

A COMUNICAÇÃO NA INTERAÇÃO BEBÊ-EDUCADORA
NOS PRIMEIROS DOIS ANOS DE VIDA

Maria Cristina Lemes Bressani

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Sob Orientação da

Prof^a. Dr.^a. Cleonice Bosa e

Co-orientação da

Prof^a. Dr.^a. Rita de Cássia Sobreira Lopes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Março de 2006.

SUMÁRIO

Página

RESUMO	04
ABSTRACT	05
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	06
1.1. A importância da relação mãe-bebê no desenvolvimento da comunicação	07
1.2. Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação	11
1.3. A importância da Educação Infantil no desenvolvimento do bebê	17
1.4. Justificativa e objetivos	20
CAPÍTULO II	
MÉTODO	22
3.1. Participantes	22
3.2. Delineamento e procedimentos.....	22
3.3. Instrumentos	22
3.4. Análise dos dados	23
CAPÍTULO III	
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
4.1. Contexto de interação diádica (troca de fraldas)	25
4.2. Contexto grupal (sala de aula)	31
CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	
Anexo A . Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pais – Crianças	53
Anexo B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Educadora	54

Anexo C. Protocolo de filmagem	55
Anexo D. Definição operacional – Interação diádica	56
Anexo E. Definição operacional - Interação grupal	60
Anexo F. Comportamentos da criança e estratégias da educadora – Interação diádica	64
Anexo G. Comportamentos da criança e estratégias da educadora – Interação grupal	66
Anexo H. Códigos de classificação das estratégias verbais e não-verbais da educadora – Interação diádica	70
Anexo I. Códigos de classificação das estratégias verbais e não-verbais da educadora – Interação grupal	71

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a comunicação verbal e não-verbal na interação educadora-bebê, nos primeiros dois anos de vida. Participaram da pesquisa 4 bebês, com idades entre 5 e 14 meses, que freqüentam o berçário de uma Escola de Educação Infantil e a educadora responsável pelo atendimento a esta turma. Foi realizado um estudo observacional (filmagem) em dois contextos de interação: diádico (troca de fraldas) e grupal (sala de aula), em uma instituição de ensino particular, localizada em um bairro de nível socioeconômico médio-alto, na cidade de Porto Alegre. Os filmes foram transcritos e pontuados conforme protocolos construídos para este estudo. A análise das descrições gerou três principais categorias de comportamento das crianças (choro, exploração/jogo social e conflito/disputa por atenção). Do ponto de vista da educadora, foram observados comportamentos verbais distribuídos em quatro categorias: Perguntas, Comentários, Comandos e Outros Comportamentos verbais. Os comportamentos não verbais foram classificados em três tipos gerais: Contato Físico, Relação com Objetos e Ausência de Interação. Os dados deste estudo sugerem que o papel da educadora do berçário envolve a capacidade de acolher demandas de crianças que ainda não têm condições de verbalizar, mas que, através de suas atitudes, indicam suas necessidades. Sendo assim, além de realizar atividades mais voltadas ao cuidado e assistência, desenvolver as potencialidades cognitivas e físicas do bebê, o trabalho com bebês também envolve atenção especial às necessidades *emocionais* da criança. Os resultados deste estudo sugerem que mesmo antes da emergência da linguagem, a criança desenvolve, nos primeiros dois anos de vida, uma incrível capacidade comunicativa. Estas interações iniciais com o ambiente já configuram formas simbólicas de expressão que não se restringem à fala, mas são formas não verbais de comunicação. Seu desenvolvimento depende da capacidade dos cuidadores de perceber e traduzir estas diferentes formas de linguagem.

Palavras-chave: Psicologia, Educação, desenvolvimento infantil, creches, comunicação não verbal.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the verbal and nonverbal communication in the educator-infant interaction, in the first two years of life. Four infants, aged 5, 9, 13 and 14 months, took part in the study, as well as the educator responsible for the class. The infants were enrolled in a private education institution, located in a medium-high class neighborhood, in the city of Porto Alegre. An observational study was conducted with both the children and the teacher being filmed in two interactive contexts: dyadic and group. The videos were coded by two independent coders based on the child's and teacher's behaviours. Three main child's categories were generated: crying, exploration/play and conflict/dispute of attention. The teacher's verbal categories were: questions, commentaries, commands and other verbal behaviours. The nonverbal behaviours were: physical contact, relations with objects and absence of interaction. The analysis of the observations also showed a rich spectrum of verbal and nonverbal behaviors, on the part of the educator, associated to the child's basic needs. Even the most operational activities (feeding, changing diapers, containing, etc) were taken by the educator as an educational moment, since they were constantly accompanied by dialogues, conversations, descriptions, comments or questions. The results of this study suggest that even before the emergency of language, the child shows, in their first two years of life, an incredible communicative capacity. These initial interactions with the environment already represent symbolic forms of expression which are not limited to the speech, but are forms of nonverbal communication. His/her development depends on the caretaker's capacity to notice and translate these different language forms.

Key words: Psychology, Education, Child development, Infant, Children day care centers, nonverbal communication.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Os estudos que abordam o desenvolvimento durante a primeira infância ressaltam a importância da relação mãe-bebê nos primeiros anos de vida (Barwick, Cohen, Horodezky & Lojkasek, 2004; Brazelton & Cramer, 1992; Bussab, 2000; Dixon Jr. & Smith, 2003; Emmel, 1991; Lyra, 2000; Oliveira & Bussab, 1996; Pantoja & Nelson-Goes, 2000; Piccinini & cols, 2001; Seidl de Moura & Ribas, 1998). Atualmente, os cuidados durante esta fase primordial da formação do sujeito têm sido cada vez mais delegados a figuras substitutas, que não a mãe propriamente dita. Vivemos um fenômeno social no qual as mulheres têm se dedicado ao trabalho e à realização profissional (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 1996; Piccinini & Rapoport, 2001; Rossetti-ferreira, Amorim & Vitória, 1994). As avós da atualidade, também ocupadas com suas carreiras ou vidas privadas, em sua maioria, não têm mais condições (ou disponibilidade) para cuidar de seus netos como antigamente. Babás competentes, com bom potencial e habilidade para um atendimento adequado ao bebê, são raridade nos dias de hoje. Frente a este panorama, tem sido cada vez maior o número de crianças que são colocadas em creches ou berçários desde uma idade muito precoce (3 ou 4 meses de vida), época em que, até bem pouco tempo atrás, os bebês eram criados exclusivamente dentro do ambiente familiar.

As escolas de Educação Infantil¹ que disponibilizam berçários em seu quadro de atendimento têm se preocupado em apresentar salas equipadas para estimulação precoce, materiais e estrutura (física e pessoal) que facilitem a manutenção do bem-estar, higiene, alimentação e sono dos bebês. Mas é importante que se possa compreender até que ponto este ambiente extra familiar, representado pela figura da educadora², tem condições de se adaptar às necessidades e demandas do bebê, podendo ser um colaborador para o desenvolvimento global da criança em uma fase de exigências especiais.

As necessidades e demandas do bebê são comunicadas de formas peculiares a cada etapa do desenvolvimento. Cabe ao cuidador conhecer e responder apropriadamente a estes sinais para que o desenvolvimento possa transcorrer de forma saudável. Existe um consenso na literatura acerca do contexto interacional mãe-bebê como ambiente natural de desenvolvimento nos primeiros dois anos de vida. Desta forma, é importante compreender os fenômenos típicos desta relação que colaboram para o desenvolvimento da comunicação, bem como de que maneira estes conceitos podem ser ampliados a cuidadores substitutos.

¹ Segundo o plano Municipal de Educação de Porto Alegre (2004), elaborado com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) pela Prefeitura Municipal e aprovado no III Congresso Municipal de Educação, Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica, prestando atendimento a crianças de 0 a 6 anos. “São espaços propiciadores do desenvolvimento integral da criança, entendida como sujeito em construção de sua cidadania, interagindo socialmente através das relações que estabelece com o mundo” (p. 26).

² O termo educador se refere à professora, recreacionista, monitora ou atendente que trabalha junto às crianças na creche (Oliveira & cols., 1996, p. 15).

1.1. A Importância da relação mãe-bebê para o desenvolvimento da comunicação

Winnicott (1963/1983) pode ser considerado um dos precursores do estudo da comunicação em bebês. Para este autor, a capacidade de se comunicar está intimamente ligada às relações objetais. Ao desenvolver o paradoxal conceito de *espaço potencial*, descreveu um espaço de separação entre o bebê e a mãe, que ao mesmo tempo representa uma área intermediária de união entre o eu e o outro, em que a cada movimento, a comunicação não-verbal e as brincadeiras dos bebês são preciosos indicadores de suas necessidades.

Para este autor (1960/1983), a primeira infância é a fase anterior à apresentação das palavras e uso das palavras como símbolo. O lactente depende do cuidado materno que se baseia mais na empatia materna do que na compreensão do que é ou poderia ser verbalmente expresso. Nesta fase inicial, o desenvolvimento depende da capacidade materna de compreender as demandas do bebê. A criança ainda não é capaz de falar, sua comunicação se dá através de sinais que devem ser decifrados pela mãe ou pelo adulto responsável pelos cuidados básicos ao bebê. Winnicott (1971/1975) afirma que nos primeiros semestres de vida, para que a criança possa desenvolver uma percepção fidedigna de si, é fundamental que o ambiente se adapte às suas necessidades, caso contrário, o bebê corre o risco de ocultar o verdadeiro *self*.

De acordo com Winnicott (1963/1983), o processo de constituição do sujeito se dá em estágios, a partir da interação com o ambiente. O bebê humano é a única espécie animal que nasce em um estado de desamparo total, dependência e indiferenciação. Não sobrevive física e psiquicamente sem os cuidados materiais e emocionais de um cuidador, sem que o ambiente externo seja capaz de atender às suas necessidades primitivas (Franch, 2001). Num primeiro estágio, o bebê é totalmente dependente.

No decorrer do desenvolvimento emocional, o bebê vai se tornando livre do apoio do ego da mãe, de modo que alcança uma separação mental desta, isto é, uma diferenciação em um *self* pessoal e separado. Nas palavras de Winnicott (1960/1983), vemos que na infância e no manejo com os lactentes há uma distinção muito sutil entre a compreensão da mãe baseada na empatia, e sua mudança para uma compreensão baseada em algo no bebê que indica a necessidade. Neste processo de desenvolvimento que vai do estado de total dependência à dependência relativa a capacidade comunicativa do bebê vai se desenvolvendo gradativamente de acordo com as características do ambiente em que este está inserido.

Surge, então, por volta do terceiro ou quarto mês de vida do bebê, o segundo estágio, da dependência relativa. Nesta fase a criança dá os primeiros sinais de que percebe a mãe como um outro; começa a se tornar consciente da dependência. É uma etapa de demandas especiais, em que as crianças apresentam uma necessidade ferrenha da mãe real, e comunicam de forma clara esta exigência (ex: protestos nas situações de separação). Pode durar, aproximadamente, dos 6 meses aos 2 anos de idade.

Quando a criança já está com 2 anos de idade se iniciam novos desenvolvimentos, e estes habilitam a criança a lidar com a realidade externa. Fatores ambientais podem colaborar nesse processo, figuras constantes podem ser qualificadas como substitutas da mãe. O desenvolvimento da linguagem também deve ser considerado um facilitador neste processo, pois possibilita aos pais dar à criança uma certa compreensão intelectual do que se passa, assim como a criança torna-se mais competente para comunicar suas necessidades e desejos.

A terceira fase, denominada por Winnicott (1963/1983) como *Rumo à independência* é uma etapa na qual o bebê desenvolve meios de sobreviver sem os cuidados reais do outro. Tal capacidade se origina a partir das lembranças dos cuidados providos durante as fases mais primitivas, da projeção de necessidades pessoais e a introjeção de detalhes de cuidados, e do desenvolvimento da confiança no ambiente (Khan, 1988). A ampliação da compreensão intelectual e da capacidade comunicativa por parte da criança tem uma importante função nesta fase. O movimento em direção à independência tem início na primeira infância; descreve os esforços da criança pré-escolar e da criança na puberdade, e deve continuar se desenvolvendo durante toda a vida. Nas palavras de Winnicott: “deve-se esperar que os adultos continuem o processo de crescer e amadurecer, uma vez que eles raramente atingem a maturidade completa”. (p. 87. 1963/1983)

Desde o início de sua existência, o bebê vivencia experiências intensas no *espaço potencial*, que tem como função buscar uma interação do objeto subjetivo (extensões do eu) com o objeto objetivamente percebido (não-eu/objetos fora do controle onipotente) (Winnicott 1971/1975, p.139). Neste campo cultural descrito por Winnicott, caracterizado pelo interjogo da separação e união, a linguagem também pode ser considerada como um espaço potencial. A capacidade de comunicação pode ser compreendida como um marco da separação/individuação, uma vez que cada indivíduo é possuidor e usuário da linguagem. Ao mesmo tempo, ela também pode funcionar como um espaço de união, considerando que indivíduos são capazes de compartilhar através da linguagem (Hopkins, 1997).

Sendo assim, de acordo com Winnicott (1963), pode-se afirmar que a capacidade de se comunicar está intimamente ligada às relações iniciais. Figuras substitutas constantes e afetivas podem ser consideradas fatores ambientais colaboradores no processo de desenvolvimento emocional da criança. Este ambiente facilitador que estimula a formação da noção de um não-eu a partir do eu possibilita o surgimento do Espaço Potencial, fenômeno fundador da capacidade criativa da criança.

Seguindo a linha dos autores que se dedicaram ao estudo das primeiras relações, Brazelton e Cramer (1992) destacaram a importância das interações com o ambiente no desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e também descreveram alguns fenômenos característicos do desenvolvimento inicial da comunicação pais-bebê. A capacidade do adulto de adaptar seu comportamento aos ritmos característicos do bebê durante os primeiros meses de vida, aprendendo a linguagem do bebê, refletida pelo comportamento do sistema autônomo, dos estados de consciência, dos órgãos motores e da atenção foi definida como *sincronia*. Engajado na

comunicação sincrônica, o bebê forma uma idéia da mãe como um ser confiável e compreensivo e passa a contribuir para o diálogo. Os pais, por seu lado, vivenciam através da sincronia sua própria competência. A *simetria* na interação significa que a capacidade de atenção do bebê, seu estilo e suas preferências de emissão podem influenciar a comunicação. Num diálogo simétrico, a mãe respeita os limites de seu filho. Cada um dos membros é responsável por manter a sincronia, contribuem ativamente e substancialmente para seu desenvolvimento.

A *contingência* demanda da mãe disponibilidade cognitiva e emocional. As mães respondem de modo contingente quando conseguem decodificar as mensagens transmitidas por sinais emitidos pelo bebê. A criança, com seu comportamento subsequente, dá a medida do êxito ou fracasso da resposta materna. Sendo assim, este processo vai sendo paulatinamente refinado a partir de um repertório de coisas que funcionam e outras que não funcionam.

O *encadeamento* é fruto da sincronia entre a mãe e o bebê. Os membros da díade ajustam-se dinamicamente um ao outro, funcionando como um poderoso fator da evolução do apego e da comunicação. Por volta do 3º ou 4º mês de vida começa a ser observado o uso repetitivo de sinais. Com base no encadeamento, aparecem seqüências de conjuntos de comportamentos interativos, caracterizando o que Brazelton e Cramer (1992) chamaram de *brincadeiras* ou *jogos* entre as díades. Nesse contexto de jogos, a mãe e o bebê podem aprender mais a respeito um do outro. Imitam-se, comunicam-se e modelam-se reciprocamente. Esta comunicação não verbal através dos jogos configura uma espécie de diálogo entre a dupla. O bebê aprende a exercer controle sobre a mãe e sobre a interação e a mãe está aprendendo modos de conservar a atenção do bebê e de levá-lo a ampliar o próprio repertório. Na medida em que a sincronia, o encadeamento e as respostas contingentes da mãe reforçam capacidades diferentes, o bebê vem a perceber que é capaz de controlar a interação.

Por volta dos 5 meses, o bebê começa a buscar uma certa autonomia. Um ambiente estável, que apresente respostas previsíveis, assim como as atitudes de flexibilidade da mãe, proporcionam uma sensação de segurança no bebê, impulsionando a criança em direção a importantes conquistas. “À medida que os bebês adquirem um equilíbrio interno e começam a vivenciar a expectativa e a excitação dentro de um relacionamento seguro e previsível, passam a descobrir as capacidades emotivas e cognitivas de que são dotados. Aprendendo a estimular e a responder aos adultos ao redor, vivenciam as recompensas da comunicação” (Brazelton e Cramer, 1992, p. 151).

Para Brazelton e Cramer (1992), o comportamento, a comunicação, as expressões faciais, as brincadeiras e o tom de voz são indicadores da qualidade da interação. Embora cada gesto ou expressão isolada seja uma comunicação, a seqüência temporal e o conjunto sensível de comportamentos comunicam mais do que cada um dos comportamentos. Sugerem que há diferenças entre mães e pais na interação primordial, e destacam a necessidade de que os pais ajustem seus próprios comportamentos e ritmos aos do bebê, aprendendo sobre sua própria capacidade de responder e educar durante as relações iniciais, para que o desenvolvimento possa transcorrer de forma proveitosa.

Nas palavras de Bowlby (1989), inicialmente, o único meio de comunicação entre a criança e sua mãe é através da expressão emocional e o comportamento que a acompanha. Embora suplantada pela fala, a comunicação mediada pela emoção persiste como um traço principal das relações íntimas pelo resto da vida. De acordo com este autor (1989), comportamentos comunicativos como chorar, chamar, balbuciar, sorrir, etc, observados nas interações das crianças com seus cuidadores, permitem que a criança consiga obter e manter a proximidade com as figuras de apego (Bowlby, 1984).

Para Bowlby (1984), a sobrevivência das crianças depende da manutenção da proximidade de adultos que desempenham funções de proteção e cuidado (alimentação, conforto e segurança). A tendência a estabelecer vínculos estaria ligada a um componente básico da espécie humana, que já estaria presente desde o nascimento. Os comportamentos de apego observáveis nas interações das crianças com a mãe teriam como objetivo principal a manutenção da proximidade e do vínculo. Deste modo, a sensibilidade por parte do cuidador seria um dos principais elementos do relacionamento inicial mãe-bebê.

Os autores que abordam a importância do ambiente no desenvolvimento emocional da criança (Bowlby, 1989; Brazelton & Cramer, 1992; Winnicott, 1971/1977) sugerem que as crianças que conseguem confiar, ou seja, sentir segurança em um ambiente estável e fidedigno às suas necessidades, são capazes de experimentar, explorar o mundo com tranquilidade e autonomia, com a convicção de que estão adequadamente acompanhadas. Pode-se considerar que o estudo sobre a comunicação precoce do bebê com a mãe e com outros cuidadores pode auxiliar na compreensão deste complexo processo do desenvolvimento da linguagem nos indivíduos. A forma como o bebê comunica suas necessidades e desejos e a maneira como esses sinais são interpretados pelo cuidador são indicadores do desenvolvimento social infantil e da qualidade da interação da díade. A investigação das modalidades comunicativas entre o bebê e seu cuidador fornece as bases para a compreensão de fenômenos mais complexos do desenvolvimento como a linguagem e a habilidade da teoria da mente, isto é, a capacidade de compreender estados mentais do outro (Bosa, 2002).

Ampliando os conceitos advindos dos estudos sobre a relação mãe-bebê para a compreensão de outros contextos interativos dos primeiros anos de vida, Ribas e Seidl de Moura (2004), afirmam que Bowlby reviu o conceito de monotropia (inclinação da criança a apegar-se especialmente a uma figura), sugerindo que os bebês dirigem seu comportamento de apego a outras figuras (subsidiárias), de acordo com a estrutura de relacionamento estabelecido com o cuidador primário. As autoras defendem a idéia que o comportamento de apego e, principalmente, a responsividade são características das interações adulto-criança em geral, e não apenas uma característica exclusiva do comportamento materno. Nas palavras das autoras, "o conceito de responsividade deve ser considerado como multidimensional e interpessoal" (p.140). A disposição responsiva do adulto em relação à criança pode ser considerada como indicador de uma relação de impacto positivo para o desenvolvimento da criança (Ribas & Seidl de Moura, 2003). Sendo assim, compreender o desenvolvimento da comunicação dentro de uma perspectiva que entende que o ambiente cumpre um papel fundamental no desenvolvimento humano

exige que se possa estar atento a todos os contextos em que a criança está inserida, que se leve em conta o papel que cada espaço exerce dentro deste processo.

1.2. Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação

Muitas das pesquisas que operacionalizam o estudo do desenvolvimento da comunicação e da linguagem são desenvolvidas a partir da abordagem sociocognitiva. Estes estudos têm como foco principal a compreensão dos processos ligados ao desenvolvimento da noção de si mesmo e das outras pessoas. Tal concepção parte do pressuposto de que os sistemas cognitivos de compreensão social não podem ser dissociados dos afetivos (Bosa, 2002). Segundo Bosa, os seres humanos são equipados, ao nascer, com habilidades que os orientam em direção ao outro; mais do que o interesse pelo mundo físico são a busca e respostas à proximidade de outro ser humano que desencadeiam uma gama de comportamentos no bebê. Segundo Bruner (1981), os bebês e seus pais, quando em condições apropriadas, tendem a ajustar-se mutuamente, em um movimento em direção ao compartilhamento de experiências. Neste processo, cada um traz na sua bagagem tanto a capacidade para expressar sinais, como para codificá-los.

No início da década de 80, começaram a ser desenvolvidos estudos que comprovam a marcante capacidade do recém-nascido de discriminar sinais do comportamento humano (Trevarthen, 2000). Diversas pesquisas, com o objetivo de descrever o desenvolvimento sociocognitivo típico dos bebês podem ser encontradas na literatura internacional (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Hobson, 1993; Messer, 1997; Trevarthen, Aitken, Papoudi & Robarts, 1996). Estas pesquisas descrevem a longa caminhada desde o primeiro contato com o olhar do outro, partindo da comunicação não verbal, passando pela fase de compartilhamento, da brincadeira, até chegar à linguagem propriamente dita.

Estudar o desenvolvimento da comunicação envolve uma dificuldade inicial ligada à definição do termo. Ao considerar-se que uma definição universal e consensual do significado é improvável, discute-se, então, as dimensões que caracterizam os processos comunicativos (Bosa, 2002; Messer, 1994). A questão da intencionalidade da comunicação também é outra área que desperta polêmica entre os estudiosos. Segundo Bosa (2002), na raiz de qualquer definição de comunicação intencional encontram-se pressupostos epistemológicos diferentes, enfatizando as capacidades inatas ou ambientais como determinantes do desenvolvimento social e da comunicação.

Diversas pesquisas se dedicaram a estudar formas de identificar a intencionalidade da comunicação (Bates, Camaioni & Volterra, 1979; Seidl de Moura & Ribas, 2000). Uma vez que intenção é um construto não observável, é difícil contextualizá-la (quando e como ocorre) e fácil de inferi-la (Bosa, 2002). Atribuir um ponto de emergência no desenvolvimento da intencionalidade também é uma árdua tarefa, assim como identificar sinais de sua expressão, cujas mudanças são internas e dependentes da evolução nos modos de pensar da criança (Messer, 1994).

Bates e colaboradores (1979) sugerem que para que um comportamento seja considerado comunicativo, é necessário que *resulte* em mudanças *previsíveis* no comportamento dos outros. As autoras argumentaram que a comunicação intencional distingue-se de outras respostas, na medida em que envolve a coordenação entre gesto e olhar, em direção a um parceiro. Seus estudos sobre a produção de gestos, tais como apontar, alcançar, mostrar e dar objetos, auxiliaram na teorização a respeito do desenvolvimento da comunicação intencional. De acordo com seus achados, as autoras propõem que não haveria evidência de comunicação intencional anterior aos 9-10 meses de idade. Porém, foram cautelosas ao afirmar que isso não significa que não haja comunicação antes dessa época, mas sim que o bebê não estaria ciente do propósito convencional dos seus sinais, uma vez que seria o adulto quem atribuiria intencionalidade às ações do bebê: “Apesar de não encontrarmos evidência de comunicação intencional nos primeiros 4 meses de vida, nós testemunhamos o desenvolvimento da intencionalidade em geral, em direção a metas tanto sociais quanto não sociais” (Bates e cols., 1979, p. 118).

Esta capacidade de compreender “pessoas com mentes”, fundamento da teoria afetiva de Hobson (1993), pode ser considerada essencial para o engajamento interpessoal. Tal experiência permite ao bebê compreender de que forma as pessoas diferem de “coisas”. A criança percebe que o outro, assim como ela, tem sentimentos e atitudes em relação ao ambiente, ao mesmo tempo em que percebe que as pessoas conferem diferentes significados para as mesmas situações.

Segundo Baron-Cohen (1988), o papel do comportamento verbal e não-verbal no *ato comunicativo*, considerando o contexto social em que a comunicação ocorre, tem sido cada vez mais enfatizado. Para Lord e Magill (1989), a capacidade de compreensão verbal em bebês desenvolve-se a partir de múltiplas fontes de informação. A expressão facial dos cuidadores, direção do olhar, gestos, contexto afetivo e situacional, outorgam às palavras significados bem antes de elas converterem-se em verdadeiros conceitos.

Bates (1976) propôs que um dos primeiros passos em direção à competência comunicativa é a tarefa dos pais de atribuir significado ao comportamento do bebê. Esta posição está em consonância com a idéia de Vygotsky (1978) de que as ações iniciais do bebê não envolvem intenção de se comunicar. Tais ações podem ser uma resposta involuntária (chorar), outra menos randômica (levantar os braços) ou mesmo ter um propósito (alcançar um objeto). Entretanto, podem ser interpretadas pelos cuidadores como sendo intencionais. Ainsworth, Blehar, Waters e Wail (1978), assim como Kaye (1982), desenvolveram a noção de que a comunicação cuidador-bebê depende mais da habilidade do adulto de perceber os desejos e necessidades deste do que das intenções do bebê. Posição que contrasta com as perspectivas inatistas de comunicação (Trevarthen, 1979).

Segundo Bosa (2002), independentemente das controvérsias em torno dessas posições, o movimento do bebê em direção a formas mais sofisticadas de comunicação resulta do reconhecimento de si, de que suas ações têm algum efeito nos outros, ou seja, têm poder comunicativo. O desenvolvimento da comunicação intencional, por parte do bebê, decorre de uma crescente compreensão do outro como um agente intencional.

Dentro da perspectiva inatista do desenvolvimento, Trevarthen (1979) sustentou a idéia de que as habilidades sociais e cognitivas desenvolvem-se não somente a partir da interação com o meio mas como resultado da maturação de capacidades inatas. Sendo assim, a intencionalidade deriva da motivação básica de se relacionar com as pessoas desde o nascimento (intencionalidade latente) e desenvolve-se no contexto das fases diádicas e triádicas da comunicação.

De acordo com Trevarthen (1979), a Fase Diádica da Comunicação corresponde ao período denominado de subjetividade primária, àquele no qual o olhar e as expressões afetivas do bebê são seletivamente dirigidos e integrados ao comportamento social das pessoas (intersubjetividade). A comunicação envolve interação face-a-face e as trocas afetivas entre o bebê e seus cuidadores, ou seja, abarcam intercâmbios mútuos entre as díades que precedem a atividade gestual. Inicialmente, o bebê é impelido a seguir o interesse que as pessoas expressam pelo meio circundante. Posteriormente, ele próprio passa a chamar a atenção dos outros para esses eventos ou para si próprio, percebendo que os objetos podem ser compartilhados com pessoas, constituindo a fase triádica da comunicação.

A fase triádica da comunicação emerge no segundo semestre de vida do bebê (Bates & cols., 1979; Carpenter & cols., 1998; Paul & Shiffer, 1992; Scaife & Bruner, 1975). Consiste, primordialmente, em comportamentos não-verbais (gestos e vocalizações) para pedir ou rejeitar objetos/ações e comentários acerca do próprio self ou objetos/eventos. Enfatiza-se que tais comportamentos são acompanhados pelo desenvolvimento afetivo. Tal diferenciação na expressão afetiva auxilia a interação do bebê com o meio, pois permite a comunicação de estados internos (Bosa, 2002).

No final do primeiro ano de vida, o bebê passa a utilizar palavras para expressar intenções. No período que vai dos 18 aos 24 meses, expande-se o leque de intenções expressadas, culminando com a capacidade discursiva. Tal habilidade manifesta-se na forma de, por exemplo, solicitar informações e mostrar-se consciente acerca das verbalizações do outro (Carpenter & cols, 1998).

Mundy e Sigman (1989) sugerem que durante a fase triádica da comunicação, três categorias de comportamentos podem ser identificadas: *Afiliação* – utilização de comportamentos não-verbais e uso de objetos para eliciar e manter o foco de atenção no próprio *self* (ex: jogos sociais como esconde-esconde, rolar a bola para o parceiro, etc.); *Regulação* – comportamentos de pedido para buscar assistência quanto à aquisição de objetos ou execução de tarefas (ex: acionar um brinquedo); e, *Atenção Compartilhada*, a qual envolve a coordenação da atenção entre parceiros sociais com fins de compartilhamento da experiência com objetos/eventos.

A habilidade de atenção compartilhada pode ser compreendida como aqueles comportamentos infantis com propósito declarativo, que envolvem vocalizações, gestos e contato ocular, com o intuito de dividir a experiência em relação às propriedades dos objetos/eventos a seu redor (Mundy & Sigman, 1989).

Esta habilidade reflete o desenvolvimento do bebê em conceber os outros como agentes de contemplação e não apenas de ação (Hobson, 1993). Isso quer dizer que o bebê percebe o outro como alguém que se interessa e vibra pelos mesmos objetos/eventos que ele, e que não está ali apenas para

lhe prestar assistência. O resultado é a ocorrência de gestos para compartilhar experiências e não apenas para buscar ajuda. O que muda é o contexto do gesto e não apenas o gesto em si.

Segundo Bruner (1978), os jogos sociais têm um papel importante no desenvolvimento da habilidade de compartilhar interesses. Este autor salienta que o bebê, ao tomar parte de uma mesma atividade repetidamente, passa a entender as demandas e as formas apropriadas de comunicação (culturalmente determinadas), requeridas por uma determinada atividade. A natureza ritualista dessas atividades, assim como de outras que fazem parte do cotidiano do bebê (situações de alimentação, higiene, etc.), por sua repetição freqüente, facilitariam o desenvolvimento da comunicação intencional.

Durante o primeiro ano de vida da criança, a habilidade de atenção compartilhada emerge como resultado da monitorização do olhar entre mãe e bebê. Aos 6 meses de idade, os bebês são capazes de seguir o olhar da mãe apenas dentro do seu próprio campo visual, porém, aos 18 meses, esse “alcance” visual amplia-se. O emprego de gestos inclui tanto a produção quanto a compreensão de gestos produzidos por outros, durante a ocorrência de atenção compartilhada. Apontar, por exemplo, emerge como uma função de compartilhar a atenção e interesse com o parceiro. Apontar para brinquedos que estão a uma certa distância não é uma atividade comum até o final do primeiro ano de vida (Bosa, 2002).

Franco e Butterworth (1991, citado em Messer, 1997) observaram em seus estudos que aos 12 meses de vida, as crianças, tipicamente, olham para o parceiro, após apontar. Aos 14 meses, o ato de apontar acompanha o olhar para o parceiro e, aos 16 meses, o olhar precede o gesto, sugerindo progressos na habilidade de compreender a importância de tal gesto ao direcionar o olhar do parceiro para o seu próprio foco de interesse. Um dos estudos realizados por estes autores, investigando a habilidade da criança em seguir o gesto de apontar feito pela mãe, mostrou que, enquanto bebês de 9 meses tinham condições de seguir apenas informações simples, tais como deslocar o olhar da mão materna para o objeto, os de 14 meses podiam localizar um objeto seguindo movimentos mais complexos dos gestos maternos.

Ainda com relação ao gesto de apontar, um dos resultados mais importantes do estudo longitudinal de Bates e colaboradores (1979) ao investigar a produção de gestos indicativos como apontar, alcançar, mostrar e dar objetos, foi o de que o gesto de apontar foi um preditor da capacidade lingüística subsequente.

Como é possível observar, o desenvolvimento humano é, desde o início da vida, um sistema de relações sociais entre o indivíduo e o ambiente cultural específico no qual este está inserido. O processo do desenvolvimento da comunicação é histórico e relacional e, sendo assim, constrói novas formas a partir da reorganização das relações implicadas no sistema que compõe as trocas comunicativas (Lyra, 2000). A relação inicial mãe-bebê pode ser considerada a gênese do desenvolvimento global do indivíduo, e esta se dá na interação com a figura materna durante os primeiros meses de vida da criança (Ribas & Seidl de Moura, 1999).

A introdução da disciplina na vida da criança também é um fenômeno que se desenvolve em um contexto interativo, no qual a criança começa a ser confrontada com regras e normas da

sociedade, através de práticas educativas (Alvarenga & Piccinini, 2001). Dentre as estratégias maternas voltadas ao desenvolvimento dos limites na criança destacam-se as de caráter indutivo e de força coercitiva. Segundo Hoffmann (1975, 1994, citado por Alvarenga & Piccinini, 2001), as estratégias indutivas caracterizam-se por terem objetivos de indicar à criança as conseqüências de seu comportamento, chamando a atenção para os aspectos lógicos da ação, propiciando à criança a compreensão das implicações das suas ações e, portanto, justificando a necessidade de mudança no seu comportamento. Este tipo de estratégia comunicativa tende a facilitar a internalização de padrões morais.

Por outro lado, as estratégias de força coercitiva caracterizam-se pela aplicação direta da força, podendo incluir até mesmo punição física, privações de afeto ou ameaças. Nestes casos o controle do comportamento da criança tenderá a depender de intervenções externas porque ela não adquire capacidade de compreender as implicações de suas ações, não favorecendo a internalização de regras sociais e padrões morais. Segundo Alvarenga e Piccinini (2001), o uso eventual e moderado de práticas educativas de caráter coercitivo não é considerado necessariamente nocivo para o processo de socialização. Tais práticas podem resultar em danos emocionais quando aplicados com freqüência e associados a punições severas ou rejeições.

No que diz respeito aos estilos comunicativos parentais dirigidos às crianças, destacam-se os estudos sobre o *input* materno (Borges & Salomão, 2003; Braz & Salomão, 2002; Sígolo, 2000; Snow, 1997; Vêras & Salomão, 2005). As pesquisas sobre fala materna indicam que as mães adequam seu nível de fala ao nível lingüístico da criança, de forma a envolvê-la na interação e comunicar-se com ela. O *input* materno pode ser um facilitador do desenvolvimento lingüístico, mas também pode vir a inibir o percurso normal de aquisição da linguagem, caso sejam introduzidas intervenções inadequadas à capacidade da criança.

De acordo com estas autoras, o estilo de fala adaptado ao nível lingüístico da criança é denominado *Motherese* (*manhês*). Tal adaptação seria utilizada por todas aquelas pessoas que exercem uma função materna junto ao bebê, não apenas a mãe. As estratégias de fala dirigida à criança apresentam diferentes características, de acordo com variáveis do tipo idade da criança, diferenças individuais, culturais, desenvolvimento típico, atípico, dentre outros fatores (Snow, 1997).

Dentre os estilos de *input* que cumprem um papel facilitador no desenvolvimento lingüístico dos bebês, destacam-se os estilos comunicativos diretivos, as requisições, o *feedback*, o informar e os comentários (Vêras & Salomão, 2005). Em uma pesquisa realizada com 12 díades mãe-criança com atraso na linguagem expressiva, Vêras e Salomão (2005) observaram que o uso de requisições sobre objetos, situações e ações funciona, em geral, como uma ferramenta para instigar a participação da criança na interação, dando continuidade às atividades que estejam sendo realizadas pela díade, assim como para sustentar o diálogo com a criança, mantendo-a envolvida nas atividades. Tal recurso pode ser considerado fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que motiva a criança a participar dos diálogos e estender seus recursos

lingüísticos durante a interação (Banes & Cols, 1983 e Pine, 1994, citados por Véras & Salomão, 2005; Snow, 1997)

As requisições acerca dos objetos, situações e ações presentes na interação mãe-bebê podem ser consideradas recursos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que propiciam o estabelecimento de uma espécie de diálogo na díade, mantêm a criança envolvida na atividade e estimula-a a estender seu potencial comunicativo (Véras & Salomão, 2005)

Segundo Borges e Salomão (2003), emitir questões é um dos estilos de *input* mais efetivos na iniciativa de conversação, na medida em que pode ser visto como uma forma de passar o turno da conversa para a criança. Mesmo nesta fase em que o bebê ainda não apresenta linguagem propriamente dita (*protoconversa*), é possível pensar que este estímulo pode despertar na criança uma noção de estar participando de um diálogo, promovendo assim, seu avanço lingüístico. De acordo com Snow (1997), os pais devem atentar para as intervenções elaboradas, uma vez que mudanças no foco da fala dirigida à criança podem complicar a tarefa de aprendizagem da linguagem.

De acordo com Braz e Salomão (2002) e Borges e Salomão (2003), há uma considerável controvérsia no mundo científico acerca do papel e da função dos enunciados diretivos (comando, direções, instruções e ordens) no desenvolvimento da fala. Estes estilos comunicativos devem ser analisados de acordo com o contexto em que são aplicados. Alguns autores acreditam que este estilo de *input* estaria associado à aquisição mais lenta da linguagem e também estaria ligado à baixa responsividade (intrusividade e insensibilidade) do cuidador. Outros pesquisadores encontraram evidências de que a fala diretiva pode ser benéfica para o desenvolvimento lingüístico das crianças pequenas, em particular aquelas com problemas nesta área. Já no caso de crianças mais velhas pode representar uma relação negativa no avanço lingüístico infantil (Banes & Cols, 1983, citados por Borges & Salomão, 2003; Sígolo, 2000; Snow, 1997).

Outra característica típica da fala dirigida à criança são os *feedbacks* de imitação, repetição e reformulação (Borges & Salomão, 2003). Tais estilos de *input* podem ser considerados colaboradores na ampliação do vocabulário por parte da criança, na medida em que explicita a relação entre suas formas primitivas de linguagem e as formas corretas do adulto, preenchendo os elementos omitidos (Hoff-Grinsberg & Shatz, 1982, citados por Borges & Salomão, 2003). Véras e Salomão (2005) referem que este estilo de fala pode ser encorajador do esforço comunicativo da criança, uma vez que dá continuidade ao diálogo, podendo funcionar como um *feedback* positivo implícito durante as interações.

Neste mesmo sentido, os comentários podem ser consideradas interações colaboradoras no desenvolvimento da linguagem, uma vez que intervenções deste tipo realimentam a relação circular entre responsividade e o comportamento exploratório (Borges & Salomão, 2003). De acordo com Scarr e Eisenberg (1993, citados em Borges & Salomão, 2003), as crianças que têm cuidadores mais responsivos e de maior envolvimento apresentam mais comportamentos exploratórios e positivos, além de apresentarem melhor relacionamento entre os pares. Snow (1997) corrobora esta

posição, ao firmar que a tendência da criança em buscar comportamentos comunicativos, como apontar para objetos e utilizá-los na interação social, pode estar associada a uma tendência do cuidador de nomear objetos. Ou seja, tais comportamentos verbais por parte da mãe podem ser compreendidos como estimuladores da capacidade comunicativa (verbal e não verbal) da criança.

Desta forma, é possível observar que existe um consenso na literatura sobre a noção de que o ambiente deve representar um espaço que propicie um desenvolvimento infantil saudável. Cabe, então, lançarmos um olhar a um novo espaço que tem feito parte do mundo do bebê, a Escola de Educação Infantil.

1.3. A importância da Educação Infantil no desenvolvimento do bebê

O ambiente é compreendido como um espaço de interação indispensável e determinante para a saúde mental dos indivíduos. A partir dessa concepção, alguns estudiosos da infância aprofundaram e vêm aprimorando o entendimento de como se dá a evolução emocional e/ou cognitiva dos bebês em ambientes não familiares, levando em conta os fatores ambientais e a interação precoce. Brazelton (1994), ao escrever sobre os momentos decisivos no desenvolvimento infantil, propôs a entrada na escola como uma ocasião marcante na vida do bebê e de sua família. Segundo este autor, quando os pais colocam a criança na creche, esperam que este espaço possa ser um substituto da figura e dos cuidados maternos primários em todos os níveis.

De acordo com Piccinini e Rapoport (2001), o ingresso de bebês na Escola de Educação Infantil, principalmente durante o primeiro ano de vida, tem gerado controvérsias no meio científico e leigo, uma vez que implica em separações diárias do bebê em relação a sua mãe, em uma idade bastante precoce. Nas palavras do autor, “Deste modo, estudos nesta área são fundamentais, principalmente dentro do novo contexto social em que muitas mães precisam retornar ao trabalho poucos meses após o nascimento do filho” (p.82). Os autores sugerem também que na literatura encontra-se um consenso sobre a complexidade do período da adaptação à creche, mas é muito relevante a inconsistência entre os estudos encontrados sobre o período mais adequado para se colocar a criança na escola, bem como a respeito das repercussões desta experiência precoce na vida das crianças. Segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), as instituições de educação infantil têm representado um *locus* privilegiado de investigação.

Analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas de uma pré-escola ou creche, em tempo integral, particularmente focalizando as interações que se dão dentro dela, têm sido uma promissora maneira de investigar diferentes aspectos ligados ao desenvolvimento humano (Rossetti-Ferreira & cols, 2000, p.282).

Dentre as pesquisas publicadas, encontramos, por exemplo, estudos sobre a importante interação dos pares na escola de educação infantil. Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003)

demonstraram algumas características dos processos interativos de crianças no 1º ano de vida. Esta pesquisa foi realizada em uma creche universitária, com crianças (7 a 14 meses) brincando livremente. Segundo as autoras, nessa faixa etária os episódios de interação são bastante rápidos e desordenados e estas características são resultantes, em grande parte, do desajeitamento motor dos bebês. Esta incompletude motora, por sua vez, pode ser um elemento capaz de prolongar um episódio de interação entre crianças pequenas e/ou mesmo propiciar o surgimento de novos episódios de interação.

Já no contexto das interações dos bebês com os adultos, Pinol-Douriez, Hurtig e Colas (1993) realizaram um estudo longitudinal com 6 crianças, cuja idade variou entre 5 meses e 3 anos, com o intuito de avaliar a repercussão da interação inicial mãe-bebê na relação adulto-criança, em creches. Os resultados indicaram que mesmo as crianças menores diferenciavam as funções dos adultos presentes no ambiente e adaptavam seu comportamento de acordo com eles; que as crianças faziam uso do aparato psíquico dos adultos para construir seu próprio funcionamento psíquico e, finalmente, que a qualidade do cuidado e da relação com a figura materna influencia diretamente na capacidade da criança de construir relações na ausência da mãe.

Com o intuito de compreender a influência do tipo de ambiente no desenvolvimento infantil, Lordelo (2002) estudou crianças entre 13 e 35 meses em situação de brinquedo livre, em casa e na creche, a fim de avaliar as oportunidades de interação oferecidas por estes diferentes contextos. Os resultados encontrados sugeriram que casa e creche são diferentes quanto às oportunidades de interação, a casa favorecendo mais interações corporais, uma diferença não encontrada nas interações verbais.

Visando a compreender as concepções e práticas das educadoras, Lordelo (1998) realizou uma pesquisa com 45 funcionários de uma creche pública da cidade de Salvador. A autora ressaltou que os resultados encontrados indicaram um modelo de creche voltado para uma concepção higienista, em que a escola é vista como um local responsável pela guarda e desenvolvimento físico da criança. As atividades pedagógicas só apareceram junto às crianças do Jardim (4 a 5 anos) e o nível de interação relacionada ao brinquedo da criança com o adulto representou apenas 10 % das atividades encontradas. Segundo a autora, tais achados evidenciaram um modelo de creche bastante distante das necessidades básicas para o desenvolvimento integral da criança, comprovando, assim, a importância e emergência da busca de soluções para elevar a qualidade do serviço fornecido à criança que frequenta instituições públicas durante os primeiros anos de vida.

Neste mesmo sentido, Veríssimo e Fonseca (2003) realizaram um estudo em uma creche de uma Universidade Pública na cidade de São Paulo e constataram que as trabalhadoras entendem o cuidado como um fenômeno que prescinde da capacitação e habilitação específica, também como uma prática secundária em relação à educação. Para as autoras, considerar o cuidado e a educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança é o desafio atual nas instituições de educação Infantil. As autoras referem que o estudo da prática do atendimento em creches

evidenciou uma visão de menosprezo ao cuidado e uma valorização do aspecto educativo, como se este fosse fonte de insatisfação para as educadoras.

De acordo com Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (1996), o cuidado com a educação infantil deve ser pensado como estratégia para favorecer a formação de nossas crianças. O educador não é apenas aquele que cuida e toma conta, mas sim alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento de seus alunos. Ele vai se constituindo e transformando, na medida em que as crianças de seu grupo se desenvolvem, propondo-lhes novos desafios. O desenvolvimento se dá em interação contínua e estável dos protagonistas do processo educacional. É impossível falar no desenvolvimento de uma pessoa em separado de seu contexto social, pois no desenvolvimento estão envolvidos diversos personagens, com necessidades próprias, criando situações históricas específicas. Nas palavras das autoras, “todos participam ativamente deste processo, construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com os outros” (pp.31-32).

Concordando com estes argumentos, Ramos e Porto Alegre (2003) afirmam que o trabalho com bebês na Escola de Educação infantil deve ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças, práticas que colaborem com seu pleno desenvolvimento. Os autores propõem que cuidar e educar, no berçário, envolve um paradoxo em educação infantil; “cuidar e educar são procedimentos que o educador infantil pode realizar simultânea e prazerosamente, desde que possua conhecimentos e desenvolva ações integradas suficientes para sustentar sua prática” (p.29).

Rossetti-Ferreira (2002), ao sugerir a necessária associação entre educar e cuidar nas instituições educacionais brasileiras, afirma que “aqueles que nos cuidam medeiam nossa relação com o mundo” (p. 10). A autora sugere que a indissociabilidade entre o cuidado e educação precisa permear todo o projeto pedagógico de um creche, pré-escola ou escola, pois as famílias quando inscrevem as crianças em um escola de educação infantil buscam compartilhar com os professores educadores o cuidado e a educação de seus filhos; esperam que estes sejam acolhidos em sua individualidade, que comporta as mais variadas necessidades. Sendo assim, a relação pedagógica envolve a disposição para cuidar e educar na mesma medida, e se reflete diretamente no conteúdo da atenção que se oferece às crianças pequenas (Zabalza, 2003). O ato de cuidar demanda uma relação de vínculo, ou seja, uma ligação afetiva entre a educadora e a criança. Para dar conta das necessidades básicas da criança, o adulto precisa estar atento a ela. Esta relação envolve afetividade e sensibilidade para perceber o que a criança precisa, pois para atender às necessidades é preciso antes saber como reconhecê-las e de que forma atendê-las (Veríssimo & Fonseca, 2003).

Segundo Goulart (2002), a relação pedagógica é o vínculo que se estabelece entre quem ensina e quem aprende em uma relação escolar. Para esta autora, o aspecto psicossocial da relação pedagógica quase sempre transcende aquilo que se pretendia ensinar. A aprendizagem escolar não constitui apenas um processo de oferta de informações do professor e de assimilação desta oferta pelos alunos. Em diferentes idades, a aprendizagem se configura como um processo dinâmico, que

pode ser compreendido tanto na perspectiva psicossocial das interações de duas pessoas quanto na perspectiva sócio-histórica da interação do sujeito com sua cultura e sua história.

Como foi possível observar na literatura consultada, a mãe como ambiente fundamental para o desenvolvimento durante o primeiro ano de vida é um tema de consenso universal. Porém, este estudo pretende analisar um outro ambiente dedicado ao desenvolvimento da criança durante o primeiro ano de vida, lançando um olhar sobre a interação bebê-educadora. Pensar a escola como um espaço de desenvolvimento saudável para o bebê é um desafio, uma vez que se trata de uma fase da vida em que cada movimento, as brincadeiras e a comunicação não-verbal são preciosos indicadores de suas necessidades. Sendo assim, é importante investigar se as educadoras (no papel de substitutas da figura materna) conseguem atender às necessidades emocionais das crianças, compreendendo até que ponto a linguagem do bebê está sendo adequadamente decifrada.

1.4. Justificativa e objetivos

Conforme mencionado anteriormente, são muitos os estudos que se dedicam a pesquisar sobre a relação pais-bebê (Barwick & cols, 2004; Dixon Jr. & Smith, 2003; Emmel, 1991; Lyra, 2000; Oliveira & Bussab, 1996; Pantoja & Nelson-Goes, 2000; Piccinini & cols, 2001; Seidl de Moura & Ribas, 1998, 2000). Porém, é realmente escasso o número de publicações que tenham como objetivo o desenvolvimento socioemocional dos bebês que estão inseridos, desde a mais tenra idade, em ambientes extra familiares, como a escola de educação infantil, por exemplo. A literatura nacional e internacional encontrada sobre pesquisas com bebês que freqüentam a escola é bastante restrita. Dentre os estudos publicados, diversos enfoques fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil são abordados (Deater Deckard, Pinkerton, & Scarr, 1966; Lordelo, 2002; Pinol-Douriez & cols, 1993; Rossetti-Ferreira & cols, 2000; Vasconcelos & cols, 2003). Contudo, a maioria das pesquisas encontradas tem como foco de estudo o próprio bebê, sem lançar um olhar mais específico aos adultos envolvidos no processo educativo. Um dos poucos estudos voltado para as questões do educador foi a pesquisa de Lordelo (1998) que se dedicou a investigar as noções, concepções e práticas dos professores de escolas de educação infantil. Um dos principais resultados, que merece atenção especial, diz respeito à concepção de educação infantil baseada em um modelo predominantemente higienista no cuidado dedicado às crianças nos primeiros anos de vida. Padrão este que enfatiza o atendimento às necessidades físicas dos bebês, deixando de lado as questões pedagógicas e de interação, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Estes achados evidenciam a emergência da ampliação do conhecimento voltado para o tema da relação educador-bebê, para que as escolas possam oferecer um atendimento mais adequado e voltado para o desenvolvimento global de seus alunos. Sendo assim, além de se observar a carência de publicações preocupadas com a questão das interações educador-bebê, mais raro ainda são os estudos que tenham como fim investigar especificamente a comunicação na interação dos os bebês com as educadoras.

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a comunicação verbal e não-verbal na interação educadora-bebê, nos primeiros dois anos de vida. Com isso, pretende contribuir com as discussões sobre as possibilidades que contexto escolar pode oferecer aos alunos, no sentido de ser um ambiente capaz responder às necessidades socioemocionais dos bebês, funcionando como um ambiente facilitador do desenvolvimento das potencialidades da criança.

CAPÍTULO II

MÉTODO

3.1. Participantes

Participaram da pesquisa 4 bebês, com idades de 5, 9, 13 e 14 meses, que formavam o berçário de uma Escola de Educação Infantil e a educadora responsável pelo atendimento a esta turma (Berçário 1: de 4 a 18m). Os bebês foram selecionados por conveniência, uma vez que a pesquisadora trabalha como psicóloga na Escola de Educação Infantil em que foi realizado o estudo. Trata-se de uma instituição de ensino particular, localizada em um bairro de nível socioeconômico médio-alto, na cidade de Porto Alegre.

3.2 Delineamento e procedimentos

Foi realizado um estudo observacional (Robson, 2002), em dois contextos de interação: diádico e grupal.

Em um primeiro momento, foi solicitada a autorização da Direção da Escola para a realização do estudo. Os pais foram consultados individualmente, em um encontro onde foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Todos os pais das crianças que formavam a turma (4 alunos) demonstraram interesse em participar e assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A). O mesmo procedimento foi realizado com a educadora (Anexo B)

Para a observação do contexto de interação diádica, foram sorteadas aleatoriamente duas crianças do grupo (composto por 4 alunos) para serem filmadas em situação de troca de fraldas. A pesquisadora filmou os eventos no fraldário/banheiro da escola. As duas crianças foram filmadas no mesmo dia. Para o contexto de interação grupal, a pesquisadora filmou a turma do berçário em interação com a educadora em dois dias diferentes, na sala de aula, obtendo assim, duas sessões no contexto diádico e duas no grupal. Foi aleatoriamente escolhido um intervalo de 20 dias de diferença entre a primeira e a segunda filmagem.

Após a filmagem, as sessões foram integralmente transcritas pela pesquisadora, com o auxílio de dois bolsistas de iniciação científica. O treinamento dos bolsistas envolveu 8 horas de seminários teóricos e 4 horas sobre metodologia de observação sistemática.

3.3. Instrumentos

O estudo foi composto pela filmagem de duas crianças em contexto de interação diádica com a educadora (troca de fraldas - Anexo C) e duas sessões das crianças em interação grupal, em sala de aula (Anexo C).

Por se tratar de um estudo com bebês com idade entre 5 e 14 meses de vida, acreditou-se ser importante observar a comunicação na interação educadora-bebê em dois contextos naturalísticos típicos do dia-a-dia das crianças na escola. O contexto diádico (troca de fraldas) foi

escolhido por representar um dos momentos da rotina do berçário em que a educadora e a criança têm a oportunidade de uma interação predominantemente diádica. O contexto grupal, em sala de aula, representa uma situação que faz parte da rotina de uma turma de berçário, em que o grupo de crianças interage livremente entre si e com a educadora.

3.4. Análise dos dados:

Após terem sido integralmente transcritas as duas sessões de observação da interação diádica e as de grupo, foi realizada a análise da acurácia das transcrições por um outro avaliador. As dúvidas em relação ao relato foram devidamente revisadas e discutidas com a orientadora, obtendo-se um consenso.

A elaboração das categorias de comportamento da criança e das categorias de estratégias da educadora foram realizadas através de análise de conteúdo (Bardin, 1979). Tal procedimento possibilitou que as observações diádicas gerassem duas principais categorias de comportamentos das crianças: exploração/ jogos sociais e protesto (Anexo D). A partir desses comportamentos dos(as) alunos(as), foram classificadas as respostas da professora. Estes dados geraram 18 subcategorias de estratégias verbais e 7 não verbais da educadora para lidar com a demanda dos bebês (Anexos D e H), as quais foram agrupadas em 4 categorias de comportamento verbal (perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos verbais) e 3 de comportamento não verbal (contato físico, relação com objetos e ausência de interação).

A análise de conteúdo das filmagens do contexto grupal, gerou três principais categorias de comportamento das crianças, denominadas: choro, exploração/ jogos sociais e conflito/disputa por atenção (Anexo E). Com base nas respostas da educadora aos comportamentos das crianças, foram criadas 26 subcategorias do tipo verbal e 10 não verbais. Os comportamentos verbais da educadora estão distribuídos dentro de quatro categorias: perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos verbais. Os comportamentos não verbais foram classificados em três tipos gerais: contato físico, relação com objetos e ausência de interação (Anexos E e I).

Após as categorias terem sido criadas e definidas operacionalmente (Anexos D e E), foram formulados os quadros esquemáticos em que foram definidos códigos e cores referentes às categorias de comportamento da criança e subcategorias correspondentes às estratégias da educadora para lidar com os comportamentos infantis (Anexos F e G).

Em um primeiro momento foram classificados os comportamentos da criança (exploração/jogo social, protesto, choro, conflito/disputa). Em um segundo momento, foram codificados os comportamentos verbais e não verbais da educadora, de acordo com o sistema de códigos e cores (Anexo H e I).

O levantamento e classificação das categorias foram realizados por dois juízes. Conforme já mencionado, após este procedimento, foi sorteada uma página de cada entrevista para ser avaliada por examinador “cego” aos objetivos do estudo.

Cada uma das estratégias demonstradas pela educadora em resposta ao comportamento infantil foi considerada como um indicador da qualidade da interação e do estilo de comunicação da díade educadora-aluno, nos contextos diádico e grupal. É importante ressaltar que, na maioria das vezes, as categorias e subcategorias de comportamentos da educadora apareceram de forma combinada entre si, porém, por questões didáticas, foram classificadas separadamente.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a comunicação verbal e não-verbal na interação educadora-bebê, durante os primeiros dois anos de vida. Para tanto, foram observadas quatro crianças em interação com a professora no ambiente escolar, em dois diferentes contextos: diádico e grupal. Os resultados encontrados serão apresentados em duas partes. Em um primeiro momento, serão analisados os dados referentes às observações diádicas (troca de fraldas) e, em seguida, as informações obtidas a partir das observações do grupo (sala de aula).

4.1. Contexto de interação diádica (troca de fraldas)

A análise de conteúdo das filmagens da interação diádica gerou duas categorias principais de comportamento das crianças, denominadas exploração/ jogo social e protesto. Com base nas respostas da educadora aos comportamentos das crianças, foram criadas 18 subcategorias do tipo verbal e 7 do tipo não-verbal (Anexo D). Os comportamentos verbais da educadora estão distribuídos em quatro itens: perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos verbais (ex: chamar a criança pelo nome; nomear brinquedo, objeto ou partes do corpo; cantar; imitar a criança, etc). O comportamento não verbal foi classificado em três tipos gerais: contato físico, relação com objetos e ausência de interação.

Em linhas gerais, os achados indicaram intervenções predominantemente verbais por parte da educadora como resposta aos comportamentos das crianças durante as trocas de fralda. Em situações de exploração/ jogo social e protesto a professora fez uso de estratégias verbais tais como perguntas, comentários, comandos, dentre outros comportamentos verbais (ex: chamar a criança pelo nome; nomear brinquedo, objeto ou partes do corpo; cantar; imitar a criança, etc).

Em diversos eventos foi possível identificar a utilização de uma mesma estratégia como resposta a diferentes comportamentos da criança, bem como observar o emprego destas estratégias para cumprir diferentes funções. Esta multiplicidade de funções foi encontrada em todas as estratégias verbais e não-verbais da educadora.

Estratégias verbais da educadora

Perguntas: Como exemplo disso, podemos citar eventos em que a educadora fez perguntas sobre o objeto em situações de exploração/ jogo social (*Ex: criança vocaliza: “é é é” - e pega o brinquedo com as duas mãos. Educadora diz: “quem é esse? É o cavalinho?”*). Ao lançar mão desta estratégia verbal, a educadora mostrou-se empática à demanda do bebê e interessada em suas atitudes. Ao perceber tal movimento, a criança seguiu chamando a atenção para o brinquedo, e a educadora elaborou novos questionamentos, buscando estimular a continuidade daquele comportamento (*Criança mostra o cavalinho, balança o objeto aos olhos da educadora. Educadora:*

“quem é este aí? quem é este aí? É o cavalinho?”). Também foi possível observar a utilização desta estratégia como uma ferramenta para distrair a criança em situação de protesto (*Educadora deita criança no trocador e ela choraminga ... pega um brinquedo e dá para a criança dizendo: “quem é esse daqui, hein?”*).

Da mesma forma, as perguntas sobre o objeto dando noções de posse foram utilizadas como uma estratégia verbal com a função de conter, dar limites para a criança em situação de protesto (*Ex: Criança olha para a prateleira, não quer deitar no trocador, aponta para a agenda, olha para a educadora e vocaliza: “é”. Educadora verbaliza: “é a tua agenda?”*), com o objetivo de distrair a criança que se mostra contrariada (*Ex: A menina choraminga. Educadora questiona: “Cadê a mãozinha da S?”*), assim como uma maneira de trabalhar a noção de si em uma situação de exploração/ jogo social (*criança mostra a mão. Educadora diz: ... Cadê a mãozinha da S?*). No que tange às questões do ambiente como um facilitador no processo de formação do senso de identidade (*self*) (Winnicott, 1971/1975), este tipo de pergunta pode ser compreendido como uma estratégia colaboradora para a construção deste domínio, uma vez que reforça a noção de diferenciação eu-outro.

A análise das observações também revelou no comportamento verbal da educadora, a elaboração de perguntas sobre o que a criança fez ou quer, com o intuito de conhecer as intenções do aluno. Tais estratégias foram encontradas em situações de exploração/ jogo social (*Ex: criança vocaliza: “da-da-ie”. Educadora pergunta: “o que foi?”. Criança olha para a prateleira e faz um sinal com a mão - tipo “cadê”. Educadora pergunta: “o que foi?”*). Em situações de protesto esta categoria não foi identificada. Talvez por serem eventos em que a criança demonstra claramente contrariedade à ação da professora (resiste, chora/choraminga/resmungo, se agita, dispersa a atenção), a reação opositiva da criança pode ter ficado explícita à compreensão do educador, não sendo necessária a elaboração de perguntas sobre as intenções da criança. De acordo com Bates e Cols. (1979), para que um comportamento seja considerado intencional, é necessário que ele resulte em mudanças previsíveis no comportamento do outro. Este comportamento se evidencia após os 10 meses de idade, dá-se através de olhares e gestos, e principalmente, envolve, por parte da criança, a percepção do outro com agente intencional da comunicação (Bosa, 2002).

A educadora fez convites em forma de pergunta aos seus alunos tanto em situações de exploração/ jogo social como de protesto. Este comportamento verbal da professora pode ser compreendido não apenas como uma oportunidade de convidar a criança para fazer alguma atividade conjunta (*Ex: Criança olha para o outro lado onde está a pia a torneira e o som. Educadora pergunta: “vamos lavar a mão?”*), mas também como uma forma de anunciar o que vai fazer (*Ex: Vamos tirar o casaco?*) e de pedir licença/permissão da criança para agir (*Ex: Educadora pega o brinquedo que criança tem na mão e diz: “Vamos guardar?”*). Atitudes como esta por parte da educadora evidenciam uma postura respeitosa e não-intrusiva em relação à criança. Os autores que abordam a importância do ambiente no desenvolvimento emocional da criança (Bowlby, 1989; Brazelton & Cramer, 1992; Winnicott, 1971/1975) sugerem que as crianças que conseguem confiar,

ou seja, sentir segurança em um ambiente estável e fidedigno às suas necessidades, são capazes de experimentar, explorar o mundo com tranquilidade e autonomia, com a convicção de que estão adequadamente acompanhadas.

As perguntas sobre atitudes, reações, sensações e estado físico da criança podem ser compreendidas como uma estratégia da educadora para nomear experiências sensoriais do bebê (*Ex: Educadora pergunta: “Tu não estás com calor, hein seu?”*), como uma tentativa de decifrar comportamentos em situações de exploração/ jogo social (*Ex: criança olha atentamente para a filmadora, faz “ggggg” ... Educadora pergunta: “o que foi?”*), e também de protesto (*Educadora deita criança no trocador... o bebê fica com o pescoço esticado sem deitar, parecendo resistir, olhando para os lados. Educadora diz: “S (nome da criança), o que é isso? Hein?”*). De acordo com Vêras e Salomão (2005), o uso de requisições sobre objetos, situações e ações funciona, em geral, como uma ferramenta para instigar a participação da criança na interação, dando continuidade às atividades que estejam sendo realizadas pela díade, assim como para sustentar o diálogo com a criança, mantendo-a envolvida nas atividades. Tal recurso pode ser considerado fundamental para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que motiva a criança a participar dos diálogos e estender seus recursos lingüísticos durante a interação (Banes & Cols, 1983; Pine, 1994, citados por Vêras & Salomão, 2005; Snow, 1997).

Comentários: Desta mesma forma, os comentários sobre atitudes, reações, sensações e estado físico da criança podem ser considerados estratégias da educadora que podem cumprir a função de descrever experiências (*Educadora comenta: “tem alguém xixi aqui, e muito cocô também!”*), bem como traduzir uma postura de atenção e disponibilidade para nomear atitudes e estados da criança (*Ex: “criança olha a sua mão e a torneira, parece analisando. Educadora comenta: “Esta mão está muito suja! olha aqui!”*). De acordo com Seidl de Moura e Ribas (2003), tal disposição responsiva por parte da educadora pode ser considerada como indicador de uma relação de impacto positivo para o desenvolvimento da criança.

Uma estratégia que se destaca no comportamento verbal da educadora em situações de exploração/ jogo social e de protesto são os comentários sobre suas próprias atitudes, sentimentos e atos. Neste caso, observa-se a preocupação da educadora em antecipar as suas ações para a criança (*Ex: “vou passar estes lenços para cá”. “Agora vamos tirar este macacão”...*), nomeando suas atitudes (*Ex: vamos agora trocar todo esse xixi. Eu vou tirar isso daqui e colocar ali.*), demonstrando assim, mais uma vez, uma atitude respeitosa em relação à criança. Este comportamento também pode ser compreendido como uma ferramenta da educadora para obter a colaboração da criança na execução das tarefas ou mesmo como uma técnica para reduzir possíveis resistências aos procedimentos de rotina (*Ex: E. está limpando L., ele resmungando, ela comenta: “A E. (nome da educadora) está só te limpando, agora nós vamos tirar o cocô daqui”*). É importante ressaltar que tal manejo, na maioria das vezes, resultou em respostas positivas por parte da criança, que se mostrou mais colaboradora na interação.

Comentários gerais sobre o evento foram identificados apenas em situações de exploração/ jogo social (Ex: *criança olha para a câmera, Educadora termina de trocar as fraldas e verbaliza: “L, acho que deu, né!”*). Talvez, frente aos comportamentos de protesto da criança, a educadora estivesse com sua atenção mais focalizada nas atitudes do aluno, nestes casos, os comentários foram mais dirigidos e específicos ao que se passava entre a díade e menos voltados para o ambiente.

Os comentários sobre o objeto buscando chamar atenção para as noções de posse foram identificados em situações de exploração/ jogo social (Ex: *criança olha para as agendas e tenta tocá-las. Educadora comenta: “Do L. (nome da criança) e dos amigos” - referindo-se às agendas. Criança segue apontando para as agendas, olha para a profe e diz “táá”. Educadora comenta: “...esta é a agenda do L.(nome da criança).”*) e não foram observadas em situação de protesto. Esta abordagem por parte da educadora também pode estar a serviço do desenvolvimento de um processo fundamental, típico desta fase da vida, que é o desenvolvimento da noção de si (self), o qual é fruto da diferenciação entre eu/não-eu/outro (Winnicott, 1971/1975).

Comandos: Constatou-se ainda que intervenções do tipo comando foram encontradas em situações de exploração/ jogo social como uma estratégia de determinação de limites ou regras (Ex: *criança põe a mão no aparelho de som. Educadora verbaliza: “sem mexer no som!”*), e também com a função de contenção verbal e estabelecimento de disciplina em situação de protesto (Ex:*criança olha para os dois lados e tenta levantar-se. Educadora comenta: “Ah, não! Espera só mais um pouquinho, L”*). Também foram identificadas situações em que a professora indicou comportamentos ao aluno (Ex: *Educadora diz “senta aqui” ... coloca a criança sentada no trocador*). *“Criança vocaliza: “ggggg” Educadora: “da a outra mão, vamos lavar a outra mão”*) e fez convites em forma de comando (Ex: *Educadora termina de trocar as fraldas, pega a criança no colo e convida: “agora vamos brincar com o R.”*). Segundo Borges e Salomão (2003) e Braz e Salomão (2002), não há consenso sobre o papel das intervenções diretivas. A diretividade (comandos ou ordens) pode desempenhar diferentes papéis no desenvolvimento da comunicação. Estes estilos comunicativos devem ser analisados de acordo com o contexto em que são aplicados. Nas idades mais precoces, os estilos diretivos estão associados com o progresso da linguagem. Já no caso de crianças mais velhas, podem representar uma relação negativa no avanço lingüístico infantil (Barnes & Cols, 1983, citados em Borges & Salomão, 2003).

Outros comportamentos verbais: Foi observado que a educadora cantou em situações nas quais a criança explorava o ambiente. Tal estratégia pode ser compreendida como uma forma de chamar a atenção do aluno para si e entretê-lo (Ex: *criança tenta pôr a mão na fralda enquanto a professora busca os lenços, ela adverte, segura a mão do aluno e canta...*). Este mesmo comportamento foi identificado, em resposta a algumas situações de exploração/ jogo social (Ex: *criança mostra o cavalinho para educadora, balança o objeto aos olhos da mesma. Educadora cantarola a música do cavalinho*). Nestes momentos, a professora também fez uso do cantar como

uma maneira de mostrar-se empática e em sintonia com o movimento do aluno, estimulando a interação. Em situações de protesto, esta estratégia não foi identificada.

Os episódios citados em que educadora e criança fazem uso do brinquedo em interação triádica (Trevvarthen, 1979) ilustram um fenômeno que emerge no segundo semestre de vida, denominado Atenção Compartilhada (Bosa, 1998, 2002; Mundy & Sigman, 1989; Trevvarthen, 1979), no qual a criança faz uso do objeto com o intuito de chamar atenção para si, percebendo que os objetos podem ser uma ferramenta para compartilhar seus interesses e intenções com as pessoas (Bates e cols., 1979; Carpenter & cols., 1998; Paul & Shiffer, 1992; Scaife & Bruner, 1975).

Sendo assim, a Atenção Compartilhada pode ser considerada uma importante habilidade no repertório comportamental da criança. Segundo Bosa (2002), *déficits* na capacidade de atenção compartilhada estão entre os mais fortes preditores de comprometimento do desenvolvimento infantil, em especial do autismo. A investigação das modalidades comunicativas entre o bebê e seu cuidador fornece as bases para a compreensão de fenômenos mais complexos do desenvolvimento, como a linguagem e a habilidade da teoria da mente, isto é, a capacidade de compreender estados mentais do outro.

Outros comportamentos verbais também puderam ser identificados como colaboradores do processo de construção do eu. Foram encontrados os itens: chama a criança pelo nome; nomeia brinquedo, objeto ou partes do corpo (*Ex: “este é o casaco”, “é o cavalinho”, “Educadora faz uma brincadeira de aproximar seu rosto e encostar os narizes e comenta: “O narizinho! olha o narizinho da S (nome da criança).”*) e dá justificativa em relação a proibição/atitudes/atos de higiene (*Ex: vamos tirar este macacão por que está muito quente. Vamos lavar a mão porque está suja*) como estratégia da educadora em resposta a todos os comportamentos da criança (exploração/ jogo social e protesto).

Constatou-se ainda que a educadora reproduziu vocalizações da criança em situações de exploração/ jogo social (*Ex: L. diz ‘oto’, E. repete “Pronto”*). Esta estratégia verbal da professora não foi identificada em situações de protesto. Vêras e Salomão (2005) referem que este estilo de fala pode ser encorajador do esforço comunicativo da criança, uma vez que dá continuidade ao diálogo, podendo funcionar como um *feedback* positivo implícito durante as interações.

Momentos em que a educadora confortou a criança verbalmente foram encontrados apenas em situações de protesto (*Ex: criança começa a bater com os pés quando a educadora sai do seu campo de visão ... Educadora vocaliza: “ó ó ó”...*). É interessante notar que esta estratégia só foi utilizada quando a professora estava fora do ângulo de visão da criança. Em situações de exploração/ jogo social esta subcategoria não foi encontrada. Talvez em função da proximidade entre a educadora e a criança na situação de troca de fraldas a educadora optou por outros tipos de abordagens, provavelmente mais eficazes.

Estratégias não-verbais da educadora

Contato físico: Finalmente, no que diz respeito aos comportamentos não verbais da educadora, foram identificadas estratégias voltadas para o contato físico, em situações de

exploração/ jogo social e de protesto. Atitudes como busca do olhar da criança e contato face a face (*criança faz barulhos fortes com a boca e bate palmas com vigor. Sorri e bate palmas ... Educadora coloca o seu rosto em frente ao dele procurando o olhar do menino*); situações em que a professora pegou a criança no colo, deu beijos, colo e acalento (*Ex: Criança bate com os pés quando a educadora sai de seu campo de visão ... E põe suas mãos sobre as pernas da criança ... pega-a no colo...*), demonstrando uma relação afetiva com seus alunos. Segundo Bosa (2002), os sistemas cognitivos de compreensão social não podem ser dissociados dos afetivos, uma vez que, mais que o interesse pelo mundo físico, é a busca e resposta à proximidade de outro ser humano que desencadeia uma gama de comportamentos no bebê.

Foram classificados em situações de exploração/ jogo social e protesto eventos em que a educadora prestou assistência à criança (limpando, lavando o rosto, as mãos, etc), a circunstância eleita para observação em si foi um momento da rotina especialmente voltado para este deste tipo de cuidado. Segundo Bruner (1978), as atividades de rotina podem representar um papel importante no desenvolvimento da habilidade de compartilhar interesses. Este autor salienta que o bebê, ao tomar parte de uma mesma atividade repetidamente, passa a entender as demandas e as formas apropriadas de comunicação (culturalmente determinadas), requeridas por uma determinada atividade. A natureza ritualista dessas atividades, assim como de outras que fazem parte do cotidiano do bebê (situações de alimentação, higiene, etc.), por sua repetição freqüente, facilitariam o desenvolvimento da comunicação intencional.

Nas filmagens no contexto diádico foram raras as situações em que a professora necessitou conter o aluno fisicamente. Apenas em um evento de exploração/ jogo social (*criança joga o corpo para frente como se fosse alcançar...Educadora segura-o*), esta prática foi aplicada no sentido de proteger a criança de prováveis acidentes.

Relação com objetos: Não foram identificados eventos em que a professora tenha oferecido ou acionado brinquedos durante a atividade de exploração/ jogo social. Pôde ser observado que a professora ofereceu brinquedo para a criança apenas em uma situação de protesto (*Ex: Deita S. no trocador e ela choraminga... pega um brinquedo e dá para S...*) como uma estratégia para distrair a criança e contar com sua colaboração na hora da troca de fraldas.

Ausência de interação: Foram encontradas algumas situações de não interação da educadora com a criança em situação de exploração/ jogo social. Em um momento, ela não conseguiu perceber a demanda do bebê por estar extremamente envolvida com a tarefa que estava executando (*Ex: Educadora está terminando de trocar as fraldas, criança balança o brinquedo e vocaliza: "dadada", educadora retira o brinquedo da mão da criança e diz: vamos guardar?*) e em outras por estar com sua atenção voltada a algum outro aluno que tenha se aproximado do contexto em questão (*Ex: S. balança o cavalinho que tem na mão. E. Olha para outros dois alunos que estão se empurrando...*). Não foi identificada nenhuma circunstância de ausência de interação na categoria protesto, talvez por esta abarcar categorias atribuídas a eventos em que educadora e criança se encontram em intenso contato.

4.2. Contexto de interação grupal (sala de aula)

A análise de conteúdo das filmagens de grupo gerou três categorias principais de comportamento das crianças, denominadas choro, exploração/ jogo social e conflito/disputa por atenção. Com base nas respostas da educadora aos comportamentos das crianças, foram criadas 26 subcategorias do tipo verbal e 10 do tipo não-verbal (Anexo E). Os comportamentos verbais da educadora estão distribuídos em quatro itens: perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos verbais (ex: chamar a criança pelo nome; nomear brinquedo, objeto ou partes do corpo; cantar; imitar a criança, etc). O comportamento não verbal foi classificado em três tipos gerais: contato físico, relação com objetos e ausência de interação.

Estratégias verbais da educadora

Perguntas: Dentro deste contexto, outra estratégia verbal da educadora que se destacou na análise dos dados foram as perguntas sobre o brinquedo, objeto ou evento. Tais estratégias foram identificadas em situações de choro (*Ex: Criança chora. Educadora mostra um brinquedo e pergunta: “Sabe o que é isso aqui?... o que tem aí dentro?”*), conflito/disputa (*Ex: duas crianças começam a disputar um brinquedo...Educadora questiona apontando para as figuras do piano: “cadê? Quem é esse? cadê o cachorro?” criança aponta para o cachorrinho que tem no piano. Educadora continua: “E esse? É o patinho de skate?”*). Nestas duas situações os questionamentos serviram como ferramentas para distrair a criança, chamando a atenção para outro foco. De acordo com Snow (1997), mudanças no foco da fala dirigida à criança podem complicar a tarefa de aprendizagem da linguagem. Porém, neste caso, esta crítica não se aplicaria, uma vez que as intervenções da educadora visavam a esbater um comportamento, bem como lidar com uma situação crítica. Não seria uma interrupção em um diálogo, mas sim a proposição de um novo foco de interesse, possível de ser explorado. Já em situações de exploração/ jogo social, esta estratégia foi aplicada como uma tentativa de estimular um intercâmbio comunicativo na dupla (*Ex: criança mostra alguns brinquedos para a prof. Educadora diz: “Este é o elefante?”*). Estas requisições acerca dos objetos, situações e ações presentes na interação educadora-bebê podem ser consideradas recursos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que propiciam o estabelecimento de uma espécie de diálogo na diáde, mantêm a criança envolvida na atividade e estimula-a a estender seu potencial comunicativo (Véras & Salomão, 2005)

Desta mesma forma, perguntas sobre os atos e intenções da criança foram encontradas em todas as categorias. Esta tática foi utilizada pela educadora para atender a diferentes demandas, mostrando-se engajada na função de traduzir os sentimentos subjacentes às atitudes de chorar (*Ex:criança choraminga apoiada na vaquinha. Educadora diz: “o que foi? Queres sentar?”*), disputar (*Ex: uma criança fica na frente de outra que está sendo alimentada pela educadora, que pergunta: “tu queres ficar aqui pertinho?”*) e explorar/ realizar jogos sociais (*Ex: criança pega um livro.*

Educadora pergunta “quem quer brincar com livrinho?”). Em relação ao desenvolvimento da intencionalidade nos bebês, a literatura sugere que estes não estariam cientes do propósito convencional de seus sinais antes dos 9-10 meses. Até então, seria o adulto quem atribuiria intenções à criança (Bates & Cols., 1979). Esta tarefa dos adultos de conferir significado aos comportamentos do bebê seria um dos primeiros passos em direção à capacidade comunicativa (Bates, 1976).

Em todas as categorias, a educadora fez perguntas sobre as atitudes da criança. Este comportamento pôde ser compreendido como uma estratégia para mostrar-se atenta aos movimentos da criança frente aos diversos comportamentos classificados: choro (*Ex: criança chora e leva o brinquedo à boca. Educadora diz: o que tu vai fazer? Vai comer ele? É?*), conflito (*Ex: criança vocaliza: “dá, dá de” - chega perto da profe e sai, com o pianinho na mão. Educadora Pergunta: “onde é que tu vai L. (nome da criança)?”*) e exploração/ jogo social (*Ex: criança se esconde embaixo da mesa, perto de onde outra brinca. Educadora diz: “o que tu ta fazendo aí L. (nome da criança)?”*). Esta interatividade e disposição responsiva da educadora pode ser considerada, de acordo com a teoria do apego, como um indicador de uma relação de impacto positivo para o desenvolvimento global da criança (Ribas & Seidl de Moura, 2003; 2004).

Os dados evidenciaram o uso de uma mesma estratégia da educadora como resposta a diferentes comportamentos da criança (choro, conflito, exploração/ jogo social), assim como revelaram o emprego destas ferramentas com diferentes finalidades na interação com as crianças. Como exemplos desta situação, podem ser citados os eventos em que a educadora fez convites em forma de pergunta aos seus alunos. Esta estratégia foi aplicada com o intuito de clarificar e nomear seu entendimento sobre a demanda da criança (*Ex: criança chora ... Educadora diz: R. (nome da criança), vamos deitar um pouquinho? vamos?*), mostrar-se disponível e motivada para interagir (*Ex: criança pega um livro. Educadora questiona: “quem quer ler um livrinho? Quem quer ler comigo a história?”*), bem como para intervir sutilmente em uma situação de conflito (*Ex: criança insiste em pegar o livro que outra tem na mão... Educadora Pergunta:... R. (nome da criança), vamos brincar com esse aí? Posso brincar? Eu e o L (nome da criança). podemos brincar com esse aí?*). Segundo Borges e Salomão (2003), emitir questões é um dos estilos de *input* mais efetivos na iniciativa de conversação, na medida em que pode ser visto como uma forma de passar o turno da conversa para a criança. Mesmo nesta fase, em que o bebê ainda não apresenta linguagem propriamente dita (*protoconversação*), é possível pensar que este estímulo pode despertar na criança uma noção de estar participando de um diálogo, promovendo, assim, seu avanço lingüístico.

Comentários: De maneira semelhante, os comentários da educadora sobre seus próprios sentimentos, atos e atitudes foram identificados em todas as categorias, cada qual com um diferente propósito. Observa-se a preocupação da educadora em antecipar as suas ações com o objetivo de tranquilizar a criança (*Ex: criança rejeita o brinquedo e chora, se atira para trás. Educadora comenta: “ta, já vou pegar um brinquedo para ti”*), de se mostrar disponível e manter a atenção na atividade (*Ex: criança tenta pegar o livro. E. diz: “R. (nome da criança), agora a E (nome da educadora) vai*

mostrar o outro, olha aqui...”), bem como de reduzir possíveis riscos de acidentes (Ex: Criança está brincando embaixo de uma cadeira, batendo com ela no chão ... Educadora diz: “espera aí que a E (nome da educadora), já vai te ajudar”). Tais atitudes demonstram que a educadora se coloca como um parceiro ativo na interação diádica, sem abdicar do zelo e cuidado em relação à integridade física e emocional dos outros alunos. Ao rotular e interpretar seus próprios sinais emocionais e oferecer às crianças respostas previsíveis, a educadora parece proporcionar uma vivência de constância e estabilidade emocional ao bebê. Este comportamento por parte do adulto proporciona que a criança experiencie um relacionamento seguro e previsível, que pode impulsioná-la em direção a importantes conquistas (Brazelton & Cramer, 1992). O contato com outros seres humanos desencadeia a capacidade mútua (da criança e do adulto) tanto para expressar sinais quanto para codificá-los (Bruner, 1981).

Esta capacidade de compreender pessoas com mentes, fundamento da teoria afetiva de Hobson (1993), pode ser considerada essencial para o engajamento interpessoal. Tal experiência permite ao bebê compreender de que forma as pessoas diferem de coisas. A criança percebe que o outro, assim como ela, tem sentimentos e atitudes em relação ao ambiente, ao mesmo tempo em que percebe que as pessoas conferem diferentes significados para as mesmas situações.

Dentro deste contexto, os comentários sobre características dos objetos também foram classificados em situações nas quais a educadora visava a distrair e confortar a criança (Ex: Criança choraminga... Educadora diz: “Olha um elefante, que bonito...”), intervir em um conflito de uma maneira indireta, sem estimular a competição entre as crianças, oferecendo novas alternativas (Ex: duas crianças estão disputando um livro, Educadora comenta: “... olha aqui, que legal...o sapo!...”), bem como para compartilhar interesses (Ex: Criança aponta para o livro, Educadora comenta: “que bonito!”). A educadora faz uso de objetos como ferramenta para chamar a atenção dos alunos. Este tipo de interação foi denominado por Trevarthen (1979) como *Fase Triádica* da comunicação. Nestes intercâmbios mútuos das díades, intermediados por brinquedos ou objetos, dá-se a essência do desenvolvimento da habilidade de Atenção Compartilhada, importante componente da capacidade comunicativa futura dos indivíduos (Bates & Cols., 1979; Bosa 1998;2002; Mundy & Sigman, 1989). Durante o primeiro ano de vida, esta habilidade emerge da monitorização do olhar na díade e evolui até a comunicação propriamente dita (Bosa, 2002).

Os exemplos que seguem podem ser considerados situações nas quais a educadora responde prontamente às demandas dos bebês. O fato de fazer comentários sobre as atitudes pode estar representando uma alternativa da educadora para chamar a atenção da criança sobre as possíveis repercussões do seu comportamento (Ex: criança bate com o chocalho na mesinha. E comenta suavemente: “ai que susto S (nome da criança)!”), bem como mostrar-se atenta ao que se passa na sala (Ex: Criança está escalando um brinquedo. Educadora diz: “olha lá o R (nome da criança) está subindo!”). No caso dos comentários sobre as atitudes dos colegas, a educadora mostrou-se cuidadosa em relação a sua turma de alunos e, ao mesmo tempo, atenta à necessidade específica de uma criança. Frente a este quadro, elaborou um comentário no qual inseriu todos os

participantes da interação, conseguindo responder ao movimento de todos os membros do grupo (Ex: *criança resmunga de novo, outro colega está explorando um brinquedo. Educadora diz: “Agora o L (nome criança que explora) vai sentar e brincar. Olha o R. (nome da criança) ali deitado” se refere ao aluno que está deitado no colchonete.*). De acordo com Scarr e Eisenberg (1993, citados em Borges & Salomão, 2003), as crianças que têm cuidadores mais responsivos e de maior envolvimento apresentam mais comportamentos exploratórios e positivos, além de apresentarem melhor relacionamento entre os pares.

Neste mesmo sentido, os comentários sobre as funções do objeto/brinquedo (Ex: *Criança mostra alguns brinquedos para a educadora, que comenta: “ai, que legal, o pianinho toca!”*) podem ser considerados interações colaboradoras no desenvolvimento da linguagem, uma vez que intervenções deste tipo realimentam a relação circular entre responsividade e a atitude exploratória (Borges & Salomão, 2003).

Constatou-se ainda que a subcategoria comentários sobre o que a educadora imagina que criança estava sentindo ou querendo foi identificado em situações de choro (Ex: *criança chora e se joga para trás. Educadora diz como se fosse ele: “não é isso que eu quero, não é isso que eu quero!”*) e de exploração/ jogo social (Ex: *criança está folhando um livro. Educadora comenta: “O R (nome da criança) está gostando do Livro”*). Em situação de conflito/disputa esta estratégia não foi identificada. Tal atitude por parte da educadora, de atribuir significado aos comportamentos da criança, pode ser considerada um importante fator colaborador para o desenvolvimento da futura capacidade comunicativa da criança (Bates, 1976).

O exame das observações revelou eventos em que a educadora questionou a criança a respeito dos motivos do choro (Ex: *Criança Choraminga. Educadora pergunta: “por que tu estás chorando?” Criança resmunga. Educadora questiona: “O que é? Estás brabo?”*) e fez comentários sobre o que o desencadeou (Ex: *Criança derruba a cadeira e chora. Educadora diz: foi a cadeira, S. (nome da criança)!*). Estes comportamentos verbais da educadora foram encontrados exclusivamente na primeira categoria de comportamentos infantis (choro). Na maioria das vezes em que foi identificado percebeu-se que a educadora tinha como finalidade rotular as reações emocionais do bebê, responder à demanda de atenção da criança, bem como investigar o que estava motivando aquela atitude.

No que tange à importância da atenção aos sinais emitidos pela criança, pode-se dizer que nos primeiros anos de vida, a comunicação não verbal e as brincadeiras dos bebês são preciosos indicadores de suas necessidades. Nesta etapa em que a criança ainda é extremamente dependente, faz-se fundamental a presença constante de um adulto capaz de traduzir e interpretar esta comunicação através de sinais para então atender a estas solicitações prementes (Bowlby, 1989; Winnicott, 1960/1983).

Comandos: A análise das observações de grupo revelou a freqüente utilização de comandos por parte da educadora como resposta a todos os comportamentos infantis. Nem todos os subtipos desta categoria foram identificados quando a criança chorou. A maioria dos comportamentos desta

espécie se manifestou durante exploração/ jogo social e absolutamente todos apareceram em situação de conflito/disputa. Este fenômeno pode ser compreendido em função de que intervenções diretivas podem funcionar como uma ferramenta verbal de acalento, estimulação e até mesmo de contenção aos comportamentos infantis que a professora considere indesejáveis ou inapropriados.

Durante o choro, a professora fez uso de Comandos como um instrumento coadjuvante para confortar a criança (*Ex: Criança que brincava junto ao baú, bate a tampa do mesmo e chora forte. Educadora se dirige a ela e diz: "... Deixa eu ver, deixa eu ver se machucou". Criança se assusta ... Educadora chama "ó, vem cá brincar com a E (nome da educadora)".*), como um propiciador da interação entre as crianças (*Ex: Criança chora ... Educadora verbaliza: "... vai brincar com o R (nome do colega), vai"*); como uma forma de aprovar (*Ex: uma criança vai brincar com outra, Educadora diz: "Isso mesmo!"*) e reprovar comportamentos (*Ex: criança chora forte deitado no berço... Educadora verbaliza: "não precisa chorar assim!"*). Situações de recomendações à criança e estimulação para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha, não foram identificadas nesta categoria de comportamentos infantis.

Na categoria Conflito/disputa, a educadora sugeriu novas atitudes buscando facilitar a convivência entre os colegas (*Ex: duas crianças competem por um brinquedo. Educadora sugere: "não briguem...pega outro lá". Criança reclama e tenta empurrar o colega... Educadora diz: "L. (nome da criança), o R. (nome do colega) ta olhando, ele ta participando também. Ele vai olhar com a gente aqui"*), e também introduziu regras e retomou combinações (*Ex:A educadora está alimentando um aluno. Outra criança tenta subir na mesa. Educadora: "...a gente senta na cadeira, deixa eu ver se tu sabe..."*). Nesta circunstância ficam claros os exemplos de situações em que educadora fez uso dos comandos claramente diretivos como forma de conter ou introduzir noções de limites às crianças quando elogiou (*Ex: "Muito bem L (nome da criança), isso mesmo, parabéns!"*), reprovou (*Ex: Criança tenta tirar o bico da boca do colega. Educadora: "Não, não, não, assim não L(nome da criança)!"*), bem como fez recomendações (*Ex: Criança joga o piano no chão. Educadora: "L(nome da criança), cuidado!"*) e convites (*Ex: criança bate mais uma vez com o piano no chão. Educadora: "ó, vem cá brincar com a E (nome da educadora)"*) aos alunos.

Nos eventos classificados como exploração/ jogo social foram identificadas verbalizações do tipo ordens ou indicações de comportamentos, no sentido de estimular as iniciativas da criança (*Ex: criança tenta subir no jacaré. Educadora encoraja: "Sobe R(nome da criança), sobe!"*), chamar atenção da criança para si (*Ex: Educadora: "vem R (nome da criança), vem L(nome da criança), vamos brincar aqui. Vem, vamos brincar aqui agora."*), assim como fazer com que a criança mudasse de comportamento (*Ex: criança está subindo na mesa. Educadora: "... pode sentar na cadeira!"*). Nestas circunstâncias, a educadora também elogiou (*Ex: "muito bem R (nome da criança) Ajuda a S (nome da colega)..."*), fez recomendações (*Ex: criança coloca o piano dentro do baú e fecha. Educadora: "...cuidado o dedo!"*), bem como reprovou comportamentos da criança (*Ex: criança está subindo na mesa. Educadora: "L. (nome da criança) Ai não é lugar de subir!"*). Comandos sugerindo a interação das crianças em grupo ou dupla não foram identificados nesta categoria.

De acordo com Braz e Salomão (2002) e Borges e Salomão (2003), há uma considerável controvérsia no mundo científico acerca do papel e da função dos enunciados diretivos (comando, direções, instruções e ordens) no desenvolvimento da fala. Alguns autores acreditam que este estilo de *input* do adulto estaria associado à aquisição mais lenta da linguagem e também estaria ligado à baixa responsividade (intrusividade e insensibilidade) do cuidador. Outros pesquisadores encontraram evidências de que a fala diretiva pode ser benéfica para o desenvolvimento lingüístico das crianças pequenas, em particular aquelas com problemas nesta área (Sígolo, 2000; Snow, 1997).

Como foi possível observar, este tipo de intervenção foi bastante freqüente no comportamento verbal da professora do berçário. As evidências indicam que esta estratégia se mostrou uma maneira eficaz de lidar com algumas situações com os bebês. Este fenômeno pode ser atribuído ao fato de a professora, em situações de grupo, não se encontrar totalmente disponível para atender prontamente à demanda das crianças pequenas, bem como estar presente fisicamente junto a todas ao mesmo tempo. Foi possível notar que mesmo nos momentos em que ela estava junto a um aluno, atendendo-o, elaborava comentários, perguntas, comandos, dentre outros comportamentos verbais, dirigidos a outras crianças.

Outros comportamentos verbais: Em todas as categorias foi possível observar que a educadora, diversas vezes, pronunciou o nome dos alunos, seja para chamar as crianças, referir-se aos colegas ou a si também desta forma. Este comportamento verbal é de crucial importância no processo de formação da identidade pessoal, bem como para o desenvolvimento da noção de diferenciação entre eu e o outro. O movimento do bebê em direção a formas mais sofisticadas de comunicação resulta do reconhecimento de si e de que seus atos produzem efeitos no ambiente (Bosa, 2002). No que tange ao desenvolvimento do senso de identidade (*self*), este pode ser compreendido como o resultado de uma relação de confiança, estabilidade e fidedignidade com um adulto capaz de, ao mesmo tempo, atender às necessidades do bebê e desenvolver a noção de alteridade (Winnicott, 1971/1975).

O ato de nomear brinquedos e objetos também pode ser considerado importante para o desenvolvimento do vocabulário infantil. Estes eventos foram identificados em situação de conflito (*Ex: Criança belisca o braço da professora. Educadora diz: “não belisca que dói”. Criança aponta para a meia da educadora. Educadora diz: “...meia, meia... cadê a meia do L (nome da criança)?”*) e exploração/ jogo social (*Ex: criança arremessa uma bola para Educadora, que exclama: “meu Deus, uma bola!”*). A educadora não fez uso desta tática em situações de choro. Nestas mesmas categorias foram identificados momentos em que a professora cantou para as crianças. As músicas também podem ser consideradas um instrumento lúdico e de enriquecimento da linguagem (*Ex: criança puxa o livro para si e tenta esconder atrás. Dois colegas olham para ver o que se passa com o amigo. Educadora canta: “Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca...”. Todos interagem com o livro enquanto ela canta.*). De acordo com Snow (1997), a tendência da criança em buscar comportamentos comunicativos, como apontar para objetos e utilizá-los na interação social, pode estar associada a

uma tendência do cuidador de nomear objetos. Ou seja, tais comportamentos verbais por parte da educadora podem ser compreendidos como estimuladores da capacidade comunicativa (verbal e não verbal) da criança.

Uma das características típicas da fala dirigida a criança são os *feedbacks* de imitação, repetição e reformulação (Borges & Salomão, 2003). Tais estilos de *input* identificados nas observações de grupo podem ser considerados colaboradores na ampliação do vocabulário por parte da criança, na medida em que explicita a relação entre suas formas primitivas de linguagem e as formas corretas do adulto, preenchendo os elementos omitidos (Ex: *criança derruba a cadeira e chora ... diz: “ai, ai, ai”*. Educadora repete: “*é, ai, ai, ai, susto!*”) (Hoff-Grinsberg & Shatz, 1982, citados em Borges & Salomão, 2003).

A introdução da disciplina na vida da criança envolve um contexto interativo em que a criança começa a ser confrontada com regras e normas da sociedade, através de práticas educativas (Alvarenga & Piccinini, 2001). Dentre as estratégias voltadas ao desenvolvimento da autonomia na criança, bem como a internalização de valores, estão as explicações ou justificativas a respeito de regras, princípios e padrões morais. Desta forma, o comportamento verbal da educadora classificado como dá justificativa em relação à proibição (Ex: *criança grita “dá dá” e tenta dar um tapa em um colega, que choraminga. Educadora diz: “calma, sem bater no amigo, não faz assim! Assim o R.(nome do colega) fica triste.” Criança pega no braço da prof com as pontas dos dedos. Educadora: “ai, ai, ai, não belisca que dói!”*) pode ser considerado um tipo de intervenção positiva, não apenas para estimular a construção da linguagem, mas para o desenvolvimento moral da criança.

Estratégias não-verbais da educadora

Os comportamentos não verbais da educadora também foram largamente utilizados como ferramenta para lidar com situações de choro, conflito e exploração/ jogo social. As estratégias de contato face a face e busca do olhar da criança foram aplicadas, com diferentes propósitos, como uma tática para acalantar a criança (Ex: *criança resmunga, Educadora se abaixa olhando nos olhos da menina, ela para de resmungar*), impor limites (Ex: *criança “atropela” dois colegas com a vaquinha Educadora ... Olha para ele...*) e interagir ativamente (Ex: *criança aponta para o livro e olha para a profe. Educadora pergunta: “Cadê o cavalo?” olhando para o aluno*).

Contato físico: Foram observadas algumas situações de contato físico, denotando, por parte da educadora, em um mesmo momento, proximidade e uma atitude estimuladora da autonomia, como pegar a criança no colo de frente para o ambiente (Ex: *criança chora ... educadora coloca-o em pé no seu colo, de costas para ela e de frente para o ambiente. O menino pára de chorar.*) e tirar do colo e incentivar a brincar (Ex: *Educadora coloca criança no chão para brincar junto aos colegas*). Ao mesmo tempo, em diversos momentos, foi necessário que a educadora representasse um papel mais maternal, confortando fisicamente os alunos. Esta atitude pode ser considerada fundamental para o desenvolvimento emocional da criança nos primeiros semestres de vida, pois os bebês demonstram suas necessidades prementes e necessitam do olhar, da atenção e da proximidade de um adulto para sentirem-se seguros e amados. Nesta etapa da vida, o colo (Ex:

criança chora forte deitado no berço. Educadora Pega-o no colo e diz: ó, ó, ó, balançando-o, abraça-o, ele pára de chorar.), a atenção (*Ex: criança fica na frente do colega que está sendo alimentado pela professora. Educadora diz “vem cá”, pega a criança que observa pelo braço e acomoda-a entre seus braços...*) e o carinho (*Ex: criança pega o livro no colo, coloca no chão e aponta. Educadora faz um carinho na cabeça do aluno*) são imprescindíveis e podem ser considerados motrizes de comportamentos futuros na criança (Bosa, 2002).

De acordo com Winnicott (1963/1983), a capacidade de se comunicar está intimamente ligada às relações iniciais. Figuras substitutas constantes e afetivas podem ser consideradas fatores ambientais colaboradores no processo de desenvolvimento emocional da criança. Este ambiente facilitador que estimula a formação da noção de um não-eu a partir do eu possibilita o surgimento do Espaço Potencial, fenômeno fundador da capacidade criativa da criança.

Neste mesmo sentido, prestar assistência às necessidades básicas de higiene (*Ex: limpar o nariz, levar ao banheiro*), alimentar (*Ex: durante a alimentação, criança balança os braços, educadora dá mais uma colherada para ele*) e auxiliar em atividades que a criança ainda não apresenta prontidão completa para realizar (*Ex: criança choraminga apoiada na vaquinha. Olha para a prof.... Ela aponta para a prof e olha para a vaquinha ... educadora coloca aluna sentada no brinquedo. Outro aluno tenta subir na vaquinha, bem desajeitado, do lado contrário. ... educadora coloca-o no brinquedo*) devem fazer parte da rotina de uma educadora de berçário. Mais do que se enquadrar em uma concepção higienista de educação, o conjunto de práticas de cuidado integradas ao educar compõe as bases da Educação Infantil de qualidade (Lordelo, 1998; Oliveira & Cols., 1996; Rossetti-Ferreira, 2002). O ato de cuidar demanda uma ligação afetiva entre a educadora e a criança. Para dar conta das necessidades básicas da criança, o adulto precisa estar atento a ela. Esta relação envolve afetividade e sensibilidade para perceber o que a criança precisa, pois para atender às necessidades é preciso antes saber como reconhecê-las e de que forma atendê-las (Veríssimo & Fonseca, 2003).

É importante ressaltar que se observou uma tendência da educadora a repreender verbalmente, caso percebesse que a criança estivesse apresentando algum tipo de comportamento inadequado ou indesejável. Porém, em determinados (e raros) momentos, foi possível observar a necessidade de conter fisicamente a criança, principalmente em situações de conflito entre eles (*Ex: dois alunos disputam um brinquedo. Um deles grita e choraminga ... Educadora separa os dois. Ex:criança tenta puxar o cabelo do colega. Educadora pega criança no colo, e pede calma.*). Segundo Alvarenga e Piccinini (2001), o uso eventual e moderado de práticas educativas de caráter coercitivo não é considerado necessariamente nocivo para o processo de socialização. Tais práticas podem resultar em danos emocionais quando aplicadas com frequência e associadas a punições severas ou rejeições.

Relação com objetos: Também foram identificados no comportamento não verbal da educadora eventos em que ela fez uso da relação com objetos na intermediação do contato com a criança. A análise das observações evidenciou que a educadora só ofereceu bico em situações de

choro (Ex: *criança chora forte deitado no berço. Educadora vai até ele e lhe oferece o bico...*). Cabe salientar que esta interação se deu com o aluno mais novo da turma, que ainda não tinha completado 6 meses de vida. Nas demais situações, foi possível constatar a presença de momentos em que ela mostrou, ofereceu ou acionou brinquedo, proporcionando às crianças a oportunidade de interagir por intermédio deste (Ex: *criança choraminga, educadora alcança um brinquedo para ele.*), dissolver conflitos (Ex: *duas crianças disputam um brinquedo. Educadora oferece um outro livro para um deles*) e explorar as opções que o ambiente oferece (Ex: *Educadora pega um cachorrinho de brinquedo com rodas, faz rolar e diz...*), evidenciando um movimento em direção ao compartilhamento de experiências (Bruner, 1981). Estas brincadeiras da dupla favorecem que ambos participem ativamente da interação. O bebê aprende a lidar com o ambiente, e o adulto está aprendendo modos de conservar a atenção da criança e de levá-la a ampliar seu repertório lingüístico (Brazelton & Cramer, 1992).

Ausência de interação: Por fim, foram identificados alguns eventos de ausência de interação, nos quais a educadora não respondeu à demanda da criança, por não conseguir perceber ou por encontrar-se envolvida com outro (s) aluno(s) (Ex: *criança se apóia na perna da educadora para levantar, a professora segue cantando e olha para outro aluno... Criança aponta para o livro e olha para a profe. Educadora está envolvida com outros dois alunos*). Tais eventos se manifestaram raramente e podem ter se dado em função da multiplicidade de demandas conjuntas que compõem a realidade de uma turma de berçário. A turma observada era composta por 4 crianças e uma educadora e, provavelmente, em função de terem sido respeitadas as proporções adulto-criança (Prefeitura de Porto Alegre, 2001), poucos comportamentos não puderam ser captados, atendidos ou estimulados pela professora. Mesmo em situações de múltiplas demandas em grupo foi possível observar o esforço da educadora para dar conta das necessidades e solicitações de todos os alunos, porém, no caso de uma impossibilidade, observa-se um maior risco de ausência de interação ou incidência de eventos de conflito e disputa por atenção.

Segundo Winnicott (1960/1983), a infância é a fase anterior à apresentação das palavras e uso das palavras como símbolo. A criança ainda não é capaz de falar; sendo assim, comunica suas necessidades através de sinais, que devem ser decifrados pelo adulto responsável por seus cuidados básicos. Neste sentido, Bowlby (1984) afirma que os comportamentos de apego como chorar, balbuciar, sorrir, agarrar-se, etc, podem ser considerados ferramentas da criança para comunicar suas necessidades de aproximação e contato.

Sendo assim, não somente o choro pode ser considerado uma forma de comunicação e solicitação por atenção. A ocorrência de situações de conflito e disputa nos eventos de interação em grupo podem ser indicadores de que a criança está em busca da manutenção do vínculo com a educadora.

Os resultados deste estudo sugerem que mesmo antes da emergência da linguagem, a criança desenvolve, nos seus primeiros dois anos de vida, uma incrível capacidade comunicativa. Estas interações iniciais com o ambiente já configuram formas simbólicas de expressão que não se

restringem à fala, mas são formas não verbais de comunicação. Seu desenvolvimento depende da capacidade dos cuidadores de perceber e traduzir estas diferentes tipos de linguagem. Acredita-se que, a partir destes modelos iniciais de conversação, juntamente com o amadurecimento físico e psicológico, as capacidades verbais futuras da criança vão formando seus alicerces até chegarem à verbalização propriamente dita.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação dos contextos interativos deixou evidente a ocorrência de inúmeros eventos de exploração/jogo social na interação educadora-bebê. Estes comportamentos podem ser compreendidos como indicadores de que a escola de educação infantil pode representar um contexto capaz de responder às necessidades socioemocionais dos bebês, representando um ambiente colaborador para o desenvolvimento da comunicação inicial. As crianças que estabelecem com seus cuidadores uma relação de apego seguro conseguem confiar e experimentar o ambiente com tranquilidade, costumam explorar o mundo com uma certa autonomia, com a convicção de que estão acompanhadas (Bowlby, 1989). Ribas e Seidl de Moura (2003, 2004) corroboram esta opinião, sugerindo que existe uma relação circular entre responsividade e atitude exploratória. Segundo Scarr e Eisenberg (1993, citados em Borges & Salomão, 2003), as crianças que têm cuidadores mais responsivos e de maior envolvimento apresentam mais comportamentos exploratórios e positivos, além de apresentarem melhor relacionamento entre os pares.

A análise das observações também evidenciou uma diversidade de comportamentos verbais e não verbais por parte da educadora, associados ao atendimento às necessidades básicas da criança. Mesmo as atividades mais operacionais como alimentar, trocar fraldas, conter, etc, não foram realizadas de forma mecânica, e sim, aproveitadas pela educadora como um momento educativo, pois eram constantemente acompanhadas por “diálogos”, conversas, descrições, comentários ou perguntas. Da mesma forma, estes momentos foram marcados por comportamentos comunicativos por parte das crianças tanto em situações de exploração/jogo social como de protesto, evidenciando a sensibilidade e habilidade da educadora em identificar, interpretar sinais e/ou estimular tais comportamentos infantis.

As observações evidenciam que as referências ao corpo, ao estado físico da criança, e às noções de posse foram freqüentes, especialmente, no contexto de troca de fraldas. Tais intervenções podem ser consideradas importantes oportunidades colaboradoras para a construção da noção de corpo/toque/identidade. Para Winnicott (1971/1975) este tipo de abordagem pode ser considerada um facilitador no processo de formação da noção de eu/não-eu. Neste sentido, Snow (1997) valoriza esta atitude, ao afirmar que a tendência do cuidador em verbalizar estimula a criança a buscar comportamentos comunicativos.

A observação dos contextos interativos também evidenciou comportamentos comunicativos por parte da criança do tipo choro, protesto e disputa por atenção. Segundo Bowlby (1989), tais comportamentos (chorar, chamar, balbuciar, sorrir, etc) observados nas interações das crianças com seus cuidadores permitem que a criança consiga buscar e manter a proximidade com as figuras de apego. Para este autor, a sobrevivência das crianças depende da manutenção da proximidade de adultos que desempenham funções de proteção e cuidado (alimentação, conforto e segurança).

Deste modo, a sensibilidade por parte do cuidador seria um dos principais elementos do relacionamento inicial cuidador -bebê.

Sendo assim, pode-se considerar que a capacidade de se comunicar está intimamente ligada às relações iniciais (Winnicott,1963/1983). Para que o bebê tenha uma representação não confusa da realidade externa, é importante que seja cuidado por um ser humano que seja dedicado a ele e à tarefa de cuidá-lo (Winnicott, 1968/1987). Neste sentido, a educadora, no papel de figura substituta, constante e afetiva, pode ser considerada um fator ambiental colaborador no processo de desenvolvimento emocional da criança. Este ambiente facilitador, estimula a formação da noção de um não-eu a partir do eu, possibilitando o surgimento do Espaço Potencial, fenômeno fundador da capacidade criativa da criança.

Também foram identificados alguns eventos de ausência de interação da díade, nos quais a educadora não respondeu à demanda da criança, por não conseguir perceber ou por encontrar-se envolvida com outro (s) aluno(s). De maneira geral, tais eventos se manifestaram raramente e podem ter se dado em função da multiplicidade de demandas conjuntas que compõem a realidade de uma turma de berçário. Nos contextos interativos observados, mesmo em situações de múltiplas demandas em grupo foi possível observar o esforço da educadora para dar conta das necessidades e solicitações de todos os alunos, porém, no caso de uma impossibilidade, observa-se um maior risco de ausência de interação ou incidência de eventos de conflito e disputa por atenção nas interações grupais.

Tal evidência reforça a importância de que as escolas considerem a proporção adulto-criança no berçário proposta pela resolução 003/2001 do Conselho Municipal de Educação (Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001). O bebê encontra-se em uma fase de necessidades especiais em termos de atenção e cuidados, tanto no que diz respeito às questões de cuidado físico (higiene, alimentação, segurança, saúde, etc), de estimulação das potencialidades inatas, do desenvolvimento cognitivo e, principalmente, em relação ao desenvolvimento emocional. Caso esta norma não seja cuidadosamente respeitada, corre-se o risco de negligenciar necessidades básicas das crianças, sobretudo as de ordem emocional, que se manifestam de maneira mais subjetiva do que as de cuidado físico. Além disso, os cuidados também devem ocorrer em relação a educadora no sentido de não sobrecarregá-la com uma demanda multidirigida de atenção, que ela pode não ter condições de atender.

De acordo com Veríssimo e Fonseca (2003), considerar o cuidado e a educação como pilares intrinsecamente ligados na atenção à criança é o desafio atual nas instituições de educação Infantil. As autoras referem que o estudo da prática do atendimento em creches evidencia uma visão de menosprezo ao cuidado e uma valorização do aspecto educativo, como se o cuidado fosse fonte de insatisfação para as educadoras. As relações entre o cuidar e educar são indissociáveis na educação infantil (Ramos & Porto Alegre, 2003; Rossetti-Ferreira, 2002; Zabalza, 2003), principalmente quando se trata de uma turma de berçário, idade na qual a criança ainda é extremamente dependente física e psicologicamente dos cuidados materiais e emocionais de um cuidador (Franch, 2001). O cuidar demanda criação de vínculo, depende do estabelecimento de uma relação afetiva entre a educadora e a criança

(Veríssimo & Fonseca, 2003). Normalmente, as educadoras não têm consciência do papel pedagógico implícito nas ações de cuidado.

A análise das publicações na área da Educação Infantil revela uma necessidade de desenvolver estudos mais aprofundados sobre a dinâmica da relação educadora-bebê no berçário e suas repercussões no desenvolvimento da criança. Aponta-se para a relevância de iniciativas no sentido de compreender a integração entre o cuidar e educar (Oliveira & Cols, 1996; Ramos & Porto Alegre, 2003; Rossetti-Ferreira, 2002; Zabalza, 2003), bem como sobre as concepções dos educadores acerca de seu trabalho (Lordelo, 1998, 2002; Veríssimo & Fonseca, 2003).

Mesmo não existindo uma abundância de estudos na área da interação educadora-bebê nos primeiros anos de vida, é possível afirmar que se as Escolas de Educação Infantil pretendem disponibilizar em seus quadros profissionais com condições de oferecer aos alunos e pais uma educação de qualidade, um ambiente capaz de responder às necessidades socioemocionais dos bebês, funcionando como um facilitador do desenvolvimento das potencialidades da criança, faz-se indispensável que estas educadoras tenham uma formação baseada em uma concepção integrada do desenvolvimento infantil. Esta concepção envolve um olhar integral à criança, enfocando as questões do cuidar, educar, sem perder de vista os aspectos emocionais do bebê, considerando que, especialmente no berçário, faz-se necessário um atendimento diferenciado ao bebê. A atenção deve estar dirigida às suas necessidades físicas, cognitivas e, principalmente, emocionais.

Pode-se apontar ainda a necessidade de realização de novas investigações sobre o desenvolvimento da comunicação educadora-bebê, uma vez que parece este não ser um tema significativamente explorado no âmbito da pesquisa psicológica e pedagógica. Neste sentido, a realização de estudos nesta área pode ser útil e produtiva, revelando informações sobre a dinâmica da relação escolar bebê-educadora no berçário, fornecendo dados para serem discutidos em pesquisas subseqüentes, bem como aplicados na prática da Educação Infantil e na formação de professores mais capazes de lidar com as vicissitudes inerentes ao seu ofício.

Face à carência de referenciais na área da comunicação na interação professora-bebê, optou-se pela realização de um estudo exploratório sobre o tema. Tal método de investigação oferece vantagens e desvantagens. O principal ponto positivo é a possibilidade de observar o fenômeno em sua totalidade, indo em busca dos dados em sua origem, em uma situação natural. No estudo em questão, a observação naturalística dos fenômenos permitiu que o pesquisador entrasse em contato com uma rica fonte de dados, fornecendo material não apenas para o estudo que foi realizado, mas despertando novos interesses de pesquisa. Em contrapartida, algumas das desvantagens deste método de pesquisa, dizem respeito à questão da perda de objetividade e também, por o processo de coleta, transcrição e análise de dados ocupar muito tempo, pode-se correr o risco de interferir na fidedignidade dos dados (Mac Whinney, 1997).

No caso das transcrições de grupo, em especial, observou-se uma clara dificuldade, em determinados momentos, de avaliar os turnos e sobreposições das comunicações e das interações. Também o relato das filmagens não oferece condições de descrever as questões subjetivas da

interação, perdendo-se, assim, muito da dinâmica da relação. Muitas vezes o resultado é um relato congelado de uma interação que foi multidirigida, ficando difícil detectar quem eram exatamente os participantes em foco naquela situação e para quem a professora estava dirigindo seu comentário. Ainda em relação às transcrições e ao levantamento, os dados podem ficar muito vulneráveis a inferências do pesquisador. Contudo, este aspecto perde relevância em um estudo exploratório e qualitativo como este.

Sendo assim, outro ponto vulnerável do estudo diz respeito à neutralidade do pesquisador. Neste sentido, cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma instituição com a qual a autora é diretamente vinculada, sendo uma das responsáveis pelo treinamento e preparação profissional da educadora participante da pesquisa. Tais fatos podem ter influenciado o olhar da pesquisadora, bem como o comportamento da educadora diante da situação de filmagem. Ao mesmo tempo em que podem facilitar a compreensão de alguns fenômenos, podem também fazer com que a pesquisadora deixe de perceber ou observar criticamente alguns acontecimentos. Entretanto, as discussões de equipe, nas decisões de consenso, amenizaram este impacto.

Cabe salientar também que os participantes da pesquisa podem ser considerados uma “amostra” com características muito específicas dentro da população brasileira, visto que são crianças de nível socioeconômico médio-alto, pertencentes a uma escola de Educação Infantil particular, na cidade de Porto Alegre, escola esta que se propõe a oferecer aos seus alunos uma proposta pedagógica diferenciada, dentro de uma concepção sociointeracionista de educação.

Neste sentido, cabe afirmar que os achados deste estudo não confirmam os resultados de outra pesquisa realizada em outro estado do Brasil, principalmente pelo estudo em questão estar dirigidos para a realidade das instituições públicas. Os principais resultados encontrados por Lordelo (1998) indicaram uma concepção de educação infantil baseada em um modelo predominantemente higienista no cuidado às crianças nos primeiros anos de vida, modelo este que enfatiza o atendimento às necessidades físicas dos bebês, deixando de lado as questões pedagógicas e de interação, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados deste estudo sugerem que a professora de berçário (0 a 2 anos) deve ter, além de um sólido conhecimento acerca dos fundamentos pedagógicos, de estimulação precoce, noções e habilidades para realizar atividades mais voltadas ao cuidado e assistência (limpar, alimentar, etc), uma disponibilidade emocional para maternagem substituta. Os dados deste estudo sugerem ainda que o papel da educadora do berçário (berçarista) deve ser, além de desenvolver as potencialidades cognitivas e físicas do bebê, a de estar atenta às necessidades *emocionais* da criança. Tal profissão envolve a capacidade de ouvir, interpretar sinais/comportamentos, estimular o desenvolvimento, capacidade de dar limites, assim como a forma mais eficaz de acolher demandas de crianças que ainda não têm condições de verbalizar, mas que, através de seu comportamento, indicam suas necessidades. Winnicott (1971/1975) afirma que nos primeiros semestres de vida, para que a criança possa desenvolver uma percepção fidedigna de si, é fundamental que o ambiente se adapte às suas necessidades, caso contrário, o bebê corre o risco de ocultar o verdadeiro *self*. Dentro deste

contexto, cabe salientar que para compreender a interação da díade educadora-bebê, foi necessária a utilização de diversos conceitos advindos das teorias sobre a relação mãe-bebê, tanto na abordagem winnicotiana como sociocognitiva, tais como, responsividade, *input* materno, práticas educativas, etc. cuja integração se mostrou útil na explicação dos resultados deste estudo.

Tendo em vista o escasso número de pesquisas na área, a elaboração do protocolo de registro das observações da interação educadora-bebê pode ser considerada uma das mais importantes contribuições do presente estudo. Desta forma, oferece um instrumento para futuras pesquisas que visem a ampliar o conhecimento científico acerca do contexto escolar de bebês, do desenvolvimento da comunicação, bem como das interações professor-aluno em uma turma de berçário.

Por fim, sugere-se a realização de estudos mais aprofundados sobre os efeitos e funções dos estilos comunicativos da professora em relação às crianças; sobre as práticas educativas na relação das educadoras com bebês na escola; comparação sobre o desenvolvimento da linguagem (primeiras palavras e produção gestual) em crianças que freqüentam o berçário e crianças que são criadas em casa na companhia da mãe, de babás, de avós, dos irmãos ou demais crianças; aproximações e divergências entre as formas de comunicação das famílias e das professoras. Também se aponta para a necessidade de estudos sobre aspectos do desenvolvimento emocional de crianças que freqüentaram berçário, bem como estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da comunicação propriamente dita destas crianças.

REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C.A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(3). 449-460.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 379-402.
- Barwick, A.M., Cohen, N. J., Horodezky, N.B. & Lojkasek, M. (2004) Infant communication and the mother-infant relationship: The importance of level of risk and construct measurement. *Infant Mental Health Journal* 25 (3), 240-266. Retirado em 04/08/2004 do Willey InerScience no World Wide Web: <http://www.interscience.wiley.com>
- Bates, E. (1976). *Language and context*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). The acquisition of performatives prior to speech. Em E. Ochs & B. Schieffeling (Orgs.), *Developmental pragmatics* (pp. 111-128). London: Academic Press.
- Borges, L.C. & Salomão, N.M.R. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2). 327-336.
- Bosa, C. (1998). *Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: A systematic observation study of requesting behaviours and joint attention*. Tese de Doutorado não-publicada, Institute of Psychiatry, Universidade de Londres, Inglaterra.
- Bosa, C. (2002). Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 77-88.
- Bowlby, J. (1984). *Apego*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braz, F.S. & Salomão, N.M.R. (2002). A fala dirigida a meninos e meninas: Um estudo sobre o *Input* materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15 (2), 333-344.
- Brazelton, T.B. & Cramer, B.G. (1992). *As primeiras relações*. (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brazelton, T.B. (1994). *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bruner, J. (1978). Acquiring the uses of language. *Canadian Journal of Psychology*, 32, 204-218.
- Bruner, J. (1981). The social context of language as acquisition. *Language and communication*, 1 (2-3) 155-178.
- Bussab, V.S.R. (2000). Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: A adoção de uma perspectiva interacionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 233-243.
- 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, serial No 255).
- Deater Deckard, K., Pinkerton, R. & Scarr, S. (1966) Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 37 (8). 937-948.
- Dixon Jr, W.E. & Smith, P.H. (2003) Who's controlling whom? Infant contributions to maternal play behavior. *Infant and Child Development* 12 (2), 177-195. Retirado em 04/08/2004 do Willey InerScience no World Wide Web: <http://www.interscience.wiley.com>
- Emmel, M.L.G. (1991) Crianças e suas mães: O olhar enquanto modalidade comunicativa entre mãe e filho. *Terapia Ocupacional*, 2 (3). 78-85.

- Franch, N.P.J. (2001) O suporte da comunicação no brincar da criança. Em R.B Graña & A.B.S Piva (Orgs). *A atualidade na psicanálise de crianças: Perspectivas para um novo século* (pp. 55-63). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goulart, I. B. (2002). A relação pedagógica. *Estudos sobre Educação, 1*, 39-47.
- Heyes, S., Hardy, M., Humphreys, P. & Rookes, P. (1986). *Starting statistics in Psychology and Education: A student handbook*. London: Oxford University Press.
- Hobson, P. (1993) Understanding persons: The role of affect. Em S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D.J.Cohen (Orgs.) *Understanding other minds: Perspectives from autism* (pp. 205-227). Oxford: Oxford Medical Publications.
- Hopkins, B. (1997). Winnicott and the capacity to believe. *International Journal of Psychoanalysis, 78*, 485-497.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago.
- Khan, M.M.R. (1988). Prefácio. (J. Russo, Trad.) Em D.W. Winnicott (Org.), *Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise* (pp. 7-62) Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lima, M.C.M.P, Barbarini, G.C., Galiardo, H.G.R., Arnais, M.A.O & Gonçalves, V.M.G. (2004). Observação do desenvolvimento da linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Revista de Saúde Pública, 38(1)*. 106-112.
- Lord, C. & Magill, J. (1989). Methodological and theoretical issues in studying peer-directed behavior and autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 327-345). New York: Guilford.
- Lordelo, E.R. (1998). Educadoras de Creche: Concepções e práticas. *Interação, 2*, 113-132.
- Lordelo, E. R. (2002). Interação social e responsividade em ambiente doméstico e de creche: Cultura e desenvolvimento. *Estudos de Psicologia, 7 (2)*, 343-350.
- Lyra, M.C.D.P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia Reflexão e Crítica, 13 (2)*, 257-268.

- MaC Whinney, B. (1997). Análise computadorizada das interações: Influências sociais e contextuais. Em: Fletcher, P. & MaC Whinney, B. (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança*. (pp. 131-150). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Messer, D. (1997) Referential communication: Making a sense of the social and physical words. Em G. Bremner, A. Slater & G. Butterworth (Orgs.) *Infant development: Recent advances* (pp. 291-306). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Messer, D. (1994). *The development of communication: From social interaction to language*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Mundy, P. & Sigman, M. (1989). Specifying the nature of the social impairment in autism. Em G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. A. & Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: The contribution of nonverbal communication measures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Oliveira, N.G.S & Bussab, V.S.R. (1996). Comportamentos comunicativos do bebê como parceiro ativo na interação. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 6, 34-38.
- Oliveira, Z.M., Mello, A.M., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M.C. (1996). *Creches: Crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes.
- Pantoja, A. P. F. e Nelson-Goens, G. C. (2000). Desenvolvimento da vida emocional durante o segundo ano de vida: Narrativas e sistemas dinâmicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 269-280.
- Paul, R., & Shiffer, M. (1992). Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 12, 420-431.
- Piccinini, C.A, Seidl de Moura, M.L.S., Ribas A . F., Bosa, C.A, Oliveira E.A, Pinto E.B., Schermann, L., Chahon V.L. (2001) Diferentes perspectivas na análise da interação pais-bebê/criança. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14 (3), 469-485.
- Piccinini, C.A. & Rapoport, A. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95.

- Pinol-Douriez, M., Hurtig M.C. & Colas, A. (1993). Interactions of infants with adults in day care centers: Evolutive dependencies vs. counter-evolutive risks and characteristics of the mother-infant relationship. *Psychiatric Infant*, 36 (1). 177-252.
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2001). Resolução 003/2001 do Conselho Municipal de Educação (CME). Retirado em 10/01/2006 da página da Web da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/res00301.pdf
- Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2004). Plano Municipal de Educação de Porto Alegre. Retirado em 20/01/2005 da página da Web da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Porto Alegre: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/pme_final.pdf
- Ramos, A.I.L. & Porto Alegre, A.M. (2003). Cuidar e educar no berçário: A superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, 1, 29-31.
- Ribas, A.F.P. & Seidl de Moura, M.L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4(2). 273-288.
- Ribas, A.F.P., Seidl de Moura, M.L. & Ribas Jr., R. C. (2003). Responsividade materna: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1). 137-145.
- Ribas, A.F.P. & Seidl de Moura, M.L. (2004). Responsividade materna e teoria do apego: Uma discussão crítica do papel dos estudos transculturais. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 17 (3). 315-322.
- Robson, C. (2002). Observational methods. Em Colin Robson (Org.). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. (pp. 309-345). Oxford: Blackwell.
- Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, IV (2), 35-40.
- Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000) Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13(2). p.281-293.

- Rossetti-Ferreira, M.C. (2002). A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Educação Infantil*, 1, 10-12.
- Scaife, M. & Bruner, J. (1975). The capacity for joint attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (1998) Interação precoce mãe-bebê e a concepção do desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 15-25.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2000). Desenvolvimento e contexto sociocultural: A gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia Reflexão Crítica*, 13 (2), 245-256.
- Sígolo, S.R. (2000). Diretividade Materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Cadernos de Psicologia e Educação PAIDÉIA – RP* 10(19), 47-54.
- Snow, C.E. (1997). Questões no estudo do *Input*. Sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. Em: Fletcher, P. & MaC Whinney, B. (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança*. (pp. 153-164). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. Em M. Bulova (Org.), *Before speech: The beginnings of human communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University.
- Trevarthen, C. (2000). Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2) 95-131.
- Trevarthen, C., Aitken, K. , Papoudi, D. & Robarts J. (1996). *Children with autism: Diagnosis and interventions to meet their needs*. Londres: Jessica Kingsley.
- Vasconcelos, C.R.F., Amorim, K.S., Anjos, A.M. & Ferreira, M.C.R. (2003). A incompletude como virtude: Interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Véras, R.M. & Salomão, N.M.R. (2005) Interações entre díades mãe-criança que apresentam linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. *Interação em Psicologia*, 9 (1), 165-176.
- Veríssimo, M. D.L.O.R. & Fonseca, R.M.G.S. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 11 (1), 28-35.

- Vygotsky, L. S. (1978). Internalization of higher psychological functions. Em M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Orgs.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 52-67). Cambridge, MA: Harvard University.
- Winnicott., D.W. (1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. (Trad. I. C. S. Ortiz) Em D.W. Winnicott (Org.). *O ambiente e os processos de maturação*. (pp. 163-174) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1963).
- Winnicott., D.W. (1988) Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais (J. Russo, Trad.) Em D.W. Winnicott (Org.). *Textos selecionados: Da Pediatria à Psicanálise*. (pp. 375-388) Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original publicado em 1951).
- Winnicott., D.W. (1988) Preocupação materna primária. (J. Russo, Trad.) Em D.W. Winnicott. *Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. (pp. 491-498) Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Original Publicado em 1956).
- Winnicott, D.W. (1975) *O brincar e a realidade*. (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trad.) Rio de Janeiro: Imago. (Original Publicado em 1971).
- Winnicott, D.W. (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. (I. C. S. Ortiz, Trad.) Em D.W. Winnicott (Org.). *O ambiente e os processos de maturação*. (pp. 31-37) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1963).
- Winnicott., D.W. (1983). A teoria do relacionamento paterno-infantil. (I. C. S. Ortiz, Trad.) Em D.W. Winnicott (Org.). *O ambiente e os processos de maturação*. (pp. 38-54) Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1960).
- Winnicott., D.W. (1987). A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: Convergências e divergências. (J. L. Camargo, Trad.) Em D.W. Winnicott (Org.). *Os bebês e suas mães*. (pp. 79-92) São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1968).
- Zabalza, M.A. (2003). Cuidado versus educação: O dilema institucional das escolas infantis. *Pátio Educação Infantil*, 1, 13-15.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Pais - Crianças

Estamos realizando um estudo com o objetivo de observar a comunicação em bebês (com idade entre 4 e 18 meses) que freqüentam escolas de Educação Infantil, na interação com a educadora. Com isso pretendemos contribuir com as discussões sobre a potencialidade do contexto escolar em responder às necessidades sócio-emocionais dos bebês, funcionando como um ambiente facilitador do desenvolvimento da criança;

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado, de forma clara e detalhada dos objetivos e justificativa do presente Projeto de Pesquisa.

Fui igualmente informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- Da segurança de que meu filho não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a privacidade do bebê;
- Que os resultados deste estudo serão publicados em periódicos científicos e também poderão ser apresentados em congressos - situações em que a identidade do meu filho, como participante da pesquisa, será cuidadosamente preservada.
- Que as fitas de videoteipe serão arquivadas junto ao banco de dados da pesquisadora responsável da UFRGS e incinerados, após o período de 5 anos.

Concordo que meu filho participe do presente estudo, bem como autorizo para esta pesquisa a utilização das imagens e anotações realizadas com meu bebê. Entendo que todos os dados referentes à identidade e privacidade do meu filho, que possam ter sido levantados neste estudo, serão mantidos em sigilo no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

As pesquisadoras responsáveis por este projeto são as psicólogas Maria Cristina Bressani e a professora Dra. Cleonice Bosa, que podem ser contatadas através dos telefones: 33341295; 33165449 e 99524052.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS

Nome e assinatura do voluntário: -----

Assinatura do pesquisador responsável: -----

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Educadora

Estamos realizando um estudo com o objetivo de observar a comunicação em bebês (com idade entre 4 e 18 meses) que freqüentam escolas de Educação Infantil, na interação com a educadora. Com isso pretendemos contribuir com as discussões sobre a potencialidade do contexto escolar em responder às necessidades sócio-emocionais dos bebês, funcionando como um ambiente facilitador do desenvolvimento da criança.

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada dos objetivos e justificativa do presente Projeto de Pesquisa.

Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo; sem qualquer ônus à minha atividade profissional;
- Da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com minha privacidade;
- Que as fitas de videoteipe serão arquivadas junto ao banco de dados da pesquisadora responsável da UFRGS e incinerados, após o período de 5 anos;
- Que os resultados deste estudo serão publicados em periódicos científicos e também poderão ser apresentados em congressos - situações em que minha identidade como participante da pesquisa será cuidadosamente preservada.

Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo para esta pesquisa a utilização das imagens e anotações realizadas comigo. Entendo que todos os dados referentes a minha identidade e privacidade, que possam ter sido levantados neste estudo, serão mantidos em sigilo no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

As pesquisadoras responsáveis por este projeto são as psicólogas Maria Cristina Bressani e a professora Dra. Cleonice Bosa, que podem ser contatadas através dos telefones: 33341295; 33165449 e 99524052.

Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS.....

Nome e assinatura do voluntário: -----

Assinatura do pesquisador responsável: -----

ANEXO C

PROTOCOLO DE FILMAGEM

Contextos Interativos

I – Filmagem do grupo

Ambiente: Sala de aula com dois amplos ambientes integrados– Ambiente A: 5 Berços, mesa com 6 cadeiras (adaptadas para bebês), 3 cadeiras tipo *bebê conforto*, colchonete para estimulação com almofadas, painel com livros e uma caixa de brinquedos em forma de elefante. Ambiente B: piscina de bolinhas, mini escorregador de espuma (obstáculo), bolas de plástico grandes, painel de tecido com estímulos, tapete de sensações, brinquedo tipo cerca (composto por: uma estrutura de PVC colorido com uma pequena porta, campainha, caixa de correspondência, envelopes estilizados e flores).

Situação de filmagem: Educadora e crianças interagem livremente, sem que nenhuma instrução específica seja dada à educadora sobre a maneira de agir com os alunos.

Tempo de filmagem: 20 minutos

II - filmagem diádica

Ambiente: Fraldário/banheiro anexo à sala de aula. Trocador, pia, vaso adaptado para crianças, armário fixo na parede com prateleiras/nichos quadrados do chão até o teto.

Situação de filmagem: Educadora e bebê interagem livremente em situação de troca de fraldas se que nenhuma instrução específica seja dada à educadora sobre a forma de agir com o bebê.

Tempo de filmagem: indefinido, de acordo com o tempo necessário para a troca de fraldas.

ANEXO D
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ
DEFINIÇÃO OPERACIONAL – Interação diádica

CATEGORIA: COMPORTAMENTOS INFANTIS

Exploração/ Jogo social: A criança explora o ambiente, objetos, brinquedos ou o próprio corpo enquanto a educadora faz a troca de fraldas. Colabora a educadora durante a troca de fraldas. Comunica-se, aponta, vocaliza, sorri, solicita, faz gestos, fica atento às atitudes da educadora, chama/busca atenção da mesma.

Protesta: a criança demonstra contrariedade a ação da educadora. Resiste, chora/choramanga/resmungo, se agita, dispersa a atenção.

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS DA EDUCADORA

ESTRATÉGIAS VERBAIS DA EDUCADORA: subcategorias

Perguntas: Comportamento verbal da educadora com o intuito de questionar a criança a respeito de seu estado mental/emocional, suas intenções, comportamentos, sua percepção sobre os objetos, acontecimentos e demais interferências do ambiente.

1. **Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento:** A educadora questiona a criança sobre os objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento (Ex: Tu fostes na piscina de bolinhas? Tu sabes o que é isso aqui? Tu estás brincando no cavalinho?)
2. **Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse:** A educadora questiona a criança sobre os objetos, partes do corpo ou situações dando ênfase à noção de posse sobre algo (Ex: este brinquedo é da S? De quem é esta mão? Cadê o nariz do L)
3. **Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção):** A educadora questiona a criança sobre suas intenções (Ex: Tu queres tua agenda? Queres descer daí?)
4. **Faz perguntas sobre as atitudes/reações/sensações/estado físico da criança:** A educadora questiona a criança sobre seu comportamento, suas experiências sensoriais, estado físico e reações naquele momento (Ex: quem é que ta cocô? Tu estás com calor? O que tu estás fazendo? Tu ficou brabo?)

5. **Faz convite em forma de pergunta:** A educadora questiona a criança se esta deseja realizar alguma atividade junto com ela (Ex: Vamos trocar a fralda? Queres lavar as mãos?)

OBS: Não serão classificados nesta categoria (perguntas) questionamentos feitos para enfatizar aquilo que foi dito pela professora. (Ex: Não pode mexer aí, certo? = comando)

Comentários: Expressões, exclamações e comentários da educadora sobre emoções, comportamentos e estado físico das crianças; identificações de objetos, eventos e pessoas; descrição de ações e características de objetos, de pessoas e/ou do ambiente.

6. **Faz comentários sobre a atitude/reações/sensações/estado físico da criança** (comportamental/sensorial): A educadora faz comentários para a criança sobre seu comportamento, suas reações ou estado físico (Ex: tem alguém aqui que está todo xixi. Tu deves estar com muito calor com esta roupa)

7. **Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento:** A educadora faz comentários com a criança sobre as características dos objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento. (Ex: o carrinho é amarelo.)

8. **Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse:** A educadora faz comentários com a criança sobre a propriedade dos objetos ou eventos (Ex: olha só, a mão do L. Esta agenda é do R. O guarda-chuva é da Eva)

9. Faz comentário sobre o que **está fazendo/ vai fazer/sentimentos/ sentimentos/ atitudes** A educadora conversa com a criança acerca de suas próprias atitudes. (Ex: ta, já vou pegar um brinquedo para ti. Eu estou trocando as tuas fraldas. Assim a profe não gosta!)

Comandos: A educadora dá ordens, sugestões, convites ou indicações para que a criança execute ou deixe de executar comportamentos/atitudes individuais ou em grupo.

10. **Dá comando:** A educadora dá ordens indicando comportamentos para a criança (Ex: Deixa eu ver o outro pé. Mostra o brinquedo para mim. Traz aqui a tua meia. Me ajuda aqui.)

11. **Reprende/reprova o comportamento da criança:** A educadora faz críticas ao comportamento da criança (Ex: A gente não bate nos amigos. Não é assim que se faz)

12. **Comando convite/chamado:** A educadora dá um comando chamando a criança para perto de si ou convidando para brincar. (Ex: vem, vamos brincar aqui agora. Vem aqui perto da prof. Vamos brincar então. Vem cá que eu te ajudo. Vamos deitar um pouquinho. Deixa eu ver se machucou.)

Outros comportamentos verbais:

- 13. Conforta verbalmente:** A educadora conversa com a criança com o intuito de tranquilizá-la, acalmá-la. (Ex: Pronto, pronto, pronto, calma, está tudo bem! Não precisa chorar assim.)
- 14. Chama a criança pelo nome:** A educadora pronuncia o nome da criança ou a chama pelo nome. (Ex: S. agora é a vez do R. brincar! L., vem até aqui.)
- 15. Nomeia brinquedo/objeto/partes do corpo:** A educadora conversa com a criança citando o nome dos brinquedos e/ou objetos do ambiente que o circunda. (Ex: Isto é uma agenda. Meia, é, essa é uma meia)
- 16. Canta:** A educadora canta para a criança músicas infantis, com intuito pedagógico ou combinações de rotina. (Ex: *“Meu lanchinho. Meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho e crescer”*. *“Um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais”*)
- 17. Imita a criança:** A educadora reproduz comportamentos ou vocalizações da criança. (Ex: Ai,ai, ai, que susto!)
- 18. Dá justificativa em relação a proibição/atitudes/atos de higiene:** A educadora explica para a criança o motivo da proibição. (Ex: Não bate com o pianinho no chão senão pode quebrar. Não faz assim no amigo por que machuca.)

ESTRATÉGIAS NÃO-VERBAIS DA EDUCADORA: subcategorias

Contato físico: Experiências que envolvem contato físico entre o bebê e a educadora.

1. **Contato face a face/ Busca o olhar da criança:** A educadora busca contato ocular com o aluno.
2. **Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações:** A educadora acolhe a criança fisicamente dando colo, beijos, carinho, abraço, etc. Tal comportamento pode estar acompanhado de algum comentário, canção ou demais vocalizações.
3. **Contém fisicamente:** Segura a criança ou algo que ela tenha nas mãos evitando acidentes ou conflitos.
4. **Presta assistência:** A educadora ajuda a criança a sentar, levantar, limpar o nariz, troca a fralda, alcança um brinquedo, etc.

Relação com Objetos: **Experiências entre o bebê e a educadora que envolva a relação com objetos do ambiente.**

5. **Mostra/oferece/aciona brinquedo:** A educadora coloca brinquedos no campo visual dos alunos, ao alcance das mãos da criança ou põe brinquedos em funcionamento (cordas, teclas, rodas)

Ausência de interação: Eventos nos quais a educadora não interage com a criança em foco na observação.

6. **Não percebe/ ignora:** A educadora não percebe ou ignora certas atitudes do (s) aluno (s).
7. **Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s):** A educadora pode perceber ou não a demanda da criança, mas não atende (tanto de forma verbal como não verbal) porque está envolvida com outro aluno.

ANEXO E**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ
DEFINIÇÃO OPERACIONAL – Interação grupal****CATEGORIA: COMPORTAMENTOS INFANTIS**

Choro: Eventos em que o bebê chora, insiste no choro, se assusta ou se machuca.

Conflito/disputa: Situações de resistência, protesto, conflito ou disputa por brinquedos ou pela atenção da educadora. Eventos em que a criança agride ou provoca o colega ou a professora.

Exploração/ Jogo social: Situações em que a criança explora propriedades físicas e/ou funcionais dos objetos, brinquedos ou do ambiente. Colabora com as atividades propostas. Comunica-se, aponta, vocaliza, sorri, solicita, faz gestos, fica atento às atitudes da educadora, e chama atenção da professora para si mesmo.

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS DA EDUCADORA**ESTRATÉGIAS VERBAIS DA EDUCADORA: subcategorias**

Perguntas: Comportamento verbal da educadora com o intuito de questionar a criança a respeito de seu estado mental/emocional, suas intenções, comportamentos, sua percepção sobre os objetos, acontecimentos e demais interferências do ambiente.

1. **Faz perguntas sobre os motivos do choro:** A educadora questiona a criança sobre os motivos desencadeantes do choro, susto, machucado. (Ex: Por que tu estás chorando? Por que tu estás brabo? Machucou? O que houve?)
2. **Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento:** A educadora questiona a criança sobre os objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento (Ex: Tu fostes na piscina de bolinhas? Tu sabes o que é isso aqui? Tu estás brincando no cavalinho?)
3. **Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer** (intenção): A educadora questiona a criança sobre suas intenções (Ex: Tu queres brincar na vaquinha? Tu queres teu bico? Queres descer daí?)
4. **Faz perguntas sobre as atitudes da criança:** A educadora questiona a criança sobre seu comportamento naquele momento (Ex: onde tu vais? Vais guardar o brinquedo? É assim que a gente faz? Como é que a gente faz com o amigo?)
5. **Faz convite em forma de pergunta:** A educadora questiona a criança se esta deseja realizar alguma atividade junto com ela (Ex: quem quer brincar com a prof? Queres ler uma historinha?)

OBS: Não serão classificados nesta categoria (perguntas) questionamentos feitos para enfatizar aquilo que foi dito pela professora. (Ex: Não pode mexer aí, certo? = comando)

Comentários: Expressões, exclamações e comentários da educadora sobre emoções, comportamentos e estado físico das crianças; identificações de objetos, eventos e pessoas; descrição de ações e características de objetos, de pessoas e/ou do ambiente.

6. **Faz comentário sobre o que imagina que a criança está sentindo/querendo:** A educadora comenta suas percepções sobre o estado emocional da criança. Fala colocando-se no lugar do aluno: verbaliza o que a criança está sentindo ou querendo naquele momento, traduzindo em palavras o comportamento não verbal da criança (Ex: Eu estou muito impaciente hoje! Não é isso que eu quero prof. Ai, como eu estou com sono!)
7. **Faz comentários sobre a atitude/reações/estado físico da criança:** A educadora faz comentários para a criança sobre seu comportamento, suas reações ou estado físico (Ex: Opa! Olha, você está babando.)
8. **Faz comentários sobre as atitudes dos colegas:** A educadora faz comentários para a criança sobre o comportamento dos colegas, tentando despertar interesse pelo que se passa no grupo: (Ex: olha do que o teu colega está brincando. Veja só o R deitado no colchonete!)
9. **Faz comentários sobre os motivos do choro/susto:** A educadora comenta com a criança suas percepções sobre o (s) fator (es) desencadeante(s) do choro. (Ex: foi um susto S. Tu caíste e te machucaste)
10. **Faz comentários sobre o brinquedo/ objeto:** A educadora faz comentários com a criança sobre as características dos objetos ou situações com os quais esteja envolvida naquele momento. (Ex: o carrinho é amarelo.)
11. **Faz comentário sobre a função do objeto/brinquedo:** A educadora comenta com a criança a função dos brinquedos e/ou brinca de faz-de-conta (Ex: O piano toca música)
12. **Faz comentários sobre o que está fazendo/vai fazer/sentimentos/atitudes:** A educadora conversa com a criança acerca de suas próprias atitudes. (Ex: ta, já vou pegar um brinquedo para ti. Eu estou sentada brincando com a S. assim a profe não gosta! Este eu acho legal)

Comandos: A educadora dá ordens, sugestões, convites ou indicações para que a criança execute ou deixe de executar comportamentos/atitudes individuais ou em grupo.

13. **Dá comando:** A educadora dá ordens indicando comportamentos para a criança (Ex: Deixa eu ver o outro pé. Mostra o brinquedo para mim. Traz aqui a tua meia. Me ajuda aqui. Agora nós vamos comer abacate.)

- 14. Dá comando sugerindo novas atitudes:** A educadora sugere novas atitudes aos alunos de forma diretiva (Ex: pode sentar na cadeira. Faz carinho!)
- 15. Dá comando sugerindo a interação entre as crianças** em grupo/dupla: A educadora sugere que as crianças interajam entre si, em grupos ou duplas. (Ex: Empresta o brinquedo para teu colega. Brinquem juntos na piscina de bolinhas. Brinca com o R., vai! Ajuda a S.)
- 16. Dá comando para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha:** A educadora estimula que a criança enfrente os desafios e realize atividades autonomamente. (Ex: Sobe R, sobe! Senta na cadeira, deixa eu ver se tu sabes. Vai lá, busca o brinquedo que tu queres.)
- 17. Elogia/aprova o comportamento da criança:** A educadora faz comentários positivos a respeito do comportamento da criança. (Ex: muito bem. Isso mesmo! Que bonito)
- 18. Reprende/reprova o comportamento da criança:** A educadora faz críticas ao comportamento da criança (Ex: A gente não bate nos amigos. Não é assim que se faz)
- 19. Faz recomendações à criança:** A educadora faz recomendações para que a criança tenha certos cuidados ou tome certas precauções nas atividades em que está envolvida. (Ex:Tome cuidado com isso. Assim tu vais te machucar.)
- 20. Comando convite/chamado:** A educadora dá um comando chamando a criança para perto de si ou convidando para brincar. (Ex: vem, vamos brincar aqui agora. Vem aqui perto da prof. Vamos brincar então. Vem cá que eu te ajudo. Vamos deitar um pouquinho. Deixa eu ver se machucou. Sobe no escorregador.)

Outros comportamentos verbais:

- 21. Conforta verbalmente:** A educadora conversa com a criança com o intuito de tranquilizá-la, acalma-la. (Ex: Pronto, pronto, pronto, calma, está tudo bem! Não precisa chorar assim.)
- 22. Chama a criança pelo nome:** A educadora pronuncia o nome da criança ou a chama pelo nome. (Ex: S. agora é a vez do R. brincar! L., vem ate aqui.)
- 23. Nomeia brinquedo/objeto:** A educadora conversa com a criança citando o nome dos brinquedos e/ou objetos do ambiente que o circunda. (Ex: Esta é tua agenda. Meia, é, essa é tua meia)
- 24. Canta:** A educadora canta para a criança músicas infantis, com intuito pedagógico ou combinações de rotina. (Ex: “*Meu lanchinho. Meu lanchinho, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho e crescer*”. “*Um elefante incomoda muita gente, dois elefantes incomodam muito mais*”)
- 25. Imita a criança:** A educadora reproduz comportamentos ou vocalizações da criança. (Ex: Ai,ai, ai, que susto!)

26. **Dá justificativa em relação à proibição:** a educadora explica para a criança o motivo da proibição. (Ex: Não bate com o pianinho no chão senão pode quebrar. Não faz assim no amigo por que machuca.)

ESTRATÉGIAS NÃO-VERBAIS DA EDUCADORA: subcategorias

Contato físico: Experiências que envolvem contato físico entre o bebê e a educadora.

1. **Pega no colo de frente para o ambiente:** A educadora pega a criança no colo de costas para ela, virada de frente para o ambiente.
2. **Tira do colo e incentiva a brincar:** A educadora tira a criança do seu colo e facilita o contato com brinquedos, objetos e com os colegas.
3. **Contato face a face/ Busca o olhar da criança:** A educadora busca contato ocular com o aluno.
4. **Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações:** A educadora acolhe a criança fisicamente dando colo, beijos, carinho, abraço, etc. Tal comportamento pode estar acompanhado de algum comentário, canção ou demais vocalizações.
5. **Contém fisicamente:** Segura a criança ou algo que ela tenha nas mãos evitando acidentes ou conflitos.
6. **Presta assistência:** A educadora ajuda a criança a sentar, levantar, limpar o nariz, alcançar um brinquedo, etc.

Relação com Objetos: Experiências entre o bebê e a educadora que envolva a relação com objetos do ambiente.

7. **Mostra/oferece/aciona brinquedo:** A educadora coloca brinquedos no campo visual dos alunos, ao alcance das mãos da criança ou põe brinquedos em funcionamento (cordas, teclas, rodas).
8. **Oferece bico:** A educadora oferece ou alcança bico para a criança.

Ausência de interação: Eventos nos quais a educadora não interage com a criança em foco na observação.

9. **Não percebe/ ignora:** A educadora não percebe ou ignora certas atitudes do (s) aluno (s).
10. **Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s):** A educadora pode perceber ou não a demanda da criança, mas não atende (tanto de forma verbal como não verbal) porque está envolvida com outro aluno.

Anexo F

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ

Comportamentos da criança e estratégias da educadora

Interação diádica

Comportamento da Criança	Estratégias da educadora em resposta ao comportamento da criança	Função das estratégias da educadora
EXPLORAÇÃO/ JOGO SOCIAL	<p>VERBAL</p> <p>Perguntas Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção) Faz perguntas sobre as atitudes/reações/sensações/estado físico da criança Faz convite em forma de pergunta</p> <p>Comentários Faz comentários sobre a atitude/reações/sensações/estado físico da criança (comportamental/sensorial) Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes</p> <p>Comandos Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança Repreende/reprova o comportamento da criança Comando convite/chamado</p> <p>Outros comportamentos verbais Conforta verbalmente NÃO Chama a criança pelo nome Nomeia brinquedo/objeto/partes do corpo Canta Imita a criança Dá justificativa em relação a proibição/atitudes/atos de higiene</p> <p>NÃO VERBAL</p> <p>Contato físico Contato face a face/ Busca o olhar da criança Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço) Contém fisicamente Presta assistência (sentar, levantar, troca a fralda, limpa o nariz, etc).</p> <p>Relação com objetos Mostra/oferece/aciona brinquedo NÃO</p> <p>Ausência de interação Não percebe/ ignora Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</p>	<p>Interação Conforto Distração Encorajamento</p>
	<p>VERBAL</p> <p>Perguntas</p>	<p>• Estimulação/</p>

<p>PROTESTA</p>	<p>Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento</p> <p>Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse</p> <p>Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção) NÃO</p> <p>Faz perguntas sobre as atitudes/reações/sensações/estado físico da criança</p> <p>Faz convite em forma de pergunta</p> <p>Comentários</p> <p>Faz comentários sobre a atitude/reações/sensações/estado físico da criança (comportamental/sensorial) NÃO</p> <p>Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento NÃO</p> <p>Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse NÃO</p> <p>Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes</p> <p>Comandos</p> <p>Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança</p> <p>Repreende/reprova o comportamento da criança</p> <p>Comando convite/chamado NÃO</p> <p>Outros comportamentos verbais</p> <p>Conforta verbalmente NÃO</p> <p>Chama a criança pelo nome</p> <p>Nomeia brinquedo/objeto/partes do corpo</p> <p>Canta NÃO</p> <p>Imita a criança NÃO</p> <p>Dá justificativa em relação a proibição/atitudes/atos de higiene</p> <p>NÃO VERBAL</p> <p>Contato físico</p> <p>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</p> <p>Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço) NÃO</p> <p>Contém fisicamente NÃO</p> <p>Presta assistência (sentar, levantar, troca a fralda, limpa o nariz, etc). NÃO</p> <p>Relação com objetos</p> <p>Mostra/oferece/aciona brinquedo</p> <p>Ausência de interação</p> <p>Não percebe/ ignora NÃO</p> <p>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s) NÃO</p>	<p>interação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da autonomia • Encorajamento
-----------------	---	--

Anexo G.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ

Comportamentos da criança e estratégias da educadora

Interação grupal

Comportamento da Criança	Estratégias da educadora em resposta ao comportamento da criança	Função das estratégias da educadora
CHORO	<p>Estratégias de resposta ao choro:</p> <p>VERBAL</p> <p>Perguntas Faz perguntas sobre os motivos do choro Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção) Faz perguntas sobre as atitudes da criança Faz convite em forma de pergunta</p> <p>Comentários Faz comentário sobre o que imagina que a criança está sentindo/querendo (emocional) Faz comentários sobre a atitude/reações/estado físico da criança (comportamental) NÃO Faz comentários sobre as atitudes dos colegas (tenta despertar interesse pelo que se passa no grupo) Faz comentários sobre os motivos (desencadeantes) do choro/susto Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento Faz comentário sobre a função do objeto/brinquedo NÃO Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes</p> <p>Comandos Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança Dá comando sugerindo novas atitudes Dá comando sugerindo a interação entre as crianças em grupo/dupla Dá comando para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha NÃO Elogia/aprova o comportamento da criança Repreende/reprova o comportamento da criança Faz recomendações à criança NÃO Comando convite/chamado</p> <p>Outros comportamentos verbais Conforta verbalmente NÃO Chama a criança pelo nome Nomeia brinquedo/objeto NÃO Canta NÃO Imita a criança Dá justificativa em relação a proibição</p>	<p>Interação Conforto Distração Encorajamento</p>

	<p>NÃO VERBAL</p> <p>Contato físico</p> <p>Pega no colo de frente para o ambiente</p> <p>Tira do colo e incentiva a brincar NÃO</p> <p>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</p> <p>Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço)</p> <p>Contém fisicamente</p> <p>Presta assistência (sentar, levantar, limpa o nariz, etc).</p> <p>Relação com objetos</p> <p>Mostra/oferece/aciona brinquedo</p> <p>Oferece bico</p> <p>Ausência de interação</p> <p>Não percebe/ ignora</p> <p>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</p>	
CONFLITO/ DISPUTA	<p>VERBAL</p> <p>Perguntas</p> <p>Faz perguntas sobre os motivos do choro NÃO</p> <p>Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento</p> <p>Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção)</p> <p>Faz perguntas sobre as atitudes da criança</p> <p>Faz convite em forma de pergunta</p> <p>Comentários</p> <p>Faz comentário sobre o que imagina que a criança está sentindo/querendo (emocional) NÃO</p> <p>Faz comentários sobre a atitude/reações/estado físico da criança (comportamental)</p> <p>Faz comentários sobre as atitudes dos colegas (tenta despertar interesse pelo que se passa no grupo) NÃO</p> <p>Faz comentários sobre os motivos (desencadeantes) do choro/susto NÃO</p> <p>Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento</p> <p>Faz comentário sobre a função do objeto/brinquedo NÃO</p> <p>Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes</p> <p>Comandos</p> <p>Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança</p> <p>Dá comando sugerindo novas atitudes</p> <p>Dá comando sugerindo a interação entre as crianças em grupo/dupla</p> <p>Dá comando para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha</p> <p>Elogia/aprova o comportamento da criança</p> <p>Repreende/reprova o comportamento da criança</p> <p>Faz recomendações à criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distração • Disciplina • Interação • Estimular socialização • Encorajamento

	<p>Comando convite/chamado</p> <p>Outros comportamentos verbais</p> <p>Conforta verbalmente NÃO</p> <p>Chama a criança pelo nome</p> <p>Nomeia brinquedo/objeto</p> <p>Canta</p> <p>Imita a criança NÃO</p> <p>Dá justificativa em relação a proibição</p> <p>NÃO VERBAL</p> <p>Contato físico</p> <p>Pega no colo de frente para o ambiente NÃO</p> <p>Tira do colo e incentiva a brincar NÃO</p> <p>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</p> <p>Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço)</p> <p>Contém fisicamente</p> <p>Presta assistência (sentar, levantar, limpa o nariz, etc).</p> <p>Relação com objetos</p> <p>Mostra/oferece/aciona brinquedo</p> <p>Oferece bico NÃO</p> <p>Ausência de interação</p> <p>Não percebe/ ignora</p> <p>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</p>	
<p>EXPLORAÇÃO/ JOGO SOCIAL</p>	<p>VERBAL</p> <p>Perguntas</p> <p>Faz perguntas sobre os motivos do choro NÃO</p> <p>Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento</p> <p>Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção)</p> <p>Faz perguntas sobre as atitudes da criança</p> <p>Faz convite em forma de pergunta</p> <p>Comentários</p> <p>Faz comentário sobre o que imagina que a criança está sentindo/querendo (emocional)</p> <p>Faz comentários sobre a atitude/reações/estado físico da criança (comportamental)</p> <p>Faz comentários sobre as atitudes dos colegas (tenta despertar interesse pelo que se passa no grupo)</p> <p>Faz comentários sobre os motivos (desencadeantes) do choro/susto NÃO</p> <p>Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento</p> <p>Faz comentário sobre a função do objeto/brinquedo</p> <p>Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes</p> <p>Comandos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulação/ interação • Desenvolvimento da autonomia • Encorajamento

	<p>Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança</p> <p>Dá comando sugerindo novas atitudes</p> <p>Dá comando sugerindo a interação entre as crianças em grupo/dupla NÃO</p> <p>Dá comando para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha</p> <p>Elogia/aprova o comportamento da criança</p> <p>Repreende/reprova o comportamento da criança</p> <p>Faz recomendações à criança</p> <p>Comando convite/chamado</p> <p>Outros comportamentos verbais</p> <p>Conforta verbalmente NÃO</p> <p>Chama a criança pelo nome</p> <p>Nomeia brinquedo/objeto</p> <p>Canta</p> <p>Imita a criança</p> <p>Dá justificativa em relação a proibição NÃO</p> <p>NÃO VERBAL</p> <p>Contato físico</p> <p>Pega no colo de frente para o ambiente NÃO</p> <p>Tira do colo e incentiva a brincar</p> <p>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</p> <p>Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço)</p> <p>Contém fisicamente NÃO</p> <p>Presta assistência (sentar, levantar, limpa o nariz, etc).</p> <p>Relação com objetos</p> <p>Mostra/oferece/aciona brinquedo</p> <p>Oferece bico NÃO</p> <p>Ausência de interação</p> <p>Não percebe/ ignora</p> <p>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</p>	
--	---	--

Anexo H
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ
Códigos de classificação das estratégias verbais e não-verbais da educadora
Interação diádica

Verbal

Perguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento 2. Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse 3. Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção) 4. Faz perguntas sobre as atitudes/reações/sensações/estado físico da criança 5. Faz convite em forma de pergunta
Comentários	<ol style="list-style-type: none"> 6. Faz comentários sobre a atitude/reações/sensações/estado físico da criança (comportamental/sensorial) 7. Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento 8. Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento dando noções de posse 9. Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes
Comandos	<ol style="list-style-type: none"> 10. Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança 11. Repreende/reprova o comportamento da criança 12. Comando convite/chamado
Outros comportamentos verbais	<ol style="list-style-type: none"> 13. Conforta verbalmente 14. Chama a criança pelo nome 15. Nomeia brinquedo/objeto/partes do corpo 16. Canta 17. Imita a criança 18. Dá justificativa em relação à proibição/atitudes/atos de higiene

Não verbal

<u>Contato físico</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</u> 2. Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço) 3. <u>Contém fisicamente</u> 4. Presta assistência (sentar, levantar, troca a fralda, limpa o nariz, etc).
<u>Relação com</u> <u>Objetos</u>	<ol style="list-style-type: none"> 5. <u>Mostra/oferece/aciona brinquedo</u>
<u>Ausência de</u> <u>interação</u>	<ol style="list-style-type: none"> 6. <u>Não percebe/ ignora</u> 7. <u>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</u>

Anexo I
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA INTERAÇÃO EDUCADORA- BEBÊ
Códigos de classificação das estratégias verbais e não-verbais da educadora
Interação Grupal

Verbal

Perguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faz perguntas sobre os motivos do choro 2. Faz perguntas sobre o brinquedo/objeto/evento 3. Faz perguntas sobre o que a criança fez/quer (intenção) 4. Faz perguntas sobre as atitudes da criança 5. Faz convite em forma de pergunta
Comentários	<ol style="list-style-type: none"> 6. Faz comentário sobre o que imagina que a criança está sentindo/querendo (emocional) 7. Faz comentários sobre a atitude/reações/estado físico da criança (comportamental) 8. Faz comentários sobre as atitudes dos colegas (tenta despertar interesse pelo que se passa no grupo) 9. Faz comentários sobre os motivos (desencadeantes) do choro/susto 10. Faz comentários sobre o brinquedo/objeto/evento 11. Faz comentário sobre a função do objeto/brinquedo 12. Faz comentário sobre o que está fazendo/ vai fazer/sentimentos/atitudes
Comandos	<ol style="list-style-type: none"> 13. Dá comando/ordem indicando comportamentos para a criança 14. Dá comando sugerindo novas atitudes 15. Dá comando sugerindo a interação entre as crianças em grupo/dupla 16. Dá comando para que a criança enfrente desafios/realize as atividades sozinha 17. Elogia/aprova o comportamento da criança 18. Reprende/reprova o comportamento da criança 19. Faz recomendações à criança 20. Comando convite/chamado
Outros comportamentos verbais	<ol style="list-style-type: none"> 21. Conforta verbalmente 22. Chama a criança pelo nome 23. Nomeia brinquedo/objeto 24. Canta 25. Imita a criança 26. Dá justificativa em relação à proibição

Não verbal

<u>Contato físico</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Pega no colo de frente para o ambiente</u> 2. <u>Tira do colo e incentiva a brincar</u> 3. <u>Contato face a face/ Busca o olhar da criança</u> 4. <u>Conforta fisicamente, com ou sem vocalizações (colo, beijos, carinho, abraço).</u> 5. <u>Contém fisicamente</u> 6. <u>Presta assistência (sentar, levantar, limpa o nariz, etc).</u>
<u>Relação com</u> <u>Objetos</u>	<ol style="list-style-type: none"> 7. <u>Mostra/oferece/aciona brinquedo</u> 8. <u>Oferece bico</u>
<u>Ausência</u> <u>de</u> <u>interação</u>	<ol style="list-style-type: none"> 9. <u>Não percebe/ ignora</u> 10. <u>Mantém-se envolvida com outro (s) aluno(s)</u>