

## Estudo comparativo da participação, interação e comunicação em díades com crianças com atraso de desenvolvimento e com crianças com desenvolvimento típico durante uma tarefa construção

**Bruno Veiga**<sup>1</sup>

**Isabel Fernandes**

**Otilia Sousa**

**Clárisse Nunes**

**Marina Furtres**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

### RESUMO

Desde o nascimento, todas as crianças têm direito à plena inclusão social. A participação em tarefas colaborativas contribui para inclusão. Neste estudo participaram 14 díades com crianças com atraso global de desenvolvimento e 14 díades com crianças com desenvolvimento típico emparelhadas com sexo e idade. Cada díade foi observada independentemente na situação Tandem (uma observação filmada semilivre), sendo pedido aos participantes, que realizassem em 20 minutos, um produto à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor. Pretendia-se descrever e comparar nos dois grupos de estudo: i) a autoria e participação da criança através da descrição do produto; ii) a qualidade dos comportamentos interativos do adulto através da aplicação das escalas Tandem; iii) a qualidade dos comportamentos comunicativos do adulto por registo de frequências; e iv) conhecer as estratégias usadas pelo adulto durante a atividade através da descrição dos comportamentos em narrativas. As crianças com problemas de desenvolvimento receberam menos oportunidades simbólicas (o adulto usou linguagem mais concreta e direcionou a concretização para objetos concretos), de participação ativa (a maioria da autoria dos produtos foi do adulto) e de reconhecimento (elogios) do que as restantes. Em suma, o comportamento e comunicação do adulto variou nos dois grupos de estudo.

**Palavras-chave:** Tarefas de construção conjunta; Interação adulto-criança; Comunicação; Participação; Atraso Global do Desenvolvimento

### ABSTRACT

From birth, all children have the right to full social inclusion. Participation in collaborative tasks contributes to their inclusion. In this study, participated 14 dyads with children with global developmental delay and 14 dyads with children with typical development. They were matched according to gender and age. Each dyad was independently observed in the Tandem situation (a semi-free filmed observation), and participants were asked to make a product of their choice within 20 minutes, with materials and tools at their disposal. Our propose was to describe and compare the two study groups: i) child's authorship and participation through the product description; ii) quality of adult interactive behaviors through the application of Tandem scales; (iii) quality of adult communicative behavior by frequency recording; and iv) know the strategies used by the adult during the activity by describing the behaviors in narratives. Children with developmental problems received fewer symbolic opportunities (the adult used more concrete language and directed realization to concrete objects), active participation (most of the authorship of the products was from the adult) and recognition (praise) than the rest. In short, adult behavior and communication varied in both study groups.

---

<sup>1</sup> Endereço de contacto: [bfpvveiga@live.com.pt](mailto:bfpvveiga@live.com.pt)

**Keywords:** Tasks of joint construction; Adult-child interaction; Communication; Participation; Global Development Delay

## 1. Introdução

O desenvolvimento da criança depende das suas características biopsicológicas e das oportunidades de aprendizagens proporcionadas nos seus contextos de vida e nas interações vividas (Bronfenbrenner, 1992). Para as crianças com problemas de desenvolvimento os contextos e as interações devem proporcionar oportunidades de aprendizagens compensadoras das dificuldades de aprendizagem.

No nosso estudo debruçamo-nos sobre o Atraso Global do Desenvolvimento (AGD). Esta alteração do desenvolvimento, enquadra-se no âmbito das perturbações do desenvolvimento intelectual e o seu diagnóstico é “reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância” (APA, 2015). Após os 5 anos de idade, a designação mais apropriada remete-se à perturbação do desenvolvimento (Shevell, 2008).

O termo AGD é utilizado quando os resultados obtidos nas avaliações de desenvolvimento se situam a dois ou mais desvios-padrão abaixo da média do grupo etário, em duas ou mais áreas do desenvolvimento (e.g. motricidade fina e/ou grossa, nível cognitivo, linguagem ou competências sociais e pessoais).

Em Portugal, a incidência do AGD na população infantil é desconhecida. Porém, a Organização Mundial de Saúde, estima que 10% da população mundial apresentam algum tipo de deficiência (Dornelas, Duarte & Magalhães, 2015), sendo que 4,5% é referente ao atraso de desenvolvimento (crianças com idade inferior a 5 anos). É referido ainda que a prevalência da condição de atraso de desenvolvimento é mais frequente no género masculino. Para melhorar o seu desenvolvimento físico, emocional e funcionamento individual, as crianças com este diagnóstico devem de beneficiar de um sistema de apoios baseados na inclusão (Schalock et al., 2010). Estes apoios, visam assim, a promoção de oportunidades, o crescimento pessoal, a inclusão da criança na Comunidade bem como o desenvolvimento da sua autodeterminação (Schalock et al., 2007).

A etiologia do AGD é diversa e pode estar associada a complicações pré, peri e pós-natais. De acordo com Schalock e colegas (2007) as causas da condição podem ser agrupadas em quatro categorias: biomédicas (e.g., transtornos genéticos ou desnutrição), sociais (e.g., qualidade da interação social e família), conduta (e.g., Uso de drogas pelos progenitores, imaturidade parental) e educativas (e.g., Pais com deficiência e sem apoios, ausência de oportunidades educativas).

### **Relação entre as tarefas colaborativas e desenvolvimento e aprendizagem de crianças com problemas de desenvolvimento global**

As tarefas colaborativas (proporcionadas quer na família quer em contexto pré-escolar), são um espaço onde a criança pode desenvolver autonomia, e receber reconhecimento do seu trabalho (Veiga et al., 2012). No âmbito das tarefas colaborativas as aprendizagens são múltiplas: aprendizagens cognitivas (e.g., reversibilidade e integração da perspectiva do outro), emocionais (e.g., regulação emocional, controlo do impulso, internalização/externalização de emoções), sociais (e.g., aprender a esperar pela vez) e comunicativas (e.g., defender uma ideia, sugerir no lugar de impor a sua ideia, negociar, construir consenso). A oportunidade de participar em tarefas colaborativas para crianças com problemas de desenvolvimento são relevantes tanto do ponto de vista desenvolvimental como do ponto de vista de inclusão social. Com efeito, a criança com ADG ao participar em tarefas colaborativas tem oportunidade de escolha, de participação ativa, de liderança e de reconhecimento (Wang et al., 2019a) tanto em contexto familiar como em contexto educativo. Contudo, os estudos da sua participação em tarefas colaborativas raeram.

Os Estudos Tandem (com a mesma metodologia usada nesta investigação) têm reforçado o contributo das atividades colaborativas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar (ver revisão Veiga, Fernandes, Sousa & Fuertes, 2019). Com efeito, a revisão sistemática dos estudos Tandem realizada por Veiga e colegas (2019) indica que a inclusão dos interesses da criança, a promoção da sua de participação e envolvimento, o efetivo contributo da criança na autoria do produto, a qualidade interativa diádica e o desafio proporcionado à criança são ingredientes chave para essa aprendizagem e prazer. Todavia, os estudos Tandem nunca incluíram crianças com problemas de desenvolvimento e pouco sabemos sobre a participação de crianças com AGD em tarefas colaborativas de construção conjunta. Como

estas atividades integradas no quotidiano das crianças podem ser benéficas para o seu desenvolvimento, procuramos estudar a atuação do adulto e a participação da criança.

Presente Estudo: Pretende-se descrever e comparar: i) a autoria e a participação da criança; ii) a qualidade dos comportamentos interativos do adulto; iii) a qualidade dos comportamentos comunicativos do adulto; e iv) conhecer as estratégias usadas pelo adulto durante a atividade colaborativa, em díades com crianças com atraso global de desenvolvimento (grupo de estudo: AGD) e díades com crianças com desenvolvimento típico (grupo comparativo: DT).

## 2. Método

### Participantes

Participaram neste estudo 28 díades adulto-criança, distribuídas por 16 díades pai/mãe-filho(a) (8 com AGD e 8 com crianças DT) e 12 díades educadora-criança (6 com AGD e 6 com crianças DT). A idade cronológica das crianças participantes variou entre 3 e 9 anos, com média de 5.7 anos ( $DP=1.328$ ). Das 28 crianças, 14 apresentavam DT e 14 apresentavam AGD. Os participantes eram de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças viviam com o pai e a mãe e grande maioria era primogénita (23 crianças). A escolaridade dos pais e dos educadores não apresenta diferenças significativas ( $M$  educadores= 16.00;  $SD$  educadores=.447 vs  $M$  pais= 16.44;  $SD$  pais=1.26). Os critérios de inclusão foram crianças com diagnóstico de AGD, incluídos em classes regulares e com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. Face à escassez de participantes, aceitámos uma criança com 9 anos.

Procurámos emparelhar as díades dos dois grupos de estudo por sexo e idade dos participantes, para procedermos à análise e comparação entre os dois grupos de díades (díades com crianças com DT e crianças com problemas de desenvolvimento), escolaridade dos pais, número de irmãos e condições socioeconómicas da família.

**Tabela 1.** Características demográficas das crianças participantes e dos adultos.

		Idade da criança	Idade do adulto	Escolaridade pais, mães e educadores	Número de irmãos
DT	<i>M</i>	5.07	39.79	16.46	.29
	<i>DP</i>	1.328	6.079	1.450	.611
AGD	<i>M</i>	5.07	37.50	16.07	.43
	<i>DP</i>	1.328	4.416	.267	.535

### Procedimento

A cada participante foi entregue um folheto explicativo com os objetivos e os procedimentos. Após uma breve explicação sobre o estudo, foram respondidas todas as questões colocadas pelos participantes. Os adultos concordaram em serem filmados com as crianças. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura, tendo sido assim, garantidos os princípios éticos da investigação.

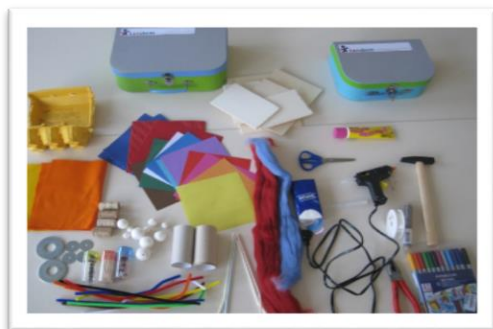
Realizado o consentimento informado, foram recolhidos dados demográficos dos participantes através de um inquérito dirigido aos Pais e Educadores.

Para observar o comportamento adulto/criança (díades) numa tarefa conjunta individualizada, recorreremos à gravação vídeo da interação na situação lúdica quasi-experimental Tandem. As filmagens decorreram no contexto pré-escolar da criança ou na própria habitação (sem a presença do investigador). Para o efeito, foram usados materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos materiais e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

Foram disponibilizadas duas malas, a que os participantes tiveram acesso (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal, palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola

quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Também foi disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade.

**Figura 1.** Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)



Os participantes eram instruídos a escolher livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto à sua escolha (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos.

#### Cotação e aferição dos dados

##### Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM criada pela equipa alemã e adaptada (Brandes et al., 2012). Posteriormente, traduzida por Rita Brandes. A escala está organizada em seis categorias e é pontuável de um a cinco (de “discordo totalmente a “concordo totalmente”). Por exemplo, pontuação 1 – discordo totalmente que “o adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão” seria a pontuação mais baixa.

Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (ver Tabela 2): Empatia, Desafio, Qualidade Interativa (atenção e reciprocidade), Tipo de Cooperação e Qualidade da Comunicação.

**Tabela 2.** Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

Dimensão	Itens
<b>Empatia</b>	O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão. O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras). O adulto dá feedback positivo e respeitador.
<b>Desafio</b>	O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos. O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão. O adulto usa conceitos desconhecidos da criança. A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento. O adulto organiza a atividade como uma situação de competição.
<b>Atenção e reciprocidade</b>	O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança. O adulto espera com paciência pelas decisões da criança. O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
<b>Cooperação</b>	O adulto observa a criança e só participa verbalmente. O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo. O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual. Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
<b>Qualidade da comunicação</b>	O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

As observações realizadas, com estas escalas, foram analisadas sempre por 4 cotadores e um cotador para obter e mediar o consenso. Cada cotador, após a visualização dos vídeos, pontuava individualmente os casos. Posteriormente, item a item, os cotadores apresentavam e justificavam a sua cotação em conferência de cotadores. Com base na perspetiva de todos os cotadores, discutia-se e acordava-se a pontuação consensual. A pontuação consensual é usada para efeitos de estatística. Igualmente, em conferência de cotadores, a equipa designava o tipo produto, recorrendo à definição original dos estudos Tandem alemães: objeto (algo

por ter sido identificada concretamente pela criança como um objeto – carro, flauta), figura (por não ser identificada concretamente ou por ter olhos) ou um produto misto com figuras (por ter figuras e objetos). A autoria do produto também foi definida em acordo de cotadores, após registo observacional do vídeo, tanto das iniciativas materiais (o que fez, quantas vezes fez e como fez) como intelectuais (número de ideias/sugestões que resultam ações concretas). A maioria das iniciativas determina o autor e em caso de aproximação – assume-se o critério da iniciativa intelectual ou das decisões decisivas para a concretização do produto final.

### Comportamentos verbais do adulto

Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, foram usadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/estímulos e desaprovação/comentários negativos (cf. Tabela 3) baseada na investigação de Ladeiras e colegas (2018).

**Tabela 3.** Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

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

Os dados foram recolhidos por frequência (sempre que ocorria foi registado o comportamento, o tempo, a duração e transcrita a verbalização).

### Análise dos Dados

Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 22 do programa SPSS. A curva normal foi testada permitindo o uso de testes paramétricos. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos comportamentos dos dois grupos de estudo. O teste de médias *t-student* foi usado para calcular as diferenças nos comportamentos interativos e verbais entre os dois grupos de estudo. O nível de significância foi estabelecido a .05.

Para análise dos dados descritos, foram realizadas transcrições das interações adulto-criança com o registo do tempo de minuto a minuto, descrição do comportamento da criança, verbalizações da criança, comportamento do adulto e verbalizações do adulto. A informação foi posteriormente sistematizada em aspetos positivos do comportamento da criança, áreas de dificuldade e estratégias do adulto - em termos de participação, comunicação e ação/manipulação.

## 3. Resultados

### Participação da criança, do adulto e a conjunta

Numa primeira análise recorreremos a avaliação dos produtos realizados pela criança, pelo adulto ou em conjunto, em conferência de cotadores. Como podemos verificar na tabela 4, nas díades com crianças com problemas de desenvolvimento o adulto foi mais frequentemente o principal autor do produto realizado. Em sentido oposto, nas díades com crianças com DT a autoria conjunta ou da criança são mais frequentes. O

número reduzido de participantes (inferior a 5) em várias células impede o uso do teste qui-quadrado para avaliar diferenças de proporção.





**Tabela 4.** Distribuição da autoria dos produtos de acordo com o grupo de estudo (crianças com problemas de desenvolvimento versus crianças com desenvolvimento típico)

Autoria	AGD	DT	Total
Criança	3	5	8
Aos dois atores em partes iguais	3	6	9
Adulto	8	3	11
total	14	14	28

### Tipos de produtos

Num segundo momento, e com base nos dados das fotografias (ver tabela 5), analisámos os produtos que incluíam objetos, figuras ou ambos. De acordo com a análise da tabela 5, observamos que a maioria das crianças com problemas de desenvolvimento elaboraram produtos concretos – objetos ou participaram na sua elaboração. Nas díades com crianças com DT, quase todos os produtos incluíam figuras, personagens ou personificação de objetos (requerendo o uso do raciocínio simbólico).

**Tabela 5.** Exemplos e descrição dos produtos realizados de crianças com problemas de desenvolvimento

Criança	Produtos	Descrição
C1		<b>Objeto(1):</b> Flauta de pan construída com palhinhas, coladas com cola UHU.
C2		<b>Figura (1):</b> Boneco com cabeça e tronco construído com cartolina, lã, olhos, bola de esferovite e caixa de ovos. Colado com cola quente e cola UHU. <b>Figura (2):</b> Boneco com cabeça e tronco construído com bola de esferovite, arame e rola de cortiça. A cara foi pintada com marcador preto.
C3		<b>Figura (3):</b> Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiénico, lã, olhos, rola e palhinhas, colado como cola UHU. <b>Objeto (2):</b> Barco construído com caixa de ovos e pintado com marcadores.
C4		<b>Figura (4):</b> Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiénico, palhinhas e cartolina. Colado como cola UHU.

### Qualidade do comportamento interativo dos pais e dos educadores durante a tarefa colaborativa

Numa segunda fase e com base na escala Tandem (ver versão completa no método) pontuámos a qualidade dos comportamentos interativos dos pais e dos educadores com a criança. Ainda que exploratoriamente, dado o reduzido número de participantes no estudo, analisámos os dados com recurso a comparação de médias. Com base nessa análise de todos os itens, verificámos que os comportamentos dos adultos variaram, significativamente com as crianças com DT e com AGD, apenas nos itens relacionados com os conteúdos e simbolização da comunicação (ver tabela 6). A maior simbolização é realizada com crianças com DT bem



como lhe é proposto com maior frequência desafios para experimentar e elaborar sobre novas ideias. As crianças com AGD receberam mais atenção e o adulto esteve mais virado para ela/ele durante a atividade. Dada a extensão dos itens da escala apresentamos na tabela 6, apenas os resultados estatisticamente significativos.

**Tabela 6.** Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos de pais/educadoras com crianças com atraso global de desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico

	AGD		DT		t
	M	DP	M	DP	
<b>Qualidade da comunicação</b>					
O/A educador/a exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.	3.07	1.27	4.14	.363	3.038**
O/A educador/a acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.	1.50	.650	2.86	3.07	1.269
O/A educador/a tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.	1.50	.650	2.86	1.167	3.800***
<b>Atenção e reciprocidade</b>					
O/A educador/a está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma	3.29	1.490	4.29	.825	2.197*
<b>Desafio</b>					
O/A educador/a encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	2.71	1.204	3.57	1.016	2.035*

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .005$ ; \* $p < .05$

#### Qualidade do comportamento comunicativo dos pais e dos educadores durante a tarefa colaborativa

De acordo com a tabela 7, verificámos que os que os adultos usaram mais perguntas de direção e ensino com as crianças com problemas de desenvolvimento do que com as restantes. Por seu lado, as crianças com DT receberam mais sugestões e elogios.

**Tabela 7.** Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos verbais de pais/educadoras com crianças com atraso global de desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico

	AGD		DT		t
	M	DP	M	DP	
<b>Perguntas de conteúdo</b>	3.15	3.913	12.00	9.148	3.220**
<b>Sugestões</b>	3.92	5.171	7.86	4.074	2.205*
<b>Dirige</b>	19.62	7.343	11.43	9.709	2.456*
<b>Ensino</b>	14.38	6.475	8.00	6.214	2.614*
<b>Elogios</b>	3.08	2.178	11.64	8.767	3.422**

\*\* $p < .005$ ; \* $p < .05$

Importa salientar que ao analisar a comunicação, com crianças com AGD, na categoria Ensino, o adulto raramente ensinou conteúdos (e.g., cores, contagem), mas sobretudo ensinou a usar os materiais e as ferramentas. Em crianças com DT esta dimensão centrava-se maioritariamente no ensino de conteúdos.

#### Comportamento comunicativo, interativo e manipulativo da criança com AGD e estratégias do adulto

Além do uso de escalas e da análise de frequência de comportamentos, os vídeos com crianças com AGD foram transcritos e sistematizados os dados (ver tabela 8) acerca do comportamento da criança em três áreas de conteúdo (objeto do nosso estudo): comunicação, interação e manipulação. Igualmente, foi descrito o comportamento usado pelo adulto para reagir ao comportamento da criança.

Na primeira dimensão analisada, a comunicação, verificámos que a maioria das crianças com AGD que participaram no nosso estudo apresentava dificuldade na expressão verbal, ao nível de objetivos e intenções. Em consequência, o adulto reage maioritariamente com direções, indicações e linguagem concreta e objetiva.

**Tabela 8.** Dimensão Comunicação: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Todas compreendiam enunciados orais.</li> <li>-Todas conseguiram manter a concentração até dois minutos.</li> <li>- Onze forneceram indicações verbais ou não verbais.</li> <li>-Onze expressaram-se verbalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Três tinham linguagem oral comprometida ou inexistente.</li> <li>-Duas apresentavam linguagem pouco perceptível.</li> <li>-Duas realizaram poucas verbalizações.</li> <li>-Três apresentaram dificuldade em comunicar os seus objetivos e intenções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recorre a conceitos conhecidos da criança para aumentar os conceitos existentes.</li> <li>-Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos.</li> <li>-Permite a criança verbalizar</li> <li>-Fornece instruções/informações à criança.</li> <li>-Recorre a comentários negativos quando interpela a criança.</li> <li>-Coloca questões.</li> </ul>

Como podemos observar na tabela 9, apenas um grupo de três crianças consegue ter um comportamento totalmente ativo na sua participação, as restantes participam de acordo com as direções ou sugestões dos adultos. Corroborando a informação recolhida, através do estudo de frequências, verifica-se uma baixa incidência de elogios ou comentários positivos enquanto observámos uma elevada incidência de direções, contacto visual e um discurso motivante/paternalista.

**Tabela 9.** Dimensão Interação: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Três crianças tomaram a iniciativa e realiza uma atividade.</li> <li>-Duas crianças persistiram numa ideia e procuraram materiais para a realizar.</li> <li>-Onze realizaram uma iniciativa por proposta do adulto.</li> <li>-Seis aceitaram as sugestões do adulto.</li> <li>-Uma revelou iniciativa para ajudar o adulto</li> <li>-Três solicitaram o apoio do adulto.</li> <li>-Uma criança aceitou a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Onze crianças apresentaram pouca autonomia na tomada de decisões.</li> <li>-Oito crianças apresentaram dificuldade em manter o foco na atividade</li> <li>-Seis não mantiveram o contacto ocular.</li> <li>-Nove mudaram de objetivo ou perderam o foco na atividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Procura estabelecer e manter o contato visual com a criança.</li> <li>-Raramente reforça de forma positiva o desempenho da criança.</li> <li>-Restringe a participação da criança com comentários negativos.</li> <li>-Orienta a tarefa explicando oralmente que deve fazer.</li> <li>-Oferece indicações verbais e intervém quando necessário.</li> <li>-Uso de um discurso motivante, mas por vezes paternalista.</li> </ul>

Como podemos observar na tabela 10, um grupo de seis crianças apresentaram dificuldades de manipulação que afetaram a sua participação na tarefa. Os adultos procuraram apoiar a criança nessas dificuldades com exemplificação, agarrando as mãos da criança para a ajudar a fazer ou fazendo parcialmente as tarefas pela criança.

**Tabela 10.** Dimensão Motricidade: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nove conseguiram manusear as ferramentas (os restantes só com ajuda ou o adulto realizou por eles).</li> <li>- Todos manipularam e exploraram os materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seis apresentaram dificuldade no manuseamento de ferramentas.</li> <li>- Algumas crianças apresentaram dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes) - Cinco não conseguiram usar a tesoura sem apoio, um não conseguia colar, três precisaram de ajuda para pintar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantêm o contato ocular e intervém quando necessário.</li> <li>- Vira-se diretamente para a criança.</li> <li>- Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes.</li> <li>-Auxilia na colagem de objetos.</li> <li>- Mantem a proximidade</li> <li>- Demonstra como se manipula a tesoura.</li> <li>-Demonstra como se realiza colagens.</li> </ul>

#### 4. Discussão dos resultados

O presente estudo tinha como objetivo comparar díades com crianças com AGD e crianças com DT quanto à autoria e participação da criança, qualidade da interação, comunicação e estratégias do adulto e estratégias numa tarefa colaborativa quasi-experimental. Para o efeito, emparelhámos 28 díades (14 crianças com AGD e 14 crianças DT) quanto ao sexo, idade, escolaridade dos pais, número de irmãos e condições



socioeconómicas da família. Os resultados obtidos nos dois grupos de estudo indicaram, em termos gerais, que as oportunidades e as interações vividas pelas crianças com AGD são distintas das outras crianças, em termos de:

*Oportunidades de realização* – quando analisamos as oportunidades de realização verificamos que os produtos das crianças com AGD foram maioritariamente realizados pelos adultos (pais ou educadores), contrastando com a experiência das crianças com DT. Ora, a questão é porquê? Será que as crianças com AGD teriam menos destreza motora para a realização da tarefa? Ou o adulto teve um papel de maior concretização? Em primeiro lugar, cumpre explicar que a atribuição da autoria é uma decisão com base em dois critérios, autoria física (concretização física do produto) e autoria intelectual (idealização e definição do produto em termos gerais e em cada fase). Ora, podia ter sido atribuído a autoria de um produto à criança pela autoria intelectual, mesmo tendo menor participação na elaboração do produto. Neste caso, oito crianças em 14 não tiveram suficiente participação física ou intelectual para serem consideradas coautoras do produto. Com base nos dados de observação parece-nos que os adultos priorizam a conclusão da tarefa e a qualidade do produto à participação da criança. O estudo levanta a questão: em que medida damos às crianças com problemas de desenvolvimento oportunidades diferenciadas, mas efetivas de participação?

Ora, poderão estes dados associar-se a outros estudos que parecem indicar que a criança AGD pode estar condicionada nas suas aquisições e aprendizagens também pelas oportunidades e experiências vividas em tarefas diárias (Wang et al. 2019a; Wang et al. 2019b)

*Oportunidades simbólicas* – quando analisamos os produtos, verificamos que as crianças com AGD (algumas por escolha própria outras em decisão com adulto) optaram por realizar objetos (produtos concretos) quando as crianças com desenvolvimento típico selecionaram, predominantemente, produtos com elementos simbólicos (objetos figurados ou figuras).

O mundo simbólico insere a criança, as ideias e conceitos para além do concreto, fazendo apelo ao imaginado, conceptual, representacional e expandindo os significados acessíveis à criança (Bruner, Goodnow, & Austin, 1996; Tomasello, Kugner & Ratner, 1993). Devemos ainda, ter em conta que as aquisições simbólicas são facilitadoras de aquisições concretas que decorrem da estimulação de várias áreas de processamento cognitivo (Piaget, 1975). Alguns autores consideram que um importante papel do educador é a mediação simbólica, entre o sentido pessoal, a significação da criança e a construção de uma identidade social (Bernardes & Moura, 2009). Nesse sentido, estas experiências podiam ser enriquecedoras para a criança com AGD, estimulando uma área que pode à partida ser de dificuldade. Porém, quando analisamos as interações no nosso estudo, verificamos que os adultos com as crianças com AGD exprimem-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. Em contrapartida, as crianças com DT (em comparação com as crianças com AGD) são envolvidas em interações em que o adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança. Tematiza ainda a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança. Estes dados seguem a tendência internacional, no qual, se verifica que com crianças com problemas de desenvolvimento, os pais e os educadores adaptam a comunicação e o comportamento de acordo com as necessidades da criança (revisão em Childress, 2011). Adicionalmente, a comunicação com as crianças com AGD, comparativamente com as restantes, apresentou mais direções (indicações e ordens) e mais ensino (muitas vezes para o uso dos materiais e ferramentas). Mais uma vez, a linguagem a manter-se no plano concreto e de apoio à realização, não no âmbito simbólico. Os pais e educadores usaram sobretudo verbos (faz, toma, cola, pega, etc...) com a criança com atraso de desenvolvimento, enquanto usaram narrativas, atributos, e fantasias associativas com as crianças com DT.

Se as adaptações na comunicação com a criança com AGD são necessárias, por outro lado, não podem deixar de ser igualmente ricas e diversas, suportando a autonomia e realização da criança. Essas interações com apelo à participação, realização motora, conceção, planeamento e estímulo à comunicação obtêm bons resultados no desenvolvimento e no relacionamento social da criança (revisão em Childress, 2011).

*Oportunidades de valorização* – Um aspeto muito interessante e inesperado deste estudo, foi o significativo menor número de elogios dados à criança (pelo seu trabalho, conhecimento ou comportamento) com AGD. Esperaríamos que os adultos celebrassem as pequenas conquistas destas crianças. O elogio quando construtivo baseado na valorização da competência e participação da criança, parece ser motivante e

estruturante de aprendizagens (e.g., Fernandes et al., 2018; Ferreira et al., 2016, Ladeiras et al., 2018, Veloso et al., 2018). Adicionalmente, as crianças com DT obtiveram outras formas indiretas de valorização, na confiança depositada na sua capacidade de realização. No nosso estudo, verificamos que a atividade da criança típica era acompanhada com sugestões (no lugar de indicações e direções) e com um frequentemente questionamento. Ainda, no plano da valorização indireta as crianças com DT foram mais vezes desafiadas a experimentar novos problemas (e.g. a usar novos materiais, a encontrar soluções, a empreender novas iniciativas). A investigação indica que a valoriza do comportamento e desempenho são elementos chave da motivação para a tarefa e para a inclusão da criança com AGD (Wang et al., 2019b)

Importa sublinhar o papel da valorização da criança no seu desenvolvimento. As crianças aprendem em contexto com os seus pais, educadores e pares. Todos estes parceiros sociais apresentam uma influência significativa no desenvolvimento da criança. Com efeito, nessas interações a criança aprende a conhecer o mundo e compreender as relações sociais que estabelece. No mundo social estabelece uma expectativa (modelos de representação interna) da confiança e valor que os outros depositam, das oportunidades de participação que lhe atribuem e constrói uma auto-imagem da sua eficácia no mundo social (Bowlby, 1969; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Nesta uma interação diádica prolongada verificamos menores e piores condições de participação, de envolvimento, de valorização e de oportunidades simbólicas para as crianças com AGD. Podemos explicar estes resultados à luz do comportamento e dificuldades motoras, linguísticas e interativas da criança com problemas de desenvolvimento como traduzem os dados descritivos (nas tabelas 8, 9 e 10). Contudo, exatamente por essas dificuldades é que as crianças com AGD requerem experiências ricas, diversas e compensadoras do seu desenvolvimento como verificamos em crianças com desenvolvimento típico (Fuentes, Sousa, Nunes & Lino, 2018). Com efeito, o desenvolvimento da criança, segundo as perspetivas sistémicas e transacionais, é decorrente do produto da interação contínua, dinâmica e bidireccional entre a criança e a sua experiência vivida nos contextos sociais em que está inserida (e.g., Sameroff, 2009; Sameroff & Fiese, 2000). Ou seja, a própria criança deve ser um agente ativo do seu desenvolvimento, modelando e regulando as experiências do meio, tal como este regula e modela as experiências da criança.

### **Limitações do estudo**

O presente estudo é original ao permitir observar e comparar emparelhadamente Pais e Educadores, em tarefas colaborativas, com crianças com AGD ou com crianças desenvolvimento típico. Por fim, o estudo desenvolve-se em dois campos mutuamente dependentes, as interações e a comunicação embora raramente associados numa investigação. Contudo, o estudo apresenta limitações. Tratando-se de um comparativo estudo com uma abordagem fundamentalmente descritiva e qualitativa a pesquisa descreve compreensivamente as interações das díades em estudo muito embora não se estudem os fatores explicativos dessas interações. Adicionalmente, o reduzido número de participantes, dificulta qualquer generalização de resultados embora não fosse esse o objetivo desta pesquisa exploratória. Por fim, a duração da atividade ser 20 minutos contínuos, inerente às características de desenvolvimento das crianças observadas, em futuras observações consideramos importante realizar observações de 30 minutos (em períodos descontínuos de 15 mais 15 minutos). Com efeito, observamos que estas crianças com AGD precisam de mais tempo para adaptação à tarefa e evitando a preocupação do adulto com a conclusão da tarefa nos 20 minutos.

### **Reflexão Final**

Embora exploratório, este estudo vem indicar que o adulto interage e comunica de forma distinta com a criança com atraso de desenvolvimento, o que descreve um contexto reversível, ao observado no estudo Rosenthal (1968). Quando munimos da informação que as crianças são muito adotadas académica ou desenvolvimentalmente, os professores/educadores aceitam mais as suas iniciativas, aguardam mais pacientemente, dando mais oportunidades de realização. Neste contexto, as crianças efetivamente adquirem ganhos superiores ao esperado (efeito descrito como Pigmaleão). Por outro lado, perante o conhecimento que a criança apresenta problemas de desenvolvimento, os educadores demonstram-se menos pacientes, mais diretivos (nalguns casos, retirando objetos da mão da criança) e menos elogiosos.

Carecendo da recolha de uma maior amostra, a repetibilidade em diferentes grupos de estudo (e.g., crianças com T21) e o alargamento no intervalo de idades, o estudo realizado estimula a reflexão sobre o espaço e oportunidades dadas à criança com desenvolvimento atípico.

O comportamento do adulto é um aspeto a ser aprofundado, em particular os educadores. As interações observadas em diádes envolvendo educadores, embora com crianças distintas, mostram que estes profissionais parecem manter os mesmos objetivos e saírem frustrados dessas interações. Corroborando as premissas do modelo Transacional (Sameroff & Fiese, 2002), as interações e os processos poderão constituir oportunidade de risco ou de resiliência para crianças problema de desenvolvimento estimulando o debate educativo.

### Agradecimentos

Agradecemos o financiamento ao projeto TandemEduca atribuído no concurso Anual para Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística do IPL – 2018 que permitiu desenvolver esta pesquisa e manuscrito.

### Referências

- American Psychiatric Association [APA] (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-V)*. American Psychiatric Publishing.
- Bernardes, M., & Moura, M. (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35(3), 463-478. doi: 10.1590/S1517-97022009000300004.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2012). *Does Gender Make a Difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecology systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica King.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A., (1986). *A study of thinking*. New York: A Wiley publication in psychology.
- Childress, D. C. (2011). Play behaviors of parents and their young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112–120. doi:10.1177/0271121410390526.
- Dornelas, L., Duarte, N., & Magalhães, L., (2015). Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista de Pediatria*, 33(1), 88-103. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpped.2014.04.009>.
- Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., ..., & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295–310. doi:10.14417/ap.1240.
- Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., ..., & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 79-100. doi: 10.25757/invep.v6i2.102.
- Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., ..., & Sousa, O. (2016). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação motivação para o desempenho académico* (pp. 619-633). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fuertes, M., Sousa C., Nunes O., & Lino D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In A. Candeias (Org.), *Psychology in education and health* (pp. 48-65). Évora: Universidade de Evora & FCT.
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? A comparative study about the interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity. *PLoS One*, 13(11): e0205991. doi.org/10.1371/journal.pone.0205991.
- Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I., Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O., & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In

- M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (Orgs.), *Teoria, práticas e investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2
- Wang, P., Liao, H., Kang, L., Chen, L., Hwang, A., Lu, L., ..., & Morgan G. (2019a). Child and family factors that predict participation attendance in daily activities of toddlers with global developmental delay. *Disability and Rehabilitation*, doi: 10.1080/09638288.2019.1678685.
- Wang, P., Chen, L., Liao, H., Tu, Y., Lu, L., & Morgan G. (2019b). Is mastery motivation a mediator of relations between maternal teaching behavior and developmental abilities in children with global developmental delay?. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 39(3), 292-309, doi: 10.1080/01942638.2018.1505800.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (2a Ed). Lisboa: D. Quixote.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. doi: 10.1177/027243169401400207.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511529320.009.
- Sameroff, A. J. (Ed.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ..., & Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.
- Schalock, R., Gardner, J., & Bradley, V. (2007) *Quality of life for people with intellectual and other development disabilities. Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.
- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual 62 disability: Conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics*, 55(5), 1071-1084. doi: 10.1016/j.pcl.2008.07.010.
- Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X.
- Veloso, C., Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O., & Fuertes, M. (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 94-116. doi:10.25757/invep.v8i1.118.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., ..., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, B., Fernandes, I., Sousa, O., & Fuertes, M. (2019). O percurso dos estudos tandem sobre o comportamento interativo e comunicativo de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 46-72. doi: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>.