

Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto

Ana Susana Almeida, Cecilia Aguiar e Ana Isabel Pinto

Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve/ UIPCDE, ISPA - Instituto Universitário/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo: O presente artigo pretende examinar a quantidade, qualidade e adequação dos comportamentos interactivos das educadoras em salas de creche, em actividades livres e estruturadas, investigando a sua relação com aspectos de estrutura destes contextos. Participaram neste estudo 30 responsáveis por salas de creche da Área Metropolitana do Porto (incluindo 5 auxiliares de acção educativa). Os comportamentos interactivos das educadoras foram avaliados com a Escala de Interação Educador-Criança (Farran, & Collins 1995). Os resultados obtidos sugerem que as educadoras exibem maior quantidade de comportamentos interactivos no decurso de actividades estruturadas ($r = .65$) e que a adequação destes comportamentos é superior quando estes profissionais têm bacharelato ou licenciatura ($r = .57$), quando auferem salários superiores ($r = .42$) e quando despendem menos horas de trabalho directo com as crianças ($r = -.37$). A qualidade dos comportamentos interactivos está relacionada com o salário auferido ($r = .43$). As implicações práticas dos resultados obtidos são discutidas com o objectivo de analisar formas possíveis de alcançar níveis de excelência em contextos de educação de infância.

Palavras-Chave: Creche; Educadores de Infância; Comportamentos Interactivos; Actividades Livres e Estruturadas; Qualidade de estrutura.



Almeida, Ana Susana; Aguiar, Cecilia e Pinto, Ana Isabel (2012). Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades e das características estruturais do contexto. *Da Investigação às Práticas*, II (1), 94-117.

Contacto: Ana Susana Rocio de Almeida, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal / asalmeida@ualg.pt

Abstract: This study aims to investigate the quality, quantity, and appropriateness of early childhood teachers' interactive behaviors in toddler child care classrooms, during free play and structured activities, while also analyzing its relationship with classroom structural features. Participants were 30 lead teachers of toddler child care classrooms in the metropolitan area of Porto (including 5 teachers without a degree in early childhood education). Teachers' interactive behaviors were measured with the Teacher/Child Interaction Scale (Farran, & Collins 1995). Results suggest early childhood teachers display a greater amount of interactive behaviors during structured activities ($r = .65$) and that the appropriateness of their behaviors is higher when teachers have a college level early childhood degree ($r = .57$), when they earn higher wages ($r = .42$) and when they spend less hours in direct work with children ($r = -.37$). The quality of teachers' interactive behaviors is associated with their monthly wage ($r = .43$). Practical implications are discussed considering possible ways of reaching excellence levels in early childhood education and care settings.

Keywords: Toddler childcare; Early childhood teachers; Interactive behaviors; Free Play; Structured activities; structural quality.

Résumé: Le présent article vise à examiner la quantité, la qualité et le niveau d'adéquation des interactions des éducateurs de crèche avec les enfants, tant dans leurs activités libres que structurées, tout en tenant compte des caractéristiques structurelles du contexte. Trente responsables de salle de crèche de la ville de Porto (dont 5 auxiliaires d'éducation) participèrent à l'étude. Les interactions des éducatrices furent mesurées à l'aide de «l'Échelle d'Interaction Éducateur-Enfant» (Farran, & Collins 1995). Les résultats obtenus suggèrent que les éducatrices font montre d'une plus grande quantité d'interactions au cours des activités structurées ($r = .65$) et que les comportements de ces professionnelles sont plus adéquates quand elles ont Bac+3 ou Bac+5 ($r = .57$), quand elles ont un salaire supérieur ($r = .42$) et quand elles ont moins d'heures de travail direct avec les enfants ($r = -.37$). Enfin, la qualité des interactions est liée au salaire ($r = .43$). Les implications pratiques des résultats obtenus sont discutées avec comme objectif l'analyse d'alternatives possibles permettant d'atteindre un meilleur niveau d'excellence dans les contextes d'éducation infantile.

Mots-Clés : Crèche; éducateurs de crèche; Comportements Interactifs; Activités libres et structurées; Qualité structurelle du contexte.

Comportamentos interactivos das educadoras de infância em salas de creche em função do tipo de actividades (livres e estruturadas) e das características estruturais do contexto

Resultados de diversas investigações indicam que o potencial efeito positivo e duradouro dos contextos de educação de infância no desenvolvimento das crianças apenas será alcançado se estes contextos se orientarem por critérios de qualidade (Vandell et al. 2010). Não obstante a relevância que a qualidade dos contextos deverá assumir em todas as etapas educativas da vida humana, esta assume-se como particularmente importante durante os primeiros anos (Bredenkamp 1987; Shonkoff & Phillips 2000).

Contudo, os resultados de diversas investigações têm vindo a demonstrar a dificuldade em encontrar contextos com uma qualidade boa ou excelente e a tendência para que a qualidade global das salas de creche seja inferior à qualidade observada em salas de jardim-de-infância (Aguiar, Bairrão, & Barros 2002; Barros & Aguiar 2010; European Child Care and Education [ECCE] Study Group 1997a; Tietze, Cryer, Bairrão, Palácios, & Wetzell 1996).

A qualidade dos contextos de educação de infância tem sido conceptualizada por diversos autores (e.g., Bairrão 1995, 1998) como englobando duas grandes categorias de indicadores: (a) *variáveis estruturais*, que incluem as características relativamente estáveis e facilmente mensuráveis de um contexto (e.g., formação e experiência dos profissionais, tamanho do grupo e rácio) e (b) *variáveis processuais*, que dizem respeito às interações entre os indivíduos e entre estes e os materiais.

Resultados da investigação sugerem que, enquanto as variáveis estruturais parecem apenas assegurar as condições básicas da qualidade, não sendo suficientes para a determinar (Bairrão 1998), as variáveis processuais associam-se com maior robustez aos resultados desenvolvimentais das crianças (ver Bryant, Zaslow, & Burchinal 2010). Contudo, ambas as categorias de variáveis não devem ser consideradas isoladamente, uma vez que tendem a interagir dinamicamente, encontrando-se frequentemente associadas (Bairrão 1998; Raspa, McWilliam, & Ridley 2001; Vandell & Wolfe 2000).

A importância das interacções adulto-criança para o desenvolvimento da criança tem sido amplamente abordada pela literatura. De acordo com a perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento da criança-em-contexto e do modelo da aprendizagem socialmente mediada de Vygotsky (1978), é através das interacções com outros significativos que a criança constrói activamente os seus processos psicológicos superiores e organiza modelos ou padrões internos através dos quais interpreta e atribui significado às experiências e à realidade que a rodeia (National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD] 2006). O educador assume-se, assim, como um mediador relevante na promoção de aprendizagens diárias das crianças (Odom & Wolery 2003).

Os comportamentos interactivos dos educadores deverão alicerçar-se numa compreensão profunda dos interesses, preferências e necessidades individuais de cada criança, traduzindo-se num envolvimento activo com as crianças, respondendo às suas iniciativas de forma consistente, calorosa, directa e contingente, identificando e elaborando os seus sentimentos e interesses e interagindo frequentemente, de forma sensível, afectuosa e responsiva com elas, de forma a proporcionar-lhes diversas oportunidades para participarem em comunicações diádicas (Bredekamp & Copple 1997; Wilcox-Herzog & Ward 2004). São, assim, realçadas as vantagens de estilos interactivos que não sejam directivos, indiferentes, intrusivos nem imprevisíveis.

Um conjunto considerável de evidências empíricas indica que a formação especializada se encontra positivamente relacionada com a qualidade dos comportamentos interactivos dos educadores de infância com as crianças (Kontos & Wilcox-Herzog 2002). Educadores com níveis mais elevados de educação formal ou especializada tendem ser mais afectivos, estimulantes e apoiantes (Arnett 1989), a organizar o ambiente de forma mais segura e estimulante (NICHD 1996), a exibir maior qualidade nas suas interações com as crianças (NICHD 2002), mais comportamentos interactivos sensíveis e de ensino e menos comportamentos de redireccionamento (de Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely 2000). No mesmo sentido, Berk (1985) refere que educadores com formação superior se revelam melhor preparados para encorajar, fornecer sugestões e promover as competências verbais das crianças do que aqueles sem um grau superior.

A literatura refere que a qualificação dos educadores se relaciona com a remuneração auferida e indica existirem associações entre melhores condições salariais e uma maior exibição de comportamentos interactivos de ensino calorosos, responsivos, elaborativos, de reconhecimento e elogio às crianças, aos seus comportamentos e produtos e de solicitação de respostas relacionadas com as actividades das crianças (Pinto 2006). Por outro lado, educadores com salário mais reduzido tendem a exibir mais comportamentos interactivos de natureza directiva (e.g., introduzir e redireccionar), sendo menos adequados nas suas interações com as crianças (Pinto 2006).

A National Association for the Education of Young Children (NAEYC) defende que, em salas de creche com crianças de 1 ano de idade, o número de crianças deve ser bastante reduzido, de forma a proporcionar interações diádicas educador-criança, possibilitando um conhecimento profundo das características de cada criança e uma prestação de cuidados consistente, sendo a proporção recomendada de 3 crianças para cada adulto (Bredekamp 1987). Em salas de creche frequentadas por crianças de 2 anos, esta associação recomenda grupos de 12 crianças, com uma proporção de um adulto para cada seis crianças. Howes, Phillips e Whitebook (1992) verificaram comportamentos de prestação de cuidados de boa e muito boa qualidade em salas para crianças de 1 ano com a proporção de 3 crianças por adulto e em salas para crianças de 2 anos com a proporção de 4 crianças por cada adulto. Em salas de 1 ano com proporções de 5 crianças por adulto e em salas de 2 com proporções de 9 crianças por adulto, pelo menos 50% das crianças eram observadas a receberem uma prestação de cuidados inadequada. Alguns estudos revelam que, em salas de educação de infância com proporções mais reduzidas de crianças por adulto, os educadores revelam um maior envolvimento com as crianças no decurso das rotinas, observando mais as suas actividades e proporcionando mais apoio a nível cognitivo e social

(File & Kontos 1993), tendem a exibir mais comportamentos interactivos sensíveis e responsivos (de Kruif et al. 2000; NICHD 1996), a ser apoiantes e estimulantes e a manifestar menos frequentemente comportamentos de gestão dos comportamentos das crianças (Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer 1997) e menos comportamentos directivos, austeros e desligados com as crianças (de Kruif et al. 2000). O rácio educador:criança foi considerado pelo National Child Care Staffing Study a medida de qualidade estrutural melhor preditora da qualidade das interacções educador-crianças (Whitebook, Howes, & Phillips 1989).

Os resultados de investigação revelam ainda a influência do tamanho do grupo de crianças nos comportamentos interactivos dos educadores, sendo que em salas com um número de crianças mais reduzido, os educadores tendem a obter cotações mais elevadas em comportamentos interactivos positivos (NICHD 2000), sensíveis, calorosos e responsivos (Howes, 1983; NICHD 1996). Inversamente, em salas de educação de infância com um maior número de crianças e mais crianças por adulto, os educadores exibem comportamentos interactivos menos sensíveis e responsivos (Howes 1997) e tendem a exibir um estilo interactivo mais controlador (de Kruif, McWilliam, & Ridley 2001; Pinto 2006). Note-se, contudo, que outros estudos relatam a ausência de associações entre estas características estruturais de qualidade e os comportamentos interactivos dos educadores (e.g., de Kruif et al. 2000; Howes 1983; Howes et al. 1992; Whitebook et al. 1989).

Pinto (2006) constatou a existência de associações entre o número de horas de trabalho directo dos educadores com as crianças e os comportamentos interactivos por eles exibidos. Os resultados indicam que os educadores de infância com menos tempo de trabalho directo com as crianças tendem a pertencer ao perfil interactivo *directivo-elaborativo*, considerado o mais adequado entre os perfis interactivos identificados, exibindo mais comportamentos interactivos de afecto, responsivos e elaborativos. No mesmo sentido, Klein e Feldman (2007) referem que os educadores que trabalhavam mais horas tendem a manifestar comportamentos interactivos menos sensíveis e responsivos, salientando o possível efeito da fadiga provocada por trabalhar muitas horas com as crianças.

Os comportamentos interactivos dos educadores parecem variar em função da natureza ou tipo de actividades realizadas pelas crianças. Os resultados da investigação de Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005), realizada em creches portuguesas, indicam algumas especificidades em função do tipo de actividades. Durante as actividades livres, a maior parte das interacções exibidas consistem em gestões do comportamento das crianças, nem sempre realizadas de forma adequada, embora as elaborações sejam igualmente bastante exibidas. Por outro lado, durante as actividades estruturadas, os comportamentos mais exibidos consistem em pedidos ou solicitações dos educadores dirigidos às crianças, elaborações, gestões e introduções (i.e., proposta de uma nova actividade a crianças desocupadas ou para gerir o comportamento) (Pinto et al. 2005). Estes resultados corroboram os resultados de Mahoney e Wheeden (1999), segundo os quais nas actividades estruturadas os educadores tendem a exibir uma maior directividade e menor responsividade do que nas actividades livres.

No que se refere às investigações realizadas em jardins-de-infância, os resultados de Grego (2003) revelaram um perfil essencialmente directivo, principalmente no que diz respeito às actividades estruturadas e uma tendência para uma menor exibição de comportamentos interactivos dos educadores em actividades livres.

Esta tendência para uma menor exibição de comportamentos interactivos dos educadores em actividades livres foi igualmente observada no estudo realizado por File e Kontos (1993), em que apenas em 15% do tempo de observação os educadores se envolviam com as crianças no decurso destas actividades. No mesmo sentido, o estudo realizado por NDoro, Hanley, Tiger e Heal (2006) indica que a média de directivas fornecidas às crianças é superior no decurso de actividades estruturadas comparativamente às actividades livres.

Alicerçando-se nos princípios fundamentais e resultados empíricos previamente apresentados os objectivos da presente investigação consistem em (1) examinar os comportamentos interactivos das educadoras de infância com as crianças, em salas de creche, em função do tipo actividade (livre e estruturada) e (2) averiguar a relação entre os comportamentos interactivos das educadoras de infância com as crianças e as características estruturais da sala de creche.

Considerando os objectivos supra explanados, descrevem-se as hipóteses de investigação formuladas: (1) existem diferenças na quantidade, qualidade e adequação dos comportamentos interactivos das educadoras de infância no decurso das actividades livres e no decurso das actividades estruturadas; (2) as educadoras de infância exibem comportamentos interactivos em maior quantidade e de maior qualidade e adequação quando: (a) pertencem à categoria profissional “educadoras de infância”; (b) auferem um salário superior; (c) têm menos horas semanais de trabalho directo com as crianças; (d) existe um maior número de adultos a trabalhar na sala de creche; (e) existe um menor número de crianças na sala; e quando (f) existe um rácio educadora:criança mais favorável, isto é, um menor número de crianças por cada adulto na sala de creche.

Método

Participantes

Participaram na presente investigação 30 profissionais de educação (25 educadoras de infância e 5 auxiliares de acção educativa), responsáveis por 30 salas de creche pertencentes a 15 instituições de educação de infância da Área Metropolitana do Porto. Salvo excepções devidamente assinaladas, neste estudo, utiliza-se a expressão “educadoras de infância” para designar este conjunto de 30 profissionais, independentemente da categoria profissional. As instituições participantes foram seleccionadas através do método aleatório simples.

Das 15 instituições, 11 eram instituições privadas de solidariedade social e 4 instituições privadas com fins lucrativos. De cada uma das 15 instituições participantes foram incluídas 2 salas, perfazendo um total de 30 salas de creche (15 salas com crianças entre 1 e 2 anos de idade e 15 salas destinadas a crianças entre os 2 e os 3 anos de idade). O tamanho dos grupos de crianças variou entre 8 e 25 crianças ($M = 15.73$, $DP = 5.07$) e o número de

adultos na sala variou entre 1 e 5 ($M = 2.43$, $DP = 1.01$). O rácio adulto:criança variou entre 1:4 e 1:18 ($M = 1:7$, $DP = 3.34$). Relativamente à formação académica dos profissionais, 3 auxiliares de acção educativa (10%) tinham concluído o 9º ano de escolaridade, 2 auxiliares (7%) tinham frequentado o ensino secundário, 17 educadoras de infância (57%) tinham bacharelato e 8 educadoras de infância (27%) tinham licenciatura. As idades das educadoras variaram entre 23 e 47 anos de idade ($M = 32.93$, $DP = 6.70$). O tempo de experiência profissional total, na área da educação de infância, variou entre 2 meses e 25 anos ($M = 8.89$, $DP = 7.00$) e a experiência específica em contexto de creche variou entre 0 e 18 anos ($M = 4.38$, $DP = 4.40$). Foi possível apurar valores entre 360 e 837,98 EUROS ($M = 600,99$, $DP = 125,30$) quanto ao vencimento mensal das educadoras participantes no estudo.

Instrumentos

Escala de Interação Educador-Criança (EIE-C)

Os comportamentos interactivos das educadoras foram avaliados com base na tradução portuguesa da *Teacher-Child Interaction Scale (T/CIS)* de Farran e Collins (1995), concebida com o intuito de fornecer uma descrição das diferentes dimensões dos comportamentos interactivos dos educadores com crianças até aos 6 anos de idade, em situações de grupo, e em contextos de educação de infância. A escala contempla 11 comportamentos interactivos: envolvimento físico, envolvimento verbal, responsividade, interacção no jogo, comportamentos de ensino, controlo sobre as actividades, directivas, relação entre as actividades, expressões positivas, expressões negativas e definição de objectivos. Cada um destes comportamentos interactivos é subdividido em três aspectos ou dimensões fundamentais, considerados de forma independente: quantidade, qualidade e adequação. A *Quantidade* constitui-se como um conceito neutro, estritamente relacionado como o nível de envolvimento do educador, ou seja, com a frequência de cada um dos comportamentos interactivos, independentemente da qualidade e adequação manifestada. A *Qualidade* relaciona-se essencialmente com a dimensão afectiva das interacções, examinando o nível de intensidade, de entusiasmo e de aceitação que o educador evidencia em cada um dos 11 comportamentos. A *Adequação* contempla, essencialmente, a dimensão cognitiva dos comportamentos interactivos do adulto, descrevendo o seu grau de adequação relativamente ao desenvolvimento, interesse e capacidades por base uma escala de 5 pontos, com descritores nos números ímpares. A cotação mais elevada em qualquer uma das dimensões é 5 (maior frequência, maior qualidade e maior adequação) (Farran & Collins 1995, 1996). Neste estudo, a *consistência interna* dos dados obtidos foi analisada considerando os 11 comportamentos interactivos das educadoras, em cada uma das três dimensões (i.e., quantidade, qualidade e adequação), em actividades livres, em actividades estruturadas e em actividades combinadas (i.e., análise conjunta dos dados das actividades livres e das actividades estruturadas). Os valores do coeficiente *alpha* de Cronbach variaram entre .71 (*Quantidade média de comportamentos interactivos em actividades estruturadas*) e .95 (*Adequação em actividades estruturadas*). A percentagem média de acordo interobservadores, com diferenças de um valor, variou entre 95% para a dimensão Qualidade (em actividades livres) e 97% para a dimensão Quantidade (em actividades livres), com uma média total de 96%. Os valores do coeficiente de correlação intraclass

obtidos em cada um dos 11 itens, para cada uma das dimensões da EIE-C, variaram entre .49 e .92 ($M = .68$).

Questionário de Avaliação das Características Estruturais de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar/Creche (QSC-T)

As informações estruturais relativas às educadoras e às salas de creche foram recolhidas através do *Questionário de Avaliação das Características Estruturais de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar/Creche (QSC-T)*, adaptado do original concebido no âmbito do estudo internacional Early Childhood Care and Education (ECCE Study Group 1997b). O objectivo deste questionário é recolher informação, através de uma entrevista efectuada ao educador de infância, que permita caracterizar o sujeito a nível pessoal (e.g., idade, número de filhos) e profissional (e.g., formação inicial e contínua, experiência profissional) e caracterizar o contexto educativo formal em que está integrado (e.g., condições de trabalho, número de crianças e adultos por sala, horário de trabalho, salário).

Procedimento

Treino e acordo interobservadores

O processo de treino de aplicação da EIE-C implicou um total de 28 horas de codificação e discussão de critérios. Os dois observadores envolvidos, com formação em psicologia, recorreram à escala, ao manual, ao livro de exercícios e ao vídeo de treino fornecidos pelas autoras (Farran & Collins 1995, 1996) e a 12 situações de interacção entre educadoras e crianças, em contexto de salas de creche não pertencentes ao grupo de participantes da presente investigação. As percentagens médias de acordo interobservadores, considerando diferenças de um ponto, no período de treino, foram de 93% para as dimensões *Quantidade* e *Qualidade* e de 94% para a dimensão *Adequação*.

Recolha de dados

Comportamentos interactivos das educadoras. A recolha de dados relativa aos comportamentos interactivos das educadoras foi efectuada através de filmagens em sala de creche. As instruções transmitidas às educadoras iam no sentido de desenvolverem as rotinas e actividades habituais da sala. Os registos em vídeo centraram-se nos comportamentos interactivos da educadora responsável pela sala, abrangendo a globalidade da situação interactiva (i.e., incluindo as crianças e actividades) no sentido de facilitar uma compreensão global de toda a situação interactiva.

No sentido de testar a hipótese de que as educadoras exibem diferentes perfis interactivos durante diferentes tipos de actividades realizadas em salas de creche, foram contempladas sessões de cerca de 15 minutos em actividades livres (duas sessões por educadora) e em

actividades estruturadas (uma sessão por educadora). No que se refere à definição de cada tipo de actividade foi considerado que nas *actividades livres* cabe às crianças a decisão quanto aos materiais a utilizar e à forma como as desejam realizar, podendo ser encorajado um conjunto diversificado de comportamentos (de Kruif & McWilliam 1999; McWilliam, de Kruif, & Zulli 2002; Kishida & Kemp 2006; Pinto et al. 2005). Quanto às *actividades estruturadas* considerou-se que estas são planeadas (Kishida & Kemp 2006), cabendo ao educador definir os materiais a utilizar (de Kruif & McWilliam 1999) e a forma como a(s) criança(s) as deverão realizar (i.e., encorajam um conjunto limitado de comportamentos), fornecendo-lhes orientação e apoio (de Kruif & McWilliam 1999; McWilliam et al. 2002; Pinto et al. 2005). As sessões de pequeno e grande grupo foram igualmente consideradas actividades estruturadas (de Kruif & McWilliam 1999). Os dados foram recolhidos essencialmente durante o período da manhã. Após concluído o processo de recolha de dados procedeu-se ao processo de codificação através da visualização e análise das 90 sessões. Foram efectuadas verificações do acordo interobservadores em 30% das sessões.

Características estruturais do jardim-de-infância. Um dos elementos da equipa de recolha de dados aplicou o *QSC-T* à educadora responsável por cada sala de creche, sob a forma de entrevista.

Resultados

Comportamentos interactivos das educadoras em actividades livres e em actividades estruturadas

O Quadro I apresenta os dados descritivos relativos aos comportamentos interactivos das educadoras em actividades livres e em actividades estruturadas. No que se refere à *Quantidade* dos comportamentos interactivos das educadoras, destaca-se o facto de o item *Relação entre Actividades* ser o comportamento mais frequentemente observado em ambos os tipos de actividades. Os comportamentos *Controlo sobre as Actividades*, *Interacção no Jogo* e *Comportamentos de Ensino* são exibidos pelas educadoras com elevada frequência em actividades estruturadas e com reduzida frequência no decurso das actividades livres.

Os comportamentos de *Responsividade* são dos mais frequentemente exibidos pelas educadoras em actividades livres e dos menos frequentes em actividades estruturadas. Relativamente à *Definição de Objectivos* verifica-se que, embora estes comportamentos não sejam muito frequentes no decurso das actividades estruturadas, são ainda menos frequentemente exibidos no decurso das actividades livres. As *Expressões Positivas* e *Expressões Negativas* são os comportamentos interactivos menos frequentes no decurso das actividades estruturadas.

Os itens com resultados médios mais elevados na dimensão afectiva das interacções (*Qualidade*) dizem respeito às *Expressões Negativas* em actividades livres e ao *Envolvimento Verbal* em actividades estruturadas. As semelhanças encontradas nas tendências desta

dimensão, entre actividades livres e estruturadas, relacionam-se com o item *Comportamentos de Ensino* que apresenta um dos valores médios mais reduzidos em ambas as actividades. No que se refere à qualidade do *Envolvimento Físico*, este valor médio é o mais reduzido no decurso das actividades *livres*, embora seja igualmente reduzido no decurso das actividades *estruturadas*.

Quadro 1 - Médias e desvios-padrão dos comportamentos interactivos das educadoras em actividades livres e em actividades estruturadas

	Quantidade		Qualidade		Adequação	
	Act. Livres	Act. Estrut.	Act. Livres	Act. Estrut.	Act. Livres	Act. Estrut.
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
1. Envolvimento Físico	3.38 (0.80)	3.27 (0.94)	3.53 (0.82)	3.03 (1.02)	3.37 (0.88)	3.83 (0.65)
2. Envolvimento Verbal	3.58 (0.73)	3.97 (0.49)	3.55 (0.67)	3.70 (0.70)	2.87 (0.89)	3.13 (0.97)
3. Responsividade	3.75 (0.74)	3.27 (0.79)	3.47 (0.59)	3.20 (0.81)	3.25 (0.75)	2.90 (0.96)
4. Interação no Jogo	3.15 (1.25)	4.27 (0.98)	3.19 (0.80)	3.13 (1.01)	3.32 (0.75)	3.13 (0.97)
5. Comportamentos de Ensino	2.90 (0.99)	3.97 (0.81)	3.11 (0.80)	2.80 (0.93)	3.54 (0.71)	3.40 (1.10)
6. Controlo sobre Actividades	2.63 (0.69)	4.33 (0.71)	3.39 (0.61)	2.50 (0.90)	3.02 (0.71)	2.90 (0.89)
7. Directivas	3.58 (0.78)	3.83 (0.65)	3.43 (0.80)	3.23 (1.01)	3.43 (0.70)	3.20 (0.96)
8. Relação entre Actividades	3.88 (1.02)	4.60 (0.56)	3.20 (0.88)	3.50 (1.12)	2.64 (0.83)	3.00 (0.98)
9. Expressões Positivas	3.00 (0.72)	3.00 (1.15)	3.35 (0.63)	3.30 (0.67)	4.07 (0.50)	3.96 (0.89)
10. Expressões Negativas	3.28 (0.72)	3.03 (1.03)	3.58 (0.70)	3.34 (0.80)	3.05 (0.83)	2.85 (0.95)
11. Definição de Objectivos	2.80 (0.76)	3.63 (0.90)	3.14 (0.64)	3.30 (0.79)	3.69 (0.59)	3.53 (1.01)
Média	3.30 (0.74)	3.81 (0.51)	3.35 (0.53)	3.20 (0.68)	3.26 (0.62)	3.26 (0.76)

Considerando a dimensão *Adequação*, é igualmente possível constatar semelhanças entre ambos os tipos de actividades (livres e estruturadas), nomeadamente no que diz respeito ao item *Expressões Positivas* que se salientou como aquele que obteve valores médios mais elevados em ambas as situações. Quanto a resultados discordantes, é possível verificar que os valores médios mais reduzidos nas actividades *livres* são relativos aos itens *Relação entre*

Actividades e Envolvimento Verbal. Os resultados mais reduzidos nas actividades estruturadas verificam-se nos itens *Expressões Negativas*, *Responsividade* e *Controlo sobre as Actividades*.

Para determinar se existiam diferenças estatisticamente significativas, com significado prático, entre os resultados médios apurados nas dimensões quantidade e adequação, em função do tipo de actividade (livre e estruturada), recorreu-se ao Teste *t* para amostras emparelhadas. Para a dimensão *Qualidade*, devido à violação do pressuposto de normalidade da distribuição, foi realizado o teste *Wilcoxon signed-rank*.

Os resultados obtidos na dimensão *Quantidade* revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas, de grande magnitude, indicando que as educadoras exibem maior quantidade de comportamentos interactivos no decurso de actividades estruturadas ($t(29) = -4.45, p < .001, r = .65$). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados médios obtidos na dimensão *Qualidade* ($Z = -1.40, p > .05, r = -.18$) e na dimensão *Adequação* ($t(29) = 0.02, p > .05, r = .00$), em função do tipo de actividade.

Tendo em conta os resultados obtidos na dimensão *Quantidade*, foram efectuadas análises de diferenças de médias ao nível dos 11 comportamentos interactivos, com recurso ao teste *Wilcoxon signed-rank*. Adoptando um nível de significância estatística de .004, decorrente de uma correcção de Bonferroni, os resultados revelam que, durante as actividades estruturadas, as educadoras exibem mais *Controlo sobre as Actividades* ($Z = -4.56, p < .001, r = -.59$), *Comportamentos de Ensino* ($Z = -4.31, p < .001, r = -.56$), *Definição de Objectivos* ($Z = -3.84, p < .001, r = -.50$), *Envolvimento Verbal* ($Z = -2.96, p < .004, r = -.38$), *Interação no Jogo* ($Z = -3.51, p < .001, r = -.45$) e *Relação entre as Actividades* ($Z = -3.22, p < .001, r = -.42$). Os itens *Controlo sobre as Actividades*, *Comportamentos de Ensino* e *Definição de Objectivos* revelam efeitos de grande magnitude. Os itens *Envolvimento Verbal*, *Interação no Jogo* e *Relação entre as Actividades* revelam efeitos de moderada magnitude.

Comportamentos interactivos das educadoras e características estruturais das salas de creche

No sentido de determinar as associações entre a quantidade, qualidade e adequação dos comportamentos interactivos das educadoras, em actividades combinadas, e as variáveis estruturais do contexto de creche foram calculados os Coeficientes de correlação momento produto de *Pearson*, *rho* de *Spearman* e coeficientes de correlação Ponto Bisserial (r_b).

De acordo com os resultados obtidos, existe uma associação positiva, estatisticamente significativa, de grande magnitude, entre a categoria profissional e a *Adequação* dos comportamentos interactivos ($r_b = .57, p < .05$), indicando que as educadoras de infância exibem comportamentos interactivos com uma adequação superior aos exibidos pelas auxiliares de acção educativa.

Do mesmo modo, verificou-se uma associação positiva moderada, estatisticamente significativa, entre o salário e a *Qualidade* dos comportamentos interactivos ($r = .43, p <$

.05) e a *Adequação* dos comportamentos interactivos ($r = .42, p < .05$). Foi igualmente possível constatar uma associação negativa moderada, estatisticamente significativa, entre o número de horas de trabalho directo com as crianças e a *Adequação* dos comportamentos interactivos ($r = -.37, p < .05$). Não foram encontradas associações entre as variáveis estruturais tamanho do grupo, número de adultos na sala e número de crianças por adulto e qualquer uma das três dimensões do comportamento interactivo das educadoras.

Com o objectivo de investigar a existência de diferenças na quantidade, qualidade e adequação dos comportamentos interactivos, em função da categoria profissional (Auxiliar de acção educativa ou Educadora de infância), recorreu-se ao teste de *Mann-Whitney*. Os resultados revelam que a diferença obtida na dimensão *Adequação*, em função da categoria profissional, é estatisticamente significativa evidenciando um efeito de média magnitude ($z = -2.03, p < .05, r = -.37$), e indicando que as educadoras revelam comportamentos interactivos de maior adequação do que as auxiliares de acção educativa. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para as dimensões *Quantidade* e *Qualidade*, em função da categoria profissional.

Com o intuito de investigar a existência de diferenças na *Adequação* dos 11 comportamentos interactivos em análise, em função da categoria profissional, recorreu-se ao teste de *Mann-Whitney*. Contudo, utilizando um nível de significância estatística de .004, decorrente de uma correcção de Bonferroni, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhum item.

Discussão

Comportamentos interactivos das educadoras em actividades livres e em actividades estruturadas

Os resultados obtidos sugerem a existência de diferenças nos comportamentos interactivos exibidos pelas educadoras em função do tipo de actividade, sendo a hipótese previamente delineada parcialmente confirmada. Mais especificamente, nas *actividades estruturadas* as educadoras tendem a exibir mais frequentemente comportamentos interactivos do que nas actividades livres. Este investimento quantitativo por parte das educadoras nas actividades estruturadas parece, de alguma forma, corroborar os resultados de outras investigações, realizadas a nível nacional, que referem uma predominância de actividades estruturadas comparativamente às actividades livres, quer em contexto de creche (e.g., Pinto et al. 2005), quer em contexto de jardim-de-infância (e.g., Gamelas 2003; Grego 2003).

No presente estudo, estas diferenças ao nível da quantidade reflectem-se em alguns comportamentos interactivos específicos. Assim, no decurso das *actividades estruturadas* as educadoras exibem mais frequentemente *comportamentos de ensino, controlo sobre as actividades, definição de objectivos, envolvimento verbal, interacção no jogo e relação entre as actividades*.

A expectativa inicial era a de que o comportamento interactivo de *controlo sobre as actividades* das crianças, que consiste na selecção, organização, estrutura e gestão das actividades das crianças, por parte dos educadores, determinando quando as crianças devem iniciar e terminar uma actividade, fosse mais frequentemente exibido no decurso das actividades estruturadas, uma vez que a sua definição engloba características semelhantes às próprias características presentes na definição de actividades estruturadas. Adicionalmente, a definição deste comportamento interactivo, e a própria concepção de actividades estruturadas, contém igualmente algumas características da dimensão interactiva directividade, implicando, de alguma forma, a gestão das actividades realizadas pelas crianças.

Esta tendência, para a exibição de mais comportamentos interactivos de natureza directiva, por parte das educadoras, em actividades estruturadas corrobora resultados de diversas investigações (e.g., Grego 2003; Mahoney & Wheeden 1999; Pinto et al. 2005). A análise dos comportamentos interactivos mais exibidos pelas educadoras no decurso das actividades estruturadas sugere que estas actividades são perspectivadas como momentos de aprendizagem intencional em que é assumido, pelo educador, o papel de mediador deste processo. Contudo, o facto de os *comportamentos de controlo* sobre as *actividades* e os *comportamentos de ensino* terem apresentado das médias mais reduzidas ao nível da qualidade e de os *comportamentos de controlo* e de *relação entre actividades* terem obtido dos resultados mais reduzidos ao nível da adequação, permite constatar que no decurso das actividades estruturadas estes comportamentos interactivos não estão a ser exibidos da melhor forma por parte das educadoras.

O facto de, no decurso das actividades livres, as educadoras participantes exibirem comportamentos interactivos em menor frequência sugere uma menor valorização do papel dos adultos como mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento no decurso deste tipo de actividades. As observações levadas a cabo nas salas de actividades do presente estudo, bem como os relatos informais de alguns educadores parecem traduzir uma concepção das actividades livres como momentos em que as crianças devem ter a liberdade de interagir com os pares e explorar autonomamente os materiais disponíveis, aprendendo de forma independente e sem interferência por parte dos adultos, e talvez por isso aproveitados pelos educadores para se envolvem noutras tarefas (e.g., organização da sala e/ou dos materiais e preparação de actividades), interagindo com as crianças apenas pontualmente.

Coloca-se então a possibilidade de os profissionais de educação poderem, eventualmente, sentir alguma dificuldade em perspectivar o seu contributo activo, como promotores da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, em actividades que são seleccionadas e iniciadas pelas crianças, e nas quais cabe igualmente às crianças a decisão de como as desejam realizar. Farran e Son-Yarborough (2001) referem a possibilidade de os educadores se sentirem mais confortáveis no ensino dirigido a um grupo do que a apoiarem (individualmente) as crianças que circulam entre as áreas de actividade. Este facto contraria a posição assumida por Portugal (2000), que perspectiva as actividades livres como as mais relevantes em contexto de creche, uma vez que o desenvolvimento das crianças desta idade não é adequadamente promovido em actividades dirigidas pelo educador, sendo de esperar um maior envolvimento por parte dos educadores neste tipo de actividades.

Uma característica comum aos dois tipos de actividade é o facto de os comportamentos interactivos directivos (i.e., *directivas*) serem dos comportamentos mais exibidos pelas educadoras. Esta constatação confirma resultados de diversas investigações prévias (e.g., File 1994; Grego 2003; Jingbo & Elicker 2005; Pinto et al. 2005) que referem a predominância de comportamentos interactivos de natureza directiva por parte dos educadores e contrasta com os resultados relatados por Grande (2010) relativamente ao estilo interactivo de educadoras do ensino especial.

Comportamentos interactivos das educadoras e as características estruturais das salas de creche

Resultados de diversas investigações salientam a associação positiva entre a formação dos profissionais de educação de infância e a qualidade dos comportamentos interactivos exibidos por estes profissionais (e.g., File & Kontos 1993; Kontos & Wilcox-Herzog 2002). Na presente investigação, os resultados permitiram constatar que os profissionais de educação com formação superior em educação de infância exibem comportamentos interactivos de maior adequação do que auxiliares de acção educativa sem formação superior. Esta constatação confirma a posição assumida por Portugal (2000) acerca da importância da formação adequada dos profissionais no que diz respeito ao comportamento e desenvolvimento das crianças em idade de creche, no sentido de os capacitar para uma compreensão e reconhecimento adequados das necessidades e interesses das crianças. Embora não surpreendentes, os resultados revelam-se preocupantes, quando se considera a relevância atribuída, explícita ou implicitamente, às auxiliares de acção educativa na “educação” das crianças em contextos de educação de infância portugueses, principalmente em salas de creche, interagindo diariamente com as crianças, muitas das vezes assegurando o funcionamento das salas durante os períodos em que as educadoras de infância estão ausentes. Note-se que 17% das salas de creche observadas (todas para crianças entre 1 e 2 anos de idade) eram da responsabilidade de auxiliares de acção educativa, que permanecem, a maior parte do tempo, nas salas com as crianças sem a presença de educadores de infância.

Esta situação deve-se essencialmente a duas razões que Vasconcelos (2006, p. 8) adjectiva como “perversões no sistema de implementação das políticas para a infância”, que consistem no facto de o trabalho dos educadores de infância com crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos não ser reconhecido como serviço docente e, portanto, não ser considerado como tempo de serviço, e à existência de disparidades no que se refere às remunerações mensais auferidas pelos educadores de infância no sector público e no privado ou solidário (Vasconcelos 2006).

Estas circunstâncias poderão, eventualmente, conduzir a diversas situações, nomeadamente: (a) a um menor reconhecimento social do papel do educador de infância; (b) a uma desmotivação por parte dos educadores (Portugal 2000); (c) a um êxodo dos educadores de infância das salas de creche; (d) a uma mobilidade excessiva dos educadores de infância (Vasconcelos 2006); (e) a uma predominância, no contexto de creche, de educadores de infância com menores habilitações, sendo esta opção a última a que recorrem, e (f) a uma

responsabilidade meramente aparente dos educadores pelas salas de creche, exercendo a sua prática docente em salas de jardim-de-infância, ficando a “prática docente” na creche à responsabilidade de auxiliares de acção educativa.

A literatura indica que melhores condições salariais correspondem a melhores experiências proporcionadas pelos profissionais às crianças (Portugal 2000). Corroborando, de alguma forma esta ideia, os resultados obtidos permitem ainda constatar associações relevantes entre os salários auferidos pelas educadoras e a adequação dos comportamentos interactivos. Note-se, contudo, que a variável salário mensal consubstancia outras variáveis, algumas das quais consideradas na presente investigação, nomeadamente a categoria profissional, ou até mais especificamente a formação inicial e a experiência profissional.

Neste conjunto de salas de creche, foi possível constatar uma elevada heterogeneidade relativamente ao tamanho do grupo de crianças e ao número de adultos por cada sala de creche, tendo-se constatado elevada variabilidade no que se refere à proporção de crianças por adulto, registando-se uma média superior ao recomendado oficialmente para esta faixa etária. As hipóteses delineadas para este tipo de variáveis foram infirmadas, na medida em que não foram apuradas associações significativas entre os comportamentos interactivos das educadoras e qualquer uma destas características estruturais.

Finalmente, os resultados indicam a existência de associações negativas entre o número de horas que as educadoras despendem em trabalho directo com as crianças e a adequação dos comportamentos interactivos exibidos, confirmando parcialmente a hipótese previamente delineada. Desta forma, parece existir a tendência para que as educadoras que despendem mais tempo com as crianças revelem comportamentos interactivos de menor adequação. Estes resultados corroboram a tendência global encontrada no estudo realizado por Pinto (2006)¹, que indica resultados mais positivos nos comportamentos interactivos das educadoras associados a um menor número de horas semanais de trabalho directo com as crianças, e no estudo de Klein e Feldman (2007), que refere a exibição de comportamentos interactivos menos positivos por parte de educadores que trabalham mais horas.

Complementarmente, o presente estudo e o realizado por Pinto (2006) indicam que as educadoras com menos horas de trabalho directo com as crianças tendem a exibir comportamentos interactivos mais adequados aos interesses e capacidades desenvolvimentais das crianças e a exibir, mais frequentemente, comportamentos interactivos subjacentes a um perfil directivo-elaborativo, ou seja, com características interactivas de natureza mais responsiva quando comparado com o outro perfil interactivo identificado (i.e., directivo-não contingente).

Estes resultados são compreensíveis se reflectirmos acerca do desgaste desta profissão devido às múltiplas funções que lhe compete. As exigências simultâneas a que as educadoras têm de responder diariamente, a atenção, disponibilidade física e psicológica e a

¹ Estudo realizado com os mesmos participantes da presente investigação embora utilizando um outro instrumento de avaliação dos comportamentos interactivos dos educadores.

intencionalidade da acção sistematicamente subjacente às suas interações com as crianças, que em fases tão precoces são mais dependentes, tornam a profissão de elevada exigência.

Conclusão

Os aspectos menos positivos que se salientam no presente estudo poderão, eventualmente, ser justificados, pelo menos em parte, pelo facto de, em Portugal, os currículos programáticos da formação superior em educação de infância privilegiarem os conhecimentos relativos ao desenvolvimento e às práticas dirigidas à faixa etária do pré-escolar (i.e., 3-5 anos), o que poderá contribuir para expectativas desajustadas no que se refere ao comportamento e ao desenvolvimento de crianças em idade de creche. Por outro lado, os educadores podem sentir que seguir os interesses das crianças (e.g., sentar-se no chão da sala e brincar com as crianças) não é, de facto, realizar o trabalho de ensino que lhes compete (Portugal 2000).

Os resultados do presente estudo sugerem a necessidade impreterível de reflectir, planificar e implementar um conjunto de estratégias que possibilitem a promoção da quantidade, qualidade e adequação dos comportamentos interactivos exibidos pelos educadores em contextos de creche, no sentido de alcançar níveis de excelência.

No que se refere às implicações práticas que emergem do perfil interactivo médio exibido pelas educadoras participantes no presente estudo no decurso de *actividades livres*, os resultados sugerem que os educadores deverão adquirir competências no sentido de: (a) valorizar o seu papel de mediadores na promoção da aprendizagem das crianças, exibindo mais *frequentemente comportamentos interactivos*; (b) reduzir a quantidade de *directivas* exibidas, para que seja possível emergir um padrão interactivo essencialmente responsivo com níveis de directividade moderados; (c) reajustar a utilização do *comportamento de controlo* sobre as actividades das crianças, de forma a evitar a sua sub ou sobre valorização; (d) reequilibrar a exibição de *expressões positivas* e *negativas*, valorizando a contingência na exibição das expressões positivas; (e) e exibir, mais frequentemente, *comportamentos de ensino* caracterizados pela flexibilidade e entusiasmo.

No que se refere às *actividades livres*, é necessária investigação adicional no sentido de: (1) esclarecer as crenças dos educadores acerca do seu papel no decurso destas actividades; (2) clarificar se, de facto, os educadores sentem dificuldade em assumir um papel de mediadores na promoção da aprendizagem com base nos interesses e envolvimento das crianças; (3) esclarecer os comportamentos interactivos que podem e devem ser exibidos no decurso destas actividades de forma a salientar o papel do educador; (4) definir um plano de acção promotor de comportamentos elaborativos e responsivos, baseados nos interesses das crianças, e avaliar a sua eficácia quanto à alteração do reportório interactivo exibido pelos educadores nestas situações e (5) avaliar a eficácia destas mudanças no envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que se refere às implicações práticas que emergem do perfil interactivo médio exibido pelas educadoras no decurso das *actividades estruturadas* os educadores deverão adquirir

competências no sentido de: (1) exibir um maior grau de *responsividade*, de forma contingente, gerindo as exigências simultâneas do grupo de crianças e considerando o contributo essencial destas, o que implica uma maior flexibilidade, reciprocidade e equilíbrio de poder entre educador e educando; (2) aumentar a qualidade afectiva e a adequação dos comportamentos interactivos de *controlo sobre as actividades*, de *ensino* e de *relação entre as actividades*; (3) exibir flexibilidade e adequação no *controlo das actividades*, evitando a sua sub ou sobre valorização; (4) exibir flexibilidade, prazer e espontaneidade nos *comportamentos de ensino* de competências às crianças; (5) manifestar fluidez e sincronia na *transição entre actividades*, sequenciando as tarefas da mais simples à mais complexa, introduzindo mudanças para manter o interesse das crianças e explicitando a relação entre elas para que seja possível transmitir às crianças uma ideia de continuidade entre as actividades; (6) aumentar a frequência da exibição de *expressões positivas*; (7) exibir expressões negativas nos momentos adequados; (8) considerar de forma contínua e sistemática os interesses, necessidades e competências das crianças e valorizar o contributo fundamental destes aspectos no processo de ensino-aprendizagem e na promoção do desenvolvimento das crianças; (9) e valorizar o *contacto físico sensível* em relação às crianças.

As diferenças encontradas nos comportamentos interactivos de profissionais com diferentes formações ou categorias profissionais (i.e., educadoras de infância e auxiliares de acção educativa) levam a que se assuma, como sendo de particular relevância, que o estado português tome medidas no sentido de assegurar que: (1) a relevância da educação formal/não parental para a infância seja reconhecida, contemplando a faixa etária dos 3 meses aos 3 anos de idade; (2) exista uniformização das condições de trabalho, de forma a evitar que os profissionais mais qualificados se aglomerem invariavelmente num sector (i.e., público); (3) cada sala de educação de infância esteja sob a responsabilidade de um profissional adequadamente qualificado nesta área, e que esta responsabilidade se reflecta efectivamente nas práticas pedagógicas diárias, e ainda que (4) qualquer profissional, directa ou indirectamente, envolvido na prática pedagógica (como é o caso dos auxiliares de acção educativa) tenha a devida qualificação, o que deveria implicar formação em desenvolvimento e educação de infância.

Os resultados da presente investigação reiteram a relevância que a formação dos profissionais parece assumir na promoção da qualidade em educação de infância. Salienta-se a relevância da formação em desenvolvimento e educação da criança para todos os profissionais participantes. Algumas sugestões acerca dos conteúdos e estratégias de formação podem ser consideradas na planificação e implementação da formação dos educadores (ver Almeida 2007; Edwards 2007).

Adicionalmente, parece fazer sentido uma maior corresponsabilização dos educadores de infância no que se refere à qualificação das auxiliares de educação, devendo caber aos primeiros: (a) assumir intencionalmente o papel de modelo para interacções e práticas pedagógicas adequadas nas salas; (b) supervisionar as interacções das auxiliares de acção educativa, valorizando as práticas adequadas, e discutir conjuntamente com elas as práticas menos adequadas, perspectivando conjuntamente as estratégias necessárias para as modificar; (c) envolver as auxiliares de acção educativa nas planificações das actividades, dos objectivos que se pretendem atingir e dos comportamentos interactivos mais adequados para alcançar cada um dos objectivos previstos; (d) monitorizar actividades que poderão

ser realizadas pelas auxiliares, com a observação atenta dos educadores de infância, e posterior discussão das suas potencialidades e fragilidades; e (e) assegurar que em situações excepcionais de ausência dos educadores de infância da sala, actividades prévia e conjuntamente planeadas são implementadas pelas auxiliares.

No que se refere aos salários auferidos, a constatação de que as educadoras que auferem salários superiores tendem a exibir comportamentos interactivos de maior qualidade e adequação leva a considerar a importância de homogeneizar as condições salariais dos profissionais eliminando as disparidades existentes entre diferentes sectores (i.e., público e privado ou solidário) no sentido de evitar a existência de situações pouco vantajosas anteriormente referidas. Adicionalmente, o estabelecimento de um conjunto de critérios para uma diferenciação salarial alicerçado em aspectos que reflectam directamente a qualidade das práticas educativas em contextos de educação de infância poderia funcionar como um forte motivador para um investimento contínuo dos profissionais na qualidade destes serviços.

Os resultados parecem, ainda, sugerir a necessidade de repensar a distribuição horária das funções desempenhadas pelos educadores de infância, indicando que poderia ser vantajoso diminuir o tempo de trabalho directo com as crianças e aumentar o tempo destinado a outras funções. Estas últimas poderiam consistir na planificação das práticas pedagógicas, na concepção de materiais pedagógicos, em contactos com entidades da comunidade envolvente para elaboração de projectos conjuntos, em contactos com as famílias das crianças, trabalho em equipa numa perspectiva de partilha de experiências e de saberes (Decreto-Lei nº 240/2001), na reflexão acerca das suas práticas pedagógicas, tendo como base a experiência, resultados de investigação e outros recursos para o seu desenvolvimento profissional (Decreto-Lei nº 240/2001; Decreto-Lei nº 15/2007), na participação em diversas modalidades de formação e planificação da forma de aplicar as competências adquiridas na sua prática profissional e em levar a cabo a sua auto-avaliação (Decreto-Lei nº 15/2007). Estas medidas deveriam ser consideradas em simultâneo com outras medidas que permitissem assegurar a continuidade da prática pedagógica em sala, através da presença de outro profissional, altamente qualificado, na ausência do educador responsável pelo grupo de crianças.

Investigação adicional, direccionada para a identificação de factores passíveis de diminuir o possível desgaste e cansaço que poderá eventualmente explicar esta associação, poderia ser considerada na planificação e implementação de estratégias alternativas às anteriormente consideradas. Seria igualmente interessante examinar a existência de variáveis que possam reduzir ou fortalecer esta tendência.

Deposita-se a esperança de que o conjunto de resultados que emergiram do presente estudo, incluído no vasto campo de investigação neste âmbito, possa contribuir para a concretização de práticas baseadas nas evidências, profissionalizando e intencionalizando os comportamentos interactivos dos educadores no sentido de optimizarem as condições de aprendizagem em contextos de educação de infância, de forma a promover todo o potencial de desenvolvimento de cada criança.

Limitações e pontos fortes

As conclusões deste trabalho são necessariamente enquadradas por um conjunto de limitações, nas quais se inclui o carácter correlacional e não explicativo deste estudo e o reduzido tamanho (principalmente evidente quando se analisam subgrupos) e falta de representatividade da amostra. Destaca-se ainda a perspectiva parcial do fenómeno transaccional interactivo, na medida em que não foram consideradas as influências bilaterais e recíprocas dos diversos elementos participantes (i.e., o contributo das crianças para o processo interactivo). Contudo, tem-se presente a real impossibilidade de considerar e analisar, num único estudo, a totalidade de variáveis e a diversidade de influências possíveis subjacentes aos comportamentos interactivos dos educadores em contexto educativo formal.

Não obstante as limitações supra explanadas, destacam-se alguns aspectos da presente investigação que poderão ser identificados como pontos fortes. Desta forma, o facto das observações dos comportamentos interactivos dos educadores de infância terem sido efectuadas em contexto de vida diária, contribuiu para a validade ecológica do presente estudo. A utilização de múltiplas observações dos comportamentos considerados proporciona uma maior estabilidade das medidas, podendo contribuir para o aumento da proporção de variância explicada pelas diferenças entre os participantes e para a redução da proporção de erro. Adicionalmente, a tripla perspectiva de análise dos comportamentos interactivos das educadoras, ou seja, considerar de forma independente a quantidade, qualidade (dimensão afectiva) e adequação (dimensão cognitiva), parece assumir-se igualmente como uma mais-valia.

Nota de autor

Este estudo foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (através do projecto com a referência POCTI/PSI/35207/2000) e pelo Instituto de Inovação Educacional (no âmbito da Medida 2 do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, através do projecto com a referência 39/2001).

Referências

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Almeida, A. S. (2007). *Comportamentos interactivos das educadoras e envolvimento das crianças em contexto de creche*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, X(3), 7-30.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade pré-escolar em Portugal. In DB/GEDEP (Ed.), *Educação Pré-escolar: Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento de Educação Básica. Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar do Ministério da Educação.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 527-535.
- Berk, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Expanded Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredenkamp, S., & Couple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood*. Revised Edition. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bryant, D.M., Zaslow, M., & Burchinal, M. (2010). Issues in measuring program quality. In P.W. Wesley & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 47-67). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República – I Série – A, N.º 201 – 30 de Agosto de 2001, 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 15/2007. *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República – I Série – N.º 14 – 19 de Janeiro de 2007, 501-547.

de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). *Teachers' interaction behaviors with toddlers and preschoolers*. Manuscrito não publicado. University of North Carolina at Chapel Hill.

de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.

Edwards, S. (2007). From developmental-constructivism to socio-cultural theory and practice: An expansive analysis of teachers' professional learning in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 83-106.

European Child Care and Education Study Group. (1997a). *European Child Care and Education Study: Cross national analyses of the quality and effects of different types of early childhood programs on children's development*. Final report package # submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.

European Child Care and Education Study Group. (1997b). *Questionário de Avaliação das Características Estruturais de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar/Creche – Entrevista com o Educador/Adulto responsável pelo grupo/sala (QSC-T)*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de Investigação n° 3: Psicologia do Desenvolvimento e Adaptação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Farran, D. C. & Collins, E. N. (1995). *Teacher/Child Interaction Scale*. Department of Teaching and Learning, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Farran, D. C. & Collins, E. N. (1996). *Teacher/Child Interaction Scale training videotape and workbook*. Department of Teaching and Learning, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Farran, D. C. & Son-Yarbrough, W. (2001). Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviours. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 245-262.

File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223-240.

File, N., & Kontos, S. (1993). The relationship of program quality to children's play in integrated early intervention settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 1-18.

Gamelas, A. M. (2003). Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, XVII (1), 195-226.

Grande, C. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Grego, T. (2003). Padrões de comportamento das educadoras de infância: Estudo exploratório para a compreensão das interações em contexto de jardim-de-infância. *Psicologia*, XVII(1), 137-160.

Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.

Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult: child ratio. *Merrill Palmer Quarterly*, 43, 404-425.

Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.

Jingbo, L., & Elicker, J. (2005). Teacher-child interaction in Chinese kindergartens: An observational analysis. *International Journal of Early Years Education*, 13(2), 129-143.

Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31(2), 101-114.

Klein, P. S., & Feldman, R. (2007). Mothers' and caregivers' interactive and teaching behaviour with toddlers. *Early Child Development and Care*, 177(4), 383-402.

Kontos, S. & Wilcox-Herzog, A. (2002). *Teacher preparation and teacher-child interaction in preschools: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Consultado em 2 de Agosto de 2007 através de <http://www.dgo.pt>.

Mahoney, G., & Wheeden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 51-68.

McWilliam, R. A., de Kruif, R. E. L., & Zulli, R. A. (2002). The observed construction of teaching: Four contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, 148-161.

National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood research Quarterly*, 11(3), 296-306.

National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.

National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure-process-outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206.

National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99-116.

NDoro, V., Hanley, G. P., Tiger, J. H., & Heal, N. A. (2006). A descriptive assessment of instruction-based interactions in the preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 79-90.

Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37, 164-173.

Pinto, A. I. (2006). *O Envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Pinto, A. I., Grande, C. Novais, I. & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche: Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Org.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos* (pp. 30-72). Porto: LivPsic.

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 85-106.

Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palácios, J., & Wetzels, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: does it matter and does it need to be improved?* Consultado em 14 de Agosto de 2007 através de <http://aspe.os.dhhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>.

Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância: Proposta de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em 23 de Julho de 2007 através de www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=download&gid=35

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in América: National Child Care Staffing Study. Final Report*. Washington, DC: National Center for the Early Childhood Work Force. In Regulations of child care, Briefs, 2, Winter 2002. Disponível em <http://www.ncedl.org>.

Wilcox-Herzog, A., & Ward, S. L. (2004). Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6(2), 1-16.