



Artigo

Interação e Comunicação com a Criança de Idade Pré-escolar: as Mães, as Educadoras e as Profissionais de Intervenção Precoce

Carina Reis

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
carinajmreis@gmail.com

Isabel Fernandes

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
ifernandes@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0002-9243-7968

Marina Fuertes

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa; Centro de Psicologia da Universidade do Porto
marinaf@eselx.ipl.pt | ORCID 0000-0001-7061-5092

Resumo

A forma como os adultos interagem e comunicam com a criança no seu quotidiano, afeta as suas oportunidades de participação, relações e aprendizagem. Este é, especialmente, o caso da criança abrangida pela Intervenção Precoce (IP), na medida em que esta precisa da mediação do adulto para as suas aquisições. Neste âmbito, comparámos o comportamento interativo e comunicativo de



mães, educadoras e profissionais de IP, num total de 48 diádes adulto-criança, distribuídas por 18 diádes mães-filho(a), com desenvolvimento típico (DT), 20 diádes educadoras-crianças DT e 10 diádes Profissionais de IP-crianças com Atraso Global de Desenvolvimento (AGD). Na investigação Tandem, as diádes foram convidadas a realizar um produto à sua escolha durante 20 minutos, com uma diversidade de materiais disponibilizados. Os resultados indicam que as profissionais de IP são mais sensíveis às necessidades da criança e estimulam mais as crianças a participar (i.e., utilizam mais frequentemente perguntas de processo, sugestões e elogios, reagem com maior frequência às emoções e comportamentos das crianças e dão mais feedback positivo e respeitador, relativamente às educadoras e às mães). Espera-se que o presente estudo contribua para a investigação na área da IP e educação da criança.

Palavras-chave: Interacção; Comunicação; Investigação Tandem; Mães, Educadoras e Profissionais de Intervenção Precoce; Criança em Idade Pré-escolar com Desenvolvimento Típico e Atípico.

Abstract

The way adults interact and communicate with children in their daily lives affects their opportunities for participation, relationships, and learning. This is especially true for children involved in Early Intervention (EI), who need adult mediation in their development. In this context, we compared the interactive and communicative behavior of mothers, educators, and EI professionals in a total of 48 adult-child dyads, distributed among 18 mother-child dyads with typical development (TD), 20 educator-child TD dyads, and 10 EI professional-child dyads with Global Developmental Delay (GDD). In the Tandem research, the dyads were invited to create a product of their choice over 20 minutes, with a variety of materials provided. The results indicate that EI professionals are more sensitive to the child's needs and stimulate the children to participate more (i.e., they more frequently use process questions, suggestions, and praise, react more often to the children's emotions and behaviors, and provide more positive and respectful feedback, compared to educators and mothers). Thus, this study may contribute to research in the field of early childhood intervention and education.

Keywords: Interaction; Communication; Tandem Research; Mothers, Educators, and Early Intervention Professionals; Preschool Children with Typical and Atypical Development.

Introdução

Em 2010, uma equipa de investigadores alemães (Brandes et al., 2012) iniciou um estudo quasi-experimental denominado Tandem para descrever os comportamentos interativos de



educadores e educadoras. Para o efeito, foi proposto aos educadores/as a construção de um produto em conjunto com a criança, durante 20 minutos, com materiais e ferramentas pré-definidos. Na pesquisa subsequente, os investigadores tinham como objetivo descrever e comparar o comportamento interativo dos educadores e educadoras com crianças do sexo masculino e feminino em idade pré-escolar, nas condições determinadas (Brandes, et al., 2015). Os resultados indicaram diferenças significativas entre o comportamento dos educadores e educadoras alemãs consoante o género da criança (Brandes, et al., 2015).

O estudo alemão original foi adaptado em Portugal, tendo surgido vários estudos com o objetivo de estudar e comparar os comportamentos de: mães; pais; educadoras e educadores com crianças com e sem atrasos ou problemas de desenvolvimento (e.g., Barroso et al., 2015, Fernandes et al., 2018, Ferreira et al., 2016, Ladeiras et al., 2018, Veiga, 2020, Veloso, 2018). Os resultados revelaram que os adultos estabelecem as bases da participação ativa da criança através dos seus comportamentos comunicativos e interativos.

Inicialmente, a investigação Tandem portuguesa (*op cit*) no intuito de uniformizar as amostras e de controlar as variáveis estranhas, incluiu apenas crianças primogénitas, sem problemas de desenvolvimento ou de comportamento. No que respeita aos comportamentos interativos (nas dimensões de empatia, desafio, qualidade interativa, atenção e reciprocidade, tipo de colaboração e qualidade da comunicação), verificou-se que: i) as educadoras tendem a reagir de forma adequada às emoções e observações da criança, encorajando-a a explorar problemas desconhecidos e adotando as suas sugestões, trabalhando em parceria e aguardando com paciência pelas suas decisões; ii) as mães tendem a competir com a criança ao longo da atividade, podendo existir projetos paralelos e por vezes desinteresse por parte da criança (Barroso et al., 2017). Relativamente ao comportamento verbal do adulto (perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/comentários negativos) verificou-se que: i) as mães realizam mais perguntas de processo, sugestões, elogios e maior número de críticas, no sentido de organizarem a criança para a atividade através do reforço verbal, impor regras e motivar a criança (Barroso et al., 2017; Fernandes et al., 2018; Veloso et al., 2018); ii) as educadoras fizeram mais perguntas de conteúdo, sugestões, direções e transmitem mais ordens (Ferreira et al., 2016; Veloso et al., 2018) para ensinar e dirigir a atividade.



Mais recentemente, a pesquisa Tandem incluiu crianças com atraso global de desenvolvimento na realização de uma atividade conjunta com Pais e Educadores (Veiga et al., 2020). O estudo de Veiga e colegas (2020) sugere que: i) as crianças têm poucas oportunidades de participação e realização, sendo o produto maioritariamente realizado pelo adulto; ii) a comunicação do adulto para com a criança é objetiva e funcional, revelando-se este, focado na realização de um produto; iii) o adulto tende a valorizar pouco o esforço e trabalho da criança com atraso global de desenvolvimento (Veiga et al., 2020).

Perseguindo esta linha de investigação, neste estudo pretende-se observar as interações e comunicação de mães, educadoras e profissionais de intervenção precoce, com a criança com atraso ou em risco de problemas de desenvolvimento (incluída no Sistema Nacional de Intervenção Precoce). A criança na sua individualidade aprende com diferentes interlocutores, nos seus contextos de vida, ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1979), neste sentido, a investigação Tandem, atualmente, está focada na compreensão das oportunidades de relacionamento, brincar, interação, comunicação e participação, nos diferentes contextos e com múltiplos interlocutores (Fuertes et al., 2024).

Intervenção Precoce e a Criança com Atraso Global do Desenvolvimento

Ao longo das últimas décadas, o conceito de Intervenção Precoce (IP) foi assumindo um papel de destaque relativamente à infância e às práticas centradas na família. Através do contributo de diversos autores, com diferentes perspetivas e teorias, tanto no âmbito das ciências da saúde, como também da psicologia, das ciências da educação e das ciências sociais, este conceito foi gradualmente descentralizando-se da própria criança, passando a abranger nas suas conceitualizações a família e a comunidade (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005).

A IP define-se como um conjunto de medidas de apoio integrado nas áreas social, da educação e da saúde, que devem ser desenvolvidas através de ações nos contextos naturais das crianças durante as suas rotinas e atividades diárias, de forma a promover a participação da criança nas experiências de aprendizagem, partindo dos objetivos definidos pela família (SNIPI, 2009). Assim, as Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI), que representam a base funcional de todo



o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), são constituídas por profissionais designados como profissionais de IP que atuam segundo uma perspetiva transdisciplinar, caracterizada pela partilha e troca de conhecimentos e competências nas várias áreas, sendo a família parceira e principal decisora do processo de avaliação e intervenção (Caeiro & Correia, 2021).

As práticas de intervenção baseiam-se no Modelo de Desenvolvimento Humano Bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1992). De acordo com este modelo, o desenvolvimento da criança depende das suas características e das suas experiências decorridas nos seus contextos de vida. Com efeito, o desenvolvimento humano é produto da interação de fatores biológicos, genéticos, sociais ou culturais podendo constituir-se como fatores protetores ou de risco. Um aspeto central deste modelo, é considerar o desenvolvimento humano como resultante de um processo contínuo que ocorre através das interações entre o sujeito e o ambiente em que vive, bem como pelas relações entre os contextos mais amplos que o envolvem (Bronfenbrenner, 1992).

De acordo com o ponto 1 do Artigo 1º do Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro, o objetivo primordial deste sistema (SNIPI) é garantir as condições de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o seu crescimento pessoal, social e a participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. Assim, de acordo com esta legislação, são elegíveis para apoio no âmbito do SNIPI as crianças entre os 0 e os 6 anos de idade e respetivas famílias que apresentem condições incluídas nos seguintes grupos:

1.º Grupo: alterações nas funções ou estruturas do corpo (que limitam o seu normal desenvolvimento e participação nas atividades típicas, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios para a respetiva idade e contexto social);

2.º Grupo: risco grave de atraso de desenvolvimento (pela existência de condições biológicas, sicoafectivas ou ambientais que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança) (SNIPI, 2009).

As crianças do 1.º Grupo e/ou as crianças do 2.º Grupo que acumulem quatro ou mais fatores de risco biológico e/ou ambiental reúnem critérios para o apoio das ELI. No presente trabalho dedicaremos de seguida especial atenção ao critério de elegibilidade referente ao atraso global de



desenvolvimento (AGD), dado ser a problemática apresentada pelas crianças em atividade conjunta com as profissionais de IP.

O AGD surge enquadrado nas perturbações do desenvolvimento intelectual, aplicando-se a crianças com idade igual ou inferior a 5 anos (APA, 2014), que não conseguem atingir os marcos do desenvolvimento típicos para a sua faixa etária e que apresentam um atraso significativo (dois ou mais desvios-padrão abaixo da média) em duas ou mais áreas do desenvolvimento (Shevell et al., 2003). No entanto, em Portugal verifica-se um uso mais generalizado do termo, sendo comum a sua utilização em relação a crianças no início da idade escolar (Silva & Albuquerque, 2011).

O desenvolvimento infantil é um processo multifatorial, resultando da combinação de fatores biológicos, ambientais, familiares e sociais, de risco ou de proteção, pelo que o AGD pode apresentar múltiplas causas, nomeadamente complicações pré e perinatais (infeções, prematuridade e complicações obstétricas); pobreza e nível sociocultural baixo; exposição a elementos tóxicos e causas genéticas (Topper et al., 2011).

As rotinas diárias da criança em casa, no jardim de infância ou outro local da comunidade, representam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a participação quotidiana da criança em tarefas colaborativas permite-lhe ter agência no seu contexto, e aprender novas formas de participar, comunicar e a partilhar. De facto, nestas interações, a criança aprende a conhecer o mundo e a compreender as relações sociais que estabelece (Bowlby, 1969). O profissional de IP fará parte das novas rotinas da criança, procurando estimular novos comportamentos, novas oportunidades educativas e novas interações numa dinâmica bioecológica, em que a sua presença afetará o contexto de vida da criança.

Estes profissionais apresentam múltiplas formações, nomeadamente em educação de infância ou educação básica (algumas especializadas em educação especial), áreas terapêuticas, serviço social e psicologia (Caeiro & Correia, 2021), resultantes de serviços distintos e desenvolvem as suas ações segundo uma perspetiva transdisciplinar, que remete para a intervenção centrada na família baseada nos contextos naturais da criança, com os adultos significativos e com os seus pares, contrariamente a um apoio direto (i.e., de um para um) à criança (McWilliam, 2010).



Métodos

Objetivos do estudo

Neste estudo comparamos três interlocutores da vida da criança que assumem papéis distintos na sua educação (Fuertes et al., 2018a; 2018b). O profissional de Intervenção Precoce que estimula o desenvolvimento da criança, com base nas suas forças, numa intervenção individualizada em parceria com os educadores e a família. Este profissional também apoia a família no seu papel educativo, motivando e reforçando competências. Por sua vez, o educador desempenha um papel pedagógico de inclusão da criança no grupo e na promoção de aprendizagens. Por fim, a família constitui-se como base da identidade, afetividade, de aprendizagem do mundo e aquisição de valores. Todos estes parceiros interativos são complementares e fundamentais para a criança AGD. Assim, o presente estudo tem como objetivos:

- 1) Comparar a forma como o profissional de IP comunica com as crianças, em idade pré-escolar, abrangidas pela Intervenção Precoce, durante uma atividade lúdica de construção conjunta, com educadoras de infância e mães.
- 2) Comparar o comportamento interativo (Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação) dos profissionais de IP, educadoras de infância e mães, na mesma situação lúdica.

Participantes

Participaram neste estudo 10 diádes *profissional de IP - criança* abrangidas pela Intervenção Precoce. As dez profissionais do sexo feminino integram a ELI de Cascais e a ELI de Lisboa Central Ocidental, e apresentam formação em diferentes áreas, nomeadamente Psicologia, Terapia da Fala, Educação, Terapia Ocupacional e Psicomotricidade. Quanto à escolaridade destas profissionais, quatro são mestres, quatro são licenciadas e duas têm pós-graduações. Importa referir que se trata de uma amostra de conveniência, dado que uma das autoras integra as duas equipas da qual fazem parte as profissionais em estudo.

Para melhor compreendermos a atuação destas profissionais, comparámos o seu comportamento com mães e educadoras, distribuídas em 20 diádes educadores de infância do sexo



feminino - 20 crianças com desenvolvimento típico e 18 mães - 18 filhos(as) com desenvolvimento típico. A tabela 1 apresenta a descrição dos 3 grupos de estudo.

Tabela 1*Características demográficas das crianças e adultos participantes*

Dados demográficos	Educadoras <i>M (DP)</i>	Mães <i>M (DP)</i>	Prof. IP <i>M (DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Idade das crianças	3.00 (.001)	3.83 (.857)	4.30 (1.25)	11.0	.001
Idades dos adultos	35.9 (5.48)	36.0 (5.31)	47.7 (13.4)	9.23	.001
Escolaridade dos adultos	16.2 (.410)	14.8 (2.71)	17.0 (0.94)	4.99	.032
Anos de experiência profissional	10.8 (7.19)	-	14.6 (12.17)	13.9	.001

A idade das 48 crianças participantes variou entre os 3 e os 6 anos e apenas as crianças em interação com as profissionais de IP (10) apresentavam atraso do desenvolvimento, enquanto as restantes (38) tinham um desenvolvimento típico. As crianças em interação com as mães e educadoras eram primogénitas, mas em interação com as profissionais de IP apenas três das dez crianças eram primogénitas e filhos únicos.

As mães tinham idades entre os 25 e os 45 anos, as educadoras entre os 26 e os 45 anos de idade e as profissionais de IP tinham idades compreendidas entre os 28 e os 65 anos. Em média, tinham menos anos de escolaridade do que as educadoras e as profissionais de IP.

Podemos verificar que em média, as profissionais de IP eram mais velhas e detinham mais anos de experiência do que as educadoras. As crianças em interação com as profissionais de IP eram em média mais velhas do que as crianças em interação com as educadoras e as mães.

Procedimentos

A cada participante foi entregue um folheto explicativo com os objetivos e procedimentos do estudo no momento de convite à participação. Os pais das crianças e os participantes adultos deram o seu consentimento informado à participação no estudo, recolha de imagens e realização de gravação-vídeo. Do mesmo modo, foi criado um momento para explicação do projeto às crianças e

pedido o seu assentimento através de desenho ou pintura, ficando assim garantidos os princípios éticos da investigação. O levantamento de dados demográficos foi realizado através da aplicação de um questionário aos participantes envolvidos.

Observação na Situação Tandem. Para observação do comportamento diádico numa tarefa conjunta individualizada, recorreu-se à gravação vídeo da interação na situação lúdica quasi-experimental Tandem. A recolha de dados decorreu em jardim de infância. Para o efeito, foi disponibilizada uma mala com diversos materiais adaptados ao estudo Tandem original (cf. Figura 1), nomeadamente marcadores, cola, novelo de lã, trapilho, limpa cachimbos, régua, tesoura, fita cola, tampinhas, palhinhas de cartão, espátulas de madeira, quadrados de papel colorido, papel canelado, papel de feltro, canudos de rolos de papel higiénico, canudos de rolos de papel de cozinha, olhos de colar, rolhas de cortiça, caixa de cartão para ovos, copos de iogurtes, placas de cartão, plasticina e folhetos de supermercado. Igualmente, foi disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade.

Os participantes foram instruídos a utilizar livremente os materiais disponíveis, na construção de um produto à sua escolha, durante 20 minutos, com a recomendação de que se divertissem.

Figura 1

Conteúdo da mala Tandem





Cotação e Tratamento de dados

Comportamento comunicativo do adulto

De acordo com o primeiro objetivo do estudo, para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto recorremos à tipologia da investigação Tandem prévia (Fuertes, 2016), com as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, direções, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/ comentários negativos (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

Categorias do comportamento verbal do adulto	Definição	Exemplo
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	<i>“De que cor é o carro do papá?”</i>
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	<i>“O que precisas para fazer a casa?”</i>
Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	<i>“E se puséssemos os olhos?”</i>
Direções	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>“Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha.”</i>
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>“Aperta com força esse botão!”</i>
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	<i>“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna e ele já se aguenta de pé.”</i>
Elogios/Estímulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>“Vai ficar um presente bem bonito.”</i>
Desaprovação/Comentários negativos	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>



Os dados foram recolhidos entre janeiro e março 2024. O registo foi realizado por observação dos vídeos. A cotadora registava sempre que um determinado comportamento ocorria, o tempo, a duração e transcrevia a verbalização.

Comportamento interativo do adulto

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, como definido no segundo objetivo, foi utilizada a escala Tandem criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada por Rita Brandes e posteriormente adaptada aos estudos Tandem portugueses. Os itens da escala são distribuídos por seis categorias (cf. Tabela 3): Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação e é pontuável de 1 a 5 (1 ponto corresponde a “discordo totalmente”; 2 pontos a “discordo um pouco”; 3 pontos a “concordo em parte”; 4 pontos a “concordo bastante” e 5 pontos a “concordo totalmente”).

Tabela 3

Dimensões para avaliação da qualidade do comportamento interativo e colaborativo do adulto

Dimensão	Itens
Empatia	1.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 1.2. O adulto dá feedback positivo e respeitador. 1.3. O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
Desafio	2.1. O adulto apoia as iniciativas da criança de forma adequada (sem intromissão ou imposições indesejadas). 2.2. O adulto encoraja a criança a experimentar e a analisar problemas desconhecidos. 2.3. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.
Qualidade interativa (Atenção e reciprocidade)	3.1. O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. 3.2. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.
Tipo de colaboração	4.2. O adulto atua ele próprio (pensa e executa) e deixa a criança observá-lo. 4.3. O adulto observa a criança e só participa verbalmente. 4.5. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. 4.6. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.

**Continuação da tabela 3**

Dimensão	Itens
Qualidade da Comunicação	<p>5.1. O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partirem da criança.</p> <p>5.2. O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.</p> <p>5.3. O adulto tematiza a relação ou aspectos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.</p>

As observações realizadas com esta escala foram analisadas por quatro cotadores, e um outro para mediar e obter o consenso. Após a visualização dos vídeos, cada cotador pontuou individualmente cada caso. Posteriormente, os cotadores apresentaram e justificaram a sua cotação, item a item, em conferência de cotadores. Tendo em consideração a opinião de todos os cotadores, debateu-se e acordou-se a pontuação consensual, usada assim para efeitos estatísticos.

Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 26 do programa SPSS. A normalidade das variáveis foi testada permitindo o uso de testes paramétricos. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos comportamentos dos grupos de estudo. O Teste de Médias MANOVA foi usado para calcular as diferenças nos comportamentos interativos e verbais entre os três grupos de estudo avaliados com a Escala Tandem, nomeadamente educadoras, mães e profissionais de IP. O nível de significância foi estabelecido a .05. Para análise dos dados descritos, foram realizadas transcrições do comportamento e verbalizações do adulto, assim como o comportamento e reação da criança.

Resultados

O primeiro objetivo deste estudo é comparar o comportamento comunicativo das profissionais de IP, educadoras e mães. Assim, relativamente aos comportamentos comunicativos, como



podemos verificar na tabela 4, as educadoras e as profissionais de IP participantes neste estudo realizaram mais perguntas de conteúdo do que as mães [$F(47) = 14.97; p = .001; \eta^2 = .399$]. Em comparação com as mães e as profissionais de IP, as educadoras fizeram menos perguntas de processo [$F(47) = 17.60; p = .001; \eta^2 = .439$]. As profissionais de IP deram mais sugestões do que as educadoras e as mães [$F(47) = 22.85; p = .001; \eta^2 = .504$]. As mães dirigiram mais do que as educadoras e as profissionais de IP. Contudo, as profissionais de IP dirigiram mais do que as educadoras [$F(47) = 15.69; p = .001; \eta^2 = .411$]. As mães deram mais ordens do que as educadoras e do que as profissionais de IP [$F(47) = 17.21; p = .001; \eta^2 = .433$]. As profissionais de IP deram mais elogios do que as educadoras e as mães [$F(47) = 16.67; p = .001; \eta^2 = .426$]. Por outro lado, as mães criticaram mais do que as educadoras e as profissionais de IP [$F(47) = 12.28; p = .001; \eta^2 = .363$]. Para as análises referidas, o efeito da dimensão da amostra é adequado, ou seja, a diferença na dimensão das amostras não afeta a magnitude da significância dos resultados obtidos.

Tabela 4

Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Comunicativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce

Comportamentos comunicativos do adulto	Educadoras <i>M</i> (<i>DP</i>)	Mães <i>M</i> (<i>DP</i>)	Profissionais IP <i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	Tukey <i>HSD</i>	η^2
Perguntas de conteúdo	20.25 (10.88) ^a	4.50 (2.75) ^b	15.40 (11.74) ^c	14.966	.001	a, c > b	.399
Perguntas de processo	11.60 (7.35) ^a	27.94 (11.08) ^b	30.50 (12.38) ^c	17.605	.001	c, b > a	.439
Sugestões	5.05 (3.03) ^a	7.61 (4.03) ^b	18.40 (9.18) ^c	22.847	.001	c > a, b	.504
Dirige	2.30 (2.15) ^a	11.39 (7.01) ^b	7.10 (4.72) ^c	15.686	.001	b > a, c & c > a	.411
Ordens	3.55 (3.79) ^a	14.17 (8.15) ^b	4.60 (4.17) ^c	17.211	.001	b > a, c	.433
Ensino	4.20 (3.10)	7.39 (5.92)	7.40 (4.27)	2.835	.069	-	-
Elogios	6.10 (4.23) ^a	10.06 (5.60) ^b	19.80 (9.55) ^c	16.672	.001	c > a, b	.426
Desaprovação	1.15 (1.90) ^a	5.94 (4.46) ^b	1.90 (1.66) ^c	12.285	.001	b > a, c	.363



Relativamente ao segundo objetivo, em que se pretende comparar a interação dos três grupos, de acordo com tabela 5, as profissionais de IP reagiram mais às observações e emoções da criança de forma adequada e pronta [$F(47) = 4.61; p = .015; \eta^2 = .170$] e deram feedback mais positivo e respeitador [$F(47) = 5.92; p = .005; \eta^2 = .208$] do que as mães. As educadoras adotaram mais as sugestões e/ou iniciativas da criança, comparativamente com os outros adultos em estudo [$F(47) = 20.42; p = .001; \eta^2 = .476$]. As mães atuaram mais elas próprias e deixaram a criança observar, comparativamente às profissionais de IP [$F(47) = 6.75; p = .003; \eta^2 = .231$]. As mães seguiram diferentes projetos parciais em atividades paralelas, com conciliação de interesses apenas pontual [$F(47) = 7.88; p = .001; \eta^2 = .259$], comparativamente às educadoras e profissionais de IP, que mais trabalharam conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua [$F(47) = 7.65; p = .001; \eta^2 = .254$].

Tabela 5

Médias, Desvios Padrão e Resultados do Teste de Médias MANOVA por Comportamento Interativos do Adulto avaliados com a Escala Tandem relativamente às Educadoras, Mães e Profissionais de Intervenção Precoce

Dimensão	Itens	Educadoras <i>M(DP)</i>	Mães <i>M(DP)</i>	Prof.. IP <i>M(DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Tukey HSD</i>	η^2
Empatia	1.1.	3.55 (1.91) ^a	2.83 (1.10) ^b	4.10 (.88) ^c	4.607	.015	c > b	.170
	1.2.	3.40 (1.05) ^a	2.89 (1.08) ^b	4.30 (.95) ^c	5.917	.005	c > b	.208
	1.3.	3.90 (1.37) ^a	2.83 (.98) ^b	1.20 (.42) ^c	20.418	.001	a > c, b	.476
Desafio	2.1.	3.35 (1.42) ^a	2.78 (1.11) ^b	3.80 (.92) ^c	2.415	.101	-	-
	2.2.	3.40 (1.31)	2.50 (1.29)	3.50 (.97)	3.181	.051	-	-
	2.3.	3.20 (1.15)	2.61 (.85)	3.20 (1.40)	1.594	.214	-	-
Qualidade interativa	3.1.	3.55 (1.91) ^a	2.83 (1.10) ^b	4.10 (.88) ^c	4.607	.015	c > b	.170
	3.2.	3.55 (1.28)	3.00 (.91)	3.80 (.79)	2.194	.123	-	-
Tipo de colaboração	4.2.	2.30 (1.22) ^a	2.89 (1.02) ^b	1.30 (.95) ^c	6.755	.003	b > c	.231
	4.3.	2.45 (1.36)	1.94 (1.16)	2.80 (.42)	1.956	.153	-	-
	4.5.	1.40 (1.09) ^a	2.61 (1.50) ^b	1.00 (.00) ^c	7.884	.001	b > a, c	.259



Continuação da tabela 5

Dimensão	Itens	Educadoras <i>M(DP)</i>	Mães <i>M(DP)</i>	Prof.. IP <i>M(DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Tukey HSD</i>	η^2
	4.6.	4.00 (1.41) ^a	2.50 (1.15) ^b	3.70 (.82) ^c	7.652	.001	^{a, c >} ^b	.254
Qualidade da comunicação	5.1.	4.05 (.69)	3.67 (.59)	3.50 (.97)	2.367	.105	-	-
	5.2.	2.45 (1.36)	2.28 (.96)	3.10 (1.37)	1.507	.233	-	-
	5.3.	2.60 (1.05)	2.67 (.77)	3.10 (1.12)	.916	.407	-	-

Discussão de Resultados

Este estudo insere-se numa linha de investigação sobre a forma de comunicação e de interação dos adultos com a criança em idade pré-escolar. Assim, pretendeu-se comparar o modo como mães, educadoras e profissionais de IP comunicaram com as crianças durante uma atividade lúdica, tendo os resultados indicado que as profissionais de IP tendem a expressar-se, utilizando mais frequentemente, perguntas de processo, sugestões e elogios, relativamente às educadoras e às mães.

As profissionais de IP fazem muitas perguntas de processo para aferirem os interesses e objetivos da criança (“Como é que vais fazer os braços?”), dando-lhe espaço para experimentar e explorar, e sobretudo assegurando que as atividades nascem dos interesses da criança. Por outro lado, uma vez que a criança com AGD requer apoio para a concretização dos seus objetivos, o facto de o profissional de IP ir aferindo o que a criança está a fazer e as causas, bem como o que deseja fazer, permite-lhe estimular uma participação ativa da criança enquanto se facilitam as condições para essa realização. Porventura, poderá ser esta a causa da adesão das crianças em estudo a esta atividade, apesar das suas limitações.

Momentaneamente, durante a atividade lúdica, as profissionais de IP tenderam a recorrer aos elogios e ao reforço positivo (“Tu já cortas muito bem com a tesoura, que espetáculo!”). O estímulo positivo é uma ferramenta essencial no trabalho com crianças com atraso do desenvolvimento, para motivar,



validar e promover a autoestima da criança. Na verdade, noutros contextos esta criança pode, em comparação com outras crianças da sua faixa etária, não encontrar essa validação e reforço positivo (Fuertes, 2022).

Adicionalmente, em comparação com as mães e educadoras, as profissionais de IP realizaram mais sugestões. A utilização de sugestões por parte das profissionais de IP (“Queres fazer um nariz?”) pode ser explicada pelo AGD que as crianças em estudo apresentam, por necessitarem de mais orientação e auxílio na concretização da atividade. Embora, através da observação dos vídeos, possamos verificar que os produtos realizados durante a atividade lúdica foram essencialmente escolhidos pelas crianças, tendo a profissional de IP assumido o papel de suporte e colaboração. O uso de perguntas de processo e de sugestões pode ser explicado como um recurso de comunicação, dado que as crianças em estudo com os profissionais de IP apresentavam limitações na linguagem oral. Podemos considerar que as sugestões são mais do que meras indicações. Com efeito, estas profissionais poderiam ter recorrido às ordens ou direções para dirigir a criança, o que não se verificou. Foi usada a “proposta” (sugestão) num respeito pelo seu interlocutor – dando espaço à criança para aceitar ou rejeitar a proposta; compreendendo que a criança tem o direito à sua agência e autodeterminação – ao direito da renúncia, ao direito a fazer escolhas e ao direito à decisão (Fuertes & Tandem, 2021). Só nesse espaço, é que a criança pode ser entendida como uma parceira de atividade. Os profissionais de IP parecem, com esta atuação, entender os direitos da criança, mas também o desejo de os assegurar, e estimular a sua participação ativa.

Dos três grupos em estudo, são as mães que apresentam mais comportamentos diretivos. Nos estudos Tandem, os autores explicaram estes comportamentos com a preocupação dos pais relativamente à qualidade do produto final (o desejo de fazer bem feito e no tempo proposto). Os pais atuam, assim, na zona próxima do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1987), mas com estratégias distintas dos profissionais de educação e de IP. Pese embora que entre as educadoras e as profissionais de IP, são as últimas profissionais que dão mais direções. A prevalência de comportamentos de direção por parte das profissionais de IP pode também ser explicada pelo AGD que as crianças em estudo apresentam, por necessitarem de mais orientação e auxílio para se focarem numa determinada atividade, como podemos verificar na observação dos vídeos – “Se calhar é melhor acabares primeiro a cara e depois já passamos ao corpo”. Este resultado é, de certa forma, expectável, uma vez que a criança com AGD poderia requerer mais direções, mas como



constatámos anteriormente, as profissionais de IP parecem optar pela sugestão para atingir o mesmo fim.

No que respeita aos comportamentos interativos, que correspondem ao segundo objetivo deste estudo, importa referir que o Código de Ética dos Profissionais de IP (SNIPI, 2009), assume que as seis categorias avaliadas, designadamente Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (Atenção e Reciprocidade), Tipo de colaboração e Qualidade da Comunicação, são fundamentais na atuação deste profissional. Para Caeiro e Correia (2021), uma equipa de IP eficaz deve ser constituída por profissionais com competências adicionais à sua formação de base, nomeadamente qualidades pessoais e relacionais como empatia, sensibilidade, escuta ativa, criatividade, proatividade, entre outras, que lhes permita partilhar conhecimentos, ideias e saberes de forma reflexiva e positiva.

De facto, os resultados indicam que as profissionais de IP reagem com maior frequência às emoções e aos comportamentos das crianças dando mais feedback positivo e respeitador, comparativamente aos outros dois grupos, embora sejam as mães e as educadoras que passam mais tempo diário com as crianças nos seus contextos naturais de vida. Assim, o profissional de IP deve ter um papel fundamental como mediador e facilitador das interações entre os contextos naturais da criança, em articulação com os recursos da comunidade, já que para além de poder intervir diretamente com a criança, deverá, em simultâneo, orientar os pais no apoio ao desenvolvimento dos seus filhos (Mahoney & MacDonald, 2007).

Na observação dos vídeos das diádicas profissional de IP - criança, foi possível verificar que estas profissionais tendem a adequar o seu comportamento às características e necessidades da criança e que na sua maioria interagem de forma espontânea e calorosa, mostrando-lhe respeito e empatia.

As mães parecem revelar maior dificuldade em permitir que a criança tenha um papel ativo durante a tarefa. Com efeito, nas pesquisas Tandem anteriores (Barroso et al., 2017; Fernandes et al., 2018; Veloso et al., 2018), as mães têm sido descritas como afetivas, mas tendem a exemplificar e instruir a criança. Esta postura tem sido discutida no quadro do modelo de desenvolvimento humano bioecológico (Bronfenbrenner, 1992), no qual o contributo dos pais não é melhor ou pior do que outros agentes, mas diferente. Em contextos distintos, a criança é exposta a oportunidades educativas diferenciadas. No caso das crianças com AGD, mais uma vez, o profissional de IP



poderá, nestas circunstâncias constituir-se como um recurso, impulsionando os pais e outros cuidadores da criança a pensar, planificar e maximizar oportunidades dentro dos seus contextos habituais, garantindo dessa forma o seu envolvimento, independência e interação social como promotores fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento (McWilliam, de Kruif, & Zulli, 2002).

Os resultados indicam, ainda, que as profissionais de IP apoiam menos as iniciativas da criança com intromissões, comparativamente com os outros dois grupos. De facto, através da observação dos vídeos, é possível verificar que embora as profissionais de IP se mostrem pacientes, tendem a interromper a atividade da criança no sentido de a orientar e focar numa determinada tarefa, dadas as características das crianças participantes. A espera paciente é mais frequente nas educadoras de infância (Fuentes et al., 2018a, 2018b).

Curiosamente, as profissionais de IP que emitiram mais sugestões, mas não são aquelas que adotam mais as sugestões e/ou iniciativas da criança, comparativamente com os outros adultos em estudo. Seria de esperar que num espaço de reciprocidade também ouvissem e esperassem pelas sugestões da criança, formando uma verdadeira parceria. Este parece ser um indicador a melhorar na postura das profissionais de IP: estimular as sugestões da criança, e desafiá-la a liderar os processos de interações e tarefas. Esta é, também, uma forma de validação e valorização indireta, que a par do elogio, fortalecem a autoestima e agência da criança no mundo.

Em suma, de acordo com os estudos anteriores (Fuentes et al., 2024), levantamos a questão: Poderão os profissionais de IP ser um modelo para os outros adultos de referência que fazem parte das rotinas diárias das crianças? Tratando-se de um estudo exploratório, não temos uma resposta, mas os dados desta investigação indicam que este profissional apoiou, estimulou e respeitou a criança, com sensibilidade. Assim, o papel modelar e mediador do profissional de IP pode ser fundamental nas práticas de IP centradas na criança e nos contextos, e deve continuar a ser estudado.

Considerações Finais

Espera-se que o presente estudo contribua para a investigação na área da IP e, consequentemente, para a qualidade das práticas. Com efeito, esta linha de investigação sublinha

a importância da comunicação aliada à interação como contexto relacional e educativo da criança com cuidadores distintos. Neste estudo, tal como nos estudos Tandem prévios, verifica-se que adultos distintos comunicam e interagem de formas distintas com a criança. Ao receber diferentes respostas a criança cria mapas de representação da sua participação e do papel nas interações enquanto aprende conteúdos distintos com vários adultos.

Esta pesquisa identifica aspectos positivos no modo de comunicar e interagir do profissional de IP com a criança durante esta atividade lúdica. No seu contexto natural de vida, estes comportamentos podem servir de modelo de atuação para outros adultos, como aliás é objetivo das práticas de IP.

Adicionalmente, apresentamos alguns dos produtos realizados na atividade de construção conjunta entre os profissionais de IP e as crianças com AGD. Podemos indicar que a maioria dos produtos incluíram figuras animadas – personagens ou objetos com olhos e/ou outros elementos antropomórficos (cf. Figuras 2 e 3). Igualmente, podemos atestar a complexidade, número de elementos, criatividade e empenho que estes produtos refletem. Porventura, o ambiente afetivo, baseado numa comunicação positiva, e numa atitude construtiva e parceira, abriram o caminho para a criança realizar estes produtos.

Figura 2

Produto final da sequência 3

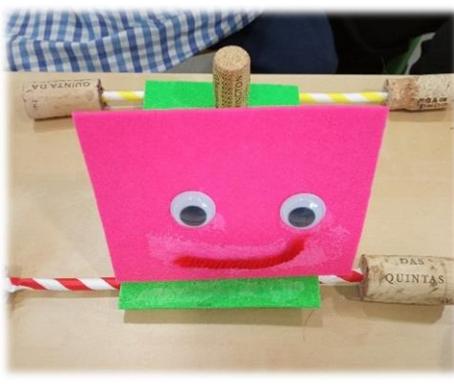


Figura 3

Produto final da sequência 4





Limitações e Futuros Estudos

Apesar dos contributos descritos, é importante referir algumas limitações deste estudo. O presente estudo deve ser entendido como exploratório. Em primeiro lugar, pela reduzida amostra em cada grupo de estudo e em segundo lugar, por só ter envolvido duas ELI da região de Lisboa e Vale do Tejo, sendo importante alargar a amostra ao país para permitir a generalização dos resultados. Assim, com mais participantes e uma amostra nacionalmente representativa os resultados podiam ser outros.

Futuros estudos podem dedicar-se a compreender se o modelo de atuação do profissional de IP pode ser transferido para os pais e outros interlocutores da vida da criança. Por outro lado, pode ser importante ouvir as perspetivas dos profissionais de IP, educadores e pais, sobre a qualidade do comportamento interativo e comunicativo e os motivos da sua atuação. É preciso entender como todos podem promover a participação social da criança enquanto agente ativo da construção do seu próprio processo de conhecimento (Fuertes, 2022).

Agradecimentos

O presente projeto foi financiado no âmbito do projeto *Estudo sobre a transferência de modelos de Participação, Desafio, Envolvimento e Comunicação dos adultos para crianças em idade pré-escolar*, pelo Instituto Politécnico de Lisboa, com referência IPL/IDI&CA2023/ModTandem_ESELx

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barroso, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., & Fuertes, M. (2017). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 41-62. <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v7i1.117>
- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. (2018). A Intervenção Precoce na Infância e os Contextos de Educação de Infância. In Fuertes et al. (org.), *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção*



Precoce. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. 5-26.
<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.044>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (vol 1). Basic Books.

Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). Does Gender Make a Difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers. Paper presented at "Men in early childhood education and care" Conference, Berlin.

Brandes, H., Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2015). Does gender make a difference? Results from the German "tandem study" on the pedagogical activity of female and male ECE workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 315-327.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecology systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Jessica King.

Caeiro, A., & Correia, I. (2021). *Intervir a tempo e com tempo nos primeiros anos de vida – Contributos para a Intervenção Precoce na Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.

European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância Análise das Situações na Europa – Aspectos-Chave e Recomendações*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_pt.pdf

Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., ... & Sousa, O. (2018) Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Analise Psicológica*, 36(3), 295–310. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1240>

Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., ... & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 2, 79-100. <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v6i2.102>

Fuertes, M. (2022). Parents-children interaction and communication in early years. In P. Almeida & S. Esteves. *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp.1-300). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9750-7>



Fuertes, M., Almada, J., Gonçalves, J. L., & Braz, M., (2022). Interacting and communicating with children: An exploratory study about educators' behavior during a collaborative activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(6), 912-929. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081344>

Fuertes, M., Fernandes, I., Azevedo, A. R., Morais, I., ... & Tempera, T. (2024). What do adults learn through play regarding interactions and communication with children? *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2332456>

Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018a). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In Heldermerina Pires (Coord.), *Psychology in Education and Health* (pp. 48-65). Universidade de Évora & FCT. ISBN: 978-989-8550-66-8.

Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018b). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11), e0205991. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205991>

Fuertes, M., & Tandem, E. (2021). Qual a distinção entre Participar, Colaborar e Cooperar? Estudo acerca da representação de educadores/as de infância relativamente à participação, colaboração e cooperação da criança em atividades conjuntas. *Sensos-E*, 8(2), 3–16. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i2.4085>

Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I. Ferreira, A., ... & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (Orgs.), *Teoria, práticas e investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2

Mahoney, G., & MacDonald, J. (2007). *Autism and development delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. TX: PRO-ED.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines based early intervention: Supporting young children and their families*. MD: Paul H. Brookes.

McWilliam, R. A., De Kruif, R. E. L., & Zulli, R. A. (2002). The observed construction of teaching: Four contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(2), 148–161. <https://doi.org/10.1080/02568540209594981>



Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., ... & Sheth, MD. (2003). Practice parameter: evaluation of the child with global developmental delay: Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 60(3), 367–380. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000031431.81555.16>

Silva, E., & Albuquerque, C. (2011). Atraso do desenvolvimento: A imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 19-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36222221010>

Sistema Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (2009). Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro de 2009. <https://snipi.gov.pt>

Topper, S., Ober, C., & Das, S. (2011). Exome sequencing and the genetics of intellectual disability. *Clinical Genetics*, 80(2), 117–126. <https://doi.org/10.1111/j.1399-0004.2011.01720.x>

Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., Nunes, C., & Fuertes, M. (2020). Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em diádes com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção. *Sensos-E*, 7(1), 99–110. <https://doi.org/10.34630/senos-e.v7i1.3512>

Veloso, C. Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., ... & Fuertes, M. (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Revista Da Investigação às Práticas: Estudos Educacionais*, 1, 94-116. <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i1.118>

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1), Problems of General Psychology (pp. 39-285). Plenum Press. (Original Work Published 1934).