



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Vera Lúcia Esteves Mateus

Atenção Partilhada aos 10 meses de idade: Influências do Parceiro Social e do Contexto de Interação

Vera Lúcia Esteves Mateus **Atenção Partilhada aos 10 meses de idade: Influências do Parceiro Social e do Contexto de Interação**

UMinho | 2011

Junho de 2011



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Vera Lúcia Esteves Mateus

Atenção Partilhada aos 10 meses de idade: Influências do Parceiro Social e do Contexto de Interação

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Clínica

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Carla Martins

Junho de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este projecto de investigação tornou-se um processo de crescimento pessoal e profissional para o qual várias pessoas contribuíram de forma significativa.

Gostaria de deixar o meu profundo agradecimento à Professora Carla Martins por ter aceitado o convite de me orientar neste trabalho de descoberta científica e ter contribuído para a minha evolução enquanto investigadora com a sua experiência e perícia profissionais. Muito obrigada pela partilha de conhecimento e por todo o apoio instrumental e emocional que me proporcionou ao longo de todo o percurso.

À Ana Osório pela total disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas e, principalmente, por me ter iniciado nesta área tão desafiante como é a Psicologia do Desenvolvimento e, em particular, a atenção partilhada.

À Raquel Ribeiro por ter sido incansável na cotação do acordo. Sei que não foi tarefa fácil.

A todas as famílias que participaram no estudo.

À Teresa e à Nádía pelo suporte emocional e amizade incondicional.

À Filipa, à Célia e à Vera por estarem sempre no meu coração.

À Marisol pela sua disponibilidade e apoio.

Aos meus pais e à minha irmã por estarem sempre comigo e me terem ajudado a tornar na pessoa que sou.

À Clara, minha fonte de inspiração, é gratificante poder acompanhar o teu crescimento e presenciar as tuas conquistas neste mundo de adultos.

Resumo

A atenção partilhada emerge por volta dos 9 meses de idade e traduz-se na capacidade da criança em coordenar, com outra pessoa, a sua atenção face a um objecto externo ou acontecimento, comprovada através da troca de olhares no decorrer da interação triádica. Esta competência é frequentemente avaliada através de duas dimensões principais: resposta da criança a sugestões de atenção partilhada por parte do adulto (RJA) e iniciação de atenção partilhada por parte da criança (IJA). O presente estudo tem por objectivo analisar a influência do parceiro social e do contexto de interação no desenvolvimento dos comportamentos de atenção partilhada. Cinquenta e duas crianças foram avaliadas aos 10 meses de idade, com o pai e a mãe em duas situações distintas, numa sessão de jogo livre e jogo semi-estruturado. Os resultados mostram um efeito principal do parceiro social nos comportamentos para Ensinar a criança, sendo que as mães realizaram significativamente mais estratégias nesta categoria do que os pais. Verificou-se também um efeito principal do parceiro social na resposta da criança a sugestões do adulto para se envolver em atenção partilhada, apresentando níveis mais elevados com as mães do que com os pais. Por outro lado, todas as variáveis registaram um efeito principal do contexto de interação. Os adultos desempenharam mais comportamentos para Entreter a criança durante a sessão de jogo livre e mais estratégias para Ensinar e Direcção a Atenção no contexto de jogo semi-estruturado. A criança manifestou mais comportamentos de iniciação e resposta a sugestões de atenção partilhada no decorrer do jogo livre do que na tarefa semi-estruturada. Investigações futuras devem integrar outros factores, como os estilos interactivos do adulto, características do adulto e da criança, e variáveis sócio-demográficas, que possam explicar as diferenças individuais no desenvolvimento da atenção partilhada nas crianças.

Abstract

Joint attention emerges at around 9 months of age and consists of the infant's ability to share attention towards an external object or event with another person, attested by alternation of gaze during triadic interactions. This skill is frequently evaluated through two main dimensions: responding to joint attention (RJA) and initiating joint attention (IJA). The aim of the present investigation is to study the influences of the social partner and interaction context to the development of joint attention behaviors. Fifty-two infants were assessed at 10 months with their mothers and fathers in two different contexts, during a toy-play interaction and a semi-structured interaction. Results showed a main effect of the social partner in adults' teaching behaviors, with mothers performing significantly more bids in this category than fathers. There was also a main effect of the social partner in infant's response to adults' bids for joint attention, who presented higher indexes with their mothers than with their fathers. On the other hand, all variables revealed a main effect of the interaction context. Adults performed more bids to entertain during toy-play session and more teaching and attention directing behaviors in the semi-structured interaction. The infant carried out more initiating and responding to joint attention behaviors during toy-play than during the semi-structured task. Further research should incorporate other factors, such as adults' interactive style, adult and children characteristics, and social-demographic variables, which could explain individual differences in infants' joint attention development.

Índice

	Pg.
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	1
1.1 – Atenção Partilhada e o seu Papel no Desenvolvimento Humano	1
1.2 – Contextos de Avaliação da Atenção Partilhada	6
1.3 - Papel da Mãe e do Pai no Desenvolvimento Sócio-Cognitivo na Infância	10
1.4 - Questões de Investigação	15
Capítulo 2 – Metodologia	16
2.1 – Amostra	16
2.2 – Procedimento	16
2.3 – Instrumentos	17
Capítulo 3 – Resultados	20
3.1 – Comportamentos de Atenção Partilhada em Jogo Livre e Jogo Semi-Estruturado com cada um dos Parceiros Sociais – Mãe e Pai	20
3.2 – Impacto do Contexto de Interação e Parceiro Social nos Comportamentos de Atenção Partilhada	23
Capítulo 4 – Discussão dos resultados	26
Conclusão	33
Referências Bibliográficas	34

Introdução

Nos últimos anos, o período que decorre da infância até à idade pré-escolar tem merecido especial atenção de inúmeros investigadores. Nesta fase emergem importantes marcos desenvolvimentais a nível cognitivo, emocional e social, os quais vão desempenhar um papel crucial e, até mesmo, determinante no nosso percurso enquanto seres humanos.

Uma das áreas mais estudadas neste período do ciclo vital tem sido a cognição social, considerada como uma das características que melhor define o desenvolvimento humano (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998) e que consiste na aquisição gradual de competências que permitem à criança identificar e interpretar pistas sociais do próprio e dos outros e, com base nas mesmas, reagir (Carpendale & Lewis, 2006, *in* Osório, 2010).

Nesta dissertação, debruçar-nos-emos sobre a atenção partilhada, apontada como um marco essencial e potencial precursor do desenvolvimento de outras capacidades sócio-cognitivas emergentes durante a infância, como é o caso da linguagem no segundo ano de vida e da Teoria da Mente por volta dos 4 anos de idade.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1 – Atenção Partilhada e o seu Papel no Desenvolvimento Humano

O ser humano evidencia o seu carácter social desde o nascimento, manifestando desde tenra idade uma preferência por estímulos humanos (Morton & Johnson, 1991; Rochat & Striano, 1999, *in* Osório, 2010), ao mesmo tempo que procura reproduzir gestos e expressões faciais dos adultos (Meltzoff & Moore, 1989, *in* Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998). Este comportamento social activo aumenta drasticamente por volta dos 2 meses de idade, quando a criança inicia o seu envolvimento em interações face-a-face com um adulto (Trevarthen, 1979; Tronick, 1989, *in* Carpenter et al., 1998).

Durante os primeiros seis meses de vida, a criança manifesta uma tendência para usar e responder ao contacto ocular, expressões faciais, vocalizações e postura corporal nas interações diádicas com os seus cuidadores. Este estágio desenvolvimental, denominado de “intersubjectividade primária”, permite à criança, através das interações sociais diádicas com os adultos, adquirir experiência e informação suficiente para, em combinação com a maturação cognitiva que vai conquistando, desenvolver representações do self e do outro como possuindo e partilhando experiências afectivas distintas. Desta forma, tornam-se

capazes de avançar para o segundo estágio, apelidado de “intersubjectividade secundária” ou consciencialização do self e do outro como partilhando uma experiência (Tomasello, 1995; Trevarthen & Hubley, 1978, *in* Mundy & Sigman, 2006). Um indicador desta intersubjectividade secundária é a atenção partilhada, a qual permite à criança incorporar um terceiro elemento nas suas relações diádicas com as outras pessoas, tornando possível, pela primeira vez, interações triádicas entre seres humanos e objectos. Assim sendo, a atenção partilhada, que emerge por volta dos 8, 9 meses de idade (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998; Martins, 2003), define-se como a capacidade da criança em partilhar com outra pessoa a sua atenção face a um objecto externo ou acontecimento, por exemplo um brinquedo (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter et al., 1998, Mundy & Acra, 2006, *in* Osório, 2010).

A ocorrência de um episódio de atenção partilhada tem subjacente duas condições fundamentais. Por um lado, ambos os parceiros devem coordenar a sua atenção para um objecto comum e, por outro, a criança deve evidenciar alternância de olhar entre o objecto e o seu parceiro de interação. Por outras palavras, durante a interação da díade em torno de um brinquedo, em determinado momento, a criança desvia o olhar do brinquedo, para a face do adulto e desta novamente para o objecto (Bakeman & Adamson, 1984; Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998, *in* Martins, 2003). É este comportamento de alternância do olhar que atesta que a criança está consciente do envolvimento do adulto no mesmo foco atencional (Corkum & Moore, 1998; Nichols, Fox, & Mundy, 2005; Tomasello, 1995; Tomasello & Todd, 1983; WHO, 2007, *in* Oliveira, 2008).

Diversos estudos defendem que a criança manifesta comportamentos de atenção partilhada em idades tão precoces quanto os 3 a 6 meses de idade (D’Entremont, Hains, & Muir, 1997; Morales, Mundy, & Rojas, 1998, *in* Van Hecke, Mundy, Acra, Block, Delgado, Parlade, Meyer, Neal, & Pomares, 2007). Contudo, alguns autores sugerem que durante este período do ciclo vital estamos perante a existência de um subtipo de atenção partilhada passiva, denominado de *Atenção Paralela*, em que a criança e o adulto brincam focados no mesmo objecto, mas sem que a criança tome consciência da presença e participação do adulto na interação, não se verificando a troca de olhares que define a Atenção Partilhada (Bakeman & Adamson, 1984; 1998; Gaffan, Martins, Healy, & Murray, 2010). Numa investigação longitudinal conduzida por Gaffan, Martins, Healy e Murray (2010), as autoras observaram que o tempo despendido com a mãe em atenção paralela aos 6 meses estava positivamente relacionado com a atenção partilhada demonstrada com o experimentador aos 9 meses, corroborando desta forma a sugestão de Bakeman e Adamson (1984) de que a atenção paralela constituiria um potencial precursor e promotor do desenvolvimento da atenção partilhada (Gaffan et al., 2010). Neste sentido, a evidência empírica parece apontar

para o facto da atenção partilhada emergir por volta dos 9 meses, ainda que os episódios ocorram com maior frequência entre os 15-18 meses ou mais tarde (Carpenter et al., 1998). Bakeman e Adamson (1984), num estudo longitudinal realizado com 28 crianças entre os 6 e os 18 meses de idade, verificaram que a frequência da ocorrência de atenção partilhada, a percentagem de tempo aplicado na interação conjunta, e a duração média dos episódios de atenção partilhada aumentavam com a idade. Os 9 meses constituem, pois, uma idade crítica, uma vez que (a partir de) agora a criança começa a compreender que ela própria e os outros são seres intencionais, cujo foco atencional deriva dos seus objectivos e acções (Tomasello, 1995; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005, *in* Gaffan et al., 2010).

Posto isto, podemos inferir que a criança inicialmente manifesta comportamentos rudimentares de atenção partilhada, desenvolvendo uma maior sofisticação e elaboração ao longo do segundo ano de vida, o que poderá explicar a diferença entre a idade de aquisição e de consolidação da competência supramencionada.

Carpenter e colaboradores (1998) definiram três categorias principais de atenção partilhada: *partilhar atenção*, *seguir a atenção* e *direccionar a atenção*. O primeiro corresponde a períodos relativamente extensos de foco atencional conjunto entre o adulto e a criança num objecto de comum interesse, durante um período de tempo (pelo menos 3 segundos), em que se verifica alternância de olhares entre os elementos da díade. Por outro lado, seguir e direccionar atenção referem-se a comportamentos que potenciam episódios de atenção partilhada, em que a criança redirecciona a sua atenção para o alvo indicado pelo adulto (por exemplo, olhando ou apontando para o objecto em que o seu parceiro está concentrado) ou recorre a actos de carácter comunicativo a fim de orientar a atenção do adulto para um novo foco de interesse (por exemplo, apontando ou mostrando um brinquedo), respectivamente. Por seu turno, Mundy e colaboradores (2003) destacam apenas duas categorias centrais: a) *iniciação de atenção partilhada* (*Initiating Joint Attention*, IJA), que engloba as categorias *partilhar atenção* e *direccionar atenção* propostas por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), e b) *resposta a sugestões de atenção partilhada* (*Responding to Joint Attention*, RJA) que corresponde ao comportamento de *seguir a atenção* de Carpenter e colaboradores (1998) (ESCS; Mundy, Delgado, Block, Venezia, Hogan, & Seibert, 2003).

Diversos estudos evidenciam que as crianças começam a demonstrar comportamentos para direccionar a atenção na última metade do primeiro ano de vida (Bakeman & Adamson, 1984; Striano & Bertin, 2005, *in* Gaffan et al., 2010). Por exemplo, Carpenter e colegas (1998) concluem que muitas crianças manifestam comportamentos de mostrar e apontar para objectos entre os 10 e os 13 meses de idade, sendo que as primeiras trocas de olhares em simultâneo com a acção se verificam entre os 9 e 10½

meses (Lempers, 1979; Lempers, Flavell, & Flavell, 1977; Ross & Lollis, 1987, *in* Carpenter et al. 1998). De igual modo, entre os 10-11 meses, as crianças são capazes de espontaneamente seguir o olhar de um adulto (Corkum & Moore, 1998, *in* Martins, 2003), aos 9 meses conseguem coordenar com sucesso a sua atenção em alvos próximos quando o adulto aponta (Lempers, 1979; Murphy & Messer, 1977), mas apenas entre o primeiro aniversário e os 15 meses são capazes de o fazer relativamente a objectos situados a uma maior distância (Lempers, 1979; Murphy & Messer, 1977; Desrochers, Morissette, & Richard, 1995, *in* Carpenter et al., 1998).

Em suma, um episódio de atenção partilhada pode ser desencadeado pelo adulto (por exemplo, apontar para um objecto) ou pela criança (por exemplo, oferecer um brinquedo) (Martins, 2003), sendo requisito obrigatório a alternância de olhares entre os parceiros sociais e o objecto para que seja considerado como tal.

Os processos que envolvem os comportamentos de atenção partilhada contribuem para as interações sociais, aprendizagens e cognição social ao longo de todo o ciclo de vida (Baldwin, 1995; Mundy, 2003; Tomasello, 1995, *in* Mundy & Sigman, 2006), sendo que défices nesta área podem comprometer o desempenho do ser humano nos mais variados contextos de vida: académico, laboral e interpessoal. Note-se que todas as advertências de um professor a um aluno, em sala de aula, para “prestar atenção” constituem um pedido para estar atento ao que o adulto diz. Sem esta capacidade de coordenação ou partilha de atenção, o sucesso em muitos contextos, nomeadamente educativos, pode ficar comprometido. De igual modo, adolescentes e adultos que não consigam seguir, iniciar ou acompanhar a mudança de foco atencional nas interações sociais pode ver afectada a sua capacidade de estabelecer laços e relacionamentos interpessoais (Mundy & Newell, 2007).

Alguns autores sustentam que a integração de processos sócio-cognitivos, executivos e motivacionais precoces no desenvolvimento da atenção partilhada sugere um papel preponderante desta capacidade em domínios tão relevantes como o desenvolvimento da competência social e da psicopatologia na infância (Goldsmith & Rogoff, 1997; Mundy & Willoughby, 1998; Sheinkopf, Mundy, Claussen, & Willoughby, 2004, *in* Mundy & Sigman, 2006). Por sua vez, a competência social influencia um conjunto de resultados adaptativos nas crianças, desde a prontidão escolar e sucesso académico (Blair, 2002; Raver, 2002), ao risco e resiliência face à vulnerabilidade de desenvolvimento psicopatológico (Masten & Coatsworth, 1998, *in* Mundy & Sigman, 2006). Diferenças individuais na expressão de comportamentos de resposta da criança às sugestões dos adultos para partilhar atenção (RJA) e iniciação de comportamentos de atenção partilhada (IJA) parecem estar significativamente relacionadas com resultados cognitivos e comportamentais pré-escolares, quando avaliados mais tarde (Carpenter et al., 1998; Sheinkopf et al., 2004; Sigman &

Ruskin, 1999, *in* Mundy & Sigman, 2006). Ao nível do desenvolvimento social, por sua vez, um maior envolvimento em comportamentos de partilha de atenção permite à criança dispor de um conjunto mais vasto de informação social para construir representações mais completas e elaboradas sobre o self e o outro (Mundy, Sigman, & Kasari, 1993) e tornar-se mais apta na gestão da atenção partilhada, facilitando assim a sua participação nas interações sociais (Mundy & Sigman, 2006).

A maioria dos estudos realizados sobre o impacto da partilha de atenção no desenvolvimento na infância e idade pré-escolar centra-se em duas áreas principais: o desenvolvimento da linguagem no segundo ano de vida e da Teoria da Mente por volta dos 4 anos de idade.

No que concerne à linguagem, Carpenter e colaboradores (1998) consideram a ocorrência de um episódio de atenção partilhada um contexto por excelência para a promoção desta capacidade, mediante a criação de um quadro de referência em que a criança possa, através da experiência, compreender a linguagem utilizada pelo adulto (Carpenter et al., 1998). Numa investigação de Van Hecke e colaboradores (2007), os autores registaram associações significativas entre as medidas de atenção partilhada aos 12 meses e a avaliação da linguagem aos 24 meses de idade, atestando a relação entre estas duas competências (Van Hecke et al., 2007). Num outro estudo de Tomasello e Todd (1983), verificou-se uma correlação elevada entre a quantidade de tempo despendido em atenção partilhada com a figura materna aos 12 meses de idade e a quantidade de vocábulos que a criança apresentava aos 18 meses (*in* Carpenter et al., 1998). Na mesma linha de investigação, Tomasello e Farrar (1986) concluem que as mães e as crianças se envolviam em conversações mais longas no decorrer dos episódios de atenção conjunta do que em outro tipo de interações. Os mesmos autores relataram ainda que as mães que, durante o diálogo, seguiam o foco de atenção estabelecido pela criança, aos 15 meses, tinham crianças com um vocabulário mais vasto aos 21 meses de idade, comparativamente às mães que recorriam à linguagem numa tentativa de direccionar a atenção da criança para um novo ponto de interesse (Tomasello & Farrar, 1986, *in* Carpenter et al., 1998).

A atenção partilhada é ainda conceptualizada como um precursor da teoria da mente, na medida em que a capacidade de compreender intenções, reflectida nas competências de atenção partilhada, é crucial para a posterior compreensão das crenças, característica central de uma teoria da mente consolidada (Colonesi, Rieffe, Koops, & Perucchini, 2008; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005). Estudos empíricos têm revelado associações entre as competências de atenção partilhada e a teoria da mente, quer em amostras normativas quer atípicas (Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox, & Drew, 2000; Nelson, Adamson, & Bakeman, 2008, *in* Osório, 2010). Esta relação é

corroborada por Charman e colegas (2000), num estudo longitudinal com uma amostra normativa, que descobriram que a alternância de olhares entre o brinquedo e o parceiro social aos 20 meses estava significativamente correlacionada com a capacidade de teoria da mente da criança, avaliada aos 4 anos (Charman et al., 2000, *in* Martins, 2003). A aquisição desenvolvimental de comportamentos de partilha de atenção traduz uma competência crescente ao nível das capacidades sócio-mentais da criança, ferramentas fundamentais para que esta se relacione com os demais enquanto indivíduos com pensamentos, desejos e sentimentos próprios que podem ser diferentes dos seus (Astington & Barriault, 2001, *in* Martins, Osório, & Macedo, 2008).

Perturbações no desenvolvimento da atenção partilhada têm sido centrais no estudo de populações autistas. Nestas crianças, os comportamentos de partilha de foco atencional conjunto com um parceiro social desenvolvem-se numa fase mais tardia ou podem mesmo estar ausentes (Baron-Cohen, 1997; Loveland & Landry, 1986; Mundy, Sigman, & Kasari 1990, *in* Martins, Osório, & Macedo, 2008). Num estudo de Toth e colaboradores (2006), os autores encontraram associações significativas entre os comportamentos de iniciação de atenção partilhada e as competências linguísticas em crianças autistas com 3-4 anos de idade (Toth, Munson, Meltzoff, & Dawson, 2006). Por outro lado, indivíduos com autismo geralmente falham as tarefas da Teoria da Mente (Baron-Cohen, 1995, *in* Astington & Barriault, 2001), manifestando dificuldades em prever e compreender os sentimentos e comportamentos dos outros. Em suma, os teóricos do desenvolvimento (Bruner, 1983; Carpenter et al., 1998; Meltzoff, 2005; Meltzoff & Brooks, 2001) e os resultados obtidos com populações autistas (Charman, 1997, 2003; Mundy & Crowson, 1997; Sigman, 1997) sugerem que a capacidade de atenção partilhada pode ser considerada uma base não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para competências sócio-cognitivas mais complexas como o jogo simbólico e a teoria da mente (*in* Toth et al., 2006).

1.2 – Contextos de Avaliação da Atenção Partilhada

Um tópico metodológico de relevo na avaliação da atenção partilhada prende-se com o contexto que melhor avaliará esta dimensão - se no decorrer da interação criança-experimentador, seguindo um protocolo estruturado de tarefas, se num ambiente mais naturalista, com a prestadora de cuidados, mais próximo da realidade do quotidiano da criança. Vários autores referem que os comportamentos de atenção partilhada podem ser avaliados quer num paradigma de interação criança - prestadora de cuidados (normalmente a mãe) (Bakeman & Adamson, 1984; Tomasello & Farrar, 1986), quer num

contexto laboratorial criança - experimentador (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1979; Seibert, Hogan, & Mundy, 1982, *in* Mundy & Sigman, 2006).

A interação com a cuidadora (mãe) enfatiza medidas diádicas da duração ou frequência dos episódios em que a criança e a mãe estavam focadas no mesmo objecto ou actividade, durante um período de jogo livre. Estas situações de foco num ponto de referência comum são chamadas de episódios de atenção partilhada. Especula-se que, talvez devido à familiaridade do parceiro social, este paradigma de avaliação proporcione dados importantes acerca da capacidade óptima da criança para participar em episódios de partilha de atenção. Contudo, uma vez que é necessário observar o comportamento de ambos os elementos da díade durante a interação, é muitas vezes difícil separar as contribuições de cada um para compreender as diferenças desenvolvimentais ao nível desta competência (Mundy & Sigman, 2006).

No paradigma criança - experimentador, por sua vez, a influência do parceiro social pode ser atenuada por experimentadores treinados na utilização de comportamentos interactivos responsivos, mas estandardizados, como por exemplo as Escalas de Comunicação Social Precoce (ESCS; Mundy et al., 2003; Seibert et al., 1982, *in* Mundy & Sigman, 2006). Durante a avaliação, o experimentador mantém uma postura afectiva neutra e minimiza o máximo possível os seus movimentos e verbalizações até a criança iniciar tentativas de comunicação com o adulto. Sempre que tal aconteça, o experimentador deverá responder de forma entusiástica e atenciosa durante breves instantes, retomando de seguida um estado afectivo e interactivo neutro. Assim, é possível obter uma imagem clara das diferenças que as crianças apresentam na tendência para espontaneamente iniciar comportamentos de atenção partilhada (Mundy & Sigman, 2006).

Ambos os paradigmas têm sido utilizados nas duas últimas décadas, mas pouco se sabe sobre a relação que os resultados obtidos por cada um deles podem ter entre si. Recentemente, num estudo de Vaughan e colaboradores (2003), foram encontradas correlações modestamente significativas entre os comportamentos de iniciação de atenção partilhada (IJA) nas Escalas de Comunicação Social Precoce (ESCS) e a tendência para alternar o contacto ocular entre a cuidadora e um objecto comum, no decurso de episódios de atenção partilhada. Há ainda evidência de que, diferenças entre as crianças ao nível da frequência e tipo de comportamentos de atenção partilhada nestas escalas predizem medidas diádicas subsequentes de frequência ou duração dos episódios de atenção conjunta (Crowson, 2001; Markus-Meyer, Mundy, Morales, Delgado, & Yale, 2000, *in* Mundy & Sigman, 2006). Além disso, a iniciação de atenção partilhada (IJA), avaliada nas Escalas de Comunicação Social Precoce, estava correlacionada com o relato parental de comportamentos sociais em crianças pertencentes a grupos normativos ou de risco (Acra,

Mundy, Claussen, Scott, & Bono, 2003; Mundy, Sigman, & Kasari, 1994; Vaughan, Mundy, Acra, Block, Gomez, & Delgado, 2004, *in* Mundy & Sigman, 2006). De seguida, serão abordadas duas metodologias distintas correspondentes a cada um dos paradigmas.

Integrado no paradigma de interação criança - cuidador(a), temos o Sistema de Cotação da Atenção Partilhada de Martins (2003), o qual foi adaptado para este projecto de investigação. O sistema de cotação é aplicado no decorrer de uma actividade lúdica semi-estruturada com o progenitor, com uma duração aproximada de 10 minutos, podendo ser aplicada a partir dos 9 meses de idade. É apresentado à díade um brinquedo que seja interessante e, simultaneamente, um pouco acima do nível desenvolvimental da criança, o que provavelmente elicitará orientações e/ou demonstrações por parte do adulto. O adulto recebe a seguinte instrução: “Brinque com o(a) [nome da criança] usando este brinquedo. Tente ver o que ele(a) consegue fazer”. A autora propõe avaliar a atenção partilhada mediante a ocorrência de três situações: a) episódios de atenção partilhada (duração em tempo); b) reacções do bebé às estratégias do adulto para direccionar a sua atenção (RJA) (cotada em termos de frequência); e c) estratégias do bebé para direccionar a atenção do adulto (frequência). Os episódios de atenção partilhada ocorrem quando três condições essenciais estão presentes: foco atencional comum (olham para o mesmo objecto), alternância de olhares entre o bebé e o adulto em algum momento da interação, e valência emocional positiva ou neutra do episódio, ou seja, a criança não deverá chorar nem evidenciar conflito de intenções com o adulto. Deve registar-se o tempo de duração de cada episódio de atenção partilhada, que termina quando um dos elementos da díade desvia a sua atenção para outro objecto ou acontecimento (*in* Osório, Castiajo, Ferreira, Barbosa, & Martins, no prelo).

As Escalas de Comunicação Social Precoce (ESCS; Mundy et al., 2003), por sua vez, consistem numa interação estruturada de cerca de 20 minutos com um experimentador, aplicável a crianças com idades compreendidas entre os 8 e 30 meses de idade. Este instrumento visa avaliar dois tipos de comportamentos de atenção partilhada no bebé: a *iniciação de comportamentos de atenção partilhada* (IJA) e a *resposta da criança a sugestões de atenção partilhada* por parte do experimentador (RJA). A primeira traduz a frequência com que a criança manifesta comportamentos como olhar, apontar ou mostrar um brinquedo para iniciar episódios de atenção conjunta com um adulto. A dimensão *Resposta da Criança a Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada* (RJA), por seu turno, consiste no número de vezes que a criança orienta o seu foco visual na direcção em que o experimentador olha ou aponta, dividido pelo número total de ensaios.

Se tivermos em conta que grande parte da aprendizagem da criança, durante os anos pré-escolares, ocorre em contextos não-estruturados, faz também sentido avaliar a

interacção entre esta e os adultos mais significativos nesta fase da sua vida (os pais) em ambiente naturalista, o mais representativo possível das situações sociais do dia-a-dia da criança. No desenvolvimento da linguagem, por exemplo, a aquisição de vocabulário ocorre maioritariamente em situações sociais acidentais ou não-estruturadas, em que os pais proporcionam oportunidades de aprendizagem sempre que se referem a um novo objecto ou acontecimento. Contudo, as crianças necessitam de discriminar, dentre um conjunto variado de potenciais referências no ambiente, qual o objecto/acontecimento indicado pelo adulto para correctamente associar o novo vocábulo adquirido (Baldwin, 1995, *in* Mundy & Sigman, 2006).

Nesta linha de ideias, Kidwell e Zimmerman (2007) criticam a avaliação da atenção partilhada em contexto laboratorial, argumentando que, desta forma, se compromete o seu estudo enquanto fenómeno social. Os autores alertam para a necessidade de analisar esta competência nos ambientes em que as interações sociais ocorrem naturalmente (Kidwell & Zimmerman, 2007, *in* Oliveira, 2008). Neste sentido, Tomasello e colegas (Tomasello & Todd, 1983; Tomasello & Farrar, 1986, *in* Oliveira, 2008) adoptam uma postura ecológica, avaliando a atenção partilhada na casa das próprias famílias. Tomando como unidade de análise a interacção entre a criança, um dos seus prestadores de cuidados e um conjunto de brinquedos, os investigadores consideram que um episódio de atenção partilhada ocorre sempre que três condições estejam cumpridas: (a) um dos membros da díade inicia a interacção com o outro; (b) os elementos focam-se visualmente num único objecto ou actividade durante pelo menos três segundos; e (c) durante o foco atencional, a criança olha para a face do cuidador, mostrando estar consciente da interacção entre ambos.

Os estudos conduzidos no sentido de avaliar os comportamentos de atenção partilhada com um adulto têm privilegiado, sobretudo, a mãe (no paradigma criança-cuidador) ou então o experimentador (nos procedimentos laboratoriais) como parceiros sociais da criança. Nenhuma investigação até ao momento incidiu na interacção entre a criança e a figura paterna, possivelmente pelo papel mais central que a figura materna assume nos cuidados e desenvolvimento da criança. Uma vez que o envolvimento paterno, de acordo com a investigação realizada neste âmbito, assume maior saliência ao nível dos contextos de brincadeira e lazer, faz sentido que qualquer avaliação da atenção partilhada, tendo o pai como parceiro social, seja realizada em ambientes familiares e menos estruturados.

1.3 - Papel da Mãe e do Pai no Desenvolvimento Sócio-Cognitivo na Infância

Enquanto ser indefeso e sem competências de sobrevivência quando chega ao mundo, é no seio familiar que a criança vai encontrar as condições e ferramentas necessárias para crescer, aprender e se desenvolver em pleno. É importante ter em conta que o desenvolvimento da criança não ocorre no vazio, mas sofre influências dos mais diversos contextos que a envolvem desde o nascimento. Bronfenbrenner (1979), na sua abordagem ecológica do desenvolvimento, defende que a criança deve ser estudada nos sistemas ecológicos em que se insere, partindo-se do seu núcleo familiar para instituições mais alargadas como a escola e, finalmente, abranger condições culturais, sociais e históricas que afectam de igual modo a família, a escola e a vida da criança na generalidade (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). O autor sugere a existência de cinco estruturas interdependentes, sendo que o desenvolvimento humano deverá resultar das interações recíprocas que o indivíduo estabelece com os diferentes sistemas que o rodeiam (Bronfenbrenner & Morris, 1998, *in* Lima, 2001). A inclusão da dimensão contextual na análise do desenvolvimento infantil pode, aliás, elucidar-nos sobre a variabilidade de modos de agir da criança em contextos diferentes.

Durante a infância, mais concretamente até ao período pré-escolar, o subsistema que maior relevância assume é a família, incluída no microsistema de Bronfenbrenner (1979, 1994). Na maioria das culturas, os pais constituem-se como cuidadores primários que orientam as crianças na aquisição de competências práticas (por exemplo, utilizar um talher), sociais (por exemplo, expressar desejos de forma adequada) e cognitivas (aprender a ler, escrever, contar). Estas aprendizagens podem verificar-se através de instruções explícitas e directas ou, de forma informal, mediante a observação do comportamento dos adultos (Berger, 1998, *in* Lima, 2001). Deste modo, cabe aos pais, propiciar as condições necessárias para que a criança desenvolva o máximo das suas potencialidades dentro e fora do cenário familiar (Cowan, Powell, & Cowan, 1998, *in* Lima, 2001). A interação social, em particular no ambiente familiar, constitui um factor-chave na preparação das crianças para a literacia, principalmente se os pais usarem um vocabulário mais rico e centrarem a conversação em torno de actividades que as crianças realizaram durante o dia, questionando-as acerca das escolhas que fizeram e como estas funcionaram (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É também no decorrer das interações pais-filhos que as crianças adquirem o significado de autoridade, competências de negociação e estratégias para lidar com o conflito (Alarcão, 2006, *in* Brás, 2008).

Historicamente, pai e mãe parecem desempenhar funções diferentes no seio familiar, no que concerne à prestação de cuidados à criança. Tradicionalmente, o papel do pai está intrinsecamente ligado ao sustento económico (Black, Dubowitz, & Starr, 1999; Lamb, 2000)

e satisfação das necessidades básicas da família (Shulman & Collins, 1993, *in* Lima, 2001). Por outro lado, a figura feminina era vista como o elemento mais afectivo do casal e responsável pelos cuidados e educação dos filhos (Parke, 1996, *in* Monteiro, 2007). Posto isto, não era esperado da figura parental um envolvimento directo na socialização dos filhos (Lima, 2001). No entanto, transformações profundas a nível económico, cultural e socio-demográfico nas últimas décadas ditaram uma mudança na estrutura convencional da família e uma reformulação das expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras parentais (Cabrera, Tamis-LeMonda, Lamb, & Boller, 1999; Parke, 1996; Torres, 2004, *in* Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughan, 2008). A entrada em grande escala da mulher no mercado de trabalho era considerado o factor mais saliente nesta reestruturação. Independentemente de os motivos serem de ordem económica ou pessoal (por exemplo, autonomia, realização pessoal), os resultados do Instituto Nacional de Estatística (INE) revelam um aumento considerável no número de mulheres com trabalho remunerado, em Portugal, desde os anos 70. Em 2006, segundo dados do INE (2007), a taxa de actividade feminina foi de 55.8%, face a 69% dos homens, colocando Portugal com uma das percentagens mais elevadas de mulheres no mercado de trabalho entre os países da União Europeia, em particular, mulheres com crianças em idade pré-escolar (Amâncio & Wall, 2004, *in* Monteiro et al., 2008).

A par da mudança na imagem da mulher, que actualmente acumula responsabilidades familiares e profissionais, o papel da figura paterna também foi sofrendo transformações. Descritos há trinta anos por Lamb (1975) no título atribuído ao seu artigo como os “*contribuidores esquecidos para o desenvolvimento da criança*” (*in* Lewis & Lamb, 2003), hoje em dia os homens surgem como pais afectuosos e activamente envolvidos no quotidiano dos seus filhos (Monteiro, 2007). A atribuição de papéis não é mais efectuada em função do género, assistindo-se a uma partilha igualitária das responsabilidades e tarefas no domínio financeiro, doméstico e nos cuidados da criança (Deutsch, 2001; Cabrera et al., 1999, *in* Monteiro, 2007). Actualmente, espera-se que os pais participem activamente nas tarefas domésticas e na vida dos filhos, não só ao nível das actividades de brincadeira ou lazer, mas também nas tarefas de organização e cuidados (Lamb & Lewis, 2004; Parke, 1996, *in* Monteiro, 2007). De acordo com Beitel e Parke (1998), um maior envolvimento paterno está relacionado com uma maior satisfação com a paternidade (Snarey, 1993), competência parental auto-percebida mais elevada (Baruch & Barnett, 1986), conduzindo a benefícios para o desenvolvimento cognitivo, social (Lamb, 1997; Parke, 1996; Snarey, 1993) e emocional da criança (Gottman, 1998, *in* Lima, 2001). O pai pode exercer uma influência directa sobre a criança, no decorrer das interações que estabelecem, mas também indirecta, que se traduz no suporte à figura materna.

Ao longo da história, a investigação tem-se focado maioritariamente na interação entre a mãe e a criança, ao passo que o papel da figura paterna na socialização dos filhos tem merecido uma atenção escassa e inconsistente. Implicitamente, sugere-se que a relação entre a mãe e o filho seja mais significativa para o desenvolvimento da criança (Osofsky & Thompson, 2000, *in* Lima, 2001). No entanto, a revolução nos papéis parentais também fomentou o interesse da comunidade científica neste “novo pai”, agora interessada em estudar o impacto da intervenção paterna no desenvolvimento da criança.

O passo seguinte consistiu em operacionalizar o construto envolvimento paterno. Lamb, Pleck, Charnov, e Levine (1987) propuseram um modelo tripartido, dividido em três componentes: *Interação*, *Acessibilidade* e *Responsabilidade*, de modo a avaliar o papel do pai na socialização dos filhos. A *interação* diz respeito à participação do pai em actividades como o jogo e a alimentação, por seu turno, a *acessibilidade* traduz a disponibilidade (física e psicológica) para a criança. Finalmente, a *responsabilidade* implica o bem-estar e cuidado da criança (por exemplo, saber quando os filhos têm consulta médica) (Pleck, 1997). Recentemente, Minsel e colaboradores (1999), por sua vez, atribuem três funções principais associadas ao envolvimento do pai: a função social (por exemplo, brincar com os filhos), a função instrumental (por exemplo, atender às necessidades da criança) e a função de suporte económico à família (Minsel, Fthenakis, & Deppe, 1999, *in* Lima, 2001). Independentemente da diferente categorização atribuída pelos autores, todos abordam as principais dimensões a ter em conta na avaliação do envolvimento paterno: participação activa em actividades com as crianças, disponibilidade, prestação de cuidados, protecção/segurança e educação.

De facto, na literatura podemos encontrar dados que sugerem contributos positivos da figura paterna para o desenvolvimento da criança. Alguns estudos mostraram que crianças em idade pré-escolar com pais substancialmente mais envolvidos e acessíveis apresentavam índices mais elevados de competência cognitiva, maior *locus* de controlo interno e maior empatia (Radin, 1994, *in* Pleck, 1997). De igual forma, numa investigação de Mosley e Thomson (1995), um envolvimento paterno positivo parece estar significativamente associado a uma menor frequência de sintomas de externalização e internalização e maior sociabilidade nos rapazes e nas raparigas. Os mesmos autores encontraram relações entre o envolvimento paterno positivo e relatos menos frequentes de problemas de comportamento na escola, entre os rapazes, bem como maior iniciativa, nas raparigas (Mosley & Thomson, 1995, *in* Pleck, 1997).

Outras associações têm sido observadas entre o estilo paterno, em contexto de brincadeira, e o QI da criança (Yogman, Kindlon, & Earls, 1995), a motivação para a perícia nos rapazes (Yarrow, MacTurk, Vietze, McCarthy, Klein, & McQuistons, 1984), e o

desenvolvimento posterior da linguagem (Magill-Evans & Harrison, 1999, *in* Lewis & Lamb, 2003). O pai parece também desempenhar um papel único no domínio da expressão e regulação emocional da criança, uma vez que as interações com os filhos são pautadas por uma maior robustez ao nível da manipulação física, potenciando episódios de maior excitação, normalmente contidos nas interações mãe-bebé (Parke, 1995; Lamb, 1997, *in* Martins, 2007).

Contudo, os resultados não são consensuais. Hunter, McCarthy, McTurk, e Vietze (1987) não registaram qualquer associação entre as variáveis da figura paterna e as diferenças no desempenho cognitivo das crianças, enquanto os índices de comportamento materno possuíam um valor preditivo. Os dados obtidos por Clarke-Stewart (1978), num estudo com crianças entre os 15-30 meses de idade, reforçam esta hipótese de que o envolvimento do pai possa ser uma consequência, e não determinante, das diferenças individuais no comportamento da criança (*in* Lamb, 1997). Ao nível linguístico, alguns autores sugerem que ambos os pais adaptam o seu discurso quando conversam com as crianças, falando mais lentamente com frases curtas, mais imitação e redundância (Kokkinaki & Kugiumtsakis, 2000, *in* Lewis & Lamb, 2003). Porém, manifestam algumas diferenças no padrão comunicativo. Os pais recorrem a mais imperativos, verbalizações para atrair a atenção da criança e frases declarativas do que as mães, o que a torna a sua contribuição única, ainda que pouco compreendida, para o desenvolvimento linguístico da criança (Rondal, 1980, *in* Lamb, 1997).

Diversos factores parecem influenciar o envolvimento paterno, como sejam, características psicológicas dos pais (motivação, auto-confiança, idade em que foi pai), características da criança (temperamento, idade, género), aspectos associados ao suporte familiar (relação do casal, atitude da mãe face ao papel do pai), factores sócio-institucionais (nível sócio-económico, emprego materno) e culturais (crenças relacionadas com a parentalidade) (Parke, 1996, *in* Monteiro, 2007). A título exemplificativo, alguns autores sugerem que os pais se envolvem mais com os filhos do que com as filhas (Lamb, 2000, *in* Lima, 2001) e quando estes são mais pequenos (Lamb, 1987, *in* Monteiro, 2007). Por outro lado, no que diz respeito à idade do progenitor, os estudos concluem que os pais que iniciam a sua paternidade mais tardiamente se envolvem mais nos cuidados diários dos filhos e apresentam diferentes estilos de interação, mais salientes no contexto de brincadeira (Parke, 1996, *in* Monteiro, 2007). O nível educativo dos pais, dimensão importante na definição de estatuto sócio-económico, parece constituir-se como um factor preditivo do envolvimento paterno. Neste sentido, Torres (2004) refere que a participação dos pais aumenta com o nível de escolaridade apenas nas tarefas de prestação de cuidados, aproximando-se da igualdade nas actividades de brincadeira/lazer. De igual

modo, Monteiro e colaboradores (2006) sugerem que pais com habilitações literárias superiores se envolvem mais nas tarefas de carácter lúdico e nos cuidados à criança (*in* Monteiro, 2007). As investigações conduzidas até ao momento têm realçado resultados contraditórios e inconsistentes. No entanto, a literatura é consensual ao sugerir que a participação em actividades de lazer e brincadeira permanece inalterável ao longo do tempo (Laflamme, Pomerleau, & Malciut, 2002, *in* Monteiro, 2007).

Apesar da tendência crescente, nos últimos anos, para uma maior participação dos pais na socialização da criança, a verdade é que continuam a interagir efectivamente menos tempo com os seus filhos, quando comparados com as mães. Enquanto as interações entre a figura materna e a criança incidem principalmente na organização e prestação de cuidados, os pais passam mais tempo com a criança em contexto de brincadeira, o que, por sua vez, implica tipos de experiências distintas para as crianças (Lamb, 1987, *in* Monteiro, 2007). Estudos comparativos entre as mães e os pais são consistentes quanto às diferenças nos estilos interactivos que cada um apresenta no decorrer da interação com a criança. As interações com os pais são caracterizadas como mais imprevisíveis e estimulantes do ponto de vista físico, por oposição às interações com a figura materna, consideradas mais verbais, tranquilas e mediadas por objectos (Monteiro, 2007). Os estilos paternos no contexto lúdico parecem elicitar mais reacções positivas nas crianças, pelo que estas tendem mais frequentemente a seleccionar os pais como parceiros de brincadeira, quando têm oportunidade de escolha (Clarke-Stewart, 1978, *in* Lewis & Lamb, 2003). O facto das actividades de brincadeira/lazer permitirem horários mais flexíveis, possibilita também a sua adequação à disponibilidade dos pais, o que não se verifica com as tarefas rotineiras e orientadas para as necessidades básicas das crianças (por exemplo, alimentação, administrar um medicamento) (Monteiro, 2007).

Concluindo, a investigação em torno do papel desempenhado pela figura paterna no processo de socialização da criança suscita ainda muita discussão e controvérsia, apresentando resultados pouco consistentes e definidos. Indiscutível é o facto de o pai e a mãe terem contributos importantes e distintos para o desenvolvimento dos seus filhos. Contudo, mais estudos são necessários para delinear o impacto que a interação com a figura masculina poderá ter na vida da criança, principalmente perceber se estamos perante um efeito directo, como o da mãe, ou mais indirecto, através da figura materna, o que poderia explicar toda esta diversidade de resultados na literatura. A contribuição paterna parece ser única, tornando-se mais evidente nos contextos de brincadeira/lazer, que se caracterizam por momentos de maior estimulação física e elevados níveis de excitação da criança (por exemplo, erguer a criança no ar, balanceá-la, produzir sons barulhentos). A mãe, por sua vez, é vista como o elemento da família responsável pelo bem-estar e

cuidados básicos da criança, a educadora/cuidadora dos filhos, enquanto o pai é considerado o parceiro das brincadeiras, quem diverte e anima a criança.

1.4 – Questões de Investigação

Neste projecto de investigação temos por objectivo estudar duas questões centrais já discutidas anteriormente. O nosso foco principal será a avaliação da atenção partilhada nas suas dimensões *resposta da criança a sugestões do adulto de atenção partilhada* (RJA) e *iniciação de comportamentos de atenção partilhada* por parte da criança (IJA), usando, para tal, um paradigma de interação criança-cuidador. O estudo decorre num ambiente naturalista, em casa das próprias famílias, com os dois adultos mais significativos da vida da criança, o pai e a mãe. Numa tentativa pioneira de analisar o contributo paterno para o desenvolvimento da atenção partilhada na criança, as interações entre o bebé e cada uma das figuras parentais foram conduzidas em separado, e, para ambos os progenitores, em duas situações distintas: numa sessão de jogo livre, que traduz o comportamento que normalmente a díade apresenta no seu dia-a-dia, e num contexto semi-estruturado, em que os adultos recebem instruções específicas e o objecto consiste num brinquedo não-familiar, acima da idade desenvolvimental da criança. As crianças foram avaliadas aos 10 meses, em concordância com o período desenvolvimental de emergência desta capacidade referido na literatura.

A primeira questão propõe averiguar se pai e mãe elicitam, de igual modo, comportamentos de atenção partilhada na criança. Será que ambos recorrem ao mesmo tipo de estratégias para promover/facilitar episódios de foco atencional comum ou evidenciarão estilos interactivos distintos, os quais determinam o seu sucesso na prossecução do objectivo final (atenção partilhada)? De certa forma, pretendemos saber se, de facto, desempenham ou não papéis diferentes na promoção do desenvolvimento da atenção partilhada.

Por outro lado, a introdução de dois contextos de interação distintos no estudo visa abordar a questão metodológica que muitos investigadores se colocam, sobre qual o contexto que melhor avalia o desenvolvimento da atenção partilhada. A análise dos padrões de interação entre as díades mãe-criança e pai-criança, na condição de jogo livre e jogo semi-estruturado, permite-nos perceber se um dos contextos é mais facilitador da coordenação de atenção com um parceiro social, relativamente a um objecto, ou se, pelo contrário, este varia em função do adulto com quem a criança interage.

Assim, propomo-nos responder às seguintes questões de investigação:

O pai e a mãe elicitam de igual forma os comportamentos de atenção partilhada na criança ou manifestam diferentes estratégias?”

Qual o contexto de interação mais adequado para a eliciação de comportamentos de atenção partilhada?

No capítulo seguinte será caracterizada a amostra do estudo e descrito o procedimento e instrumento de recolha e cotação dos dados.

Capítulo 2 – Metodologia

Esta investigação insere-se no âmbito de um estudo longitudinal, desenvolvido por uma equipa da Universidade do Minho desde 2004 sob a coordenação das Doutoradas Carla Martins e Eva Costa Martins (Instituto Superior da Maia), que visa acompanhar o desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo desde uma amostra normativa de crianças desde a infância até à idade pré-escolar, numa perspectiva ecológica, com especial incidência nas variáveis da criança, dos pais e do contexto.

2.1 – Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 52 crianças, 31 do sexo masculino (59.6%) e 21 do sexo feminino (40.4%), com idades compreendidas entre os 9 e 11 meses ($M = 10.38$, $DP = .36$). Metade dos participantes eram filhos únicos ($n = 26$) e os restantes tinham um ou mais irmãos mais velhos. Todas as crianças são provenientes de famílias intactas e foram avaliadas em interações separadas com o pai e com a mãe. A amostra foi recrutada através de creches infantis na zona do grande Porto, enquadrando-se num nível socio-cultural alto e médio-alto. Todos os participantes são de raça branca e têm o Português como língua materna.

2.2 – Procedimento

As famílias foram visitadas, duas vezes, nas suas casas quando as crianças tinham cerca de 10 meses de idade. Todas as observações foram gravadas em vídeo e dividiram-se em três momentos em ambas as visitas. Nos primeiros 20 minutos, foi pedido às mães que se comportassem naturalmente como o fariam no seu dia-a-dia. Desta forma, mãe e criança tornar-se-iam mais confortáveis com a presença do investigador. Durante este

período, a díade realizava acções rotineiras como tarefas domésticas, actividades em família ou satisfação de cuidados básicos da criança (por exemplo, alimentação, higiene).

De seguida, solicitou-se às mães que brincassem com os seus filhos como normalmente o fariam, usando os brinquedos da própria criança, durante mais 10 minutos. Deste modo, pretendia-se obter uma aproximação mais fidedigna do funcionamento frequente da díade. O último momento consistiu em realizar uma tarefa de jogo mais estruturado com um balde de encaixes (Martins, 2007). O brinquedo consistia num balde fechado, no qual a tampa é perfurada com formas geométricas (por exemplo, estrelas, quadrados, triângulos), e formas tridimensionais que se inserem nessas aberturas. É de salientar que o mesmo brinquedo foi apresentado a todas as crianças. Nesta fase, a mãe recebeu instruções específicas para ajudar a criança a inserir as peças no local apropriado, uma vez que esta tarefa estaria acima do seu nível desenvolvimental (jogo recomendado para crianças com mais de 12 meses). Quando terminassem a tarefa, a figura materna deveria retirar as peças de dentro do balde e reiniciar a actividade até atingir os 10 minutos de duração.

Note-se que a tarefa dos encaixes (Martins, 2007) não foi originalmente desenhada para avaliar a atenção partilhada. No entanto, uma vez que incide sobre interações entre a criança, um adulto e um objecto, permite obter informação suficientemente válida para cumprir os objectivos propostos.

Todos os procedimentos realizados com a mãe foram reproduzidos na interacção entre a criança e o pai.

2.3 – Instrumentos

Sistema de cotação da Atenção Partilhada

Os 10 minutos de interacção criança-adulto-brinquedo foram cotados usando uma adaptação do Sistema de Cotação da Atenção Partilhada desenvolvido por Martins (2003). Dentre todos os momentos de interacção observados entre as díades, optámos por cotar a sessão de jogo livre (adulto e criança brincam como normalmente fazem com os brinquedos do próprio bebé) e de jogo semi-estruturado (tarefa do balde de encaixes) com cada uma das figuras parentais (pai e mãe). O esquema original de cotação contempla a codificação do tempo que cada interacção dura. No entanto, dado que os vídeos não tinham por objectivo principal avaliar a atenção partilhada, neste estudo não foi possível cotar, de forma fiável, a duração dos episódios de atenção partilhada, pelo que a dimensão tempo de duração do episódio foi excluída desta análise. Sendo assim, os comportamentos de atenção partilhada serão cotados apenas em termos de frequência. O foco da nossa análise

recai sobre a ocorrência de tentativas de direccionar a atenção do parceiro social para um alvo específico (normalmente um brinquedo, atendendo ao contexto em que a interação decorre) e a resposta da criança às sugestões de partilha de atenção iniciadas pelo adulto. Neste sentido, serão considerados os seguintes comportamentos:

a) **Estratégias do adulto** – Foram cotados sete tipos de comportamentos que o adulto (mãe e pai) podia desempenhar para eliciar a ocorrência de episódios de atenção partilhada e que incluíam: *envolver com contacto* (côcegas e toques com o brinquedo no corpo da criança); *animar* um brinquedo (movimentos exagerados ou expressivos para entreter a criança, jogos do “dá-e-tira” ou “esconde-esconde”); *mostrar* o brinquedo (apresentá-lo ao nível do olhar da criança sem intenção de oferecê-lo); *oferecer* o brinquedo; *apontar* (com o dedo indicador estendido numa determinada direcção); *demonstrar* uma acção no brinquedo (realizar acções específicas que pretende que sejam repetidas pela criança); e *directivas verbais* (direccionar verbalmente a atenção da criança, sugerir comportamentos para esta realizar ou colocar questões acerca do paradeiro de um brinquedo). Usando a tipificação definida por Osório (2010) nesta mesma amostra, estes comportamentos foram posteriormente reduzidos a três categorias mediante três funções principais que desempenham: *Entretém*, que compreende os comportamentos *envolver com contacto* e *animar*; *Ensina*, que inclui *demonstrar* e *apontar*; e *Direcciona a Atenção*, que engloba as estratégias *mostrar* e *oferecer*, bem como as *directivas verbais*. Foi ainda obtido um valor total incorporando o número total de todas as estratégias apresentadas pelo adulto para desencadear atenção partilhada.

b) **Resposta da criança às estratégias do adulto** – Após a ocorrência de cada comportamento materno/paterno foi cotada a resposta da criança em termos de proporção de ocorrência de episódios de envolvimento em atenção partilhada, dividido pelo número total de estratégias do adulto (mãe/pai). Foram definidas as seguintes categorias de resposta da criança: *Atenção Paralela* (de acordo com a definição de Gaffan e colegas mencionada na secção 1.1, criança envolve-se na actividade mas sem estabelecer contacto ocular com o adulto); *Seguir com Atenção Partilhada* (também definido como RJA, criança envolve-se na actividade e, em simultâneo, alterna o olhar entre o adulto e o brinquedo); ou *Ignora* (em que a criança não evidencia qualquer sinal de estar envolvida na actividade, não olhando em momento algum para a acção da mãe ou do pai). Contudo, nesta investigação em particular apenas nos interessam as respostas que conduziram a momentos de atenção partilhada, incluídas na segunda categoria de resposta (Seguir com Atenção Partilhada ou RJA).

c) **Estratégias da criança para iniciar atenção partilhada (IJA)** – Os comportamentos usados pela criança para iniciar atenção partilhada incluem: *animar* um

brinquedo (movimentar o brinquedo com o objectivo de obter a atenção da mãe ou do pai); *oferecer* um brinquedo (erguer o brinquedo na direcção do adulto para este segurar); e *apontar* (dedo indicador estendido na direcção de um alvo específico). Esta última categoria engloba o apontar comunicativo e não-comunicativo. À excepção do apontar de natureza não-comunicativa, todos os restantes comportamentos implicam que a criança olhe para a face do adulto em algum momento da acção. As diferentes estratégias da criança foram combinadas num único total que incorpora o somatório das frequências dos três comportamentos da criança com vista a iniciar atenção partilhada.

A autora deste estudo cotou as interações de ambos os progenitores no jogo semi-estruturado e do pai na condição de jogo livre, num total de 156 interações. A cotação de cada uma delas demorou, em média, entre 3h30 a 5h, dependendo da quantidade de estratégias realizadas pelo adulto e pela criança.

Três juízes independentes, previamente treinados na codificação dos comportamentos supramencionados, cotaram 20% dos vídeos da amostra. O acordo inter-observadores foi obtido através do cálculo de percentagem de acordo, em detrimento do *Kappa* de Cohen. Esta escolha deveu-se ao facto de no *Kappa* de Cohen uma das células da tabela de contingência, referente à Ausência – Ausência de comportamento, estar sempre vazia, pois não são contabilizadas as vezes que não são identificados comportamentos que não ocorrem. Assim, de modo a não comprometer e a penalizar a fiabilidade do acordo entre os vários juízes, a percentagem de acordo terá como numerador o número de acordos, apenas considerado como tal quando ambos os juízes identificam a mesma estratégia num mesmo momento temporal (por exemplo, no minuto 00:11:15, o juiz A e B identificam um comportamento de apontar dirigido para o mesmo alvo), dividido pelo número total de acordos e desacordos identificados pelos diferentes observadores (somatório de todos os comportamentos identificados em comum ou que um dos juízes referiu e o outro não). Posto isto, o acordo inter-observadores obteve uma percentagem de acordo média de 80%, variando entre 75% e 94%.

Capítulo 3 – Resultados

3.1 – Comportamentos de Atenção Partilhada em Jogo Livre e Jogo Semi-Estruturado com cada um dos Parceiros Sociais – Mãe e Pai

A Tabela 1 apresenta a prevalência de comportamentos de atenção partilhada por parte do adulto – Mãe e Pai – e da criança – com a Mãe e o Pai – em ambas as sessões – jogo livre e jogo semi-estruturado.

Na sessão de jogo livre mãe-criança, 51 mães (98.1%) apresentaram pelo menos um comportamento pertencente às categorias *Entretém* e *Direcciona a Atenção*, ao passo que apenas 37 (71.2%) realizaram estratégias incluídas na categoria *Ensina*. Relativamente aos comportamentos da criança, 13 bebés (25.0%) não manifestaram qualquer *Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada*, enquanto 15 bebés (28.8%) não demonstraram comportamentos de *Iniciação de Atenção Partilhada*. No decorrer do jogo semi-estruturado, todas as mães ($N = 52$) apresentaram estratégias com vista a *Entretém*, *Ensinar* e *Direccionar a Atenção* da criança. Por seu turno, 20 crianças (38.5%) não efectuaram qualquer comportamento de *Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada* e metade da amostra ($N = 26$, 50%) não realizou qualquer tentativa de *Iniciação de Atenção Partilhada*.

Por sua vez, durante a interação de jogo livre pai-criança, apenas um pai (2.0%) não manifestou qualquer comportamento incorporado na categoria *Entretém* e 13 (25.5%) não usaram estratégias para *Ensinar* a criança. Por oposição, todos os pais ($N = 51$) apresentaram pelo menos um comportamento da categoria *Direcciona a Atenção*. Vinte crianças (39.2%) não responderam com atenção partilhada às sugestões da figura paterna e 28 (54.9%) recorreram a pelo menos uma estratégia para iniciar episódios de atenção partilhada com o pai. Ao nível do jogo semi-estruturado, os pais repetiram a tendência da figura materna e todos eles ($N = 51$) realizaram comportamentos das categorias *Entretém*, *Ensina* e *Direcciona a Atenção*. No que respeita às variáveis da criança, 30 bebés (57.7%) não apresentaram qualquer comportamento de *Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada*, ao passo que apenas 9 (17.3%) manifestaram pelo menos um comportamento de *Iniciação de Atenção Partilhada*.

Sete crianças da amostra (13.5%) não mostraram nem *Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada* nem *Iniciação de Atenção Partilhada* na interação com a mãe durante a sessão de jogo livre, enquanto 14 (26.9%) não o fizeram durante a tarefa semi-estruturada. Durante a interação com o pai, 13 bebés (25.5%) não apresentaram estes comportamentos de atenção partilhada na sessão de jogo livre e 21 (40.4%) na condição de jogo semi-estruturado. A estratégia *Animar* foi a mais usada por

ambos os parceiros sociais, mãe e pai, para direccionar a atenção da criança na sessão de jogo livre. Por outro lado, na condição de jogo semi-estruturado, a tendência consistiu em dar *Directivas Verbais* à criança para direccionar a sua atenção para um determinado foco de interesse comum. Em contrapartida, ambos os progenitores usaram com menor frequência comportamentos de *Oferecer* e de *Envolver com Contacto* nas condições de jogo livre e semi-estruturado, respectivamente. As crianças, por sua vez, evidenciaram maior número de estratégia *Animar* o brinquedo para iniciar atenção partilhada ao longo das duas sessões de interação e com ambos os parceiros sociais.

Tabela 1*Comportamentos de Atenção Partilhada do Adulto e da Criança*

	Mãe		Pai	
	(N = 52)		(N = 51)	
	Jogo Livre	Jogo Semi-Estruturado	Jogo Livre	Jogo Semi-Estruturado
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Adulto				
Entretém	51 (98.1)	52 (100.0)	50 (98.0)	52 (100.0)
Ensina	37 (71.2)	52 (100.0)	38 (74.5)	52 (100.0)
Direcciona a Atenção	51 (98.1)	52 (100.0)	51 (100.0)	52 (100.0)
Criança				
Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada	39 (75.0)	32 (61.5)	31 (60.8)	22 (42.3)
Iniciação de Atenção Partilhada	37 (71.2)	26 (50.0)	28 (54.9)	9 (17.3)

3.2. Impacto do Contexto de Interação e Parceiro Social nos Comportamentos de Atenção Partilhada

Seguindo a sugestão de Fife-Schaw (2006), foram realizados testes paramétricos e não-paramétricos para as variáveis em estudo. Uma vez que os resultados obtidos foram os mesmos nas duas análises, optámos por relatar as conclusões do teste paramétrico, o que nos permitiu realizar análises multivariadas e reduzir o número de testes a executar (*in* Matos et al., 2008). Para testar os efeitos do contexto de interação – Jogo Livre vs. Jogo Semi-Estruturado – e do parceiro social – Mãe vs. Pai – nos vários comportamentos de atenção partilhada foram levadas a cabo várias Análises de Variância Bifactorial (ANOVA) para medidas repetidas. Foram estas análises que nos permitiram responder às questões de investigação previamente levantadas no final do Capítulo 1, nomeadamente:

O pai e a mãe elicitam de igual forma os comportamentos de atenção partilhada na criança ou manifestam diferentes estratégias?

Qual o contexto de interação mais adequado para a eliciação de comportamentos de atenção partilhada?

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas dos comportamentos do adulto – Mãe e Pai – durante as duas condições de jogo – Livre e Semi-Estruturado – assim com os comportamentos de resposta da criança e iniciação de atenção partilhada da criança.

Tabela 2*Impacto do Contexto de Interação e Parceiro Social nos Comportamentos de Atenção Partilhada*

		Mãe	Pai
		(N = 51)	(N = 51)
		M (DP)	M (DP)
Jogo Livre	Adulto		
	Entretém	47.88 (33.06)	44.57 (28.25)
	Ensina	6.53 (8.32)	5.02 (7.24)
	Direcciona a Atenção	27.06 (17.01)	21.33 (16.82)
	Criança		
	Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada	.05 (.05)	.04 (.06)
	Iniciação de Atenção Partilhada	2.65 (3.00)	2.73 (5.88)
Jogo Semi-Estruturado	Adulto		
	Entretém	27.27 (16.73)	25.41 (19.84)
	Ensina	44.63 (16.18)	37.41 (19.12)
	Direcciona a Atenção	54.51 (30.97)	53.75 (25.81)
	Criança		
	Resposta aos Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada	.01 (.02)	.01 (.02)
	Iniciação de Atenção Partilhada	.94 (1.49)	1.67 (2.41)

No que toca à primeira questão de investigação - O pai e a mãe elicitam de igual forma os comportamentos de atenção partilhada na criança ou manifestam diferentes estratégias? – a ANOVA para medidas repetidas revelou um efeito marginalmente significativo do Parceiro Social ao nível do número total de comportamentos do adulto, $F(1,50) = 3.88$, $p = .055$, com as mães a realizarem em média mais comportamentos de sugestão de atenção partilhada do que os pais. A um nível mais micro dos comportamentos do parceiro social, verificou-se o mesmo efeito na categoria *Ensina*, $F(1,50) = 7.74$, $p = .008$, sendo que as mães realizaram significativamente mais estratégias para ensinar o bebé do que os pais. No que respeita à *Resposta da Criança a Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada*, os resultados também demonstram um efeito principal da variável Parceiro Social, $F(1,50) = 4.96$, $p = .031$, com preponderância de resposta aos comportamentos da figura materna. Por outras palavras, a mãe obteve mais respostas de seguir atenção partilhada por parte da criança, quando comparada com o pai. As restantes categorias de comportamentos do adulto – *Entretém* e *Direcciona a Atenção* – não apresentaram qualquer efeito significativo da variável Parceiro Social, ou seja, pai e mãe não diferem de forma significativa no que concerne às estratégias para divertir e direccionar a atenção do bebé. A mesma tendência assiste-se nos comportamentos de *Iniciação de Atenção Partilhada* por parte da criança, $F(1,50) = .60$, $p = .441$, não se observando qualquer efeito do parceiro social com que a criança interage.

No que se refere à segunda questão de investigação – Qual o contexto de interação mais adequado para a eliciação de comportamentos de atenção partilhada? – a ANOVA para medidas repetidas mostrou um efeito principal do Contexto de Interação para todas as medidas de atenção partilhada em estudo do adulto e da criança. Quanto aos comportamentos do adulto, revelou-se um efeito principal do Contexto de Interação, $F(1,50) = 83.16$, $p < .001$, sendo que ambos os progenitores apresentam, em geral, um maior número de estratégias elicitadoras da atenção partilhada na interação de jogo semi-estruturado comparativamente ao jogo livre. De igual modo, no que respeita à categoria *Entretém*, $F(1,50) = 37.16$, $p < .001$, o pai e a mãe apresentam um número mais elevado de estratégias para entreter a criança durante a sessão de jogo livre do que no decorrer do jogo semi-estruturado. Em contrapartida, na categoria *Ensina* confirma-se igualmente um efeito do Contexto de Interação, $F(1,50) = 301.71$, $p < .001$, mas a favor do jogo semi-estruturado. Nesta categoria, pai e mãe privilegiaram comportamentos com vista a *ensinar* a criança, realizados em maior número neste tipo de interação do que no jogo livre. Por último, a categoria *Direcciona a Atenção* registou a mesma tendência dos pais para realizarem mais comportamentos na condição de jogo semi-estruturado do que durante o

jogo livre, $F(1,50) = 124.44$, $p = .001$. No que respeita à *Resposta da criança a Comportamentos do Adulto de Atenção Partilhada*, os resultados revelam um efeito principal do Contexto de Interação, $F(1,50) = 38.90$, $p < .001$, com maior saliência do jogo livre, contexto em que ambos os progenitores obtiveram níveis mais elevados. Assiste-se de igual modo a um efeito principal do Contexto de Interação ao nível dos comportamentos de *Iniciação de Atenção Partilhada* por parte da criança, $F(1,50) = 8.25$, $p = .006$, que se traduziu em índices mais elevados durante o jogo livre quando comparado com o jogo semi-estruturado.

Ao longo da análise efectuada, não se registou qualquer interação entre o Contexto de Interação – Jogo Livre vs. Jogo Semi-Estruturado – e o Parceiro Social – Mãe vs. Pai – em nenhuma das variáveis de atenção partilhada estudadas, pelo que cada uma das variáveis independentes apresenta um efeito independente da outra.

Capítulo 4 – Discussão dos resultados

Estudos anteriores têm-se baseado exclusivamente na interação entre a criança e a mãe (paradigma cuidador–bebé) ou recorrendo a procedimentos laboratoriais, administrados por um experimentador treinado, para estudar o desenvolvimento da capacidade de atenção partilhada nas crianças. Nesta investigação propusemo-nos abordar duas questões centrais no que concerne à ocorrência dos episódios de atenção coordenada ou conjunta. Se por um lado, tínhamos por objectivo perceber o papel que pai e mãe desempenham no desenvolvimento de comportamentos de partilha de atenção relativamente a um objecto externo, por outro, pretendíamos averiguar qual o contexto de interação que poderá ser mais adequado à avaliação desta competência.

Bronfenbrenner (1979) defende, em procedimentos experimentais, a validade ecológica da avaliação é comprometida uma vez que decorre em contexto laboratorial e não nos cenários em que, normalmente, decorre o quotidiano da criança (*in* Oliveira, 2008). O desenvolvimento do ser humano resulta de transacções recíprocas entre o indivíduo e os seus contextos de vida (Bronfenbrenner, 1979, *in* Oliveira, 2008). Deste modo, a atenção partilhada deixa de ser concebida enquanto uma questão triádica para ser encarada como uma competência em contexto, que envolve uma criança em interação com os parceiros sociais do seu quotidiano e um conjunto de objectos, em cenários que lhe são familiares e não ansiogénicos (Oliveira, 2008).

A este propósito, os resultados obtidos apontam para um papel relevante do contexto em que a interação decorre para o estudo das dimensões da atenção partilhada aos 10 meses de idade. Enquanto se verifica um aumento significativo do número de estratégias realizadas pelos adultos da sessão de jogo livre para a sessão de jogo semi-estruturado, no que diz respeito às variáveis da criança regista-se uma tendência no sentido inverso. De facto, as crianças apresentam níveis de *Resposta a Comportamentos de Atenção Partilhada* por parte do adulto (RJA) e *Iniciação de Comportamentos de Atenção Partilhada* (IJA) significativamente mais elevados na condição de jogo livre do que no jogo semi-estruturado. Tal pode dever-se a um maior controlo da interação por parte dos progenitores comparativamente ao jogo livre, em que apenas foi pedido que brincassem como normalmente fazem com a criança. Aquando da tarefa semi-estruturada, a instrução dada aos pais pode ter influenciado o seu comportamento durante a interação, conduzindo-os a um maior número de estratégias realizadas para eliciar a atenção partilhada na criança. Por conseguinte, tal pode ter condicionado a resposta das crianças, que, face à intensidade e frequência dos comportamentos do adulto, não tinham praticamente tempo de iniciar ou se envolverem a cada sugestão para partilharem um foco atencional comum. Em contrapartida, na sessão de jogo livre, assiste-se a um menor número de comportamentos por parte do adulto, o que pode ter permitido uma maior flexibilização para a criança assumir um papel mais relevante na brincadeira. Assim, a interação flui com naturalidade e, espontaneamente, revela episódios de atenção conjunta entre a criança e o parceiro social, sejam estes iniciados pelo bebé ou pelo adulto. De igual forma, a mãe e o pai poderão respeitar o *timing* da criança, esperando que esta responda às estratégias que os progenitores vão realizando.

A apresentação de um brinquedo complexo e acima do seu nível desenvolvimental, por outro lado, poderá suscitar alguns estados emocionais negativos na criança, como por exemplo, frustração. Quando esta não consegue executar com sucesso os pedidos do adulto ou, quando por imposição deste, se vê condicionada na sua exploração do brinquedo, o desinteresse pela actividade pode manifestar-se. Um aspecto a ter em conta quando esta desfocalização da atenção da criança ocorre é a forma como o adulto procura regular essas emoções negativas e direccionar a atenção da criança novamente para a tarefa. Estratégias de regulação emocional mais adaptativas por parte do adulto permitirão à criança reorganizar o seu comportamento, expressar emocionalidade positiva e/ou neutra e focalizar a sua atenção de novo na actividade (Martins, 2007). Por outro lado, na sessão de jogo livre, a familiaridade com os brinquedos permite à díade reproduzir as brincadeiras e actividades que realizam no seu dia-a-dia. No caso particular da atenção partilhada, a avaliação em situações de interação livre permite perceber como esta capacidade se desenvolve e

manifesta espontaneamente em contextos interactivos sociais, com os adultos do quotidiano da criança. Desta forma, privilegiamos comportamentos representativos do real funcionamento da díade e onde não há lugar à manipulação/controlo das condições e objectos a que a criança é exposta.

Relativamente ao parceiro social, parece assistir-se a padrões de comportamento semelhantes entre mãe e pai, na forma como reagem em diferentes contextos de interação, em conformidade com a literatura que sugere estilos interactivos similares entre os dois progenitores, ainda que a figura materna revele uma ligeira vantagem sobre o cônjuge (Lewis & Lamb, 2003). Em média, a mãe realizou um maior número de comportamentos para direccionar a atenção da criança comparativamente ao pai, ainda que ambos manifestassem a mesma tendência de um aumento de estratégias da sessão de jogo livre para o jogo semi-estruturado. Quanto à tipificação usada para agregar as estratégias parentais não se verificaram diferenças significativas entre os dois adultos, à excepção da categoria *Ensina*, em que as mães desempenharam significativamente mais comportamentos de apontar e demonstrar uma acção no brinquedo, sobretudo durante a tarefa semi-estruturada. No que respeita às categorias *Direcciona a Atenção* e *Entretém*, ambos os progenitores obtiveram padrões aproximados. Estes resultados parecem sugerir uma maior tendência da mãe em proporcionar não só momentos lúdicos para divertir e entreter a criança, mas também criar oportunidades de aprendizagem aquando da exploração dos brinquedos. Isto é, ao apontar e demonstrar acções no brinquedo, a mãe procura ensinar à criança algo sobre a funcionalidade do mesmo e, assim, incrementar a manipulação física dos objectos e aquisição de conhecimentos acerca do meio envolvente da criança. Podemos especular uma possível associação com o papel que cada um dos progenitores desempenha no desenvolvimento da criança. Ambos os pais apresentam padrões semelhantes de comportamento nas acções de carácter mais lúdico e de brincadeira, mas as mães tornam-se mais salientes em questões ligadas à educação da criança, mesmo que estas decorram de uma actividade simples como a tarefa dos encaixes. Embora se tratasse de uma actividade acima do nível desenvolvimental da criança, os resultados da mãe apontam para uma preocupação não só em divertir a criança, mas também fornecer informação sobre o funcionamento do balde e das peças, nomeadamente a correspondência entre estas e as aberturas na tampa. Esta atitude coaduna-se com o papel de cuidadora e educadora que desempenha na vida da criança, tornando-se responsável pelo seu desenvolvimento pleno em todas as dimensões, incluindo a área cognitiva, emocional e social (Parke, 1996, *in* Monteiro, 2007). O pai, por sua vez, reforça o papel de parceiro de brincadeira, mantendo uma presença mais expressiva nestes contextos (Torres, 2004, *in* Monteiro, 2007).

Ao nível da resposta da criança às sugestões do adulto para se envolver em atenção partilhada, calculada em termos de proporção de ocorrência dos episódios, a figura materna obteve resultados significativos face ao pai. Este efeito principal do parceiro social na resposta da criança às eliciações de atenção partilhada por parte dos progenitores pode ter várias explicações. Atendendo que, em média, a mãe realizou mais estratégias do que o pai, esta teria também maior probabilidade de obter uma resposta de envolvimento com atenção partilhada por parte da criança.

Por outro lado, um factor importante e que não foi abordado neste estudo prende-se com a directividade do adulto. Seria interessante perceber se os episódios de atenção partilhada que foram iniciados pelos adultos partiram de um objecto em que a criança já se encontrava focada ou se, pelo contrário, os pais direccionaram a atenção do bebé para um brinquedo novo. Seguir o foco atencional da criança pode constituir-se como uma forma de reforçar e promover os comportamentos de atenção partilhada. Quando o adulto se concentra num objecto seleccionado pelo bebé pode fornecer dados novos à criança acerca desse ponto de referência. Teoricamente, esta interação social em torno de um objecto para o qual a criança já se encontra motivada para explorar estimula a sua consciência de coordenação de um foco atencional comum, contribuindo desta forma para o desenvolvimento da atenção partilhada (Mundy & Sigman, 2006). No que respeita à aquisição da linguagem, em particular, Dunham, Dunham e Curwin (1993) observaram que seguir o foco de atenção da criança facilitava a aprendizagem de novos vocábulos quando comparado com métodos que implicavam direccionar a atenção da criança para um objecto ou acontecimento novo (*in* Carpenter et al., 1998). Deste modo, a directividade do adulto poderá ser uma variável a considerar em investigações futuras, permitindo compreender o papel que este factor desempenha no desenvolvimento e manifestação dos comportamentos de atenção partilhada, sobretudo ao nível da Resposta da Criança a Comportamentos de Atenção Partilhada do Adulto.

Uma outra explicação poderá estar relacionada com a consequência que advém do episódio de atenção partilhada, ou seja, o tipo e importância da recompensa que a criança recebe por partilhar a sua atenção com um adulto face a um ponto de referência comum. Mais uma vez, devemos ter em conta que a competência se desenvolve num contexto social, em que ambos os elementos se afectam mutuamente, pelo que o comportamento que daí resulta pode ser influenciado por acções que ocorrem nesse mesmo momento. Alguns autores sugerem que a criança experiencia consequências agradáveis e interessantes quando atende a um mesmo foco atencional que o adulto (Corkum & Moore, 1998; D'Entremont & Seamans, 2007; Triesch, Teuscher, Deak, & Carlson, 2006, *in* Gaffan et al., 2010). Esta recompensa pode ser de carácter extrínseco (estimulação sensorial ou

elogios do parceiro social) ou intrínseco (considerar a experiência gratificante por si só) (D'Entremont & Seamans, 2007, *in* Gaffan et al., 2010). Neste caso em particular, diferenças ao nível da reacção dos pais poderão influenciar a resposta do bebé. Assim, se a criança sentir que o seu envolvimento na actividade teve pouco impacto no seu parceiro ou não experienciar sensações positivas e agradáveis no decorrer da interacção, pode condicionar a sua participação e envolvimento em episódios de coordenação de atenção. De igual modo, um adulto que efectua um carinho ou elogia de forma entusiástica a criança, sempre que esta partilha a sua atenção com um brinquedo, vai proporcionar um conjunto de emoções e sensações positivas na criança que irão reforçar e incrementar o seu comportamento em situações futuras. Este tipo de reforço poderá ser visto com maior frequência nas interacções com um adulto familiar e significativo (mãe ou pai) do que com um experimentador, que está sujeito a uma maior contenção física e verbal por parte do protocolo.

A literatura destaca dois modelos explicativos principais da atenção partilhada: o modelo sócio-cognitivo (Tomasello, 1995; Tomasello et al., 2005) e o modelo de processos múltiplos (Mundy, Card, & Fox, 2000). O primeiro pressupõe que a atenção partilhada reflecte componentes específicas da cognição, com destaque para a compreensão por parte da criança de que os outros são seres intencionais (Tomasello, 1995, *in* Mundy, Block, Delgado, Pomares, Van Hecke, & Parlade, 2007). Por outro lado, o modelo dos processos múltiplos defende que diferentes dimensões da atenção partilhada traduzem diversas combinações de processos executivos e sócio-motivacionais, pelo que não são esperadas correlações entre as várias medidas (Mundy et al., 2000, *in* Mundy et al., 2007). Neste estudo não tínhamos por objectivo avaliar a associação entre as duas variáveis da atenção partilhada, no entanto levantam-se algumas questões acerca dos factores que explicam estes resultados, quer ao nível da Resposta às Sugestões do Adulto de Atenção Partilhada, quer da Iniciação de Comportamentos de Atenção Partilhada. Estas dimensões podem apresentar fontes comuns e simultaneamente distintas de variância, sendo que os factores que influenciam uma dimensão de atenção partilhada podem não explicar na totalidade a outra. Alguns estudos descrevem relações entre diferentes dimensões da atenção partilhada e padrões distintos de actividade cerebral (Mundy et al., 2000), regulação da atenção (Morales et al., 2005) e expressão de afecto positivo associado com motivação social (Vaughan, mundy, Block, Burnette, Delgado, Gomez, Meyer, Neal, & Pomares, 2003, *in* Mundy et al., 2007). Neste caso em particular, variáveis associadas ao estilo interactivo do adulto, como sejam a directividade, a forma como reforçam o comportamento da criança, as estratégias que usam para atenuar a expressão de emocionalidade negativa, quando esta ocorre, expressão de afecto positivo no decorrer da interacção podem contribuir de forma

distinta para os resultados da criança ao nível das variáveis de atenção partilhada estudadas. Contudo, quaisquer ilações neste sentido exigem mais análises tendo em conta não só a associação entre as dimensões de atenção partilhada, mas contemplando também medidas de desempenho cognitivo e a influência de variáveis inerentes à criança, ao adulto e ao contexto em vários pontos do desenvolvimento da criança.

Algumas investigações sugerem que a mãe continua a ser sobre-representada em comparação com os pais nos estudos sobre inadaptação da criança. Caplan e Hall-McCorquodale (1985) verificaram que artigos publicados em revistas clínicas recorreram com maior frequência às mães, numa razão de 5:1 em relação aos pais, na descrição de exemplos de casos clínicos. De igual forma, Phares e Compas (1992) descobriram padrões semelhantes em investigação empírica relativamente ao desenvolvimento de psicopatologia em crianças e adolescentes (*in* Phares, 1997). Esta negligência da figura parental pode dever-se a uma dificuldade percebida em recrutar pais ou a assumpção de que estes raramente estão envolvidos na vida das crianças. Quando avaliados ambos os progenitores, padrões semelhantes parecem emergir no que concerne à adaptação da criança nos maioria dos tipos de psicopatologia desenvolvimental (Phares, 1997). Contudo, Phares e Compas (1992) argumentam que devem ser conduzidas análises separadas para os factores maternos e paternos, identificando mecanismos através dos quais as características parentais influenciam o bem-estar da criança, variáveis moderadoras entre as relações pai-criança e o desenvolvimento de psicopatologia e factores protectores e de risco (*in* Phares, 1997). Ao nível das intervenções terapêuticas, também se assiste a alguma relutância em incluir os pais nas terapias de crianças e adolescentes, apesar de os estudos mostrarem que o envolvimento dos pais, das mães ou de ambos no treino de competências parentais conduz a benefícios terapêuticos aproximadamente iguais para as crianças (Webster-Stratton, 1985, *in* Phares, 1997). Mais uma vez, os estudos sublinham a importância de analisar as relações pai-criança, de modo a aprofundar e compreender o papel que este desempenha nas mais variadas dimensões do desenvolvimento infantil.

Este estudo apresenta duas limitações principais. Por um lado, uma vez que as interações criança-pais não foram originalmente filmadas para avaliar a atenção partilhada, não foi possível cotar a duração dos episódios em que a criança e o progenitor partilham o mesmo foco atencional. Desta forma, foi excluída da análise uma medida valiosa da atenção partilhada e que poderia acrescentar ainda mais informação aos resultados encontrados. Um segundo aspecto diz respeito às características da nossa amostra. As famílias, pertencentes a um nível sócio-económico médio-alto e alto, apresentam poucos ou nenhuns factores de risco, o que poderá limitar a generalização dos resultados. A diversidade

cultural, económica e social que caracteriza o nosso país remete para a necessidade de incluir esta heterogeneidade nas investigações científicas, com vista a uma maior robustez e generalização dos dados obtidos.

Em contrapartida, a presente investigação visou um contributo pioneiro para a compreensão da ocorrência dos comportamentos da atenção partilhada nas crianças. Por um lado, a inclusão do pai como parceiro social pretende perceber até que ponto a avaliação desta capacidade permite integrar outros adultos significativos da vida da criança, que não a mãe ou um experimentador desconhecido, e, simultaneamente, obter informação sobre o papel que estes poderão desempenhar no desenvolvimento de competências sócio-cognitivas, em particular da atenção partilhada. Note-se que a integração de adultos significativos da criança em processos terapêuticos, como no caso do Autismo, reveste-se da maior importância. Roncon (1995) refere que uma intervenção que envolva os pais, familiares, educadores de infância e terapeutas conduz a um acréscimo dos factores protectores e conseqüente redução dos factores de risco até aí presentes na situação (*in* Silva, Eira, Pombo, Silva, Silva, Martins, Santos, & Roncon, 2003).

Por seu turno, a interação adulto-criança em duas condições de jogo distintas procurou obter mais informação acerca da importância de avaliar esta competência num contexto social naturalista e não ansiogénico, em detrimento de situações criadas laboratorialmente. Em vez de retirarmos a criança do seu ambiente natural, vamos estudá-la no seu próprio meio e observar de que forma as interações recíprocas que estabelece com os adultos e objectos que a rodeiam influenciam o seu desenvolvimento. Além disso, nos procedimentos experimentais não é possível estudar variáveis do adulto (por exemplo, personalidade, estilo de interação, padrão comunicativo, estados psicológicos, factores sócio-demográficos) que poderão influenciar o processo de desenvolvimento desta capacidade. Alguns autores sugerem que as diferenças ao nível da atenção partilhada poderão reflectir fortes influências de factores ambientais, especialmente a sensibilidade e a capacidade do cuidador em funcionar como um suporte para a atenção partilhada, mediante comportamentos como seguir a linha de olhar da criança, mostrar ou demonstrar acções no objecto no decorrer da interação com a criança (Adamson & Bakeman, 1985; Tomasello & Farrar, 1986, *in* Vaughan et al., 2003). Vários estudos indicam que as diferenças no desenvolvimento da atenção partilhada com um parceiro social podem estar relacionadas com perturbações afectivas do cuidador (Goldsmith & Rogoff, 1997), padrões desorganizados de vinculação (Claussen, Mundy, Willoughby, & Scott, 2002), idade e maturidade dos cuidadores (Flanagan, Coppola, Riggs, & Alario, 1994), cuidados insuficientes

nas instituições (Kroupina, Kuefner, Lilliana, Gunnar, & Johnson, 2002) e o nível, em geral, de estimulação social no ambiente familiar (Wachs & Chen, 1986, *in* Vaughan et al., 2003).

Em investigações futuras poderá ser vantajoso combinar paradigmas de avaliação, para melhor compreender as contribuições únicas e complementares da criança e do seu ambiente de prestação de cuidados (Vaughan et al., 2003, *in* Mundy et al., 2007), bem como incluir uma maior heterogeneidade do nível educativo e socioeconómico da família, com vista a um quadro mais compreensivo do desenvolvimento normativo da atenção partilhada na criança. Neste sentido, alertamos para a necessidade de realizar mais estudos nesta área e que tenham em conta diversos factores, como sejam o temperamento da criança, os estilos interactivos dos pais, características psicológicas de ambos os elementos da díade, padrões de vinculação, aspectos sócio-demográficos e variáveis do contexto de interação, nas suas análises, de forma a enriquecer o conhecimento científico na área acerca do desenvolvimento da atenção partilhada, não só em amostras atípicas mas também normativas.

Conclusão

Estudar o ser humano constitui o maior desafio da comunidade científica.

Desde o nascimento que somos diariamente confrontados com aprendizagens, escolhas e oportunidades sociais que vão determinar o nosso percurso desenvolvimental. A variabilidade de comportamentos e diferenças sublinha a necessidade de compreender e estudar o indivíduo no meio em que este se desenvolve e em interação com as pessoas que o rodeiam. Neste caso em particular debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da atenção partilhada da criança com a mãe e o pai, os dois adultos mais significativos da vida da criança até à idade escolar. Os resultados apresentam padrões de funcionamento em díade semelhantes entre os dois progenitores, sugerindo o pai como um parceiro social alternativo na avaliação da atenção partilhada. Além disso, a saliência dos contextos ecológicos como facilitadores da ocorrência de episódios de atenção conjunta reforça a importância de estudar os comportamentos no meio em que estes espontaneamente ocorrem, em vez de cenários artificiais e controlados. Contudo, deverão ser conduzidas mais investigações com incidência em factores do adulto, da própria criança e do contexto social circundante, de modo a compreender e explicar as diferenças individuais e qual o seu impacto na emergência de marcos desenvolvimentais posteriores.

Referências Bibliográficas

- ¹*Acra, C. F., Mundy, P., Claussen, A., Scott, K., & Bono, K. (2003). *Infants joint attention and social outcomes in 6 to 7 years-old at risk children*. Poster apresentado no Symposium of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- *Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- *Amâncio, L., & Wall, K. (2004). *Famílias e papéis de género: Alguns dados recentes do Family and Gender Survey (ISSP)*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal.
- Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children's theory of mind: How Young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants & Young Children, 13*(3), 1-12.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289.
- *Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- *Baron-Cohen, S. (1997). *Mindblindness: An essay on Autism and Theory of Mind*. London: MIT Press.
- *Baruch, G. K., & Barnett, R. C. (1986). Consequences of father's participation in family work: Parents' role-strain and well being. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 983-992.
- *Bates, E., Benigni, L., Bretherton, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- *Beitel, A., & Parke, R. (1998). Paternal involvement in infancy: The role of maternal attitudes. *Journal of Family Psychology, 12*, 268-288.
- *Berger, K. (1998). *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers.
- *Black, M., Dubowitz, H., & Starr, Jr. R. (1999). African American fathers in low income, urban families: Development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child Development, 4*, 967-978.

¹ * Referências Bibliográficas não consultadas directamente

- *Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127.
- Brás, P. M. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- *Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- *Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1 (pp. 993-1028). New York: Wiley & Sons.
- *Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language* (pp. 65-88). New York: Norton.
- *Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Lamb, M. E., & Boller, K. (1999). *Measuring father involvement in the early Head Start evaluation: A multidimensional conceptualization*. Paper presented at the National Conference on Health Statistics, Washington, DC, EUA.
- *Caplan, P. J., & Hall-McCorquodale, I. (1985). Mother-blaming in major clinical journals. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 345-353.
- *Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-iii+v-vi+1-174.
- *Charman, T. (1997). The relationship between joint attention and pretend play in autism. *Development and Psychopathology*, 9, 1-16.
- *Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 315-324.
- *Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- *Clarke-Stewart, K. A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.
- *Claussen, A. H., Mundy, P. C., Willoughby, J. C., & Scott, K. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Developmental and Psychopathology*, 14, 279-292.

- Colonnesi, C., Rieffe, C., Koops, W., Perucchini, P. (2008). Precursors of a theory of mind: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, *26*, 561-577.
- *Corkum, V., & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, *34*, 28-38.
- *Cowan, P., Powell, D., & Cowan, C. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In W. Damon & M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 3-71). New York: Wiley & Sons.
- *Crowson, M. M. (2001). Attachment quality and infant joint attention skills: Predictors of mother-toddler interactions. *Dissertation Abstracts International: Science and Engineering*, *62*, 2515.
- *D'Entremont, B., Hains, S., & Muir, D. (1997). A demonstration of gaze following in 3- to 6-months-olds. *Infant Behavior and Development*, *20*, 569-572.
- *D'Entremont, B., & Seamons, E. (2007). Do infants need social cognition to act socially? An alternative look at infant pointing. *Child Development*, *78*, 723-728.
- *Desrochers, S., Morissette, P., & Richard, M. (1995). Two perspectives on pointing in infancy. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Deustch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *American Psychological Society*, *10* (1), 25-28.
- *Dunham, P. J., Dunham, F., & Curwin, A. (1993). Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, *29*, 827-831.
- *Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3rd ed).
- *Flanagan, P., Coppa, D., Riggs, S., & Alario, A. (1994). Communicative behavior of infants of teen mothers. *Journal of Adolescent Health*, *15*, 169-175.
- Gaffan, E. A., Martins, C., Healy, S., & Murray, L. (2010). Early social experience and individual differences in infants' joint attention. *Social Development*, *19*(2), 369-393.
- *Goldsmith, D., & Rogoff, B. (1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: Variations with maternal dysphoric symptoms. *Developmental Psychology*, *33*, 113-119.
- *Gottman, J. (1998). Toward a process model of men in marriages and families. In A. Booth & A. Crouter (Eds.), *Men in families: When do they get involved? What difference does it make?* (pp. 149-192). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- *Hunter, F. T., McCarthy, M. E., MacTurk, R.H., & Viezte, P. M. (1987). Infants' social-constructive interactions with mothers and fathers. *Developmental Psychology*, *23*, 294-254.

- * Kidwell, M., & Zimmerman, D. H. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics*, 39, 592-611.
- *Kokkinaki, T. & Kugiumutzakis, G. (2002). Basic aspects of vocal imitation in infant-parent interaction during the first 6 months. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 18, 173-187.
- *Kroupina, M., Kuefner, D., Liliana, P., Gunnar, M., & Johnson, D. (2002). *Social communicative skills of post-institutionalized children*. Paper presented at the biennial meeting of the International Society for Infant Studies, Toronto, Ontario, Canada.
- *Laflamme, D., Pomerleau, A., & Malciut, G. (2002). A comparison of fathers' and mothers' involvement in childcare and stimulation behaviors during free-play with their infants at 9 and 15 months. *Sex Roles*, 47, (11/12), 507-518.
- *Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245-266.
- *Lamb, M. E. (1987). Introduction: The emergent American father. In M. E. Lamb (Ed.), *The fathers role: Cross-cultural perspectives* (pp. 3-26). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E. (1997). The development of father-infant relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development, Third Edition* (pp. 104-120). N. Y.: Wiley.
- *Lamb, M. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29, 23-42.
- *Lamb, M. E., & Lewis, C. (2004). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development* (pp. 272-306). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- *Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. B. Lancaster, J. Altman, A. Rossi, & L. R. Sherrod (Eds.), *Parenting across the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 11-42). New York: Academic.
- *Lempers, J. D. (1979). Young children's production and comprehension of nonverbal deictic behaviors. *Journal of Genetic Psychology*, 135, 93-102.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII(2), 211-228.
- Lima, J. A. (2001). *Processos de socialização da criança em idade pré-escolar: Estudo exploratório sobre o envolvimento paterno*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

- *Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *16*, 335-349.
- *Magill-Evans, J., & Harrison, M. J., (1999). Parent-child interactions and development of toddlers born preterm. *Western Journal of Nursing Research*, *21*, 292-307.
- *Markus-Meyer, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C., & Yale, M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, *9*, 302-315.
- Martins, C. (2003). *The emergence of secondary intersubjectivity: Predictors and sequelae in infants of well and depressed mothers*. Tese de doutoramento não publicada, University of Reading, Reading, United Kingdom.
- Martins, C., Osório, A., & Macedo, A. (2008). Teoria da mente e desenvolvimento sócio-cognitivo ao longo da infância e idade pré-escolar. *Psychologica*, *49*, 8-29.
- Martins, E. C. (2007). *Regulação emocional diádica, temperamento e nível de desenvolvimento aos 10 meses como preditores da qualidade da vinculação aos 12/16 meses*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- *Masten, A., & Coatsworth, D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*, 205-220.
- Matos, M., Santos, A., Gonçalves, M., & Martins, C. (2008). Innovative moments and change in narrative therapy. *Psychotherapy Research*, *19*(1), 68-80. Doi: 10.1080/10503300802430657.
- *Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The "Like Me" hypothesis . In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science* (pp.55-77). Cambridge: MIT Press.
- *Meltzoff, A. N., & Brooks, R. (2001). "Like Me" as a building block for understanding others minds: Bodily acts, attention, and intention. In B. Malle, L. J. Moses & D. A Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp. 171-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- *Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanism. *Developmental Psychology*, *25*, 954-962.
- *Minsel, B., Fthenakis, W., & Deppe, U. (1999). *Changes in concept of fatherhood during child's transition to primary school*. Paper presented at the 9th European Conference on Developmental Psychology: Island of Spetses, Greece, September 1-5.

- Monteiro, L. M. (2007). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- *Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R., & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica*, 42, 213-229.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias portuguesas. *Análise Psicológica*, 3(XXVI), 395-409.
- *Morales, M., Mundy, P., Crowson, M., Neal, R., & Delgado, C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 259-263.
- *Morales, M., Mundy, P., & Rojas, J. (1998). Following the direction of gaze and language development in 6-months-olds. *Infant Behavior and Development*, 21, 373-377.
- *Morton, J., & Johnson, M. H. (1991). CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition. *Psychological Review*, 98, 164-181.
- *Mosley, J., & Thompson, E. (1995). Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 149-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Mundy, P. (2003). The neural basis of social impairments in Autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 793-809.
- *Mundy, P., & Acra, C. F. (2006). Joint attention, social engagement and the development of social competence. In P. Marshall & N. Fox (Eds.), *The Development of Social Engagement Neurobiological Perspectives* (pp. 81-117). New York, NY: Oxford University Press.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954.
- *Mundy, P., Card, J. & Fox, N. (2000). EEG correlates of the development of infant joint attention skills. *Developmental Psychobiology*, 36, 325-338.
- *Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 653-675.

- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venezia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. Retirado de http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/ESCS.pdf.
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 16(5), 269-274.
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti and D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology, Second Edition, Volume One: Theory and Methods* (293-332), Hoboken, N. J.:Wiley. Retirado de http://www.ucdmc.ucdavis.edu/mindinstitute/ourteam/faculty_staff/JA-SocialCompetence.pdf.
- * Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in young children with Autism. *Development and Psychopathology*, 6, 389-401.
- *Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1993). The theory of mind and joint attention deficits in Autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from Autism* (pp. 181-203). Oxford: Oxford University Press.
- *Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-129.
- *Mundy, P., & Willoughby, J. (1998). Nonverbal communication, affect, and social-emotional development. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (Vol. 7, pp. 111-133). Baltimore: Paul H. Brookes.
- *Murphy, C. M., & Messer, D. J. (1977). Mothers, infants and pointing: A study of a gesture. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic.
- *Nelson, P. B., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2008). Toddlers' joint engagement experience facilitates preschoolers' acquisition of theory of mind. *Developmental Science*, 11(6), 847-852. doi:10.1111/j.1467-7687.2008.00733.x
- *Nichols, K. E., Fox, N., & Mundy, P. (2005). Joint attention, self-recognition, and neurocognitive function in toddlers. *Infancy*, 7, 35-51.
- Oliveira, L. A. (2008). *A partilha da atenção: avaliação em contexto natural e relação com a cognição e linguagem em crianças em idade pré-escolar*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

- *Osofsky, J., & Thompson, M. (2000). Adaptive and maladaptive parenting. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 54-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osório, A. A. (2010). *Development of social cognition in the early years of life in the context of the child-mother relationship*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho: Escola de Psicologia, Braga.
- Osório, A., Castiájo, P., Ferreira, R., Barbosa, F., & Martins, C. (no prelo). Metodologias de avaliação do desenvolvimento da cognição social da infância até à idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 2(XIX), 257-272.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- *Parke, R. D. (1995). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 3: Being and becoming a parent* (pp. 27-74). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- *Parke, R. D. (1996). *Fatherhood. The developing child*. Cambridge: Harvard University Press.
- Phares, V. (1997). Psychological adjustment, maladjustment, and father-child relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development, Third Edition* (pp.261-283). N. Y.: Wiley.
- *Phares, V., & Compas, B. E. (1992). The role of fathers in child and adolescent psychopathology: Make room for daddy. *Psychological Bulletin*, 111, 387-412.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the Father in Child Development, Third Edition* (pp.86-103). N. Y.: Wiley.
- *Radin, N. (1994). Primary-caregiving fathers in intact families. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds.), *Redefining families: Implications for children's development* (pp. 55-97). New York: Plenum.
- *Raver, C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of the young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report*, 16 (3).
- *Rochat, P., & Striano, T. (1999). Social cognitive development in the first year. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: LEA.
- *Roncon, P. (1995). Da abordagem comunitária à intervenção de rede. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 8.
- *Rondal, J. A. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.
- Roos, E. M., McDuffie, A. S., Weismer, S. E., & Gernsbacher, M. A. (2008). A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum. *Austism*, 12(3), 275-291. Doi:10.1177/1362361307089521.

- *Ross, H. S., & Lollis, S. P. (1987). Communication within infant social games. *Developmental Psychology, 23*(2), 241-248.
- *Seibert, J. M., Hogan, A. E., & Mundy, P. C. (1982). Assessing interactional competencies: The Early Social Communication Scales. *Infant Mental Health Journal, 3*, 244-245.
- *Sheinkopf, S., Mundy, P., Claussen, A., Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology, 16*, 273-291.
- *Sigman, M. (1997). The Emmanuel Miller Memorial Lecture 1997: Change and continuity in the development of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 817-827.
- *Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with Autism, Down syndrome, and developmental delay. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 64* (256), 1-108.
- Silva, P. C., Eira, C., Pombo, J., Silva, A. P., Silva, L. C., Martins, F., Santos, G., & Roncon, P. (2003). Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R.. *Análise Psicológica, 1*(XXI), 31-39.
- *Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A four-decade study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- *Striano, T., & Bertin, E. (2005). Social-cognitive skills between 5 and 10 months of age. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 559-568.
- *Shulman, S., & Collins, W. (1993). Editors' notes. In S. Shulman & W. Collins (Eds.), *Father-adolescent relationships* (pp. 1-6). California: Jossey-Bass Publishers.
- *Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*, 675-735.
- *Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development, 57*, 1454-1463.
- *Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language, 4*, 197-212.
- *Torres, A. (2004). *Vida conjugal e o trabalho. Uma perspectiva sociológica*. Oeiras: Celta.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A., N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with Autism Spectrum Disorder: Joint

- attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993-1005. Doi:10.1007/s10803-006-0137-7.
- *Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*. New York: Cambridge University Press.
- *Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978). Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock (Ed.), *Action, gesture, and symbols: The emergence of language* (pp. 183-229). London: Academic Press.
- *Triesch, J., Teuscher, C., Deak, G. O., & Carlson, E. (2006). Gaze following: Why (not) learn it? *Developmental Science*, 9, 125-157.
- *Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Van Hecke, A. V. V., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R., & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78(1), 53-69.
- *Vaughan, A., Mundy, P., Acra, F., Block, J., Gomez, Y., & Delgado, C. (2004). *Contributions of joint attention and temperament to social competence, dysregulation, externalizing and internalizing behaviors in normally developing children*. Manuscripto submetido a publicação.
- Vaughan, A., Mundy, P., Block, J., Burnette, C., Delgado, C., Gomez, Y., Meyer, J., Neal, A. R., & Pomares, Y. (2003). Child, caregiver, and temperament contributions to infant joint attention. *Infancy*, 4(4), 603-616.
- *Wachs, T., & Chen, A. (1986). Specificity of environmental action, as seen in environmental correlates of infants' communication performance. *Child Development*, 57, 1464-1474.
- *Webster-Stratton, C. (1985). The effects of father involvement in parent training for conduct problem children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 801-810.
- *World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health-version for children & youth: ICF-CY*. Genève: World Health Organization.
- *Yarrow, L. J., MacTurk, R. J., Vietze, P. M., McCarthy, M. E., Klein, R. P., & McQuistons, S. (1984). Developmental course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. *Developmental Psychology*, 20, 492-503.
- *Yogman, M. W., Kindlon, D., & Earls, F. (1995). Father involvement and cognitive – behavioral outcomes of preterm infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 58-66.