	4
criança 7	0	0	1	3
criança 8	0	0	5	1
% MÉDIAS	15%	6%	40%	29%

* WILCOXON (situação 1) $t = 9,5$ $p < 0,05$

(situação 2) $t = 2,5$ $p < 0,05$

Como se pode ver no quadro seguinte, na situação 1 as crianças assumiram mais a responsabilidade da execução da tarefa do que na situação 2.

No entanto há diferenças na situação em que interagem com as Amas (72%) e com as Mães (80%).

No que diz respeito à situação 2, e interagindo com as Mães, a percentagem da responsabilidade pela execução da tarefa é superior aquela que se observa quando interagem com as Amas (65% e 47%, respectivamente).

QUADRO 4 -Responsabilidade da execução da tarefa nos diferentes passos estratégicos *

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	12	9	18	11
criança 2	18	9	12	9
criança 3	12	13	14	9
criança 4	12	9	16	11
criança 5	12	4	13	14
criança 6	13	11	12	15
criança 7	12	6	13	13
criança 8	12	6	17	11
TOTAL	103	67	115	93
% MÉDIAS	72%	47%	80%	65%

* WILCOXON (situação 1) $t = 9,5$ $p < 0,05$
(situação 2) $t = 3,5$ $p < 0,05$

QUADRO 5 - Resultados globais sobre a responsabilidade da execução da tarefa

PASSOS ESTRATÉGICOS	EXECUTADOS P/CRANÇA		EXECUTADOS P/ADULTO	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
interacção criança/ama	103	67	41	77
interacção criança/mãe	115	93	29	51

Para uma análise mais detalhada, apresentam-se em seguida os resultados que comprovam a existência de dinâmicas interactivas diferentes.

Assim, de modo a analisar a responsabilidade pela tarefa, por parte da criança, veremos agora os resultados para cada um dos passos estratégicos e nos três níveis de análise considerados.

A - 1º Passo Estratégico : Escolher a peça

a) 1º nível de análise : Quem é fisicamente responsável pelo comportamento

QUADRO 6 - Número de vezes que a criança é responsável pelo passo estratégico

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	0	6	6	6
criança 2	6	5	0	4
criança 3	0	6	2	5
criança 4	0	3	4	5
criança 5	0	1	1	6
criança 6	1	6	0	6
criança 7	0	6	1	6
criança 8	0	5	5	5
% MÉDIAS	15%	79%	40%	89%

Nas situações de interacção com Amas, é o adulto que na maioria dos casos escolhe a peça, quando orienta a criança (situação 1). Em contrapartida, na situação 2 é a criança que mais frequentemente escolhe a peça que o adulto deverá encaixar.

Nas interacções com as Mães observou-se que a criança é mais vezes responsável pela escolha da peça, registando-se este comportamento em 40% dos casos, na situação 1 e com grande frequência na situação 2 (89%).

b) 2º nível de análise : Execução auto-regulada ou sob a regulação do outro

QUADRO 7 - Comportamentos auto-regulados da criança

	SITUAÇÃO 1	
	Criança/Ama	Criança/Mãe
criança 1	0	6
criança 2	6	0
criança 3	0	2
criança 4	0	4
criança 5	0	1
criança 6	1	0
criança 7	0	1
criança 8	0	5
% MÉDIAS	15%	40%

Estes resultados confirmam a análise do 1º nível uma vez que quando a criança se apresenta como fisicamente responsável pelo comportamento executa-o de forma auto-regulada.

Assim, na interacção com as Amas, as crianças escolheram a peça, sem qualquer regulação do adulto, em 15% dos casos, enquanto que com as Mães fizeram-no em maior percentagem (40%).

c) 3º nível de análise : Tipo de regulação efectuada pelo outro
(regulação directa e indirecta)

Constata-se que nem a regulação directa nem a indirecta ocorreram no 1º passo estratégico.

Quando a escolha da peça a encaixar era feita pela criança, tanto as Mães como as Amas não efectuaram nenhum tipo de regulação, reservando as suas intervenções para os passos estratégicos seguintes.

B - 2º Passo Estratégico : Localização da peça

a) 1º nível de análise : Quem é fisicamente responsável pelo comportamento

QUADRO 8 - Número de vezes que a criança é responsável pelo passo estratégico

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	6	0	6	1
criança 2	6	0	6	2
criança 3	6	1	6	1
criança 4	6	1	6	1
criança 5	6	1	6	3
criança 6	6	2	6	4
criança 7	6	0	6	3
criança 8	6	0	6	2
% MÉDIAS	100%	11%	100%	36%

Todas as crianças executaram este passo estratégico na situação experimental 1 (adulto orienta a criança).

Quando eram elas a orientar a acção do adulto (situação 2), observam-se diferenças significativas já que, em média, foram

responsáveis pelo passo estratégico em 11% dos episódios (na interação com Amas) e em 36% ,na interação com as Mães.

b) 2º nível de análise : Execução auto-regulada ou sob a regulação do outro

QUADRO 9 - Comportamentos auto-regulados da criança

	SITUAÇÃO 1	
	Criança/Ama	Criança/Mãe
criança 1	1	3
criança 2	4	5
criança 3	4	2
criança 4	1	1
criança 5	0	3
criança 6	0	3
criança 7	3	4
criança 8	1	1
% MÉDIAS	29%	46%

Pela leitura do quadro anterior pode dizer-se que, em média, a identificação do local onde a peça deveria ser encaixada foi conseguida, pela criança, sem nenhuma regulação por parte do adulto, em 29% dos casos (interacção com Amas) e em 46% (interacção com Mães).

QUADRO 10 - Comportamentos do adulto sob a regulação da criança

	SITUAÇÃO 2	
	Criança/Ama	Criança/Mãe
adulto 1	6	5
adulto 2	5	4
adulto 3	0	4
adulto 4	5	5
adulto 5	5	3
adulto 6	3	2
adulto 7	3	3
adulto 8	5	4
% MÉDIAS	67%	63%

Na situação experimental 2, a localização da peça foi identificada pelas Amas, sob a regulação da criança, em 67% dos episódios (média) e pelas Mães em 63%.

c) 3º nível de análise : Tipo de regulação efectuada pelo outro
(regulação directa e indirecta)

Tanto as Mães como as Amas utilizaram mais frequentemente a regulação indirecta do que a regulação directa.

Através do quadro seguinte pode observar-se que foram sobretudo as Mães que recorreram com mais frequência à regulação indirecta (48% dos episódios, em média) enquanto que nas Amas se obteve um resultado de 38%.

QUADRO 11 - REGULAÇÃO INDIRECTA - SITUAÇÃO 1

Comportamentos da criança sob regulação indirecta do adulto

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
criança 1	3	3
criança 2	0	1
criança 3	0	3
criança 4	4	5
criança 5	3	2
criança 6	2	3
criança 7	3	2
criança 8	3	4
% MÉDIAS	38%	48%

Podemos ainda referir que, no caso da situação experimental 2, o recurso a directivas abreviadas foi muito pouco frequente. Quando é a criança a regular a acção, o tipo de regulação indirecta aparece raramente e só se registou numa díade em interacção com Ama.

QUADRO 12 - REGULAÇÃO DIRECTA - SITUAÇÃO 1

comportamentos da criança sob regulação directa do adulto

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
criança 1	2	0
criança 2	2	0
criança 3	2	1
criança 4	1	0
criança 5	3	1
criança 6	4	0
criança 7	0	0
criança 8	2	1
% MÉDIAS	33%	6%

O emprego de directivas não abreviadas foi escasso, no caso das Mães, tendo-se apenas registado que só três delas utilizaram este tipo de regulação (díades 3, 5 e 8).

Em contrapartida, as Amas usaram em maior número a regulação directa (33%, em média, dos episódios).

QUADRO 13 - REGULAÇÃO DIRECTA - SITUAÇÃO 2

comportamentos do adulto, sob a regulação directa da criança

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
adulto 1	4	5
adulto 2	5	4
adulto 3	0	4
adulto 4	5	5
adulto 5	5	3
adulto 6	3	2
adulto 7	3	3
adulto 8	5	4
% MÉDIAS	62%	63%

O tipo de regulação directa aparece consistentemente no comportamento da criança.

No entanto, não parece haver grande diferença nos dois grupos observados : criança / ama e criança / mãe (62% e 63%, respectivamente).

C - 3º Passo Estratégico : Encaixar a peçaa) 1º nível de análise : Quem é fisicamente responsável pelo comportamento

QUADRO 14 - Número de vezes que a criança é responsável pelo passo estratégico

	CRIANÇA / AMA		CRIANÇA / MÃE	
	situação 1	situação 2	situação 1	situação 2
criança 1	6	3	6	4
criança 2	6	4	6	3
criança 3	6	6	6	3
criança 4	6	5	6	5
criança 5	6	2	6	5
criança 6	6	3	6	5
criança 7	6	0	6	4
criança 8	6	1	6	4
% MÉDIAS	100%	50%	100%	69%

Todas as crianças, tanto em interacção com as Amas como com as Mães, executaram fisicamente o comportamento (encaixar a peça).

Observou-se que, por vezes, os adultos ajudavam e orientavam a criança mas, ao nível deste passo estratégico, deram autonomia à criança para concretizar a acção.

Na situação 2 a criança assume um papel activo, e não só de orientação, assumindo a responsabilidade do comportamento em 50% dos episódios (interacção com Amas) e em 69% (interacção com Mães).

b) 2º nível de análise : Execução auto-regulada ou sob a regulação do outro

QUADRO 15 - Comportamentos auto-regulados da criança

	SITUAÇÃO 1	
	Criança/Ama	Criança/Mãe
criança 1	5	6
criança 2	6	6
criança 3	4	4
criança 4	3	4
criança 5	3	5
criança 6	4	6
criança 7	6	6
criança 8	4	6
% MÉDIAS	73%	90%

De um modo geral, verifica-se que as crianças regulam a sua própria acção, ao nível deste passo estratégico.

Na interacção com as Mães, as crianças executaram de forma mais autónoma, sem intervenção ou regulação do adulto, o encaixe das peças (90%), enquanto que na interacção com as Amas o comportamento auto-regulado se verificou em 73% dos casos.

QUADRO 16 - Comportamentos do adulto sob a regulação da criança

	SITUAÇÃO 2	
	Criança/Ama	Criança/Mãe
adulto 1	0	0
adulto 2	1	0
adulto 3	0	0
adulto 4	1	0
adulto 5	2	1
adulto 6	1	0
adulto 7	0	0
adulto 8	3	1
% MÉDIAS	17%	4%

Neste passo estratégico, o comportamento das Amas foi mais vezes regulado pela criança (17%), enquanto que com as Mães se verificou uma média de 4% de regulação da criança.

c) 3º nível de análise : Tipo de regulação efectuada pelo outro (regulação directa e indirecta)

No que diz respeito ao 3º nível de análise, constata-se que as Amas preferiram a regulação directa (Quadro 19) à regulação indirecta (Quadro 17).

Curiosamente, o contrário se passa em relação às Mães pois a sua preferência vai no sentido da utilização da regulação indirecta.

QUADRO 17 - REGULAÇÃO INDIRECTA - SITUAÇÃO 1

comportamentos da criança sob regulação indirecta do adulto

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
criança 1	1	0
criança 2	0	0
criança 3	0	2
criança 4	2	1
criança 5	0	1
criança 6	2	0
criança 7	0	0
criança 8	1	0
% MÉDIAS	12%	8%

Quando a acção da criança é regulada pelo adulto, nos comportamentos de encaixar a peça, as Amas utilizam mais frequentemente a regulação indirecta do que as Mães (12% e 8%, respectivamente).

QUADRO 18 - REGULAÇÃO INDIRECTA - SITUAÇÃO 2

comportamentos do adulto sob regulação indirecta da criança

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
adulto 1	0	0
adulto 2	0	0
adulto 3	0	0
adulto 4	1	0
adulto 5	0	0
adulto 6	0	0
adulto 7	0	0
adulto 8	0	0
% MÉDIAS	2%	0%

No quadro anterior, podemos ver que a utilização da regulação indirecta, pela criança, aparece muito raramente, registando-se apenas uma situação em interacção com Ama (díade 4).

QUADRO 19 - REGULAÇÃO DIRECTA - SITUAÇÃO 1

comportamentos da criança sob regulação directa do adulto

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
criança 1	0	0
criança 2	0	0
criança 3	2	0
criança 4	1	1
criança 5	3	0
criança 6	0	0
criança 7	0	0
criança 8	1	0
% MÉDIAS	15%	2%

A regulação directa é sobretudo usada pelas Amas (15%), enquanto que nas Mães observamos apenas um caso (díade 4).

No que diz respeito à situação experimental 2, e contrariamente ao observado com a regulação indirecta, a regulação directa foi já utilizada pela criança em 15% dos episódios, com as Amas, e em 4% dos casos, com as Mães, como podemos ver no quadro seguinte.

QUADRO 20 - REGULAÇÃO DIRECTA - SITUAÇÃO 2

comportamentos do adulto sob regulação directa da criança

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
adulto 1	0	0
adulto 2	1	0
adulto 3	0	0
adulto 4	0	0
adulto 5	2	1
adulto 6	1	0
adulto 7	0	0
adulto 8	3	1
% MÉDIAS	15%	4%

De um modo geral, as Amas provaram a necessidade de regular 27% das acções de encaixe (regulação indirecta + regulação directa), enquanto que as Mães apenas regularam 10% dos episódios.

No caso das crianças, observou-se uma regulação de 17% dos episódios com as Amas e 4% com as Mães.

Nos quadros resumo que se seguem, apresentam-se a totalidade dos dados recolhidos ao longo da observação das dinâmicas interactivas.

QUADRO 21 - SITUAÇÃO 1 - RESULTADOS GLOBAIS

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
Passos estratégicos executados pela criança	103 (72%)	115 (80%)
Passos estratégicos executados pelo adulto	41 (28%)	29 (20%)
Comportamentos auto-regulados pela criança	56 (54%)	84 (73%)
Comportamentos regulados pelo adulto	47 (46%)	31 (27%)
Regulação directa	23 (49%)	4 (13%)
Regulação indirecta	24 (51%)	27 (87%)

QUADRO 22 - SITUAÇÃO 2 - RESULTADOS GLOBAIS

	CRIANÇA / AMA	CRIANÇA / MÃE
Passos estratégicos executados pela criança	67 (47%)	93 (65%)
Passos estratégicos executados pelo adulto	77 (53%)	51 (35%)
Comportamentos auto-regulados pelo adulto	37 (48%)	19 (37%)
Comportamentos regulados pela criança	40 (52%)	32 (63%)
Regulação directa	37 (93%)	32 (100%)
Regulação indirecta	3 (7%)	0 (0%)

D - AVALIAÇÃO DA RESPONSABILIDADE DA EXECUÇÃO DA TAREFA

QUADRO 23 - Responsabilidade da tarefa pela criança (reg. indirecta e auto-regulação)

- SITUAÇÃO 1 -

PASSOS ESTRATÉGICOS	CRIANÇA / AMA (% médias)	CRIANÇA / MÃE (% médias)
1º - Escolher a peça	15%	40%
2º - Localização da peça	67%	94%
3º - Encaixar a peça	85%	98%

Na sit.1,e em interacção com Amas,as crianças foram sobretudo responsáveis pelo 3º passo estratégico (85%). Em interacção com Mães,a responsabilidade foi maior e registou-se,sem grandes diferenças,tanto no 2º como no 3º passo estratégico (94% e 98%).

QUADRO 24 - Responsabilidade da tarefa pela criança e pelo adulto sob a reg. da criança

- SITUAÇÃO 2 -

PASSOS ESTRATÉGICOS	CRIANÇA / AMA (% médias)	CRIANÇA / MÃE (% médias)
1º - Escolher a peça	79%	89%
2º - Localização da peça	77%	99%
3º - Encaixar a peça	67%	73%

Quando a criança é tutora e, nomeadamente, nas interacções criança/mãe observou-se, em todos os passos estratégicos, uma percentagem média superior de intervenção das crianças na execução das acções que o adulto supostamente teria de executar.

6.3.2 - A PERSPECTIVA REFERENCIAL

A análise da perspectiva referencial incidu sobre todas as intervenções das Mães e das Amas, ao longo da interação (em ANEXO VIII), bem como nas intervenções utilizadas pelas crianças, na situação em que orientavam o adulto na resolução da tarefa (situação 2).

QUADRO 25 - Expressões de referência utilizadas pelas Mães e Amas
- SITUAÇÃO 1 -

	AMAS	MÃES
SIV		
Sinais indexicais verbais	44 (49%)	30 (49%)
SINV		
Sinais indexicais não verbais	3 (3%)	5 (8%)
ERC		
Expres. de referência comum	39 (43%)	24 (40%)
EIC		
Expres. informativas de contexto	4 (5%)	2 (3%)
TOTAL	90	61

Apesar de não se ter registado grande dispersão de utilização das expressões, no funcionamento interpsicológico das díades, da análise das sequências interactivas nos dois grupos (criança/mãe e criança/ama), na situação 1, observou-se que tanto as Mães como as Amas utilizaram preferencialmente expressões cujo objectivo era mais instrumental do que informativo, procurando possivelmente, assim, minimizar o desafio semiótico.

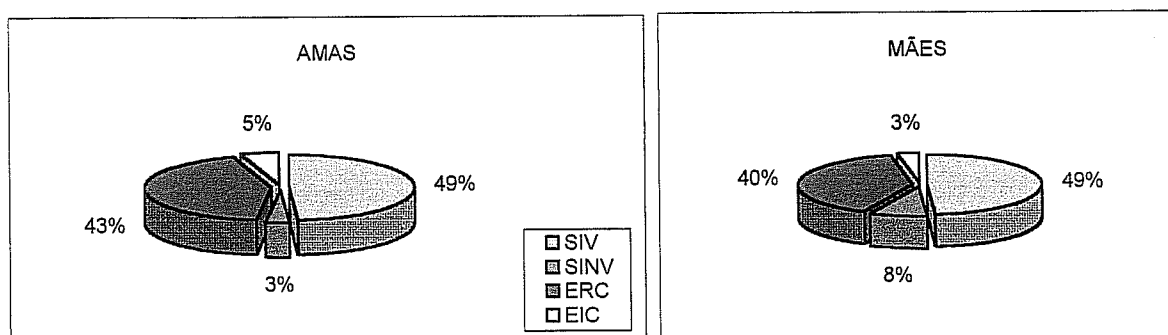
Ambos os adultos usaram sobretudo sinais indexicais verbais (49% dos casos) e expressões de referência comum (43% das Amas e 40% das Mães).

Os sinais indexicais não verbais ocorreram em pequena percentagem, embora tenham sido sobretudo as Mães a utilizar este tipo de expressões (8% das Mães e 3% das Amas).

A utilização de expressões contendo informação sobre o contexto (expressões informativas de contexto) observaram-se em 5% das directivas das Amas e em 3% das directivas das Mães.

Estas expressões eram sempre acompanhadas ou por sinais indexicais não verbais ou por expressões de referência comum, permitindo uma intersubjectividade relativamente aos objectos em causa, de modo a percepção-los num contexto conhecido e familiar para a criança.

GRÁFICO 12 - Expressões de referência utilizadas pelos adultos nas interacções
- SITUAÇÃO 1 -



As expressões, contendo informação contextual, foram utilizadas apenas por três Amas e duas Mães e estavam associadas a peças que levantavam ocasionalmente mais hesitação à criança, na sua localização na placa de encaixe (ex: o pinguim) ou que a criança associava a algo conhecido (ex: o sino), como se enuncia nos exemplos seguintes:

Díade 8 (criança/ama) - episódio 6

Ama - E este? (pega na peça e dá à criança)

Cr. - É o piu-piu.

Ama - O pinguim !

Cr. - Pinguim.

Ama - Gosta muito de água , é ...gosta muito de tomar banho nas águas geladas ...

Muito bem !

Cr. - Agora já está!

Díade 3 (criança/mãe) - episódio 2

Mãe - Agora o sininho. (aponta para a peça)

Vê lá onde é que é o sininho ... o sininho ...

Muito bem, sim senhor!

Cr. - Esse sininho é igual ao do Peter Pan !

Mãe - É igual ao do Peter Pan.

Também se chama sininho,mas o outro é uma menina,não é?

Cr. - É.

QUADRO 26 - Expressões de referência utilizadas pelas crianças
- SITUAÇÃO 2 -

	INTERACÇÃO CRIANÇA/AMA	INTERACÇÃO CRIANÇA/MÃE
SIV Sinais indexicais verbais	29 (48%)	52 (79%)
SINV Sinais indexicais não verbais	16 (26%)	7 (11%)
ERC Expres. de referência comum	15 (24%)	6 (9%)
EIC Expres. informativas de contexto	1 (2%)	1 (1%)
TOTAL	61	66

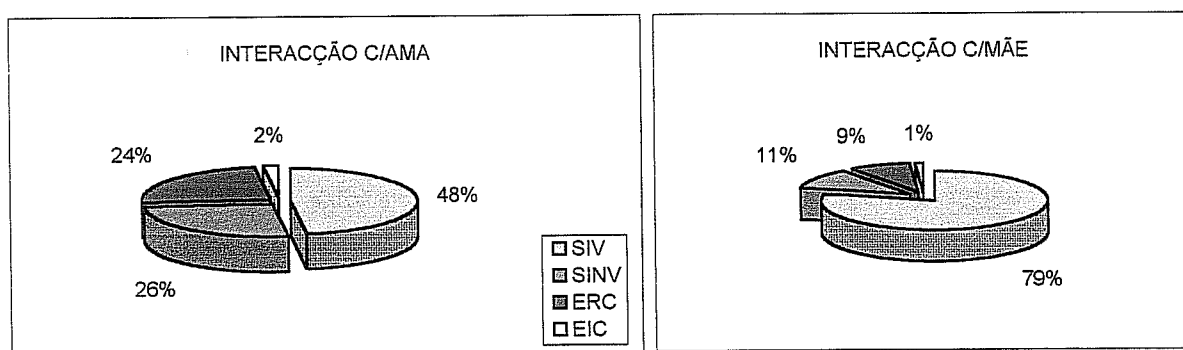
Na situação 2, as expressões de referência utilizadas pelas crianças apontam, comparativamente ao ocorrido com os adultos, para um maior uso de sinais indexicais não verbais (26% na interação com Amas e 11% na interação com Mães).

Neste caso, observa-se alguma diferenciação no funcionamento interpsicológico das díades.

Enquanto que nas interações com as Mães houve uma maior percentagem de ocorrência de sinais indexicais verbais (79% com as Mães e 48% com as Amas), a utilização de sinais indexicais não verbais aconteceu de forma inversa, sendo maior a sua utilização com as Amas (26% com as Amas e 11% com as Mães) bem como a

recorrência a expressões de referência comum (24% com as Amas e 9% com as Mães).

GRÁFICO 13 - Expressões de referência utilizadas pelas crianças nas interações
- SITUAÇÃO 2 -



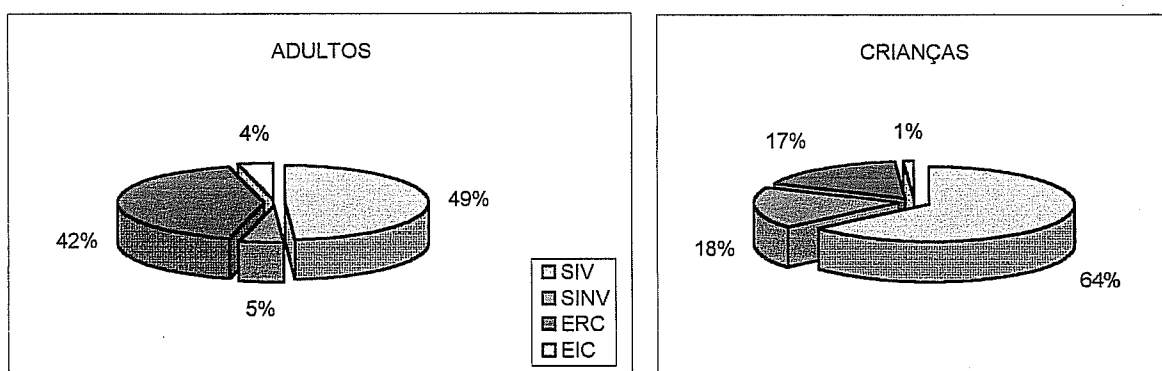
Passando agora a uma análise comparativa das expressões de referência utilizadas pelos adultos (situação experimental 1) e pelas crianças (situação experimental 2), verificamos que os adultos recorreram sobretudo aos sinais indexicais verbais (SIV) e expressões de referência comum (ERC), utilizando o nome comum das figuras ao longo da dinâmica interactiva.

QUADRO 27 - Expressões de referência utilizadas por adultos e crianças

	ADULTOS	CRIANÇAS
SIV	74 (49%)	81 (64%)
SINV	8 (5%)	23 (18%)
ERC	63 (42%)	21 (17%)
EIC	6 (4%)	2 (1%)
TOTAIS	151	127

Por sua vez as crianças, no seu funcionamento inter-individual com os adultos, utilizaram predominantemente os sinais indexicais verbais (SIV) e, quase equitativamente, os sinais indexicais não verbais (SINV) e as expressões de referência comum (ERC).

GRÁFICO 14 - Comparação entre as expressões de referência utilizadas pelos adultos e pelas crianças



6.3.3 - COMPORTAMENTOS DE APOIO

O registo dos comportamentos de apoio, observados nas diferentes díades, estão incluídos em ANEXO IX.

Nos quadros seguintes apresentam-se os resultados globais, e por cada passo estratégico, das codificações efectuadas nas quatro categorias consideradas (Incentivos; “Feed backs” positivos e negativos e Demonstrações).

QUADRO 28 - Comportamentos de apoio observados nos adultos
- SITUAÇÃO EXPERIMENTAL 1 -

	INTERACÇÃO CRIANÇA / AMA				INTERACÇÃO CRIANÇA / MÃE			
	IN	Fb+	Fb-	D	IN	Fb+	Fb-	D
1º Passo Estratégico	2	0	0	0	0	0	0	0
2º Passo Estratégico	6	3	15	0	3	1	6	0
3º Passo Estratégico	5	32	0	0	0	30	0	0
Sub Total	13 (20%)	35 (56%)	15 (24%)	0 (0%)	3 (7%)	31 (78%)	6 (15%)	0 (0%)
TOTAL	63				40			

IN : Incentivos

Fb+ : Feed back positivo

Fb- : Feed back negativo

D : Demonstração

Pode dizer-se que o funcionamento inter-individual das díades é diferenciado relativamente à utilização de expressões/comportamentos de apoio por parte dos dois grupos de adultos.

INCENTIVOS

Este tipo de intervenção foi o menos observado (20% nas Amas e 7% nas Mães).

Os comportamentos de incentivo ocorreram sobretudo no 2º e 3º passos estratégicos, nas díades criança/ama.

Apenas se registou o caso de uma Ama que incentivou a criança logo no 1º passo estratégico, como se pode ver no excerto do diálogo seguinte.

Díade 2 (criança/ama) - episódio 2

Ama - Vá, mais outra...

Cr. - O cavalo. (a criança pega na peça)

Ama - Este é o cãozinho !

É um cão, não é ?

Cr. - Cão.

Ama - Vamos lá ver onde é o cãozinho...

Cr. - Aqui!

Relativamente às Mães, só três é que utilizaram este tipo de expressão, exclusivamente para incentivar as crianças na busca do local adequado para encaixar a peça (2º passo estratégico), como se ilustra seguidamente:

Díade 1 (criança/mãe) - episódio 3

Mãe - E a garrafa onde é ?

Hum ... não me parece ...

Cr. - É pá ! (tenta encaixar no local errado)

Mãe - É pá ?

Então vê lá ... procura melhor, com jeitinho...

Isso !

Díade 8 (criança/mãe) - episódio 5

Mãe - E agora, isso é o quê ?

Cr. - Meias ... aqui

Mãe - Isso é uma bota !

Cr. - Bota.

Mãe - Pois, para as meninas patinarem!

Procura com jeitinho, vá ...está quase...

Ai, tão linda !

“FEED BACKS”

Tanto no caso das Amas, como no caso das Mães, a maior percentagem de intervenções situa-se na categoria de “feed backs” positivos (56% nas Amas e 78% nas Mães) que apresentam uma distribuição bastante regular nas diferentes díades.

Contudo, observou-se que as Mães, tendo um papel menos interventivo, reforçaram mais as acções da criança pela positiva.

Os reforços positivos ocorreram em grande maioria no 3º passo estratégico, recompensando a criança pela conclusão de cada um dos episódios de construção do jogo.

Apenas se registou o caso de uma Mãe que utilizou “feed back” positivo no 2º passo estratégico.

Díade 3 (criança/mãe) - episódio 1

Mãe - Então, filha ...Esse, esse da ponta, não é ?

Cr. - (Vai experimentando encaixar a peça em vários locais, percorrendo a prancha)

Mãe - Esse onde é que é ?

Cr. - (aponta para o local e olha para a mãe)

Mãe - É aí, muito bem ! (aprovando a escolha da criança)

Isso mesmo, dá-se um jeitinho ... (ajeita a prancha)

Cr. - É...

Mãe - E já está !

Os “feed backs” negativos foram observados em 24% das interacções das Amas e em 15% das Mães.

É curioso que esta categoria ocorreu exclusivamente durante o 2º passo estratégico (localizar a peça), de modo a orientar a criança na execução da acção.

Díade 5 (criança/ama) - episódio 4

Ama - Este é um peixinho.

Vê lá onde é que é o buraquinho do peixinho.

Cr. - O peixinho, aqui. (escolha incorrecta)

Ama - Não, aí não !

Olha bem para o buraquinho ... (ajeita a prancha)

Qual é que te parece que é o peixinho ?

Cr. - (tenta encaixar a peça noutro local)

Ama - Não, aí também não é !

Qual é que é, vê lá ...

Díade 4 (criança/ama) - episódio 3

Ama - E este o que é ? (pega na peça e dá à criança)

Parece o quê ?

Cr. - Papagaio.

Ama - Parece um papagaio ? É um ... passarinho!

Cr. - Um passarinho.

Ama - É um passarinho. Onde é que ele vai ficar, o passarinho ?

Cr. - (tenta encaixar a peça no local errado)

Ama - Ah ! Não parece que seja aí ... aí não parece...

Cr. - (tenta de novo)

Ama - Aí também não !

Cr. - Não, não...

Ama - Não, não. Vê lá bem, vê lá ...

Cr. - (tenta de novo)

Ama - Aí não cabe ! Não empurra porque não cabe !

Onde é que poderá ser ?

A relação entre “feed backs” positivos e negativos é contrastante nos dois grupos.

Os “feed backs” positivos têm mais do dobro da frequência dos negativos (nas interações criança/ama) e são cinco vezes mais frequentes que os “feed backs” negativos (nas interações criança/mãe).

DEMONSTRAÇÃO

Na situação experimental 1 (adulto orienta a criança), não se registou nenhum comportamento de apoio incluído nesta categoria, tanto nas díades criança/ama como nas díades criança/mãe.

QUADRO 29 - Comportamentos de apoio observados nas crianças
- SITUAÇÃO EXPERIMENTAL 2 -

	INTERACÇÃO CRIANÇA / AMA				INTERACÇÃO CRIANÇA / MÃE			
	IN	Fb+	Fb-	D	IN	Fb+	Fb-	D
1º Passo Estratégico	0	0	0	0	0	0	0	0
2º Passo Estratégico	0	0	1	0	0	0	1	8
3º Passo Estratégico	1	0	1	22	0	0	0	15
Sub Total	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	22 (88%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	23 (96%)
TOTAL	25				24			

IN : Incentivos

Fb+ : Feed back positivo

Fb- : Feed back negativo

D : Demonstração

Na situação experimental, na qual a criança orientava o adulto, registou-se uma certa uniformidade em relação aos comportamentos de apoio, utilizados pela criança, para com as Amas e as Mães.

INCENTIVOS

Este tipo de intervenção apenas se observou numa criança que, como se verá no seguinte excerto de diálogo, incentivou a Ama na acção de colocar a peça.

Díade 1 (criança/ama) - episódio 4

Ama - E este como é que se chama ?

Cr. - A tartaruga.

Ama - Onde é que é a tartaruga ?

Cr. - Aqui. (indica o lugar ao adulto)

Ama - Aqui ? Olha, este é que não serve aqui !

(adulto faz de conta que não consegue encaixar)

Cr. - Serve, serve, experimenta mais ...

Ama - Não serve, olha !

“FEED BACKS”

No funcionamento inter-individual das crianças com os adultos, não se observou da sua parte a utilização de reforços positivos para com as Amas ou as Mães.

Os reforços negativos também ocorreram em número bastante reduzido e apenas se observaram em três crianças (duas em interacção com Amas e uma em interacção com Mãe).

Díade 8 (criança/ama) - episódio 6

Ama - Pronto, agora falta o quê ?

Cr. - O peixinho.

Ama - Ah, o peixinho !

Cr. - Toma o peixe. (dá a peça ao adulto)

Ama - Falta o peixe ... (vai fazendo tentativas para encaixar e aproxima a peça do local errado)

Cr. - Não é aí ... !

Ama - Não ? E como é que é este ?

Como é que se consegue meter este ?

Cr. - Aqui. (aponta para o lugar na prancha)

Díade 4 (criança/mãe) - episódio 3

Mãe - Agora deixa ver essa que tu tens.

Cr. - (Dá a peça ao adulto)

É aqui . (aponta para o lugar)

Mãe - É aqui ! (escolhe um local errado)

Cr. - Não, não é, não é aí essa !

Mãe - Ai, não é aqui ?

Cr. - É aqui, aqui ! (aponta para o lugar correcto)

Ao longo das dinâmicas interactivas, o que se observou é que as crianças iam respondendo às perguntas colocadas pelo adulto.

Ex: adulto - É assim ?

cr. - Não.

adulto - Então achas que é daqui ?

cr. - Não.

Estas intervenções não foram consideradas como “feed backs” negativos pois não surgiam por iniciativa da criança, correspondendo mais a respostas induzidas pelas questões dos adultos, de modo a promover e incentivar a comunicação e colaboração activa por parte da criança.

DEMONSTRAÇÃO

Curiosamente, e contrariamente ao observado na situação experimental anterior, a grande maioria dos comportamentos de apoio das crianças, para com os adultos, situa-se nesta categoria (88% com as Amas e 96% com as Mães).

Muito mais do que incentivar à acção, ou porventura reforçá-la, a criança agia de forma sobretudo instrumental, mostrando como se executava a tarefa.

Díade 1 (criança/ama) - episódio 6

Ama - Este onde é que é, o pinguim ? Aqui ?

Cr. - (acena negativamente com a cabeça)

Ama - Ai, a Manela não sabe ! Isto não cabe ! ...

Cr. - Cabe, cabe ...

Ama - Não cabe, não !

Cr. - Cabe, cabe, queres ver ? (pega na peça)

Isto é assim ... tem de ser muito devagarinho ... é assim!

(a criança encaixa a peça) -

Ama - Ena ! A Inês sabe !

Cr. - Eu sei, tu não sabes ...!

É de registar também que quando a demonstração ocorria no 2º passo estratégico, a criança antecipava-se ao adulto, executando ela própria o passo estratégico referido e o seguinte, concluindo o episódio.

Tal comportamento suscitava, por parte dos adultos, alguns comentários, como por exemplo os que a seguir se enunciam.

Díade 4 (criança/mãe) - episódio 1

Mãe - Sou eu que ponho !

Vá, onde é que eu vou meter esse ?

Dá cá ... Onde é que será que eu vou pôr ?

Cr. - Ali ... ali ... (coloca a peça junto do lugar)

Mãe - Aqui ?

Ai, mas isto está ao contrário, não está ?

Cr. - (tira a peça ao adulto e encaixa)

Mãe - Ah, assim está bem !

Olha, mas sou eu que faço, não és tu !

Vais-me ajudar, mas eu é que pego nas peças, está bem ?

Cr. - Sim.

6.3.4 - COMPORTAMENTOS DE EXECUÇÃO

6.3.4.1 - AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS ACÇÕES DA CRIANÇA

QUADRO 30 - Comportamentos de execução da criança

	INTERACÇÃO CRIANÇA / AMA		INTERACÇÃO CRIANÇA / MÃE	
	ECcr	Elcr	ECcr	Elcr
1º Passo Estratégico	7	0	19	0
2º Passo Estratégico	48	22	48	12
3º Passo Estratégico	48	0	48	0
TOTAL	103	22	115	12

ECcr - Execução correcta da criança

Elcr - Execução incorrecta da criança

A totalidade dos comportamentos observados, nas diferentes díades, estão incluídos em ANEXO X.

Analisaremos a execução das acções no 2º passo estratégico, pois é onde se observou algumas vezes procedimentos incorrectos da parte da criança, até conseguir executar com êxito a acção (Quadro 30).

Na situação de interacção com as Amas, houve mais “erros” (22 acções de localização da peça no sítio incorrecto) do que na situação de interacção com as Mães (12 enganos).

Tais resultados poderão ter a ver com uma certa aprendizagem relativamente à tarefa pois, embora sendo um puzzle diferente, a observação das interacções com as Mães foi posterior à das Amas e, por consequência, as crianças já tinham resolvido um problema idêntico anteriormente.

6.3.4.2 - AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS ACÇÕES DO ADULTO

Avaliaremos o comportamento dos adultos no 2º e 3º passos estratégicos pois foi onde se observaram, ao longo das interacções, situações de incapacidade/hesitação fictícias para resolver a tarefa.

QUADRO 31 - Comportamentos dos adultos face à situação de incapacidade fictícia para resolver a tarefa

	EI (AMA)		EI (MÃE)	
	2º Passo Estratégico	3º Passo Estratégico	2º Passo Estratégico	3º Passo Estratégico
adulto 1	1	4	2	2
adulto 2	0	4	3	0
adulto 3	0	7	3	1
adulto 4	2	6	1	2
adulto 5	1	5	0	3
adulto 6	0	7	2	1
adulto 7	1	0	0	1
adulto 8	2	3	2	1
Sub Total	7 (16%)	36 (84%)	13 (54%)	11 (46%)
TOTAL	43		24	

EI (AMA) - Execução incorrecta da Ama

EI (MÃE) - Execução incorrecta da Mãe

Na situação experimental proposta aos adultos, na qual permitiriam que fosse a criança a orientá-los na resolução da tarefa, observou-se que foi no grupo das Amas que se registaram maior número de atitudes comportamentais de incapacidade fictícia (43 situações), colocando à criança o desafio de as ajudar embora, no final, assumissem a concretização do passo estratégico.

As Mães adoptaram um comportamento diferente e permitiam mais que a criança se antecipasse na acção, embora também se tivessem registado 24 situações de execução incorrecta.

Enquanto que as Amas simulavam sobretudo que não conseguiam executar o 3º passo estratégico - encaixar a peça - (84%), as Mães incitavam à participação da criança logo na resolução do 2º passo estratégico, procurando em conjunto a localização do sítio onde a peça deveria ser encaixada (54%).

6.3.5 - OUTRO TIPO DE CODIFICAÇÃO

6.3.5.1 - COMPORTAMENTOS NÃO VERBAIS

No decorrer dos vários visionamentos das gravações efectuadas, das situações de interacção, fizemos um levantamento dos comportamentos não verbais utilizados, quer pelos adultos quer pelas crianças, ao longo da resolução da tarefa.

Assim, foram encontrados os seguintes tipos de comportamentos:

1. Pega na peça e mostra/dá à criança/adulto
2. Aponta para a peça
3. Empurra a peça na direcção do parceiro
4. Pega na peça e coloca-a junto do seu lugar na prancha
5. Aponta para o lugar na prancha
6. Tapa com a mão o lugar na prancha, impedindo que o parceiro coloque a peça no local errado
7. Ajeita/segura a prancha
8. Pega na mão/braço do parceiro, desviando-a do lugar onde erradamente ia colocar a peça
9. Desloca a peça, na prancha, até encaixá-la (é o parceiro tutor que faz o encaixe)
10. A peça é encaixada, em conjunto, pela díade

Nos quadros seguintes apresentam-se as frequências observadas, nos diferentes tipos de comportamentos, nas situações em que o adulto era o tutor (situação 1) e em que a criança orientava o adulto (situação 2).

QUADRO 32 - Comportamentos não verbais do adulto durante a interação
- SITUAÇÃO 1 -

Tipos de comport.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Ama 1	5	7	0	1	2	0	2	0	1	1	19
Ama 2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3
Ama 3	6	0	0	2	0	0	0	0	1	1	10
Ama 4	7	7	0	0	3	1	5	0	0	2	25
Ama 5	6	3	0	3	4	0	2	5	1	5	29
Ama 6	0	0	1	0	5	0	0	0	0	1	7
Ama 7	6	1	0	0	0	0	1	0	0	0	8
Ama 8	5	1	0	0	1	0	7	0	0	1	15
TOTAL	35	19	1	6	15	1	18	5	3	13	116
Mãe 1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
Mãe 2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Mãe 3	0	3	0	0	2	0	2	0	0	0	7
Mãe 4	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Mãe 5	6	0	0	0	1	0	2	0	0	1	10
Mãe 6	4	2	0	0	2	0	0	0	0	0	8
Mãe 7	5	1	0	0	0	0	0	0	0	6	12
Mãe 8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
TOTAL	22	15	1	0	5	0	5	0	0	8	56

Observa-se que a frequência de comportamentos não verbais utilizados pelas Amas é aproximadamente o dobro dos utilizados pelas Mães (116 e 56, respectivamente).

Tanto nas Mães, como nas Amas, o comportamento mais observado foi “pegar na peça e mostrar/dar à criança” bem como “apontar para a peça”, de modo a orientar a acção. O facto de “ajeitar/segurar a prancha” ocorreu ainda, no caso das Amas, em 18 vezes (16%), enquanto que as Mães apenas por 5 vezes (9%) recorreram a este comportamento.

QUADRO 33 - Comportamentos não verbais da criança durante a interacção

Tipos de comport.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
cr. 1	6	0	0	0	6	0	0	0	3	0	15
cr. 2	5	0	0	0	7	0	0	0	0	6	18
cr. 3	6	0	0	3	0	0	0	0	3	1	13
cr. 4	5	0	0	0	6	0	0	0	2	5	18
cr. 5	1	0	0	1	6	0	0	0	3	1	12
cr. 6	6	0	0	2	3	0	0	0	3	0	14
cr. 7	6	0	0	0	4	0	0	0	0	0	10
cr. 8	6	0	0	1	5	0	0	0	1	5	18
TOTAL 1	41	0	0	7	37	0	0	0	15	18	118
cr. 1	4	0	0	2	5	0	0	0	2	0	13
cr. 2	4	0	0	2	1	0	0	0	0	3	10
cr. 3	8	0	0	0	5	0	0	0	0	0	13
cr. 4	1	0	0	1	6	0	0	0	4	1	13
cr. 5	6	0	0	0	8	0	0	0	0	0	14
cr. 6	3	0	0	3	4	0	0	0	1	3	14
cr. 7	2	0	0	1	4	0	0	0	0	3	10
cr. 8	0	0	0	3	8	0	0	0	4	1	16
TOTAL 2	28	0	0	12	41	0	0	0	11	11	103

TOTAL 1 - interacção criança / Ama

TOTAL 2 - interacção criança / Mãe

Quando era a criança a orientar o adulto, o tipo de comportamento dominante, com as Amas, foi “pegar na peça e dar ao adulto” (35%), enquanto que com as Mães predominou o “apontar para o lugar na prancha” (40%).

Com o objectivo de encontrarmos um possível “perfil” das dinâmicas interactivas, nas diferentes situações, tentámos representar graficamente o ocorrido quanto à utilização dos tipos de comportamentos não verbais, ao longo do tempo de execução da tarefa.

Constata-se que a variabilidade de “perfis” era total, já que não se encontraram duas representações idênticas.

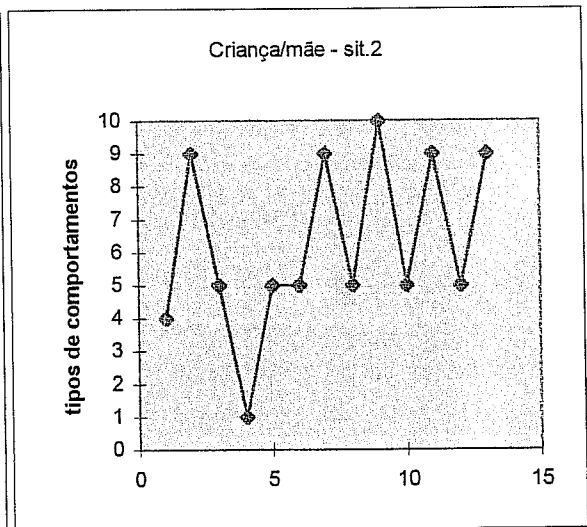
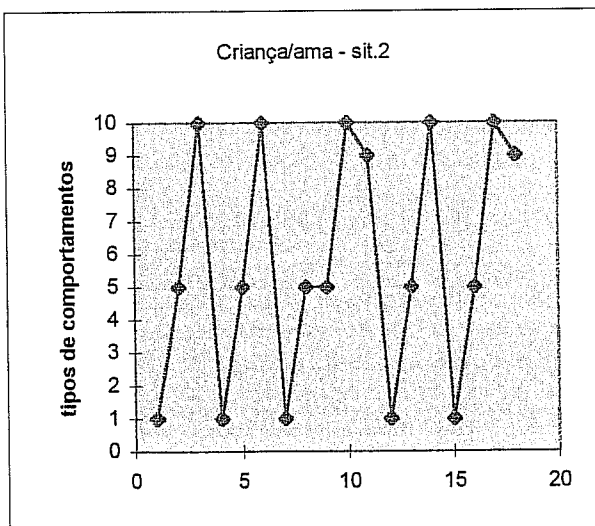
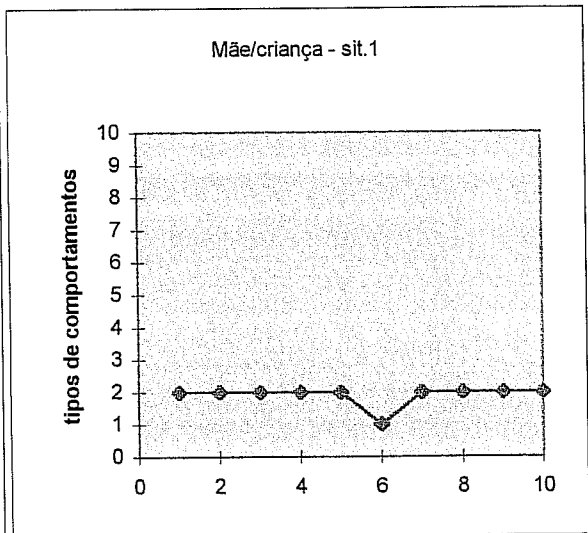
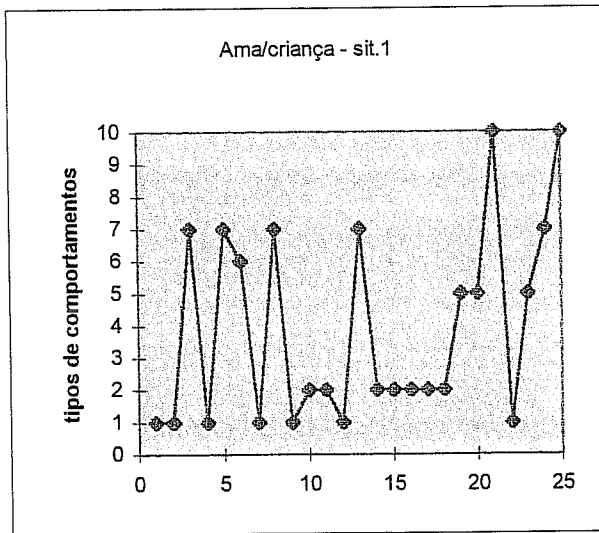
Tal facto poderá ter a ver com o número de tipos de comportamentos utilizados, bem como com a sua frequência durante a interacção.

Como curiosidade, vejamos seguidamente algumas das representações.

Optámos por escolher a díade 4, de modo a representar a dinâmica interactiva ocorrida entre a criança e os diferentes momentos experimentais vivenciados por ela:

- Ama/criança (adulto orienta - situação 1)
- Mãe/criança (adulto orienta - situação 1)
- Criança/ama (criança orienta - situação 2)
- Criança/mãe (criança orienta - situação 2)

GRÁFICO 15 - Diferentes representações das dinâmicas interactivas ocorridas na diáde 4



Apesar de não se observar uma sintonia, digamos assim, ao nível das representações gráficas, a diferença surge quando analisamos o número de tipos de comportamentos não verbais observados.

QUADRO 34 - Número de tipos de comportamentos não verbais observados

AMA + CRIANÇA	CRIANÇA + AMA	MÃE + CRIANÇA	CRIANÇA + MÃE
7	3	2	4
2	3	1	4
4	4	3	2
6	4	2	5
8	5	4	2
3	4	3	5
3	2	3	4
5	5	1	4

Fazendo a leitura do quadro anterior, podemos referir que:

- 1 - O número de tipos de comportamentos não verbais das Mães é, relativamente ao das Amas
 - menor - em 6 casos
 - igual - em 2 casos
- 2 - O número de tipos de comportamentos não verbais na situação “criança tutela a mãe” é, relativamente à situação “criança tutela Ama”
 - maior - em 5 casos
 - menor - em 3 casos

3 - Nas díades Ama/Criança

O número de tipos de comportamentos, quando o adulto é tutor, é em relação a quando a criança é tutora

maior - em 4 casos

menor - em 2 casos

igual - em 2 casos

4 - Nas díades Mãe/Criança

O número de tipos de comportamentos, quando o adulto é tutor, é em relação a quando a criança é tutora

maior - em 2 casos

menor - em 6 casos

6.3.5.2 - TEMPO DE DURAÇÃO DAS INTERACÇÕES

A duração das interacções foi contabilizada a partir da primeira acção ocorrida, entre as díades, até à conclusão da tarefa, ou seja, até à conclusão do último episódio.

QUADRO 35 - Duração das interacções

	SITUAÇÃO 1		SITUAÇÃO 2		SITUAÇÃO 3	
	com Ama	com Mãe	com Ama	com Mãe	Após inter. com Ama	Após inter. com Mãe
cr. 1	1' 56"	45"	1' 22"	1' 12"	1' 44"	38"
cr. 2	1' 39"	55"	1' 26"	49"	1' 3"	48"
cr. 3	1' 5"	53"	1' 33"	1' 10"	59"	37"
cr. 4	3' 37"	1' 55"	2' 16"	1' 35"	1' 24"	1' 6"
cr. 5	2' 23"	1' 1"	2' 15"	1' 41"	3' 26"	56"
cr. 6	1' 18"	1' 31"	2' 52"	1' 22"	29"	24"
cr. 7	1' 13"	1' 23"	1' 4"	1' 2"	38"	36"
cr. 8	1' 32"	1' 43"	2' 11"	1' 39"	1' 6"	1' 2"
TOTAL	14' 43"	10' 6"	14' 59"	10' 30"	10' 49"	6' 7"
TEMPO MÉDIO	1' 50"	1' 15"	1' 52"	1' 18"	1' 21"	45"

Observa-se que a duração das interacções da criança com as Amas é semelhante nas situações experimentais 1 e 2 (tempo médio de 1'50" e 1'52", respectivamente) bem como o tempo utilizado em interacção com as Mães, em ambas as situações (tempo médio de 1'15" e 1'18", respectivamente).

Na situação experimental 3, na qual a criança executa a tarefa sózinha, o tempo de duração é menor do que nas situações de interacção, nomeadamente com as Amas.

A diferença observada (tempo médio de 1'21" e 45") poderá estar relacionada com a aprendizagem que a criança fez da tarefa, já que as observações foram efectuadas em momentos diferentes, correspondendo a execução mais rápida à que foi observada após uma experiência semelhante à que vivenciou quando das filmagens com as Amas.

7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito à nossa 1ª hipótese, acerca da existência de diferenças ao nível das teorias implícitas, sobre o desenvolvimento e educação, de Amas e Mães, constatámos a sua confirmação.

Assim, e em consonância com os trabalhos de Vandenplas-Holper (1987), poderemos dizer que estes resultados surgem não só devido às diferenças de formação mas também à diferente implicação afectiva, de ambos os grupos, no processo educativo das crianças.

De igual modo, os dados da investigação de Jesus Palacios (1987b), acerca dos conteúdos, estrutura e determinantes das ideias dos pais, apontam no sentido de que apesar destas ideias serem muito diversas, os seus diferentes conteúdos estão interligados.

Por tal motivo, este autor defende que as ideias evolutivo-educativas dos pais se podem agrupar em subsistemas entre os quais existe uma coerência lógica.

A dimensão da nossa amostra não nos permite uma inferência em tão larga escala contudo, a análise dos resultados obtidos, através do nosso questionário, revelam que, à excepção das questões relacionadas com os estereótipos sexuais, nas quais não se observam diferenças significativas, as ideias mais tradicionais e conservadoras são sobretudo defendidas pelas Amas.

Na categoria de perguntas referente às concepções gerais acerca do desenvolvimento, a maioria das Amas defende a necessidade de transmissão à criança de regras de conduta, de modo a assegurar o seu comportamento adequado no futuro.

É de referir que 92% das suas respostas apontam para a concordância com pontos de vista mais tradicionais acerca do desenvolvimento, enquanto que 92% das respostas das Mães enfatizam uma opinião conceptual mais flexível.

Ao nível das regras de socialização, a grande maioria das Amas e Mães (92% das respostas e 71%, respectivamente), concordam com questões que traduzem concepções mais tradicionais, revelando a necessidade de uma orientação da criança, em termos educacionais, enfatizando a ordem e a limpeza.

No entanto, um aspecto curioso surge quando se trata da necessidade de desenvolver a autonomia.

Assim, a totalidade das Mães defende que se deve ensinar à criança, desde cedo, a resolver os seus problemas de forma independente, enquanto que 8% das Amas discorda desta atitude.

As funções parentais revelam também uma diferença significativa na divisão tradicional dos papéis.

Para as Amas, a mãe continua a ser aquela que supostamente trata da criança enquanto o papel do pai é sobretudo o de impôr a disciplina.

Em contrapartida, para a totalidade das Mães da nossa amostra, a divisão e partilha de tarefas entre o casal é valorizada, sendo o papel mais activo do pai determinante para o desenvolvimento e educação da criança.

Não queremos deixar de referir que os resultados, nomeadamente no grupo das Amas, podem até não implicar necessariamente que os sujeitos concordem totalmente com a concepção mais tradicional, mas significa que esta é a representação social que partilham.

A idade e nível sócio-cultural influenciam concerteza na representação que Amas e Mães têm acerca do desenvolvimento e educação das crianças e, não podemos esquecer que no nosso caso, os grupos são diferentes e nomeadamente a média de idades das Mães é de 31 anos, enquanto que nas Amas é de 53 anos.

Os resultados obtidos através da escala de atitudes apontam também para a existência de diferenças entre Amas e Mães, na maioria das pontuações dadas a cada uma das características comportamentais apresentadas.

Assim, para as Mães, os comportamentos que se relacionam com a autonomia da criança são considerados como os mais importantes enquanto que as Amas privilegiam os que se relacionam com a afectividade e regras de conduta.

O nosso estudo levou-nos também a constatar que existem diferenças de funcionamento inter-psíquico, das Mães e Amas, na situação interactiva com a criança, o que consequentemente nos leva a confirmar a 2ª hipótese experimental.

As pesquisas realizadas acerca das interacções sociais assimétricas, têm incidido sobretudo no papel das interacções nas situações de ensino do adulto à criança ou da criança a um par de nível inferior.

No presente estudo foi introduzido um aspecto inovador pois criámos uma situação “invertida” de papéis na interacção (criança tutela o adulto).

Normalmente não é suposto a criança dar directivas ao adulto e o único contexto em que é permitido à criança uma reversibilidade de papéis, dando directivas e seguindo-as, colocando questões ou respondendo a elas, tem sido apenas com os seus pares.

Queremos salientar que se observou um papel bastante activo por parte da criança e uma crescente responsabilização pela tarefa.

As crianças mostraram um nível de funcionamento intra-psíquico que permitiu a inversão de papéis e a situação de incapacidade fictícia, por parte do adulto, provocou uma grande aderência e entusiasmo dos mais pequenos e uma colaboração bastante grande dos adultos.

Tal como Wertsch, observámos os mecanismos semióticos que mediatizam a passagem do inter-psíquico para o intra-psíquico e que traduzem a função metacognitiva da tutela - a Abreviação e a Perspectiva Referencial.

A forma como o adulto usa estes mecanismos traduz o seu esforço para partilhar com a criança a definição da tarefa e ao mesmo tempo a sua vontade de transferir a responsabilidade para a criança.

Os resultados da análise das interacções permite constatar que as várias díades (Mãe/Criança e Ama/Criança) apresentam diferenças significativas quanto ao funcionamento inter-psíquico.

Estas diferenças são produzidas através dos mecanismos semióticos em acção e de outros comportamentos de apoio, tendo em conta as dinâmicas interactivas.

A abreviação torna explícita a definição da situação, tal como o adulto a representa.

Assim, numa interacção de tutela, normalmente o adulto é mais ou menos explícito, nas suas directivas, de acordo com o nível de competência que espera que a criança tenha.

Dos resultados obtidos, podemos referir que, quando o adulto tutela a criança, nas situações de interacção com as Mães, as crianças executaram integralmente maior número de episódios do que nas situações de interacção com Amas (40% e 15%, respectivamente).

Houve ainda uma maior percentagem de comportamentos regulados pelas Amas (46%), enquanto que as Mães regularam menos frequentemente o comportamento das crianças (27%).

As directivas abreviadas, que implicam uma regulação indirecta, constituem um desafio semiótico que traduz a representação da situação e exigem da criança um nível de intersubjectividade, ou de partilha de significações, que torna possível as inferências necessárias à execução da acção.

Apesar de haver maior predominância da regulação indirecta por parte dos adultos, nas díades criança/ama, constatamos que as Amas assumiram mais fortemente a tendência para regular directamente a acção da criança (49% nas Amas e 13% nas Mães).

Daí haver uma maior utilização de directivas não abreviadas, por parte das Amas, nos passos estratégicos executados pela criança.

Simultaneamente, as Amas executaram uma maior percentagem de acções implicadas na tarefa.

Assim, as Amas assumiram a responsabilidade da execução de passos estratégicos a um nível mais elevado que as Mães (28% e 20%, respectivamente).

À medida que a criança vai atingindo níveis de intersubjectividade mais elevados, assim vai sendo cada vez mais responsável pela tarefa.

Poderemos dizer que o nível de intersubjectividade nas díades Criança/Ama foi mais baixo que nas díades Criança/Mãe, o que poderá ter a ver com uma maior “directividade” das Amas.

Quando é a criança a orientar o adulto, observou-se que as crianças assumiram mais vezes a execução da tarefa com as Mães (65%) do que com as Amas (47%), tendo em conta o número de passos estratégicos executados.

Em média, executaram integralmente 29% dos episódios com as Mães e 6% dos episódios com as Amas.

As Mães deixaram-se mais facilmente orientar pela criança, permitindo que fosse ela a executar a tarefa.

Tanto em interacção com as Amas, como com as Mães, predominaram os comportamentos regulados pela criança mas, no entanto, as Mães deixaram-se mais frequentemente orientar pelas directivas das crianças (63% nas díades criança/mãe e 52% nas díades criança/ama).

Curiosamente, nesta situação experimental, e contrariamente ao ocorrido na situação anterior, a criança utilizou predominantemente a regulação directa, dando instruções explícitas ao adulto (93% com Amas e 100% com Mães).

A regulação indirecta aparece raramente e só se observou em situação de interacção com Amas (7%).

Podemos talvez dizer que tal resultado confirma a total participação da criança neste jogo pois, apesar de saber que o adulto é competente para resolver a tarefa, não se intimida de lhe dar indicações explícitas, já que está na situação de tutora.

A atitude mais directiva das Amas, no nosso estudo, parece-nos de certa forma coerente com a sua experiência profissional, onde a aprendizagem não é independente da actividade.

Num estudo de Wertsch, Minick e Arns (1984), as diferenças mais significativas entre as díades mãe/criança e professor/criança, situaram-se ao nível do tipo de regulação empregue.

Os autores constataram que as Mães preferiram a regulação directa enquanto as Professoras optaram pela regulação indirecta, na escolha da peça e local de encaixe.

Esta distinção tornou-se fundamental quanto ao “motivo” da actividade.

Para os Professores, o motivo “aprendizagem” foi o motor da actividade e para as Mães o objectivo de executar correctamente a tarefa foi o mais importante, por isso minimizavam o risco da criança errar, dando-lhe sobretudo instruções explícitas.

No nosso caso, pensamos que a correspondência não será tão linear.

No entanto, talvez possamos avançar, dada a maior utilização de directivas não abreviadas no caso das Amas, que o motivo da sua intervenção tenha sido “ensinar” a criança, enquanto que as Mães encararam esta situação experimental como uma oportunidade de “ajudar” os filhos na resolução da tarefa que se lhes apresentava.

Passemos agora à Perspectiva Referencial, a partir da qual se identifica um referente determinado no seio de um acto comunicativo, fundamentalmente linguístico.

Numa situação de interacção, para haver um funcionamento interpsíquico eficaz, é preciso que os interlocutores, sobretudo o tutor,

seja capaz de chamar a atenção do tutorado para os objetivos da situação.

Este comportamento implica a referência.

O mesmo referente pode ser identificado de diversas formas, usando variadas expressões de referência.

Quando confrontado com a falta de intersubjectividade, ao longo da interacção, o tutor pode utilizar opções numa perspectiva referencial para estabelecer e manter a comunicação.

Também aqui, os resultados mostram que existem diferenças na utilização dos mecanismos semióticos, durante a interacção, pelas diferentes díades, sobretudo quando a criança é tutora.

Na situação em que o adulto orienta a acção, não se registaram grandes diferenças ao nível da utilização das expressões de referência.

Tanto as Mães como as Amas usaram preferencialmente sinais indexicais verbais (49% em ambos os casos) e expressões de referência comum (43% nas Amas e 40% nas Mães).

Como referiu Wertsch (1989), a utilização de diferentes perspectivas referenciais está, na maior parte das vezes, associada a graus de

intersubjectividade diferentes que, por sua vez, correspondem a diferentes definições da situação.

Na situação em que a criança tutela o adulto, as expressões de referência utilizadas apontam, comparativamente ao ocorrido com os adultos, para uma maior utilização de sinais indexicais não verbais (26% na interação com Amas e 11% na interação com Mães).

A utilização dos sinais indexicais (verbais e não verbais) pressupõe que o referente existe já cognitivamente para os interlocutores.

Assim, enquanto que os adultos recorreram a 54% de sinais indexicais, as crianças suplantaram este resultado pois utilizaram-nos em 82% das suas intervenções.

Em contrapartida, as expressões de referência comum foram usadas pelos adultos em 42% enquanto que as crianças apenas identificaram a peça segundo uma categorização que assegura a sua identificação em 17% das intervenções.

Nas investigações de Bruner (1983), de interação de tutela adulto/criança, a função do tutor é de apoio à criança na apropriação de competências necessárias à resolução de problemas.

Podemos dizer que o funcionamento inter-individual das díades apresenta diferenças relativamente ao recurso a comportamentos de apoio por parte dos dois grupos de adultos.

Observou-se que as Mães, tendo um papel menos interventivo, reforçaram mais positivamente as acções da criança, sobretudo no 3º passo estratégico, recompensando a conclusão de cada um dos episódios.

Os reforços negativos foram mais frequentemente utilizados pelas Amas (24%) e ocorreram exclusivamente durante a acção de localizar a peça, de modo a orientar a criança.

A relação entre os dois tipos de “feed backs” é curiosa já que os positivos apresentam mais do dobro da frequência dos negativos (nas interacções com Ama) e são cerca de cinco vezes mais frequentes que os negativos (nas interacções com Mãe).

Nas funções de apoio, utilizadas pelas crianças, a prioridade ou predominância de utilização de cada uma delas, não se revelou a mesma que no caso dos adultos.

Assim, a Demonstração pareceu ser o comportamento predominante por parte da criança (88% com as Amas e 96% com as Mães).

Orientar a acção através da comunicação verbal é uma tarefa mais difícil do que resolvê-la de imediato.

A criança mais frequentemente executava a acção que era suposto “ensinar” ao adulto, demonstrando e assumindo a sua competência.

Não deixa de ser interessante verificar também que foi no grupo das Amas que se registaram maior número de atitudes comportamentais de incapacidade fictícia, na situação experimental em que a criança assumia o papel de tutora.

No entanto, apesar de darem à criança a oportunidade de as ajudar, no final eram elas próprias que assumiam mais frequentemente a concretização dos passos estratégicos, sobretudo o encaixar da peça.

As Mães optaram por uma atitude diferente e apelavam à participação da criança logo na resolução do 2º passo estratégico, procurando em conjunto o local correcto onde a peça deveria ser encaixada (54%) e permitindo várias vezes que a criança se antecipasse e assumisse a concretização da acção.

8 - CONCLUSÃO

O objectivo geral do nosso trabalho foi analisar a influência das teorias implícitas, sobre o desenvolvimento e educação, de Mães e Amas, no modo de interacção com a criança, investigando a variabilidade existente na divisão de responsabilidades na execução da tarefa e na regulação da criança pelo adulto, em função das diferenças nos papéis educacionais.

O estudo dos mecanismos através dos quais as interacções sociais podem ser geradoras de progressos individuais, tem sido o objectivo de trabalho de muitos autores.

Acreditamos que as interacções assimétricas, no seio de contextos familiares e educacionais onde a criança se insere, desempenham um papel fundamental, pois é através delas que a criança adquire os seus primeiros conhecimentos.

Através da construção de um jogo de encaixe, Crianças, Mães e Amas implicaram-se numa situação de resolução de uma tarefa em conjunto.

Pela observação das dinâmicas interactivas das díades, identificámos modelos de interacção responsáveis por diferenças ao

nível dos procedimentos de resolução da tarefa, tendo em conta as diferenças de formação e implicação afectiva dos adultos em causa.

Vários tipos de funcionamentos inter-individuais foram observados a partir dos vários mecanismos semióticos, através dos quais se opera a transição do funcionamento inter-psíquico para o intra-psíquico, de acordo com o princípio do desenvolvimento cultural de Vygotsky, segundo o qual o desenvolvimento das funções mentais superiores se concretiza através da transformação de processos inter-individuais em processos intra-individuais.

De acordo com os trabalhos realizados por Garland & White (1980), Emiliani, Zani e Carugati (1981) - citados em Vandenplas-Holper, 1987 - diferentes concepções podem suscitar diferentes estilos educativos.

Encontrámos, nos adultos da nossa amostra, diferentes concepções acerca do desenvolvimento e educação das crianças que se repercutem ao nível do funcionamento inter-psíquico na situação interactiva com a criança.

Assim, as representações que as Amas e Mães têm da criança, estão em sintonia com as suas atitudes, durante a interacção.

As Mães, que valorizaram mais os aspectos comportamentais relacionados com a autonomia, permitiram que a criança assumisse mais a responsabilidade da resolução da tarefa na situação interactiva.

As Amas, apresentando-se como mais “protectoras” e valorizando aspectos relacionados com a afectividade e regras de conduta, demonstraram ser mais directivas na sua função de tutela.

O desenvolvimento cognitivo dá-se quando as acções reguladoras dos adultos, neste caso Mães e Amas, são internalizadas pela criança de modo a que ela possa passar a auto-regular os seus processos cognitivos.

Vygotsky especifica que o adulto facilita a internalização da auto-regulação cognitiva da criança, pela maneira como as responsabilidades da tarefa são divididas e o modo como os comportamentos da criança são regulados, no decorrer dessa tarefa.

Então, poderemos dizer que Pais, Professores, Educadores e Tutores, em geral, funcionam como promotores da auto-regulação, fazendo emergir o funcionamento intra-psíquico dos seus tutorados.

A regulação do adulto permite, assim, à criança aprender a como aprender.

Acreditamos que as Amas, a seguir às Mães, são os agentes educativos mais próximos da criança, nos seus três primeiros anos de vida, já que proporcionam uma forma de acolhimento mais individualizada e semelhante ao próprio ambiente familiar.

O reconhecimento da sua acção é meritória, bem como o investimento em termos de formação, acompanhamento técnico e valorização profissional.

Admitimos que o nosso estudo é exploratório, não pretende ser representativo do grupo profissional das Amas, pois limita-se a analisar uma amostra restrita e centralizada num quadro institucional determinado, e os resultados poderão ser especulativos.

As pesquisas existentes sobre o assunto são limitadas e poderemos dizer que a nossa investigação ainda agora começou ...

No entanto, a análise efectuada revela processos e aspectos relevantes na mediação cognitiva da socialização, explorando as suas implicações no desenvolvimento social.

Os pais têm uma poderosa relação social e biológica com os seus filhos já que são socializadores, reguladores e responsáveis pela sua educação.

Em contrapartida, o comportamento da criança terá obviamente uma relevância personalizada para os respectivos pais.

Dos trabalhos de Sigel (1986) e McGilliarddy-De Lisi (1985) - referidos em Vandenplas-Holper, 1987 - ressalta que as práticas educativas mais susceptíveis de "produzirem" crianças competentes são aquelas em que o adulto demonstra confiança e a orienta sem lhe impôr, intrusivamente, ordens e directivas.

Tais conclusões terão necessariamente repercussões ao nível das políticas e reformas educativas que, hoje em dia, tanta polémica suscitam.

Esperamos que este trabalho sirva para estimular o aparecimento de novas questões e hipóteses bem como tenha contribuído para o desenvolvimento de novas estratégias de abordagem neste "terreno" tão complexo como é o das dinâmicas interactivas.

BIBLIOGRAFIA

- ASHMORE,R. & BRODZINSKY,D. (1986) - **Thinking About the Family:Views of Parents and Children**, Lawrence Erlbaum Associats, Hillsdale, New Jersey
- BACON,M. & ASHMORE,R. (1986) - A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process in **Thinking About the Family:Views of Parents and Children**, Lawrence Erlbaum Associats, Hillsdale, New Jersey
- BAIRRÃO,J. e col. (1990) - **Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos**. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- BARROS,L. (1992) - Intervenção construtivista e dialéctica para o desenvolvimento das significações parentais. **Análise Psicológica**, 1 (X), 5-17
- BASKETT,L. & JOHNSON,S. (1982) - The young child's interactions with parents versus siblings: a behavioral analysis. **Child Development**, vol.53, nº3, 643-650
- BEAUDICHON,J., LEGROS,S. & VANDROMME,L. (1989) - La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale: aspects interpersonnels et intrapersonnels. **Enfance**, Tome 42, nº1-2, 57-66
- BORG,W. & GALL,M. (1983) - **Educational Research**. Longman, New York
- BRODY,G., GRAZIANO,W. & MUSSER,L. (1983) - Familiarity and children's behavior in same-age and mixed-age peer groups. **Developmental Psychology**, vol.19, nº4, 568-576

- BROSSARD, M. (1989) - Espace discursif et activités cognitives: un apport de la théorie Vygotskienne. **Enfance**, Tome 42, n°1-2, 49-56
- BRUNER, J.S. (1983) - **Le Développement de L'enfant: Savoir Faire-Savoir Dire**. Puf, Paris
- BRYANT, B. e col. (1980) - **Children and Minders**. Grant McIntyre, London
- CARUGATI, F. & MUGNY, G. (1985) - La théorie du conflit socio-cognitif in G.Mugny (ed.), **Psychologie Social du Développement Cognitif**, 57-70, Berne: Peter Lang
- CLIFT, P., CLEAVE, S. & GRIFFIN, M. (1980) - **The Aims, Rôle and Deployment of Staff in the Nursery**. NFER Publishing Company, Windsor
- DIX, T., RUBLE, D., GRUSEC, J. & NIXON, S. (1986) - Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age levels. **Child Development**, n°57, 879-894
- DIX, T., RUBLE, D. & ZAMBARANO, R. (1989) - Mother's implicit theories of discipline: child effects, parent effects and the attribution process. **Child Development**, n° 60, 1373-1391
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1981) - **Le Développement Social de L'intelligence**, InterEditions, Paris
- ELLIS, S. & ROGOFF, B. (1982) - The strategies and efficacy of child versus adult teachers. **Child Development**, vol.53, n°3, 730-735
- EMILIANI, F. & MOLINARI, L. (1988) - What everybody knows about children: mother's ideas on early childhood. **European Journal of Psychology of Education**, vol.III, n°1, 19-31

- FIDALGO,Z. (1989/90) - **Interaction de Guidage Mère-Enfant: Processus Interindividuels et Processus Intraindividuels dans des Dyades Issues de Différents Milieux Socio-Culturels.** Mémoire de D.E.A. , Université de Provence
- FONTANA,D. (1978) - **The Education of the Young Child.** Open Books, London
- FOX,N. & FEIN,G. (1990) - **Infant Day Care: the Current Debate.** Ablex Publishing Corporation, New Jersey
- FREUND,L. (1990)- Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. **Child Development**, vol.61, n°1, 113-126
- GILLY,M. (1980) - **Maitre-Élève: Rôles Institutionnels et Représentations.** Puf, Paris
- GILLY,M. (1987) - Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. **European Journal of Psychology of Education**, numero special hors-serie
- GILLY,M. (1988) - 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**, 19-28,Cousset-Delval
- GILLY,M., FRAISSE,J. & ROUX,J.P. (1988) - Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et socio-cognitives in A.N. Perret Clermont & M. Nicolet (eds.), **Interagir et Connaître: Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif**, 73-92, Cousset-Delval

- GONZALEZ,M. & PALACIOS,J. (1990) - La zona de desarrollo proximo como tarea de construcción. **Infancia y Aprendizaje**, nº51-52, 99-122
- HENNESSY,E., MARTIN,S., MOSS,P. & MELHVISH,E. (1992) - **Children and Day Care: Lessons from Research**. Paul Chapman Publishing Ltd. , London
- INHELDER,B. & CELLÉRIER,G. (1992) - **Le Cheminement des Découvertes de L'enfant**. Delachaux et Niestlé, Paris
- JACKSON,B. & JACKSON,S. (1981) - **Childminder: a Study in Action Research**. Pelican Books, Great Britain
- KAPLAN,M. (1992) - **Mother's Images of Motherhood**. Routledge, London
- KATZ,L. (1984) - Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers in L. Katz (ed.), **More Talks With Teachers**, Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Illinois
- LEE,V. & WILLIAMS,M. (1976) - **Social Relationships**, Block 7, part 2, Open University Press
- MEADOWS,S. (1986) - **Understanding Child Development**. Hutchinson, London
- MOLL,I. (1994) - Reclaiming the natural line in Vygotsky's theory of cognitive development. **Human Development**, vol.37, nº6, 333-342
- MOSCOVICI,S. (1984) - **Psychologie Sociale**. Puf, Paris
- MUGNY,G. (1985) - **Psychologie Social du Développement Cognitif**, Berne: Peter Lang

- PALACIOS, J. (1987a) - Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. **Infancia y Aprendizaje**, nº39-40, 97-111
- PALACIOS, J. (1987b) - Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. **Infancia y Aprendizaje**, nº39-40, 113-136
- PEIXOTO, F. (1990/91) - **Interaction de Guidage Mère-Enfants: Effets du Materiel sur la Tache et Dynamiques Interactives**. Memoire de D.E.A. , Université de Provence
- PERRET-CLERMONT, A.N. & NICOLET, M. (1988) - **Interagir et Connaitre - Enjeux et Régulations Sociales dans le Développement Cognitif**. Editions Cousset-Delval, Suisse
- POURTOIS, J.P. (1980) - L'éducation familiale. **Eduquer les Parents**, Edition Labor-Education 2000, Paris
- RODRIGO, M.J. (1985) - Las teorías implícitas en el conocimiento social. **Infancia y Aprendizaje**, nº31-32, 145-156
- SAMEROFF, A.J. & FEIL, L.S. (1985) - Parental concepts of development in I.E. Sigel (ed.) **Parental Belief Systems**, 83-105, Hillsdale Erlbaum, New Jersey
- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.P. (1985) - **Vygotsky Aujourd'hui**. Delachaux et Niestlé, Paris
- SÉVE, L. (1989) - Dialectique et psychologie chez Vygotsky. **Enfance**, Tome 42, nº1-2, 11-16
- SIGEL, I. (1985) - **Parental Belief Systems**. Hillsdale, Erlbaum, New Jersey

- STAMBAK,M. e col. (1983) - **Les Bebes Entre Eux - Inventer, Decouvrir et Jouer Ensemble**. Cresas, Paris
- TRIANA,B. & RODRIGO,M.J. (1985) - El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. **Infancia y Aprendizaje**, nº31-32, 157-171
- TRIANA,B. (1991) - Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. **Infancia y Aprendizaje**, nº54, 19-39
- VANDENPLAS-HOLPER,C. (1979) - **Education et Developpement Sociale de L'enfant**. Puf, Paris
- VANDENPLAS-HOLPER,C. (1987) - Les théories implicites du developpement et de l'éducation. **European Journal of Psychology of Education**, vol.II, nº1, 17-39
- VERGNAUD,G. (1989) - La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotsky et débattre avec lui aujourd'hui. **Enfance**, Tome 42, nº1-2, 111-118
- WERTSCH,J. (1985) - **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge University Press, London
- WERTSCH,J. (1989) - Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. **Infancia y Aprendizaje**, nº47, 3-36
- WERTSCH,J., MINICK,N. & ARNS,F. (1984) - The creation of context in joint problem solving in **Everyday Cognition: Its Development in Social Context**, Cambridge, Harvard University Press
- WERTSCH,J. & SAMMARCO,J. (1985) - Social precursors to individual cognitive functioning : the problem of units of analysis in **Social Relationships and Cognitive Development**, Oxford, Clarendon Press

WERY,A. (1974) - L'éducation familiale in M. Debesse (ed.), **Traité des Sciences Pédagogiques**, Puf, Paris

WINNYKAMEN,F. (1990) - **Apprendre en Imitant?** Puf, Paris

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
1- A criança deve ser treinada a ser asseada o mais cedo possível					
2- Os pais devem manter os seus valores, independentemente da maneira de ser da criança					
3- A função do pai, nos primeiros anos de vida da criança, não é só brincar com ela					
4- Os rapazes são menos obedientes e mais activos que as raparigas					
5- Para a criança crescer de modo saudável, desde muito cedo é necessária ordem e limpeza					
6- Os problemas das crianças raramente têm uma única causa					
7- O mais importante é ensinar à criança a obedecer aos seus pais, sem os questionar					
8- Normalmente as raparigas são bebés mais fáceis de educar que os rapazes					
9- Se um bebé é pegado ao colo, cada vez que chora, torna-se uma criança mimada					
10- O 1º bebé normalmente é tratado de maneira diferente do último					
11- O papel do pai é impôr disciplina na família. O papel da mãe é dar amor e atenção à criança					
12- Os rapazes são tão meigos como as raparigas					

(CONT.)

	CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE
13- Se a criança, desde pequena, estiver habituada a lidar com muita gente, tornar-se-á mais sociável					
14- Um bebé calmo, tornar-se-á numa criança dócil					
15- Nos primeiros 6/7 meses de vida, desde que a criança esteja limpa e alimentada, não tem necessidade que o adulto brinque com ela					
16- O modo de educar uma criança é independente dela ser rapaz ou rapariga					
17- Há medida que a criança vai crescendo, terá de ser tratada de maneira diferente					
18- Não há uma maneira correcta de educar uma criança					
19- Até aos 3 anos, a mãe deve ser a única pessoa a tomar conta da criança					
20- Os pais mudam nas respostas que dão aos filhos, conforme são rapazes ou raparigas					
21- Desde muito cedo deve ensinar-se a criança a resolver os seus problemas, de forma independente					
22- Os bebés têm de ser ensinados a comportarem-se, senão tornam-se malcriados					
23- É natural que, desde o nascimento, o pai dê de comer e mude a fralda ao seu bebé					
24- As raparigas começam a ser asseadas mais cedo que os rapazes					

ANEXO II

ESCALA DE ATITUDES

- CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMENTO -

A lista que se segue enumera uma série de aspectos do comportamento, normalmente observados nas crianças.

Indique o grau de importância que atribui a estas características, ordenando-as de 1 a 19 de modo a começar pela que considera **MAIS IMPORTANTE** (nota 1) e acabando naquela que considera **MENOS IMPORTANTE** (nota 19).

SOCIÁVEL	
CURIOSO	
ASSEADO	
TEIMOSO	
AFECTUOSO	
BEM EDUCADO	
ADAPTÁVEL ÀS MUDANÇAS	
DÓCIL	
NÃO DIZ MENTIRAS	
OBEDIENTE	
BEM ACEITE PELOS OUTROS	
CAPAZ DE SE DEFENDER	
ALEGRE	
PERSISTENTE	
CAPAZ DE ESTAR SÓZINHO	
ASSERTIVO	
AUTÓNOMO	
ARRUMADO	
CAPAZ DE SE CONTROLAR	

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DE INTERACÇÃO

CRIANÇA 1 e AMA

SITUAÇÃO 1
Duração : 1' 56''

EPISÓDIO 1 (Gato)

Ama: O que é isto ? (Pega na peça e dá à criança)
Cr. : Um gato.
Ama: Então vá, vê lá se tu sabes onde é que é o gato...
Cr. : (A criança encaixa a peça)
Ama: Ai, linda ... muito linda !

EPISÓDIO 2 (Pássaro)

Ama: E este, o que é ? (Pega na peça e dá à criança)
Cr. : Um pato
Ama: Passarinho ... é um passarinho !
Onde é que é o passarinho, onde é que é ?
Cr. : (A criança faz várias tentativas para encaixar a peça)
Ama: Não é aí ... não é ... vê lá ...
Cr. : (A criança encaixa a peça)
Ama: Isso mesmo ... muito bem ... muito bem !

EPISÓDIO 3 (Cão)

Ama: E este ? (Pega na peça e dá à criança)
Cr. : Um cão.
Ama: Um cãozinho. Onde é o cão ?
Cr. : (A criança tenta encaixar a peça)
Ama: Não Inês, não é aí ...
Onde é ?
Experimenta lá aqui a ver se é ... (Aponta para o lugar na prancha)
Experimenta lá ... (Ajeita a prancha)
Cr. : (A criança tenta encaixar)
Ama: Não é assim ... ao contrário.
Não senhor, assim ... (Pega na peça e coloca-a junto do lugar na prancha)
Experimenta lá assim, a ver se é assim.
Cr. : Não.
Ama: Assim ... vê, sim senhor. (Desloca a peça na prancha até encaixar)

EPISÓDIO 4 (Peixe)

Ama: Então e este, o que é ? (Pega na peça e dá à criança)

Cr. : Um peixe.

Ama: Um peixe. Onde é que é o peixe ?

Cr. : Aqui.

Ama: Ai, linda ... sim senhor ...

Com jeitinho, vai ... vai ...

Cr. : (A criança encaixa a peça)

Ama: Muito bem, muito bem, sim senhor.

EPISÓDIO 5 (Pinguim)

Ama: E este, o que é ? (Pega na peça e dá à criança)

O que é esse ?

Cr. : É um pato.

Ama: É um pinguim !

Cr. : Pinguim.

Ama: Olha lá ...experimenta aqui... (Aponta para o lugar na prancha)

Cr. : (A criança encaixa a peça)

Ama: Ena !

EPISÓDIO 6 (Tartaruga)

Ama: E este ? Só falta este ! (Aponta para a peça)

Cr. : Uma tartaruga.

Ama: É igual à da Inês, não é ? A tartaruga ...

Cr. : Mas a minha já fugiu !

Ama: Ai fugiu, a marota !

Cr. : Tava frio ! (A criança encaixa a peça)

Ama: Linda ! Já está ...

Lindo, não é ? Muito lindo !

TRANSCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DE INTERACÇÃO

CRIANÇA 1 e AMA

SITUAÇÃO 2
Duração : 1' 22''

.....

EPISÓDIO 1 (Gato)

Cr. : (A criança pega na peça e dá ao adulto)
(A criança aponta para o lugar onde a peça deve ser encaixada)
Ama: Aqui ? ... Sim senhora

EPISÓDIO 2 (Cão)

Cr. : (A criança dá outra peça ao adulto)
(A criança aponta para o lugar da peça)
Ama: Aqui ? Não entra ...
Cr. : Entra sim senhora ... Queres ver ? (A criança ajeita a peça e encaixa)
Ama: Ai entra sim senhora ! Está bem.
Então dá-me outro...

EPISÓDIO 3 (Peixe)

Cr. : O peixe. (A criança dá a peça ao adulto)
Ama: E este , o peixe onde é que é ?
Cr. : Aqui. (A criança aponta para o lugar na prancha)
Ama: Aqui neste ?
Cr. : Ao pé do cão.
Ama: Ai é ao pé do cão !
Cr. : Isso !
Ama: Olha este ... este dá ! (O adulto encaixa)

EPISÓDIO 4 (Tartaruga)

Cr. : (A criança dá outra peça ao adulto)
Ama: E este como é que se chama ?
Cr. : A tartaruga.
Ama: Onde é que é a tartaruga ?
Cr. : Aqui . (Aponta para o lugar na prancha)
Ama: Aqui ? Olha, este é que não serve aqui !
Cr. : Serve, serve !
Ama: Não serve não, olha ...
Faz lá tu.

Cr. : Dá cá. (Pega na peça e tenta encaixar)
Olha, esta tartaruga não serve !
Tem que ser com cuidadinho ...! (A criança encaixa a peça)
Ama: Pois tem.
Cuidadinho que é para não se partir ... Ai, a Manela não sabe ...!

EPISÓDIO 5 (Pássaro)

Cr. : (A criança dá a peça ao adulto)
Ama: E agora este ... o passarinho, onde é que é ?
Cr. : Aqui . (Aponta para o lugar na prancha)
Ama: Aqui ? Aqui neste ?
Cr. : (A criança responde afirmativamente com a cabeça)
Ama: Este está bom.

EPISÓDIO 6 (Pinguim)

Cr. : (A criança dá a peça ao adulto)
Ama: Vamos lá ver, e este onde é que é o pinguim ?
Cr. : (A criança aponta para o lugar na prancha)
Ama: Aqui ?
Ai a Manela não sabe ! Não cabe !
Cr. : Cabe, cabe
Ama: Não cabe não ...
Cr. : Cabe, cabe.
Isto é assim ... (Pega na prancha e tenta encaixar)
Tem de ser muito devagarinho ...
É assim . (Encaixa a peça)
Ama: Ena , a Inês sabe !
Cr. : Eu sei ... tu não sabes ...!

ANEXO IV

CODIFICAÇÃO DAS INTERACÇÕES
PASSOS ESTRATÉGICOS / PERSPECTIVA REFERENCIAL

CRIANÇA 1 / AMA

<u>SITUAÇÃO 1</u>		<u>SITUAÇÃO 2</u>	
<p>E 1 (GATO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. DA / ERC ECcr 3. ECcr Fb + <p>E 2 (PÁSSARO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. ERC / DA Elcr Fb - / DA ECcr 3. ECcr Fb + <p>E 3 (CÃO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. ERC / DA Elcr Fb - / DA Elcr DNA Elcr Fb - / DNA ECcr 3. ECcr Fb + 	<p>E 4 (PEIXE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. ERC / DA ECcr 3. DA / Fb + IN ECcr Fb + <p>E 5 (PINGUIM)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. ERC / DNA ECcr 3. ECcr Fb + <p>E 6 (TARTARUGA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SIV ECad 2. ERC ECcr 3. ECcr Fb + 	<p>E 1 (GATO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SINV / DA ECad 3. ECad <p>E 2 (CÃO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SINV / DA ECad 3. Elad D ECcr <p>E 3 (PEIXE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ERC ECcr 2. SIV / DNA Elad EIC / DNA ECad 3. ECad <p>E 4 (TARTARUGA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr ERC 2. SIV / DNA ECad 3. Elad IN Elad D / SIV Eccr 	<p>E 5 (PÁSSARO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV DNA ECad 3. ECad <p>E 6 (PINGUIM)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SINV DNA ECad 3. Elad D ECcr

CODIFICAÇÃO DAS INTERACÇÕES
PASSOS ESTRATÉGICOS / PERSPECTIVA REFERENCIAL

CRIANÇA 1 / MÃE

SITUAÇÃO 1

- | | |
|--|--|
| <p>E 1 (CHAPÉU)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. ERC / DA
ECcr 3. ECcr
Fb + <p>E 2 (TELEFONE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. DA
ECcr 3. ECcr <p>E 3 (GARRAFA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. DA
Elcr
Fb - / IN
ECcr 3. ECcr
Fb + <p>E 4 (SINO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECad 2. ERC
ECcr 3. ECcr <p>E 5 (MEIA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV / ERC
ECcr 3. ECcr | <p>E 6 (BOTA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. ERC
ECcr 3. ECcr
Fb + |
|--|--|

SITUAÇÃO 2

- | | |
|---|---|
| <p>E 1 (MEIA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. Elad
SIV / DA
DNA
Elad
SIV / DNA
D
ECcr 3. ECcr <p>E 2 (BOTA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ERC
ECcr 2. SIV / DNA
ECad 3. Elad
D
ECcr <p>E 3 (SINO)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV / DNA
ECad 3. ECad <p>E 4 (CHAPÉU)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV / DNA
ECad 3. ECcr | <p>E 5 (TELEFONE)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV
DNA
ECad 3. ECad <p>E 6 (GARRAFA)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ECcr 2. SIV
DNA
ECad 3. Elad
SIV
D
ECcr |
|---|---|

LEGENDA:

SITUAÇÃO 1 - O adulto orienta a criança
SITUAÇÃO 2 - A criança orienta o adulto

E 1 ... E 6 -Episódios (segmentos de interação até ao encaixe de cada peça)

1 , 2 , 3 - Passos estratégicos considerados no encaixe de cada peça

ECcr - Execução correcta da criança
Elcr - Execução incorrecta da criança
ECad - Execução correcta do adulto
Elad - Execução incorrecta do adulto

SIV - Sinal indexical verbal
SINV - Sinal indexical não verbal
ERC - Expressão de referência comum
EIC - Expressão informativa de contexto

Fb + - Feedback positivo
Fb - - Feedback negativo
IN - Incentivo
D - Demonstração

ANEXO V

CODIFICAÇÃO DAS INTERACÇÕES
NÍVEIS DE ANÁLISE / COMPORTAMENTOS ESTRATÉGICOS

CRIANÇA 1 / AMA

<u>SITUAÇÃO 1</u>				<u>SITUAÇÃO 2</u>			
Níveis de Análise				Níveis de Análise			
	1	2	3		1	2	3
E 1 (GATO)				E 1 (GATO)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	A	RC	RI
3	C	AR	-	3	A	AR	-
E 2 (PÁSSARO)				E 2 (CÃO)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	A	RC	RI
3	C	AR	-	3	C	-	-
E 3 (CÃO)				E 3 (PEIXE)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	RA	RD	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	A	AR	-
E 4 (PEIXE)				E 4 (TARTARUGA)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	A	RC	RD
3	C	RA	RI	3	C	-	-
E 5 (PINGUIM)				E 5 (PÁSSARO)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	RA	RD	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	A	AR	-
E 6 (TARTARUGA)				E 6 (PINGUIM)			
1	A	-	-	1	C	-	-
2	C	AR	-	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	C	-	-

CODIFICAÇÃO DAS INTERACÇÕES
NÍVEIS DE ANÁLISE / COMPORTAMENTOS ESTRATÉGICOS

CRIANÇA 1 / MÃE

<u>SITUAÇÃO 1</u>				<u>SITUAÇÃO 2</u>			
	Níveis de Análise				Níveis de Análise		
	1	2	3		1	2	3
E 1 (CHAPÉU)				E 1 (MEIA)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	C	-	-
3	C	AR	-	3	C	-	-
E 2 (TELEFONE)				E 2 (BOTA)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	C	-	-
E 3 (GARRAFA)				E 3 (SINO)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	RA	RI	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	A	AR	-
E 4 (SINO)				E 4 (CHAPÉU)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	AR	-	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	C	-	-
E 5 (MEIA)				E 5 (TELEFONE)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	AR	-	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	A	AR	-
E 6 (BOTA)				E 6 (GARRAFA)			
1	C	AR	-	1	C	-	-
2	C	AR	-	2	A	RC	RD
3	C	AR	-	3	C	-	-

LEGENDA:

SITUAÇÃO 1 - O adulto orienta a criança

SITUAÇÃO 2 - A criança orienta o adulto

E 1 ... E 6 - Episódios (segmentos de interacção até ao encaixe de cada peça)

1 , 2 , 3 - Passos estratégicos considerados no encaixe de cada peça

Nível de Análise 1 - Responsabilidade da acção

Nível de Análise 2 - Responsabilidade da regulação da acção

Nível de Análise 3 - Tipo de regulação

A - Executado pelo adulto

C - Executado pela criança

RA - Regulado pelo adulto

RC - Regulado pela criança

AR - Auto-regulado

RD - Regulação directa

RI - Regulação indirecta

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO - COTAÇÕES

(Nº de respostas em cada pergunta)

PERG	AMAS					MÃES				
	C.TOTAL	CONC.	N.CONC/N.DISC.	DISC.	D.TOTAL.	C.TOTAL	CONC	N.CONC/N.DISC.	DISC	D.TOTAL.
1	5	3	0	0	0	0	5	0	3	0
2	1	6	1	0	0	0	3	1	4	0
3	4	2	0	2	0	6	2	0	0	0
4	1	2	1	4	0	0	1	1	4	2
5	7	1	0	0	0	2	4	0	1	1
6	0	5	3	0	0	4	4	0	0	0
7	1	6	0	1	0	0	0	0	6	2
8	0	3	1	4	0	0	1	1	4	2
9	1	5	1	1	0	1	5	1	1	0
10	0	6	2	0	0	2	4	2	0	0
11	0	4	0	4	0	0	0	0	4	4
12	0	7	0	1	0	2	5	0	1	0
13	4	4	0	0	0	2	5	1	0	0
14	2	5	1	0	0	0	1	1	6	0
15	0	0	0	5	3	0	0	0	0	8
16	0	6	0	2	0	2	3	2	0	1
17	2	6	0	0	0	4	2	2	0	0
18	3	1	1	3	0	3	5	0	0	0
19	0	0	0	7	1	0	0	0	6	2
20	0	3	0	5	0	0	4	1	3	0
21	2	4	0	2	0	4	4	0	0	0
22	2	6	0	0	0	0	5	0	3	0
23	2	4	0	2	0	3	5	0	0	0
24	1	3	0	4	0	0	2	1	4	1

COTAÇÕES POR CATEGORIA

CONCEPÇÕES GERAIS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO

PERG.	AMAS					MÃES				
	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL
♣ 2	1	6	1	0	0	0	3	1	4	0
♣ 14	2	5	1	0	0	0	1	1	6	0
♣ 22	2	6	0	0	0	0	5	0	3	0
TOTAL	22 (*) (92%)	2 (8%)	0 (0%)			9 (*) (38%)	2 (8%)	13 (54%)		
♥ 6	0	5	3	0	0	4	4	0	0	0
♥ 10	0	6	2	0	0	2	4	2	0	0
♥ 18	3	1	1	3	0	3	5	0	0	0
TOTAL	15 (*) (63%)	6 (25%)	3 (12%)			22 (*) (92%)	2 (8%)	0 (0%)		

(*) - $X^2 = 6,289$ ($p < 0,05$)

♣ - concepção mais tradicional
♥ - concepção mais flexível

COTAÇÕES POR CATEGORIA

REGRAS DE SOCIALIZAÇÃO

PERG.	AMAS					MÃES				
	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL
♣ 1	5	3	0	0	0	0	5	0	3	0
♣ 5	7	1	0	0	0	2	4	0	1	1
♣ 9	1	5	1	1	0	1	5	1	1	0
TOTAL	22 (92%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (*) (4%)		17 (71%)	1 (4%)	6 (*) (25%)		
♥ 13	4	4	0	0	0	2	5	1	0	0
♥ 17	2	6	0	0	0	4	2	2	0	0
♥ 21	2	4	0	2	0	4	4	0	0	0
TOTAL	22 (92%)	0 (0%)	2 (*) (8%)			21 (88%)	3 (12%)	0 (*) (0%)		

(*) - $\chi^2 = 5,11$ ($p < 0,05$)

♣ - concepção mais tradicional
♥ - concepção mais flexível

COTAÇÕES POR CATEGORIA

FUNÇÕES PARENTAIS

PERG.	AMAS					MÃES				
	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL
♣ 7	1	6	0	1	0	0	0	0	6	2
♣ 11	0	4	0	4	0	0	0	0	4	4
♣ 15	0	0	0	5	3	0	0	0	0	8
♣ 19	0	0	0	7	1	0	0	0	6	2
TOTAL	11 (*) (34%)		0 (0%)	21 (66%)		0 (*) (0%)		0 (0%)	32 (100%)	
♥ 3	4	2	0	2	0	6	2	0	0	0
♥ 23	2	4	0	2	0	3	5	0	0	0
TOTAL	12 (*) (75%)		0 (0%)	4 (25%)		16 (*) (100%)		0 (0%)	0 (0%)	

(*) - $X^2 = 10,644$ ($p < 0,01$)

♣ - concepção mais tradicional
♥ - concepção mais flexível

COTAÇÕES POR CATEGORIA

ESTEREOTIPOS SEXUAIS

PERG.	AMAS					MÃES				
	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL.	C.TOTAL	CONC.	NÃO CONC. NEM DISC.	DISC.	D.TOTAL.
♣ 4	1	2	1	4	0	0	1	1	4	2
♣ 8	0	3	1	4	0	0	1	1	4	2
♣ 20	0	3	0	5	0	0	4	1	3	0
♣ 24	1	3	0	4	0	0	2	1	4	1
TOTAL	13 (*) (41%)		2 (6%)	17 (53%)		8 (*) (25%)		4 (12%)	20 (63%)	
♥ 12	0	7	0	1	0	2	5	0	1	0
♥ 16	0	6	0	2	0	2	3	2	0	1
TOTAL	13 (*) (81%)		0 (0%)	3 (19%)		12 (*) (74%)		2 (13%)	2 (13%)	

(*) - $X^2 = 0,432$ ($p < 0,50$)

♣ - concepção mais tradicional
♥ - concepção mais flexível

ANEXO VII

CARACTERÍSTICAS DE COMPORTAMENTO

(cotações obtidas)

ITEMS	AMA		AMA		AMA		AMA		AMA		AMA		AMA		AMA		TOTAL	
	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	MÃE	AMAS	MÃES
sociável	5	1	1	5	7	2	10	8	4	5	3	2	10	5	4	3	44 (*)	31
curioso	12	11	10	9	14	4	11	9	8	8	5	5	9	8	18	7	87 (*)	61
asseado	13	15	8	17	6	15	8	1	2	9	12	13	16	10	6	18	71 (*)	98
teimoso	18	16	19	13	19	16	12	19	19	10	19	19	19	19	19	19	144 (**)	131
afetuoso	11	12	3	10	10	8	7	14	3	2	2	8	8	9	7	11	51 (*)	74
bem educ.	17	19	7	19	1	17	9	3	1	13	11	17	3	1	1	10	50 (*)	99
adaptável às mudanças	1	2	13	6	16	7	16	13	9	6	7	4	11	12	15	17	88 (*)	67
dócil	6	13	14	14	17	12	4	4	5	15	14	15	2	3	8	15	70 (*)	91
não diz mentiras	19	17	15	11	9	18	5	12	17	11	17	12	1	13	9	6	92 (**)	100
obediente	10	18	2	16	2	14	1	2	7	14	4	14	17	2	2	5	45 (*)	85
bem aceite p/outros	4	7	11	4	18	13	3	15	10	3	8	7	7	15	10	4	71 (**)	68
capaz de se defender	2	6	9	3	3	9	19	6	15	17	10	6	4	6	13	9	75 (*)	62
alegre	7	10	4	8	8	3	2	10	6	1	1	10	12	7	3	1	43 (**)	50
persistente	16	5	16	15	12	5	13	18	11	7	18	3	13	17	17	12	116 (*)	82
capaz estar sozinho	9	8	5	7	13	11	15	11	16	12	16	11	18	14	16	16	108 (*)	90
assertivo	15	3	17	12	15	19	18	17	18	18	15	16	5	16	12	13	115 (**)	114
autônomo	8	4	12	1	4	1	6	5	12	4	6	1	14	18	14	2	76 (*)	36
arrumado	14	14	6	18	5	6	17	7	14	16	9	9	15	11	5	8	85 (**)	89
capaz de se controlar	3	9	18	2	11	10	14	16	13	19	13	18	6	4	11	14	89 (**)	92

Wilcoxon - $p < 0,05$

(*) - diferença significativa

(**) - diferença não significativa

● - cotação total das AMAS

● - cotação total das MÃES

HIERARQUIZAÇÃO DE COMPORTAMENTOS

(Escala de Atitudes)

AMAS			MÃES		
GRAU DE IMPORTÂNCIA	RESULTADOS (pontos)	COMPORTAM.	GRAU DE IMPORTÂNCIA	RESULTADOS (pontos)	COMPORTAM.
(+ imp.) 1º	43	alegre	(+ imp.) 1º	31	sociável
2º	44	sociável	2º	36	autônomo
3º	45	obediente	3º	50	alegre
4º	50	bem educado	4º	61	curioso
5º	51	afetuoso	5º	62	capaz de se defender
6º	70	dócil	6º	67	adaptável às mudanças
7º	71	bem aceite p/ outros	7º	68	bem aceite p/ outros
7º	71	asseado	8º	74	afetuoso
9º	75	capaz de se defender	9º	82	persistente
10º	76	autônomo	10º	85	obediente
11º	85	arrumado	11º	89	arrumado
12º	87	curioso	12º	90	capaz de estar sozinho
13º	88	adaptável às mudanças	13º	91	dócil
14º	89	capaz de se controlar	14º	92	capaz de se controlar
15º	92	não diz mentiras	15º	98	asseado
16º	108	capaz de estar sozinho	16º	99	bem educado
17º	115	assertivo	17º	100	não diz mentiras
18º	116	persistente	18º	114	assertivo
(- imp.) 19º	144	teimoso	(- imp.) 19º	131	teimoso

ANEXO VIII

PERSPECTIVA REFERENCIAL

SITUAÇÃO 1

CRIANÇA / AMA

DÍADES	SIV	SINV	ERC	EIC
1	6	0	6	0
2	5	0	5	0
3	4	0	6	0
4	9	1	3	1
5	5	0	6	1
6	4	2	2	0
7	4	0	5	0
8	7	0	6	2
TOTAL	44	3	39	4

CRIANÇA / MÃE

DÍADES	SIV	SINV	ERC	EIC
1	1	0	4	0
2	2	1	1	0
3	0	2	5	1
4	4	0	1	0
5	7	0	4	0
6	8	1	3	1
7	2	0	1	0
8	6	1	5	0
TOTAL	30	5	24	2

- SIV - Sinais indexicais verbais
SINV - Sinais indexicais não verbais
ERC - Expressões de referência comum
EIC - Expressões informativas de contexto

PERSPECTIVA REFERENCIAL

SITUAÇÃO 2

CRIANÇA / AMA

DÍADES	SIV	SINV	ERC	EIC
1	4	3	2	1
2	6	1	1	0
3	4	0	2	0
4	5	1	2	0
5	3	2	3	0
6	0	8	2	0
7	2	1	1	0
8	5	0	2	0
TOTAL	29	16	15	1

CRIANÇA / MÃE

DÍADES	SIV	SINV	ERC	EIC
1	8	0	1	0
2	7	0	1	0
3	6	0	1	0
4	8	0	1	1
5	7	0	1	0
6	2	3	0	0
7	5	4	0	0
8	9	0	1	0
TOTAL	52	7	6	1

SIV - Sinais indexicais verbais
SINV - Sinais indexicais não verbais
ERC - Expressões de referência comum
EIC - Expressões informativas de contexto

ANEXO IX

COMPORTAMENTOS DE APOIO

SITUAÇÃO 1

CRANÇA / AMA

DÍADES	IN	Fb +	Fb -	D
1	1	7	3	0
2	4	4	1	0
3	1	2	0	0
4	1	5	3	0
5	3	2	4	0
6	1	7	0	0
7	0	3	1	0
8	2	5	3	0
TOTAL	13	35	15	0

CRANÇA / MÃE

DÍADES	IN	Fb +	Fb -	D
1	1	3	1	0
2	0	3	0	0
3	0	7	0	0
4	1	4	0	0
5	0	5	1	0
6	0	2	0	0
7	0	1	0	0
8	1	6	4	0
TOTAL	3	31	6	0

IN - Incentivos
Fb + - Feed back positivo
Fb - - Feed back negativo
D - Demonstração

COMPORTAMENTOS DE APOIO

SITUAÇÃO 2

CRIANÇA / AMA

DÍADES	IN	Fb +	Fb -	D
1	1	0	0	3
2	0	0	1	4
3	0	0	0	5
4	0	0	0	4
5	0	0	0	2
6	0	0	0	2
7	0	0	0	0
8	0	0	1	2
TOTAL	1	0	2	22

CRIANÇA / MÃE

DÍADES	IN	Fb +	Fb -	D
1	0	0	0	3
2	0	0	0	3
3	0	0	0	1
4	0	0	1	5
5	0	0	0	4
6	0	0	0	2
7	0	0	0	1
8	0	0	0	4
TOTAL	0	0	1	23

IN - Incentivos
Fb + - Feed back positivo
Fb - - Feed back negativo
D - Demonstração

ANEXO X

COMPORTAMENTOS DE EXECUÇÃO

SITUAÇÃO 1

CRIANÇA / AMA

DÍADES	ECcr	Elcr	ECad	Elad
1	12	4	6	0
2	18	2	0	0
3	12	1	6	0
4	12	5	6	0
5	12	6	6	0
6	13	0	5	0
7	12	1	6	0
8	12	3	6	0
TOTAL	103	22	41	0

CRIANÇA / MÃE

DÍADES	ECcr	Elcr	ECad	Elad
1	18	1	0	0
2	12	0	6	0
3	14	1	4	0
4	16	0	2	0
5	13	3	5	0
6	12	0	6	0
7	13	2	5	0
8	17	5	1	0
TOTAL	115	12	29	0

ECcr - Execução correcta da criança
Elcr - Execução incorrecta da criança
ECad - Execução correcta do adulto
Elad - Execução incorrecta do adulto

COMPORTAMENTOS DE EXECUÇÃO

SITUAÇÃO 2

CRIANÇA / AMA

DÍADES	ECcr	Elcr	ECad	Elad
1	9	0	9	5
2	9	0	9	4
3	13	0	5	7
4	9	0	9	8
5	4	0	14	6
6	11	0	7	7
7	6	0	12	1
8	6	0	12	5
TOTAL	67	0	77	43

CRIANÇA / MÃE

DÍADES	ECcr	Elcr	ECad	Elad
1	11	0	7	4
2	9	0	9	3
3	9	0	9	4
4	11	0	7	3
5	14	0	4	3
6	15	0	3	3
7	13	0	5	1
8	11	0	7	3
TOTAL	93	0	51	24

ECcr - Execução correcta da criança
Elcr - Execução incorrecta da criança
ECad - Execução correcta do adulto
Elad - Execução incorrecta do adulto