

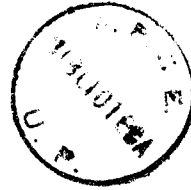
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**INTERACÇÕES EDUCADORA-CRIANÇA
E
TEMPERAMENTO**

*Um estudo exploratório sobre os efeitos do nível de actividade
nos comportamentos interactivos educadora-criança*

Isabel Maria Resende Pereira

1998



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**INTERACÇÕES EDUCADORA-CRIANÇA
E
TEMPERAMENTO**

*Um estudo exploratório sobre os efeitos do nível de actividade
nos comportamentos interactivos educadora-criança*



Isabel Maria Resende Pereira
1998

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de entrada 11401
Data 99 / 03 / 08



Dissertação de Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Educação da Criança
(Especialidade em Intervenção Precoce)
apresentada à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto,
sob a orientação da Prof. Doutora Orlanda Cruz.

AGRADECIMENTOS

O olhar retrospectivo sobre o que foi este trabalho, traz à memória as pessoas que nele estiveram envolvidas, mais ou menos directamente, e cuja colaboração foi, sem dúvida, fundamental. A todas quero aqui deixar expresso o meu agradecimento.

À Professora Doutora Orlanda Cruz, minha orientadora, pela tranquilidade, confiança, saber e rigor que me transmitiu ao longo de todo este percurso. Foram alicerces fundamentais na construção deste projecto.

À Dr^a Teresa Leal pelos momentos de partilha de conhecimentos, pelos valiosos comentários, e pela disponibilidade manifestada, que foram elementos essenciais no desenrolar deste trabalho.

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão, agradeço o empenho e a disponibilidade que sempre manifestou, sobretudo no momento de concretização da ideia deste projecto.

À Mestre Carla Martins, pelo apoio na área de estatística, pela disponibilidade e a resposta pronta às minhas inúmeras solicitações.

Às crianças e educadoras que tornaram possível a concretização deste trabalho, agradeço o tempo e o empenhamento pessoal que lhe dedicaram.

A todos os meus colegas e amigos que, de uma maneira ou de outra, partilharam comigo momentos de ansiedade e de alegria, agradeço o incentivo que sempre souberam dar.

À Luísa, pela presença constante e incondicional, que se traduziu numa força imprescindível ao longo de todo este trabalho.

À Laurentina, pelos momentos de partilha de conhecimentos. Pela amizade, e porque me mostrou como se vencem os "muros".

À Paula, pela amizade, pela partilha constante nesta experiência, pelos incentivos, pelos ritmos e regras a cumprir. Tudo foi de extrema importância.

Finalmente, à minha família, em especial aos meus pais, que assistiram de perto a mais uma etapa da minha vida profissional.

Aos meus avós e à Zé

Porque a memória vive, sempre.

RESUMO

A presente dissertação conceptualiza as interacções sociais e o temperamento da criança como aspectos susceptíveis de serem inscritos num quadro de referência ecológico, sendo ambos determinantes do desenvolvimento da criança. Tem como objectivo fundamental analisar o impacto do nível de actividade da criança, enquanto dimensão temperamental, numa situação estruturada de interacção educadora-criança.

A primeira parte é constituída por uma revisão da literatura, que incide nas áreas das interacções sociais e do temperamento da criança, salientando a importância do carácter recíproco das influências que se estabelecem entre ambos.

Na segunda parte apresenta-se um estudo empírico, de cariz exploratório, onde se analisa a ocorrência de mudanças nos comportamentos interactivos educadora-criança, numa situação de leitura conjunta de livros de imagens, em função do temperamento, operacionalizado como nível de actividade, em crianças de 4 e 5 anos. As crianças foram previamente seleccionadas segundo o seu nível de actividade, através da Escala de Temperamento de Buss e Plomin (1984), tendo sido constituídos três grupos, de baixo, médio e alto nível de actividade, com, respectivamente, 13, 11 e 12 crianças. Posteriormente foram analisadas as interacções destas crianças com as suas educadoras, através de um sistema de codificação de interacções proposto por Palacios e González (1995).

A análise dos resultados mostrou que, embora os comportamentos interactivos das educadoras variassem em função do nível de actividade das crianças, apenas um se revelou estatisticamente significativo. Verificou-se também a existência de dois estilos interactivos preponderantes nas educadoras. Estes dois estilos diferenciam-se essencialmente pelo maior ou menor envolvimento que a educadora faz da criança na actividade proposta, sendo utilizados por aquela independentemente do nível de actividade da criança.

RÉSUMÉ

La présente dissertation emploie les concepts d'interactions sociales et tempérament de l'enfant autant que des aspects susceptibles d'être inscrits dans un cadre de référence écologique, soyant les deux déterminants du développement de l'enfant. L'objectif fondamental est analyser l'impact du niveau d'activité de l'enfant autant que dimension du tempérament, dans une situation structurée d'interaction éducatrice-enfant.

Dans la première partie on fait une révision bibliographique sur les domaines des interactions sociales et du tempérament de l'enfant en remarquant l'importance de la reciprocité des influences qui s'établissent entre eux.

La deuxième partie présente une étude empirique exploratoire, où on analyse l'évènement de changements dans les comportements interactifs éducatrice-enfant qui ont lieu pendant la lecture conjointe des livres d'images, en fonction du tempérament comme niveau d'activité, en enfants âgés de 4 et 5 ans. Les enfants ont été sélectionnés auparavant, selon son niveau d'activité, en utilisant l'Echelle de Tempérament de Buss et Plomin (1984) et trois groupes de niveau d'activité, bas, moyen et haut, ont été créés avec respectivement, 13, 11 et 12 enfants. Après, les interactions de ces enfants avec ses éducatrices ont été analysées par un système de codification de interactions proposé par Palacios et González (1995).

L'analyse des résultats a montré que, quoique les comportements interactifs des éducatrices varient en fonction du niveau d'activité des enfants, il y a seulement un statistiquement significatif. On a remarqué aussi, deux styles interactifs prépondérants parmi les éducatrices. Ces deux styles se différencient surtout par le plus grand ou plus petit engagement que l'éducatrice met l'enfant dans l'activité proposée, soyant ceux-ci utilisées par l'éducatrice indépendamment du niveau d'activité de l'enfant.

ABSTRACT

This study uses the social interactions and the child temperament concepts as dimensions that might be included in an ecological framework, both being determinants of child development. Its main objective is to analyse the child activity level impact as a temperamental dimension in a caregiver-child interaction structured situation.

The first section concerns a revision of literature about social interactions and child temperament areas, enhancing the reciprocal influences importance established between them.

The second section presents an empirical and exploring study, where it's analysed the caregiver-child interactive behaviors changing in a joint picture book reading task depending on the temperament, measured as activity level in 4 and 5 year old children. Children were previously selected by their activity level through the Buss and Plomin Temperament Scale (1984), being set up three low, medium and high activity level groups with 13, 11 and 12 children respectively. After, these caregivers-children interactions were analysed with an interaction codification system suggested by Palacios and González (1995).

Results analysis showed that, although the caregivers interactive behaviors vary with the children activity level, only one of them was statistically significant. Moreover, the results showed two interactive styles prevailing in the caregivers. These two styles differ by the more or less involvement the caregiver makes to the child in the activity, being used independently the child activity level.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
------------------------	---

PARTE I

CAPÍTULO 1 – A Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky

1. Introdução	13
2. Breve enquadramento histórico	14
3. Aspectos globais	16
3.1. Duas linhas ou planos de desenvolvimento	16
3.2. A lei geral genética do desenvolvimento cultural	18
3.3. O papel da cultura e das interacções sociais	19
4. A perspectiva transaccional	20
5. Conceitos	22
5.1. As funções psicológicas superiores	22
5.2. A linguagem	28
5.3. O conceito de ZDP	32
5.4. O processo de internalização	38
6. Síntese	40

CAPÍTULO 2 – Os conceitos de *andaime* e de *distanciamento*

1. Introdução	43
2. O conceito de andaime	43
2.1. A intersubjectividade	45
2.2. O equilíbrio entre pedidos e suportes	46
2.3. A promoção de autonomia e sentimentos de auto-competência	47
2.4. A descontextualização	49
2.5. Síntese	52
3. O conceito de distanciamento	53
3.1. Níveis de distanciamento	54
3.2. Ideias e estratégias educativas parentais	57
3.3. Síntese	60
4. A leitura conjunta de livros de imagens	61
5. Síntese final - algumas reflexões	66

CAPÍTULO 3 – O temperamento

1. Introdução	68
2. Teorias do temperamento	70
2.1. A abordagem de Buss e Plomin	72
2.2. A perspectiva de Thomas e Chess	75
2.3. A abordagem de Goldsmith	79
2.4. A concepção de Rothbart	80
2.5. Uma definição integrada	83
3. O nível de actividade da criança	85
3.1. O nível de actividade e sua relação com os problemas comportamentais, as relações interpessoais e a linguagem	86
3.2. O nível de actividade no contexto escolar	90
4. Síntese	91

CAPÍTULO 4 – Interacções Sociais e Temperamento

1. Introdução	93
2. Interacções e Temperamento: abordagem teórica	94
2.1. A bidireccionalidade e o papel activo da criança no seu desenvolvimento	97
3. Revisão da investigação	99
3.1. Interacções e percepção parental do temperamento da criança	99
3.2. Respostas parentais e estilos de interacção	101
4. Síntese	105

Parte II

CAPÍTULO 5 – Introdução, objectivos e método

1. Apresentação do trabalho empírico	108
2. Objectivos	110
3. Método	111
3.1. Amostra	111
3.1.1. Selecção dos jardins de infância	112
3.1.2. Aplicação do instrumento de avaliação do temperamento	112
3.1.3. Tratamento dos dados da escala de temperamento	113
3.2. Instrumentos	117

3.2.1. A Escala de Temperamento de Buss e Plomin	117
3.2.2. Grelha de codificação de interacções adulto-criança	118
3.2.2.1. Treino e cálculo do acordo inter-codificadores	123
3.3. Procedimento	124
3.3.1. A instrução	124
3.3.2. O material utilizado	125
3.3.3. A recolha dos dados	125
3.4. Registo e codificação dos dados	126

CAPÍTULO 6 – Apresentação dos resultados

1. Tempos de interacção e nível de actividade	127
2. Quantidade de turnos e nível de actividade	129
3. Correlações entre as categorias da grelha de codificação de interacções	131
3.1. Correlações intra-dimensões	135
3.2. Correlações inter-dimensões	138
4. Variação das categorias da grelha de codificação em função dos níveis de actividade	149
4.1. Categorias do adulto	149
4.2. Categorias da criança	152

CAPÍTULO 7 – Discussão dos resultados e conclusões

1. Os efeitos do nível de actividade nos comportamentos interactivos	156
1.1. Nível de actividade e tempos de interacção	157
1.2. Nível de actividade e quantidade de turnos	158
1.3. Correlações entre as categorias interactivas e sua análise em função do nível de actividade das crianças	161
1.4. Diferenças nas categorias interactivas e níveis de actividade	165
2. Síntese final e conclusões	168

BIBLIOGRAFIA	171
--------------------	-----

ANEXOS	182
--------------	-----

Anexo 1 - Escala de temperamento de Buss e Plomin.

Anexo 2 - Sistema de codificação de interacções - Grelha de registo.

Anexo 3 - Sistema de codificação de interacções - Exemplo de folha codificada.

INTRODUÇÃO GERAL

A tradicional dualidade entre factores de ordem biológica e ambiental como determinantes do desenvolvimento humano, tem vindo a ser gradualmente ultrapassada, dando lugar a uma nova perspectiva, que defende a participação simultânea de ambos no decorrer deste desenvolvimento. De facto, assiste-se a um interesse crescente, por parte dos investigadores desta área, relativo à forma como características de cariz biológico se entrecruzam com factores de ordem ambiental, social e cultural, e como ambos determinam o desenvolvimento (Sroufe, Cooper & DeHart, 1996).

O presente trabalho dedica-se fundamentalmente ao estudo de dois conceitos: as **interacções sociais** e o **temperamento** das crianças. Tratam-se de dois conceitos com origens conceptuais distintas: social e biológica, respectivamente. No entanto, e de acordo com as perspectivas mais actuais, é consensual a importância de considerar a influência de ambos, determinando conjuntamente o desenvolvimento; assim, não será adequada a intenção de compreender e analisar as interacções à margem das características individuais dos seus participantes, como também não o será, assumir o temperamento como uma dimensão impenetrável, na qual os aspectos ambientais não exerçam qualquer influência. O que os autores constataam é a existência de múltiplas influências, em ambos os sentidos.

Mas a análise das interacções sociais não é apenas susceptível ao impacto das dimensões individuais; deve também inscrever-se num quadro cada vez mais vasto, onde se encontram presentes condicionantes de outra ordem, como sejam os sistemas familiar, educativo, e outros, sendo estes, por

sua vez, influenciados por dimensões ainda mais amplas, como os aspectos históricos, culturais, etc.

Desenvolver um trabalho cujos conceitos-chave são o **temperamento** e as **interacções**, remete-nos desde logo para a presença de diferentes níveis de análise que vão desde aspectos mais especificamente ligados ao próprio indivíduo, como o temperamento, a aspectos de âmbito interactivo, que ultrapassam essa dimensão individual e se situam num nível mais abrangente que envolve a participação de outros. No entanto, as interacções não contam apenas com os aspectos inerentes à própria situação de interacção ou aos indivíduos que nela participam. Mais do que isso, são também determinadas por dimensões sociais, culturais e outras.

É então importante, antes de proceder a uma análise mais exaustiva de cada um destes conceitos, situar o temperamento e as interacções num quadro conceptual mais vasto. Procuramos assim tornar mais claro o “terreno” em que se enquadram estes conceitos, bem como reflectir sobre as possibilidades da sua articulação e interpenetração.

O quadro de referência conceptual usado para a análise dos conceitos-chave deste trabalho é a perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, que iremos expor sucintamente de seguida. A razão da opção por esta perspectiva, prende-se com o facto de permitir enquadrar o temperamento e as interacções num quadro conceptual único, inscrevendo-os em dimensões mais amplas que constituem forças intervenientes na teia de relações que se estabelecem entre ambos.

A perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano

A perspectiva ecológica considera o indivíduo como um ser em desenvolvimento, devendo este desenvolvimento ser observado nos contextos actuais em que o ser humano vive e cresce. A ideia fundamental deste quadro de referência assenta na noção de que o processo de desenvolvimento, que tem lugar nos contextos imediatos de vida, tais como família, escola, grupo de

pares e local de trabalho, é profundamente afectado pelas condições e acontecimentos dos contextos mais vastos nos quais estes contextos imediatos estão envolvidos (Bronfenbrenner, 1988).

Bronfenbrenner, ao dedicar-se ao estudo das dimensões ecológicas em que os indivíduos se movem e se relacionam, debruçou-se sobre o estudo científico das acomodações mútuas e progressivas, que ocorrem ao longo da vida, entre o ser humano e as propriedades em mudança dos contextos de vida imediatos (Bronfenbrenner, 1989). Assim, esta perspectiva acentua a importância dos contextos no desenvolvimento humano e propõe um modelo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio (Bairrão, 1992).

O modelo ecológico salienta aspectos já referidos por autores de outras linhas teóricas (cf. Cole, 1985; Wertsch, 1985; Tulviste, 1991, citado por Tudge & Winterhoff, 1993), que chamaram a atenção para o facto de que, muitas vezes, se enfatizavam os efeitos da interacção ao nível interpessoal, relegando para segundo plano as interrelações entre níveis interpessoais e socioculturais. Porém, as interacções não acontecem no vazio, estando antes submersas num mundo de forças sociais e ecológicas que interferem de várias maneiras (Bronfenbrenner, 1989).

Este paradigma ecológico para o desenvolvimento em contexto pauta-se por um modelo **processo-pessoa-contexto**, implicando a análise de variações no processo desenvolvimental como função conjunta de características do ambiente e da pessoa. Tal como sublinha Bairrão (1992), este modelo de análise considera e aborda, de forma sistemática, a informação do contexto no qual o desenvolvimento acontece, as características pessoais (biológicas e psicológicas) das pessoas presentes nesse contexto e o processo através do qual o desenvolvimento tem lugar. O modelo permite então avaliar os resultados desenvolvimentais, assim como os processos que produzem esses resultados. Por outro lado, revela quais os resultados e os processos que variam em função de que características da pessoa e do meio (Bronfenbrenner, 1989).

Trata-se portanto de uma grelha de referência teórica que se adequa ao estudo da influência das características individuais sobre as interacções sociais, dado que permite enquadrar ambos os aspectos num quadro conceptual mais vasto. Torna-se então pertinente aprofundar um pouco mais este quadro de referência ecológico.

Na conhecida obra "*Ecology of Human Development*", Bronfenbrenner (1979) estipula uma hierarquia de sistemas de quatro níveis, cada um mais abrangente do que o anterior:

- o **microssistema** que diz respeito a um padrão de actividades, papeis e relações interpessoais, experienciado pela pessoa em desenvolvimento; é relativo a um dado contexto com características físicas e materiais próprias. São exemplos, a casa, a escola, o grupo de pares, etc.
- o **mesossistema** consiste nas ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais contextos contendo a pessoa em desenvolvimento. Diz respeito a um sistema de microssistemas; a relação entre a escola e a casa da criança é um exemplo. A participação de um indivíduo numa variedade de contextos pode ter diferentes efeitos, em função da compatibilidade entre pedidos e objectivos desses diferentes contextos.
- o **exossistema** envolve ligações e os processos que acontecem entre dois ou mais contextos, não sendo a criança um participante activo em, pelo menos, um deles, no qual ocorrem, porém, acontecimentos que influenciam o contexto imediato; é exemplo, do ponto de vista da criança, a relação entre a casa e o trabalho dos pais.
- finalmente, o **macrossistema** é o nível mais vasto, integrando os sistemas anteriores; envolve um padrão global do micro, meso e exossistemas característicos de uma dada cultura, sub-cultura ou outro contexto social lato.

Posteriormente e com base nos esforços desenvolvidos para considerar o impacto do organismo na equação ecológica, Bronfenbrenner (1989) concluiu a

necessidade de reformulação de algumas das suas definições anteriores. Assim, começou por constatar uma omissão na definição de microssistema; refere que apesar desta definição reconhecer a presença de outros indivíduos, apenas o faz em relação aos seus papéis e relações sociais, não incluindo características individuais como o temperamento, personalidade ou sistemas de crenças. Torna-se assim importante que os trabalhos que se debruçam sobre o desenvolvimento em contexto analisem a influência das características de temperamento e de personalidade dos outros significativos no crescimento psicológico.

Na continuidade desta reformulação, o autor apresenta então uma nova definição de microssistema: "Padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciado por pessoas em desenvolvimento num dado contexto próximo com características particulares, físicas e materiais, e *contendo outras pessoas com características distintivas de temperamento, personalidade e sistemas de crenças*"¹ (Bronfenbrenner, 1989, p. 227).

Por outro lado, o esforço para considerar propriedades desenvolvimentais relevantes teve um forte impacto na vertente ambiental, enriquecendo a concepção teórica de macrossistema; segundo o autor, o repertório de sistemas de crenças é definido pela cultura e é sobre este repertório que pais e professores ou outros agentes de socialização se baseiam quando definem objectivos e formas de educar. Reconhecer a importância do sistema de crenças é essencial para a compreensão da interacção de forças orgânicas e ambientais no processo de desenvolvimento.

Seguindo estas novas preocupações, o autor apresenta então a reformulação da noção de macrossistema: "padrão global de micro, meso e exossistemas característicos de uma dada cultura, sub-cultura ou outro contexto social mais vasto, *com particular referência para os sistemas de crenças de estimulação desenvolvimental, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades, opções e padrões de trocas sociais envolvidos em cada um destes sistemas.*"² (Bronfenbrenner, 1989, p. 228).

¹ Itálico do autor (Bronfenbrenner, 1989).

² Idem.

Nesta perspectiva a pessoa é vista como **agente activo** que contribui para o seu próprio desenvolvimento. As características pessoais têm potencial para evocar, alterar ou criar respostas externas, influenciando o subsequente curso do desenvolvimento. Esse potencial activo envolve aspectos cognitivos, socioemocionais e motivacionais. A tradicional separação entre capacidades cognitivas e temperamento / personalidade deixa então de ser apropriada neste domínio.

Como se constata, a perspectiva ecológica coloca actualmente a ênfase, entre outros aspectos, na concorrência de factores individuais, como o temperamento ou a personalidade, e aspectos de carácter cognitivo como influentes no tipo de interacção que o indivíduo estabelece com o meio; esta perspectiva representa um avanço relativamente às formulações iniciais, nas quais não era acentuado o papel destas características individuais.

Assim, o estudo do **temperamento em contexto**, pressupõe, segundo Bronfenbrenner (1989), a análise das variações sistemáticas no contexto como elemento determinante dos padrões individuais característicos de resposta a vários tipos de ambientes. A aplicação deste princípio ao estudo do temperamento da criança implica uma análise sobre que aspectos temperamentais são activados por que tipo de contextos sociais. Por outro lado, do ponto de vista ecológico, é também fundamental a análise dos efeitos provenientes de características de temperamento exibidas desde cedo e que evocam padrões diferenciais de respostas do ambiente. Por exemplo, um bebé que sorri facilmente provoca atenção e afecto conduzindo a padrões recíprocos e progressivamente mais complexos de interacções, o que, por sua vez, vai facilitar o crescimento psicológico.

Em suma, esta perspectiva defende que as características distintivas de uma criança, tais como o temperamento, tenderão a instigar mudanças desenvolvimentais progressivas numa dada direcção, em função da resposta do meio, mais do que assegurar traços psicológicos ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1989).

Retomando a ideia inicial do nosso trabalho, que procurava reflectir sobre os conceitos de temperamento e interacções, pode então afirmar-se que estes conceitos se integram num quadro global de compreensão dos fenómenos psicológicos, no qual são consideradas dimensões contextuais, elas próprias influenciadas por pressões provenientes de sistemas mais vastos.

O temperamento, enquanto dimensão de raiz biológica e intrínseca ao próprio indivíduo, deverá ser conceptualizado, não na sua forma pura, mas antes na sua expressão em interacção com o meio. Assim influenciará este e será influenciado por ele.

Nas interacções é também preponderante a noção de influência recíproca. Aliás, o estudo das interacções sociais só é possível se tivermos em conta a existência dessa influência bidireccional. Este é um princípio que se encontra actualmente subjacente aos trabalhos nesta área, mas, como afirmam Grusec e Lytton (1988), este aspecto não foi desde sempre visto como fundamental nos estudos sobre o desenvolvimento. Os autores salientam a importância de observar o efeito do comportamento de cada um dos participantes na interacção sobre o outro. Se pensarmos numa interacção adulto-criança, abandona-se a tradicional perspectiva de fazer coisas para a criança, que reflecte uma postura centrada numa relação unidireccional, e passa-se então a assumir uma verdadeira dimensão recíproca e interactiva de fazer coisas **com** a criança (Maccoby & Martin, 1983).

Mas a análise da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner remete-nos para a necessidade de assumir estas situações interactivas num quadro de influências e forças vindas de áreas mais distantes da situação de interacção, provenientes das dimensões relativas ao meso, exo e macrosistemas desta perspectiva e que constituem factores com grande peso na definição das interacções.

Nesta linha, foi de extrema importância procurar abordagens teóricas cujos pressupostos e bases conceptuais permitissem compreender a diversidade de dimensões envolvidas nos fenómenos interactivos, ou seja, que reflectissem a preocupação de englobar desde aspectos de carácter mais individual, a aspectos de maior amplitude como os sociais, culturais e

históricos, como única forma de abordar, na sua totalidade, as interações e o temperamento.

No sentido de uma abordagem teórica globalizante das interações surgiu-nos como pertinente a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky, não só porque se centra nas interações como meio de promover o desenvolvimento, considerando como determinantes essenciais dessa interação aspectos socio-culturais, mas também porque dá a devida ênfase aos aspectos maturativos, assumindo como fundamental o seu papel no desenvolvimento da criança.

Segundo Bronfenbrenner (1989) a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky enquadra-se claramente na perspectiva ecológica, pelo facto de considerar as **competências cognitivas em contexto**; isto é, os aspectos cognitivos requerem uma concepção mais vasta que inclui o contexto como elemento essencial para definir uma competência. Assim, a avaliação da competência cognitiva deve ser interpretada à luz da cultura na qual a pessoa se desenvolve e a definição dessa competência, para ter validade ecológica, terá de enfatizar o significado cultural da actividade onde o desenvolvimento da criança acontece. Bronfenbrenner (1989) refere que a Teoria de Vygotsky é talvez a mais antiga e mais explícita concepção teórica da **competência em contexto**, dado o papel que atribui às actividades quotidianas, bem como o fundo cultural de que essas actividades se revestem, afirmando que a sociedade organiza o tipo de tarefas e de ferramentas a fornecer à criança (Luria, 1979; citado por Bronfenbrenner, 1989) para promover o seu desenvolvimento.

Retomando um aspecto central da teoria de Vygotsky - o estudo do **desenvolvimento em contexto** - Valsiner (1987) enquadra esta teoria num quadro de referência a que denominou "individual-socioecológico"³. Segundo

³ Encontram-se em Valsiner (1987) quatro quadros de referência em psicologia, cujas características o autor analisa para verificar a sua adequação aos estudos de cariz desenvolvimental e que são progressivamente mais abrangentes: o **intraindividual**, que assume por excelência os processos que ocorrem dentro do indivíduo, o **interindividual**, que envolve a determinação do posicionamento relativo de um indivíduo em relação a outros, o **individual-ecológico**, que assume uma diferença fundamental em relação aos anteriores ao considerar a pessoa no contexto, ainda que de modo individual, e, finalmente, o **individual-socioecológico**, que, como referido, assume o indivíduo no contexto e conta com a participação activa dos outros.

esta perspectiva, da mesma forma que qualquer indivíduo pode recorrer a outros para receber ajuda na resolução de uma situação, também a criança, no seu processo de desenvolvimento, depende de outros para adquirir não só estratégias que lhe permitem chegar ao sucesso na resolução de problemas, mas também para possibilitar a sua adaptação cultural. Assim, segundo Valsiner (1987), esta grelha de referência é adequada ao estudo do desenvolvimento da criança, considerando-se como fundamental o papel que o adulto desempenha ao promover na criança o desenvolvimento de competências.

A Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky impõe-se no âmbito deste trabalho pela sua forma de abordagem simultaneamente abrangente e focalizada: permite-nos olhar ao mesmo tempo para aspectos que vão desde a interacção social como forma de mediação cultural privilegiada no desenvolvimento, à maturação biológica, fornecendo-nos, de um ponto de vista mais focalizado e operacional, a noção de *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP), que será abordada no presente trabalho.

Na linha dos autores de inspiração vygotskiana surgem posteriormente Brunner e colaboradores, que através da noção de **andaime**⁴, trazem avanços no sentido de uma operacionalização mais detalhada da noção vygotskiana de ZDP. Assim, o seu contributo é fundamental ao nível microgenético, isto é, a um nível mais específico das situações de interacção, permitindo uma análise mais rica destas situações.

Sigel e colaboradores serão também autores abordados na nossa exposição teórica; a sua teoria será aqui referida como uma forma de análise de um determinado aspecto das interacções adulto-criança. Centrar-nos-emos no seu conceito de **distanciamento**, enquanto estratégia de separação da criança em relação ao presente imediato, promovendo nesta o acesso ao pensamento representacional. No entanto, e novamente de um ponto de vista mais abrangente, veremos que esta abordagem teórica nos remete para dimensões mais latas das interacções, ao considerar a influência marcada dos

⁴ Tradução do termo original "scaffolding".

sistemas de crenças parentais sobre as suas atitudes para com as crianças e que, dessa forma, desempenham também um importante papel no tipo de estimulação que estas recebem. Aspectos como este são referidos por Bronfenbrenner (1989) a um nível macrossistémico, revelando, uma vez mais, o forte impacto que este tipo de determinantes tem ao nível das interacções.

O temperamento, considerado consensualmente como uma variável de base biológica que emerge na infância, sendo nesse momento praticamente independente de dimensões sociais, é actualmente visto pelos investigadores desta área (cf. Buss, Chess, Goldsmith, Plomin, Thomas) como sendo um aspecto que influencia e é influenciado por variáveis interactivas, isto é, que vai mudando a sua expressão em função da socialização e das interacções com o meio. Esta perspectiva vem de encontro às reformulações que Bronfenbrenner (1989) introduziu na sua definição de microssistema, ao considerar o impacto do organismo na dimensão ecológica. Como o próprio autor salienta nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência isoladamente. Todas as qualidades humanas encontram o seu significado em termos da sua expressão num dado contexto, do qual a família é, em sua opinião, o exemplo primário. Assim haverá sempre uma relação entre uma característica psicológica e um dado ambiente, sendo por isso fundamental considerar a sua interacção para compreender o desenvolvimento humano. Esta perspectiva, ao assumir a criança em desenvolvimento como sendo um agente activo nesse processo, realça a importância de considerar e analisar as suas características pessoais, as interacções que estabelece com outros significativos, bem como a perspectiva da cultura na qual decorre o seu crescimento.

O trabalho que agora se apresenta encontra-se dividido em duas partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico dos conceitos de interacção social e temperamento, apresentando-se uma revisão da literatura efectuada nestas áreas. Esta primeira parte é constituída por quatro capítulos.

Os primeiros dois capítulos são dedicados às **interacções sociais**: a análise do conceito de interacção social à luz da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky compõe o capítulo 1. As teorias de outros autores de inspiração vygotskiana, Bruner e Sigel, com especial realce para os conceitos de "*andaime*" e "distanciamento", respectivamente, serão abordados no capítulo 2.

O capítulo 3, aborda o conceito de **temperamento**: a primeira secção é dedicada ao estudo das diferentes perspectivas teóricas sobre o conceito; a segunda, explora, de um modo mais exaustivo, uma dimensão temperamental específica - o nível de actividade da criança - que constituirá uma das variáveis do nosso estudo empírico.

O último capítulo da primeira parte, diz respeito à articulação destes dois conceitos, e inclui a revisão da investigação efectuada nesta área.

A segunda parte deste trabalho é inteiramente dedicada à apresentação do estudo empírico e é constituída por três capítulos.

No capítulo 5 procede-se à apresentação do estudo de investigação, iniciando-se pela definição dos seus objectivos. Pretende-se analisar o impacto do nível de actividade, como característica temperamental da criança, no adulto, mais especificamente, a influência desta característica sobre o estilo de interacção que a educadora estabelece com criança. Ainda neste capítulo apresentar-se-ão as metodologias utilizadas.

O capítulo 6 é dedicado à exposição dos resultados encontrados através de análises estatísticas, resultados estes que serão discutidos e analisados no capítulo 7, concluído-se com uma reflexão final deste trabalho.

PARTE I

Interacções e Temperamento

Enquadramento Teórico e Revisão da Investigação

CAPÍTULO 1

A TEORIA SOCIOCULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY

1. Introdução

É na interacção constante que a criança mantém com o seu meio culturalmente organizado, que se desenvolve e se define como ser humano. As oportunidades para estabelecer relações interpessoais com pais, educadores, ou outros adultos significativos, desempenham um papel fundamental, na medida em que despertam na criança qualidades da mente especificamente humanas e conduzem-na progressivamente a novos níveis desenvolvimentais (Vygotsky, 1978).

Neste capítulo faz-se a apresentação da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky. Inicia-se esta exposição com alguns dados históricos que permitem uma melhor compreensão das raízes da teoria, da qual se sistematizam, posteriormente, os pressupostos fundamentais. Os aspectos mais específicos, conceitos e mecanismos, são apresentados no ponto seguinte e agrupados em torno de quatro conceitos: as funções psicológicas superiores, a linguagem, a noção de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) e a internalização. Estes núcleos conceptuais implicam diversas noções e mecanismos e não devem ser vistos de forma independente; pelo contrário, todos os aspectos se inter-relacionam, interferindo mutuamente. É uma forma de organização da grande diversidade e amplitude de conceitos que abrange esta teoria e, conseqüentemente, da dificuldade inerente à sua exposição. Posteriormente, na sequência dos dados apresentados, apresenta-se uma

reflexão sumária sobre questões de carácter mais prático decorrentes desta teoria.

A TEORIA SOCIOCULTURAL DO DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY

2. Breve enquadramento histórico

Baldwin (1902, 1930; citado por Valsiner, 1987) defendeu a primazia da sociedade sobre a ontogenia individual, enfatizando a natureza social dos fenómenos individuais-psicológicos, perspectiva que permitiu ir para além do tradicional dualismo hereditariedade-meio; surgiu então uma forma de abordagem interaccionista, que considera o envolvimento de ambas as vertentes em conjunto. Baldwin, segundo Valsiner (1987), referiu como inevitável no desenvolvimento a dependência da sociedade; para o autor, todos os indivíduos são diferentes uns dos outros, mas todos se desenvolvem na “teia” da sua sociedade, sendo por isso dependentes da cultura em que estão inseridos. Por estas razões, Baldwin é referido por vários autores (cf. Valsiner, 1987; Tudge & Winterhoff, 1993) como um antecessor de Vygotsky na medida em que defendeu perspectivas que viriam a reflectir-se visivelmente na sua Teoria Sociocultural do Desenvolvimento. Tudge e Winterhoff (1993) concretizam um aspecto que demonstra a influência de Baldwin na perspectiva de Vygotsky: Baldwin (1895, 1906) empregou a noção de “**sociogénese**” para se referir às influências relevantes do mundo social no processo de desenvolvimento da criança, noção esta que se encontra fortemente presente em Vygotsky.

Uma outra fonte de grande influência para Vygotsky foi a teoria marxista. Poder-se-ia considerar a sua teoria como uma aplicação do materialismo dialéctico à psicologia (Vygotsky, 1978). Em sintonia com pressupostos marxistas, relativos à forma como acontece a história em função dos movimentos e conflitos sociais, a teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança assume que tanto a interacção social como a participação da criança em actividades culturais são necessárias para que o desenvolvimento

aconteça. Um dos pressupostos desta teoria afirma que para entender o indivíduo devemos procurar entender, antes de mais, as relações sociais em que ele se desenvolve (Vygotsky, 1978). Vygotsky procurou relacionar estas perspectivas com questões psicológicas concretas: utilizando noções de Engels relativas ao trabalho humano e ao uso de instrumentos, como meios através dos quais o homem muda a natureza e assim se transforma a si também, o autor alargou este conceito de mediação na interacção homem-meio ao uso de signos e de instrumentos⁵. Tal como o sistema de instrumentos, o sistema de signos que Vygotsky propõe (linguagem, escrita, sistemas numéricos) é criado pela sociedade e muda de acordo com a sua forma e o nível de desenvolvimento cultural. Vygotsky (1978), acrescenta ainda que a **internalização** destes sistemas de signos culturalmente elaborados, conduz a mudanças comportamentais e é o elo de ligação entre as formas de desenvolvimento individual nos primeiros anos e ao longo da vida.

Para além destes aspectos, é ainda importante considerar as condições socio-políticas desta época, que tiveram também um forte impacto no aparecimento da teoria de Vygotsky. No final da 1ª guerra, a União Soviética debatia-se com sérios problemas sociais, com famílias muito desestruturadas, números elevados de crianças com incapacidades físicas e atrasos no desenvolvimento, delinquência, etc. Nestas circunstâncias, e segundo afirma Wertsch (1985), Vygotsky teria a preocupação de perspectivar a psicologia de maneira a que permitisse dar resposta ao seu desejo de ajudar as crianças com problemas físicos e mentais. Ainda segundo o mesmo autor, estas circunstâncias sociais em que Vygotsky vivia terão tido um impacto considerável no desenvolvimento da sua teoria, sobretudo porque se dava grande importância ao facto de a ciência poder resolver problemas económicos e sociais; assim, também a psicologia não podia permanecer à margem das necessidades práticas. Nestas condições, compreende-se a preocupação de

⁵ Segundo Vygotsky (1978), os conceitos de signo e instrumento de actividade psicológica têm em comum o facto de terem uma função mediadora, mas diferem no modo como orientam o comportamento humano: o signo, de cariz interno, leva o indivíduo a apreender a noção de um objecto, mas não implica mudanças nesse objecto; o instrumento, de cariz externo, conduz a acção humana sobre o objecto, implicando mudanças neste.

Vygotsky em produzir uma psicologia relevante para a educação, e que se ajustasse às mudanças sociais e culturais existentes (Wertsch, 1985).

3. Aspectos globais

Apresentam-se de seguida os pressupostos teóricos e princípios gerais subjacentes à formulação de conceitos e processos da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky. Neste ponto da nossa exposição teórica pretendemos fazer uma abordagem desta teoria numa perspectiva mais global, referindo concepções gerais de Vygotsky sobre os mecanismos presentes no desenvolvimento e sobre o papel que o autor atribui aos aspectos culturais e de interacção social. No final procedemos ao seu enquadramento num quadro de referência transaccional, tal como é proposto por Altman e Rogoff (1987).

3.1. Duas linhas ou planos de desenvolvimento

No início do séc. XX, a psicologia caracterizava-se por uma divisão fundamental: por um lado, a “ciência natural” que procurava explicar os processos sensoriais e reflexos elementares; por outro, a “ciência mental” que descrevia propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores, acentuando-se assim a dualidade entre factores biológicos e factores ambientais como determinantes no desenvolvimento (Vygotsky, 1978). Por um lado, a perspectiva que defende o determinismo hereditário confere uma dominância aos aspectos biológicos no desenvolvimento – a criança estará pronta para aprender se as suas estruturas estiverem “amadurecidas”. Por outro lado, uma forma de abordagem ambientalista postula que o desenvolvimento é igual às instruções, sendo a contribuição da criança drasticamente reduzida. Ambas as formas de abordagem do desenvolvimento constituem perspectivas reducionistas, que a psicologia tem, ao longo do século, procurado ultrapassar (Valsiner, 1987).

Vygotsky contribuiu decisivamente para isso: procurou encontrar uma resposta de carácter nuclear que permitisse evitar essa polaridade. Considerou

que o desenvolvimento da criança acontece em **duas linhas ou planos de desenvolvimento**, o natural e o cultural. Tal como Berk e Winsler (1995) referem, a linha de desenvolvimento natural diz respeito ao crescimento biológico e à maturação das estruturas físicas e mentais. Por seu lado, a linha de desenvolvimento cultural refere-se à aprendizagem do uso de instrumentos culturais, através da actividade conjunta entre a criança e alguém culturalmente mais competente. Nesta perspectiva, Vygotsky defendeu que, para ultrapassar o reducionismo das abordagens individuais ou sociais era necessário usar uma unidade de análise que abrangesse ambos os níveis (Tudge & Winterhoff, 1993).

Definiu então uma abordagem que descreve e explica as funções psicológicas superiores considerando a perspectiva “naturalista”, e com ela a importância dos aspectos maturativos, mas salienta a necessidade fundamental de considerar as ligações entre os factores sociais de natureza cultural e histórica, e factores de natureza interpessoal (Tudge & Winterhoff, 1993). A ideia fundamental da sua teoria é que para compreender a criança é necessário conhecer os contextos sociais e culturais em que está inserida e se desenvolve. Embora reconheça a importância dos aspectos maturativos, Vygotsky centra-se em aspectos sociais e culturais para se referir à génese do desenvolvimento da criança. É, então, o primeiro a falar do desenvolvimento **cultural** da criança, e a considerar as funções psicológicas superiores como sendo resultantes do desenvolvimento cultural e não biológico (Wertsch, 1985)⁶.

⁶ Como reflexo da ênfase em diferentes aspectos da perspectiva de Vygotsky encontram-se em Tudge e Winterhoff (1993) a referência à existência de diferentes designações da sua teoria: “abordagem socio-histórica ou histórico-cultural” referindo-se ao foco no desenvolvimento histórico e evolução da espécie humana. Tudge *et al* (1991, citados por Tudge & Winterhoff, 1993) e Valsiner (1987) referem-se a uma “abordagem co-construcionista” pelo facto de este termo captar as ligações mútuas entre factores individuais e sociais. Dado que é uma tentativa para a compreensão das influências sociais e culturais no desenvolvimento da criança, optamos pela designação “Sociocultural” que será utilizada ao longo deste trabalho e que é a proposta em Berk e Winsler (1995).

3.2. A Lei Geral Genética do Desenvolvimento Cultural

Adoptando como aspecto central da sua teoria a importância dos factores sociais e culturais no desenvolvimento, Vygotsky formulou a **Lei Geral Genética do Desenvolvimento Cultural** onde postula que qualquer função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos: primeiro no plano social ou interpessoal e depois, posteriormente, no plano individual ou intrapessoal. Segundo Wertsch (1985), Vygotsky defende a existência de uma conexão inerente aos dois planos de funcionamento e não que os indivíduos se desenvolvam apenas mediante a sua participação a nível interpsicológico. O processo aqui subjacente é a **internalização**, que diz respeito à passagem para o plano interno de aspectos inicialmente colocados na actividade externa. Ou seja, este processo de internalização é relativo a aspectos que começam por ser interpessoais, ocorrendo inicialmente sobretudo entre os pais e a criança, e que passam, posteriormente, para um plano intrapsíquico, isto é, que decorre internamente na criança. Para Vygotsky é esta progressão que caracteriza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que dependem de signos culturais - a criança aprende formas sociais de comportamento e aplica-as a si própria (Crain, 1992).

Ainda segundo a perspectiva de Wertsch (1985), um dos pressupostos da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky é a crença no **método genético**, entendido como relativo aos processos de desenvolvimento. Pressupõe a noção geral de que para se entender o comportamento humano é fundamental conhecer a história e o desenvolvimento desse comportamento. Ou seja, o conhecimento preciso de um determinado comportamento implica, segundo este método, conhecer a sua formação desenvolvimental (Berk & Winsler, 1995), isto é, a análise das origens dos processos psicológicos, bem como as transições que acontecem ao longo do desenvolvimento; pressupõe também a análise de áreas como a filogénese, a ontogénese, a história sociocultural do desenvolvimento humano, e a microgénese – desenvolvimento de competências numa tarefa ou actividade (Cole, 1990) – se se pretender obter uma abordagem completa e cuidada dos processos mentais humanos (Wertsch, 1985).

3.3. O papel da cultura e das interações sociais

Vygotsky atribui assim um papel fundamental à cultura vendo-a como uma parte da natureza de cada pessoa. De acordo com a sua perspectiva, é fundamental considerar a referência a aspectos históricos e culturais para entender, de modo global, as interações pessoais. Segundo Crain (1992) o autor reconheceu, como se afirmou, a importância dos factores intrínsecos de desenvolvimento da criança, pelos seus próprios marcos maturativos, mas, na sua perspectiva, esses aspectos por si só não a levariam muito longe. Como Vygotsky (1978) sublinha, para desenvolver plenamente a sua mente, as crianças precisam de ferramentas intelectuais, como a linguagem, suportes da memória, sistemas numéricos, escrita, que lhe são fornecidas pela **cultura**. Assim, o papel mais importante de uma teoria desenvolvimental é compreender de que forma essas ferramentas intelectuais são adquiridas (Crain, 1992). Vygotsky considerou que essas ferramentas eram inicialmente aprendidas nas **interações sociais**, antes de serem utilizadas no pensamento individual.

Da mesma maneira, a natureza e os processos de interacção adulto-criança no contexto escolar, por exemplo, não podendo ser totalmente compreendidos sem a referência aos aspectos históricos e culturais desse contexto, terão também de considerar a importância dos instrumentos e significados que a interacção tem para os participantes. As interações sociais, na medida em que envolvem aspectos sociais e culturais, tecnologias e instrumentos, são mediadoras do desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, tais como o pensamento, o raciocínio, a resolução de problemas e, com especial destaque nesta teoria, a linguagem (Tudge & Winterhoff, 1993). Vygotsky salienta assim a importância da **interacção social** no desenvolvimento da criança, pois é por ela que as determinantes sociais e culturais marcam e impulsionam o desenvolvimento individual.

Nesta linha, as funções psicológicas superiores variam de cultura para cultura em função da ênfase que é dada às actividades e aos instrumentos usados, tendo as interações sociais um lugar de destaque no desenvolvimento dessas funções. Esta ideia corresponde à noção da **variação transcultural** referida por Berk e Winsler (1995). De facto, para Vygotsky, o

desenvolvimento humano é produzido graças à actividade conjunta e perpetua-se mediante o processo social de educação, entendendo-se esta num sentido mais amplo e não só segundo os modelos escolares (Palacios, Coll & Marchesi, 1991).

4. A Perspectiva Transaccional

No capítulo anterior fizeram-se referências de carácter ecológico à Teoria de Vygotsky, seguindo nomeadamente os escritos de Bronfenbrenner. No entanto, encontram-se também alguns autores que enquadram esta Teoria numa perspectiva transaccional. Este enquadramento em grelhas de referência teóricas revela-se importante na medida em que permite conhecer melhor as suas raízes conceptuais, delineando de forma mais precisa os seus pressupostos (Tudge & Winterhoff, 1993).

Altman e Rogoff (1987) apresentam quatro “visões do mundo” - as perspectivas de **traços**, **interaccionista**, **organísmica** e **transaccional** - que constituem formas de estudar e compreender os fenómenos psicológicos (Bairrão, 1991)⁷. Estes dois autores, ao verificarem, na Teoria de Vygotsky, a ênfase numa unidade de análise holística, o estudo centrado nas relações dinâmicas, na mudança e nos processos mais do que nos produtos, a noção da inseparabilidade de aspectos dos sistemas psicológicos, bem como a valorização de aspectos desenvolvimentais, consideraram como pertinente a sua inclusão numa forma de abordagem transaccional.

⁷ Altman e Rogoff (1987) referem a existência de quatro taxonomias ou “visões do mundo”: 1) A perspectiva dos **traços** tem como unidade de análise a pessoa e as suas características psicológicas; os contextos e aspectos temporais desempenham um papel secundário. 2) A perspectiva **interaccionista**, na qual se assumem características psicológicas e factores ambientais, mas que são vistos como entidades separadas, resultando as mudanças da interacção desses aspectos; o tempo é também considerado como um factor independente. 3) A perspectiva **organísmica**, que se centra nos sistemas molares, holísticos e dinâmicos, nos quais as dimensões pessoais e contextuais apresentam relações e influências complexas e recíprocas; a mudança e os factores temporais são considerados como processos de manutenção e que operam segundo princípios pré-estabelecidos. 4) A perspectiva **transaccional**, é a mais abrangente (Bairrão, 1991) e centra-se no acontecimento, onde as pessoas, os processos psicológicos e os contextos em mudança se definem mutuamente. Nesta abordagem a psicologia centra-se no estudo das mudanças nas relações entre aspectos psicológicos e ambientais enquanto unidades holísticas onde a mudança - que ocorre sem direcção pré-fixada - e os aspectos temporais são vistos como propriedades intrínsecas.

Também Tudge e Winterhoff (1993) referem aspectos reveladores do carácter transaccional desta teoria:

- Assume a criança como sendo cognitivamente activa no processo de imitação de modelos do meio. Vygotsky vê a criança como um ser social desde o nascimento, apesar de considerar a importância dos aspectos maturativos no desenvolvimento.
- Confere aos aspectos sociais um papel fundamental no crescimento cognitivo da criança. Como afirmam Tudge e Winterhoff (1993) Vygotsky acentua o papel do meio e a colaboração com outros culturalmente mais competentes como aspecto determinante no desenvolvimento.
- Revela também grande preocupação com a análise de influências macro-sociais (contextos histórico-culturais). O desenvolvimento não pode ser concebido sem o mundo social, que é ao mesmo tempo interpessoal, cultural e histórico. A interacção social só pode ser entendida tendo em conta o contexto histórico e cultural no qual tem lugar, tal como postula Vygotsky (Tudge & Winterhoff, 1993).

O modelo transaccional centra-se, portanto, nas características do indivíduo e nas experiências que ele pode ter nos contextos em que se desenvolve. Assim, tal como referem Sameroff e Fiese (1990) o desenvolvimento é visto como um produto de interacções dinâmicas e contínuas da criança e das experiências fornecidas pelos contextos; segundo os autores as realizações desenvolvimentais acontecem através de uma cadeia causal que se estende ao longo do tempo e é enquadrada numa estrutura interpretativa. Os autores utilizaram a noção de **mesótipo** para designar uma forma de organização social, que opera através da socialização e que procura regular a adaptação do indivíduo à sociedade; as fontes de regulação que os autores apresentam são exercidas através de códigos individuais, familiares e culturais. Assim, o desenvolvimento da criança não é apenas o resultado da maturação biológica, nem da interacção com os outros; é também o produto da história e da cultura (Tulviste, 1990; citado por Tudge & Winterhoff, 1993).

Os aspectos apresentados dizem respeito a pressupostos e considerações teóricas subjacentes à Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky. Pretendemos, com a sua apresentação, sintetizar os aspectos de fundo que estarão presentes, ainda que implicitamente, na exposição dos conceitos e mecanismos da teoria e que permitirão uma compreensão mais abrangente dos mesmos.

5. Conceitos

Neste ponto iremos referir a forma como a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky conceptualiza a formação das **funções psicológicas superiores**, o papel e a importância que atribui à **linguagem** no desenvolvimento da criança; iremos ainda apresentar um conceito com um pendor prático mais evidente, a **zona de desenvolvimento próximo**, e, finalmente, aprofundar um pouco mais o processo de **internalização**, já algumas vezes referido ao longo desta exposição teórica.

5.1. As Funções Psicológicas Superiores

A formação das funções psicológicas superiores a partir de determinantes sociais, aspecto exclusivo da espécie humana, é um dos conceitos-chave da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky (Wertsch, 1985). Referir **funções psicológicas superiores** pressupõe a existência de processos elementares, que, existindo também na nossa espécie, são partilhados por animais de maior complexidade. O que permite fazer a distinção entre o Homem e os animais é precisamente a possibilidade que aquele tem de construir funções ou processos psicológicos superiores.

Partindo do pressuposto Vygotskiano que postula a existência de duas linhas de desenvolvimento, natural e cultural, poder-se-á dizer que as funções elementares são resultantes do desenvolvimento natural, e que, por sua vez, a linha do desenvolvimento cultural transforma os processos elementares em processos superiores. A ideia de “mudanças no desenvolvimento” referida

frequentemente na literatura sobre a teoria de Vygotsky diz respeito a este processo de transformação (Wertsch, 1985).

Segundo este autor, Vygotsky menciona quatro critérios para distinguir funções psicológicas elementares e superiores:

- As funções elementares são sujeitas ao controle do meio, enquanto as superiores são auto-reguladas. As primeiras são determinadas pela estimulação ambiental; as outras envolvem a criação e uso de estímulos "artificiais", implicando um vínculo intermédio entre o estímulo externo e a resposta. Estas últimas são mais complexas, tanto em termos da sua génese, como do seu funcionamento.
- As funções superiores envolvem intelectualização ou realização consciente. Como o próprio Vygotsky (1978) refere, nas crianças em idade escolar há a transição das funções elementares de atenção e memória para funções superiores de atenção voluntária e memória lógica.
- As funções superiores têm origem e natureza social. Para Vygotsky (1978) o aspecto preponderante na determinação do desenvolvimento não é a natureza, mas a sociedade. Com esta noção, o autor afirma a interacção social como conduzindo ao funcionamento psicológico superior do indivíduo.
- A mediação é outro dos critérios distintivos. Como refere Wertsch (1985) a concepção vygotskyana de controlo voluntário, a realização consciente e a natureza social dos processos psicológicos superiores pressupõe a existência de instrumentos psicológicos ou signos que podem ser usados para controlar a actividade.

São então estes os aspectos que, segundo o autor, caracterizam o funcionamento intelectual (superior) na teoria de Vygotsky: a **auto-regulação**, a **realização consciente**, a **génese na dimensão social** e a **mediação**. Será então importante reflectir um pouco mais sobre estes aspectos.

A **auto-regulação** tem, segundo um dos discípulos mais famosos de Vygotsky e continuador da sua obra, Luria (1976; citado por Crain, 1992), uma

origem social, onde a criança inicialmente se submete às “ordens” dos outros, e mais tarde passa a “governar-se” a si própria. A auto-regulação está associada à presença de estímulos “artificiais” – **os signos** – como vínculos intermediários entre um estímulo proveniente do exterior e a resposta a esse estímulo. Vygotsky utilizou a designação de “signo” para se referir às diferentes ferramentas psicológicas que os indivíduos usam como “auxiliares” do pensamento e comportamento (Crain, 1992). A função do signo é criar uma nova relação entre o estímulo e a resposta, mas isto só acontece se o indivíduo estiver activamente envolvido no estabelecimento deste laço. Se assim acontecer, o conjunto estímulo-resposta torna-se mediado por um acto complexo, e no impulso para agir são incorporados estímulos auxiliares que facilitam a realização da operação por meios indirectos (Vygotsky, 1978). O uso de signos conduz ao pensamento mediado, pelo qual a criança deixa de reagir simplesmente ao estímulo ambiental; o seu comportamento passa a ser influenciado (mediado) pelos seus próprios signos.

Este tipo de organização ocorre em todos os processos psicológicos superiores, embora, muitas vezes, de forma mais sofisticada: o estímulo intermediário não serve apenas para melhorar uma operação já existente, nem é somente adicionado à cadeia “estímulo-resposta”; ele transfere a operação psicológica para formas qualitativamente superiores e permite ao indivíduo controlar o seu comportamento. Como afirma Vygotsky (1978) o uso de signos conduz os indivíduos a uma forma específica do comportamento, que parte do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos culturalmente baseados; a capacidade de controlo do comportamento através da mediação de signos vai assim aumentando progressivamente.

Para Vygotsky (1978) as operações com signos são o resultado de um processo complexo e prolongado que é sujeito às leis básicas da evolução psicológica. Nesta perspectiva, o uso de signos pela criança não é visto como sendo transmitido pelo adulto, mas antes surgindo após uma série de transformações qualitativas ao longo do processo de desenvolvimento. Constata-se assim a ideia de que as funções psicológicas superiores não são excepção à regra que se aplica às funções elementares, na medida em que

estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento psicológico da criança (Vygotsky, 1978).

A **realização consciente**, na perspectiva de Vygotsky, envolve processos de atenção voluntária e memória lógica. A **atenção** é uma das funções mais importantes na estrutura psicológica subjacente ao uso de instrumentos (Vygotsky, 1978). A capacidade para focalizar a atenção é um aspecto determinante no sucesso ou insucesso das realizações práticas. À medida que a criança vai sendo capaz de se libertar da estrutura visual, através da linguagem, começa também a ser capaz de dominar a sua atenção: é capaz de determinar para si própria focos do seu campo perceptivo, avaliando a sua importância. Através da linguagem, a criança torna-se capaz de reorganizar o campo visuo-espacial e criar uma noção de tempo tão perceptível e real para ela como o visual. Ao falar, dirige a sua atenção de modo dinâmico, podendo ver mudanças na situação imediata, relativamente às actividades passadas e actuando, no presente, do ponto de vista do futuro. Pelas formulações verbais da situação e actividades do passado, a criança pode libertar-se da actividade como estímulo directo. Esta possibilidade de combinar elementos da estrutura visual, passada e presente, na presença de atenção, conduz à reconstrução de outra função que é a **memória**. A memória permite à criança tornar mais disponíveis fragmentos do passado e também constitui um método de unir os elementos da experiência passada ao presente (Vygotsky, 1978). A utilização de estímulos artificiais nas operações de memória, como, por exemplo, atar um fio para recordar mais facilmente algo, estende a operação da memória para além das suas dimensões biológicas. Esses estímulos são signos. A incorporação destes signos, exclusiva dos seres humanos, significa uma forma de comportamento completamente nova.

Estes aspectos relacionados com a capacidade de focalização da atenção, enquanto capacidade para determinar parcelas do campo perceptivo para as quais a criança dirige a sua atenção, bem como a componente da memória, que lhe permite não só recordar experiências passadas, como também aliá-las ao presente, irão constituir alguns dos aspectos fundamentais sobre os quais incidirá a nossa análise do trabalho empírico.

A **natureza social** das funções psicológicas superiores remete-nos para uma das concepções básicas de Vygotsky, acerca da importância da dimensão social no desenvolvimento. Inicialmente a criança não domina as funções psicológicas superiores, mas progressivamente vai absorvendo operações de diversas fontes e organiza-as de forma dirigida, não caótica, e vai articulando objectos físicos e psicológicos com as representações dadas pelo adulto. Pode por isso dizer-se que as funções psicológicas superiores são socializadas e sincréticas (Alvarez & del Río, 1991). Neste processo é então fundamental a presença de pessoas que cooperem numa actividade conjunta; é uma forma de mediação interpessoal. Segundo estes autores, esta forma de mediação social depende, em larga medida, dos objectos – instrumentos psicológicos – cujo impacto no desenvolvimento depende, por sua vez, da interacção social. “O caminho do objecto para a criança e da criança para o objecto passa através de outra pessoa (...). O caminho através de outra pessoa é a via central do desenvolvimento da inteligência prática.” (Vygotsky, 1984; citado por Alvarez & del Río, 1991, p.99). Esta afirmação reflecte um processo desenvolvimental profundamente marcado pelos laços que ligam a história individual e social.

As funções psicológicas superiores emergem graças ao processo de **mediação**, que diz respeito à capacidade de representar um dado estímulo noutro lugar e noutras condições. A mediação social foi já referida no ponto anterior. Mas há um outro tipo de mediação, a instrumental. A **mediação instrumental** é aquela que acontece através de instrumentos psicológicos, que são, para Vygotsky, objectos que permitem ao indivíduo ultrapassar, pelo seu uso, o “aqui e agora” e utilizar a sua memória, inteligência e atenção. Como refere Palacios *et al* (1991), apesar da importância da interacção com os outros para a promoção do desenvolvimento, não é essa a única via pela qual a criança aprende. As relações com os objectos e materiais à sua volta são também estimulantes e constituem fontes de aprendizagem, tal como Piaget demonstrou na sua teoria. A criança pode ter na sua mente a representação do estímulo, reconhecendo-o mesmo na sua ausência. Essa representação faz-se através dos **signos** e seus sistemas, dos quais, o exemplo mais referido por Vygotsky é o conjunto dos sistemas fonéticos, a **linguagem**. Vygotsky procurou mostrar como a introdução de um instrumento psicológico aumenta a

capacidade de resolução de uma tarefa, sem a alterar estruturalmente; dado que permite a mediação de estímulos, melhora a representação e com ela o controlo e a execução externa das operações mentais do indivíduo (Alvarez & del Río, 1991). Para Vygotsky é justamente pela linguagem que se constrói a representação externa, que mais tarde se internalizará, passando a fazer parte do plano intraindividual. Nesta perspectiva, o nosso pensamento é fruto da internalização dos processos de mediação.

Tal como encontramos referido em Alvarez e del Río (1991), constata-se uma articulação estreita entre ambos os tipos de mediação, instrumental e social; o adulto utiliza objectos reais para estabelecer acções conjuntas com a criança. Habitualmente, é através de instrumentos psicológicos que se estabelece a comunicação inicial entre um adulto e uma criança; a partir de objectos reais, imagens, sons ou entidades físicas o adulto impõe à criança a comunicação e representação, nas suas acções naturais. Em resumo, os processos de mediação envolvem tanto mediadores instrumentais, como conteúdos e agentes sociais e permitem à criança operar e aprender, graças a eles, às ajudas dos outros, à cultura, e às suas capacidades individuais concretas em determinado momento do seu desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1978), incluir a história das funções psicológicas superiores como um factor no desenvolvimento, implica chegar a um novo conceito de desenvolvimento. Retomando a noção vygotskiana das duas linhas qualitativamente diferentes no desenvolvimento, a linha biológica de onde emergem os processos elementares, e a sociocultural ligada às funções psicológicas superiores, a história do desenvolvimento destas funções não se pode compreender sem se estudar a sua pré-história, os aspectos biológicos e as disposições orgânicas que lhe estão na base. É visível nesta ideia de Vygotsky o papel atribuído aos aspectos biológicos, apesar da preponderância dos aspectos sociais e culturais na formação das funções psicológicas superiores; esta afirmação torna evidente a importância da articulação de factores de ordem biológica e sociocultural postulada pelo autor.

5.2 A linguagem

Na perspectiva vygotskiana, o mais importante sistema de signos é a linguagem. Através dela surge a possibilidade de libertar o pensamento e a atenção para lá de aspectos imediatos, isto é, para lá dos estímulos que se colocam no momento presente; ao simbolizarem coisas e factos, as palavras permitem reflectir sobre o passado ou planear o futuro. Ao mesmo tempo, a linguagem também facilita o pensamento individual: pensar com palavras, com diálogo interno, contribui para o fortalecimento do pensamento (Vygotsky, 1979).

Nas fases iniciais do desenvolvimento, a criança usa a linguagem como uma forma de domínio sobre o que a rodeia, quando ainda é incapaz de a usar para controlar o seu comportamento. A possibilidade de usar a linguagem conduz, progressivamente, a novas formas de relação com o meio e à capacidade de organização do seu próprio comportamento (Vygotsky, 1978, 1979). Como refere Wertsch (1985), ao tentar conseguir um determinado objectivo numa actividade, a criança não só age como também fala; normalmente a fala surge de modo espontâneo, prolonga-se ao longo da situação e torna-se mais persistente se aumentar o grau de dificuldade na tarefa ou no objectivo. Segundo o autor, verifica-se que nas crianças de 4 e 5 anos o discurso aparece como parte integrante da tarefa; inicialmente mais como descrição e análise da situação, adquirindo gradualmente um carácter organizativo, e no final incluída como parte da solução. Nestas experiências a linguagem acompanha a actividade e desempenha também o papel específico de a conduzir.

É saliente nestas afirmações a importância da integração da linguagem nas actividades práticas da criança. A este respeito Vygotsky (1978) afirma que o momento mais significativo no decurso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas humanas de inteligência prática e abstracta, acontece quando a linguagem e a actividade prática, duas linhas de desenvolvimento antes completamente independentes, convergem.

Como o autor refere a inteligência prática e o uso de signos, ou sistemas de signos como a linguagem, podem operar independentemente em idades

muito precoces. Mas a interligação destes sistemas é, segundo ele, a essência do comportamento complexo, na medida em que atribui à linguagem uma função organizadora específica. Segundo o autor, logo que a linguagem e o uso de signos sejam incorporados nas acções, estas transformam-se e organizam-se em linhas inteiramente novas. No decurso do desenvolvimento da criança, a relação existente entre a linguagem e a acção é uma relação dinâmica.

Inicialmente a linguagem acompanha as acções da criança, reflectindo os aspectos da resolução de problemas de forma caótica. Segue as acções e é provocada e dominada pela actividade. Posteriormente tende a preceder a acção, orientando, determinando e dominando o seu decurso. Passa então a funcionar como uma ajuda, para um plano que já foi concebido mas ainda não realizado, o que reflecte a independência em relação ao concreto que a rodeia. Usando eficazmente as funções organizativas de que dispõe, pela linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Através dela adquire uma visão do futuro como parte integrante das abordagens ao mundo que a rodeia (Vygotsky, 1978).

Winsler, Diaz e Montero (1997) realizaram um estudo sobre o papel do discurso egocêntrico⁸ em crianças pequenas no desenvolvimento das competências em tarefa. Partiram da hipótese de que o discurso egocêntrico desempenha uma importante função mediadora na transição da resolução conjunta de problemas para resolução independente. Verificaram que o discurso mais relevante foi usado a maior parte das vezes nos itens com sucesso o que lhes permitiu concluir que, de facto, o discurso egocêntrico está relacionado com o sucesso na tarefa e que a transição para a realização independente envolve realmente a participação activa da criança, regulando a colaboração do adulto.

⁸ O conceito de "discurso egocêntrico" constitui uma das fases de internalização do discurso social. Após uma fase inicial, em que a criança usa o discurso nas interacções com os outros, verifica-se que posteriormente, por volta dos três anos, passa a fazê-lo para si própria; ao princípio em voz alta, e progressivamente num tom de voz mais baixo e abreviado. Nesta fase é designado por **discurso egocêntrico**. Este termo tinha já sido referido por Piaget, embora num sentido diferente, por oposição a linguagem socializada (Piaget, 1976). Finalmente, por volta dos oito anos, o discurso torna-se inaudível, decorre no plano interno; é o **discurso interno** que acompanha o indivíduo ao longo da vida (Crain, 1992).

Assim, conclui-se que a linguagem é tão importante quanto a acção para atingir um objectivo (Wertsch, 1985). As crianças não falam só do que estão a fazer; a linguagem e a acção são parte da mesma função psicológica complexa dirigida para a solução do problema. Simultaneamente, este autor constatou que quanto mais exigente e complexa for a acção e menos directa for a solução, maior será a importância da linguagem. Segundo Wertsch (1985) esta é, por vezes, tão fundamental que se não for permitido à criança usá-la não conseguirá realizar a tarefa.

Em situações de tarefas com maior grau de dificuldade, aumentam os esforços da criança para atingir uma solução menos automática e mais inteligente; nestas circunstâncias a criança tende a recorrer a um tipo de discurso de carácter mais emocional (revelador da sua dificuldade) e dirigido ao adulto, mostrando assim uma ligação estreita entre o discurso egocêntrico e o socializado (Wertsch, 1985). Ou seja, quando uma criança pequena não consegue resolver um problema, volta-se para o adulto e descreve verbalmente o que não conseguiu realizar, combinando tentativas directas de resolução do problema, com um apoio no discurso emocional. Nesta situação, a linguagem tem também como função a expressão dos desejos da criança, como forma de conseguir o seu objectivo. A criança pode tentar resolver a tarefa através das suas formulações verbais e, simultaneamente, através de pedidos de ajuda ao adulto que lhe facilitam o preenchimento da “falha” que a sua actividade revelou. O facto de colocar questões ao adulto mostra a existência de um plano formulado, mas revela também a actual incapacidade de realizar todas as operações. A criança aprende a planear mentalmente as suas actividades através de repetidas experiências deste tipo e vai solicitando a ajuda de outra pessoa de acordo com as exigências da tarefa. Torna-se então uma parte necessária da actividade prática da criança, o facto de ser capaz de gerir o comportamento do outro em tarefa (Wertsch, 1985).

Um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, acontece uma grande mudança na capacidade da criança utilizar a linguagem como instrumento para a resolução de problemas: o discurso socializado, que inicialmente foi usado para se dirigir a um adulto, adquire um carácter interno. A criança passa a

apelar para si própria em vez de o fazer para o adulto. Assim a linguagem ganha uma função intrapessoal para além do seu uso interpessoal.

Por outro lado, através da linguagem, a criança pode dividir a tarefa em partes consecutivas, planejar como resolver a situação e construir a solução na actividade, podendo assim controlar, orientar e organizar seu comportamento. Progressivamente, realiza operações menos impulsivas e espontâneas e substitui a manipulação directa por processos psicológicos complexos, através dos quais a **motivação** estimula o seu próprio desenvolvimento e realização. A linguagem facilita a manipulação eficaz dos objectos por parte da criança, dotando-a de instrumentos psicológicos que funcionam como auxiliares na resolução de problemas, problemas estes que seriam dificilmente realizáveis através de uma acção impulsiva (Vygotsky, 1978, 1979).

Mas a linguagem, pelo seu carácter mediador, permite também à criança, tal como referido no início deste ponto, o distanciamento dos aspectos perceptivos imediatos. Wertsch (1985) refere que na resolução de uma tarefa a criança é capaz de incluir estímulos que não estão no seu campo visual imediato; porque usa as palavras, criando um plano específico, a criança consegue um domínio mais vasto da actividade; aplica como instrumentos não só os objectos que tem “à mão”, mas procura estímulos que podem ser úteis para a solução e para o planeamento de acções futuras. Ou seja, a criança pode ganhar alguma independência em relação à estrutura da situação visual concreta, dado que é capaz de usar métodos mediados.

Nestas afirmações encontra-se subjacente a referência à capacidade de **percepção** que, segundo Vygotsky (1978) é uma das funções psicológicas afectadas pelo “laço” entre o uso de instrumentos e a linguagem. A propósito desta capacidade, e referindo-se especificamente à percepção de figuras, o autor refere que inicialmente a criança se limita à nomeação de objectos isolados da figura, tornando-se progressivamente capaz de descrever acções e indicar relações complexas entre os objectos, demonstrando a percepção da figura no seu todo. Ou seja, a percepção verbalizada ultrapassa o limite da nomeação. A criança começa a perceber o mundo, não só pelo que vê, mas

também pelo que é capaz de dizer sobre o que vê. Como resultado, a percepção inicial transforma-se num processo mediado e complexo. Assim, através da linguagem a criança irá conseguir formas de percepção cognitiva cada vez mais complexas (Vygotsky, 1978).

Para sintetizar, pode dizer-se que, segundo a perspectiva vygotskiana, a linguagem permite à criança aceder essencialmente a dois aspectos fundamentais: por um lado, a **organização** do seu comportamento em tarefa e na resolução de problemas dirigindo-a, através da internalização progressiva do discurso, para o sucesso; por outro lado, a possibilidade de a criança se **distanciar** do presente imediato, funcionando a um nível mais abstracto, pelo qual poderá reconstituir experiências passadas e perspectivar o futuro. Estes aspectos constituem pilares teóricos fundamentais que serão utilizados na análise da parte empírica deste trabalho.

5.3. O Conceito de ZDP

A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é, segundo Wertsch (1985), uma das noções fundamentais da teoria de Vygotsky para a compreensão das relações entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico. Envolve o nível de desenvolvimento actual da criança e o nível de desenvolvimento potencial. É a zona onde, segundo Vygotsky, acontece a aprendizagem e o desenvolvimento.

Vygotsky (1978) define a ZDP como a distância entre o desenvolvimento actual e o potencial de uma criança. Ou seja, é uma zona criada no decurso da interacção, e que consiste na diferença entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer em colaboração com adultos ou pares mais competentes.

Assim, a ZDP refere-se a funções que ainda não estão “amadurecidas”, mas que estão em processo de maturação. Podem por isso ser chamadas

“rebentos” do desenvolvimento, mais do que “frutos” do desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Segundo a perspectiva do autor, para determinar o nível de desenvolvimento de uma criança, deve ter-se em conta a sua ZDP. O nível actual pode ser medido observando a resolução independente de problemas por parte da criança; diz respeito, portanto, ao que ela consegue fazer sozinha na resolução de uma tarefa. O nível potencial é revelado através da resolução de problemas com a orientação do adulto ou em colaboração com pares mais competentes; refere-se ao que consegue fazer com a ajuda de alguém mais competente.

A figura 1 representa um esquema do conceito de ZDP proposto por Alvarez e del Río (1991).

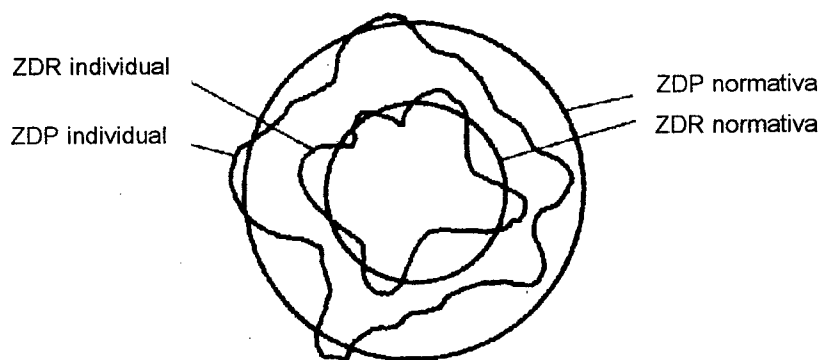


Fig. 1 – Esquema representativo da ZDP (Alvarez & del Río, 1991)

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real (ou actual)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Na figura 1 a distância entre as duas linhas de traçado irregular transmite a ideia da área de desenvolvimento potencial da criança, na qual devem estar situadas as actividades e exigências colocadas por alguém mais experiente com quem a criança esteja a interagir. O seu traçado permite representar a aplicação do conceito de ZDP a uma criança, individualmente. Os valores normativos são os valores esperados em determinado momento do

desenvolvimento; estarão de acordo com o padrão geral de desenvolvimento nas suas diferentes áreas, para uma dada população.

É na ZDP que ocorre a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento cognitivo. Na interacção com os outros a criança consegue invocar funções mentais associadas ao processo de desenvolvimento, para além dos que já estão amadurecidos (Berk & Winsler, 1995). De acordo com Vygotsky, pela interacção, possibilitam-se à criança experiências na sua ZDP, através de actividades que são desafios para ela, contando com o acompanhamento sensitivo do adulto.

Esta questão da **sensitividade** do adulto prende-se com a noção da capacidade de o educador intervir sobre o nível de desenvolvimento actual da criança, a partir de funções psicológicas já estruturadas, actuando assim na zona onde é possível “estender” as capacidades da criança, através da mediação social e instrumental. Segundo Alvarez e del Río (1991), a educação deve, por isso, apostar num esforço de investigação sobre essas zonas de trabalho, analisando-as e avaliando as possibilidades e capacidades para definir as zonas de maior potencial. Isto significa que é necessário o conhecimento preciso das funções que se pretende desenvolver, bem como dos mecanismos de mediação, instrumental ou social, e ainda das actividades através das quais se realiza a transmissão cultural na ZDP. Mas para além destes aspectos mais específicos, é importante conhecer as actividades e as pessoas significativas, bem como os contextos sociais, as estruturas e as relações de interacção onde a educação acontece. É também fundamental que o educador conheça os instrumentos psicológicos com os quais a criança adquire e manipula a informação. Todos estes aspectos são essenciais para que o educador possa compreender a fundo a sua forma de actuação e melhorá-la.

Um objectivo essencial do ensino/instrução é criar a ZDP; ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que operam apenas se a criança interagir com pessoas no seu meio (van Geert, 1994). Como refere Valsiner (1987) a instrução vinda de outro mais competente, na medida em que cria a ZDP, elicia, promove e activa processos

desenvolvimentais internos da criança, que na fase actual do seu desenvolvimento apenas são úteis em situação de interacção.

Segundo Alvarez e del Río (1991) para a definição de ZDP, Vygotsky incidiu nos aspectos que, em sua opinião, eram pontos de maior fragilidade nas provas psicotécnicas: estas provas centram-se na análise dos aspectos estáveis e nas regularidades do desenvolvimento. Ao contrário, a ZDP é onde acontece a irregularidade e a mudança. Vygotsky acaba por concluir que crianças com valores idênticos em avaliações com instrumentos psicotécnicos, poderão ter valores diferentes se analisarmos as suas ZDP. O autor pretendia desenvolver um instrumento de carácter conceptual que permitisse tanto a avaliação das capacidades cognitivas da criança, como uma análise pedagógica das práticas educativas. A avaliação psicológica centrava-se na análise do funcionamento intrapsicológico. Este posicionamento reducionista conduzia a formas de avaliação centradas nas realizações “passadas” da criança. Mais do que isto, tal como referem Alvarez e del Río (1991), Vygotsky defendeu a necessidade de captar o mecanismo do desenvolvimento no seu próprio percurso. Em sua opinião, os procedimentos de medida deviam ter em consideração o âmbito da actividade onde ocorre o crescimento, para melhor determinar o potencial de crescimento no futuro. Nesta perspectiva, seria fundamental a observação não só ao nível intrapsicológico, mas também interpsicológico e dessa forma estabelecer a ZDP.

Vygotsky (1978) defende que o conceito de ZDP permite não só realizar um prognóstico psicológico mais correcto, como constitui simultaneamente um meio para transformar esse prognóstico em desenvolvimento real, através da educação. O essencial, para o autor, é que este conceito permite explicar-nos o presente da criança e avaliá-lo correctamente, aliando-o à perspectiva de futuro. Como afirma, permite um prognóstico realmente construtivo e educativo cujos apoios na ZDP possam ser definidos com a maior precisão possível.

Uma referência fundamental a propósito deste conceito afirma que se houver uma discrepância muito acentuada entre o desenvolvimento actual e o potencial, provavelmente a criança ganhará pouco com a instrução e o contrário é também verdadeiro, ou seja, os ganhos serão poucos se a

divergência for demasiadamente pequena (Wertsch, 1985). Esta ideia da discrepância aplica-se a todos os processos desenvolvimentais que envolvam alguma forma de instrução, ajuda ou orientação, incluindo interações entre a criança e os pais. Como referem Berk e Winsler (1995) através da interação e da colaboração com os professores, pais e outras crianças, a criança constrói activamente novas competências cognitivas. A questão que se levanta é como deverá ser estabelecida a distância óptima entre o nível actual e os pedidos e instruções, pois só nessas condições a criança conseguirá obter ganhos. Vygotsky (1978) afirma que a distância óptima coincide com a ZDP e pode ser medida observando a criança em interação com outros mais competentes.

Para concluir, esta concepção vygotskiana de ZDP afasta-se das perspectivas fixas e universais do desenvolvimento humano; foi reavivada recentemente no seio de uma nova perspectiva que vê o potencial de desenvolvimento inscrito numa teoria que considera a diversidade histórica e cultural da educação (Wertsch, 1985), e sublinha a importância da interação social.

De facto, como se pode constatar, um dos aspectos que está subjacente ao conceito de ZDP é a **interacção social**, no seio da qual se torna possível a sua concretização. Segundo a perspectiva vygotskiana, é através da interação que o adulto fornece à criança oportunidades que lhe irão possibilitar a formação das funções psicológicas superiores (Palacios *et al*, 1991). A criança apreende muitas das acções do adulto, as que se situam dentro do seu nível actual de acção, e porque se trata de uma actividade onde a participação é guiada por alguém culturalmente mais competente, é possível avançar, levando a criança para lá desse nível actual. No entanto, nesta perspectiva, a aprendizagem é mais do que a transmissão de um modelo. O aspecto diferenciador é o carácter social de que se reveste, que tem as implicações ao nível das funções psicológicas superiores.

Explorando um pouco mais aspectos ligados à questão das interações sociais, será ainda importante salientar que, ao referir a interação com outro mais competente, Vygotsky não se centrou essencialmente na colaboração

com pares, mas na interacção com o adulto. Na sua perspectiva, o adulto é tipicamente mais competente na tarefa ou problema e mais facilmente capaz de dar as ajudas adequadas em relação ao nível de desenvolvimento actual da criança (Ellis & Rogoff, 1982; Radziszewska & Rogoff, 1988). Vygotsky parece, nestas afirmações, destacar a importância de o adulto ser **sensível** às necessidades da criança em cada momento de interacção.

A este propósito, Tudge e Winterhoff (1993) acrescentam que a compreensão partilhada, pelo adulto e pela criança, acerca da situação interactiva é crucial para as mudanças cognitivas, podendo as crianças regredir ou progredir em consequência dessa colaboração. Talvez por isso, os teóricos acabassem por afirmar que a interacção adulto-criança promove mais o desenvolvimento, do que a interacção com pares (Ellis & Rogoff, 1982).

No entanto, a interacção com pares despertou também algum interesse entre os investigadores (cf. Forman, 1992). Verba (1998) num trabalho que desenvolveu com crianças em idade pré-escolar, afirmou que, quando duas crianças estão numa tarefa de resolução de problemas, mas uma delas é mais competente na sua realização e vai interagir com a outra, encontram-se, na mais competente, comportamentos e atitudes que tentam levar a outra criança à eficaz resolução da tarefa e contorno das dificuldades que possam surgir. A criança mais competente promove a compreensão do outro, controla a sua actividade dando-lhe feed-back, suporta a actividade de aprendizagem (facilitação), e mantém a outra envolvida na tarefa bem como o laço social. O comportamento do mais competente toma várias formas que vão desde uma intervenção muito forte, ao mínimo suporte, ou apenas a um testar por observação. Esta diversidade de comportamentos não é, segundo a autora, devida ao estilo de interacção, mas sugere que a criança que “ensina” sabe implementar a sua ajuda de forma autónoma e organizada, sendo o seu conhecimento provavelmente resultante da sua própria experiência social em actividades com pares mais competentes. Através dela a criança avalia e consolida o seu próprio conhecimento da tarefa.

Mas apesar da manifestação destas competências relativamente precoces, o comportamento da criança mais competente sofre as interferências

da relativa simetria nos conhecimentos e estatutos, que modifica a dinâmica interactiva, mesmo que seja vista como assimétrica de alguma maneira (Barnier, 1989; Cooper & St John, 1990; citados por Verba, 1998).

Este trabalhos salientam a importância de uma nova concepção do funcionamento socio-cognitivo que depende das competências de cada participante, dos pedidos específicos de cada situação e dos estatutos relacionais e onde a estabilidade deste sistema depende da capacidade para controlar a interacção de acordo com os respectivos papeis e o objectivo da tarefa (Verba, 1998).

Uma reflexão sobre este ponto, remete-nos para a importância do conceito de ZDP, enquanto forma de conceptualização do processo de desenvolvimento baseado na interacção, e revela-se útil, nomeadamente, do ponto de vista prático, na medida em que dá ao adulto que interage com a criança uma grelha teórica que lhe permite compreender aspectos que o conduzirão na sua intervenção. Tal como outros conceitos referidos ao longo desta exposição teórica, o conceito de ZDP irá ser de toda a importância na definição de algumas questões da parte prática deste trabalho.

5.4. O processo de internalização

Tal como Vygotsky postula na sua Lei Geral Genética do Desenvolvimento Cultural, a criança é vista como tendo, inicialmente, uma “mente social” que funciona no exterior com apoios instrumentais e sociais externos. Mas à medida que o funcionamento externo e social vai sendo dominado, constróem-se, por um processo de **internalização** correspondentes mentais, internos, dos aspectos externos; as funções superiores são internalizadas.” (Alvarez & del Río, 1991).

O conceito de internalização não é um conceito original de Vygotsky: aparecia já nos trabalhos de Baldwin, Piaget, Bühler, Kretschmer e Marx (citados por Valsiner, 1987); Vygotsky integrou as diferentes concepções da

noção num princípio geral. Observando o desenvolvimento da criança encontram-se muitos fenómenos psicológicos que ocorrem primeiro na sua interacção com o adulto e que posteriormente são transportados para o plano intra-individual da criança (Valsiner, 1987). Este processo, pelo qual os aspectos da estrutura da actividade realizada externamente passam a executar-se no plano interno, é designado, na perspectiva vygotskiana, por **processo de internalização**, que depende assim da interacção da criança com o meio, que é regulado pelos “outros sociais”; quando se dá a recolocação no plano interno a interacção pode desempenhar apenas um papel de suporte. Assim, a aprendizagem, enquanto processo de interacção e com a ajuda de outros, transforma, pela internalização, o nível de desenvolvimento potencial no nível actual (Wertsch, 1985). Este autor ressalta a ideia de que também o processo de internalização do modelo proposto por Vygotsky não pode ser separado da compreensão e análise das origens sociais da actividade individual.

van Geert (1994) procurou aprofundar um pouco o conhecimento acerca do processo de internalização. Segundo o autor o crescimento para o novo nível pode ter lugar sob a forma de algumas etapas, possivelmente pontuadas por regressões temporárias, envolvendo saltos qualitativos; por exemplo, uma criança assimila uma nova regra linguística que implica um salto para um nível qualitativamente diferente. Mas os desenvolvimentos qualitativos envolvem também padrões quantitativos. Seguindo o mesmo exemplo, verifica-se que a aquisição tanto pode ter lugar pelo aumento gradual do uso correcto desta regra, como através de um processo de oscilações com resultado crescente, como através ainda de um salto súbito (van der Maas & Molenaar, 1992; citado por van Geert, 1994)

Perante esta mesma questão, van Geert (1994) refere que o modelo vygotskiano apenas afirma que, ao distinguir os dois níveis de desenvolvimento, actual e potencial, assume que da ligação entre ambos, decorrido algum tempo, o nível potencial se transforma em actual; o processo de internalização, nesta perspectiva, acontece através de uma série de transformações: uma operação inicialmente relativa a uma actividade externa,

é reconstruída e torna-se interna. Em termos mais gerais, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. Mas, como afirma Wertsch (1985), a forma precisa desta transformação não aparece definida com exactidão.

A propósito do processo de internalização Leontiev (1981; citado por Alvarez e del Río, 1991), um autor da linha vygotskiana refere a noção de actividade interna e externa salientando a existência de uma conexão desenvolvimental ou genética, ou seja, afirma que os processos externos são transformados para criar processos internos. Segundo este autor não se trata de um processo de transferência de actividade externa para interna pré-existente, mas antes de algo que implica mudanças estruturais e a formação de um plano de consciência interno.

Para além de todas estas posições, uma noção parece ser consensual: através do processo de internalização, o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança só podia fazer com ajuda ou orientação, torna-se desenvolvimento actual. Realizar uma actividade ou resolver um problema com a ajuda de outro mais competente, trata-se de uma operação externa, que mais tarde é reconstruída e começa a acontecer no plano interno. Ou seja, os processos interpessoais envolvidos na orientação por outro mais competente, transformam-se pela internalização, em intrapessoais na criança, por uma longa série de acontecimentos desenvolvimentais (Alvarez & del Río, 1991).

6. Síntese

Realizar uma síntese da Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky representou o confronto com uma vastidão de pressupostos, conceitos e mecanismos, que fazem dela uma forma de abordagem muito rica, mas que, pelo mesmo motivo, resultou, sem dúvida, numa exposição profundamente limitada; procuramos apenas, através dela, encontrar um suporte teórico, pelo qual pudéssemos nortear as análises que este trabalho

envolve. Encontramos então algumas noções-chave que procuramos sistematizar de seguida.

Destaca-se nesta perspectiva a ênfase colocada nos aspectos sociais e culturais, que através da interacção adulto-criança irão constituir determinantes fundamentais do seu crescimento. Pressupõe a necessidade de **realização conjunta e interactiva** das actividades, onde os adultos estruturam as tarefas e fornecem à criança a ajuda necessária, no momento certo, de forma a constituir para esta oportunidades de desenvolvimento pelas quais se constituirão as **funções psicológicas superiores**.

Estes aspectos relativos à comunicação e à participação em actividades culturais, estão estreitamente ligados à **linguagem**, que é outra das noções considerada fundamental nesta abordagem, e que marca de forma determinante o desenvolvimento cognitivo (Berk & Winsler, 1995). É portanto um aspecto que deve ser alvo de muita atenção, procurando que a criança desenvolva o seu uso e dessa forma se torne, não só, capaz de controlar o seu comportamento, como também de melhorar progressivamente os seus desempenhos.

Por outro lado, a atitude do adulto que interage com a criança terá como objectivo conduzi-la para níveis crescentes de competência, mantendo-a na **ZDP**, ou seja, como referem Berk e Winsler (1995), seleccionando actividades apropriadas ao nível de desenvolvimento actual da criança, ajustando a dificuldade da tarefa a níveis de exigência correctos, fornecendo-lhe a assistência necessária num grau adequado e definindo expectativas de comportamento consistentes com as capacidades cognitivas e sociais emergentes de cada criança. Esta noção vygotskiana de ZDP revela também implicações ao nível da avaliação, considerando que esta deve não só atender ao nível em que a criança se encontra actualmente, mas também ao seu desempenho potencial.

Tal como Palacios *et al* (1991) afirmaram, nas sociedades primitivas, as aprendizagens exigidas pelo nicho cultural da criança e aquelas que realiza como ser humano são simultâneas. Mas em sociedades com maior desenvolvimento tecnológico, científico e cultural, e com organizações sociais

mais complexas, torna-se importante a existência de um contexto que possa fornecer à criança todas as oportunidades necessárias para realizar aquisições culturais consideradas essenciais nesse meio. Assim, se o desenvolvimento é visto como um processo social culturalmente mediado, caberá então à educação o papel de mediador entre o indivíduo e o seu grupo cultural. Será então essencial que o educador seja um bom conhecedor do processo de desenvolvimento, as suas leis e princípios gerais, bem como particularidades relativas a aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais. Esse conhecimento mostra-lhe que desenvolvimento é possível em cada momento, em função do nível maturativo e dos conteúdos, quais as novas aprendizagens que possibilitam a promoção do desenvolvimento e, sobretudo, levar a que a educação se traduza realmente em desenvolvimento efectivo.

Ainda segundo este autor, este tipo de abordagem exige posicionamentos múltiplos que se enquadrem num mesmo sistema explicativo: implica a consideração de aspectos como a influência de determinantes do código genético na evolução ao longo da vida, das experiências e aprendizagens acumuladas ao longo da história pessoal e da integração do desenvolvimento e da aprendizagem.

Em conclusão, a Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky sugere que se deve estudar a forma como as forças intrínsecas do desenvolvimento (biologicamente determinadas) e as forças culturais interagem, para produzir novas transformações. É a interacção entre estas forças em conflito que a psicologia deve procurar compreender (Crain, 1992). Vygotsky assume assim a sua abordagem como desenvolvimental (Vygotsky, 1978) e acentua a interpenetração de factores sociais de tipo histórico, cultural e interpessoal, bem como factores maturativos, como sendo determinantes nesse processo.

CAPÍTULO 2

OS CONCEITOS DE ANDAIME E DISTANCIAMENTO

1. Introdução

A teoria vygotskiana, que foi alvo de atenção no capítulo anterior, integra as interacções sociais numa perspectiva mais vasta, que considera desde os aspectos socio-culturais, às dimensões internas maturativas, do indivíduo, tal como foi referido. Possibilita-nos assim conceptualizar as interacções segundo uma grelha de referência muito completa e abrangente. Neste capítulo, pretendemos centrar-nos num plano mais molecular, analisando aspectos mais específicos ligados às próprias situações de interacção adulto-criança.

Apresentam-se assim dois conceitos, que surgem integrados em perspectivas teóricas mais recentes na linha vygotskiana: o conceito de “*andaime*” proposto por Bruner e colaboradores e o conceito de “*distanciamento*” referido por Sigel. Ambos os conceitos surgem no seio de formas de abordagem cujos pressupostos teóricos vão de encontro à Teoria Sociocultural do Desenvolvimento de Vygotsky. No final do capítulo apresenta-se ainda um ponto sobre a leitura conjunta de livros de imagens, terminando-se com uma reflexão final sobre os aspectos abordados neste capítulo.

2. O conceito de *andaime*

O conceito de *andaime*⁹ foi introduzido por Bruner e colaboradores (Wood, Bruner & Ross, 1976) tendo-se tornado muito utilizado no campo da

⁹ Do original “*scaffolding*”.

psicologia e da educação, como forma de promover o crescimento cognitivo e aumentar os níveis de realização numa grande variedade de tarefas (Berk & Winsler, 1995).

Como referem Alvarez e del Río (1991) o conceito de *andaime* diz respeito a formas de “ajuda” que o adulto presta à criança de maneira a que esta alcance, gradualmente, um novo nível de desenvolvimento. Exemplos ajudas podem situar-se ao nível da atenção, memória, motivação, esclarecimento de objectivos ou estratégias.

Este conceito assenta no princípio de que a educação, para ser boa promotora do desenvolvimento, deve partir do momento de desenvolvimento actual da criança e realizar actividades que lhe permitam ultrapassar esse nível (Alvarez & del Río, 1991); isto pressupõe que a interacção adulto-criança deverá actuar além do nível em que a criança é capaz de agir sozinha (González & Palacios, 1992a), ou seja, colocando as exigências na sua ZDP. Retomando este conceito vygotskiano, Alvarez e del Río (1991) explicam que o conceito de *andaime* envolve uma forma de redução da ZDP, na medida em que se traduz numa diminuição do nível de exigência que o adulto coloca à criança, dado que lhe é fornecido algum tipo de ajuda.

Palacios *et al* (1991) contribuem para uma melhor compreensão deste conceito, referindo a **metáfora do andaime**: agarrando-se à construção já realizada, o andaime permite estendê-la até um novo nível. Uma vez alcançado esse novo nível terá de se elevar novamente e assim por diante. No final da construção retira-se o andaime e não fica nenhuma marca, mas sem ele a construção não teria sido possível. Da mesma forma, o adulto (educador) deverá partir do nível onde a criança se encontra em cada momento e estimular progressivamente o seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento recorrendo a um sistema de suportes e ajudas, sempre que necessário, que permitam à criança adquirir novas competências. Segundo este autor o ambiente social é o andaime necessário para a educação.

Esta forma de intervenção, que tem por base a noção de *andaime* e que procura promover o desenvolvimento, assenta num conjunto de pressupostos que importa registar: a intersubjectividade, o equilíbrio entre pedidos e

suportes, promoção de autonomia e sentimentos de auto-competência, e a descontextualização (González & Palacios, 1992a). A exposição destes aspectos irá mostrar muitos pontos comuns com alguns dos aspectos referidos no capítulo anterior, o que revela claramente uma ligação muito forte dos princípios envolvidos no conceito de *andaime* com a perspectiva vygotskiana. Esta análise constitui, no entanto, uma possibilidade de aprofundamento e exploração destes aspectos, uma vez que poderão ser enriquecidos com as noções associadas ao conceito.

2.1. A intersubjectividade

A intersubjectividade é considerado um aspecto importante associado ao conceito de *andaime*. É um referido por Newson e Newson (1975, citado por Berk e Winsler, 1995) pela primeira vez e diz respeito ao processo pelo qual os dois participantes na actividade, que a iniciam com diferentes níveis de compreensão, adquirem progressivamente uma compreensão partilhada dessa actividade. Este conceito pressupõe ser essencial que o adulto e a criança persigam o mesmo objectivo; é uma forma de negociação conjunta da tarefa para que seja possível uma interacção efectiva (Rommetveit, 1985; Wertsch, 1985). Através da intersubjectividade cria-se uma base comum de comunicação que permite ao adulto “guiar” efectivamente o desempenho da criança. Tudge, Winterhoff e Hogan (1996) referem que as crianças cujo parceiro da interacção utiliza níveis elevados de raciocínio beneficiam mais do que as crianças com quem isso não acontecia; esta constatação permite, na opinião dos autores, provar a necessidade de compreensão partilhada do par em interacção. Ou seja, a simples colaboração não conduz necessariamente ao avanço cognitivo. Para os autores, colocar à criança problemas que se situem na ZDP é importante, mas não suficiente; será fundamental o adulto incentivar a criança a partilhar com ele o objectivo da tarefa, bem como as formas possíveis de atingir esse objectivo, numa atitude activa e participante.

2.2. O equilíbrio entre pedidos e suportes

Segundo González e Palacios (1992b) é também fundamental a existência de equilíbrio entre pedidos e suportes dirigidos à criança, para permitir a utilização de *andaimes* adequados. Com uma grelha teórica baseada na teoria de Vygotsky as interacções cujos adultos são mais **sensíveis** aos níveis actuais e potenciais do desenvolvimento promovem o desenvolvimento mais do que outras. Tal como afirmam os autores as interacções com os adultos são fundamentais, na medida em que promovem evoluções e mudanças, mas devem ser sensíveis ao nível de desenvolvimento actual da criança e a partir daí levá-la um pouco mais além. O importante, não será tanto a quantidade, mas a qualidade na interacção, que aqui se refere à capacidade para “puxar” o desenvolvimento.

Berk e Winsler (1995) referem-se a esta necessária sensibilidade do adulto, referindo que ela se traduz na extensão na qual o adulto ajusta a sua intervenção como resposta ao desempenho da criança. Ajustar a intervenção do adulto significa, segundo os autores, **ajustar o nível e o tipo de ajuda**, fornecendo-a apenas quando a criança necessita e reduzindo-a quando aumenta a sua capacidade de realização independente. A interacção responsiva e contingente fornece à criança um nível de desafio apropriado e ao mesmo tempo um ambiente com características de suporte e ajuda.

Baker, Sonnenschein e Gilat (1996) realizaram um trabalho onde procederam a uma análise das estratégias de instrução maternas em situações de interacção com crianças de 3 e 5 anos. Verificaram que os comportamentos da mãe e as suas percepções variavam em função da idade da criança, da dificuldade da tarefa e das necessidades de assistência demonstradas pela criança. As mães forneciam maior assistência às crianças de 3 anos e em tarefas mais difíceis; da mesma forma modificavam a sua resposta em função do sucesso ou erro da criança. Os autores consideram que estes dados estão de acordo com a perspectiva vygotskiana e vão de encontro à literatura nesta

área.¹⁰ Como conclusão revelam que o grau e o tipo de regulação materna varia não só em função do nível de desenvolvimento da criança, mas também da dificuldade da tarefa e do desempenho durante a realização. Consequentemente, um alto nível de sensibilidade materna relaciona-se com um desempenho mais independente por parte da criança. Salientam ainda que os resultados encontrados não mostram que a sensibilidade materna contribua directamente para ganhos cognitivos na tarefa presente, mas sugerem que as mães mais sensíveis tendem a ter crianças cognitivamente mais avançadas.

Cabe também ao adulto a **estruturação da tarefa e do meio**; esta aspecto pode traduzir-se na escolha adequada da tarefa, definição de regras de funcionamento da criança, redução do nível de dificuldade, divisão da tarefa em partes mais pequenas ou o rearranjo dos seus materiais. Se, pelo contrário, a tarefa se revelar muito fácil para a criança, o adulto pode aumentar o grau de dificuldade, através de uma nova definição de objectivos, adição de outros componentes, alteração de regras de funcionamento, etc (Berk & Winsler, 1995).

2.3. A promoção de autonomia e sentimentos de auto-competência

A promoção de autonomia e sentimentos de auto-competência são vistos como aspectos fundamentais na interacção pais-criança enquanto promotora do desenvolvimento (White, 1959; Skinner, 1986; citados por González & Palacios, 1992a).

Segundo Berk e Winsler (1995) deve ser permitido à criança regular a actividade conjunta tanto quanto possível. O adulto deve reduzir o controlo e a ajuda à medida que a criança for conseguindo uma realização independente e deve possibilitar-lhe confrontar-se com questões e problemas, intervindo só quando a criança demonstrar dificuldades que sozinha não consegue ultrapassar. Tal como González e Palacios (1992a) puderam concluir dos seus

¹⁰ Este estudo realizou-se com uma população homogénea com mães de nível escolar alto. Os autores crêem que na presença de uma população mais heterogénea se encontraria maior variação nos níveis de sensibilidade. Simultaneamente consideram ainda que os resultados podem ser influenciados pelo facto de os pais terem adoptado objectivos institucionais (tratava-se de um situação de aprendizagem de conceitos) atribuindo-lhe um papel relevante do ponto de vista educacional.

trabalhos de investigação, é fundamental que o adulto intervenha de forma ligeiramente atrasada em relação ao momento em que a criança manifesta a dificuldade. Este comportamento pode ser chamado “espera estimulante”¹¹ e pode não só dar à criança uma nova oportunidade para aprender, mas também transmitir-lhe expectativas positivas que o adulto tem acerca do seu sucesso.

Berk e Winsler (1995) parecem confirmar esta ideia referindo que é fundamental no desenvolvimento desta auto-regulação, o equilíbrio entre o afastamento do adulto, como resposta à participação activa da criança, e a sua intervenção para fornecer ajuda, se a criança necessitar. O facto de os adultos darem continuamente instruções explícitas e respostas imediatas à criança, tem como consequência uma diminuição na aprendizagem e na auto-regulação por parte desta. Pelo contrário, a formulação de questões, que permita à criança descobrir soluções, contribui para que a aprendizagem e a auto-regulação sejam maximizadas; promove o pensamento independente e o uso de estratégias verbais de resolução de problemas (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 1990; Gonzalez, 1994; Roberts & Barnes, 1992; citados por Berk & Winsler, 1995). Retoma-se aqui o conceito de linguagem como mediador da actividade, que permite à criança organizar o seu comportamento e distanciar-se do contexto imediato, favorecendo o pensamento representacional.

A propósito desta ligação entre a linguagem e o conceito de *andaime*, será importante a referência ao estudo efectuado por Winsler *et al* (1997). Neste estudo os autores encontraram informações importantes sobre a relação entre o discurso egocêntrico e as estratégias consideradas como *andaime*. Verificaram que estas estratégias, nas realizações cognitivas da criança, são mediadas pelo discurso interno. Apresentam como prova desta afirmação o facto de as crianças recorrerem mais ao seu uso em itens onde obtêm sucesso; nessas situações, as crianças mostravam-se mais dispostas a avançar para o item seguinte.

¹¹ Tradução de “*stimulating delay*” em González e Palacios (1992a).

2.4. A descontextualização

O encorajamento da descontextualização do presente imediato através de estratégias de distanciamento¹² (Sigel, 1970; citado por González & Palacios, 1992b) e com isso a produção de desafios semióticos (Wertsch, 1985), é outro dos aspectos fundamentais de uma interacção que pretenda promover o desenvolvimento (González & Palacios, 1992a). Tal como Vygotsky (1978) afirma, são promotoras de desenvolvimento, as interacções parentais que assumem a interacção na ZDP, usando pedidos que vão para além do contexto imediato.

Berk e Winsler (1995) avançam ainda com um outro aspecto, cuja presença nas interacções pais-criança, do seu ponto de vista, é importante. Referimo-nos aquilo que os autores designaram por **calor e responsividade** e que dizem respeito ao clima emocional presente na interacção. Os autores afirmam que o potencial da aprendizagem será maximizado se a colaboração decorrer num clima agradável, caloroso e responsivo, não esquecendo o adulto de dar ânimo à criança através das suas verbalizações.

Segundo González e Palacios (1992a), e novamente na perspectiva das interacções como promotoras do desenvolvimento da criança, estes mecanismos aqui descritos devem observar-se tanto na **estimulação proactiva**, a forma como os pais apresentam cada episódio de interacção com a criança, como na **estimulação reactiva**, isto é, a forma como reagem às respostas certas ou erradas apresentadas pela criança¹³.

Relativamente à primeira forma de estimulação, a proactiva, estes autores constataram que as intervenções que mais estimulam são aquelas que no início de cada tarefa pedem o **suficiente** à criança para a fazerem ir um pouco mais além do seu nível de competências actual, ou seja, colocando a criança na sua ZDP. Em termos reactivos, a intervenção mais estimulante será aquela

¹² As estratégias de distanciamento serão abordadas neste capítulo no ponto 3.

¹³ As designações de estimulação proactiva e reactiva são termos originais de Rubin e Mills (1992). A estimulação proactiva antecede a participação da criança, enquanto a estimulação reactiva surge como uma resposta a essa participação.

que, quando a criança responde de forma correcta, o adulto a **estende e completa**, indo para além do proposto por ela. Caso a resposta seja incorrecta, em vez de baixar os pedidos, a intervenção mais estimulante deve manter os pedidos num nível alto durante um tempo enquanto, simultaneamente, se aumentam os suportes conceptuais para a criança.

Estas afirmações sobre a estimulação reactiva conduzem-nos à **regra de contingência** referida por González e Palacios (1992a). A regra de contingência originalmente proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) postulava que o *andaime* mais efectivo para o desenvolvimento de uma capacidade consistia em desenvolver comportamentos proporcionais ao nível de competência exibido pela criança, ou seja, aumentar o nível dos pedidos quando a criança tem sucesso, e baixar quando erra. No entanto, González e Palacios (1992a) puderam, com os seus trabalhos, encontrar conclusões que lhes permitem formular esta regra de modo diferente: face a uma situação de dificuldade da criança, se o adulto mantiver o nível inicial dos pedidos, em vez de o diminuir, possibilita à criança uma nova oportunidade para enfrentar o problema, e também encoraja o seu sentido de auto-competência. Ou seja, nesta perspectiva, é importante manter o nível de instruções mesmo quando a criança falha.

González e Palacios (1992a, 1992b) realizaram trabalhos de investigação longitudinal com crianças de 22 meses e seis anos, que lhes permitiram fundamentar os aspectos apresentados, bem como retirar novas conclusões, de entre as quais destacamos as conclusões relativas à comparação entre mães mais estimulantes e mães menos estimulantes, bem como, aos efeitos a longo prazo das formas de estimulação maternas quando comparadas com formas de estimulação paternas.

Comparando **mães mais estimulantes** com **mães menos estimulantes**, os autores verificaram que as mães mais estimulantes:

- pedem mais à criança, sendo os seus pedidos acompanhados por verbalizações das regras da tarefa, suportes conceptuais que lhe permitem estender a tarefa de uma forma culturalmente mais avançada e que faz a criança progredir no sentido da

descontextualização dos instrumentos. Estas regras constituem desafios semióticos para a criança, e são bons *andaimes* conceptuais para a compreensão da tarefa.

- têm filhos que fazem mais erros e têm mais dificuldade na escolha e colocação das peças, o que é lógico dado o comportamento da mãe.
- dão à criança grande margem de acção e são menos protagonistas. Isto permite-lhe errar, mas também ver esses erros como oportunidades para aprender.
- mantêm o nível de exigências mesmo perante o erro da criança.
- concentram-se no processo de interacção em si mesmo e vêem-no como uma situação de ensino/aprendizagem. As outras mães estão mais voltadas para o produto e para os resultados, sendo mais importante o facto de terminarem a tarefa, do que aquilo que a criança possa aprender com ela (Renshaw & Gardner, 1990; Wertsch, Micnick & Arns, 1984).
- têm expectativas mais optimistas sobre as possibilidades do desenvolvimento a curto prazo. Segundo Palacios, González e Moreno (1987) o que varia entre estas mães pode ser então a sua percepção sobre a ZDP.

Um outro tipo de conclusões que estes autores encontraram diz respeito a formas de estimulação materna em comparação com a estimulação paterna relativamente aos efeitos a longo prazo: a estimulação **materna** é um bom preditor do desenvolvimento da criança a longo prazo. Os tipos de comportamentos tidos pelos autores como estimulantes (dada a sua capacidade de *andaime*) mostraram que tem este efeito, dado que aparecem associados quatro anos mais tarde (recorde-se que estes trabalhos decorreram com uma amostra de crianças de vinte e dois meses a seis anos). Os **pais**, ao contrário das mães, não têm uma influência determinada no desenvolvimento da criança a longo prazo. Por um lado é possível que o comportamento do pai seja menos preditivo porque está menos tempo em contacto com a criança; por outro, os pais serão menos sensíveis ao tipo de estimulação que as crianças

necessitam em cada situação. Provavelmente reagem mais ao nível de desenvolvimento que observam, em vez de estimular na ZDP.

O facto de a estimulação materna ter um efeito significativo a longo prazo, confirma o processo de **sociogénese** do desenvolvimento psicológico humano (González & Palacios, 1992a), um processo que deve ser tornado progressivamente evidente à medida que a criança vai crescendo e os processos maturacionais se tornam menos influentes, enquanto que os simbólicos e conceptuais se tornam determinantes (McCall, 1981).

Em termos gerais, parece ser correcto afirmar que estes trabalhos procuram analisar os mecanismos pelos quais o desenvolvimento da criança acontece através das interacções que a criança estabelece com o meio, especialmente com os seus pais. Estes estudos adoptam uma lógica microgenética, mas analisando a sua projecção ontogenética (González & Palacios, 1992a). Isto significa que não pretendem descobrir o que a criança pode aprender numa dada situação específica; em vez disso, procuram saber o que se pode considerar como **protótipos de estilos de interacção**, que acontecem no dia-a-dia, e suportam o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Tal como Palacios *et al* (1987) referem é necessário que a intervenção parental tenha um carácter continuado, dado que o que parece ter maior impacto no desenvolvimento é a persistência e a estabilidade, bem como a motivação e confiança da criança, tanto em termos de relacionamento interpessoal como consigo mesma.

2.5. Síntese

Em resumo, poder-se-á dizer que o conceito de *andaime* é relativo à colaboração satisfatória entre o adulto que ensina e a criança que aprende, envolvidos numa tarefa de resolução conjunta de problemas, durante a qual aquele promove a autonomia da criança, através de intervenções sensitivas e contingentes (Berk & Winsler, 1995). Dessa forma, facilita à criança o acesso

ao pensamento representacional e simultaneamente aumenta nela o sentido de responsabilidade na tarefa à medida que as suas competências melhoram.

3. O conceito de distanciamento

O conceito de **distanciamento** é referido por Sigel como “uma metáfora que denota a separação psicológica do presente imediato” (Sigel, 1982, p. 50), tornando possível à criança a sua projecção em experiências passadas e no futuro. Este processo de distanciamento é, segundo o autor, o fundamento do pensamento representacional, resultado dessa interacção distanciada.

De acordo com a teoria de Sigel (1970; citado por Sigel & Cocking, 1977), nos diálogos com os filhos, os adultos podem utilizar um tipo de estratégias que servem para separar mentalmente a criança do momento presente. São comportamentos parentais que induzem a criança a reconstruir acontecimentos do passado, utilizar a sua imaginação ao lidar com os objectos, acontecimentos, pessoas, planear e antecipar futuras acções, prestar atenção à transformação dos fenómenos, entre outros. Os comportamentos de distanciamento são situações estimulantes para a criança na medida em que criam distância temporal, espacial e/ou psicológica entre *self* e objecto (Sigel & Cocking, 1977). Este mecanismo é considerado fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que a conduz ao pensamento representacional.

Sigel (1982) utiliza o conceito de distanciamento como uma forma de conceptualizar estas estratégias comunicativas e como referem González e Palacios (1993), em geral, as estratégias de distanciamento são uma boa ferramenta para analisar a estimulação para a competência cognitiva da criança. De acordo com Sigel (1982), as estruturas de distanciamento parental activam os processos cognitivos da criança em algum tipo de representação, desde que envolvam um pedido cognitivo, que transforma a experiência em determinado tipo de sistema simbólico. Ou seja, é com estas estratégias que os pais contribuem para a ontogenia do pensamento representacional. O facto de

os pais encorajarem uma distância psicológica do imediato nas interacções diárias com os seus filhos, contribui para a génese e desenvolvimento da competência representacional, que é o produto de uma interiorização de diálogos “descontextualizados” (González & Palacios, 1993).

O resultado ou a resposta da criança a uma estratégia de distanciamento é a representação; a capacidade de usar representações é chamada capacidade representacional (Sigel, 1982). A representação pode ser entendida como o efeito que um dado signo ou símbolo representa sobre alguma coisa, como, por exemplo, a palavra representa o objecto. A conceptualização teórica de base é que signos e símbolos são indicadores ou representações dos seus referentes. Tal como o autor refere, a capacidade de representação na criança significa que ela é capaz de lidar com transformações de informação em diferentes domínios. Transformar informação de imagens em palavras, ou escrita em linguagem oral, são exemplos de transformações representacionais.

3.1. Níveis de distanciamento

Partindo do princípio fundamental de que, ao funcionar como mediadora, a linguagem promove o distanciamento da criança em relação ao momento e ao espaço actual, será importante perceber de que forma o discurso do adulto na interacção pode levar a criança a reflectir sobre a sua actividade. Como forma de operacionalizar estas noções, Sigel e colaboradores (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Johnson, 1980; Sigel, 1982) definiram três **níveis de distanciamento** nas intervenções verbais do adulto, variando na amplitude pela qual promovem a consciencialização de relações perceptivamente ausentes da situação, isto é, as verbalizações dos pais podem variar na sua capacidade para encorajar a criança a pensar sobre a actividade (Berk & Winsler, 1995), constituindo assim a base para a construção dos processos simbólicos na criança (Palacios *et al*, 1987).

Um **nível de distanciamento baixo** diz respeito às questões ou afirmações do adulto relativas a objectos ou acontecimentos presentes no contexto (Berk & Winsler, 1995); o grau de separação do imediato é muito

baixo. A este nível, a criança será sobretudo conduzida à observação, nomeação ou descrição (Palacios *et al*, 1987).

As verbalizações do **nível de distanciamento médio** são aquelas que envolvem um afastamento maior do contexto imediato, levando a criança a estabelecer uma relação entre duas dimensões visivelmente presentes nesse contexto (Berk & Winsler, 1995). A este nível, é pedido à criança que estabeleça sequências, comparações, categorizações, etc.

No **nível de distanciamento elevado** o adulto leva a criança a formular hipóteses, estabelecer relações causa-efeito, a antecipar, planificar. Envolve processos mentais que estão claramente afastados do presente imediato (Palacios *et al*, 1987). O adulto encoraja a criança a elaborar ideias que estão para além do contexto presente.

Esta teoria considera, assim, que as intervenções parentais têm diferentes possibilidades de separar as crianças do presente: no conteúdo, promovendo baixa, média e longa distância, na forma, através de questões, informações, ordens, etc (González & Palacios, 1993). Os resultados das investigações de Sigel (1982), relativamente a estas estratégias de distanciamento, levaram-no a verificar uma associação com as competências de resolução de problemas e com o funcionamento cognitivo da criança.

No entanto o autor constatou também que, a utilização destas estratégias de distanciamento, varia na frequência e tipo, em função de factores sociais e ecológicos. São estratégias que ocorrem num contexto social, e que se centram em determinada actividade; neste sentido, estão integradas numa rede complexa de relações, cujas características as influenciam de maneira evidente. É assim fundamental, segundo o autor, considerar as estratégias de distanciamento como eventos sociais, dado que ocorrem no decurso da interacção da criança com alguém significativo e, com o tempo, vão contribuindo para o desenvolvimento de competências de pensamento verbal, sendo internalizadas, de acordo com noções vygotskianas. Relativamente a este processo de interacção, e referindo-se especificamente à fonte que usa a estratégia de distanciamento, Sigel (1982) não limita a noção de adulto mais competente, aos pais; refere que o resultado do pedido psicológico envolvido

na resposta da criança é similar quer se trate de um pai, um professor ou um par. Ou seja, a função psicológica de um dado comportamento de distanciamento é semelhante, independentemente de quem o coloca. Por parte de quem responde, a criança, implica discernir a mensagem e chegar a operações mentais representacionais apropriadas, de maneira a formular essa resposta.

Seguindo esta grelha do distanciamento de Sigel para explicar a socialização da competência representacional na criança González e Palacios (1993) realizaram um estudo, já referido, baseado em linhas de análise vygotskianas, procurando operacionalizar os mecanismos interactivos que promovem o desenvolvimento.

Dos resultados encontrados por González e Palacios (1993) destacamos:

- Os pedidos de **distanciamento médio** estão clara e significativamente relacionados com o desenvolvimento cognitivo aos 22 meses, confirmando assim, segundo os autores, a sua função de *andaime*. O facto destes pedidos estarem também relacionados com o desenvolvimento cognitivo da criança aos 6 anos e então o seu efeito a longo prazo ser significativo, confirma a importância das estratégias de distanciamento no processo da sócio-génese do desenvolvimento cognitivo.
- Os pedidos de **distanciamento elevado** não aparecem relacionados com o desenvolvimento cognitivo nesta idade.
- O facto de os pais utilizarem mais distanciamentos médios do que elevados e de estes últimos não se correlacionarem com o desenvolvimento, confirma a necessidade de considerar a forma e o grau de ajustamento das intervenções do adulto ao nível de desenvolvimento da criança.
- A maior ou menor estimulação parental parece estar relacionada com as ideias sobre o desenvolvimento e educação que estes pais têm (Palacios, González & Moreno, 1992). Os pais que se sentem mais activamente envolvidos na construção do desenvolvimento e que

percebem uma mais avançada ZDP são os que mais estimulam e ao mesmo tempo melhor ajustam a sua intervenção ao desenvolvimento actual e potencial da criança.

3.2. Ideias e estratégias educativas parentais

Sigel e seus colaboradores (cf. McGillicuddy-DeLisi, 1982a, 1982b) desenvolveram trabalhos de investigação sobre ideias e estratégias educativas parentais e as suas consequências no desenvolvimento intelectual da criança, bem como factores sociais e ecológicos que interferem neste processo. Nestes trabalhos, Sigel (1982) salientou a importância de considerar estes aspectos num sistema de influências bidireccionais, onde as ideias e os comportamentos parentais, bem como as respostas da criança a que estes conduzem e os novos estímulos que estas respostas vão invocar, se encontram inscritos num sistema onde são exercidas interferências mútuas. Nesta perspectiva, as estratégias educativas parentais são também elas próprias influenciadas por factores ecológicos e sociais e dependentes da tarefa em que ocorrem.

Os trabalhos desta área analisam a forma como as estratégias educativas dos pais se reflectem no funcionamento cognitivo da criança, bem como a forma como as ideias parentais acerca do desenvolvimento e compreensão da criança, influenciam estas estratégias. Centrando-nos nesta questão da relação entre ideias e acções parentais, e apesar de os resultados encontrados não serem elevados, embora apareçam de forma consistente (Sigel, 1985, 1986), as conclusões apontam no sentido de que os comportamentos mais adaptativos se associam a ideias relativamente correctas sobre o desenvolvimento da criança e das suas capacidades (Cruz, 1996).

McGillicuddy-DeLisi e Sigel debruçaram-se sobre o estudo das **crenças parentais**, isto é, aquilo que as mães e os pais pensam acerca do desenvolvimento da criança (Sigel, 1986) e sobre o impacto que têm nos **comportamentos educativos dos pais** e, consequentemente, nos **resultados da criança**, em termos do seu desenvolvimento cognitivo (cf. McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sigel, 1986).

Dado que se consideram englobadas num sistema, cada uma destas três componentes, crenças e comportamentos parentais e os resultados da criança, pode ser afectada directa ou indirectamente pelas outras. Por exemplo, as estratégias educativas parentais influenciam o comportamento da criança, mas este pode também influenciar as estratégias parentais (influência directa). Um outro exemplo, as crenças parentais influenciam as suas estratégias, mas o modo como a criança responde às estratégias parentais pode influenciar não só essas estratégias, como também as próprias crenças. Trata-se, neste caso de uma influência indirecta (McGillicuddy-DeLisi, 1985). McGillicuddy-DeLisi (1982b), num trabalho sobre a relação entre crenças e comportamento educativo parental em crianças de idade pré-escolar, verifica que este comportamento não é aleatório nem automático face às respostas da criança; tem como mediador as crenças acerca da criança e do seu desenvolvimento.

Estas crenças podem ser vistas como resultado das experiências parentais, mas, segundo a autora, não se pode dizer que uma crença determinada se dirija sempre a um dado comportamento; as crenças relacionadas com determinado comportamento ou estratégia de ensino variam em função de aspectos como a tarefa e a pessoa, especialmente a mãe (McGillicuddy-DeLisi, 1982b).

Nas mães, as crenças sobre o desenvolvimento não se relacionam com as estratégias de distanciamento, obtendo-se uma relação negativa entre as capacidades da criança e as crenças maternas (McGillicuddy-DeLisi, 1982a). A autora refere ainda a ausência de relação entre o uso de estratégias de distanciamento da mãe em diferentes tarefas (Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Johnson, 1980), o que significa que as mães não têm um estilo definido de estratégias de ensino independentemente da tarefa. Pelo contrário, parecem adaptar os seus estilos às exigências da tarefa. Este aspecto é actualmente visto como algo positivo porque se trata de comportamentos mais flexíveis e que revelam maior capacidade de adaptação. Relativamente aos pais, a autora refere encontrar uma relação crença/comportamento menos influenciada pela tarefa e pelo tipo de pedido, do que em mães.

Pode então concluir-se que as crenças maternas não são provenientes da experiência; são antes, como a autora refere, para ser desafiadas pelo nível de capacidade da criança. Parecem ser provenientes das histórias pessoais e individuais e não revelam valor preditivo para o estilo de estratégia educativa. McGillicuddy-DeLisi (1982a) explica estes resultados através do facto de as mães disporem de maior quantidade de tempo e interagirem mais com a sua criança, tendo por isso um conhecimento mais apurado sobre o que devem fazer em dada situação, bem como sobre aquilo que mais motiva e desafia a criança e as práticas parentais que conduzem a melhores resultados.

Nos pais, crenças semelhantes relacionam-se com classes de comportamentos de ensino, mesmo em diferentes tarefas. Neste caso, as crenças sobre o desenvolvimento da criança afectam as práticas parentais, que por sua vez vão afectar o nível de capacidades da criança, e isto confirma e reforça as crenças (McGillicuddy-DeLisi, 1982a/b).

Em conclusão, esta autora afirma que nas mães se encontram sistemas de crenças mais diferenciados, tendo em conta os pedidos situacionais, enquanto que os pais tendem a aderir a um sistema mais global, sendo indiferentes aos pedidos ou à situação. Assim é possível afirmar que os comportamentos educativos maternos são provenientes da história do conhecimento da criança, mais do que de crenças sobre o desenvolvimento em geral, como acontece com os pais. Aliás a autora conclui também que, muitas vezes, os pais, mais do que crenças sobre o desenvolvimento em geral, baseiam-se em dimensões sociais e no papel dos pais na socialização (McGillicuddy-DeLisi, 1982a).

Num estudo posterior, McGillicuddy-DeLisi (1985) confirma os efeitos directos das crenças parentais na competência representacional da criança. A forma como os pais vêem o desenvolvimento da criança pode permitir uma melhor compreensão da história da relação pais-criança, com impacto na capacidade representacional da criança, mais do que a observação isolada das suas interações.

A autora apresenta também neste trabalho uma outra variável que parece ter um impacto significativo no desenvolvimento da competência

representacional da criança: o nível de escolarização dos pais. A relação encontrada entre estas duas variáveis pode ser devida, em grande medida, à variação das crenças em função desse nível de escolarização. Se o nível de educação for tomado como um indicador de classe social, os pais com níveis mais elevados de educação devem ser mais conhecedores de abordagens da criança como construtivista activo e esta informação terá sido assimilada nos seus sistemas de crenças, as quais irão assim afectar a criança.

3.3. Síntese

Em conclusão, parece ser possível dizer-se que os comportamentos de distanciamento são influenciados por múltiplas características socio-culturais e pessoais. Tal como Sigel e Cooking (1977) referem, de cultura para cultura variam as definições das práticas educativas e as crenças relativas à forma como são vistas as capacidades e o desenvolvimento da criança. Assim também as estratégias de distanciamento irão variar, em função desses e de outros factores, como as características do próprio adulto com quem a criança interage. O que é fundamental na análise destes aspectos é reter a ideia essencial de um quadro onde coexistem inúmeras forças e influências nos mais diversos sentidos.

No entanto, será correcto dizer-se que o conceito de distanciamento, bem como as estratégias que este envolve, são aspectos fundamentais na promoção do desenvolvimento cognitivo da criança, tanto mais que funcionam como meios desta aceder ao pensamento representacional. Assim, é através da interacção dos pais ou outros significativos com a criança, colocando-a em situações de estimulação, que se torna possível fazê-la chegar a um nível onde o seu pensamento se processa de forma descontextualizada.

Esta é uma noção fundamental para o seu crescimento psicológico, uma vez que no contexto escolar as actividades têm lugar de forma descontextualizada. Como Snow (1983; citado por Sorsby & Martlew, 1991) afirmou, para lidar com a descontextualização a criança necessita de competências representacionais que lhe permitam raciocinar no abstracto, competências essas que parecem ser fortemente influenciadas pelas

experiências da criança. Por tal facto, é importante para o sucesso educacional um ambiente linguístico que estimule essas competências. Incluiremos de seguida um ponto em que se pretende explorar esta questão da descontextualização e de um ambiente linguístico promotor do pensamento representacional, de um ponto de vista mais operacional, através da apresentação de uma situação de interacção descrita na literatura sobre este assunto, e que é também a situação utilizada no nosso estudo empírico: a leitura conjunta de livros de imagens.

4. A leitura conjunta de livros de imagens

A possibilidade de um adulto “afastar” a criança do presente imediato, promovendo a sua capacidade de representação, pode concretizar-se através das mais diversas actividades interactivas do quotidiano da criança. Vamos, no entanto, centrar-nos numa dessas actividades, a **leitura conjunta de livros de imagens**, mais especificamente nas interacções em situação de leitura partilhada de livros de imagens¹⁴. A razão desta opção prende-se não só com o facto de ser considerada uma actividade que dá à criança boas oportunidades de descontextualização (Sorsby & Martlew, 1991), mas também porque o nosso trabalho empírico será desenvolvido a partir de uma situação interactiva deste género.

A capacidade que a criança exhibe para lidar com pedidos que envolvem representações pode variar consoante a actividade proposta. A este respeito, Sorsby e Martlew (1991) salientam o facto de a leitura de livros ser um estímulo estático, onde é preponderante a linguagem, mais do que noutras actividades. Neste tipo de actividade a criança pode revelar-se mais capaz de lidar com pedidos linguísticos abstractos, do que noutra qualquer situação em que a atenção tem também de ser dirigida para outros aspectos como, por exemplo, a coordenação motora. Como Snow e Ninio (1986, citados por Sorsby & Martlew, 1991) sublinham, esta é uma tarefa que deixa pouco espaço à

¹⁴ O termo “leitura conjunta de livros de imagens” refere-se à situação em que o adulto e a criança vêem em conjunto um livro de imagens; assim a palavra *leitura*, embora seja a que aparece referida na literatura, não deverá ser entendida como leitura de texto em sentido restrito.

actividade motora, apelando mais à atenção da criança, que deve dirigir-se para os aspectos simbólicos.

Num trabalho que estes autores desenvolveram com crianças de 4 anos, verificaram a utilização de um discurso materno abstracto mais elevado na situação de leitura de livros do que numa actividade de modelagem. Na situação de leitura de livros, as crianças mostravam-se mais capazes de lidar com a linguagem abstracta, do que na tarefa de modelagem, provavelmente porque aquela estava apenas centrada na linguagem. O discurso do adulto pode ir desde colocar questões sobre material directamente observável, até o desenhar de relações ou prever consequências. Quanto mais abstracto for o discurso do adulto, mais elevado será o nível de representação em que a criança é colocada. Segundo Sorsby e Martlew (1991) a noção de representação é mais facilmente introduzida através de uma situação como a leitura de livros, dado não se tratar de uma tarefa essencialmente centrada no produto, como é o caso da tarefa de modelagem. As tarefas de acção não envolvem níveis elevados de representação, apesar de poderem envolver a linguagem abstracta para explicações, planeamento de objectivos e previsão de resultados.

Wells (1983) salienta que os livros de histórias constituem a ponte entre os diálogos em actividades diárias e o contexto escolar. Refere-se especificamente a situações de interacção com mães, cuja leitura de livros com os seus filhos possibilita a abstracção para lá do imediato, trabalhando num sistema simbólico secundário, que reflecte a ligação entre linguagem, pensamento e socialização referida na perspectiva vygotskiana ao conceptualizar as funções psicológicas superiores como resultantes da actividade conjunta adulto-criança.

Debaryshe (1993) sublinha também a leitura de livros como uma actividade fundamental em crianças de idade pré-escolar, na medida em que parecem facilitar a aprendizagem da linguagem de diversas formas:

- É uma actividade na qual os pais fornecem modelos linguísticos mais sofisticados do que em qualquer outra actividade do dia-a-dia (Snow,

Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten & Vorsten, 1976; Hoff-Ginsberg, 1991; citados por Debaryshe, 1993).

- Constitui um momento óptimo para o ensino intensivo de vocabulário (Ninio, 1980, 1983; Snow & Goldfield, 1983; citados por Debaryshe, 1993).
- Os pais, pela sensibilidade às capacidades das suas crianças ajustam o seu comportamento de leitura (Pellegrini, Brody & Sigel, 1985).
- A frequência da leitura em voz alta durante o período pré-escolar está associado à competência de linguagem oral, prontidão para a leitura e capacidades linguísticas e de leitura na escola (Share, Jorm, Maclean, Matthews & Waterman, 1983; Wells, 1985; citados por Debaryshe, 1993).

Segundo esta autora, parece ser mais importante o momento em que as mães começam a fazer leituras do que a frequência com que o fazem; os seus resultados mostram que o início da rotina de leitura é o aspecto que mais se correlaciona a competência linguística. É interessante verificar como é que os pais determinam esse momento; Debaryshe refere estudos (por exemplo, Sigel, 1985; Goodnow, 1988) que sugerem que as **crenças** dos pais relativas ao desenvolvimento, à importância da estimulação da linguagem e à idade a partir da qual a criança pode beneficiar desta actividade, são determinantes nessa decisão. Mas podem também ser as crianças a interferir neste processo através das suas **características individuais** como, por exemplo, verifica-se que os pais de crianças mais faladoras, ou que são capazes de se concentrar durante maiores períodos de tempo, ou que exprimem mais interesse nessa actividade, iniciam mais cedo essa rotina (Clark, 1975, citado por Debaryshe, 1993).

Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) estudaram uma situação de interacção onde se procedia à leitura de livros de imagens, com crianças de idade pré-escolar, e demonstraram a existência de efeitos significativos na linguagem, obtidos através de interacções que encorajam a criança a falar sobre as imagens na visualização conjunta e partilhada de livros da colecção

*Teo Descubre el mundo*¹⁵. Concluíram tratar-se de uma situação interactiva que permite o fornecimento à criança de modelos apropriados e feed-back no uso progressivamente mais sofisticado da linguagem.

Um aspecto que estes estudos permitem salientar é o impacto deste tipo de actividade interactiva no desenvolvimento da linguagem em crianças de idade pré-escolar.

A este respeito, Whitehurst, Falco, Lonigan, Fishel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca e Caufield (1988) demonstraram os efeitos da *leitura em diálogo*¹⁶ em contraste com a mera exposição ao livro; na opinião dos autores, este tipo de leitura, permite acelerar o desenvolvimento da linguagem em crianças de dois anos, sendo baseado nos princípios de prática, feed-back e interacções com *andaimes* apropriados. O trabalho destes autores consistiu na elaboração de um programa onde eram transmitidas aos pais técnicas específicas para usar em interacções com livros de imagens com crianças de idade pré-escolar. Os princípios da leitura em diálogo, que constituíam o cerne do programa, apelavam para uma actividade que era mais do que a simples leitura do texto, devendo o adulto transmitir à criança um modelo de linguagem, colocar questões, fornecer feed-back e conduzir a criança a descrições progressivamente mais sofisticadas, ensinando gradualmente a criança a contar ela própria a história.

Este trabalho provou que as competências de linguagem em crianças pequenas podem ser significativamente aumentadas com a utilização deste programa. No entanto, os efeitos a longo prazo são ainda desconhecidos, embora os autores coloquem como hipótese que estes ganhos se venham a reflectir mais tarde na literacia¹⁷. Pelo menos, os autores acreditam que as competências relativas ao conceito de *andaime* transmitidas aos pais continuem a facilitar o processo de crescimento da criança nos diferentes domínios.

¹⁵ No nosso trabalho empírico foi também utilizado um livro desta série.

¹⁶ Tradução de *dialogic reading* (Whitehurst et al, 1988).

¹⁷ O termo literacia, tal como referido por Payne, Whitehurst e Angell (1994) compreende aspectos como frequência de leituras, duração das leituras, número de livros em casa, frequência de pedidos da criança para efectuar leituras, frequência de manuseamento privado de livros pela criança, frequência de idas a uma livraria, etc. No seu trabalho os autores encontraram uma correlação forte entre o ambiente de literacia e a linguagem da criança.

Arnold, Lonigan, Whitehurst e Epstein (1994) referiram a existência de três classes de comportamento parental em histórias e que consideram ligadas ao desenvolvimento da linguagem:

- **técnicas evocativas** que encorajam a criança a ter um papel activo; por exemplo, perguntar à criança “o quê?” é preferível do que pedir à criança a leitura directa ou para apontar. Tal como Wells (1985; citado por Arnold *et al*, 1994) refere a criança retira mais benefícios de uma aprendizagem activa do que passiva.
- **feed-back parental** que fornece à criança informação sobre a linguagem. Os autores referem a existência de vários trabalhos (cf. Scherer & Olswang, 1984) que demonstram a importância de fornecer à criança exemplos ligeiramente mais avançados, em termos linguísticos, do que aqueles que a criança utiliza.
- **mudanças progressivas** nos padrões do adulto é um aspecto importante para promover o desenvolvimento das competências linguísticas. Este é um princípio baseado na noção de ZDP de Vygotsky.

Assim, o uso de formas mais avançadas de linguagem na leitura em diálogo implica oportunidades frequentes para a criança falar de um livro com um adulto responsivo, justificando-se a interacção “um para um” (Whitehurst *et al*, 1988). Valdez-Menchaca *et al* (1992) citam o trabalho de Karweit (1989) onde o autor reflecte que os grupos, nas instituições, são muitas vezes responsáveis por tornar os tempos de histórias em actividades de crianças “sentadas a escutar” não as implicando numa participação activa. No entanto este aspecto parece ser diferente quando considerados os níveis sócio-económicos. Num trabalho posterior, Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith e Fischel (1994) verificaram que há melhores resultados em crianças de nível sócio-económico baixo quando a leitura em diálogo é feita em pequenos grupos.

4. Síntese final - algumas reflexões

Procuramos com esta apresentação clarificar, em termos práticos, a forma como se articulam conceitos como a ZDP, o conceito de *andaime*, as estratégias de distanciamento, as crenças parentais, entre outros.

Uma vez que o objectivo deste trabalho se situa ao nível das interacções educadora-criança, parece-nos fundamental a tentativa de estabelecer pontos paralelos entre estas interacções das crianças com os pais e o que é referido pelos autores sobre as interacções com os pais. No entanto, salientamos que o que se expõe de seguida é meramente o registo da nossa reflexão sobre alguns aspectos; este facto resultou da dificuldade em encontrar trabalhos de investigação nesta área específica das estratégias de distanciamento, e conceitos associados, nas interacções educadora-criança.

Se retomarmos a ideia das influências recíprocas entre crenças e comportamentos parentais e os efeitos que acabam por se reflectir nos resultados desenvolvimentais das crianças, e a transportarmos para o contexto escolar, podemos colocar como hipótese que, sendo o educador uma figura significativa que se encontra em interacção prolongada com a criança, poderá também os seus conhecimentos e percepções sobre o desenvolvimento daquela, influenciar os seus comportamentos. Se reduzirmos esta perspectiva ao aspecto mais específico das estratégias de distanciamento, esta ideia parece ser suportada por Sigel (1982) ao afirmar que o efeito provocado pelo distanciamento utilizado é independente de quem o usa.

Podemos então supor que, se esta utilização ocorrer conforme os princípios deste modelo, que aparecem em estreita ligação com os pressupostos vygotskianos e em associação às próprias estratégias relativas ao conceito de *andaime*, e que por isso definem as circunstâncias em que esta interacção deverá ocorrer para ser realmente promotora do desenvolvimento, então o educador poderá ser visto em paralelo com aquilo que é referido relativamente aos pais; assim, também ele sofrerá o efeito das influências socio-culturais e pessoais que foram referidas sobretudo pelos trabalhos de Sigel e colaboradores, ao longo deste capítulo.

No entanto, e recordando a ligação referida sobre os comportamentos parentais mais adaptativos e a adequação das suas ideias sobre o desenvolvimento e capacidades da criança, os educadores, pela sua formação, parecem estar em vantagem relativamente aos pais. Isto significa que poderão eventualmente, de forma mais eficaz, ajustar a sua intervenção ao nível de desenvolvimento da criança (conceptualizando-a supostamente como tendo um papel importante na construção do seu desenvolvimento), dado o seu conhecimento teórico sobre este assunto; ao mesmo tempo, porque se encontram numa situação de interacção praticamente diária com as crianças, conhecendo-as num plano individual, podem ajustar-se também em função dessa dimensão.

Do que foi exposto, parece-nos ser também importante esta dimensão pessoal dos participantes nas interacções. A este respeito relembramos os trabalhos de McGillicuddy-DeLisi que, do ponto de vista das mães ou dos pais, nos mostra alguns aspectos sobre estilos de interacção, nomeadamente no que se refere às estratégias educativas. A autora refere a importância do conhecimento individualizado que as mães têm dos seus filhos, proveniente de um volume maior de interacções com estes, assinalando a sua adequação quanto ao que fazer em cada situação, bem como aquilo que mais motiva a criança.

Parece então fundamental considerar, numa interacção social, os aspectos ligados às características pessoais dos seus participantes. É precisamente partindo desta ideia que avançamos para os dois capítulos seguintes.

CAPÍTULO 3

O TEMPERAMENTO

"Quem vem de uma descrição científica das características cognitivas da pessoa para a classificação de atributos emocionais e sociais é apanhado por um contraste na perspectiva."
(Bronfenbrenner, 1989, p. 211)

1. Introdução

A abordagem dos processos cognitivos tem uma grelha de referência desenvolvimental, ou seja, a avaliação deste domínio é feita em função da idade. Em contraste, a principal linha de orientação para descrever características socio-emocionais é a da psicopatologia (Bronfenbrenner, 1989). Como resultado, muitas das categorias usadas e os dados recolhidos no estudo do temperamento e personalidade são definidos por pólos opostos, que correspondem, em situações limite, a quadros problemáticos. Assim, segundo este autor, as definições destes atributos não são nem desenvolvimentais, nem contextualmente baseadas. Mas há excepções que é importante salientar. O conceito de temperamento, como afirma Bronfenbrenner (1989), pode assumir uma perspectiva desenvolvimental.

Como Bronfenbrenner (1989) refere, tanto as formulações clássicas do temperamento (cf. Allport, 1937) como as mais recentes (cf. Campos, Lamb, Goldsmith & Stenbergh, 1983), enfatizam diferenças individuais nos tempos e intensidades de resposta, presumivelmente de origem biológica, que permanecem estáveis ao longo do tempo e servem de substracto para o

desenvolvimento subsequente de processos intra e interpessoais e, consequentemente, da personalidade¹⁸.

Apesar da ausência de uma teoria única e consensual em todos os aspectos relativos ao conceito de temperamento, encontramos nos autores que se dedicam a estudos nesta área uma concordância, quase geral, em relação à sua raiz biológica/genética e à sua manifestação desde fases muito iniciais do desenvolvimento.

Neste capítulo apresentam-se diferentes perspectivas do temperamento: num primeiro momento são referidas as abordagens de Buss e Plomin e de Thomas e Chess, que serão analisadas quanto à definição do conceito, suas componentes, e conceptualização relativa à sua forma de desenvolvimento e de interacção com o meio. Num segundo momento, são referidas as perspectivas de Goldsmith e de Rothbart, procedendo-se apenas à análise da definição que os autores apresentam do conceito de temperamento e à forma como vêem a sua interacção com o meio. Esta divisão da apresentação das teorias em dois blocos prendeu-se com o facto de, relativamente às duas primeiras perspectivas, se procurar efectuar uma análise mais aprofundada, por dois motivos: por um lado, a perspectiva de Buss e Plomin permite conceptualizar a variável "*nível de actividade da criança*", que será a variável independente do nosso estudo empírico; por outro lado, porque a perspectiva de Thomas e Chess aborda com detalhe o conceito de temperamento enquanto variável interactiva.

Dado não existir actualmente uma teoria única e consensual sob todos os pontos de vista, apresenta-se, no final, uma tentativa de síntese baseada nos aspectos consensuais e não consensuais. Aprofunda-se, no ponto seguinte, a análise do conceito de **nível de actividade**, apresentando inicialmente considerações teóricas e posteriormente trabalhos empíricos realizados nesta área e que permitirão perceber como se comporta este conceito em função do comportamento, da linguagem e das atitudes parentais que evoca.

¹⁸ Segundo Bronfenbrenner (1989) enquanto o termo temperamento é mais usado em crianças, os estudos sobre personalidade abordam crianças mais velhas e adultos.

2. Teorias do Temperamento

As investigações sobre o temperamento foram sendo influenciadas por informações vindas de áreas diversas: Goldsmith, Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde e McCall (1987)¹⁹ citam, como exemplos, a psicologia do desenvolvimento, teorias da personalidade, psicofisiologia, medicina psicossomática, entre outros; Rothbart e Bates (1998) referem contribuições acentuadas da genética comportamental e da psicologia comparativa. Cada disciplina usou o conceito de temperamento para os seus próprios objectivos, o que tem como consequência a dificuldade na compreensão específica deste conceito (Goldsmith Buss, Plomin, Rothbart, Thomas, Chess, Hinde & McCall, 1987).

Os primeiros estudos publicados sobre o temperamento, inspirados nas diferenças individuais em crianças, surgiram na década de 60 (Rothbart & Bates, 1998)²⁰, num momento em que os investigadores da área social começavam a dar importância aos aspectos individuais da criança, como tendo impacto no seu desenvolvimento, e à bidireccionalidade dos efeitos de socialização da criança para o *caregiver* e deste para a criança (Bell, 1968). Como Rothbart e Bates (1998) explicam, ao mesmo tempo que as abordagens cognitivas passam a acentuar a influência da criança no seu próprio desenvolvimento através de representações cognitivas e perceptivas, o temperamento introduziu a ideia de que as diferenças individuais nos processos emocionais da criança podem resultar em viés nas suas representações de base afectiva da experiência, com implicações no processo desenvolvimental (Rothbart & Bates, 1998).

Actualmente, assiste-se a um interesse renovado e a avanços metodológicos no campo de investigação do temperamento. É uma área onde

¹⁹ Esta referência bibliográfica diz respeito a um artigo que é uma “mesa redonda” onde participam vários teóricos do temperamento; Buss e Plomin, Thomas e Chess, Goldsmith, e Rothbart expõem as suas teorias; Hinde e McCall apresentam os seus comentários. Sempre que aparecerem, ao longo do texto, referências a estes autores com data de 1987, reportam-se aos textos publicados neste artigo.

²⁰ Segundo Rothbart e Bates (1998), Thomas, Chess, Birch, Hertzog e Korn publicaram, em 1963, o primeiro volume de um estudo inspirado em diferenças individuais em crianças, ao qual chamaram *New York Longitudinal Study* (NYLS).

as noções teóricas se encontram ainda numa fase de revisão e reformulação activa (Kochanska, 1993).

Uma das áreas que ainda hoje revela uma marca importante, é o estudo da componente genética do temperamento: indica uma determinação hereditária considerável nas características temperamentais, como refere Caspi (1995, citado por Rothbart & Bates, 1998). Nessa perspectiva os genes operam pelo desenvolvimento de estruturas físicas e assim são esperadas diferenças neurológicas a explicar diferenças comportamentais individuais no temperamento. Este aspecto mostra de forma evidente que as perspectivas das teorias contemporâneas do temperamento revelam ainda as marcas das diferentes influências que o conceito foi sofrendo (Goldsmith *et al*, 1987).

A natureza deste constructo é um aspecto relativamente ao qual, ainda actualmente, não há consenso, embora os teóricos procurem alargar a sua compreensão sobre este conceito. O esforço neste sentido permitiu definir já alguns pontos consensuais. Um deles é que o temperamento diz respeito a um grupo de traços relacionados e não a um traço em si próprio e compreende em si, segundo Goldsmith *et al* (1987), fenómenos tais como irritabilidade, nível de actividade e medo, entre outros, embora não seja ainda claro exactamente o tipo de fenómenos que definem um conjunto coerente.

Há ainda diversas perspectivas, que conceptualizam de formas semelhantes ou diferentes os vários aspectos a propósito do conceito de temperamento. Apresentamos de seguida duas perspectivas de autores que se dedicaram ao estudo do temperamento, Buss e Plomin (referida em Goldsmith *et al*, 1987) e Thomas e Chess (1977). Relativamente a cada perspectiva refere-se a definição de temperamento, incluindo os aspectos que os autores excluem como forma de melhor precisar a definição, os seus componentes, a maneira como é conceptualizado o seu desenvolvimento, bem como o tipo de interacção que estabelece com o meio.

2.1. A abordagem de BUSS E PLOMIN

Buss e Plomin (1987) definem o temperamento como um conjunto de **traços de personalidade hereditários**, portanto de **origem genética**, e que aparecem desde idades precoces, mais especificamente **durante o primeiro ano de vida**. Segundo os autores, o que distingue o temperamento de outros grupos de traços de personalidade é precisamente este seu aparecimento precoce.

Os autores excluem do conceito diferenças individuais que não sejam traços de personalidade. Por exemplo, referem a inteligência e outras capacidades como diferenças individuais que não são agrupadas como traços de personalidade. Excluem também diferenças individuais que ocorrem na infância e que desaparecem sem ter um efeito prolongado; não constituem elementos diferenciadores. Um exemplo disto é a ritmicidade. Portanto, para serem considerados como temperamento, os traços deverão manter-se ao longo do processo de desenvolvimento. Buss (1981) concluiu que “as disposições que emergem nos primeiros tempos de vida e são relativamente estáveis ao longo do tempo, podem afectar o comportamento parental, mais do que características transitórias ou facilmente alteradas pela pressão ambiental.” (p. 60). Ou seja, os comportamentos transitórios da criança afectam temporariamente os pais, mas não se espera que exerçam uma influência sistemática na interacção pais-criança ao longo do tempo. Buss e Plomin (1987), excluem também traços de personalidade originados em acontecimentos ambientais.

Relativamente aos componentes deste conceito, os autores consideraram inicialmente (Buss & Plomin, 1975, citados por Rothbart & Bates, 1998) quatro componentes no temperamento: a emocionalidade, a actividade, a sociabilidade e a impulsividade. Este último aspecto, a impulsividade, compreendia componentes como o controlo inibitório, tempo de decisão, ou persistência (Kochanska, 1993). Estes aspectos apareceriam aos 2/3 anos de vida e eram responsáveis pelo controlo de funções corporais, adiamento de recompensa, controlo do afecto e, mais tarde, a tomada de decisão. Posteriormente, Buss e Plomin (1987) reformularam a sua perspectiva da

impulsividade e propuseram-na, não como uma dimensão independente, mas sim como “travão” às outras dimensões do temperamento por si consideradas: emocionalidade, actividade e sociabilidade (Kochanska, 1993). Conceptualizaram então o temperamento como contendo três componentes:

- **Emocionalidade:** varia desde a quase ausência de reacção, a reacções emocionais intensas, fora de controlo, como chorar, fazer birras, etc. Envolve **excitabilidade emocional** e, numa extensão menor, **excitabilidade comportamental**.
- **Actividade:** compreende as noções fundamentais de **tempo e vigor**. Varia desde a letargia a comportamento energético. É medido pela quantidade de fala, movimentação corporal e duração do comportamento energético. Envolve também **excitabilidade comportamental**, mais especificamente, elevada amplitude e frequência de respostas, mas é diferente da excitabilidade fisiológica e experiencial que ocorre na emocionalidade.
- **Sociabilidade:** é a preferência de **estar com os outros** mais do que estar sozinho, procurando partilhar actividades, receber atenção dos outros, etc. As medidas típicas são a frequência e as tentativas para iniciar contacto social, quantidade de tempo gasto pelos outros, reacções ao isolamento e responsividade social.

Segundo os autores, estas três componentes têm uma base genética forte, mas variam sob o efeito dos acontecimentos desenvolvimentais e das forças ambientais. No entanto, o facto de terem origem genética sugere maior estabilidade ao longo do tempo. Em sua opinião, os traços de temperamento são os fundamentos para a personalidade posterior, considerando que a descrição de uma criança mais velha ou um adulto será incompleta se forem omitidos estes três traços, dado que, como referem, são visíveis e não desaparecem após a infância. Nesta perspectiva, seria surpreendente se uma criança extremamente activa não fosse um adulto activo e isto aplica-se também ao aspecto emocional e à sociabilidade.

Relativamente ao desenvolvimento do temperamento, os autores referem que se processa por diferenciação, num processo semelhante à diferenciação

biológica. Ou seja, da mesma maneira que uma célula evolui para diferentes tecidos de maior complexidade, também o temperamento, especialmente a emocionalidade, como os autores referem, partindo da angústia primordial no primeiro ano de vida, evolui para outras disposições temperamentais no segundo ano: a angústia, o medo e a raiva. No que diz respeito à actividade, é esperado que as componentes de tempo e vigor, dificilmente separáveis nas primeiras fases de desenvolvimento, divirjam um pouco à medida que os acontecimentos de vida canalizem a energia para rapidez ou amplitude, embora a relação entre tempo e vigor permaneça alta. No caso da sociabilidade, à medida que os outros se vão tornando responsivos para com a criança, é esperado que esta também se vá tornando mais responsiva.

À medida que a criança vai crescendo é suposto, nesta perspectiva, que se altere o nível de significado na expressão do temperamento; a maturação do sistema nervoso e as experiências sociais “flexibilizam” a emocionalidade; à medida que o indivíduo cresce em tamanho e força, também se torna maior o dispêndio de energia; acontecem também mais oportunidades de contacto social e isso provocará um aumento da sociabilidade. Mas a estabilidade dos traços mantém-se, refere-se a uma dada posição na distribuição. Como foi já referido Buss e Plomin (1987) consideram o temperamento como sendo estável ao longo do desenvolvimento, apesar de ser necessário considerar que os acontecimentos ambientais o podem influenciar. Por exemplo uma criança activa será sempre activa, mas poderá momentaneamente mostrar-se mais lenta se estiver doente. Ou seja, a origem genética dos traços não os torna, como afirmam Buss e Plomin (1987), imutáveis, embora sejam as características de personalidade mais estáveis.

Acerca da interacção pessoa-meio, os autores recordam a sua definição de traços de personalidade, assumindo o temperamento como uma dimensão de cariz essencialmente pessoal. Em termos teóricos, admitem conceber o **meio** como um agente causal, mas que recebe mais atenção do que as evidências justificam. No entanto, optam por enfatizar o papel da **pessoa** como agente causal, na medida em que são os indivíduos que podem seleccionar os ambientes e muitas vezes avalia-se o temperamento nessa base. Assim, uma

pessoa activa encontrar-se-á mais frequentemente em situações de grande agitação; um indivíduo sociável seleccionará naturalmente mais actividades com pessoas; um emocional tende a evitar situações de stress.

Para estes autores, os extremos do temperamento podem ser importantes na determinação da natureza do ambiente social. O que isto significa é que características temperamentais marcadas de cada indivíduo podem imprimir nos contextos mudanças em função dessas características. Buss e Plomin (1987) usam também o conceito de “encontros e desencontros” entre a pessoa e o ambiente. Apresentam como exemplo uma criança com alto nível de actividade que se sentirá confortável em tarefas de execução rápida, mas ficará irritada quando colocada numa situação de actividade calma ou simplesmente for forçada a permanecer sentada durante algum tempo. Assim, Buss e Plomin (1984) sublinham a forte componente genética dos traços temperamentais, mas reconhecem também a importância do ambiente, considerando que este pode afectar significativamente o modo como a personalidade da criança se desenvolve: crianças com temperamentos similares, à partida, podem desenvolver diferentes personalidades, como resultado das suas interacções com o meio.

2.2. A perspectiva de THOMAS E CHES

Thomas e Chess (1977) conceptualizam o temperamento como uma componente estilística do comportamento; não diz respeito às motivações nem às competências. Os indivíduos podem ter a mesma motivação e competência para determinada tarefa, mas podem diferir marcadamente na forma como a realizam em termos da sua actividade motora, intensidade da expressão do humor, facilidade de adaptação, persistência, distractibilidade, etc, características que representam algumas das componentes do temperamento nesta abordagem. Assim, o temperamento:

- é um atributo psicológico independente; não pode ser derivado da cognição, motivação ou emocionalidade. Interage com esses aspectos em virtude de se influenciarem mutuamente. Por exemplo, através de sequências dinâmicas de interacção entre o temperamento e a

motivação, uma criança com baixo nível de persistência (aspecto temperamental) terá de ser especialmente motivada.

- deve ser sempre diferenciado de motivações, competências e personalidade. Os autores citam como exemplo a diferença entre “saber andar” e “energia para andar”.
- é sempre expresso como resposta a um estímulo externo, oportunidade, expectativa ou pedido. Pode ser considerado um factor dinâmico que actua como mediador da influência do meio na estrutura psicológica individual. Uma criança pode, e geralmente acontece, comportar-se de forma diferente em situações sociais que apresentam diferentes pedidos e expectativas, tais como a escola ou em casa. O padrão de temperamento não muda, mas o contexto social pode torná-lo mais intenso ou minimizar a sua expressão.

A influência do temperamento, segundo Thomas e Chess (1987), é **bidireccional**: o efeito de uma dada influencia ambiental será marcado pelo temperamento da criança. Ao mesmo tempo, o temperamento da criança afectará as atitudes e o comportamento dos indivíduos significativos do seu contexto. Os autores frisam que não advogam uma teoria temperamental da personalidade; para eles, a personalidade pode ser considerada a estrutura composta pelos atributos que constituem a individualidade da pessoa; inclui motivações, valores e mecanismos de defesa, da mesma forma que o temperamento. Diferentes personalidades podem ter semelhanças temperamentais, tal como personalidades semelhantes podem ter diferentes temperamentos.

Acerca das componentes presentes no seu conceito de temperamento, Thomas e Chess (1987) desenvolveram categorias de temperamento a partir de entrevistas aos pais sobre detalhes do comportamento dos seus filhos e definiram nove categorias a partir das quais encontraram três padrões de temperamento com significado funcional: crianças com temperamento fácil, difícil e “lento a aquecer”²¹.

²¹ Tradução de *slow-to-warm-up*.

Relativamente a questões ligadas ao desenvolvimento deste conceito, os autores postulam que o temperamento existe no recém-nascido como resultado de características inatas do cérebro. Desde que a criança nasce os traços temperamentais entram num processo interaccional constante com outros atributos psicológicos, incluindo cognição e emoção, e com um ambiente intra e extra-familiar. Este processo interaccional pode reforçar, modificar ou trocar uma ou outra característica temperamental. Assim, o temperamento é relativa, mas não absolutamente, estável ao longo do tempo, dependendo especialmente das influências ambientais.

Sobre a questão da ligação temperamento-meio, Thomas e Chess (1977) consideram o temperamento um constructo basicamente *personológico*, mas não uma entidade fixa e imutável. Desenvolveram o modelo do “melhor ajustamento”²² que afirma que quando há uma consonância entre as características temperamentais da criança e o meio (oportunidades, expectativas e pedidos do meio) é possível um desenvolvimento óptimo numa direcção positiva. Assim, o equilíbrio depende do ajustamento entre as oportunidades, expectativas e exigências do meio e as capacidades e características e o estilo de comportamento do indivíduo. No caso de se verificarem discrepâncias, o desenvolvimento não prossegue de forma positiva. Estas afirmações permitem perceber que os autores atribuem um papel importante à articulação de ambos os aspectos: o temperamento e o meio. Mas este modelo não implica necessariamente uma semelhança de temperamento dos pais e da criança para existir ajustamento; pode acontecer que a criança tenha um temperamento diferente do dos pais, mas corresponder àquilo que eles esperavam ou desejavam e assim a diferença de temperamentos não constitui um problema. É então importante considerar esta noção de ajustamento em função de um determinado contexto, com valores, níveis económicos, aspectos culturais, próprios.

Em resumo, estas duas perspectivas, que analisamos um pouco mais em pormenor, mostram-nos já uma certa diversidade de posicionamentos face às

²² Tradução de *goodness of fit* (Pires, 1997).

mesmas questões; o quadro 3.1 é uma tentativa de síntese destas duas perspectivas, relativamente aos aspectos explorados, que permite uma análise comparativa mais rápida das diferenças e semelhanças existentes entre ambas.

Quadro 3.1 – Síntese de concepções de Buss e Plomin e de Thomas e Chess sobre temperamento.

TEORIAS DO TEMPERAMENTO	BUSS E PLOMIN	THOMAS E CHESSE
Definição do conceito	Traços de personalidade de origem genética. Surge durante o 1º ano de vida. Exclui: diferenças individuais que não sejam traços de personalidade, que não se mantenham estáveis ou que sejam originados em acontecimentos.	Componente estilística do comportamento. Expresso como resposta a estímulo externo. Exclui: motivações, competências e personalidade.
Componentes	Emocionalidade Actividade Sociabilidade	Define três padrões de temperamento: Crianças de temperamento fácil, lento a aquecer e difícil.
Desenvolvimento do temperamento	Processo de diferenciação semelhante ao biológico. À medida que o desenvolvimento acontece é necessário considerar as influências do meio.	Inicialmente são características inatas do cérebro. Ao longo do crescimento em interacção constante.
Interacção com o meio	Enfatiza a pessoa como agente causal que selecciona os ambientes em função de características temperamentais e que os pode modificar.	Modelo do "melhor ajustamento": análise da consonância / dissonância entre características temperamentais e do contexto.

Como se pode constatar não se verificam grandes pontos em comum entre as perspectivas de Buss e Plomin e de Thomas e Chess. Aliás o aspecto comum mais saliente parece dizer respeito à consideração da influência do meio no desenvolvimento do conceito, atribuindo-lhe, ainda que com pesos diferentes, algum cariz interactivo, mas pressupondo sempre alguma forma de articulação entre temperamento e o contexto. A procura de trabalhos de outros autores que se tenham debruçado sobre o estudo do temperamento, confirma esta ausência de uma concepção global consensual face a todos os aspectos envolvidos no conceito.

Centrando-nos agora apenas na sua definição do conceito de temperamento e na sua conceptualização enquanto variável interactiva, tal como referimos no início deste capítulo, iremos sistematizar as posições de Goldsmith e de Rothbart.

2.3. A perspectiva de GOLDSMITH

Este autor identifica o temperamento como diferenças individuais na probabilidade de experienciar e exprimir emoções primárias e excitabilidade. Quanto a critérios de inclusão como temperamento, dado que é considerado emocional na sua natureza, refere-se mais a tendências comportamentais do que à ocorrência de comportamento emocional. O temperamento revela-se pela expressão da emoção. Como critérios de exclusão o autor refere factores cognitivos e perceptivos, já que o temperamento se estende para lá de estados transitórios.

Em termos da conceptualização como constructo interactivo, é referido que será adequado considerar a existência de um *continuum* entre pólos *personológicos* e relacionais. Goldsmith (1987) vê o temperamento como sendo mais próximo do pólo pessoal, não excluindo influências sociais interactivas no seu desenvolvimento, nem a sua influência no decurso de interacções sociais em fases posteriores. Refere que o temperamento muitas vezes é avaliado num contexto interactivo, o que tende a influenciar outras percepções do temperamento. Os estímulos que evocam as respostas temperamentais são parte do contexto e, neste sentido, o temperamento articula-se com ele. Considerando que, na perspectiva de Goldsmith (1987), o temperamento diz respeito a diferenças individuais na emocionalidade, será importante reflectir sobre a ligação, nesta linha, do temperamento com o meio; o autor refere a propósito um conceito já abordado no primeiro capítulo do presente trabalho: o conceito de *discurso emocional*. É, segundo o autor, um dos processos sociais mais importantes que ocorrem entre a criança pequena e o seu *caregiver*. Através desse tipo de comunicação manifestam-se diferenças temperamentais com significado para o *caregiver*, ao mesmo tempo que haverá diferenças na forma como as crianças processam os sinais do

adulto. Assim, as emoções desempenham funções de comunicação importantes, e o temperamento conduz a diferenças nesse processo de comunicação.

2.4. A concepção de ROTHBART

Rothbart (1987), define temperamento como diferenças individuais na reactividade (nível de excitabilidade; envolve parâmetros de tempo de latência, tempo de resposta, etc) e na auto-regulação (atenção, evitamento, etc, aspectos que modulam a reactividade) com base biológica primária, e relativamente estáveis (Derryberry & Rothbart, 1984; Rothbart & Derryberry, 1981, citados por Goldsmith *et al*, 1987). A personalidade é, nesta abordagem, um conceito mais abrangente do que temperamento; o autor considera que têm domínios que se podem sobrepor; o temperamento é a base biológica primária para o desenvolvimento da personalidade. Em termos comportamentais, o temperamento observa-se em todas as idades como diferenças individuais nos padrões emocionalidade, actividade e atenção. Na dimensão fenomenológica, o temperamento é considerado, nesta perspectiva como energia, interesse e afecto. O autor vê o temperamento como existindo dentro da pessoa, dado que a sua definição de temperamento é baseada biologicamente, nas diferenças individuais. Mas a expressão comportamental e a experiência fenomenológica do temperamento serão também influenciadas pelo grau de estimulação e regulação dadas pelo ambiente.

Relativamente à definição da ligação entre o temperamento e o meio, o autor refere que o temperamento expresso irá afectar directamente os outros e as influências temperamentais nas estratégias sociais do indivíduo irão afectá-lo indirectamente. Portanto este é também um modelo interactivo. Postula que:

- Um estímulo não é o mesmo estímulo se tivermos em conta as diferenças individuais; isto é, o temperamento pode conduzir a diferenças nos efeitos da experiência ou de um comportamento. Ou seja, um mesmo estímulo pode ser diferente de acordo com a dimensão individual.

- O temperamento influencia as circunstâncias nas quais nos sentimos confortáveis e isto influenciará as situações que escolhemos ou que evitamos.
- Quando se consideram aspectos reactivos e auto-regulativos do temperamento num contexto desenvolvimental percebemos que a criança pode ser envolvida em diferentes graus de estimulação, dependendo do *caregiver*, e que durante os primeiros meses o *caregiver* serve para fornecer regulação. O autor transmite a ideia de que as crianças altamente reactivas, com baixo controlo auto-regulativo, possam ver nesse adulto uma fonte exterior de regulação até que o auto-controlo seja estabelecido. Para algumas crianças com nível de reactividade muito baixo, podem ser necessários níveis altos de estimulação do adulto de forma a promover respostas de aproximação e de exploração. Ou seja, o temperamento regula e é regulado pelas acções dos outros.
- Muito do que constitui a personalidade é um conjunto de estratégias que o indivíduo desenvolve ao considerar os outros como fonte de segurança emocional (ajuda e apoio) ou fonte de estimulação. O autor acredita que o temperamento contribui de forma importante nas estratégias que o indivíduo desenvolve.

Tal como no final da apresentação das duas perspectivas anteriores, elaboramos a síntese das abordagens de Goldsmith e Rothbart (quadro 3.2.).

Quadro 3.2 – Síntese de concepções de Goldsmith e de Rothbart sobre temperamento.

TEORIAS DO TEMPERAMENTO	GOLDSMITH	ROTHBART
Definição do conceito	Diferenças individuais na probabilidade de experienciar e exprimir emoções primárias e excitabilidade. Exclui: aspectos cognitivos e perceptivos.	Diferenças individuais na reactividade e na auto-regulação. Base biológica. Estáveis no tempo.
Interacção com o meio	Conceito de cariz pessoal, mas que não exclui influências sociais interactivas.	Modelo interactivo pessoa/meio com influências directas e indirectas.

Em síntese, como confirmam as diferentes abordagens, e como foi já referido, não há ainda consonância relativamente a todos os aspectos envolvidos no conceito de temperamento. Tendo como base estas quatro formas de abordagem do temperamento (Buss e Plomin, Thomas e Chess, Goldsmith e Rothbart), Goldsmith (1987) apresenta **pontos de consenso** entre elas:

- A dimensão temperamental reflecte **tendências comportamentais**, mais do que reflexos directos em comportamentos descontínuos. Trata-se portanto de uma tendência e não algo directamente expresso num dado comportamento.
- É também comum a ênfase nas **bases biológicas** do temperamento. A este respeito Kochanska (1993) vinca que, no momento do seu aparecimento, as dimensões temperamentais serão independentes da socialização, embora mais tarde se vão tornando mais complexas e podendo ser modificadas pelas experiências da criança no seio da família ou outros contextos. Segundo esta autora as dimensões temperamentais contribuem para o comportamento da criança e para os padrões afectivos numa variedade de situações. Não são produto de experiência cognitiva ou de aprendizagem apesar da sua expressão poder ser modificada por factores cognitivos. Também McIntosh e Cole-Love (1996) referem que muitos investigadores concordam que o temperamento é um constructo estável de base biológica, que emerge durante os dois primeiros anos de vida (Buss & Plomin, 1975, 1984; Martin, 1996; Plomin, 1983; citados por Kochanska, 1993).
- Este é outro aspecto de consenso, nestas abordagens: a sua focalização na **infância**. Os teóricos consideram que a ligação do temperamento e o comportamento se torna mais complexa com a maturação; existe a ideia de que só é relativamente directa nos primeiros tempos de vida. Tal como Thomas e Chess (1977) sugeriram, após essas idades, só em situações em que as mudanças do meio tornam as competências para lidar com ele ineficazes, é que

se manifesta a expressão pura do temperamento em termos comportamentais. Esta ideia é confirmada por Kochanska (1993) ao referir que as diferenças temperamentais aparecem nos primeiros tempos de vida, embora nem todas simultaneamente.

- Outro aspecto consensual é que o temperamento se refere a **diferenças individuais**, mais do que características gerais da espécie. Face à questão sobre se o temperamento é modificável, os teóricos respondem que apresenta continuidade; o que pode variar é a sua expressão.

Goldsmith (1987) reflecte também sobre os **pontos de desacordo** entre as diferentes perspectivas:

- O maior ponto de divergência relaciona-se com o facto de cada abordagem sugerir **limites** diferentes para o conceito de temperamento. Cada teórico estipula diferentes critérios de estilos comportamentais, de relação com o comportamento emocional, da relativa estabilidade e da componente hereditária. Estes critérios não definem domínios mutuamente exclusivos; diferem, no entanto, na definição da parcela do comportamento da criança que é designada como temperamento.
- Um outro ponto de divergência relaciona-se com as **dimensões** que devem ser consideradas como temperamento; o nível de actividade e a emocionalidade são as escolhas consensuais, mas nenhuma outra dimensão é suportada por todos os teóricos referidos. Todos concordam que o temperamento é uma componente da personalidade, mas divergem na definição das fronteiras entre os dois conceitos.

2.5. Uma definição integrada

Com base nas diferentes perspectivas, aspectos concordantes e discordantes, McCall (1987) procurou elaborar uma tentativa de **definição integrada** de temperamento:

“O temperamento consiste em disposições básicas relativamente consistentes, inerentes à pessoa, que estão subjacentes e modulam a expressão da actividade, reactividade, emocionalidade e sociabilidade. Os principais elementos do temperamento estão presentes em idades precoces e são fortemente influenciados por factores biológicos. À medida que o desenvolvimento acontece, a expressão do temperamento é progressivamente mais influenciada pela experiência e contexto.” (p. 524).

De acordo com esta definição, e também segundo McCall (1987) o temperamento:

- inclui quatro categorias ou disposições: a **actividade**, a **reactividade**, a **emocionalidade** e a **sociabilidade**.
- não é definido através de diferenças individuais por si só; é composto por **grupos** destas categorias.
- não inclui a inteligência; é visto como uma **entidade mais restrita e envolvida pela personalidade**, embora, nas primeiras semanas de vida as dimensões temperamentais sejam, na sua opinião, praticamente a personalidade global do recém-nascido. Assim o bebé é um protótipo para o estudo do temperamento em idades precoces.

McCall (1987) afirma, segundo a sua definição, que as dimensões de temperamento são relativamente **consistentes**; mais consistentes pelo menos que as dimensões da personalidade ou que as respostas emocionais momentâneas a situações particulares. Relativamente à **importância do contexto e da experiência**, refere o facto de ser comum a ideia do temperamento ser um conceito fundamentalmente individual, mas que a sua expressão varia em função de circunstâncias do meio e da experiência passada. Ao contrário das abordagens mais antigas do temperamento, que acentuam a sua estabilidade ao longo do tempo (cf. Buss & Plomin, 1975, citados por Goldsmith *et al*, 1987), actualmente as abordagens apontam no sentido de se considerar que as dimensões temperamentais também se desenvolvem, sendo então pertinente o estudo das suas mudanças, bem como o estudo das diferenças individuais, que permite um maior conhecimento do

desenvolvimento e do temperamento da criança (Goldsmith, 1996; Rothbart, 1989b; Rothbart & Derryberry, 1981, citados por Rothbart & Bates, 1998).

3. O Nível de actividade da criança

Uma vez apresentadas, em linhas gerais, as ideias relativas aos estudos efectuados sobre o temperamento e salientados os aspectos consensuais e não consensuais, iremos de seguida centrar-nos numa perspectiva molecular que analisa com mais pormenor a dimensão temperamental que vai ser operacionalizada no nosso estudo empírico: o **nível de actividade da criança**.

Rothbart e Bates (1998) referem estudos antigos (Fries & Woolf, 1953; Escalona, 1968) que identificaram o nível de actividade como uma das principais dimensões temperamentais com diferenças individuais entre as crianças, sendo uma característica que pode ser medida em crianças desde o seu nascimento.

Nesta área dos estudos do temperamento onde se verifica ainda grande controvérsia, Buss (1981) refere autores que estabelecem alguns pontos de consenso relativamente às diferenças de níveis de actividade:

- Emergem nos primeiros anos de vida e são relativamente estáveis ao longo do tempo (Buss & Plomin, 1975, Halverson & Waldrop, 1973, 1976; Owen & Sines, 1970; Schoenfeldt, 1968; citados por Buss, 1981). Esta opinião é também partilhada por Buss, Block e Block (1980), referindo-se a crianças de idade pré-escolar.
- Têm uma base genética (Buss & Plomin, 1975; Scarr, 1966; citados por Buss, 1981; Willerman, 1973).

No entanto, os estudos sobre a questão da **estabilidade** das diferenças de nível de actividade ao longo do tempo, a partir do momento do nascimento, efectuados nas décadas de 60 e 70, chegaram a conclusões que importa registar; Rothbart & Bates (1998) citam alguns exemplos: Birns, Barten e

Bridger (1969) não encontraram estabilidade no nível de actividade nos recém-nascidos até aos 3/4 meses; Buss e Plomin (1975), confirmam que o nível de actividade não é estável em bebés, mas a partir dos 12 meses apresenta uma estabilidade moderada.

Como Rothbart e Bates (1998) sublinham, a instabilidade observada nos primeiros tempos de vida pode ser explicada pelo facto de a actividade estar associada com a reactividade: as crianças pequenas tornam-se mais activas quando estão em estado de alerta e não perturbadas (Kistiakovskaia, 1965) e também, frequentemente, durante a orientação para objectos novos ou quando recebem estimulação do *caregiver* (Wolff, 1965).

Por outro lado, ainda segundo Rothbart e Bates (1998), a instabilidade pode também ser influenciada pelo aparecimento de inibição ou medo, como sistemas de controlo, no final do primeiro ano de vida; assim, a actividade pode baixar numa situação de novidade ou de grande intensidade. Na idade pré-escolar, aparece um segundo sistema de controlo relacionado com o desenvolvimento da atenção.

Estes sistemas de controlo são importantes para a internalização de expectativas sociais e culturais e para o desenvolvimento da consciência, constituindo assim um mecanismo de suporte para a socialização. Se ocorrerem falhas nesses sistemas de controlo, desenvolver-se-ão problemas de comportamento. O que isto significa é que, na medida em que os aspectos temperamentais são influenciados pela experiência, é necessária uma socialização adequada para alcançar resultados comportamentais positivos (Rothbart & Bates, 1998).

3.1. O nível de actividade e sua relação com os problemas comportamentais, as relações interpessoais e a linguagem

Estes dados que relacionam o temperamento, e em especial o nível de actividade, com **problemas comportamentais** são confirmados por Thomas e Chess (1977) que referem que o temperamento não é uma causa directa, mas coloca a criança em alto risco de problemas comportamentais. Teglasi (1987,

citado por McIntosh & Cole-Love, 1996) salientou que um alto nível de actividade pode exacerbar problemas comportamentais associados a alta distractibilidade e pode mesmo fazer a criança ficar fora de controlo ou ser incapaz de parar uma actividade absorvente. Nas crianças pequenas, o nível de actividade alto é, segundo o autor, o comportamento visto como mais problemático. A falta de atenção e a impulsividade também são evidentes nas falhas destas crianças no completamento de tarefas, que manifestam ainda dificuldade em seguir direcções e apresentam grande número de “descuidos”.

Num outro estudo de Jewsuwan, Luster e Kostelnik (1993) os autores também revelam ter encontrado essa correlação entre o nível de actividade temperamental e problemas comportamentais. Segundo estes autores, as crianças com maior nível de actividade apresentam mais problemas de comportamento; as crianças mais activas envolvem-se mais em situações de conflito, tais como levar para longe os brinquedos de outras crianças, atirá-los para longe ou bater nos outros.

Estas afirmações, que associam as crianças mais activas a situações de conflito social, parecem traduzir também a necessidade de perceber um eventual impacto desta dimensão temperamental, o nível de actividade, nas **relações interpessoais**.

Segundo Buss (1981) o nível de actividade também apresenta uma correlação significativa, dentro e ao longo de uma determinada idade, com avaliações relativas às relações interpessoais: as crianças mais activas eram vistas como menos concordantes, menos obedientes e mais competitivas do que as menos activas. Outros estudos corroboram esta ideia (cf. Battle & Lacey, 1972; Halverson & Waldrop, 1973).

Muitas vezes este tipo de características individuais da criança, bem como a forma como os pais as percebem, acarreta determinadas formas de actuação parental. Como uma disposição que emerge desde cedo e permanece ao longo do tempo, o nível de actividade da criança pode afectar a forma como se estabelece a interacção com os seus pais. Segundo Buss (1981), as crianças mais activas, cheias de energia e, frequentemente, de movimento, podem exceder os limites de tolerância parental mais do que as menos activas. Os

seus estudos permitiram concluir que os pais de crianças mais activas tendem a encetar mais “lutas de poder”, interferem mais nas tarefas e têm dificuldade em estabelecer boas relações de trabalho com os seus filhos. Estes resultados são, na opinião do autor, congruentes com a teoria de Bell (1968)²³ acerca dos comportamentos parentais de controlo: as crianças mais activas eliciam nos seus pais comportamentos de controlo de limite superior; assim, estes tendem a responder-lhes com distração, reforços rápidos ou não reforços, proibições verbais e punições.

Pelo contrário, as interações com crianças menos activas eram geralmente mais pacíficas, harmoniosas e calmas. Nestas interações os pais davam mais suporte e encorajamento e estabeleciam uma boa relação de trabalho com os seus filhos.

Buss (1981) salienta como limitação nestas conclusões o facto de os pais das crianças mais activas serem, provavelmente, também eles mais activos, dado tratar-se de uma característica com base genética. Utiliza ainda a noção de causalidade bidireccional pela qual sublinha que talvez os pais e as crianças mais activas sejam ambos competitivos o que no seu efeito conjunto resulta em “lutas de poder”. No entanto, o seu estudo não avaliou essas disposições parentais.

A **linguagem** é também um outro aspecto que aparece associado às diferenças de nível de actividade da criança. Paul e Kellogg (1997) realizaram um trabalho que analisa características temperamentais de crianças que aos dois anos eram identificadas como tendo baixo nível no desenvolvimento da linguagem expressiva, em comparação com crianças cujo desenvolvimento nessa área é considerado normal. Quando as crianças tinham seis anos, os pais preencheram uma escala de temperamento, onde se verificou que as crianças que tinham baixo nível de linguagem expressiva eram avaliadas com

²³ Bell (1968) propõe dois tipos de comportamentos de controlo parental, contingentes ao comportamento da criança: o primeiro, a que chamou “*controlo de limite superior*” diz respeito aos comportamentos parentais que pretendem reduzir ou redireccionar o comportamento da criança que excede o limite parental razoável de intensidade e frequência. O outro, o *controlo de limite inferior*, refere-se ao comportamento parental destinado a estimular a acção da criança.

valores altos de timidez e não obtinham valores diferentes dos das outras crianças relativamente ao **nível de actividade**, à distractibilidade, persistência e facilidade/dificuldade de pais e técnicos lidarem com elas.

No entanto, e de acordo com os autores, estes resultados são surpreendentes confrontando-os com os dos trabalhos de Paul e James (1990) onde é referido que os pais avaliam as crianças com baixo desenvolvimento da linguagem expressiva, aos 2 anos, como **mais activas**, desatentas e mais difíceis de lidar. Estes dados confirmam também as conclusões de Caulfield (1989, citado em Paul e Kellogg, 1997) que refere que os problemas comportamentais das crianças com dificuldades na linguagem expressiva eram devidos à sua frustração pela dificuldade de comunicação. Assim, enquanto um alto nível de timidez era considerado como um “quadro” temperamental de crianças com dificuldades nesta área e podendo contribuir para esse atraso, os problemas comportamentais eram vistos como resultantes de “entraves” à comunicação. Ou seja, as crianças que tendem a ser tímidas podem estar menos motivadas para comunicar e esta menor motivação pode funcionar, juntamente com outros factores, para atrasar o desenvolvimento da sua linguagem.

Relativamente ao **nível de actividade**, Paul e Kellogg (1997) verificam, no entanto, uma correlação significativa negativa com a variável *comprimento médio do enunciado*²⁴, o que, em sua opinião, pode reflectir o facto de as crianças mais activas estarem menos dispostas a produzir frases longas, dado que estão mais motivadas para a actividade motora do que para desenvolver uma conversação prolongada.

O **nível de actividade** não mostra, no entanto, uma correlação significativa com a variável *nível desenvolvimental da frase*²⁵. Assim, não se pode dizer, segundo os autores, que a complexidade sintáctica do discurso da criança esteja relacionada com este factor comportamental. Em vez da qualidade, parece ser a quantidade de verbalizações que se encontra associada ao nível de actividade.

²⁴ Tradução de “mean length of utterance”.

²⁵ Tradução de “developmental sentence score”.

3.2. O nível de actividade no contexto escolar

Tendo em consideração os efeitos desta dimensão temperamental ao nível comportamental, de relacionamento interpessoal e de linguagem, que se acabaram de expor, será também provável o seu impacto no **contexto escolar**. Assim, procuramos perceber como se manifestariam esses efeitos nesse contexto, nomeadamente no que se refere ao desempenho escolar.

Martin (1983, citado por Jewsuwan *et al*, 1993) observou crianças no primeiro ano de escolaridade e descobriu que a actividade auto-dirigida e construtiva da criança, estava associada a um baixo nível de actividade e distractibilidade e alta persistência e adaptabilidade. Neste trabalho o autor concluiu que o temperamento é preditivo dos resultados obtidos na leitura e na matemática e que os melhores desempenhos nestas áreas estavam também associados à alta persistência e adaptabilidade, baixa distractibilidade e boa abordagem de situações novas.

Num trabalho posterior, Martin (1989, citado por Rothbart & Ahadi, 1994a) veio também confirmar estes resultados, num estudo onde o temperamento foi avaliado pelo professor. Verificou que o melhor desempenho escolar se encontrava associado a uma alta persistência e a um baixo nível de actividade e distractibilidade. O autor refere relações longitudinais negativas entre nível de actividade temperamental e desempenho na leitura e no cálculo; inversamente, indica relações positivas entre a persistência e os resultados do desempenho nessas áreas.

No entanto, considera também existir uma relação entre o temperamento da criança e a percepção do professor relativamente à capacidade de ela aprender; o autor levanta como hipótese que a percepção do professor acerca da situação de aprendizagem, privilegie a criança que é capaz de estar fisicamente tão imóvel quanto possível, dado que o movimento motor amplo pode impedir a sua atenção para a aprendizagem e/ou pode criar estimulação ambiental que perturba a atenção de outros. No entanto, conclui que esta associação não está ainda firmemente estabelecida (Keog, 1989; Martin, 1989; citados por Rothbart *et al*, 1994a).

As características temperamentais da criança, podem também influenciar as atitudes e as expectativas dos professores. Martin (1983, citado por Jewsuwan *et al*, 1993) concluiu que as crianças a quem os professores estavam mais ligados eram os mais bem adaptados, mais próximos e persistentes. O grupo menos favorecido correspondia às crianças mais activas e distractivéis. Estes resultados sugerem que uma criança muito activa e distractivel tende a evocar reacções negativas por parte dos seus professores.

Este autor acrescenta ainda no âmbito deste seu estudo que as diferenças de comportamento que as crianças revelam na entrada para a escola são muitas vezes atribuídas a imaturidade, mas a imaturidade é insuficiente para explicar esses comportamentos. O temperamento é também um aspecto importante; porque os temperamentos são diferentes, as crianças vão diferir na forma como reagem à separação. As variações são normais e não devem ser categorizadas como boas ou más; pelo contrário, as características temperamentais devem ser acomodadas nos procedimentos profissionais usados para ajudar a criança na entrada para a escola.

Guerin *et al* (1994, citado por Guerin, Gottfried & Thomas, 1997) observaram correlações significativas entre os relatos parentais do temperamento das suas crianças e a qualidade de relação estabelecida com os professores no final da infância: as crianças classificadas pelos pais como mais activas, menos adaptáveis, de humor mais negativo, menos persistentes e mais distractivéis, foram referidas como possuindo níveis mais altos de conflito e mais interacções negativas com os professores.

4. Síntese

Segundo McIntosh e Cole-Love (1996) as investigações na área do temperamento basearam-se no trabalho pioneiro de Thomas e Chess (1977), mas a relação directa e causal entre temperamento e aprendizagem e problemas comportamentais está ainda por determinar. Há, no entanto, consenso relativamente ao facto de o temperamento da criança influenciar as suas transacções pessoais-sociais, reduzindo ou intensificando problemas

potenciais. Assim, após o segundo ano de vida, dado que começa a apresentar maior estabilidade, o temperamento pode predizer o comportamento futuro.

Os modelos de temperamento que explicitamente ligam a acção dos traços com circunstâncias ambientais estão em concordância com o princípio de que os indivíduos são continuamente activos e adaptativos ao longo da vida. A adaptação ocorre relativamente a características temperamentais particulares e às condições de adaptação requeridas. Ou seja, como afirma Rothbart, Ahadi e Hershey (1994b), os sistemas psicobiológicos não são apenas organísmicos, mas também incluem o âmbito físico e social do indivíduo. Assim, as características temperamentais das crianças estão relacionadas de forma preditiva com o desenvolvimento social, na medida em que as diferenças individuais no temperamento têm consequências na forma como o indivíduo percebe e reage ao meio. Assim, terá também consequências na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento e socialização da criança.

CAPÍTULO 4

INTERACÇÕES SOCIAIS E TEMPERAMENTO

1. Introdução

Uma das ideias essenciais que a revisão da literatura apresentada ao longo dos capítulos anteriores permite extrair é que o desenvolvimento não pode ser entendido unicamente como o resultado de uma série de influências externas, mas é sim fruto de um processo complexo no qual coexistem forças internas e externas. Como Palacios *et al* (1991) sublinham, se considerarmos que a criança em interacção traz para a actividade conjunta uma dinâmica interna própria, um calendário maturativo e uma história pessoal, teremos também de assumir que esses aspectos irão certamente condicionar os possíveis resultados dessa actividade.

Este capítulo procura explorar aspectos que dizem respeito aos efeitos da variável **temperamento** nas **interacções sociais**, interacções estas focalizadas essencialmente na interacção com os pais; no início do capítulo apresenta-se uma análise teórica dos aspectos envolvidos na articulação dos dois conceitos, que salienta, sobretudo, o papel activo que a criança tem no seu desenvolvimento, bem como o carácter bidireccional das influências mútuas que se estabelecem entre os participantes numa interacção. Os pontos seguintes são relativos, essencialmente, ao resultado de uma revisão da investigação efectuada neste domínio, organizada em torno de dois conceitos, a percepção parental do temperamento da criança, e as respostas parentais que os diferentes traços temperamentais evocam, referindo-se ainda o impacto que estes aspectos têm ao nível das interacções pais-criança.

2. Interações e Temperamento: abordagem teórica

Durante os primeiros anos de vida, são os pais ou outros *caregivers* quem primariamente coloca pedidos à criança, comunica expectativas do meio, estabelece rotinas e medeia as suas relações com o mundo exterior. Progressivamente, o papel dos pais torna-se menos dominante e a sua influência cada vez mais partilhada e modificada por educadores e professores, adultos significativos na vida da criança, ou grupos de pares e organizações da comunidade. Kochanska (1997) defende uma perspectiva semelhante, afirmando que, em geral, o desenvolvimento da criança aos três anos e meio permanece influenciado principalmente pelo ambiente familiar e pelas qualidades da socialização parental, enquanto que aos cinco anos muitas crianças estão já expostas a outras esferas de socialização, como os jardins de infância, e assim muitos factores podem influenciar o desenvolvimento e interagir com o temperamento da criança de formas desconhecidas.

Paralelamente ao impacto das dimensões interactivas, que se revelam essenciais no desenvolvimento da criança, verifica-se que a contribuição das características pessoais da criança é também muito importante; é através deste seu contributo que se revela o seu papel activo no próprio desenvolvimento.

Palacios *et al* (1991) referem que o desenvolvimento de um indivíduo é fortemente mediado pela existência de forças internas inscritas no código genético, mas é também o resultado mais ou menos directo das experiências e aprendizagens acumuladas na história pessoal, como se constata na perspectiva vygotskiana.

O nível de permeabilidade de uma dada espécie às experiências vindas do exterior é, em grande medida, determinado pelo grau de “abertura” do código genético (Palacios *et al*, 1991). Assim, se em determinada espécie a maior parte dos comportamentos individuais aparecem geneticamente programados, então o comportamento dos membros dessa espécie será altamente insensível às influências da experiência. Tais comportamentos poderão ser simples ou complexos, mas serão sempre rigorosamente pré-fixados pelo código genético. Mas à medida que subimos na escala animal,

tornando-se maior a complexidade das espécies, verifica-se uma diminuição do rigor do peso genético. Assim, o desenvolvimento e o comportamento dos seres humanos caracteriza-se por uma grande abertura à aprendizagem, estando esta capacidade sob a influência de aspectos sociais e culturais. Faz então sentido falar, não só em heranças biológicas, mas também culturais como factores condicionantes do comportamento e desenvolvimento humanos.

De um ponto de vista ontogenético, as etapas iniciais de desenvolvimento são altamente dependentes dos processos de maturação biológica controlados por características genéticas mais fechadas. Com o tempo, os aspectos desenvolvimentais ligados à parte “aberta” do código genético tornam-se progressivamente mais importantes, embora essa passagem não aconteça de forma súbita, nem com igual intensidade em todas as vertentes de desenvolvimento. Palacios *et al* (1991) citam como exemplo a linguagem, onde consideram a existência de uma base maturativa fundamental, mas também a necessidade de uma estimulação social estável. Será necessária uma boa dose de estimulação social e linguística que leva a aquisições diferentes e variações interindividuais em função da qualidade dessa estimulação. O que acontece é que a forte canalização de desenvolvimento inicial se atenua progressivamente. Revela-se, assim, cada vez mais essencial, ao longo do desenvolvimento, a importância da experiência, da aprendizagem e da educação; a estimulação é cada vez mais decisiva para a determinação da forma e conteúdo do desenvolvimento.

A noção de característica hereditária (e portanto de base genética) do temperamento, que, embora não seja uma perspectiva unânime, é referida por alguns autores (cf. Buss & Plomin, 1987), bem como, e essencialmente, a origem biológica do temperamento defendida pela totalidade dos investigadores desta área, leva a supor a possibilidade de considerar este conceito de um ponto de vista semelhante à perspectiva referida por Palacios *et al* (1991).

Nesta linha, podemos compreender a perspectiva de McCall (1987) ao referir que nas primeiras semanas de vida as dimensões temperamentais constituem a personalidade global do recém-nascido, sendo o bebê um protótipo para o estudo do temperamento. Também Thomas e Chess (1977) que defendem uma perspectiva segundo a qual nos anos pré-escolares os traços temperamentais e a sua contribuição para o desenvolvimento da criança são relativamente simples de identificar, vão de encontro à nossa reflexão. Mas à medida que o crescimento se vai processando, e vão acontecendo trocas constantes com o meio, esses traços tornam-se mais complexos, elaborados e variados. O papel do temperamento permanece importante, por vezes mesmo decisivo, mas significativamente mais complicado de isolar, dado que os padrões de comportamento da criança se tornam mais complexos na sua determinação e expressão.

A perspectiva de que a estrutura psicológica de um adulto, estaria presente na criança desde o seu nascimento, atribuída ao desenvolvimento o papel único de maturar e desdobrar características hereditárias fixas. Mas não é esta a posição de Thomas e Chess (1977). Em sua opinião, essa é uma perspectiva simplista que retira aos pais, ou outros *caregivers*, o papel de modeladores primários da personalidade, podendo apenas introduzir mudanças comportamentais específicas pelas suas atitudes disciplinares. Numa perspectiva contrária encontra-se a visão da criança como uma “tábua rasa” onde se poderia inscrever qualquer padrão ou resultado à partida.

Como os autores referem, assumir a criança como uma tábua rasa resulta da assunção da ideia de que cada criança irá reagir da mesma maneira a uma abordagem específica dos pais. Uma prática que tem um efeito favorável para uma criança seria desejável para todas. Mas, dado que uma atitude particular tem efeitos variados em diferentes crianças, as explicações para isso tendiam a ser dadas em termos da presença de influências contraditórias na mãe, pai ou irmãos. Esta abordagem do passado, é ainda defendida, muitas vezes, por pais e profissionais, mas tem, para os autores, muitas consequências infelizes. A criança que não possa responder a uma determinada regra fica em risco de uma desordem desenvolvimental. A mãe cuja criança não responde

favoravelmente à regra fica culpada por causa da inadequação, desinteresse ou hostilidade para com a criança. Ou seja, o que se pode apontar a estas perspectivas é não terem em consideração cada criança como um ser individual, e com características próprias. Esta forma de conceptualização, requer que quem cuida da criança esteja atento ao fenómeno da individualidade temperamental, aos diferentes tipos de características temperamentais e à maneira pela qual essa individualidade temperamental molda as respostas da criança às práticas específicas dos adultos.

Ainda segundo Thomas e Chess (1977), o desenvolvimento da criança não se inscreve nem numa, nem noutra destas formas de conceptualização, quer ao nível do desenvolvimento biológico, quer psicológico. Pelo contrário, os autores defendem que a influência das características biológicas e psicológicas da criança, isto é, os traços de temperamento e os atributos cognitivos e perceptivos, são determinados pelas oportunidades, limites e pedidos da família e sociedade. Contrária e simultaneamente, a influência da família e da sociedade é moldada pela qualidade e grau da sua consonância ou dissonância com as capacidades da criança e estilo de funcionamento. Recordamos a este propósito o *modelo do melhor ajustamento* proposto por estes autores, referido no capítulo anterior, que se revela fundamental na análise do impacto das características individuais na interação.

2.1. A bidireccionalidade e o papel activo da criança no seu desenvolvimento

Os aspectos que têm vindo a ser referidos ao longo deste capítulo, apontam no sentido da importância, inúmeras vezes referida, de considerar o impacto de factores de ordem biológica e de ordem socio-cultural no desenvolvimento da criança. Para além deste aspecto, será também correcto, afirmar-se a **bidireccionalidade** de sentidos em que essas influências se fazem sentir, isto é, o carácter recíproco com que se revestem as interações da criança com outros elementos da cultura em que está inserida, pressupondo, esta perspectiva, um **papel activo** da criança no seu próprio

desenvolvimento. Vamos de seguida debruçar-nos um pouco sobre estas questões relativas à bidireccionalidade dos efeitos nas interações sociais, bem como à participação activa da criança nessas interações.

Os estudos iniciais sobre a socialização na família centravam-se sobretudo num modo de organização unidireccional, abordando apenas os padrões de comportamento parental como determinantes dos resultados na criança. De facto, tal como Maccoby e Martin (1983) sublinham, durante os anos 70 poucos trabalhos existiram sobre os efeitos das características das crianças no comportamento dos pais. Esta ideia é também referida por Buss (1981) afirmando que os efeitos dos atributos da criança no comportamento dos pais era uma faceta negligenciada da interacção pais-criança e que empiricamente pouco foi feito para clarificar quais as características da criança que sistematicamente afectam o comportamento parental, bem como a forma como é exercida essa influência.

Mas as interações que se estabelecem são recíprocas; não são processos estáticos, mas sim constantes e dinâmicos, que se enquadram nas mudanças que a criança, a família e a sociedade vão sofrendo ao longo do tempo. Esta perspectiva, ao contrário dos estudos iniciais, assume que, mesmo em idade precoce, existe uma participação activa da criança nesse processo (Bell, 1979). Como Maccoby e Martin (1983) salientam, é comum a ideia da importância de um adulto responsivo na interacção pais-criança, mas só recentemente se tornou proeminente a noção do valor da responsividade da criança na interacção. Este **papel da criança** no seu desenvolvimento que se reflecte na sua participação activa em situações de interacção é visível desde muito cedo. São numerosos os estudos que reflectem este papel; trata-se de um aspecto que parece ser consensual actualmente. Através das suas características pessoais, a criança influencia as atitudes educativas dos seus pais, tanto na forma como **percebem** o seu comportamento e atitudes, como na maneira como lhe **reagem**, estabelecendo-se assim uma reciprocidade de efeitos. Indo um pouco mais longe, Maccoby e Martin (1983) referem que esta ênfase colocada na contribuição da criança no padrão interactivo levou a

questões sobre a sequência de acontecimentos que determinam o caminho que a interação pais-criança irá tomar ao longo do tempo.

Se aplicarmos estas considerações ao temperamento da criança, poderemos então supor que existe um impacto das suas características temperamentais no seu próprio desenvolvimento, na medida em que esse desenvolvimento é marcado pela interação social, que por sua vez sofreu a interferência das características da criança. As diferenças individuais (temperamentais) tendem a formar uma relação recíproca com variáveis ambientais, especialmente com os comportamentos exibidos com os *caregivers* (Bates, 1989b; Stevenson-Hinde & Hinde, 1986; citados por Katainen, Räikkönen, & Keltikangas-Järvinen, 1997), e, conseqüentemente, a expressão do temperamento é influenciada por variáveis ambientais de muitas formas (Katainen *et al*, 1997).

Retomando a ideia que vínhamos a expor vamos centrar-nos na forma como as características temperamentais da criança podem exercer o seu impacto nas atitudes disciplinares parentais, tanto através da **percepção** que os pais têm daquelas, como pela forma como lhes **reagem**, e conseqüentemente no estilo de interação que se estabelece.

3. Revisão da investigação

Neste ponto apresentamos a revisão da investigação efectuada nesta área, organizando-a em torno de dois conceitos essenciais: a percepção parental do temperamento da criança e as respostas parentais, bem como os estilos de interação que se estabelecem em função desses aspectos.

3.1. Interações e percepção parental do temperamento da criança

Guerin *et al* (1997) referem que se as crianças forem percebidas pelos pais como sendo “temperamentalmente difíceis”, isto aumenta a probabilidade de virem a ser avaliadas como tendo problemas de comportamento tanto em

casa como na escola. Tal como referem Thomas e Chess (1977) se os pais responderem à criança com temperamento difícil de tal forma que resulte complicada a adaptação da criança, então aumenta a probabilidade de aparecerem problemas de comportamento.

Num outro estudo, Fagot e Gauvain (1997) apresentam um trabalho segundo o qual a assistência materna e a percepção que a mãe tem do temperamento da criança influenciam a capacidade de resolução de problemas por parte desta. Os mesmos autores, num estudo anterior (Fagot & Gauvain, 1995), constatavam que a percepção materna de um temperamento difícil afectava significativamente a resolução de problemas aos 30 meses. As crianças difíceis tendiam a estar mais fora da tarefa e as suas mães aumentavam o nível de assistência cognitiva com elas. A percepção da criança como tendo um temperamento difícil, por parte da mãe, pode relacionar-se com vários padrões de comportamento possíveis. Por exemplo, mães que percebem a sua criança como difícil podem implementar uma interacção cognitiva com um nível aumentado de suporte e assistência, enquanto outras mães podem impor mais barreiras ao comportamento da criança (Martin, 1981; citado por Fagot & Gauvain, 1997).

Fagot e Gauvain (1997) acabam por concluir que o produto e resultados do suporte cognitivo que a mãe fornece à criança durante uma resolução conjunta de uma situação problema são influenciados pelas percepções da mãe das características da criança, tais como o temperamento, bem como pelas suas experiências interactivas anteriores com a criança. Estes resultados demonstram uma influência continuada destas experiências com a criança no desempenho cognitivo até aos 5 anos. Os dados sugerem assim a importância de considerar as características socio-emocionais da criança e as experiências relacionais anteriores dos participantes na interacção. Da mesma maneira que diferentes níveis de capacidade cognitiva da criança podem evocar diferentes comportamentos maternos, também diferentes temperamentos parecem evocar diferentes estratégias de ensino materno.

Allen e Prior (1995) apresentam um estudo com crianças de 7 anos filmadas em interacção com as mães em tarefas estruturadas. De acordo com

a percepção das mães, metade das crianças da amostra apresentavam temperamento difícil, segundo a conceptualização de Thomas e Chess (1987). As interações demonstraram que o comportamento da mãe não diferiu significativamente em função do temperamento da criança, mas as crianças com temperamento difícil mostraram significativamente mais comportamentos negativos e de disputa, dados consistentes com respostas de humor negativo características deste grupo, do que as outras crianças. Os comportamentos de controlo e crítica das mães aparecem associados aos comportamentos negativos destas crianças de forma mais visível do que no grupo de crianças fáceis. Relativamente a este grupo de crianças, as mães tendiam a responder à negatividade dos seus comportamentos, com encorajamento da autonomia, o que era extremamente raro no grupo das crianças difíceis. Em resumo, os resultados indicam um padrão diferente de respostas contingentes para os pares fáceis e também são um suporte para a validação da avaliação das mães de "temperamento difícil". As autoras constataram no seu trabalho que as diferenças no comportamento da criança não foram acompanhadas por diferenças sistemáticas no comportamento actual da mãe, mas este aspecto, na sua opinião, pode ter sido influenciado pela natureza das tarefas diádicas centradas na criança.

Ainda Milliones (1978), referindo-se a bebés, afirma que as mães são mais responsivas quando percebem o temperamento daqueles como sendo mais fácil, do que o são na situação contrária.

Em síntese, constata-se que a percepção parental do temperamento da criança aparece assim associada a aspectos comportamentais e cognitivos, bem como ao tipo de assistência que os pais prestam à criança e às experiências relacionais anteriores com a criança.

3.2. Respostas parentais e estilos de interacção

As características temperamentais da criança, e as percepções que os pais constróem com base nelas, vão também implicar nestes uma determinada forma de reacção, moldando as suas atitudes disciplinares, o que, por sua vez, irá promover um clima de interacção característico. Apresentamos de seguida



alguns estudos que abordam estas noções, centrando-nos nas atitudes parentais como formas de reacção a determinadas dimensões temperamentais da criança.

Maccoby e Martin (1983) referem um dos estudos mais aprofundados sobre as relações entre o temperamento da criança e a natureza das interações com os pais; foi elaborado por Bates *et al* (1980) com crianças de 6, 13 e 24 meses e permitiu concluir que as mães de crianças com temperamento difícil apresentavam mais comportamentos de controlo do seu filho e encontravam-se nestas díades mais situações de conflito; as mães usavam mais repetições de proibições ou avisos, bem como afirmações de poder e afastavam os objectos das suas crianças. Por seu lado, as crianças persistiam mais nas situações problema, tendiam a ignorar as tentativas de controlo das mães e reagiam a essas tentativas com protestos.

Também Kuczynski e Kochanska (1995) referem que provocam, nos pais, mais comportamentos de restrição da acção e de controlo de interações sociais, e menos pressão para um comportamento social competente, as crianças que tendem a resistir-lhes mais activamente.

Katainen *et al* (1997) realizaram um estudo sobre a estabilidade e relações entre características de temperamento da criança, como a emocionalidade, a sociabilidade e a actividade, e as práticas maternas. Os resultados mostraram que, nos rapazes, o nível de actividade tendia a aumentar à medida que a tolerância da mãe baixa; nas raparigas, o nível de actividade predizia um estilo disciplinar rígido por parte da mãe. Ou seja, os rapazes reagem aumentando o nível de actividade face à hostilidade das mães, enquanto um aumento no nível de actividade, menos tolerada nas raparigas, aumenta as atitudes disciplinares nas mães para com elas. A forma como as mães reagem ao nível de actividade e agressividade dos rapazes é mais tolerante; nas raparigas são encorajados os comportamentos de sociabilidade e a agressão é punida. Também Bell (1979) e Janssen (1988) afirmam que uma criança com um nível de actividade alto, em comparação com uma outra cujo nível de actividade é baixo, eliciam nos seus pais mais comportamentos de controlo e de afirmação de poder.

Entre os 3 e 6 anos, segundo Katainen *et al* (1997), a emocionalidade negativa e a baixa sociabilidade nos rapazes prediziam um estilo disciplinar materno rígido, enquanto que nas raparigas eram mais consequências do estilo disciplinar rígido. As crianças com atitudes mais rígidas ou com humor negativo são menos ajudadas pelas suas mães do que as crianças percebidas como mais maleáveis ou positivas no humor. (Dunn & Kendrick, 1980; citados por Allen & Prior, 1995; Lee & Bates, 1983). Segundo Katainen *et al* (1997) estas diferenças sistemáticas são indicativas do processo pelo qual os problemas de comportamento se estabelecem. Os comportamentos das mães e crianças do grupo de temperamento fácil tende a ser observado como recíproco, o que não acontece no grupo das crianças difíceis. No entanto, como referem os autores, tornar independente o comportamento negativo da criança e o comportamento da mãe implica uma predisposição intrínseca que é difícil conseguir. Os autores acrescentam ainda que a interação é mais calorosa e cooperativa nas crianças do grupo de temperamento fácil. No grupo das crianças difíceis, as percepções maternas mais positivas eram características das díades mãe-criança que não referiam problemas comportamentais.

van den Boom e Hoeksma (1994), observaram diferenças no comportamento interactivo das mães de bebés irritáveis e não irritáveis durante os primeiros 6 meses de vida: aos primeiros era dado menos envolvimento visual e físico, um nível muito baixo de estimulação efectiva (vocalizações positivas, estimulação para o jogo, contacto afectivo) e um clima menos agradável. A responsividade materna aos sinais positivos do bebé mantinha-se em níveis baixos até aos 6 meses. Assim, os autores concluem que a irritabilidade infantil parece produzir uma história de comportamento interactivo mãe-criança que é diferente do criado pelos bebés não irritantes.

Estes estudos sublinham a estreita relação entre o temperamento e os cuidados maternos e confirmam que o temperamento da criança pode afectar as atitudes do *caregiver* para com ela. Todos os trabalhos apresentados revelam claramente influências bidireccionais, isto é, o impacto das

características da criança nas atitudes do adulto e as consequências dessas atitudes em termos do desenvolvimento daquela.

Os dados mostram também interações específicas por sexo entre dimensões temperamentais e atitudes maternas. Parecem então estar aqui envolvidas dimensões que têm a ver com ideias parentais estabelecidas a propósito das características típicas de rapazes e raparigas. A este respeito, recordamos os trabalhos desenvolvidos sobre este assunto por Sigel (1985, 1986) e McGillicuddy-DeLisi (1982a, 1982b, 1985). Também Bugental, Caporael e Shennum (1980) salientam que o efeito do comportamento da criança no adulto depende das cognições do adulto e concepções gerais que ele tem sobre a competência da criança. O aumento da ênfase nas influências socio-culturais no desenvolvimento da criança, tanto mediadas através da família, como directamente através de experiências fora do grupo familiar, são, segundo Thomas e Chess (1977), qualquer que seja a idade da criança, compostas por muitos factores, que vão desde os valores, aos padrões e objectivos parentais.

A respeito desta forma de influência, Buss (1981) levanta o problema da sobreposição de aspectos genéticos entre os pais e a criança; apresenta como exemplo sobre esta questão os seus trabalhos sobre excitabilidade; dado que esta é considerada uma disposição de base genética (Buss & Plomin, 1975; Freedman & Freedman, 1969, citado por Buss, 1981) o autor sublinha que pode esperar-se que as crianças mais excitáveis tendam a evocar mais expressões de aborrecimento nos pais, do que as menos excitáveis, porque os pais daquelas crianças poderão ser eles mesmos mais excitáveis do que a média. Consequentemente, as expressões de aborrecimento parental podem ser função de um limiar baixo de tolerância, bem como uma reacção a um alto nível de excitabilidade exibido pela criança.

Maccoby e Martin (1983) referem um outro aspecto que, em sua opinião, revela ainda maior complexidade na abordagem desta temática. Segundo estes autores, os participantes numa interacção não reagem somente àquilo que o outro faz numa dada situação, mas sim à sua interpretação daquilo que o outro está a fazer ou à sua antecipação daquilo que poderá fazer. Cada um traz para

a interação a sua história das interações com outro, atribui traços ao outro e faz a avaliação desses traços.

Os factores genéticos que contribuem para as diferenças de comportamento entre crianças podem também contribuir para diferenças no comportamento dos seus pais para com elas e consequentemente a relação temperamento-meio é um processo transaccional e não é fácil interpretar a direcção dos efeitos. O uso de dimensões simples, como a emocionalidade negativa, ou globais, como um temperamento difícil, pode não revelar relações significativas entre dimensões distintas de temperamento e ambiente de cuidados à criança (Katainen *et al*, 1997).

4. Síntese

Os adultos, tal como as crianças, têm capacidade e flexibilidade para responder de forma diferenciada e selectiva a uma grande variedade de situações externas, salvo se forem portadores de uma perturbação mental acentuada (Thomas & Chess, 1977). Assim, o comportamento dos adultos em geral para com as crianças, e em termos mais específicos as atitudes parentais, não são vistos, nesta linha, como sendo determinados por padrões de personalidade inteiramente formados e pré-existent. Como os autores referem, em cada momento a resposta é moldada por aspectos da estrutura da personalidade individual, que não é homogénea, global ou insensitiva à natureza da realidade externa. Estudos longitudinais provam que um traço específico do temperamento da criança pode afectar a atitude e comportamento dos pais de muitas maneiras; foi possível identificar respostas diferenciadas dos pais aos seus filhos com diferentes padrões de temperamento. Os autores constataram também que no período de infância, as respostas parentais são mais frequente e fortemente influenciadas pelo estilo temperamental da criança: fácil ou difícil. O efeito do temperamento da criança no adulto não é determinado de maneira uniforme pela congruência ou falta de congruência dos pais e características das crianças. Por vezes é difícil aos pais entender uma criança com traços temperamentais diferentes dos seus

(Thomas & Chess, 1977). Como regra geral a natureza da resposta dos pais ao temperamento da criança foi determinada não só pelo grau de congruência com as suas próprias características de personalidade como também pela consonância nos objectivos e valores. Assim, a necessidade de os pais conhecerem e respeitarem o temperamento dos seus filhos é um aspecto essencial.

Pelo conjunto de todos os elementos presentes e suas inter-conexões, Thomas e Chess (1977) concluem que a relação entre pais e criança é tão fundamental e complexa que é impossível, de forma breve, abordar todas as suas possíveis manifestações mesmo na área do temperamento da criança e do seu papel na interacção pais-criança.

PARTE II

Interacções Educadora-Criança e Temperamento

Um estudo empírico

CAPÍTULO 5

INTRODUÇÃO, OBJECTIVOS E MÉTODO

O presente capítulo é dedicado à apresentação do trabalho empírico: após o seu enquadramento conceptual, procede-se à definição de objectivos, e à descrição do método. Relativamente a este último aspecto, apresentam-se as etapas de constituição da amostra, os instrumentos utilizados e o procedimento.

1. Apresentação do trabalho empírico

Tal como se expôs ao longo da primeira parte deste trabalho, é consensual a ideia de que o impacto de características individuais, como o temperamento, em dimensões interactivas, se trata de um aspecto importante que deve ser tomado em consideração.

Da mesma forma, e na linha da reciprocidade que está subjacente a dimensões desta natureza, será também pertinente considerar o impacto que as "trocas" que o indivíduo estabelece permanentemente com o meio social no qual está inserido, têm uma função importante na expressão do temperamento, apesar do seu cariz iminentemente biológico (Kochanska, 1993; Thomas & Chess, 1977). Esta base biológica que a unanimidade dos investigadores do temperamento conferem a este conceito, associa-se à noção de uma certa estabilidade ao longo da vida (Rothbart & Bates, 1998). No entanto, a sua expressão é moldada pelas características do meio e do feed-back que o indivíduo vai recebendo ao longo do seu desenvolvimento (Thomas & Chess, 1977). Mas ao mesmo tempo que vai sendo moldado, o temperamento vai também interferindo com certos aspectos das interacções,

provocando nos parceiros da interacção determinadas formas de percepção e reacção a esse temperamento (Guerin, 1997; Katainen, 1997; Maccoby & Martin, 1983; Thomas & Chess, 1977).

Tal como vimos, na perspectiva de Bronfenbrenner (1989) trata-se de um todo dinâmico, onde se verifica a existência de forças contínuas, que exercem a sua influência em ambos os sentidos, e que são, nesta sua dinâmica, influenciados por dimensões cada vez mais abrangentes.

No entanto, este estudo empírico não poderia ocupar-se da globalidade de todas estas questões. Conscientes delas, procuramos apenas observar o efeito de uma dimensão temperamental da criança – o nível de actividade – nos comportamentos interactivos que a educadora mantém com aquela, numa situação estruturada de interacção, a leitura conjunta de um livro de imagens. Efectuou-se uma observação directa, de uma situação proposta e com material determinado, no contexto de jardim de infância; trata-se portanto de uma metodologia experimental em contexto naturalista, que representa um compromisso entre a investigação laboratorial e naturalista (Cruz, 1996).

A ideia de base para a elaboração deste trabalho empírico surgiu a partir da análise dos resultados encontrados por uma investigadora da equipa do projecto ECCE²⁶, no âmbito do seu estudo de doutoramento. Uma troca de ideias com esta investigadora, tornou explícito o provável impacto de factores temperamentais, como, por exemplo, o nível de actividade das crianças, nos estilos de interacção que as educadoras mantinham com elas. Este trabalho foi assim desenvolvido no sentido de procurar analisar o efeito desta variável, o nível de actividade da criança percebido pela educadora, nas dimensões interactivas educadora-criança. Para tal, as crianças foram inicialmente seleccionadas em função do temperamento, para se

²⁶ Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar desenvolvido no Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a coordenação do Prof. Doutor Joaquim Bairrão, participando neste Estudo a Alemanha, a Áustria, Espanha, Portugal e quatro estados dos EUA. É também no contexto deste Projecto que Teresa B. Leal desenvolve o seu estudo de doutoramento sobre "Interacções Educativas em Família e Jardim de Infância".

escolherem três grupos com níveis de actividade distintos, sendo as interacções educadora-criança posteriormente analisadas.

2. Objectivos

O objectivo central do nosso trabalho empírico consiste em estudar os efeitos provocados pela variação do nível de actividade das crianças nos comportamentos interactivos das educadoras com estas, numa situação estruturada de leitura conjunta de um livro de imagens.

Existem, portanto duas variáveis: a **interacção** (variável dependente), e o **temperamento** (variável independente). A variável dependente é analisada em termos da forma e do conteúdo das intervenções verbais, tanto das educadoras como das crianças. A variável independente, por seu lado, é operacionalizada especificamente através do nível de actividade da criança, conceptualizado como traço temperamental na perspectiva de Buss e Plomin (1987).

Trata-se de um estudo exploratório onde se pretende observar o impacto que tem o nível de actividade da criança, reconhecido pela própria educadora, no tipo de interacção verbal que mantém com aquela; ou seja, pretende-se averiguar se, na interacção com crianças com um determinado nível de actividade, as educadoras exibem comportamentos interactivos verbais diferentes do que os que se observam na interacção com crianças com outros níveis de actividade. Isto é, fazendo variar a dimensão temperamental da criança "nível de actividade", pretende-se observar se isso conduz a mudanças no estilo interactivo da educadora, e de que forma essas mudanças se fazem sentir, ou se, pelo contrário, as educadoras mantêm um estilo próprio de interacção independentemente da variação dessa característica temperamental.

Esta análise permitirá obter dados sobre a sensibilidade da educadora acerca da necessidade de adaptar as suas estratégias às características temperamentais de cada criança, características estas que foram por si previamente avaliadas. Assim sendo, procuraremos, no final do trabalho,

reflectir um pouco acerca da importância e significado desta sensibilidade e adequação dos estilos interactivos usados pelas educadoras.

3. Método

Neste ponto serão apresentados os aspectos relacionados com a composição da amostra, bem como as etapas necessárias para a sua definição, seguindo-se a apresentação dos instrumentos utilizados, a Escala de Temperamento de Buss e Plomin (1984) e um sistema de codificação de interacções originalmente proposto por Palacios e González (1995); finalmente, apresentar-se-á o procedimento utilizado neste trabalho empírico.

3.1. Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 36 crianças de 4 e 5 anos. O trabalho de selecção destas crianças obedeceu a uma série de etapas, sistematizadas no quadro 5.1, e que a seguir se descrevem.

Quadro 5.1 – Etapas de selecção da amostra.

1ª Etapa	Seleção de Jardins de Infância	
2ª Etapa	Aplicação da Escala de Temperamento de Buss e Plomin (1984)	
3ª Etapa	Tratamento dos dados da Escala de Temperamento	• Análise de componentes principais e consistência interna da Escala. • Cálculo da média dos itens relativos ao nível de actividade. • Identificação das crianças a partir da análise de frequências e percentis.

3.1.1. Selecção de jardins de infância

Numa primeira etapa, foram seleccionados ao acaso seis jardins de infância, entre os concelhos do Porto, Maia e Valongo, sendo todos eles Instituições Privadas de Solidariedade Social²⁷. A opção por este tipo de instituições (em relação aos jardins de infância da rede oficial) prendeu-se com questões pragmáticas relativas ao calendário escolar e horário de funcionamento, o qual é mais alargado e portanto permitiu uma maior flexibilidade no momento de recolha de dados.

Em cada jardim de infância o grupo-alvo eram as crianças que estavam nesse ano lectivo na “sala dos 4 anos”, bem como a sua educadora. No conjunto das seis salas (uma por jardim de infância) o número de crianças perfazia 126. Os critérios presentes nesta primeira fase de selecção da amostra foram os seguintes:

- todas as educadoras deveriam desenvolver trabalho com estas crianças há, pelo menos, um ano, ou seja, desde o início do ano lectivo, já que o trabalho de recolha de dados ocorreu no final do mesmo. Foi escolhido este momento temporal precisamente para possibilitar às educadoras um bom conhecimento das crianças do seu grupo.
- o número de crianças existentes em cada sala ser suficiente, de maneira a permitir seleccionar, nesse universo, as crianças que iriam posteriormente participar na interacção. Este número variou entre 16 e 35 crianças por grupo.

3.1.2. Aplicação do instrumento de avaliação do temperamento

Numa segunda etapa e relativamente às crianças destes seis grupos, solicitou-se a cada uma das educadoras o preenchimento da Escala de

²⁷ Os Jardins de Infância cuja direcção e educadoras acederam gentilmente a colaborar neste trabalho foram: J. I. do Centro Social Paroquial de Alfena, J. I. do Centro Social da Paróquia Sra da Conceição, O Amanhã da Criança, J. I. da Junta de Freguesia do Bonfim, J. I. do Centro Acção Social de Paranhos, e Jardim Escola João de Deus.

Temperamento de Buss e Plomin (1984), que será apresentada no ponto seguinte deste capítulo.

As educadoras preencheram a escala referida, relativamente a todas as crianças do seu grupo, baseando-se para tal na percepção que possuíam acerca do temperamento de cada um dos seus alunos. Foram excluídas da amostra as crianças que, na opinião da educadora, manifestavam dificuldades nítidas a nível do seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Este trabalho de preenchimento foi acompanhado das explicações e considerações necessárias à sua execução, transmitindo-se apenas uma ideia genérica de recolha de dados sobre o comportamento das crianças, mas sem nomear a escala como uma escala de temperamento.

3.1.3. Tratamento dos dados da Escala de Temperamento

A terceira etapa consistiu no tratamento estatístico dos dados recolhidos com as 126 crianças através da Escala de Temperamento a fim de seleccionar seis crianças em cada um dos seis grupos, o que irá perfazer o total de 36 referidas no início deste ponto. Os procedimentos estatísticos realizados consistiram na análise de componentes principais, no cálculo da média dos itens relativos ao nível de actividade e análise de frequências e percentis. Estes procedimentos apresentam-se de seguida.

a) Análise de componentes principais com rotação VARIMAX e análise da consistência interna da escala.

Na medida em que estávamos interessados em identificar os itens relativos ao nível de actividade, optamos por realizar uma análise de componentes principais seguida de uma rotação ortogonal (Varimax), sem definir previamente o número de factores a rodar. Foi encontrada uma solução de quatro factores com *eigenvalue* superior a 1, os quais explicam 66,8% da variância. O quadro 5.2. apresenta os quatro factores,

eigenvalues, a percentagem da variância explicada, as saturações factoriais e a comunalidade.

Quadro 5.2. – Escala de Temperamento. Saturações factoriais após rotação ortogonal e comunalidade (h^2) dos itens. *Eigenvalues* e percentagens da variância explicada.

Itens	H ²	F1	F2	F3	F4
14	.722	.841			
1	.652	.781			
16	.633	.775			
8	.650	.718			
12	.747	.714			
5	.584	.671			
7	.490	.592			
17	.594	.579			
20	.668	.564			
11	.822		.885		
15	.788		.875		
2	.793		.819		
6	.638		.787		
19	.685		.736		
18	.337		.437		
4	.794			.834	
13	.831			.812	
9	.601			.710	
3	.717				.781
10	.617				.750
<i>eigenvalues</i>		6.68	3.78	1.66	1.24
% variância		33.4	18.9	8.3	6.2

Analisando o conteúdo dos itens de maior saturação em cada factor, pode concluir-se que:

- O primeiro factor, no qual saturam nove itens, poderá dizer respeito à subescala da **timidez**.
- Seis itens saturam no segundo factor, que será relativo aos aspectos da **emocionalidade**.

- O terceiro factor no qual aparecem saturados três itens, pode ser considerado como sendo relativo ao **nível de actividade**. Esta análise permitiu identificar os itens 4, 9 e 13 como sendo relativos a este factor.
- O quarto factor, onde saturam apenas dois itens, pode ser interpretado como a constituindo a subescala da **sociabilidade**.

Consistência interna

Procedeu-se à análise da consistência interna de cada uma das subescalas, através do coeficiente alpha de Cronbach (SPSS). Este coeficiente é de .90 na subescala de timidez, .87 para a emocionalidade, .83 na subescala de nível de actividade e de .55 na subescala cujos itens se relacionam com a sociabilidade, sendo este valor provavelmente o reflexo da existência de apenas dois itens nesta subescala. Pode assim concluir-se que os factores desta escala apresentam consistências internas razoáveis, apesar de o valor do factor “nível de actividade” não ser o mais elevado.

b) Cálculo da média dos itens relativos ao nível de actividade

Uma vez identificados os itens relativos ao nível de actividade procedeu-se ao cálculo do seu valor médio para cada criança.

c) Análise de frequências e percentis

Em cada um dos seis grupos de crianças foram calculados os percentis. Foi assim possível definir quais as crianças que possuíam um nível de actividade baixo, médio ou alto, de acordo com o seguinte procedimento:

- **nível de actividade baixo:** crianças com valor médio mais baixo, em cada jardim de infância, ou seja, abaixo do percentil 10.

- **nível de actividade médio:** crianças cujo valor médio correspondia ao valor do percentil 50.
- **nível de actividade alto:** crianças cujo valor médio era o mais elevado dentro do grupo de crianças desse jardim de infância, ou seja, acima do percentil 80.

De entre as crianças com valores de nível de actividade baixos, médios e altos assim identificadas, em cada jardim de infância, escolheram-se duas de cada nível, para integrar a amostra do estudo empírico. No caso de haver mais do que duas crianças nos intervalos percentílicos acima referidos a selecção das duas crianças necessárias ao estudo foi feita ao acaso. Nas situações em que existia apenas uma criança para um dado valor de média, a outra criança era seleccionada, ao acaso, entre as crianças do percentil imediatamente superior ou inferior (nos valores de média mais baixos escolhia-se uma criança do percentil seguinte e nos valores de média elevados, do percentil anterior). É ainda de salientar que não ocorreu qualquer situação de menos de duas crianças cuja média no nível de actividade correspondesse ao percentil 50.

Seleccionaram-se assim seis crianças em cada um dos seis jardins de infância (obtendo-se assim o total de 36 crianças), com dois representantes de cada um dos níveis de baixa, média e alta actividade. No entanto, dado que num dos jardins não foi possível cumprir este desenho, nessa situação, única, o grupo alvo ficou constituído por 3 crianças de nível de actividade baixo, 1 de nível médio e 2 de nível alto. Assim ficou composta a amostra final, que se apresenta no quadro 5.3.

Quadro 5.3. - Composição da amostra por níveis de actividade (N=36)

AMOSTRA	NÍVEIS DE ACTIVIDADE		
	Baixo	Médio	Alto
Número de crianças	13	11	12

3.2. Instrumentos

Dado que este trabalho envolve duas grandes áreas de abordagem, o temperamento e as interacções, utilizaram-se também dois instrumentos que permitiram recolher informação em cada uma delas. Apresentaremos, assim uma escala de temperamento e um sistema de codificação de interacções.

3.2.1. A Escala de Temperamento de Buss e Plomin

A Escala de Temperamento de Buss e Plomin (1984) é composta por conjuntos de itens (subescalas) relativos às dimensões temperamentais referidas pelos autores: emocionalidade, actividade e sociabilidade²⁸ (Ver Anexo 1). No entanto, a subescala da sociabilidade é vista como um misto de sociabilidade e timidez; na medida em que, segundo os autores, é difícil avaliar a sociabilidade em crianças pequenas, muitos estudos medem a timidez. Apresentam então uma proposta de escala constituída por 4 subescalas: emocionalidade, actividade, sociabilidade e timidez. Se confrontarmos a análise de componentes principais originalmente apresentada pelos autores (Buss & Plomin, 1984) com os resultados da nossa análise com uma amostra de 126 crianças, verifica-se que:

- Os itens considerados na nossa subescala de timidez apresentam-se “misturados” com os de sociabilidade; a noção da possibilidade desta ocorrência aparece indicada pelos autores, como foi já referido.
- Todos os nossos itens da subescala de actividade são também considerados nessa dimensão pelos autores.
- Os itens da nossa subescala de emocionalidade correspondem aos indicados por Buss e Plomin (1984), excepto no caso do item 18, que é por eles considerado como sendo de sociabilidade.
- Os itens do nosso quarto factor (sociabilidade) são também considerado como tal pelos autores.

²⁸ A versão original incluía uma outra dimensão, a impulsividade, que foi posteriormente abolida pelos autores.

Esta escala tinha sido anteriormente traduzida pela equipa do projecto ECCE, atrás referido, e aplicada a 335 crianças; a análise factorial dos resultados obtidos permitiu identificar a necessidade de reformular o item 18. A sua formulação original era *“Quando sozinha a criança sente-se isolada.”* e foi posteriormente alterada para *“Quando sozinha, a criança sente-se posta de lado”*. A análise factorial com a nossa amostra²⁹ revelou que esta alteração terá sido eficaz, na medida em que o item aparece já saturado no factor sociabilidade o que nos parece conceptualmente correcto.

3.2.2. Grelha de codificação de interacções adulto-criança

Esta grelha é um sistema de codificação para análise de interacções diádicas adulto-criança, numa situação em que adulto e criança vêem em conjunto um livro de imagens. É constituída por um conjunto de categorias de comportamento que estimulam o pensamento representacional. Em termos teóricos, tem subjacente a noção de **ZDP** proposta por Vygotsky, o conceito de *andaime* de Bruner, e os trabalhos de investigação de Sigel, mais especificamente o seu conceito de **distanciamento**.

No âmbito do Projecto ECCE, Palacios e González (1995), propuseram um sistema de codificação de situações interactivas diádicas, a partir de um sistema original desenvolvido por González (1993, citado por Tegethof, 1996). Numa primeira fase, a equipa internacional aprofundou esse sistema proposto por Palacios e González. Posteriormente, a equipa portuguesa³⁰ continuou este trabalho no sentido de introduzir categorias que permitissem uma análise mais detalhada das situações interactivas.

Foi este sistema de codificação que foi utilizado no nosso estudo empírico. No entanto, a partir da análise dos dados efectuada no Projecto ECCE, optou-se por eliminar algumas das categorias do sistema inicialmente proposto pela equipa portuguesa.

²⁹ O resultado desta análise foi já apresentado no ponto anterior, como etapa de selecção da amostra.

³⁰ Este trabalho foi efectuado por Leal e Tegethof, no âmbito de estudos de doutoramento e mestrado, respectivamente.

As categorias seleccionadas encontram-se integradas em cinco dimensões (três dirigidas ao adulto e duas à criança) mais vastas, a saber *“Estimulação da representação simbólica”, “Encorajamento da iniciativa e do sentimento de auto-competência”, “Orientação para a representação simbólica”, “Níveis de distanciamento da criança” e “Forma de intervenção verbal da criança”*. O quadro 5.4 sistematiza as categorias pertencentes a cada uma das respectivas dimensões.

Quadro 5.4 - Dimensões e categorias do sistema de codificação de interacções.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Estimulação da representação simbólica	• Distanciamento baixo • Distanciamento médio • Distanciamento elevado
Encorajamento da iniciativa e do sentimento de auto-competência	• Pedido de intervenção • Confirmação • Interrupção
Orientação para a representação simbólica	• Demora • Focalização da atenção • Pista • Correção
Níveis de distanciamento da criança	• Distanciamento baixo • Distanciamento médio • Distanciamento elevado
Forma de intervenção verbal da criança	• Interrogativa • Declaração espontânea • Resposta

A grelha com estas categorias que foi utilizada para o registo das codificações das interacções encontra-se no anexo 2. Apresentam-se de seguida estas dimensões, bem como a definição de cada categoria, com base num guião elaborado por Leal e Tegethof (1994), que operacionaliza as categorias.

Dimensão “Estimulação da Representação Simbólica”

Esta dimensão têm como quadro de referência a teoria do distanciamento de Sigel (1982; Sigel & Cocking, 1977); as categorias que a

compõem são dirigidas à análise do comportamento do adulto e pretendem analisar em que medida as suas intervenções conduzem a criança ao afastamento do contexto imediato, desenvolvendo uma representação simbólica da realidade. São três os níveis de distanciamento referidos: baixo, médio e alto, conforme o quadro 5.5 permite observar.

Quadro 5.5 – Categorias da dimensão “Estimulação da Representação Simbólica”.

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES	OPERAÇÕES
Distanciamento baixo	Verbalizações do adulto dirigidas à criança que envolvem um afastamento mínimo dos aspectos perceptivos imediatos; apela a elementos presentes na imagem, podendo a criança responder por observação ou associação. <i>Ex: O que está em cima da mesa?</i>	• Denominar • Reconhecer • Descrever
Distanciamento Médio	Verbalizações do adulto que implicam um aumento no grau de exigência relativamente ao afastamento de aspectos da imagem. Pressupõe elaboração sobre o contexto imediato, estando, no entanto todos os elementos presentes na imagem. <i>Ex: O cabelo deste menino é igual ao do outro?</i>	• Sequenciar • Comparar • Categorizar • Relacionar • Reproduzir • Enumerar
Distanciamento Elevado	Consideram-se nesta categoria operações que estão para além do contexto imediato e para as quais os elementos presentes não são suficientes; é necessário a criança ser levada a deduzir, antecipar, etc. <i>Ex: Onde será que eles vão?</i>	• Inferir • Formular hipóteses • Planear • Concluir

Dimensão “Encorajamento da Iniciativa e do Sentimento de Auto-Competência”

Esta dimensão é também dirigida ao adulto e tem a ver com as suas atitudes que promovem a iniciativa da criança, desenvolvendo nela, ao mesmo tempo um sentimento de competência face às suas realizações.

Três categorias compõem esta dimensão no nosso trabalho: “pedido de intervenção”, “confirmação” e “interrupção”. O quadro 5.6 apresenta a definição das categorias que compõem esta dimensão.

Quadro 5.6 – Categorias da dimensão “*Encorajamento da Iniciativa e do Sentimento de Auto-Competência*”.

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Pedido de Intervenção	Esta categoria regista-se sempre que o adulto solicita a intervenção da criança na interacção através de palavras ou gestos. <i>Ex: Diz-me o que está a acontecer a este menino.</i>
Confirmação	Nesta categoria o adulto mostra acordo com o que a criança verbalizou. A confirmação pode ser demonstrada através de repetições da verbalização da criança, de gestos ou de expressões verbais. <i>Ex: Muito bem, a pasta é vermelha!</i>
Interrupção	A situação de interrupção verifica-se quando o adulto interrompe o discurso da criança, colocando uma questão, dando continuidade à intervenção dela ou fazendo qualquer outra afirmação.

Dimensão “Orientação para a Representação Simbólica”

Na presente dimensão, que diz também respeito às categorias do adulto, está subjacente o conceito de *andaime* (Wood, Brunner & Ross, 1976); é composta por categorias que funcionam como suportes, na tentativa de levar a criança a avançar na ZDP (Vygotsky, 1978). Nesta dimensão foram consideradas quatro categorias: “demora”, “focalização da atenção”, “pista” e “correção”. No quadro 5.7 apresentam-se as definições das categorias que compõem esta dimensão.

Quadro 5.7 – Categorias da dimensão “Orientação para a Representação Simbólica”.

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Demora	Esta categoria diz respeito a uma pausa de 2 ou mais segundos no discurso do adulto, após um pedido de intervenção. Neste espaço de tempo, o adulto poderá repetir a questão que tinha colocado ou encorajar a criança a intervir. Excluem-se as pausas que não são precedidas por pedidos de intervenção.
Focalização Atenção	Regista-se esta categoria sempre que o adulto centra a atenção da criança em determinadas partes da imagem, no sentido de salientar aspectos pertinentes que promovam o desenvolvimento da intervenção da criança. Excluem-se meras descrições, excepto se permitirem à criança aumentar o nível de distanciamento.
Pista	Esta é uma categoria cujo registo implica que o adulto forneça à criança informação adicional, como uma ajuda, mas sem dar toda a informação necessária para responder à questão.
Correcção	Regista-se uma correcção em todos os casos em que o adulto, face a uma incorrecção na intervenção da criança, refere a resposta correcta, mostrando explicitamente ou não o erro da criança.

Dimensão “Níveis de distanciamento da criança”

As categorias desta dimensão correspondem às apresentadas em “Estimulação da representação simbólica” relativamente ao adulto. São os níveis de distanciamento *baixo*, *médio* e *elevado* aplicados às verbalizações da criança.

Dimensão “Forma de intervenção verbal da criança”

Esta dimensão diz respeito à forma que apresentam as verbalizações da criança, podendo ser interrogativas, declarações espontâneas ou respostas. O quadro 5.8 apresenta estas categorias, bem como a sua definição.

Quadro 5.8 – Categorias da dimensão “Forma de Intervenção Verbal da Criança”.

CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Interrogativa	Considera-se que esta categoria acontece quando a criança coloca implícita ou explicitamente uma questão ao adulto, mesmo quando a utiliza como forma de resposta.
Declaração espontânea	Verifica-se quando há uma intervenção declarativa da criança na ausência de qualquer pedido de intervenção por parte do adulto.
Resposta	É registada quando a criança intervém verbalmente no sentido de responder a um pedido de intervenção colocado pelo adulto. Consideram-se também como resposta intervenções não verbais como apontar, ou repetições da verbalização do adulto.

Esta grelha tem como unidade básica de segmentação das interacções o que foi designado por “**turno**” que consiste numa cada intervenção verbal do adulto ou da criança na interacção. O turno termina quando se verifica uma pausa superior a 3 segundos no discurso ou quando o outro participante inicia a sua intervenção. Dentro de cada turno, sobretudo em turnos longos, considera-se a existência de “**unidades de conteúdo**” que são relativas a diferentes conteúdos no discurso, e que são codificadas independentemente. Num turno com várias unidades de conteúdo, codifica-se o nível de distanciamento em cada uma delas.

3.2.2.1. Treino e cálculo do acordo inter-codificadores

Antes do início da nossa utilização desta grelha foi necessário passar por uma fase de treino, pelo que procedemos à codificação de algumas situações de interacção registadas em vídeo e já codificadas no âmbito do projecto ECCE. Após o esclarecimento de dúvidas, clarificação de critérios e regras de codificação, realizou-se a primeira análise de fidelidade, através do cálculo do acordo inter-observadores, com duas situações completas de interacção. Este trabalho foi realizado com a colaboração de um membro da

equipa do projecto ECCE, perito na utilização deste sistema de codificação. Em cada situação interactiva foi analisada a fidelidade entre observadores por categoria³¹.

Este procedimento permitiu identificar as categorias mais problemáticas (“distanciamento baixo” e “distanciamento médio”, tanto no adulto como na criança, “pedidos de intervenção” e “focalizações da atenção”, que obtiveram valores compreendidos entre 81 e 89%; todas as restantes categorias obtiveram valores iguais ou superiores a 90%) e redefinir, mais pormenorizadamente, a operacionalização dessas categorias.

Foi então efectuada uma outra análise de fidelidade entre observadores, calculando-se novamente o acordo para cada uma das categorias. O valor de fidelidade encontrado para as categorias que tinham sido identificadas como mais problemáticas, situou-se, nesta nova análise, entre 86 e 100%. Em termos globais, o valor de fidelidade encontrado é de 94,5%, sendo obtido pela média dos valores de todas as categorias do adulto e da criança.

3.3. Procedimento

Neste ponto apresentam-se os aspectos relativos à execução da recolha de dados da situação de interacção. Descreve-se a instrução transmitida à educadora, o material utilizado, a estrutura da recolha de dados, e finalmente a sua forma de registo e codificação. Todas as situações de interacção foram filmadas, contando previamente com a autorização das instituições e dos pais das crianças.

3.3.1. A instrução

A instrução dada às educadoras consistia em “Por favor, veja este livro de imagens com a criança da forma como o faz habitualmente”. As

³¹ O cálculo da fidelidade foi efectuado com base na seguinte fórmula proposta por González: $Fidelidade_{(Cat)} = [(N^\circ \text{ total de turnos} - n^\circ \text{ de desacordos na categoria}) / n^\circ \text{ total de turnos}] \times 100$. Os desacordos referem-se tanto a erros (categorias codificadas indevidamente) como a omissões (categorias não codificadas que o deveriam ter sido).

educadoras tiveram acesso ao livro algum tempo antes do início da situação de interacção. As crianças contactaram com ele pela primeira vez no início da filmagem.

3.3.2. O material utilizado

O livro escolhido para o registo dos dados das interacções foi "**Teo está doente**"³². É um livro que já tinha sido utilizado pela equipa do projecto ECCE, estando previamente preparado para este efeito, com as legendas tapadas, imagens ricas em pormenores e com a possibilidade de construção de uma história com conteúdos próximos do quotidiano das crianças. O livro é composto por 10 páginas, que constituíam a totalidade da interacção de cada díade. Dessas 10 páginas, escolheram-se 5 para codificar, com base na análise dos estudos anteriores efectuados com este material, que indicou quais as páginas com interacções mais ricas.

3.3.3. A recolha dos dados

A recolha de dados foi efectuada em situações de interacção diádicas, com a educadora e cada uma das crianças seleccionadas; enquanto decorria cada filmagem, as restantes crianças encontravam-se noutro espaço físico.

As filmagens aconteceram durante os meses de Junho e Julho de 97, sempre dentro do jardim de infância. Foi deixado ao critério de cada educadora proceder ao registo das seis situações de interacção (uma com cada criança) todas no mesmo dia, ou distribuí-las ao longo de mais dias. A ordem pela qual as crianças participavam na interacção foi **balanceada**. Assim, organizou-se, para cada Jardim de Infância, a sequência de participação das crianças, em função do seu nível de actividade. Com isto pretendeu-se controlar o efeito de adaptação e conhecimento do livro que as

³² Denou, V. (1982). *Teo está enfermo*. Série Teo Descubre el Mundo. Barcelona: Timus Mas Editorial.

educadoras sentiriam ao repetir a situação de interacção com o mesmo material.

3.4. Registo e codificação dos dados

Após a realização dos vídeos com as situações interactivas, deu-se início à sua visualização e registo, que foi efectuado por um único observador (Ver exemplo de folha codificada no anexo 3). As interacções verbais foram segmentadas em turnos do adulto e da criança; para cada turno registou-se a ocorrência, das diversas categorias que compõem a grelha. Em cada linha da grelha, registaram-se as ocorrências relativas a cada turno, do adulto ou da criança, indicando no final dessa linha o início da verbalização; ou seja, em cada folha de registo é visível a sequência de turnos de ambos os participantes. Repetiu-se esta operação para cada uma das folhas do livro a codificar, para cada díade. No final, procedeu-se a uma contagem das ocorrências (frequência) em cada categoria, para cada criança, considerando o total das 5 páginas codificadas. Isto é, partiu-se para as análises estatísticas com resultados totais por categorias e por díade.

No capítulo seguinte apresentam-se os resultados encontrados nas análises estatísticas efectuadas.

CAPÍTULO 6

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentam-se os resultados encontrados através das análises estatísticas efectuadas, que consistiram basicamente em análises de variância simples (ANOVA) e multivariadas (MANOVA) e em análises de correlação, utilizando-se para tal o pacote de programas estatísticos SPSS (*Windows*). Em termos globais estes procedimentos foram utilizados no sentido de analisar diferenças relativas aos comportamentos interactivos das educadoras, em função dos níveis de actividade; mais especificamente analisou-se o efeito destes níveis sobre os tempos de interacção, a quantidade de turnos do adulto e da criança, a correlação entre as categorias interactivas presentes na grelha, bem como as diferenças de médias dessas categorias.

Todas as decisões, em termos de testes estatísticos utilizados, foram tomadas em função duma análise exploratória dos dados, em que se averiguou a normalidade das distribuições, bem como a homogeneidade das variâncias.

1. Tempos de interacção e nível de actividade

Com o objectivo de averiguar a existência de diferenças no factor tempo em função dos níveis de actividade, procedeu-se a uma ANOVA. Consideraram-se os tempos totais de cada interacção (total em toda a situação de interacção com cada criança relativo às 10 páginas que compõem o livro) e os tempos totais de codificação (total de tempo gasto nas 5 páginas que foram codificadas). O quadro 6.1 representa o resumo da análise estatística relativa à determinação de médias, desvios-padrão e valores de F dos tempos totais de

interacção de cada díade, bem como do tempo total de codificação no conjunto das 5 páginas codificadas, em função dos níveis de actividade.

Quadro 6.1 – Tempos de interacção em função dos níveis de actividade. Médias e desvios-padrão entre parentesis.

TEMPOS	NÍVEIS DE ACTIVIDADE			F (2;33)
	Baixo	Médio	Alto	
Tempo Total	15.47 (7.46)	15.65 (8.37)	15.28 (8.41)	0.01
T. Páginas Codificadas	8.73 (4.73)	8.40 (4.90)	8.56 (4.79)	0.01

Os dados constantes desta tabela não revelam diferenças significativas na comparação das médias por nível de actividade, embora se possa constatar que no grupo das crianças mais activas o **tempo total** médio, de interacção foi menor do que nos outros grupos. Relativamente ao **tempo de páginas codificadas** verifica-se que o menor tempo médio é o das crianças do nível de actividade médio, sendo o mais elevado nas crianças cujo nível de actividade é baixo.

Sintetizando, constata-se que são as crianças avaliadas pela educadora como sendo mais activas que despendem menos tempo na situação total de interacção. Se considerarmos o tempo total das páginas codificadas, são as crianças avaliadas pela educadora como sendo menos activas quem permanece mais tempo em interacção.

Nas análises subsequentes utilizaram-se valores **ponderados pelo tempo**, ou seja, os valores totais de frequência de ocorrência registados na codificação das interacções, relativos a cada categoria, foram divididos pelo tempo total de interacção nas cinco páginas do livro codificadas. Pretendeu-se com isto encontrar uma maior uniformidade relativa ao aparecimento das categorias no tempo, uma vez que se constatou uma variação considerável na duração das interacções, embora não significativa, como foi já referido.

2. Quantidade de turnos e nível de actividade

Pretendeu-se também observar a eventual existência de diferenças na quantidade de turnos do adulto e da criança em cada nível de actividade. Efectuaram-se dois tipos de análises estatísticas:

- MANOVA para análise do efeito dos níveis de actividade nos turnos do adulto e da criança independentemente nos três níveis; ou seja, pretendeu-se observar se existiam diferenças na quantidade de turnos do adulto e da criança, separadamente, em função do nível de actividade.
- T-teste para amostras emparelhadas, onde se procurou verificar o impacto dos níveis de actividade, considerando turnos do adulto e da criança emparelhadamente. Pretendeu-se analisar diferenças, segundo os níveis de actividade, nos pares adulto-criança.

Os resultados de médias, desvios-padrão e F encontrados na primeira análise estão sistematizados no quadro 6.2.

Quadro 6.2 - Turnos do adulto e da criança em função dos níveis de actividade. Médias e desvios-padrão entre parentesis.

TEMPOS	NÍVEIS DE ACTIVIDADE			F (2;33)
	Baixo	Médio	Alto	
Turnos do adulto	9.26 (2.47)	8.59 (2.86)	9.80 (3.01)	0.54
Turnos da criança	7.61 (2.73)	7.45 (3.17)	8.80 (3.26)	0.70

Pela análise do quadro 6.2 observa-se que, apesar de não existirem diferenças significativas entre os três níveis de actividade, há maior quantidade de turnos nas interacções com as crianças avaliadas pela educadora como sendo mais activas, quer relativamente aos turnos dos adultos quer aos turnos das crianças, considerados independentemente.

Os resultados obtidos na análise com o T-teste para amostras emparelhadas, encontram-se no quadro 6.3, que sistematiza o número de pares em cada nível de actividade, a média, o desvio-padrão e o valor t.

Quadro 6.3 – Turnos do adulto e da criança por níveis de actividade.

NÍVEL DE ACTIVIDADE BAIXO			
	Número de pares	Média (DP)	t (12)
Turnos do adulto	13	9.26 (2.48)	8.13**
Turnos da criança		7.61 (2.73)	
NÍVEL DE ACTIVIDADE MÉDIO			
	Número de pares	Média (DP)	t (10)
Turnos do adulto	11	8.59 (2.87)	6.95**
Turnos da criança		7.45 (3.17)	
NÍVEL DE ACTIVIDADE ALTO			
	Número de pares	Média (DP)	t (11)
Turnos do adulto	12	9.80 (3.01)	5.20**
Turnos da criança		8.80 (3.26)	

** p<.01

* p<.05

Considerando os dados do quadro 6.3, que analisa os turnos de ambos os participantes emparelhadamente, constata-se que os valores da média de turnos do adulto é sempre superior à media de turnos da criança, qualquer que seja o nível de actividade. Ou seja, em todos os níveis, os adultos intervêm significativamente mais do que as crianças.

Dado que não se encontraram diferenças, quer no tempo total despendido na interacção, quer no número de turnos do adulto e da criança em cada um dos níveis de actividade das crianças, então podemos considerar que estas

variáveis não precisam de ser tomadas em consideração nas análises realizadas posteriormente.

3. Correlações entre as categorias da grelha de codificação de interacções

Com o objectivo de explorar as variações encontradas nos comportamentos interactivos das educadoras, consoante os níveis de actividade das crianças, é importante, num primeiro momento, estudar mais detalhadamente a grelha de codificação de interacções utilizada neste estudo; assim procedeu-se a uma análise, considerando os **valores totais** de todas as situações de interacção (com as 36 crianças) que permitiu encontrar os coeficientes de correlação (coeficientes de correlação de Pearson, ou coeficientes de correlação de Spearman, nos casos em que a distribuição de resultados da variável se afastava da normalidade) entre as diferentes categorias da grelha, cujos resultados se apresentam no quadro 6.4.

De seguida efectuou-se uma matriz de correlações, para cada um dos níveis de actividade extremos, isto é, consideraram-se apenas o nível de actividade baixo e alto. Esta decisão foi tomada pelo facto de se tornar extremamente extensa a apresentação dos três níveis analisados neste trabalho. O quadro 6.5 diz respeito às correlações encontradas entre as diversas categorias da grelha de codificação, com valores relativos às crianças de **baixo nível de actividade** (N=13); o quadro 6.6 mostra as correlações entre essas mesmas categorias, mas considerando as interacções com crianças de **nível de actividade alto** (N=12). É ainda importante salientar que estas duas matrizes são de coeficientes de correlação de Spearman, dado o baixo número de sujeitos que compõem cada um destes dois grupos.

Quadro 6.4 - Coeficientes de correlação de Pearson entre as categorias da grade de codificação de interações. Amostra total (36 crianças).

Variável	Adulto										Criança					
	Estimulação da Representação Simbólica			Encoraj. Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência			Orientação para a Representação Simbólica				Níveis de Distanciamento			Forma de Intervenção Verbal		
	DBA	DMA	DEA	PI	CF	INT	DMR	FA	PST	CRR	DBC	DMC	DEC	ITRRG	ESP	RSP
DBA	-															
DMA	.30	-														
DEA	-.60**	-.28	-													
PI	.48**a	.48**a	-.19a	-												
CF	.43**	.45**	-.18	.40*a	-											
INT	-.23a	.11a	.05a	-.12a	-.10a	-										
DMR	.27	-.27	-.23	.06a	-.12	-.36*a	-									
FA	.35*	.27	-.41*	.46**a	.19	-.12a	.16	-								
PST	.22	.11	-.10	.36*a	.18	-.29a	.38*	.04	-							
CRR	.33*a	.49**a	-.28a	.09a	.11a	.43**a	-.24a	.10a	0.8a	-						
DBC	.70**	.28	-.45**	.30a	.63**	.09a	-.04	.25	.10	.50**a	-					
DMC	.10	.71**	-.21	.42*a	.56**	.23a	-.38*	.11	.14	.36*a	.33*	-				
DEC	.21a	.36*a	.10a	.42**a	.63**a	.28a	-.36*a	.13a	.12a	.29a	.55**a	.64**a	-			
ITRRG	.07a	.20a	-.06a	.19a	.06a	.47**a	-.44**a	.14a	.10a	.47**a	.34*a	.34*a	.50**a	-		
ESP	-.06a	.45**a	.10a	-.07a	.13a	.65**a	-.48**a	-.09a	-.23a	.38*a	.20a	.49**a	.52**a	.44**a	-	
RSP	.53**	.74**	-.42*	.89**a	.57**	.04a	-.05	.52**	.37*	.28a	.47**	.71**	.56**a	.34*a	.16a	-

Nota: N=36. DBA = Distanciamento Baixo Adulto; DMA = Distanciamento Médio Adulto; DEA = Distanciamento Elevado Adulto; PI = Pedido de Intervenção; CF = Confirmação; INT = Interrupção; DMR = Demora; FA = Focalização da Atenção; PST = Pista; CRR = Correção; DBC = Distanciamento Baixo Criança; DMC = Distanciamento Médio Criança; DEC = Distanciamento Elevado Criança; I TRRG = Interrogativa; ESP = Declaração Espontânea; RSP = Resposta

* p<0.05

** p<0.01

a) Nestes casos optou-se pelo coeficiente de correlação de Spearman, dado a distribuição de resultados desta variável se afastar da normalidade.

Quadro 6.5 - Coeficientes de correlação de Spearman entre as categorias da grelha de codificação de interações. Amostra de crianças de nível de actividade baixo.

	Adulto										Criança					
	Estimulação da Representação Simbólica			Encoraj. Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência			Orientação para a Representação Simbólica				Níveis de Distanciamento			Forma de Intervenção Verbal		
Variável	DBA	DMA	DEA	PI	CF	INT	DMR	FA	PST	CRR	DBC	DMC	DEC	ITRRG	ESP	RSP
DBA	-															
DMA	.04	-														
DEA	.58*	.10	-													
PI	.47	.16	.33	-												
CF	.08	.37	.12	.13	-											
INT	.07	.17	.15	.19	.03	-										
DMR	.65*	.30	.54	.59*	.16	.02	-									
FA	.24	.10	.09	.50	.03	.09	.33	-								
PST	.46	.02	.12	.13	.12	.26	.48	.04	-							
CRR	.24	.43	.12	.14	.06	.49	.06	.18	.62*	-						
DBC	.73**	.30	.29	.29	.32	.23	.37	.36	.35	.29	-					
DMC	.16	.75**	.10	.15	.69**	.02	.30	.23	.01	.21	.19	-				
DEC	.02	.55	.33	.29	.56*	.01	.02	.30	.04	.15	.38	.68*	-			
ITRRG	.11	.54	.16	.11	.22	.37	.30	.22	.25	.45	.04	.14	.20	-		
ESP	.07	.72**	.08	.01	.13	.27	.34	.10	.09	.31	.04	.44	.50	.74**	-	
RSP	.26	.41	.02	.84**	.31	.42	.31	.45	.29	.11	.30	.42	.57*	.29	.28	-

Nota: N=12. DBA = Distanciamento Baixo; Adulto: DMA = Distanciamento Médio; Adulto: DEA = Distanciamento Alto; Adulto: PI = Pedido de Intervenção; CF = Confirmação; INT =

Nota: N=13. DBA = Distanciamento Baixo Adulto; DMA = Distanciamento Médio Adulto; DEA = Distanciamento Elevado Adulto; PI = Pedido de Intervenção; CF = Confirmação; INT = Interrupção; DMR = Demora; FA = Focalização da Atenção; PST = Pista; CRR = Correção; DBC = Distanciamento Baixo Criança; DMC = Distanciamento Médio Criança; DEC = Distanciamento Elevado Criança; ITRRG = Interrogativa; ESP = Declaração Espontânea; RSP = Resposta

* p<0.05

** p<0.01

Quadro 6.6 - Coeficientes de correlação de Spearman entre as categorias da grade de codificação de interações. Amostra de crianças de nível de atividade alto.

Variável	Adulto										Criança					
	Estimulação da Representação Simbólica			Encoraj. Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência			Orientação para a Representação Simbólica				Níveis de Distanciamento			Forma de Intervenção Verbal		
	DBA	DMA	DEA	PI	CF	INT	DMR	FA	PST	CRR	DBC	DMC	DEC	ITRRG	ESP	RSP
DBA	-															
DMA	.15	-														
DEA	-.69*	.05	-													
PI	.31	.52*	-.24	-												
CF	.52	.25	-.01	.58*	-											
INT	.03	.38	-.04	.07	-.04	-										
DMR	.02	-.51	-.12	-.35	-.19	-.36	-									
FA	.38	.01	-.67*	.39	.06	.34	-.03	-								
PST	.08	-.06	.07	.43	.25	-.62*	.37	.01	-							
CRR	.19	.48	-.29	-.04	-.40	.60*	.02	.15	-.29	-						
DBC	.84**	-.04	-.71**	.13	.32	.27	-.10	.42	-.08	.28	-					
DMC	.35	.69*	-.19	.80**	.55	.42	-.60*	.35	.08	.21	.33	-				
DEC	.22	.08	.01	.42	.55	.29	-.26	.01	.23	-.04	.44	.61*	-			
ITRRG	-.06	.22	-.27	.43	-.09	.65*	-.41	.53	-.11	.34	.29	.58*	.53	-		
ESP	.10	.43	.27	.20	.31	.68*	-.63*	-.04	-.27	.27	.33	.60*	.63*	.50	-	
RSP	.43	.69*	-.27	.97**	.65*	.12	-.46	.40	.31	-.01	.23	.85**	.38	.36	.29	-

Nota: N=12. DBA = Distanciamento Baixo Adulto; DMA = Distanciamento Médio Adulto; DEA = Distanciamento Elevado Adulto; PI = Pedido de Intervenção; CF = Confirmação; INT = Interrupção; DMR = Demora; FA = Focalização da Atenção; PST = Pista; CRR = Correção; DBC = Distanciamento Baixo Criança; DMC = Distanciamento Médio Criança; DEC = Distanciamento Elevado Criança; ITRRG = Interrogativa; ESP = Declaração Espontânea; RSP = Resposta

Nota: N=12. DBA = Distanciamento Baixo Adulto; DMA = Distanciamento Médio Adulto; DEA = Distanciamento Elevado Adulto; PI = Pedido de Intervenção; CF = Confirmação; INT = Interrupção; DMR = Denora; FA = Focalização da Atenção; PST = Pista; CRR = Correção; DBC = Distanciamento Baixo Criança; DMC = Distanciamento Médio Criança; DEC = Distanciamento Elevado Criança; ITRRG = Interrogativa; ESP = Declaração Espontânea; RSP = Resposta

* p<0.05

** p<0.01

Apresentaremos os resultados encontrados em dois momentos: num primeiro momento as correlações **intra-dimensões**, ou seja, entre as categorias de cada dimensão e posteriormente **inter-dimensões**, isto é, entre categorias de dimensões diferentes. Salientar-se-ão as correlações significativas, e aquelas que, não sendo significativas, envolvem uma análise pertinente³³. Dentro de cada ponto, vão ser apresentados os resultados relativos aos valores totais, seguidos dos que dizem respeito aos níveis de actividade, referindo, essencialmente, a comparação entre eles.

3.1. Correlações intra-dimensões

Neste ponto serão apresentadas as correlações relativas às categorias das dimensões de *“Estimulação para a Representação Simbólica”*, *“Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência”*, *“Orientação para a Representação Simbólica”* e *“Formas de Intervenção Verbal da Criança”*.

3.1.1. Dimensão *“Estimulação da Representação Simbólica”*

Relativamente aos resultados registados no quadro 6.4, verifica-se que as correlações entre as categorias desta dimensão são negativas, excepto no caso da correlação de “distanciamento baixo” com “distanciamento médio”, que é positiva embora não significativa. O único valor altamente significativo encontrado, e que é negativo, é na correlação “distanciamento baixo” com “distanciamento elevado” ($r=-0.60$, $p<0.01$). Ou seja, as educadoras que apresentam maior número de distanciamentos baixos tendem a apresentar menor número de distanciamentos elevados ou vice-versa.

Confrontando agora os resultados dos coeficientes de correlação das categorias desta dimensão tendo em conta o critério nível de actividade das crianças, verifica-se uma correspondência quanto à única correlação que apresenta valor significativo: “distanciamento baixo” com “distanciamento

³³ Na redacção deste texto usam-se as designações de *correlação significativa* quando $p<0.05$ e *altamente significativa* para $p<0.01$.

elevado”; o coeficiente encontrado é $r_s = -0.58$, $p < 0.05$ no caso das crianças com nível de actividade baixo e $r_s = -0.69$, $p < 0.05$ para as crianças com nível de actividade alta, sendo portanto uma correlação significativa e negativa. Portanto, a conclusão retirada quanto a estas mesmas categorias considerando os valores totais, revela-se também adequada nesta análise das matrizes de correlação por níveis de actividade, embora a correlação não seja tão forte.

3.1.2. Dimensão “*Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência*”

Nesta dimensão, e considerando a análise dos valores da amostra global, constata-se que a categoria “interrupção” apresenta correlações negativas, mas não significativas, com todas as restantes. Em termos mais específicos encontra-se uma correlação positiva significativa ($r_s = 0.40$, $p < 0.05$) entre a categoria “pedido de intervenção” e a “confirmação”. Estes dados revelam que à medida que aumenta o número de pedidos de intervenção, aumenta também o número de confirmações, ou o inverso.

Na análise dos resultados por nível de actividade das crianças, entre as dimensões que compõem esta categoria, verifica-se apenas uma correlação significativa entre “pedido de intervenção” e “confirmação” ($r_s = 0.58$, $p < 0.05$) no nível de actividade alto. Ou seja, as correlações encontradas nas crianças avaliadas pelas educadoras como sendo mais activas são semelhantes às encontradas na amostra global.

3.1.3. Dimensão “*Orientação para a Representação Simbólica*”

Entre as categorias desta dimensão, na análise dos resultados da amostra global, verifica-se apenas uma correlação negativa entre a categoria “demora” e a “correção”, não sendo, no entanto, significativa. Não se verifica também qualquer valor altamente significativo. É apenas de registar uma correlação significativa e positiva entre as categorias “demora” e “pista” ($r = 0.38$, $p < 0.05$), ou seja, tratam-se de duas categorias que tendem a aparecer associadas.

A análise por nível de actividade das crianças, revela um único coeficiente de correlação significativo, nas crianças avaliadas pelas educadoras como sendo menos activas, entre as categorias “pista” e “correção” ($r_s=0.62$, $p<0.05$). Nas crianças avaliadas como mais activas não se encontram resultados significativos.

3.1.4. Dimensão “Níveis de Distanciamento” da criança

No que se refere aos resultados da amostra global, o “distanciamento elevado” apresenta uma correlação altamente significativa, quer com o “distanciamento baixo” ($r=0.55$, $p<0.01$), quer com o “distanciamento médio” ($r=0.64$, $p<0.01$). Entre o “distanciamento baixo” e o “distanciamento médio” existe uma correlação significativa ($r=.33$, $p<0.05$). Estes resultados parecem indicar uma forte associação entre os níveis de distanciamento da criança.

Nesta dimensão, os efeitos de nível de actividade das crianças revelam-se no mesmo sentido nas correlações de ambos os grupos: há um resultado significativo entre o “distanciamento médio” e o “distanciamento elevado”, sendo $r_s=0.68$, $p<0.05$ e $r_s=0.61$, $p<0.05$, para os níveis de actividade baixo e alto respectivamente.

3.1.5. Dimensão “Formas de Intervenção Verbal da Criança”

Nesta dimensão, considerando os resultados da amostra global, a categoria “interrogativa” apresenta uma correlação positiva altamente significativa com a categoria “declaração espontânea” ($r_s=0.44$, $p<0.01$) e significativa com “resposta” ($r_s=0.34$, $p<0.05$). Não se verifica nenhuma outra correlação significativa. Ou seja, à medida que aumenta o número de interrogativas, é esperado que aumente também o número de declarações espontâneas e respostas, ou que diminuam, da mesma forma.

Nos resultados por nível de actividade da criança, verifica-se apenas um coeficiente de correlação altamente significativo, que se situa na matriz de correlações das crianças com nível de actividade baixo: “interrogativa” e “declaração espontânea” ($r_s=0.74$, $p<0.01$).

3.2. Correlações inter-dimensões

Pretende-se agora fazer a apresentação dos coeficientes de correlação entre as categorias das diferentes dimensões.

3.2.1. Estimulação da Representação Simbólica / Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência

Considerando a análise dos resultados da amostra global, constata-se que tanto o “distanciamento baixo” como o “distanciamento médio” apresentam uma correlação positiva altamente significativa com as categorias “pedido de intervenção” e “confirmação”. No caso do distanciamento elevado, a correlação com estas duas categorias é negativa, embora não seja significativa. A “interrupção” não apresenta correlação significativa com qualquer dos níveis de distanciamento, sendo negativa com o distanciamento baixo. Será então de salientar a associação entre os níveis de distanciamento baixo e médio com as categorias de pedido de intervenção e confirmação.

Os resultados das matrizes de correlações por nível de actividade das crianças, mostram que existe apenas um valor significativo, entre “distanciamento médio” e “pedido de intervenção” ($r_s=0.52$, $p<0.05$), relativo às interacções com crianças avaliadas como possuindo um nível de actividade alto. Nas crianças pouco activas não se verificam correlações significativas entre as categorias destas dimensão. Ou seja, as crianças de nível de actividade alto, que apresentam maior número de distanciamentos médios, tendem a apresentar maior número de pedidos de intervenção, ou vice-versa.

3.2.2. Estimulação da Representação Simbólica / Orientação para a Representação Simbólica

Entre as categorias destas duas dimensões, na análise dos resultados da amostra global, verifica-se que o “distanciamento elevado” apresenta uma correlação negativa com todas as categorias da dimensão Orientação para a Representação Simbólica. Em termos mais específicos regista-se apenas uma correlação positiva altamente significativa: “correção” e “distanciamento

médio" ($r_s=0.49$, $p<0.01$). A "correção" apresenta também uma correlação significativa positiva com o "distanciamento baixo" ($r_s=0.33$, $p<0.05$). Encontram-se ainda correlações significativas entre "focalização da atenção" e duas outras categorias: positiva com o "distanciamento baixo" ($r=0.35$, $p<0.05$) e negativa com o "distanciamento elevado" ($r=-0.41$, $p<0.05$). Ou seja, as educadoras que usam maior número de correções, tendem a usar também maior número de distanciamentos médios e, numa associação menos forte, distanciamentos baixos; a situação inversa poderá também acontecer. Por outro lado, à medida que aumenta o número de focalizações da atenção, aumentam os distanciamentos baixos e diminui o número de distanciamentos elevados, e vice-versa.

Relativamente aos resultados por nível de actividade das crianças, verificam-se duas correlações significativas: nas crianças em que este nível é baixo, a correlação é entre "distanciamento baixo" e "demora" ($r_s=0.65$, $p<0.05$); nas crianças com nível de actividade alto, há uma correlação de $r_s=-0.67$, $p<0.05$, portanto significativa e negativa, entre as categorias de "distanciamento elevado" e "focalização da atenção". Isto é, nas crianças avaliadas pela educadora como possuindo um nível de actividade baixo, o número de distanciamentos baixos e o número de demoras variam no mesmo sentido. Nas crianças avaliadas pela educadora como possuindo um alto nível de actividade, verifica-se que a um aumento do número de distanciamentos elevados, corresponde uma diminuição do número de focalizações da atenção.

3.2.3. Estimulação da Representação Simbólica / Níveis de Distanciamento da Criança

No que se refere aos resultados da amostra global, o "distanciamento baixo" do adulto apresenta uma correlação positiva altamente significativa com o "distanciamento baixo" da criança ($r=0.70$, $p<0.01$), o mesmo acontecendo com os distanciamentos médios de ambos os participantes na interacção ($r=0.71$, $p<0.01$). Relativamente ao "distanciamento elevado" do adulto apenas se verifica uma correlação negativa altamente significativa com o "distanciamento baixo" da criança ($r=-0.45$, $p<0.01$). Em termos de correlações

significativas, só há a registar a correlação positiva entre “distanciamento médio” do adulto e “distanciamento elevado” da criança ($r_s=0.36$, $p<0.05$). Ou seja, os dados revelam que o distanciamento baixo do adulto e da criança estão associados, bem como os distanciamentos médios. Relativamente ao número de distanciamentos elevados do adulto, quanto mais este aumentar, maior será a tendência para o número de distanciamentos baixos da criança diminuir e vice-versa.

Quanto ao nível de actividade das crianças, destacam-se os resultados das correlações altamente significativas entre “distanciamento baixo” do adulto e “distanciamento baixo” da criança, qualquer que seja o nível de actividade ($r_s=0.73$, $p<0.01$ para as crianças com nível de actividade baixo e $r_s=0.84$, $p<0.01$ para as crianças com nível de actividade alto). Relativamente à correlação entre distanciamentos médios do adulto e da criança, verificam-se também resultados significativos ($r_s=0.75$, $p<0.01$ e $r_s=0.69$, $p<0.05$, respectivamente para nível de actividade baixo e alto). Há ainda a salientar a correlação encontrada entre “distanciamento elevado” do adulto e “distanciamento baixo” da criança, que é altamente significativa e negativa ($r_s=-0.71$, $p<0.01$) nas interacções com crianças de nível de actividade alto. Nas crianças de nível de actividade baixo não se verifica qualquer correlação significativa relacionada com “distanciamento elevado” do adulto. Portanto, os distanciamentos baixos do adulto e da criança estão também associados, em ambos os níveis de actividade. Os distanciamentos médios também apresentam essa associação, embora mais fortemente nas crianças com nível de actividade baixo. O distanciamento elevado do adulto, nas crianças com nível alto de actividade, apresenta, relativamente ao distanciamento baixo da criança, uma variação semelhante à descrita para os valores globais.

3.2.4. Estimulação da Representação Simbólica / Forma de Intervenção Verbal da Criança.

Relativamente aos resultados registados no quadro 6.4, verifica-se que a categoria de “distanciamento baixo” do adulto tem correlação positiva altamente significativa com a “resposta” da criança ($r=0.53$, $p<0.01$). No caso

do “distanciamento médio” há uma correlação também positiva e altamente significativa com “declaração espontânea” ($r_s=0.45$, $p<0.01$) e com “resposta” ($r=0.74$, $p<0.01$). O “distanciamento elevado do adulto” apresenta apenas uma correlação significativa (negativa) com a “resposta” da criança ($r=-0.42$, $p<0.05$). Ou seja, se aumentar o número de distanciamentos baixos do adulto, o número de respostas da criança tenderá também a aumentar, sendo o contrário também verdadeiro; o mesmo acontece com o número de distanciamentos médios e de respostas, bem como com distanciamentos médios e declarações espontâneas. A quantidade de distanciamentos elevados do adulto varia numa razão inversa à quantidade de respostas da criança.

A análise por níveis de actividade das crianças revela uma correlação altamente significativa entre a categoria “distanciamento médio” do adulto e “declaração espontânea” da criança ($r_s=0.72$, $p<0.01$) nas crianças avaliadas como possuindo um nível de actividade baixo; nas crianças com um nível de actividade alto, essa mesma categoria, o “distanciamento médio”, apresenta também uma correlação significativa ($r_s=0.69$, $p<0.05$) mas com a categoria “resposta” da criança. Pode então concluir-se que no nível de actividade baixo se encontra de novo o mesmo tipo de comportamento atrás descrito para as variáveis de distanciamento médio do adulto e declarações espontâneas. A variação entre o distanciamento e a resposta da criança é também semelhante à referida, para um alto nível de actividade, embora menos forte.

3.2.5. Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência / Orientação para a Representação Simbólica

Considerando a análise dos resultados da amostra global, a análise das correlações entre as categorias destas duas dimensões revela resultados positivos altamente significativos entre “pedido de intervenção” e “focalização da atenção” ($r_s=0.46$, $p<0.01$), e entre “interrupção” e “correção” ($r_s=0.43$, $p<0.01$). Em termos de resultados significativos, encontra-se uma correlação positiva entre “pedido de intervenção” e “pista” ($r_s=0.36$, $p<0.05$), e uma correlação negativa entre “interrupção” e “demora” ($r_s=-0.36$, $p<0.05$). Todas as restantes correlações são não significativas, salientando-se o facto de a

“interrupção” apresentar valores negativos com todas as categorias de orientação para a representação simbólica, excepto com a “correção”. Isto é, os pedidos de intervenção aparecem associados às focalizações da atenção, tal como acontece com as interrupções e as correções. Verifica-se também uma associação, embora mais fraca, entre pedidos de intervenção e pistas. Entre a interrupção e a demora, constata-se uma associação em sentido negativo.

Quanto à análise por níveis de actividade das crianças, encontra-se, nas crianças com nível baixo, uma correlação significativa entre “pedido de intervenção” e “demora” ($r_s=0.59$, $p<0.05$); no entanto, a correlação entre estas duas categorias, no nível alto, é negativa, embora não significativa. Um outro resultado a destacar, relativo às crianças com nível de actividade alto, prende-se com a correlação negativa significativa entre “interrupção” e “pista” ($r_s=-0.62$, $p<0.05$), e entre “interrupção” e “correção” ($r_s=0.60$, $p<0.05$); nas crianças com nível de actividade baixo não se encontra qualquer correlação significativa entre estas categorias. Salientamos ainda que, nas crianças avaliadas como possuindo um nível de actividade alto, as correlações entre a “demora” e qualquer uma das categorias da dimensão *“Encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência”* são negativas, embora não significativas. Nestas crianças verifica-se ainda uma associação negativa entre interrupções e pistas, e positiva entre interrupções e correções. Nas crianças com nível de actividade baixo encontra-se também uma associação positiva entre pedidos de intervenção e demoras.

3.2.6. Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência / Níveis de Distanciamento da Criança

No que se refere aos resultados da amostra global, estas são duas dimensões cujas categorias apresentam, na totalidade dos casos, correlações positivas. A “confirmação” tem uma correlação altamente significativa com qualquer dos níveis de distanciamento da criança. O “pedido de intervenção” apresenta uma correlação significativa com o “distanciamento médio” da criança ($r_s=0.42$, $p<0.05$) e altamente significativa” no caso do “distanciamento

elevado" ($r_s=0.42$, $p<0.01$). Quanto à "interrupção" não apresenta qualquer correlação significativa com os níveis de distanciamento da criança.

Na análise por níveis de actividade das crianças, os resultados das correlações entre as categorias destas dimensões, são os seguintes: enquanto, nas crianças com nível de actividade baixo, se verifica uma correlação altamente significativa entre "confirmação" e "distanciamento médio" da criança ($r_s=0.69$, $p<0.01$) e significativa entre essa mesma categoria (a "confirmação") e o "distanciamento elevado" ($r_s=0.56$, $p<0.05$), nas crianças com nível de actividade alto, verifica-se apenas uma correlação altamente significativa entre "pedido de intervenção" e "distanciamento médio" da criança ($r_s=0.80$, $p<0.01$). Ou seja, confirmações e distanciamentos médios, bem como confirmações e distanciamentos elevados estão associados, sendo mais forte a ligação com o distanciamento médio. Encontra-se ainda uma associação em sentido directo entre pedidos de intervenção e distanciamentos médios da criança.

3.2.7. Encorajamento da Iniciativa e Sentimento de Auto-Competência / Forma de Intervenção Verbal da Criança

Relativamente às categorias destas duas dimensões, considerando os resultados da amostra global, verificam-se correlações positivas e altamente significativas entre "interrupção" e "interrogativa" ($r_s=0.47$, $p<0.01$) ou "declaração espontânea" da criança ($r_s=0.65$, $p<0.01$); a "resposta" da criança apresenta também uma correlação positiva altamente significativa com "pedido de intervenção" ($r_s=0.89$, $p<0.01$) ou "confirmação" ($r=0.67$, $p<0.01$). Os restantes valores não são significativos.

Os resultados de correlações encontrados em função dos níveis de actividade da criança revelam uma concordância em relação a "pedido de intervenção" e "resposta" da criança: em ambos os níveis de actividade a correlação é altamente significativa ($r_s=0.84$, $p<0.01$ e $r_s=0.97$, $p<0.01$, no nível baixo e alto, respectivamente). Nos restantes resultados, encontram-se apenas correlações significativas nas interacções das crianças com nível de actividade alto, entre "interrupção" e "interrogativa" ($r_s=0.65$, $p<0.05$) e entre aquela categoria e "declaração espontânea" ($r_s=0.68$, $p<0.05$) e ainda entre

“confirmação” e “resposta” ($r_s=0.65$, $p<0.05$); nenhuma destas últimas correlações significativas se encontra nas crianças avaliadas como possuindo um nível de actividade baixo.

3.2.8. Orientação para a Representação Simbólica / Níveis de Distanciamento da Criança

Entre estas duas dimensões, na análise dos resultados da amostra global, encontra-se apenas uma correlação altamente significativa entre “correção” e “distanciamento baixo” da criança ($r_s=0.50$, $p<0.01$). A categoria “demora” apresenta correlações negativas com todos os níveis de distanciamento da criança, sendo significativa com “distanciamento médio” ($r=-0.38$, $p<0.05$) e com o “distanciamento elevado” ($r_s=-0.36$, $p<0.05$). As correlações entre as categorias “focalização da atenção” e “pista” com os três níveis de distanciamento da criança são todas positivas, embora não significativas.

Relativamente aos dados por nível de actividade das crianças, é de destacar a correlação negativa e significativa entre “demora” e “distanciamento médio” nas crianças avaliadas pelas educadoras como possuindo um nível de actividade alto ($r_s=-0.60$, $p<0.05$). Aliás, a categoria “demora” apresenta, nestas crianças, correlações negativas com todos os níveis de distanciamento da criança.

3.2.9. Orientação para a Representação Simbólica / Forma de Intervenção Verbal da Criança

Considerando os resultados da amostra global, a categoria “demora” apresenta uma correlação negativa altamente significativa com as categorias “interrogativa” ($r_s=-0.44$, $p<0.01$) e “declaração espontânea” da criança ($r_s=-0.48$, $p<0.01$). Com a categoria “resposta” tem também uma correlação negativa, embora não seja significativa. Relativamente à “focalização da atenção” constata-se uma correlação positiva e altamente significativa com a categoria “resposta” ($r=0.52$, $p<0.01$). A “pista” apresenta uma correlação positiva significativa com “resposta” ($r=0.37$, $p<0.05$), sendo negativa, mas não

significativa, a sua correlação com a categoria “declaração espontânea”. No caso da “correção” verifica-se uma correlação positiva altamente significativa com a “interrogativa” ($r_s = -0.47$, $p < 0.01$), significativa com a categoria “declaração espontânea” ($r_s = 0.38$, $p < 0.05$) e não significativa com a “resposta”.

Os resultados relativos às correlações por níveis de actividade das crianças revelam, entre as categorias destas dimensões, qualquer que seja esse nível, apenas um valor significativo, e que é negativo: “demora” e “declaração espontânea” da criança ($r_s = -0.63$, $p < 0.05$) no grupo de crianças com nível de actividade alto. Consta-se novamente que a categoria “demora” tem coeficientes de correlação negativos, não significativos, com todas as categorias da criança, no nível alto.

3.2.10. Níveis de Distanciamento da Criança / Forma de Intervenção Verbal da Criança

Relativamente aos resultados registados no quadro 6.4, verifica-se que todas as correlações entre as categorias destas dimensões são positivas. O “distanciamento elevado” apresenta correlação positiva altamente significativa com qualquer das formas de intervenção verbal da criança. No caso do “distanciamento médio” encontra-se uma correlação semelhante apenas com as categorias “declaração espontânea” ($r_s = 0.49$, $p < 0.01$) e “resposta” ($r = 0.71$, $p < 0.01$). O “distanciamento baixo” correlaciona-se de forma positiva e altamente significativa com “resposta” ($r = 0.47$, $p < 0.01$).

As matrizes de correlação por níveis de actividade das crianças entre as categorias destas dimensões apresentam, nas crianças com nível de actividade baixo, uma única correlação significativa entre “distanciamento elevado” da criança e “resposta” ($r_s = 0.57$, $p < 0.05$). Nas crianças com nível de actividade alto é o “distanciamento médio” da criança que apresenta mais correlações significativas com a sua forma de intervenção verbal: com a “interrogativa” a correlação é positiva e significativa ($r_s = 0.58$, $p < 0.05$), com a “declaração espontânea” é também significativa ($r_s = 0.60$, $p < 0.05$) e com a “resposta” é altamente significativa ($r_s = 0.85$, $p < 0.01$). Para além destas correlações, nestas

crianças, verifica-se ainda uma outra positiva e significativa entre “distanciamento elevado” e “declaração espontânea” ($r_s=0.63$, $p<0.05$).

Expostas que estão de modo mais exaustivo as correlações entre categorias da mesma dimensão, ou entre categorias de dimensões diferentes, será talvez importante tentar sistematizar estes dados, tanto mais que se verificam inúmeras correlações com valores significativos e altamente significativos, positivos e negativos; assim elaboramos o quadro 6.7 onde se resumem apenas os coeficientes significativos (+ ou -) e altamente significativos (++ ou --), positivos ou negativos respectivamente, considerando a perspectiva de cada categoria; esta tabela é a síntese relativa aos valores totais. O quadro 6.8 diz respeito aos resultados das crianças com níveis de actividade baixo (b) e alto (a), que sendo apresentados numa mesma tabela permitem uma leitura comparativa mais eficaz. Procuramos com este tipo de tabelas facilitar a análise de todos estes resultados, tornando a leitura mais rápida. Apesar de registarem valores que são simétricos, estes quadros possibilitam a visualização da perspectiva de cada categoria relativamente a todas as outras, bem como, no caso do quadro 6.8, o seu confronto entre níveis de actividade.

Quadro 6.7 - Valores de correlação significativos e altamente significativos, positivos e negativos, com total de 36 crianças.

	DBA	DMA	DEA	PI	CF	INT	DMR	FA	PST	CRR	DBC	DMC	DEC	ITG	ESP	RSP
DBA			--	++	++			+		+	++					++
DMA				++	++					++		++	+		++	++
DEA	--							-			--					-
PI	++	++			+			++	+			+	++			++
CF	++	++		+							++	++	++			++
INT							-			++				++	++	
DMR						-			+			-	-	--	--	
FA	+		-	++												++
PST				+			+									+
CRR	+	++				++					++	+		++	+	
DBC	++		--		++					++		+	++	+		++
DMC		++		+	++		-			+	+		++	+	++	++
DEC		+		++	++		-				++	++		++	++	++
ITG						++	--			++	+	+	++		++	+
ESP		++				++	--			+		++	++	++		
RSP	++	++	-	++	++			++	+		++	++	++	+		

Nota: N=36.

DBA - Distanciamento Baixo Adulto; DMA - Distanciamento Médio Adulto; DEA - Distanciamento Elevado Adulto; PI - Pedido de Intervenção; CF - Confirmação; INT - Interrupção; DMR - Demora; FA - Focalização da Atenção; PST - Pista; CRR - Correção; DBC - Distanciamento Baixo Criança; DMC - Distanciamento Médio Criança; DEC - Distanciamento Elevado Criança; ITG - Interrogativa; ESP - Declaração Espontânea; RSP - Resposta.

"--" → Corr. Negativa Altamente Significativa

"-" → Corr. Negativa Significativa

"+" → Corr. Positiva Significativa

"++" → Corr. Positiva Altamente Significativa.

Quadro 6.8 - Valores de correlação significativos e altamente significativos, positivos e negativos, em função do nível de actividade.

	DBA	DMA	DEA	PI	CF	INT	DMR	FA	PST	CRR	DBC	DMC	DEC	ITG	ESP	RSP
DBA		- a	- b				+ b				++ b ++ a					
DMA	- a			+ a								++ b + a			++ b	+ a
DEA	- b							- a			-- a					
PI		+ a			+ a		+ b					++ a				++ b ++ a
CF				+ a								++ b	+ b			+ a
INT									- a	+ a				+ a	+ a	
DMR	+ b			+ b								- a			- a	
FA			- a													
PST						- a				+ b						
CRR						+ a			+ b							
DBC	++ b ++ a		-- a													
DMC		++ b + a		++ a	++ b		- a						+ b + a	+ a	+ a	++ a
DEC					+ b							+ b + a			+ a	+ b
ITG						+ a						+ a			++ b	
ESP		++ b				+ a	- a					+ a	+ a	++ b		
RSP		+ a		++ b ++ a	+ a							++ a	+ b			

DBA - Distanciamento Baixo Adulto; DMA - Distanciamento Médio Adulto; DEA - Distanciamento Elevado Adulto; PI - Pedido de Intervenção; CF - Confirmação; INT - Interrupção; DMR - Demora; FA - Focalização da Atenção; PST - Pista; CRR - Correção; DBC - Distanciamento Baixo Criança; DMC - Distanciamento Médio Criança; DEC - Distanciamento Elevado Criança; ITG - Interrogativa; ESP - Declaração Espontânea; RSP - Resposta.

"- -" → Corr. Negativa Altamente Significativa

"- " → Corr. Negativa Significativa

" + " → Corr. Positiva Significativa

"++" → Corr. Positiva Altamente Significativa.

"a" → nível de actividade **alto**.

"b" → nível de actividade **baixo**.

4. Variação das categorias da grelha de codificação em função dos níveis de actividade

A análise estatística efectuada, tal como referido no ponto anterior contou com valores ponderados em função do factor tempo, como forma de uniformização. Relativamente à análise da variação das categorias da grelha, tomadas como variáveis intervalares em função dos três níveis de actividade das crianças, foi necessário considerar de modo independente os resultados obtidos nas categorias do adulto e da criança, uma vez que, enquanto no grupo de crianças todos os sujeitos eram independentes, no que diz respeito aos adultos verificou-se, pelo desenho da amostra referido no capítulo anterior, uma repetição em termos da sua participação, ou seja, cada educadora estava presente em seis situações de interacção. Nestas circunstâncias, justificou-se a utilização de procedimentos estatísticos diferentes na análise dos dados das crianças e dos adultos.

4.1. Categorias do Adulto

O procedimento estatístico efectuado relativamente aos dados das educadoras foi uma **ANOVA com medidas repetidas**, pela razão já exposta. Uma vez que cada educadora participou em duas situações de interacção com crianças diferentes, mas do mesmo nível de actividade, efectuou-se previamente o cálculo das médias de cada categoria nessas duas situações, obtendo-se um valor considerado típico de cada educadora em cada nível de actividade. Os resultados de média, desvio-padrão e *f* encontrados estão resumidos no quadro 6.9.

Quadro 6.9 – Categorias do adulto em função do nível de actividade da criança. Médias e desvios-padrão entre parentesis.

CATEGORIAS DO ADULTO	NÍVEIS DE ACTIVIDADE			F (2;10)
	Baixo	Médio	Alto	
Distanciamento Baixo	4.32 (0.86)	3.75 (1.04)	3.78 (1.30)	0.94
Distanciamento Médio	4.22 (0.95)	3.81 (1.08)	4.56 (0.78)	2.19
Distanciamento Elevado	2.53 (1.09)	2.58 (1.20)	2.88 (1.53)	1.08
Pedido de Intervenção	8.10 (2.52)	7.20 (2.85)	7.77 (2.58)	2.00
Confirmação	2.89 (1.16)	2.47 (1.09)	3.23 (1.45)	5.74*
Interrupção	0.05 (0.04)	0.14 (0.10)	0.25 (0.25)	0.09
Demora	0.67 (0.44)	0.55 (0.31)	0.33 (0.19)	2.13
Focalização da Atenção	1.31 (0.40)	0.99 (0.44)	1.02 (0.40)	1.84
Pista	0.69 (0.22)	0.84 (0.40)	0.76 (0.36)	0.47
Correcção	0.32 (0.21)	0.34 (0.25)	0.46 (0.25)	1.03

* p<.05

A leitura do quadro 6.9 revela a existência de uma única diferença significativa que é relativa à categoria “confirmação”.

Para averiguar entre que grupos se situam as diferenças foram realizados três Testes-T para amostras emparelhadas, um para cada um dos pares. Dado que foram efectuados três testes de significância, o valor de p adoptado foi de 0.05/3, ou seja, os valores serão significativos para $p < 0.016$. Apresentam-se no quadro 6.10 os valores encontrados.

Quadro 6.10 - Análise da significância da categoria “confirmação” em função dos níveis de actividade.

NÍVEIS DE ACTIVIDADE: BAIXO - MÉDIO			
	Número de pares	Média (DP)	t (5)
N. Activ. Baixo	6	2.89 (1.16)	2.80
N. Activ. Médio		2.47 (1.09)	
NÍVEIS DE ACTIVIDADE MÉDIO - ALTO			
	Número de pares	Média (DP)	t (5)
N. Activ. Médio	6	2.47 (1.09)	-3.82*
N. Activ. Alto		3.23 (1.45)	
NÍVEIS DE ACTIVIDADE: BAIXO - ALTO			
	Número de pares	Média (DP)	t (5)
N. Activ. Baixo	6	2.89 (1.16)	-1.14
N. Activ. Alto		3.23 (1.45)	

* p<0.016

A análise do quadro 6.10 revelou que, para a categoria “confirmação” a diferença é significativa entre os grupos de nível de actividade médio e alto.

Para as restantes categorias da educadora, apesar de não significativas, far-se-á uma análise das médias encontradas em cada um dos níveis de actividade, sendo consideradas as mesmas dimensões que foram utilizadas na análise de correlações.

Nas categorias relativas à estimulação da representação simbólica, constata-se que o nível de distanciamento baixo é mais frequente nas crianças com nível de actividade baixo, ao contrário do que acontece com os outros dois níveis de distanciamento, onde há mais ocorrências nas crianças com nível de actividade alto em qualquer um deles. Estes resultados mostram que as educadoras usam com maior frequência o distanciamento baixo nas crianças

percebidas como pouco activas, e distanciamentos médios e elevados nas crianças percebidas como sendo mais activas.

Relativamente às categorias da dimensão encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência, constata-se uma ocorrência mais elevada de “Pedidos de Intervenção” no grupo de crianças com nível de actividade mais baixo. Relativamente às outras categorias desta dimensão, a “Confirmação” e a “Interrupção”, verifica-se que são categorias mais utilizadas pelas educadoras na interacção com crianças percebidas como possuindo um nível de actividade alto. Ou seja, as educadoras recorrem mais aos pedidos de intervenção nas crianças consideradas menos activas, confirmam e interrompem mais as verbalizações das crianças avaliadas como mais activas.

No que diz respeito às categorias de orientação para a representação simbólica, tanto a categoria “Demora” como a “Focalização da Atenção” são mais frequentes no grupo de crianças com menor nível de actividade. A “Pista” é mais utilizada nas crianças de nível de actividade médio e a “Correcção” nas crianças de nível de actividade alto. Estes dados revelam que as educadoras usam as demoras e as focalizações da atenção como estratégias de orientação para a representação simbólica nas crianças do grupo de menor actividade, optando pela fornecimento de pistas às crianças incluídas num nível de actividade médio; entre os grupos 1 e 3 esta categoria apresenta uma utilização mais elevada nas crianças de nível de actividade alto. A correcção é usada pelas educadoras mais vezes com crianças com nível de actividade alto.

4.2. Categorias da Criança

Para a análise do efeito dos níveis de actividade nas categorias interactivas das crianças utilizou-se a MANOVA. Os valores de média, desvio-padrão e F encontram-se registados no quadro 6.11.

Quadro 6.11 – Categorias das crianças em função do seu nível de actividade. Médias e desvios-padrão entre parêntesis.

CATEGORIAS DAS CRIANÇAS	NÍVEIS DE ACTIVIDADE			F (2;33)
	Baixo	Médio	Alto	
Distanciamento Baixo	2.06 (1.00)	2.14 (0.88)	2.36 (1.08)	0.30
Distanciamento Médio	1.39 (0.78)	1.64 (1.02)	1.94 (1.12)	1.00
Distanciamento Elevado	0.61 (0.51)	0.77 (0.62)	1.23 (0.93)	2.92
Interrogativa	0.20 (0.34)	0.31 (0.27)	0.29 (0.45)	0.28
Resposta	6.87 (2.42)	6.41 (2.79)	7.13 (2.59)	0.22

Há a salientar o procedimento relativo à categoria **“Declaração Espontânea”**, cuja análise prévia dos dados não garante os pressupostos necessários à utilização de procedimentos paramétricos. Optou-se então, nesta variável, por um teste Kruskal-Wallis onde se verificou que $\chi^2(2) = 6.13$, $p < .05$, existindo portanto uma diferença significativa nesta categoria entre níveis de actividade. Com o objectivo de descobrir entre que grupos há essa diferença, utilizou-se o teste Mann-Whitney que revelou que esta se situava entre os grupos extremos, ou seja, entre o grupo de crianças de menor e de maior nível de actividade respectivamente, sendo portanto mais frequente o uso de declarações espontâneas nas crianças percebidas como possuindo maior actividade ($Z = -2.40$, $p < .05$).

Apresenta-se, de seguida, a leitura dos resultados apresentados no quadro 6.11, onde não se verificam diferenças significativas do ponto de vista estatístico.

As categorias relativas aos níveis de distanciamento da criança, procedendo a uma análise que compara os resultados das ocorrências das categorias das crianças em função dos seus níveis de actividade, constata-se que qualquer um dos níveis de distanciamento é mais frequente nas crianças com nível de actividade alto.

Relativamente às categorias de forma da intervenção verbal da criança, revela uma frequência maior de “Interrogativas” nas crianças com nível de actividade médio e de “Respostas” nas crianças com nível de actividade alto (A “declaração espontânea” também aqui se incluiria, o que não aconteceu, dado que teve um tratamento diferenciado).

O quadro 6.12 resume as categorias tanto do adulto como da criança distribuídas pelos três níveis de actividade em função da frequência mais elevada de ocorrência. Note-se que do ponto de vista estatístico, só as categorias confirmação e declaração espontânea aparecem diferenciadas.

Quadro 6.12 – Categorias com maior frequência em cada nível de actividade.

CATEGORIAS	NÍVEIS DE ACTIVIDADE		
	Baixo	Médio	Alto
Adulto	Distanciamento Baixo	X	
	Distanciamento Médio		X
	Distanciamento Elevado		X
	Pedido de Intervenção	X	
	Confirmação		X*
	Interrupção		X
	Demora	X	
	Focalização da Atenção	X	
	Pista	X	
	Correcção		X
Criança	Distanciamento Baixo		X
	Distanciamento Médio		X
	Distanciamento Elevado		X
	Interrogativa	X	
	Declaração Espontânea		X*
	Resposta		X

* $p < 0.05$

A leitura desta tabela mostra que nas crianças com nível de actividade baixo, as diferenças de médias indicam valores de ocorrência mais elevados nas categorias de “Distanciamento Baixo” do adulto, “Pedidos de Intervenção”, “Demora” e “Focalização da Atenção”. No caso do nível de actividade médio os

valores mais altos das médias são relativos às categorias de “Pista” e “Interrogativa” da criança. As restantes categorias são mais frequentes nas crianças de nível de actividade alto, destacando-se a “declaração espontânea” da criança que apresenta uma diferença significativa.

Está assim concluída a apresentação dos resultados obtidos nas análises estatísticas efectuadas. No capítulo seguinte proceder-se-á à sua discussão.

CAPÍTULO 7

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Apresentamos, neste capítulo, uma reflexão sobre os resultados encontrados no nosso trabalho empírico, expostos no capítulo anterior. Esta reflexão será apresentada da seguinte forma: num primeiro momento, efectua-se uma interpretação relativa a aspectos moleculares estritamente ligados aos resultados obtidos, para, a partir daí, num segundo momento, proceder a uma análise molar, segundo uma perspectiva mais ampla, que implica considerações globais e que constitui também a síntese dos aspectos fundamentais a que este trabalho permitiu chegar. No final do capítulo apresentam-se as conclusões gerais do trabalho, abordando ainda questões relativas às limitações que este envolve, bem como aspectos que apontam para possíveis trabalhos futuros.

1. Os efeitos do nível de actividade nos comportamentos interactivos

Os resultados discutidos neste ponto seguem de perto a apresentação do capítulo anterior. Pretende-se fazer uma interpretação que saliente os aspectos mais essenciais, possibilitando assim uma reflexão mais abrangente, que englobe as dimensões teóricas já abordadas ao longo deste trabalho.

Uma abordagem global dos resultados encontrados a partir das análises de variância revela uma quase ausência de diferenças significativas em termos estatísticos; a este respeito oferece-se-nos dizer que o número reduzido de sujeitos que compõem a amostra será possivelmente responsável por esses resultados. Pensamos que seria, no entanto, empobrecedor restringir esta reflexão em função da significância estatística, uma vez que esta amostra,

apesar de pequena, foi estudada com bastante profundidade. Assim, as nossas interpretações e reflexões baseiam-se muitas vezes em tendências para as quais os resultados apontam, mais do que em evidências estatísticas.

1.1. Nível de actividade e tempos de interacção

Os resultados obtidos indicam que é no grupo de crianças com nível de actividade mais alto que o tempo total de interacção é menor, embora esta diferença não seja significativa. Ou seja, apesar de se terem verificado variações consideráveis nos tempos de interacção com cada uma das educadoras, constata-se que, em média, as crianças mais activas estão menos tempo neste tipo de interacção. Estes resultados vão de encontro às conclusões de Sorsby e Martlew (1991) e também às de Paul e Kellogg (1997) ao referirem nos seus trabalhos que as crianças mais activas tendem a estar mais predispostas a envolver-se em tarefas que implicam movimento e menos em tarefas do tipo da que era proposta neste trabalho. Esta situação de interacção, a leitura conjunta de livros, implica que a criança se mantenha praticamente imóvel, sentada ao lado da educadora, de forma a que lhe seja possível prestar atenção ao livro. Assim, será compreensível que seja neste grupo que aparecem os valores mais baixos de tempo despendido.

O facto da diferença não ser significativa entre grupos, prender-se-á provavelmente com uma outra característica da própria situação: ser **uma interacção diádica**. Pretende-se com isto dizer que, ao encontrar-se numa situação em que está sozinha com a criança, a educadora conseguirá gerir de forma mais eficaz os momentos de envolvimento ou desistência da criança, possivelmente porque consegue estar mais atenta aos sinais que aquela vai dando acerca do seu interesse e empenho na situação, e porque poderá também melhor avaliar as estratégias mais adequadas para fazer face a cada comportamento da criança, mantendo-a assim em tarefa durante um período de tempo superior ao que seria possível em grupo. Aliás, provavelmente os aspectos motores inerentes ao nível de actividade manifestar-se-iam mais intensamente se a situação de interacção decorresse em pequeno grupo. Nessas circunstâncias, dado que a educadora teria de repartir a sua atenção e

gestão das estratégias de envolvimento na tarefa por mais crianças, possivelmente, com maior facilidade, se exprimiriam factores associados ao nível de actividade, como por exemplo a distractibilidade (McIntosh & Cole-Love, 1996).

Uma outra hipótese de interpretação destes dados tem a ver com o facto de a leitura conjunta de livros ser uma situação habitual em jardim de infância, estando, portanto, a criança habituada a respeitar normas e regras destes momentos, o que facilita o controlo do seu próprio comportamento sempre que ocorram situações deste género. No entanto, na perspectiva oposta, esta situação, pelo facto de ser diádica, perde provavelmente o seu carácter habitual. Não será muito comum, no contexto de jardim de infância, a educadora estar isoladamente com uma criança neste tipo de tarefa. Este aspecto pode levar a criança a sentir esta situação como especial, o que a leva a controlar mais o seu comportamento. Assim, poderá existir uma tendência para esbater os efeitos do nível de actividade, que nas situações habituais quotidianas, a partir das quais a educadora avaliou o temperamento, se exprimem de modo mais evidente. Como Grusec e Lytton (1988) salientam, mesmo quando se realizam experiências no terreno, elas não podem ser consideradas como completamente naturais, uma vez que, apesar de se aproximarem mais do quotidiano da criança do que as laboratoriais, não serão exactamente idênticas às da sua vida diária.

Finalmente, será ainda possível entender estes resultados, não com base numa única destas hipóteses interpretativas, mas sim no acumular de vários efeitos.

1. 2. Nível de actividade e quantidade de turnos

A análise dos resultados relativos ao impacto do nível de actividade na quantidade de turnos permite chegar sobretudo a dois tipos de conclusões: por um lado, a não existência de diferenças significativas na quantidade de turnos presentes na interacção, em função do nível de actividade das crianças, quer em relação ao adulto, quer em relação à criança, embora para ambos se verifique um valor médio mais elevado nas crianças com nível de actividade

alto; por outro lado, constata-se que os adultos falam significativamente mais do que as crianças, considerando os turnos de ambos emparelhadamente, quer na amostra global, quer em cada um dos três grupos de crianças com níveis de actividade diferentes.

Se nos centrarmos na primeira destas conclusões, que reflecte uma tendência (apesar de não significativa estatisticamente) para uma maior quantidade de turnos, quer do adulto, quer da criança, no grupo de crianças com nível de actividade alto, e se aliarmos a esta conclusão o facto de, neste grupo, as interacções tenderem a ser mais breves no tempo, então podemos pensar que estas sequências interactivas tendem a processar-se de forma mais rápida.

Podem então colocar-se duas hipóteses na interpretação destes dados: ou as educadoras ajustam o ritmo das suas verbalizações às crianças em função da forma como as percebem, mais ou menos activas, ou podem apenas reagir-lhes, perante uma situação em que é a própria criança que imprime um ritmo maior ou menor. Ou seja, esse ritmo de processamento mais rápido das interacções com as crianças que possuem um nível de actividade alto pode entender-se como sendo devido à percepção da educadora da necessidade de imprimir um ritmo mais rápido como forma de manter estas crianças motivadas e envolvidas na tarefa, como poderá apenas ser uma resposta a uma situação com determinadas características. Não será muito fácil, no entanto, saber-se exactamente qual das duas hipóteses é a verdadeira. Se tivermos em conta os inúmeros trabalhos que apontam no sentido das influências recíprocas existentes numa interacção (cf. Thomas & Chess, 1977) e que assumem assim a criança como tendo um papel activo nessa interacção (cf. Maccoby & Martin, 1983), podemos pensar que provavelmente são verdadeiras ambas as hipóteses; ou seja, a criança imprimirá, de facto, um ritmo maior a esta actividade (como o fará noutras actividades), mas a educadora, percebendo esta característica da criança irá também reagir-lhe em consonância. Recordamos aqui os trabalhos de autores como Guerin *et al* (1997), Fagot e Gauvain (1997) ou Allen e Prior (1995) que se dedicaram à análise da importância da percepção que o adulto tem das características temperamentais

da criança, bem como as respostas parentais que essas percepções evocam neles (cf. Kuczynski & Kochanska, 1995; Katainen *et al*, 1997). Tal como estes trabalhos nos permitem concluir, estes aspectos surgem associados, estabelecendo-se uma reciprocidade de efeitos e, provavelmente, não trará grandes frutos a tentativa de os individualizar.

A segunda conclusão a que os dados permitem chegar, relativa à maior quantidade de turnos do adulto em relação à criança, em qualquer dos níveis de actividade das crianças, dirá provavelmente respeito aos momentos em que, após uma pausa superior a 3 segundos, o adulto volta a intervir, ou porque a criança não responde, ou porque o adulto apenas transmite informações sem ser necessária a participação da criança, e portanto nesta situação os seus turnos sucedem-se.

Do ponto de vista da necessidade do adulto proceder a um maior número de verbalizações para conseguir uma participação activa da criança na tarefa, ou seja, repetir questões, reformulá-las, fornecer ajudas, etc, na tentativa de estimular a criança a participar (dado que as crianças menos activas têm menor quantidade de turnos do que as mais activas), então será de esperar que no grupo de crianças com menor nível de actividade esta diferença se acentue. A análise dos dados mostra isto mesmo, isto é, a diferença de médias entre os turnos da criança e do adulto é maior no nível de actividade mais baixo, o que parece ir de encontro às suposições que apresentamos.

O facto de a criança não intervir, sobretudo nas situações em que o adulto não a implica, remete-nos para uma outra questão que é a dos **estilos de interacção** das educadoras revelados nesta situação interactiva. Entendemos como estilo a forma como se caracteriza o comportamento do adulto nesta tarefa, sobretudo na maneira como a aborda e consequentemente o tipo de implicação que faz à criança. Ou seja, no decorrer das situações interactivas ganhamos progressivamente a percepção da existência de dois estilos preponderantes de abordagem à tarefa que se podem caracterizar da seguinte forma: educadoras que usam o livro preferencialmente para contar uma história baseada nas suas imagens, tendendo a não envolver a criança numa

interacção participativa, e educadoras que tendem a fazer desta uma situação de partilha, em que a criança é implicada na análise das imagens.

Estes dois estilos de interacção das educadoras com as crianças parecem assim caracterizar-se pelo envolvimento de estratégias interactivas diferentes, produzindo nas crianças resultados também diferentes. A interpretação dos resultados obtidos através das correlações entre as diversas categorias da grelha de interacções, que se apresenta de seguida, permite fundamentar e explorar estas afirmações.

1.3. Correlações entre as categorias interactivas e sua análise em função do nível de actividade das crianças.

A discussão que, de seguida, se apresenta relativa à análise das correlações das categorias interactivas, tem como objectivo fundamentar a existência dos dois estilos de interacção das educadoras atrás mencionados.

Assim, a observação dos coeficientes de correlação relativos às categorias de distanciamento, permite verificar que o “distanciamento elevado” do adulto se associa de forma negativa com as categorias de “distanciamento baixo” do adulto, com a “focalização da atenção”, o “distanciamento baixo” da criança e a sua “resposta”. Ou seja, em termos de resultados significativos, à medida que aumenta o distanciamento elevado, categorias como o distanciamento baixo do adulto e da criança, a focalização da atenção ou as respostas, tendem a diminuir. A descrição desta situação poderá corresponder ao **primeiro estilo interactivo** referido, em que as educadoras essencialmente contam uma história à criança, de uma forma bastante distanciada em relação ao presente imediato, ou seja, que é pouco apoiada nos aspectos presentes na imagem (daí a correlação negativa com o distanciamento baixo e com a focalização da atenção), e que tende a não implicar a criança numa participação activa visível (este aspecto revela-se sobretudo na correlação negativa com as respostas da criança).

O facto de se encontrar uma correlação negativa significativa entre o distanciamento elevado do adulto e a resposta da criança vai de encontro ao

que se expôs relativamente aos conteúdos das verbalizações de distanciamento elevado da educadora: ao traduzirem-se sobretudo em narrações, as verbalizações do adulto não vão no sentido de evocar uma resposta imediata na criança.

Por outro lado, constata-se que as educadoras que usam maior quantidade de distanciamentos baixos, tendem a usar igualmente mais pedidos de intervenção, confirmações, focalizações da atenção e correcções. Podemos então considerar a caracterização do **segundo estilo interactivo** da seguinte forma: estas educadoras utilizam a situação de leitura conjunta de livros como um meio para apelar à participação activa da criança (utilizando grande número de pedidos de intervenção que estão também fortemente associados às respostas da criança), usando essencialmente distanciamentos baixos, que se associam também positivamente a distanciamentos baixos da criança, e que revelam grande proximidade com os aspectos presentes na imagem; assim se entende também a associação elevada de focalizações da atenção, bem como confirmações e correcções ao discurso da criança.

A estratégia de focalização da atenção aparece associada significativamente ao distanciamento baixo, o que seria de esperar, dado que consiste precisamente na centração da criança em determinado aspecto da imagem, como forma de evitar a sua dispersão pelos diferentes elementos que a compõem; assim, não promove directamente o distanciamento dos aspectos imediatos, mas pode constituir um apoio valioso na progressão do pensamento da criança. Poderá ser visto como um *andaime*, tal como é conceptualizado por Wood, Bruner e Ross (1976).

Os resultados mostram também que o uso de distanciamentos de nível baixo ou médio por parte da educadora, tende a eliciar na criança intervenções verbais com níveis de distanciamento correspondentes. Esta constatação é visível no âmbito deste estilo de interacção.

Relativamente ao facto de os pedidos de intervenção da educadora aparecerem fortemente associados às confirmações do discurso da criança, isto parece traduzir uma forma de intervenção verbal típica, que conduz a um

impacto na motivação da criança para a tarefa, ao mesmo tempo que tenderá a promover a sua capacidade de iniciativa e sentimento de competência. Estes pedidos apresentam ainda uma associação com estratégias como as focalizações da atenção e o fornecimento de pistas. Ou seja, as educadoras deste estilo interactivo, tendem a incentivar a criança à participação, implicam-na, e fornecem ajudas para a realização desta com sucesso.

Em síntese, o distanciamento elevado aparece muitas vezes, não em situações de diálogo com a criança, mas em momentos em que as educadoras contam uma "história" sobre a situação, tecem considerações sobre algum aspecto, ou transmitem informações. Por outro lado, as situações de diálogo com a criança, quando é pedido a esta uma intervenção activa e participativa, sendo portanto frequentes os pedidos de intervenção e as confirmações do seu discurso, associam-se mais a níveis de distanciamentos baixos e médios. Estes dados mostram que as educadoras tendem a situar-se num dos dois estilos de interacção descritos, usando diferentes níveis de distanciamento e diferentes tipos de estratégias de encorajamento da iniciativa e sentimento de auto-competência, bem como estratégias de orientação para a representação simbólica, consoante o seu estilo de interacção.

Não afirmamos, apesar disso, um estilo de interacção como sendo o melhor; provavelmente cada estilo terá vantagens e desvantagens sob determinados aspectos. No entanto, Whitehurst *et al* (1988) referem-se às vantagens da leitura *em diálogo*, que poderemos fazer corresponder ao segundo estilo de interacção por nós caracterizado, destacando os benefícios que este tipo de comportamento interactivo trará para o desenvolvimento da linguagem na criança. Também Valdez-Menchaca *et al* (1992) corroboram esta ideia, sublinhando que as crianças cuja interacção se resume a estarem "sentados a escutar", ou seja, onde a sua participação não é activa, não lhe trará tantos benefícios. Segundo a perspectiva destes autores o segundo estilo interactivo, que envolve a criança, parece ser melhor para a promoção do seu desenvolvimento.

A análise desta questão pode efectuar-se com base em dois aspectos fundamentais: por um lado, a adequação à **faixa etária** destas crianças; por outro lado, o tipo de **ajustamento** que as educadoras poderão fazer em função das características da criança.

Relativamente ao primeiro aspecto, e utilizando os dados referidos por González e Palacios (1993), aos dois anos, o nível de distanciamento médio encontra-se relacionado com o desenvolvimento cognitivo, o que não acontece com o nível de distanciamento elevado. Poder-se-á pensar que 2/3 anos mais tarde (caindo-se num intervalo etário semelhante ao da nossa amostra), o distanciamento elevado será já mais adequado à promoção do desenvolvimento cognitivo, eventualmente se suportado com ajudas (andaimes) por parte do adulto. Ainda segundo estes autores a utilização pelo adulto de diferentes níveis de distanciamento e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo confirma a necessidade de ajustamento das intervenções do adulto. Tal como Vygotsky (1978) salientou através do seu conceito de ZDP, é fundamental uma adequação ao nível de desenvolvimento actual da criança, para potencializar o desenvolvimento futuro. Analisemos então esta questão do ajustamento das intervenções da educadora.

Relativamente ao tipo de ajustamento, a análise que se segue pretende observar este aspecto, considerando as matrizes de correlações segundo o nível de actividade das crianças. Nas crianças com **nível de actividade baixo** encontram-se, em termos de resultados significativos, coeficientes de correlação que indicam que as educadoras que usam maior número de distanciamentos baixos tendem a usar menor número de distanciamentos elevados, utilizando também maior quantidade de demoras; por seu lado, as educadoras que tendem a usar mais distanciamentos elevados, tendem também a apresentar menor número de distanciamentos baixos. Nas crianças com **nível de actividade alto** os resultados significativos permitem constatar uma associação positiva entre o “distanciamento baixo” da educadora e o “distanciamento baixo” da criança; a um nível de “distanciamento elevado” da educadora, aparece associado negativamente a “focalização da atenção” e o “distanciamento baixo” da criança.

Estes dados, embora não sendo muito explícitos em termos de valores estatisticamente significativos, parecem esboçar um quadro semelhante ao referido acerca dos estilos de interacção que apresentamos anteriormente, e que é reforçado pela análise dos resultados não significativos; pretendemos com isto dizer que os resultados, parecem confirmar, por um lado, uma tendência que vai no sentido de associar o distanciamento elevado das educadoras à quase não utilização de outras estratégias de encorajamento da iniciativa, promoção de sentimento de auto-competência e orientação para a representação simbólica (que corresponde ao primeiro estilo referido) e por outro lado, uma associação positiva entre a utilização de distanciamentos baixos da educadora e as outras categorias interactivas (correspondente ao segundo estilo interactivo).

Esta descrição apresenta contornos muito semelhantes, embora com diferenças pontuais (como é o exemplo da categoria “demora” que surge associada a um nível de distanciamento baixo da educadora nas crianças menos activas) em qualquer nível de actividade. O que isto parece revelar é a existência de um estilo próprio de interacção usado por cada educadora, nesta situação interactiva, e que sofre apenas alguns ajustes em função do nível de actividade da criança.

O ponto seguinte debruça-se precisamente sobre as diferenças encontradas na utilização que as educadoras fazem das diversas categorias interactivas, consoante o nível de actividade das crianças.

1.4. Diferenças nas categorias interactivas e níveis de actividade

Uma análise mais pormenorizada das diferenças entre as médias relativas à frequência das diversas categorias interactivas em função dos níveis de actividade das crianças, permite-nos verificar que, nas crianças com nível de actividade alto se destacam as categorias que dão conta de diferenças significativas e que são a **confirmação** do discurso da criança por parte da educadora, bem como a maior existência de **discurso espontâneo** por parte

da criança. A interpretação destes dados, poderá envolver uma característica que parece ser preponderante nestas crianças, que é a manifestação do seu alto nível de actividade em termos de discurso verbal: ao demonstrarem mais capacidade para iniciar o discurso na ausência de estimulação por parte da educadora (quando comparadas com as crianças de nível de actividade baixo), levarão o adulto a sentir uma maior necessidade de se mostrar de acordo com as suas intervenções.

Constata-se também que as educadoras usam mais o distanciamento baixo com crianças de nível de actividade baixo, e usam mais os distanciamentos médios e elevados em crianças com nível de actividade alto. Considerando os dados teóricos que apontam no sentido de que as crianças mais activas tenderiam a produzir verbalizações mais curtas e que se encontrariam mais voltadas para o envolvimento em actividades com grande movimento (Paul & Kellogg, 1997), seria possível colocar-se a hipótese de que isso pudesse conduzir as educadoras, nesta situação interactiva, a um nível de diálogo mais rápido e “superficial” e portanto com níveis de distanciamento mais baixos. Estas afirmações poderão também fundamentar-se nos trabalhos de Sorsby e Martlew (1991), segundos os quais as tarefas que envolvem maior acção motora, que as crianças mais activas tendem a preferir, são também aquelas que envolvem níveis mais baixos de representação. Por outro lado, poder-se-ia supor que as crianças com menor nível de actividade, estando mais motivadas para este tipo de actividade, conseguiriam estar mais “disponíveis” para diálogos mais aprofundados com distanciamentos mais elevados. Mas, de facto, não é isso que estes dados revelam; os distanciamentos baixos são usados precisamente com as crianças de nível de actividade mais baixo. Esta constatação obriga assim a repensar estas suposições.

Em geral, na investigação da literatura, encontramos o **nível de actividade alto** associado a distracção, dificuldade de atenção e de envolvimento numa tarefa que, como esta, implique bastante imobilidade (Martin, 1989; Keog, 1989; citados por Rothbart, 1994a; McIntosh & Cole-Love, 1996; Jewsuwan *et al*, 1993). Esta associação tende a revestir-se de uma

conotação negativa do ponto de vista do educador (Martin, 1983; citado por Jewsuwan *et al*, 1993), mas que, no entanto, poderá, com crianças de 4 e 5 anos, ser entendida como um aspecto normativo. Pelo contrário, as crianças com nível de actividade baixo não apresentam esta conotação negativa no seu comportamento, mas poderá esta sua característica, nesta idade, ser entendida pela educadora como **passividade**.

Assim, do ponto de vista das educadoras, talvez seja uma característica mais vulgar e sentida como positiva o facto de as crianças revelarem níveis altos de actividade, e por oposição mais invulgar e suscitador de maior necessidade de estimulação, uma criança com nível de actividade baixo. Desta forma, um nível baixo de distanciamento é, possivelmente, entendido como sendo mais acessível e implicativo para uma criança que é sentida pela educadora como necessitando de ser mais estimulada.

Nesta linha de raciocínio enquadra-se também a maior quantidade de pedidos de intervenção das educadoras nestas crianças, bem como o recurso às demoras, pausas que permitem às crianças de nível de actividade mais baixo utilizar o tempo para encontrar e organizar as respostas, e à focalização da atenção. As educadoras parecem assim possuir uma grelha de referência que aponta no sentido de ser necessária uma maior estimulação destas crianças, bem como dar-lhes mais tempo e centrar a sua atenção para conseguirem obter sucesso.

2. Síntese final e conclusões

Após uma análise mais detalhada que se debruçou sobre os aspectos parcelares dos resultados encontrados, iremos agora, proceder a uma análise de carácter mais global, que nos permitirá chegar às conclusões gerais a retirar deste estudo.

A questão essencial a que nos propúnhamos dar resposta prendia-se com o facto de averiguar a existência de efeitos em termos da interacção educadora-criança em função do nível de actividade desta, enquanto variável temperamental. A conclusão a retirar a este respeito não poderá no entanto resumir-se a uma análise linear dos resultados encontrados. Em vez disso, as conclusões possíveis apontam no sentido da necessidade de olharmos esses resultados sob diferentes pontos de vista.

Comecemos então pela questão relativa ao **impacto** da variável “temperamento” na variável “interacção”. O que se pode constatar é a existência de tendências, que mostram variações em determinado sentido nas formas de interacção, embora sejam relativas a aspectos pontuais. Citamos como exemplo o caso das *confirmações* do discurso da criança, que são significativamente mais frequentes nas interacções com as crianças com nível de actividade alto. Ainda um outro exemplo, são as pausas (categoria “demora”) que a educadora faz mais nas interacções com crianças com menor nível de actividade, revelando um ritmo de interacção menos acelerado. No entanto, será uma vez mais de recordar o facto de este tipo de conclusão ser dependente de resultados obtidos com uma amostra pequena, que, se assim não fosse, poderia conduzir a resultados mais sólidos. Representa, no entanto uma tendência, que deve ser considerada, embora com precaução.

Por outro lado, podemos analisar estes dados em função do tipo de **ajustamento** que as educadoras fazem às características que elas próprias reconhecem nas crianças.

A percepção da noção de actividade ou passividade da criança, que atrás referimos, e as diferenças que se encontram nas suas categorias interactivas em função dessa percepção, revela um certo grau de ajustamento. Este grau

de ajustamento, nesta tarefa, parece, no entanto, muitas vezes associado à necessidade de encontrar formas de prosseguir a tarefa, mais do que de adequação às características próprias de cada criança.

No entanto, o aspecto mais saliente que se observa nestes resultados prende-se com a existência de **estilos de interacção** próprios de cada educadora, não sendo estes estilos sensíveis ao nível de actividade da criança. Reflectem protótipos de interacção de cada educadora, que são independentes desse nível. Deste ponto de vista, não se pode dizer que haja ajustamento notório das educadoras ao nível de actividade da criança. Verifica-se portanto a existência de formas diferenciadas de interacção típicas de cada educadora, que se mantêm constantes, dentro da diferença, na interacção com as crianças e que, assim sendo, não são sensíveis ao nível de actividade destas, não se moldando às características temperamentais destas.

Quanto à definição como mais adequados destes estilos de interacção das educadoras em função do nível desenvolvimental da criança, as conclusões terão de ser cautelosas; no entanto, face à teoria referida ao longo deste trabalho será de supor que um estilo caracterizado pela participação activa da criança lhe trará mais benefícios desenvolvimentais, sobretudo nesta faixa etária. Esta afirmação poderá ser suportada pelos estudos que defendem a importância de o educador intervir na ZDP, usando estratégias de *andaime* e níveis de distanciamento adequados; nesta perspectiva, só recebendo o feedback da criança, a educadora poderá avaliar a forma como esta está envolvida na tarefa, o seu nível de percepção da mesma, avaliar as suas dificuldades e assim poder ajustar a sua intervenção.

Não queremos com isto dizer que não seja importante crianças desta idade funcionarem ao nível de distanciamentos mais elevados, mas seria fundamental que, simultaneamente, a educadora apresentasse um tipo de interacção que lhe permitisse perceber o impacto da tarefa e das suas intervenções junto da criança. Ou seja, provavelmente o ideal seria que as educadoras conseguissem aliar os dois estilos interactivos que se constatarem, o que implicaria uma maior flexibilidade correspondente ao ajustamento do seu estilo interactivo em função de cada uma das crianças com que trabalha.

Propostas para trabalhos futuros

Tendo em atenção as críticas referidas ao longo deste estudo, nomeadamente o facto de a amostra ser pequena, bem como de a situação escolhida para a análise das interacções não promover a actividade motora, influenciando assim a expressão do nível de actividade da criança, parece-nos que seria importante levar a cabo outros trabalhos que permitissem confirmar e ampliar os nossos resultados.

À luz destas questões, será então fundamental deixar como proposta para trabalhos futuros a realizar nesta área, a utilização de uma amostra mais alargada e que, eventualmente, contemple outros níveis etários.

Será também pertinente verificar-se o efeito de outras dimensões temperamentais, que poderão influenciar o estilo interactivo, neste ou noutros tipos de actividades, de forma mais marcada. Colocamos como hipótese que outras dimensões temperamentais, como por exemplo a sociabilidade, possam eventualmente também ter um impacto considerável neste tipo de interacções verbais, ou seja, uma criança mais voltada para aspectos sociais, e portanto de relacionamento com os outros, poderá mais espontânea ou rapidamente interagir verbalmente. Pelo contrário, uma criança tímida terá menos facilidade em o fazer.

Finalmente, um último aspecto que gostaríamos de salientar prende-se com a escolha de situações interactivas, para recolha de dados, com características diferentes, se se pretender efectuar uma análise do nível de actividade da criança, e que inclua outras dimensões como, por exemplo as características temperamentais da educadora, a fim de se conseguir maior validade do ponto de vista ecológico.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, K. & Prior, M. (1995). Assessment of the validity of easy and difficult temperament through observed mother-child behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 18(4), 609-630.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Alvarez, A. & del Río, P. (1991). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Alianza Psicología.
- Arnold, D., Lonigan, C., Whitehurst, G. & Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Bairrão, J. B. (1991). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. Resumo da lição síntese para provas de agregação.
- Bairrão, J. B. (1992). *A perspectiva ecológica em psicologia da educação*. Artigo baseado na lição de Agregação em Psicologia apresentado na

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Baker, L., Sonnenschein, S. & Gilat, M. (1996). Mother's sensitivity to the competencies of their preschoolers on a concept-learning task. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 405-424.

Battle, E. S. & Lacey, B. (1972). A context for hyperactivity in children, over time. *Child Development*, 43, 757-773.

Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the effect in studies of socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.

Bell, R. Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34(10), 821-826.

Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. NAYEC. Washington.

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

Bronfenbrenner, U. (1988). Foreword. In A. Pence (Ed.), *Ecological Research with Children and Families. From Concepts to Methodology*. New York: Teachers College Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Bugental, D. B., Caporael, L. & Shennum, W. A. (1980). Experimentally produced child uncontrollability: effects on the potency of adult communication patterns. *Child Development*, 50, 520-528.

- Buss, D. M. (1981). Research reports. Predicting parent-child interactions from children's activity level. *Developmental Psychology*, 17, 59-65.
- Buss, D. M., Block, J. H. & Block, J. (1980). Preschool activity level: personality correlates and developmental implications. *Child Development*, 51, 401-408.
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Crain, W. (1992). *Theories of development. Concepts and applications*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cruz, O. M. (1996). *O auto-controlo nas crianças de 5 anos. Relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Debaryshe, B. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- Ellis, S. & Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child vs. adult teachers. *Child Development*, 53, 730-735.
- Fagot, B. & Gauvain, M. (1997). Mother-child problem solving: continuity through the early childhood years. *Developmental Psychology*, 33, 480-488.

- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: a vygotskian approach. In L. Winegard & J. Valsiner (Eds.), *Children's Development Within Social Context*. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCall, R. B. (1987). Roundtable: what is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.
- González, M. & Palacios, J. (1992/Setembro/a). *Is the "contingency rule" consistent? Making the adult "scaffolding" theory in child development more precise*. Comunicação apresentada na I Conference for Socio-Cultural Research. Madrid, Espanha.
- González, M. & Palacios, J. (1992/Setembro/b). *The genesis of cognitive-linguistical competence in the context of parent-child interactions*. Comunicação apresentada na Vth European Conference on Development Psychology. Sevilha, Espanha.
- González, M. & Palacios, J. (1993). *Distancing as stimulation: the role of form, content and developmental appropriateness*. Comunicação apresentada no simpósio "Educational Interactions, learning and development in young children" na 5th EARLI Conference. Aix-en-Provence. França.
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's ideas, action and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Grusec, J. E. & Lytton, H. (1988). *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlag New York Inc.
- Guerin, D., Gottfried, A. & Thomas, C. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: a longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 71-90.

- Halverson, C. F. & Waldrop, M. F. (1973). The relations of mechanically recorded activity level to varieties of preschool play behavior. *Child Development*, 44, 678-681.
- Janssen, A. W. H. (1988, Junho). *Possible determinants of parental discipline techniques*. Comunicação apresentada na Third European Conference on Developmental Psychology. Budapeste, Hungria.
- Jewsuwan, R., Luster, T. & Kostelnik, M. (1993). The relation between parents' perceptions of temperament and children's adjustment to preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 33-51.
- Katainen, S., Räikkönen, K. & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Childhood temperament and mother's child-rearing attitudes: stability and interaction in a three-year follow-up study. *European Journal of Personality*, 11, 249-265.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments. *Developmental Psychology*, 33(2), 228-240.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1995). Function and content of maternal demands: developmental significance of early demands for competent action. *Child Development*, 66, 616-628.
- Leal, T. & Tegethof, M. (1994). *Guião para codificação das situações interactivas adulto-criança*. ECCE. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Lee, C. L. & Bates, J. E. (1983). Mother-child interaction at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56, 1314-1325.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed.) (Vol 4). New York: John Wiley & Sons.
- McCall, R. B. (1981). Nature-nurture and the two realms of development: a proposed integration with respect to mental development. *Child Development*, 52, 1-12.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982a). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982b). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children*. New York: Plenum.
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1985). The relationship between parental beliefs and children's cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McIntosh, D. E. & Cole-Love, A. S. (1996). Profile comparisons between ADHD and NON-ADHD children on the temperament assessment battery for children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 362-372.
- Milliones, J. (1978). Relationship between perceived child temperament and maternal behavior. *Child Development*, 49, 1255-1257.
- Palacios, J., Coll, C. & Marchesi, A. (1991). Desarrollo psicologico y procesos educativos. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Education, I*. Barcelona: Alianza Psicología.

- Palacios, J. & González, M. (1995/Jan). *Interaction around picture book reading. Observation in a semistrutured situation (OSS)*. Proposal of coding system. Sevilha, Espanha.
- Palacios, J., González, M. & Moreno, M. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizage*, 39-40, 159-169.
- Palacios, J., González, M. & Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: the role of parents' ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R. & Kellogg, L. (1997). Temperament in late talkers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 803-811.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H. & Sigel, I E. (1985). Parents book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 332-340.
- Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etudes sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel - Paris: Delachaux et Niestlé Éditeurs.
- Pires, A. A. (1997). *A percepção que a mãe tem do temperamento do bebé: desenvolvimento da percepção e a sua relação com o comportamento da criança, e com o comportamento, irritabilidade e auto-eficácia maternas*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Radziszewska, B. & Rogoff, B. (1988). Influence of adult and peer collaborators on children's planning skills. *Developmental Psychology*, 24, 840-848.
- Renshaw, P. D. & Gardner, R. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International Journal of Behavioral Development*, 13(4), 489-505.
- Rommetveit, R. (1985) Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Rothbart, M. K. & Ahadi, S.A. (1994a). Temperament and development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 55-66.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994b). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Rothbart, M. K. & Bates J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Development*, (5th ed.) (Vol 3). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. L. (1992). Parent's thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: stability, change, and individual differences. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems. The Psychological Consequences for Children* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sigel, I. E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa & I. E. Sigel (Eds.), *Families as Learning Environments for Children*. New York: Plenum.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. Ashmore & D. Brodzinsky (Eds.), *Thinking About the Family: Views of Parents and Children*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E. & Cocking, R. R. (1977). Cognition and communication: a dialectic paradigm for development. In M. Lewis & L. A. Roseblum (Eds.), *Interaction, Conversation and the Development of Language*. New York: Willey.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V. & Johnson, J. E. (1980). *Parental distancing, beliefs and children's representational competence within the family context*. (ETS RR-83-21). Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- Sorsby, A. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G. & DeHart, G. B. (1996). *Child development. It's nature and course*. (3th ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Tegethof, M. I. (1996). *Interacções mãe-criança e estimulação cognitiva. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado na área de Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Thomas, A. & Chess S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Tudge, J. R. & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36, 61-81.
- Tudge, J. R., Winterhoff, P. A. & Hogan, D. M. (1996). The cognitive consequences of collaborative problem solving with and without feedback. *Child Development*, 67, 2892-2909.
- Valdez-Menchaca, M. & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action: a cultural-historical theory of developmental psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- van den Boom, D. & Hoeksma, J. (1994). The effect on infant irritability on mother-infant interaction: a growth curve analysis. *Developmental Psychology*, 30(4), 581-590.
- van Geert, P. (1994). Vygotskian dynamics of development. *Human Development*, 37, 346-365.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioural Development*, 22(1), 195-216.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), Cambridge: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Wells, G. (1983). Language and learning in the early years. *Early Child Development and Care*, 11, 69-77.
- Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem-solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D. Valdez-Menchaca, M. C. & Caufield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Willerman, L. (1973). Activity level and hyperactivity in twins. *Child Development*, 44, 288-293.
- Winsler, A., Diaz, R. & Montero I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



ANEXOS

ANEXO 1

*Escala de Temperamento
de Buss e Plomin*

Jardim de Infância: _____

Nome da criança: _____

Sexo: _____ (F/M) Data Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

A lista a seguir apresentada refere uma série de características de comportamento que variam de criança para criança. Gostaria que para cada uma das afirmações indicasse em que grau é que ela se aplica a esta criança. Assinale a sua resposta com um círculo à volta do número que lhe corresponde, numa escala de 1 a 5, em que 1 se refere a um aspecto *pouco característico* da criança e 5 significa algo *muito característico* da criança.

	<i>Pouco característico</i>			<i>Muito característico</i>
1. A criança tem tendência para ser tímida	1	2	3	4 5
2. A criança chora facilmente	1	2	3	4 5
3. A criança gosta de estar acompanhada	1	2	3	4 5
4. A criança está sempre em actividade, não pára.	1	2	3	4 5
5. A criança prefere brincar com outros a brincar sozinha.	1	2	3	4 5
6. A criança emociona-se facilmente.	1	2	3	4 5
7. A criança é lenta, vagarosa a mexer-se.	1	2	3	4 5
8. A criança faz amigos com facilidade.	1	2	3	4 5
9. A criança logo que acorda de manhã, está pronta para qualquer actividade.	1	2	3	4 5

	<i>Pouco característico</i>			<i>Muito característico</i>	
10. A criança acha mais interessantes as pessoas do que qualquer outra coisa.	1	2	3	4	5
11. A criança queixa-se e chora muitas vezes.	1	2	3	4	5
12. A criança é muito sociável.	1	2	3	4	5
13. A criança tem muita energia.	1	2	3	4	5
14. A criança leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos.	1	2	3	4	5
15. A criança perturba-se facilmente.	1	2	3	4	5
16. A criança é algo solitária.	1	2	3	4	5
17. A criança gosta mais de jogos calmos, do que de jogos activos.	1	2	3	4	5
18. Quando sozinha, a criança sente-se posta de lado.	1	2	3	4	5
19. A criança reage intensamente quando está aborrecida.	1	2	3	4	5
20. A criança mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada.	1	2	3	4	5

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2

*Sistema de codificação de
interacções adulto-criança.*

Grelha de registo.

Página livro:

Criança:

TURNO	CATEGORIAS DO ADULTO										CATEGORIAS DA CRIANÇA						NÃO CODIFICADO	INÍCIO DO TURNO
	Distanciamento Baixo	Distanciamento Médio	Distanciamento Elevado	Pedido Intervenção	Confirmação	Interrupção	Demora	Focalização Atenção	Pista	Correcção	Distanciamento Baixo	Distanciamento Médio	Distanciamento Elevado	Interrogativa	Declaração Espontânea	Declarativa - Resposta		
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
TOTAL																		

ANEXO 3

*Sistema de codificação de
interacções adulto-criança.*

Exemplo de folha codificada.

TURNO	CATEGORIAS DO ADULTO										CATEGORIAS DA CRIANÇA					Nao Codificado	INÍCIO DO TURNO
	Distanciamento Baixo	Distanciamento Médio	Distanciamento Elevado	Pedido Intervenção	Confirmação	Interrupção	Demora	Focalização Atenção	Pista	Correcção	Distanciamento Baixo	Distanciamento Médio	Distanciamento Elevado	Interrogativa	Declaração Espontânea	Declarativa - Resposta	
1																	Aonde é que estes
2																	Olha está a pingar
3																	Está a pingar a
4																	Pois está. Esta
5																	Está, está a pingar
6																	Estão na casa
7																	Pois, estão na
8																	Este está a fazer
9																	Está a fazer
10																	E este está a
11																	Pois claro. Estão
12																	Vêm, vêm visitar
13																	Vem ver se, o
14																	(abana a cabeça)
15																	Esta menina já
16																	É
17																	E esta, que tem
18																	Está a apertar
19																	O quê?
20																	Os cordões
21																	Os cordões
22																	(abana a cabeça)
23																	Não sabes?
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	
TOTAL	11	2	2	9	6	0	0	0	0	0	7	0	1	0	4	7	