

A RESPONSABILIDADE EDUCADORA- BEBÊ EM UM BERÇÁRIO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

THE TEACHER-BABY RESPONSIVENESS IN A NURSERY SCHOOL

Maria Cristina L Bressani*

Cleonice A Bosa

Rita Sobreira Lopes

Bressani MCL, Bosi CA, Lopes RS. A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. Rev Bras Crescimento Desenvol Hum. 2007; 17(3): 21-36.

Resumo: Este estudo teve como objetivo investigar indicadores de responsividade interpessoal educadora-bebê em uma turma de berçário, com base no conceito de responsividade materna, oriundo da teoria do apego. Este conceito foi ampliado e integrado às noções da área sociocognitiva, tais como práticas educativas e habilidades comunicativas. O estudo foi realizado em um berçário, constituído por 4 bebês, com idades entre 5 e 14 meses, e a educadora responsável pela turma. As crianças e a educadora foram filmadas em interação grupal. As descrições das filmagens foram classificadas de acordo com o Protocolo de observação da interação educadora-bebê. A análise das descrições gerou três principais categorias de comportamento das crianças (choro, exploração/jogo social e conflito/disputa por atenção) analisadas em termos da sua relação com o comportamento da educadora (responsividade interpessoal). Foram identificados 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 resultados deste estudo mostraram que a educadora mostrou indicadores de responsividade que parece ser facilitada, entre outros fatores, pela razão adulto-criança, ainda que os bebês fossem de diferentes faixas etárias.

Palavras-chave: Psicologia. Educação. Desenvolvimento infantil. Creches. Comunicação não verbal.

INTRODUÇÃO

Vivemos um fenômeno social no qual as mulheres têm se dedicado ao trabalho e à realização profissional^{1, 2, 3}. 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.

Alguns estudiosos da infância aprofundaram e vêm aprimorando o entendimento de como se dá a evolução emocional e/ou cognitiva de bebês em ambientes não familiares, levando em conta os fatores ambientais e a interação precoce. Brazelton⁴, 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

* Trabalho baseado na Dissertação de Mestrado intitulada: A comunicação na interação bebê-educadora nos dois primeiros anos de vida, apresentada na UFRGS no dia 22/03/2006, realizado pela primeira autora, sob orientação da segunda autora e co-orientação da terceira autora. Instituto de Psicologia – UFRGS, Porto Alegre. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos n° 2600/ sala 110 A/C Cleonice Bosa, Porto Alegre, RS, Brasil. Cep: 90035-003. E-mail: mariacristinabressani@hotmail.com, cleobosa@uol.com.br e sobreiralopes@portoweb.com.br .

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. Sendo assim, pode ser considerado fundamental lançarmos um novo olhar a este espaço que tem feito parte do mundo do bebê além da família - a Escola de Educação Infantil.

Quanto ao cuidado dispensado à criança pequena na escola, observa-se uma visão distorcida acerca do mesmo. Lordelo⁵, por exemplo, identificou em suas pesquisas, um modelo de creche voltado para um 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 brincar 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 Fonseca⁶ constataram que as educadoras 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 aquele fosse fonte de insatisfação para as educadoras.

Posição similar é adotada por Oliveira et al.¹, ao afirmarem que 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 ativa-

mente 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.

Concordando com estes argumentos, Ramos e Porto Alegre⁷ 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.

Rossetti-Ferreira⁸, 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. A autora sugere que a indissociabilidade entre o cuidado e educação precisa permear todo o projeto pedagógico pois as famílias, quando inscrevem as crianças em uma 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 pequenas⁹. 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-las⁶.

Segundo Goulart¹⁰, 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.

Se, de um lado, o conhecimento acerca do papel da Escola de Educação Infantil como um contexto de desenvolvimento psicossocial da criança tem se consolidado, de outro, há uma lacuna na literatura sobre o papel da educadora no desenvolvimento infantil, especialmente o de conciliar o ato de cuidar com o de educar.

O ato de cuidar e suas relações com o conceito de responsividade materna

O ato de cuidar tem sido amplamente investigado, na literatura sobre desenvolvimento infantil, porém predominantemente na área mãe-bebê e principalmente atrelado ao conceito de responsividade materna e à teoria do apego^{11, 12}. Para os autores, apesar de não haver um consenso a respeito deste constructo, há uma tendência em se considerar a responsividade como um conceito multidimensional e interpessoal, onde as ações entre os elementos de uma díade são interdependentes e apropriadas em conteúdo, *timing* e intensidade. Uma premissa básica da teoria do apego é de que a responsividade materna estaria associada à segurança da criança, com implicações para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico e sócio-emocional subsequente¹³. O conceito é claramente uma dimensão do cuidado materno, entretanto, uma revisão recente sobre a teoria do apego¹⁴, apresenta a tendência atual em se compreender esta dimensão integrada aos conceitos da área sociocognitiva, envolvendo as práticas parentais tais como estratégias disciplinares, valores e crenças parentais. Especificamente em relação ao cuidado, a teoria do apego define responsividade materna como a capacidade do adulto de cuidar do bebê, mos-

trando-se *sensível* aos seus sinais e gestos, isto é, percebendo-os e respondendo adequadamente, entre outros comportamentos, com o sorriso, a fala ou vocalização e contato físico afetivo. Esta dimensão é, então composta, em grande parte, por *trocas comunicativas* entre a mãe e o bebê. A comunicação que se desenvolve nos processos interativos tem estreita relação com o desenvolvimento da linguagem e do comportamento social infantil e isso ilustra a importância desta área como foco investigativo.

A comunicação mãe-bebê como um elemento da responsividade materna

No campo das pesquisas sobre comunicação pais-bebê, Bates et al.¹⁵ 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 o estudo longitudinal de Bates et al.¹⁵, o gesto de apontar foi considerado um preditor da capacidade lingüística subsequente.

A perspectiva inatista do desenvolvimento, sustenta 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. De acordo com Trevarthen¹⁶, a Fase Diádica da Comunicação corresponde ao período denominado de subjetividade primária, aquele 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, abarca intercâmbios mútuos das díades que precedem a atividade gestual. Inicialmente, o bebê é impellido 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 bebê¹⁵⁻¹⁹. 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 internos²⁰.

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 expressas, culminando com a capacidade discursiva. Tal habilidade manifesta-se na forma de, por exemplo, solicitar informações e mostrar-se consciente acerca das verbalizações do outro¹⁷.

Mundy e Sigman²¹ 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*; *Regulação* – comportamentos de pedido para buscar assistência quanto à aquisição de objetos ou execução de tarefas; e, *Atenção Compartilhada*, a qual envolve a coordenação da atenção entre parceiros sociais com fins de compartilhamento da experiência com objetos/eventos. Esta habilidade reflete o desenvolvimento do bebê em conceber os outros como agentes de contemplação e não apenas de ação²². 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. As trocas comunicativas características dos processos de atenção compartilhada são, então, interpessoais e

dependentes da capacidade do adulto em perceber e responder aos sinais do bebê. Em outras palavras, da responsividade ou sensibilidade materna.

A área de estudos que focaliza a comunicação dos pais dirigidos às crianças é a do input materno²³⁻²⁷. 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, ou seja, uma falta de responsividade materna.

Snow²⁶ corrobora esta posição, ao afirmar que a tendência da criança a 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. De acordo com Borges e Salomão²³ 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 – uma relação já demonstrada na área do apego.

Ainda que o conceito de responsividade materna seja foco de controvérsias conceituais e metodológicas¹¹, é inegável a sua relevância para o desenvolvimento infantil. Mas se, conforme apresentado, atualmente o cuidado do bebê tem sido comumente dividido entre os pais e a escola de educação infantil, a carência de estudos sobre a “responsividade da educadora” passa a ser preocupante. A pouca atenção a esta área de investigação foi identificada tanto na literatura nacional quanto na internacional, apontando para a urgência de estudos sobre o tema.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar as características da comunicação educadora-bebê em uma turma de berçário. Buscou-se, com isto, identificar indicadores de responsividade materna que, de acordo com Martin²⁸ e Ri-

bas¹¹ ainda que receba o nome “*materna*”, trata-se de uma *responsividade interpessoal*, já que é analisada com base na relação entre os comportamentos do adulto e da criança, em interação. Pretende-se, ainda, explorar como se dá a interação entre os atos de cuidar e educar.

MÉTODOS

Participantes

Participou da pesquisa a turma de berçário de uma Escola de Educação Infantil, composta por 4 bebês, cujas idades eram de 5, 9, 13 e 14 meses, e a educadora responsável pelo atendimento. Trata-se de uma instituição de ensino particular, localizada em um bairro de nível socioeconômico médio-alto, na cidade de Porto Alegre. A escola tem como prática a formação e qualificação permanente da equipe, através de grupos de estudos semanais e encontros individuais orientados pela Psicóloga e pela Coordenadora Pedagógica da Escola. A educadora em questão faz parte do quadro de funcionários da escola há aproximadamente 5 anos.

Delineamento e procedimentos

Foi realizado um estudo observacional²⁹, no qual as crianças e a educadora foram filmadas em dois contextos de interação: diádico (troca de fraldas) e grupal (sala de aula). Para observação do contexto de interação grupal, uma das pesquisadoras filmou a turma do berçário em interação com a educadora em dois dias diferentes, na sala de aula. Foi aleatoriamente escolhido um intervalo de 20 dias de diferença entre a primeira, e a segunda filmagem. Após a filmagem, as sessões foram integralmente descritas, com o auxílio de dois bolsistas de iniciação científica. No presente artigo, serão relatados apenas os resultados das observações no *contexto grupal* por este ter sido o contexto interativo que refletiu maior complexidade em termos de res-

ponsividade interpessoal, já que se trata da interação simultânea da educadora com várias crianças de diferentes faixas etárias.

Para a realização deste estudo foram respeitados todos os procedimentos éticos⁺. 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 demonstraram interesse em participar e assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido. O mesmo procedimento foi realizado com a educadora.

Instrumento

O estudo foi composto pelo Protocolo de observação da interação educadora-bebê (Anexo I). Após terem sido integralmente descritas as sessões de observação da interação, foi realizado exame 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 as *estratégias da educadora* foram realizadas através de análise de conteúdo das descrições dos vídeos³⁰ e consistente com a definição de responsividade interpessoal²⁸ que contempla, como unidade de análise a contingência mútua, isto é, ações de um sujeito (a professora) enquanto respostas às ações prévias ou antecipações das respostas futuras dos parceiros (as crianças).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das descrições gerou três categorias principais de comportamento das crianças, denominadas *choro, exploração/ jogo social e conflito/disputa por atenção*. Os *comportamentos verbais* da educadora estão distribuídos em quatro itens: *perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos ver-*

⁺ O presente estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o registro 2005492, por ser considerado ética e metodologicamente de acordo com a resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

bais (ex: chamar a criança pelo nome; nomear brinquedo, objeto ou partes do corpo; cantar; imitar a criança, etc.). O *comportamento não verbal* da educadora foi classificado em três tipos gerais: *contato físico, relação com objetos e ausência de interação*.

Estratégias verbais da educadora

Perguntas

Dentro deste contexto, uma estratégia verbal da educadora que se destacou 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 Snow²⁶, 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 abrandar 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 estimu-

lam-na a estender seu potencial comunicativo²⁷.

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 criança¹⁵. Esta tarefa dos adultos de conferir significado aos comportamentos do bebê seria um dos primeiros passos em direção à capacidade comunicativa³¹.

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 tá 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 criança¹¹⁻¹².

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 Salomão²³, 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 (*proto-conversação*), 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 brin-*

cando 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 possibilita que a criança experiencie um relacionamento seguro e previsível, que pode impulsioná-la em direção a importantes conquistas³³. O contato com outros seres humanos desencadeia a capacidade mútua (da criança e do adulto) tanto para expressar sinais quanto para codificá-los³⁴.

Esta capacidade de compreender pessoas com mentes, fundamento da teoria afetiva de Hobson²², 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 identificada por Trevarthen¹⁶ como *Fase Triádica* da comunicação. Nestes intercâmbios mútuos das díades, intermediados por brinquedos ou objetos, dá-se a es-

sência do desenvolvimento da habilidade de Atenção Compartilhada, importante componente da capacidade comunicativa futura dos indivíduos^{15, 20, 21}. Durante o primeiro ano de vida, esta habilidade emerge da monitorização do olhar na díade e evolui até a comunicação propriamente dita²⁰.

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 à 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 Borges e Salomão²³, 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 exploratória²³.

Constatou-se ainda que a subcategoria comentários sobre o que a educadora imagina que a 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 criança³¹.

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 prementes³⁵⁻³⁶.

Comandos

A análise das observações de grupo reve-

lou a freqüente utilização de comandos por parte da educadora como resposta a todos os comportamentos infantis. 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 reprovos comportamentos (*Ex: criança chora forte deitado no berço... Educadora verbaliza: "não precisa chorar assim!"*).

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 a 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 mes-*

mo, 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 do 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 Salomão²⁴ e Borges e Salomão²³, 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 área²⁵⁻²⁶.

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 ambiente²⁰. No que tange ao desenvolvimento do senso de identidade (*self*), este pode ser compreendido como o resultado de uma relação de confiança, estabilidade e confiabilidade com um adulto capaz de, ao mesmo tempo, atender às necessidades do bebê e desenvolver a noção de alteridade³⁷.

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 catego-

rias 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 Snow²⁶, 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 à criança são os *feedbacks* de imitação, repetição e reformulação²³. 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 explicitam a relação entre suas formas primitivas de linguagem e as formas corretas do adulto, preenchendo os elementos omitidos²³ (Ex: *criança derruba a cadeira e chora ... diz: “ai, ai, ai”*. Educadora repete: “é, ai, ai, ai, susto!”).

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 educativas³⁹. 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 (estratégias indutivas). 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. O uso de estratégias indutivas por parte do adulto permite o desenvolvimento do controle interno e da autonomia da criança, uma vez que ela aprende a refletir sobre as conseqüências dos seus atos.

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 deitada no berço. Educadora Pega-a no colo e diz: ó, ó, ó, balançando-a, abraça-a, ela 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 criança²⁰.

De acordo com Winnicott³⁸, 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 que o autor chama de Espaço Potencial, que pode ser considerado um 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 qualidade¹⁻⁵⁻⁸. O ato de cuidar e atender às necessidades básicas da criança exige que o adulto esteja atento e vinculado a ela. Nesta relação de afetividade e sensibilidade, o cuidador pode ser capaz de perceber e

reconhecer o que a criança precisa, para então descobrir como é possível atender às suas reais necessidades⁶.

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 se para os dois. Ex: criança tenta puxar o cabelo do colega. Educadora pega criança no colo, e pede calma.*). Segundo Alvarenga e Piccinini³⁹, 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 experiências³⁴. 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 lingüístico³³.

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 profê. 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-criança⁴⁰, poucos comportamentos não puderam ser 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 Winnicott³⁶, a primeira 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, Bowlby⁴¹ 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 situa-

ções 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.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo demonstram que a educadora apresentou indicadores de responsividade interpessoal, traduzidos por comportamentos de proteção, assistência, conforto e segurança da criança, exploração e autonomia, congruentes com a teoria do apego⁴¹. Entretanto, diferentemente do que ocorre em contextos diádicos, a educadora “trabalhou” no sentido de auxiliar a criança a tolerar a frustração acerca do compartilhamento do cuidado no grupo. Desta forma, as suas ações se alternavam entre interações face-a-face, assistência ou conforto a uma determinada criança e a preocupação com a socialização da mesma, através de práticas educativas. Estas práticas visavam o desenvolvimento sócioemocional (senso de identidade, sentimentos, emoções e intenções), o controle interno do próprio comportamento e o incentivo à interação com pares. Da mesma forma, identi-

ficou-se preocupação com o desenvolvimento da linguagem como uma ferramenta fundamental na exploração do ambiente e na interação social. Outro aspecto que merece atenção é o desafio para a educadora em relação ao cuidado simultâneo de crianças com diferentes faixas etárias – uma realidade em turmas de berçário. Neste caso, a responsividade interpessoal se fez presente na forma peculiar de se dirigir a cada criança, conforme o seu nível de desenvolvimento global, conciliando os desejos e necessidades do pequeno grupo. Este resultado aponta para a importância da razão cuidador-bebê nos berçários⁴⁰ (até o segundo ano de vida 1 adulto para cada 6 crianças), bem como, capacitação e formação permanente das educadoras no sentido de favorecer a qualidade do atendimento e, principalmente, a responsividade interpessoal da educadora, que estaria possivelmente comprometida se estes fatores não fossem respeitados. Neste sentido, a aplicação do conceito de responsividade interpessoal no contexto da educação infantil fornece importantes subsídios para a capacitação profissional nesta área, auxiliando a escola a funcionar como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil.

Abstract: This study aimed to investigate the characteristics of teacher-baby communication in a nursery school. By doing this, our goal was to identify whether the teacher’s interactional style shows indicators of responsiveness that, according to the literature on communication, are related to both social and language development. Four babies between 5 and 14 months old and their teacher participated in the study. An observational study was conducted with both the children and the teacher being filmed in a situation of group interaction. 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/struggle for 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 results showed indicators of teacher’s responsiveness to the child’s bids for attention and suggest that the quality of social interaction seems to be dependent on the adult/baby ratio in the classroom.

Keywords: Psychology. Education. Child development. Infant. Children day-care centers. Nonverbal communication.

REFERÊNCIAS

1. Oliveira ZM, Mello AM, Vitória T, Rossetti-Ferreira MC. Creches: Crianças, faz de conta e cia. Petrópolis: Vozes; 1996.
2. Piccinini CA, Rapoport A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. *Psic: Refl e Crítica*. 2001; 14(1): 81-95.
3. Rossetti-Ferreira MC, Amorim KS, Vitória T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Rev Bras de Cresc e Des Humano*. 1994; IV (2): 35-40.
4. Brazelton TB. Momentos decisivos do

- desenvolvimento infantil. São Paulo: Martins Fontes; 1994.
5. Lordelo ER. Educadoras de Creche: Concepções e práticas. *Interação*. 1998; 2: 113-32.
 6. Veríssimo MLOR, Fonseca RMGS. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Rev Latino-americana de Enf*. 2003; 11 (1): 28-35.
 7. Ramos AIL, Porto Alegre AM. Cuidar e educar no berçário: A superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil* 2003; 1: 29-31.
 8. Rossetti-Ferreira MC. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio Ed Inf*. 2002; 1: 10-2.
 9. Zabalza MA. Cuidado versus educação: O dilema institucional das escolas infantis. *Pátio Ed Inf*. 2003; 1: 13-5.
 10. Goulart IB. A relação pedagógica. *Est sobre Edu*. 2002; 1: 39-47.
 11. Ribas AFP, Seidl de Moura ML, Ribas Jr RC. Responsividade materna: Levantamento bibliográfico e discussão conceitual. *Psic: Refl e Crítica*. 2003; 16(1): 137-45.
 12. Ribas AFP, Seidl de Moura ML. Responsividade materna e teoria do apego: Uma discussão crítica do papel dos estudos transculturais. *Psic: Refl e Crítica*. 2004; 17 (3): 315-22.
 13. Ainsworth MDS, Blehar MC, Waters E, Wall S. *Patterns of attachment*. NJ: Hillsdale; 1978.
 14. Gomes, V. As futuras práticas parentais: um diálogo entre apego e sóciocognição [tese]. Porto Alegre (RS): Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.
 15. Bates E, Benigni L, Bretherton I, Camaioni L, Volterra V. *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press; 1979.
 16. Trevarthen C. Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bulova M, editor. *Before speech: The beginnings of human communication* London: Cambridge University; 1979. p. 321-47.
 17. Carpenter M, Nagell K, Tomasello M. Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1998; 63, (4, serial No 255).
 18. Paul R, Shiffer M. Communicative initiations in normal and late-talking toddlers. *Applied Psycholinguistics*. 1992; 12: 420-31.
 19. Scaife M, Bruner J. The capacity for joint attention in the infant. *Nature*. 1975; 253: 265-66.
 20. Bosa C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. *Psic: Refl e Crítica*. 2002; 15: 77-88.
 21. Mundy P, Sigman M. Specifying the nature of the social impairment in autism. In: Dawson G, editor. *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* New York: Guilford; 1989. p. 3-21.
 22. Hobson P. Understanding persons: The role of affect. In: Baron-Cohen S, Tagerflusberg H, Cohen DJ, editors. *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford Medical Publications; 1993. p. 205-27.
 23. Borges LC, Salomão NMR. Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psic: Refl e Crítica*. 2003; 16(2): 327-36.
 24. Braz FS, Salomão NMR. A fala dirigida a meninos e meninas: Um estudo sobre o Input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e crítica* 2002;15 (2): 333-44.
 25. Sígolo SR. Diretividade Materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Cad de Psic e Edu*. 2000; 10(19): 47-54.
 26. Snow CE. Questões no estudo do Input: Sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: Fletcher P, MaC Whinney B, editores. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997. p. 153-64.
 27. Vêras RM, Salomão NMR. Interações entre díades mãe-criança que apresentam linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. *Interação em Psic*. 2005; 9 (1): 165-76.
 28. Martin JA. Personal and interpersonal components of responsiveness. In: Bornstein MH, editor. *Maternal Responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass; 1989. p. 5-14.
 29. Robson C. Observational methods. In: Robson C, editor. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell; 2002. p. 309-45.
 30. Laville C, Dionne J, editores. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto alegre: Artes Médicas; 1999.

31. Bates E. Language and context. New York: Academic Press; 1976.
32. Seidl de Moura ML, Ribas AFP. Desenvolvimento e contexto sociocultural: A gênese da atividade mediada nas interações iniciais mãe-bebê. *Psic: Refl e Crítica*. 2000; 13 (2): 245-56.
33. Brazelton TB, Cramer BG. As primeiras relações. São Paulo: Martins Fontes; 1992.
34. Bruner J. The social context of language as acquisition. *Language and communication* 1981; 1 (2-3): 155-78.
35. Bowlby J. Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas; 1989.
36. Winnicott DW. A teoria do relacionamento paterno-infantil. In: Winnicott DW, editor. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas; 1983. (Original publicado em 1960). p. 38-54.
37. Winnicott DW. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago; 1975. (Original Publicado em 1971).
38. Winnicott DW. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opositos. In: Winnicott DW, editor. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas; 1983. (Original publicado em 1963). p. 163-74.
39. Alvarenga P, Piccinini CA. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psic: Refl e Crítica*. 2001; 14(3): 449-60.
40. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Resolução 003/2001 do Conselho Municipal de Educação (CME) 2001. 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
41. Bowlby J. Apego. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

*Recebido em: 15/03/2007
Modificado em: 14/06/2007
Aprovado em: 28/06/2007*

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. Repreende/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

	<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 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>