



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL – PPGPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**Interação mãe-bebê: Indicadores de Habilidade Comunicativa
Intencional em contextos de brincadeira**

Ana Cristina Ramos Costa

João Pessoa, março de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPgPS
NÚCLEO DE ESTUDOS EM INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

**INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ: INDICADORES DE HABILIDADE
COMUNICATIVA INTENCIONAL EM CONTEXTOS DE
BRINCADEIRA**

ANA CRISTINA RAMOS COSTA

Dissertação elaborada sob a orientação da professora Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGPS/UFPB), como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

João Pessoa, março de 2018

C838i Costa, Ana Cristina Ramos.

Interação mãe-bebê : indicadores de habilidade comunicativa intencional em contextos de brincadeira / Ana Cristina Ramos Costa. - João Pessoa, 2018.
146 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia social. 2. Interação mãe-bebê. 3. Habilidade de comunicação intencional. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

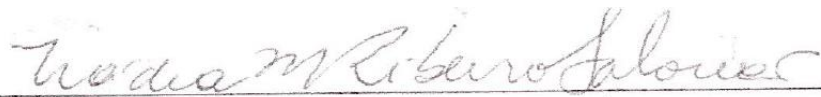
**INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ: INDICADORES DE HABILIDADE
COMUNICATIVA INTENCIONAL EM CONTEXTOS DE
BRINCADEIRA**

ANA CRISTINA RAMOS COSTA

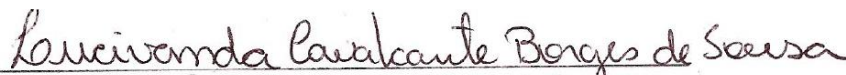
Banca Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Fabíola de Sousa Braz Aquino
(Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Nadia Maria Ribeiro Salomão
(Membro Interno)



Prof^ª. Dr^ª. Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa
(Membro Externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, nosso Pai maior, mestre de amor e infinita misericórdia. Agradeço o dom da vida e a oportunidade de estar aqui na Terra, nesta casa escola para aprendermos e evoluirmos.

Agradeço àqueles que me concederam a oportunidade de reencarnar, meus pais aqui na Terra, Joaquim Costa e Luzia Ramos, na certeza que mesmo não estando presencialmente, permanecem sempre ao meu lado, me orientando e me guiando pelos caminhos da vida.

À família que me acolheu desde sempre, meus tios Tarcila Ramos e Fabiano do Egito, à minha segunda mãe Ana Cláudia de Araújo, que se estou hoje aqui, grande parte da parcela é dela, desde criança me mostrando o caminho certo a seguir. Aos meus primos André Luis e Calina Lígia, que me auxiliaram nesta jornada. A Gabriel Delane, meu primo-irmão, mais irmão do que primo, que desde os meus sete anos me ensina que a vida é muito mais leve do que imaginamos.

A Augusto Queiroz, meu esposo, meu amor, meu amigo, meu companheiro de jornada. Obrigada por compartilhar comigo esta conquista, ela é nossa, você me ajudou a conquistá-la, a ir em busca dos meus objetivos e acreditar que eu posso muito mais do que imagino. Obrigada por estar na minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino, com a senhora pude aprender o verdadeiro sentido da palavra *ensinar*, a ser mediadora do conhecimento que

tanto ama. Sou muito grata por ter me aceitado como orientanda e ter me ofertado a oportunidade de conhecer um pouco mais da Psicologia do Desenvolvimento. Grata por suas orientações e sua dedicação inigualável.

Às minhas amigas do mestrado, ao carinhosamente conhecido quarteto fantástico, meninas, sem a amizade de vocês, o apoio, conversas, risos, idas à praia e choros, este mestrado estaria incompleto e com toda certeza seria muito mais difícil do que foi. Muito obrigada por ter conhecido vocês e ter compartilhado momentos tão maravilhosos.

Aos meus queridos amigos e companheiros dos Discípulos de Jesus, em especial aos meus avós do coração D. Edite e S. Ediberto, vocês são o casal luz, nosso exemplo de amor, fraternidade e acolhimento. Aprendi e aprendo muito todos os dias com vocês. Obrigada pela oportunidade de conhecê-los e ser uma de tantas filhas.

A toda a família Queiroz, em especial Miriam Queiroz, minha sogra. Obrigada pelo carinho e dedicação de sempre.

Aos meus amigos queridos Wanderley, Gabriela, Emiliana e Mariana, pelo apoio de sempre.

Às minhas colegas de núcleo, Laisy Nunes, Gabriela Machado, Jessica Albuquerque, Vanessa Porto, Elisa Alves, Nialda Sabrina, Amanda Costa, Marina Campos, Aline Gomes, Lorena Fernandes e Natália Santos.

Às professoras Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão e Profa. Dra. Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa, por aceitarem gentilmente o convite para participarem da minha banca e pela leitura cuidadosa deste trabalho.

Às mães e bebês participantes desta pesquisa, que gentilmente concederam a autorização para a realização deste estudo, compartilharam comigo suas ricas experiências e momentos tão especiais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB. Com toda certeza vocês fizeram um diferencial na minha formação profissional.

INTERAÇÃO MÃE-BEBÊ: INDICADORES DE HABILIDADE COMUNICATIVA INTENCIONAL EM CONTEXTOS DE BRINCADEIRA

RESUMO: A presente pesquisa investiga a comunicação intencional de bebês em interação com suas mães, especificamente em contextos de brincadeira livre. Pesquisas pontuam que essa situação favorece a ocorrência de mediações que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas, tal como a habilidade de comunicação intencional. Este estudo partiu do marco teórico histórico-cultural de Vigotsky que defende o papel da interação social e da cultura como elementos primordiais para o desenvolvimento humano. Recorreu-se ainda a pesquisas contemporâneas que investigam a habilidade de comunicação intencional, um dos pilares da cognição social infantil e do desenvolvimento da linguagem, habilidade que emerge nos primeiros anos de vida das crianças. Nesta direção o objetivo principal desta pesquisa foi analisar as modalidades de brincadeiras e indicadores de habilidade de comunicação intencional durante situações de brincadeira. Participaram deste estudo seis díades mãe-bebê com idades de nove, doze e quinze meses. Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada aplicada às mães, uma câmera de vídeo, gravador de áudio, lápis e papel destinados à gravação e transcrição dos episódios interativos. A análise do material da entrevista realizada com as mães indicou de modo geral que elas percebem o desenvolvimento de seus filhos como satisfatório e os definem como espertos e inteligentes. Referente às concepções das mães sobre as brincadeiras dos seus bebês foi relatado que em diferentes etapas do desenvolvimento, seus filhos se engajavam em diferentes tipos de brincadeiras: aos nove meses relataram brincadeiras mais exploratórias e aos quinze meses as brincadeiras envolviam a interação com o outro e o manuseio de brinquedos de forma convencional. Referente à análise das interações videogravadas notou-se que todos os episódios interativos apresentaram engajamentos diádicos e triádicos e especificamente aos quinze meses, um episódio de engajamento colaborativo. A análise dos episódios de brincadeira permitiu identificar, aos nove meses, atos comunicativos intencionais dos bebês tais como, olhar fixamente para a mãe, acompanhar os movimentos que a mãe realiza com o objeto e dançar. Já aos doze meses houve ocorrência de gestos intencionais de pegar o brinquedo da mão da mãe, vocalizar e comportamentos meio-fim na utilização dos brinquedos, pelos bebês dessa idade. Aos quinze meses observou-se que todos os episódios de brincadeira convencional incluíram atos comunicativos intencionais de apontar com vocalização e verbalizações durante o manejo dos brinquedos. Os resultados do presente estudo ressaltam o papel mediador que exercem os adultos no desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e linguísticas, especialmente em episódios de brincadeira conjunta, atividade que caracteriza a infância e pode colaborar para o desenvolvimento global infantil. Ressalta-se ainda a contribuição desta pesquisa no sentido de produzir reflexões e dados empíricos que possam subsidiar programas preventivos de intervenção de psicólogos e demais profissionais que atuam em contextos de educação e de saúde visando à promoção de desenvolvimento humano e a identificação precoce de prejuízos na comunicação e linguagem oral.

Palavras-chave: Interação mãe-bebê, Intencionalidade comunicativa, Brincadeira.

BABY-MOTHER INTERACTION: INDICATORS OF INTENTIONAL COMUNICATIVE SKILL IN JOKE CONTEXTS

ABSTRACT: The present research investigates the intentional communication of infants interacting with their mothers, specifically in free play contexts. Researches point out that this situation favors the occurrence of mediations that may contribute to the development of typically human abilities, such as the ability to communicate intentionally. This study started from the cultural-historical framework of Vigotsky that defends the role of social interaction and culture as primordial elements for human development. We have also resorted to contemporary research that investigates the ability of intentional communication, one of the pillars of child social cognition and the development of language, a skill that emerges in children's early years. In this direction the main objective of this research was to analyze the modalities of games and indicators of ability of intentional communication during situations of play. Six mother-infant dyads of nine, twelve and fifteen months of age participated in this study. The instruments used in this research were a sociodemographic questionnaire, a semistructured interview applied to the mothers, a video camera, audio recorder, pencil and paper for the recording and transcription of the interactive episodes. The analysis of the interview material with the mothers indicated in general that they perceive the development of their children as satisfactory and define them as smart and intelligent. Regarding the conceptions of the mothers about the games of their babies, it was reported that in different stages of development, their children engaged in different types of games: at nine months they reported more exploratory games and at fifteen months the games involved interaction with each other and the handling of toys in a conventional way. Concerning the analysis of videotaped interactions, it was noticed that all the interactive episodes presented dyadic and triadic engagements and specifically at fifteen months, an episode of collaborative engagement. The analysis of the prank episodes allowed to identify, at nine months, intentional communicative acts of the babies, such as, staring at the mother, accompanying the movements that the mother performs with the object and dancing. Already at twelve months there was an intentional gesture of picking up the toy from the mother's hand, vocalizing and half-final behavior in the use of toys by the babies of that age. At fifteen months it was observed that all episodes of conventional play included intentional communicative acts of pointing with vocalization and verbalizations during the handling of the toys. The results of the present study emphasize the mediating role that adults play in the development of sociocognitive and linguistic skills, especially in episodes of joint play, an activity that characterizes childhood and can contribute to overall child development. It is also worth mentioning the contribution of this research in the sense of producing reflections and empirical data that can support preventive programs of intervention of psychologists and other professionals who work in educational and health contexts aiming at the promotion of human development and the early identification of damages in the communication and oral language.

Keywords: Mother-baby interaction, Communicative intentionality, Play

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A teoria Histórico-Cultural e suas contribuições ao processo de desenvolvimento humano.....	16
1.1. A Habilidade de Comunicação Intencional e seu papel no desenvolvimento infantil	24
CAPÍTULO II - O contexto interativo da brincadeira e a comunicação intencional: Concepções e pesquisas.....	37
OBJETIVOS	55
2.1. Objetivo Geral.....	55
2.2. Objetivos Específicos.....	55
MÉTODO.....	56
3.1. Delineamento	56
3.2. Participantes	56
3.3. Instrumentos	57
3.4. Procedimentos de coleta de dados.....	58
3.5. Procedimentos para análise dos dados	59
3.6. Habilidades comunicativas intencionais dos bebês em interação com a mãe	62
RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
4.1. Resultado da análise das entrevistas com as mães	67
4.2. Contextos interativos mãe-bebê analisados por grupo etário	81
Bebês de nove meses.....	83
Bebês de doze meses	87
Bebês de quinze meses.....	91
4.3. Resultados concernentes à análise dos episódios de brincadeiras nos três períodos etários	98
Bebês de nove meses.....	98
Bebês de doze meses	107
Bebês de quinze meses	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS.....	141
ANEXO I - Roteiro de Entrevista	141
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Configurações dos episódios interativos das díades por grupo etário.....	81
Gráfico 2: Nuvem de palavras sobre os estilos de fala materna.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados sociodemográficos das mães participantes do estudo	57
--	----

INTRODUÇÃO

Compreende-se que em todas as sociedades, seus membros desejam transmitir suas intenções às crianças. Esta é uma tendência universal da cultura humana, um pré-requisito para a transmissão de orientações culturais de uma geração para a outra (Ochs & Schieffelin, 1997). Desta forma, autores contemporâneos que se detiveram no estudo dos processos de desenvolvimento humano e mais especificamente, da comunicação inicial, referem à importância da cultura e das interações sociais para a construção do ser social (Tomasello, 1998, 2003; Feldman & Reznick, 1996; Slunecko & Hengl, 2007; Bornstein et al, 2012; Seabra & Seidl de Moura, 2011; Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski, 2017).

Em torno desta discussão pontuam-se as primeiras interações estabelecidas entre adulto-criança consideradas essenciais para a construção de habilidades sociocomunicativas, uma vez que os bebês humanos são motivados desde muito cedo a compartilhar o interesse e a atenção com outros. Dessa maneira, os bebês humanos antes da linguagem oral se comunicam de forma cooperativa e muitas vezes com uma única motivação, a de compartilhar informações com os outros (Tomasello, 1998; Tomasello & Carpenter, 2007; Rossano, Carpenter, & Tomasello, 2012; Schulze & Tomasello, 2015).

Referente a esta temática, estudiosos (Tomasello, 2003; Hamann, Warneken & Tomasello, 2012; Legrain, Destrebecqz & Gevers, 2012, Legerstee, 2013; Haapsamo, Kuusikko-Gauffin, Ebeling, Larinen, Penninkilampi-Kerola, Soini & Moilanen, 2013; Schulze & Tomasello, 2015 Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski, 2017; Heesen, Genty, Rossano, Zuberbühler & Bangerter, 2017) têm dedicado esforços para a

investigação acerca da capacidade humana de compartilhamento da atenção e intenções com seus coespecíficos, pois para esses autores o homem em comparação a outras espécies é muito mais habilidoso para discernir o que os outros estão percebendo, pretendendo ou desejando. Assim, uma gama de pesquisas (Brazelton, 1979; Bruner, 1975, 1980, 1998; Sarriá, 1991; Tomasello, 1999, dentre outros) vem sendo realizada desde a década de 1970 com a finalidade de investigar as imbricadas relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento comunicativo.

No que tange à habilidade de comunicação intencional, foco deste trabalho, refere-se a um tipo especial de intencionalidade que emerge no comportamento infantil que permite à criança compreender o comportamento do outro também como intencional. Para isso a interação e mediação do outro é parte fundamental do desenvolvimento dessa habilidade, uma vez, por meio delas, a criança cria formas peculiares de aprendizagem cultural (Tomasello, 1999, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007; Nunes & Braz-Aquino, 2014).

Segundo Tomasello e Carpenter (2007) há motivos primordiais para o estudo aprofundado dessas habilidades, tendo em vista que os seres humanos são os únicos no reino animal que as possuem. Além disso, as pesquisas que investigam esta habilidade são importantes por mostrarem que a sua ausência em bebês, já no primeiro ano de vida, pode ser um indício de prejuízos na comunicação, na capacidade de imitação e na forma do brincar simbólico.

Esta habilidade também vem sendo objeto de pesquisas no Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI) desde 2008 com a tese de Aquino intitulada: “Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê”. As reflexões desta pesquisa derivaram a proposição de

pesquisas posteriores como de Nunes (2014), Machado (2015) e Alexandrino (2016), em contextos naturais e educacionais com bebês nos dois primeiros anos de vida.

No presente trabalho parte-se inicialmente das contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento elaborada por Vigotsky (1929/1986; 1932/1996; 1984/1991) em especial, a importância atribuída pelo autor às interações sociais mediadas e o papel do meio cultural como constitutivo do desenvolvimento humano. Além disso, o capítulo traz contribuições de pesquisadores contemporâneos que investigam a habilidade de comunicação intencional e seu papel no desenvolvimento sociocognitivo e aquisição da linguagem.

O segundo capítulo discute acerca do papel da brincadeira para o desenvolvimento humano, de forma específica, como a brincadeira pode ser um contexto promotor para o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional. Para isso foi realizada uma revisão da literatura nacional e internacional nas principais bases de dados *on-line*, com o objetivo de investigar como vem sendo estudada a temática das habilidades sociocomunicativas de bebês em contextos de brincadeira.

Com isso, este trabalho buscou explorar de que forma a habilidade de comunicação intencional ocorre em contexto de brincadeira livre durante interações entre mãe-bebê, no intuito de colaborar para discussões referentes ao desenvolvimento de bebês nos dois primeiros anos de vida, e ampliar a compreensão acerca das modalidades de comportamento intencional e comunicativo em interações iniciais em díades mãe-bebê, especificamente em um contexto de brincadeira.

Concernente à metodologia, foi realizada uma pesquisa qualitativa com delineamento transversal. Utilizou-se a abordagem microgenética para análise dos dados, pois segundo Góes (2000) este método exige um detalhamento nas percepções dos recortes interativos depreendendo uma maior riqueza na observação final dos dados.

Para o processo de coleta dos dados dois recursos foram usados para apreender informações. Inicialmente uma entrevista com as mães com a finalidade de conhecer suas concepções acerca do desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira nesse desenvolvimento. E posteriormente uma videogravação das interações entre as díades mãe-bebê.

No penúltimo capítulo apresentam-se os resultados do trabalho, discutidos por meio dos desdobramentos obtidos da análise dos dados das entrevistas e dos protocolos de observação. Por fim, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa retomando as principais reflexões do estudo.

CAPÍTULO I

A teoria Histórico-Cultural e suas contribuições ao processo de desenvolvimento humano

Em meio ao cenário da pós-revolução socialista russa, Vigotsky desenvolveu seu trabalho a partir da análise psicológica da atividade prática do homem, inaugurando a teoria histórico-cultural. Sua teoria teve como marco metodológico os fundamentos marxistas e foi desenvolvida no intuito de caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento. Além disso, visou elaborar hipóteses sobre como essas características se formam ao longo da história humana enquanto espécie, e de como os sujeitos se desenvolvem em cada período da vida (Vigotsky, 2004; Vigotsky, 1998, 2007; Vigotsky, Luria & Leontiev, 2010).

Este autor compreende o homem como um ser que cria suas condições de existência na história, ao mesmo tempo em que a constrói socialmente. Portanto, para Vigotsky (2004), o homem é considerado um ser que se constitui pela sua imersão social e cultural. Por isso, afirma-se que Vigotsky (2004) fez uma releitura das relações entre indivíduo e sociedade e atribuiu à cultura parte constitutiva do desenvolvimento humano.

Vigotsky postulou o que chamou de Leis Gerais do Desenvolvimento e definiu algumas das características principais do processo do desenvolvimento infantil que segundo ele englobam: a integralidade do processo de desenvolvimento, ou seja, a unidade de diferentes aspectos e linhas de desenvolvimento; a ideia de que o desenvolvimento passa por mudanças qualitativas e não apenas quantitativas; de que há desníveis de desenvolvimento global; que ocorre heterocronia e desproporcionalidade do desenvolvimento de diferentes linhas; que no processo de desenvolvimento há o aparecimento de neoformações; que ocorrem mudanças estruturais relacionadas às

diversas partes do sistema; e que há períodos ótimos do desenvolvimento de diferentes partes do corpo e da personalidade (Meshcheryakov, 2010).

Nessa direção Vigotsky, Luria e Leontiev (2010) afirmaram que desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos. Segundo esses autores, nos primeiros anos de vida as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, derivados da herança biológica, mas, pela constante mediação dos adultos, os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma. Depreende-se deste entendimento a origem do processo de desenvolvimento humano postulado por Vigotsky (2007), derivado da intersecção de duas linhas qualitativamente diferentes.

A primeira linha corresponde a um processo elementar do desenvolvimento natural do comportamento humano, ou seja, refere-se aos fatores biológicos, e a segunda linha compreende o desenvolvimento cultural (Vigotsky, 2007). A linha natural se refere às funções elementares e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais e se caracterizam pelas ações involuntárias e reações automáticas.

Porém, são as funções psicológicas superiores que essencialmente diferenciam o homem do animal. Marcadamente mais sofisticadas e de caráter voluntário, essas funções são caracterizadas pelo pensamento conceitual, memória lógica, atenção voluntária e linguagem oral e são provenientes de um processo contínuo e dialético de modificações engendradas pelas interações sociais. Tais funções se desenvolvem ao longo da existência humana a partir da apropriação da cultura pelo sujeito (Vigotsky, 2007).

O desenvolvimento das funções superiores, formadas pela participação dos sujeitos em um contexto cultural mediado, ocorre apenas no humano e se caracterizam por formas de agir que denotam intencionalidade e voluntariedade. Assim, é correto enfatizar que o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é

constituído primordialmente pela influência cultural do meio e resultaram da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social (Vigotsky, 2004, 2007). Nesta perspectiva, Vigotsky e Luria (1996) enfatizam a importância da cultura para o desenvolvimento de hábitos e formas de comportamento tipicamente humanas (Vigotsky, 1998).

Para elucidar o desenvolvimento humano e sua relação intrínseca com a cultura, Vigotsky (1998) propõe considerar o conceito de *situação social de desenvolvimento* considerado por ele o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento em cada período de idade “[...] sendo determinada pelas formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades de personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual” (p. 264). Portanto, a situação social de desenvolvimento se refere às características do meio que promovem mudanças no indivíduo. Essa noção demarca a importância do ambiente social, histórico e cultural para a vivência da criança uma vez que a situação e as vivências das crianças em um meio cultural promovem a aquisição dos elementos culturais, favorecendo a situação social de desenvolvimento.

Como parte de suas explicações sobre o processo de desenvolvimento humano, Vigotsky (1991) propôs a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) entendida por este autor como:

"[...] a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados" (p. 86).

Segundo Chaiklin (2011) a zona de desenvolvimento próximo é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado

período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser desenvolvidas. Ainda com base no autor supracitado a ZDP é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico, quais sejam: identificar os tipos de funções psicológicas em maturação, necessárias para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição. A zona de desenvolvimento próximo se refere àquelas funções em desenvolvimento e que são relevantes para o desenvolvimento intelectual geral em direção ao próximo período etário.

Ainda em relação às ideias do referido autor, ele menciona que provavelmente o conceito de ZDP é uma das mais conhecidas e difundidas ideias associadas à produção científica de Vigotsky. Para Chaiklin (2011) o conceito de ZDP tem o papel de evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, para ele, a ZDP é uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas. Neste sentido, a zona de desenvolvimento próximo é uma descoberta tanto teórica quanto empírica.

Com base nessas reflexões assume-se a visão dinâmica de Vigotsky acerca do desenvolvimento humano, em especial, o papel e a função do meio nesse contexto. Pino (2010), tal como Melo (2010), acrescentam que a primeira regra a que Vigotsky se refere em relação ao meio é a de que “para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos” (p. 728), pois, o meio se modifica para a criança a cada faixa etária.

Pino (2010) enfatiza que a principal ideia de Vigotsky acerca da influência do meio para o desenvolvimento está relacionada ao fato de que não é o meio em si que importa de fato, mas a maneira como ele age e interfere no desenvolvimento da criança. Assim para Vigotsky existem duas formas de tratar o meio: “uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou ‘regras’ que os articulam como um todo e a outra forma refere-se à influência que ele exerce no desenvolvimento infantil”.

Retomando a quarta conferência de Vigotsky, Meshcheryakov (2010) lembra que para este autor o estudo do desenvolvimento deveria ser baseado na “dinâmica e entendimento relativo ao meio”, uma vez que existem diferentes elementos no meio que são vivenciados pela criança.

Diferente de outros autores da época, Vigotsky utilizou-se dos termos “idades”, “etapas” e “faixas etárias” para discorrer sobre a ideia de que o desenvolvimento psicológico passa por certas etapas ou períodos considerados cada vez mais complexos e que se desdobram em novos comportamentos. É pertinente considerar que Vigotsky se refere a dois grandes momentos do desenvolvimento humano, são eles: a *infância*, destacando a primeira infância e as três crises, respectivamente do primeiro ano, dos três anos e a dos sete anos. E o da *adolescência* que é identificada como uma idade de “transição” com características próprias. Portanto, é nesta visão geral de desenvolvimento que deve ser compreendido o papel e a função do meio para Vigotsky (Pino, 2010).

Contudo, apesar de o meio ser compreendido como variável e dinâmico, a posição da criança em relação a esse meio não deve ser estática, pois ela atua ativamente influenciando este meio e muda no percurso de desenvolvimento sendo rica de possibilidades capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca (Melo, 2010).

Pino (2010) lembra que para Vigotsky o desenvolvimento progressivo da criança é que produz as condições do meio, que, por sua vez, produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança “corre de par em par” com as alterações do meio e vice-versa, tratando-se, deste modo, de uma relação de reciprocidade.

Para além destas considerações, Melo (2010) afirma que segundo Vigotsky a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança deve ser feita também com base no conceito de *vivência*, ao qual se refere:

[...] vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (Vigotsky, 1935/2010)

Então, é necessário interpretar o que constitui a vivência de uma criança, pois, como relata Melo (2010), para Vigotsky a vivência envolve um “trabalho mental” da criança de atribuição de significação aos elementos do meio que constituem a experiência. Para exemplificar tal situação Vigotsky (2010) coloca que “um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente”, por assim dizer, vivência remete a uma “metaregra” para explicar as regras que devem ser levadas em conta para compreender a relação criança-meio (Pino, 2010).

Por conseguinte, Pino (2010) menciona que na perspectiva da teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano é entendido como um processo de constituição cultural da criança para se tornar ser humano, feito do “material” sociocultural que o meio humano põe à disposição da criança e de que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas que também é feito da maneira como a criança se apropria da cultura. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança.

Daí compreende-se dialeticamente a influência do meio e sua relação com a vivência para o desenvolvimento infantil, bem como sua relação com a situação social de desenvolvimento, uma vez que são fontes de desenvolvimento de novas habilidades.

Para melhor entendimento da aquisição de novas habilidades e das formas superiores do desenvolvimento faz-se necessário destacar o conceito de internalização, uma vez que segundo Vigotsky (1991) é por meio desse processo que incide a reconstrução do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, ou seja, a aquisição da cultura ocorre inicialmente no plano externo e por meio da internalização dos meios (que são historicamente e culturalmente organizados) a natureza social das pessoas se torna de natureza psicológica permitindo ao indivíduo se apropriar da cultura. Disto depreende-se que para Vigotsky (2004) não basta que os elementos culturais sejam apenas internalizados pelo indivíduo, mas, eles também necessitam ser mediados pelo outro (geralmente mais experiente) para que ocorra o processo de internalização.

Compete aos outros conferirem significados aos comportamentos das crianças e estabelecer a ligação entre esta e o mundo social. Assim, a ligação da criança com o mundo é realizada pelo processo de mediação do adulto ou pessoa mais experiente que a

criança. Por isso, Vigotsky (1991, 2004) coloca no outro social o papel de contribuir para o processo de desenvolvimento da criança desde o momento do nascimento, atribuindo a este o papel de mediador. A relação do homem com o mundo social é estabelecida sempre de forma mediada, ou seja, por meio de um elemento intermediário.

No curso das interações com outros membros mais experientes de sua cultura, as crianças constroem e reorganizam suas estruturas mentais convertendo-se gradualmente em seres culturais e adquirindo a capacidade de utilizar os instrumentos e signos da cultura (Vigotsky, 2004). Para explicar os sistemas de signos, como o sistema de instrumentos, Vigotsky (1998, 2004) propõe que estes são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e constituem aparatos psicológicos especiais por meio dos quais os indivíduos organizam o comportamento e aprendem a direcioná-lo segundo sua vontade. A função do instrumento é orientada externamente e almeja modificar o objeto da realidade; já o sistema de signos é orientado internamente e se rege ao controle do próprio indivíduo. O autor concebe que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, porque mediados por um outro social, provoca transformações e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

A linguagem como sistema de signos é um aspecto central na teoria histórico-cultural de Vigotsky, pois é percebida tanto nos seus aspectos pré-verbais quanto verbais como um importante instrumento mediador da cultura, presente desde as interações sociais iniciais (Vigotsky, 2007). Fazendo uma análise do desenvolvimento humano percebe-se que antes de dominar a linguagem, na fase pré-verbal, o indivíduo conta com habilidades ainda em formação e se utiliza de manifestações comunicativas como o choro, o riso e o balbucio para comunicar algo ou estabelecer uma interação. No processo de desenvolvimento, quando o pensamento se encontra com a linguagem,

inicia-se uma nova etapa do funcionamento psicológico: a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal. Essa evolução é favorecida pelas interações sociais em que o indivíduo se envolve e que lhe oferecem diferentes possibilidades de significação, nas quais circulam diversos significados: generalizações e conceitos que permitem a compreensão do mundo e das circunstâncias nas quais se vive. Portanto, com ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (Vigotsky, 1991, p. 29).

Bruner (1998), influenciado pelas ideias de Vigotsky, compartilha da premissa de que a cultura e as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem da criança. Assim sendo, tanto as pessoas quanto o contexto são constituídos e transformados de forma recíproca e dialética. Para enfatizar o uso da linguagem e o seu processo de aquisição a "pragmática da fala" de Bruner refere-se a "como a linguagem interage com o contexto para alcançar seus significados" (1975).

Com base nos argumentos expostos acima se pode afirmar que o outro no papel de mediador mostra-se indispensável na interação, uma vez que, por ser mais experiente, promove o desenvolvimento de novas habilidades do desenvolvimento humano. Portanto, assumindo que a criança se encontra imersa em um universo social e cultural, em um sistema de relações sociais que sustentam a organização e a significação de suas ações, a próxima sessão visa abordar como se configura o desenvolvimento da habilidade de comunicação intencional, defendida como um dos elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da linguagem na criança.

1.1. A Habilidade de Comunicação Intencional e seu papel no desenvolvimento infantil

Pesquisadores do desenvolvimento humano (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005; Tomasello & Rakoczy, 2003; Rossano, Carpenter & Tomasello, 2012)

vêm acumulando um conjunto de pesquisas empíricas que se apóiam na hipótese de que a habilidade e a motivação para realizar atividades coordenadas de forma compartilhada intencionalmente são exclusivas da espécie humana.

O argumento encontrado por tais pesquisadores envolve o complexo aparato cognitivo humano que se desencadeia nos primeiros anos de vida, expresso pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades que envolvem o compartilhamento de emoções e ações, tais como o desenvolvimento da linguagem, favorecido pela referenciação do outro, a regulação social e a formação de vínculos afetivos (Bussab, Carvalho & Pedrosa, 2007; Rodriguez, 2009; Slunecko & Hengl, 2007; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009; Oliveira 2002).

Para pesquisadores como Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll (2005), as ações intencionais e as percepções dos outros não são, por si só, suficientes para produzir atividades sociais e culturais humanas, pois algo adicional é necessário. A hipótese colocada por estes autores é que este “algo adicional” refere-se à intencionalidade compartilhada, considerada uma das habilidades mais importantes para o estabelecimento da comunicação. Atrelada este conceito, encontra-se a habilidade de coordenar a atenção entre parceiros sociais, designada atenção conjunta. Tal habilidade é considerada um dos pilares da cognição social infantil e do desenvolvimento da linguagem, pois permeiam as primeiras trocas intersubjetivas das crianças com outros sujeitos, estas basilares para o estabelecimento da comunicação intencional (Tomasello, 1995; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Hamann, Warneken & Tomasello, 2012).

Para um melhor entendimento acerca dessa habilidade é necessário inicialmente entender como ela emerge e quais são os processos que a configuram. Parte-se do entendimento de pesquisadores (Bateson, 1979, Brazelton, 1979, Tomasello, 2003, 2007) no campo da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, segundo o qual desde o

nascimento os bebês humanos possuem uma estrutura cognitiva capaz de responder a estímulos sociais e certa organização para iniciar e continuar uma interação social. Tomasello & Carpenter (2007) lembram que para Vigotsky o que torna a cognição humana diferente das outras espécies é a capacidade dos humanos de apreender, através de outras pessoas, elementos e artefatos culturais, e de colaborar com essas pessoas em atividades coletivas.

Partindo de uma perspectiva neurocognitiva, Legerstee (2013) afirma que a cognição humana envolve a compreensão do outro e que o cérebro humano possui um sistema de neurônios espelho que sustenta a intersubjetividade e a cognição social. Esta autora refere que a neurociência social do desenvolvimento defende uma base biológica para a percepção de estímulos sociais em bebês, como no processamento de troca de olhares, na percepção de emoção, de atenção e intenção, por exemplo.

Diante disso, a habilidade de comunicação intencional, própria dos seres humanos e fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da cognição social (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998; Rivero, 2003; Rochat, 2007; Striano & Vaish, 2006; Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2012), pode ser compreendida como a coordenação, por parte da criança, das ações dirigidas a um objeto externo ou a outra pessoa, demandando da criança a transmissão de intenções sobre os objetos para outros indivíduos que podem ajudá-la a satisfazer seus objetivos (Sarriá, 1991; Rivero, 2003).

Outra questão discutida sobre a intencionalidade comunicativa faz referência ao momento em que ela emerge. Estudiosos (Brazelton, 1979; Striano & Reid, 2006; Rochat, 2007; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009a; Trevarthen, 2011) referem que a partir do segundo mês de vida os bebês já apresentam diversas habilidades comunicativas, sendo capazes, por exemplo, de usar movimentos para sinalizar um objeto desejado movimentando o corpo ao levantar os braços ou as mãos. Por isso,

compreende-se que antes mesmo do aparecimento da fala, os bebês já produzem comportamentos comunicativos.

O contato olho a olho é inicialmente destacado no conjunto desses comportamentos por ser entendido como uma das formas de comunicação mais potente para o estabelecimento da comunicação e da interação (Brazelton, 1979; Trevarthen, 1979; Bruner, 1998; Rochat, 2007; Striano & Rochat, 1999; Gratier & Trevarthen, 2007). Pelo olhar atento aos comportamentos do bebê o adulto pode observar, por exemplo, para onde ele está focando o olhar considerado um recurso para o estabelecimento de episódios de atenção conjunta.

No entanto, outros pesquisadores (Striano & Rochat, 1999, Rivero, 2003; Melinger & Levelt, 2004; Tomasello, 2007) afirmam que as primeiras intenções comunicativas são expressas apenas em torno de oito a dez meses, quando por meio de gestos, alternância de olhares e vocalizações conseguem comunicar algo para o outro. Em termos ontogenéticos, ao interpretar a ação da criança, o adulto assume que ela tem uma intenção comunicativa e assim o bebê, em torno dos nove meses, passa a compreender que o outro tem objetivos, e se comporta de forma a atingi-los. Dito de outra maneira, em torno dos nove meses, o bebê começa a demonstrar que compartilha seu mundo com as outras pessoas, assumindo uma perspectiva intencional (Striano & Rochat, 1999; Rivero, 2001, Tomasello, 2003, 2007; Gratier & Trevarthen, 2007; Braz Aquino & Salomão, 2010).

Na visão de Tomasello (2003, 2007) a habilidade de comunicação intencional se inicia por volta dos nove meses de idade, período ao qual ele designou “revolução dos nove meses”, pois é quando o bebê começa a apresentar um conjunto de comportamentos estabelecidos por meio das relações triádicas (adulto-bebê-objeto). Para ele, os bebês nessa idade começam a olhar de forma flexível e confiável para onde

os adultos estão olhando (olhar dirigido), usam os adultos como pontos de referência social, agem sobre objetos na forma como os adultos estão agindo sobre eles (aprendizagem imitativa), como também afirma que as crianças começam a usar gestos comunicativos, como por exemplo, o gesto de apontar para direcionar a atenção do adulto (Tomasello, 1995; Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2012; Matthews, Behne, Lieven & Tomasello, 2012). Portanto, para esse autor, o bebê nessa idade passa por essa revolução por meio de uma série de novos comportamentos que indicam certa mudança na maneira como eles entendem o mundo social ao seu redor.

Esse tipo específico de cognição social conduziu ao entendimento de Vigotsky (1978), retomado por Tomasello (2003), de que somos “(...) peixes na água da cultura” (p. 301) e, como tais, vivemos em um mundo atravessado por linguagem, educação, ciência e instituições culturais “(...) criados e mantidos por certos modos de interagir e pensar entre grupos de seres humanos” (p. 302), o que não se observa entre outras espécies. Daí, a importância de se estudar, desde os primeiros anos de vida, essa dimensão da cognição social infantil que prepara os sujeitos para suas apropriações culturais ao longo da vida. Anteriormente, Vigotsky e Luria (1996) já afirmavam que a partir do nono mês o bebê se torna capaz de empregar ferramentas de modo simples, tal como usar um objeto para alcançar outro, o que sugere que, antes mesmo que se forme a linguagem, ele já apresenta comportamentos orientados para um fim.

Tomasello (2003) defende que reconhecer o outro enquanto coespecífico é um processo essencial para o desenvolvimento da comunicação intencional. Assim, o elemento fundamental de explicação para a intencionalidade comunicativa encontra-se justamente nas primeiras interações sociais, pois é por meio da interação adulto-bebê que este último aprende a se comunicar intencionalmente, uma vez que, ao interagir com os bebês, geralmente as mães costumam atribuir significados e intenções aos

movimentos, gestos e sons produzidos pelos bebês, e estes por sua vez aprendem pela regulação conjunta.

Vimos anteriormente que os bebês humanos interagem socialmente com o outro de várias maneiras, acompanhando e direcionando o olhar do outro, pelo toque, gestos, dentre outros. Entretanto, com o desenvolvimento e a emergência de novas habilidades, os bebês passam a ter uma participação mais efetiva nas interações e começam a envolver-se em atividades mais complexas. É quando ocorre o que Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll (2005) denominam de engajamento diádico. Caracterizado pelo compartilhamento de emoções e comportamentos, o bebê interage sendo mutuamente receptivo ao outro, sobretudo por meio de expressões de emoções e trocas de turnos. Para estes autores, a relação diádica ocorre por volta dos seis meses de idade quando os bebês interagem com o outro nas chamadas protoconversações.

Inicialmente, o que é estabelecido como trocas diádicas transforma-se em triádicas na medida em que os bebês passam a realizar ações mais elaboradas, como por exemplo, o compartilhamento de percepções e objetivos (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005). Esta nova forma de engajamento ocorre em torno dos nove aos doze meses, quando os bebês estão começando a entender os objetivos e metas do outro e se envolvem em atividades que contêm um terceiro elemento. Nesta fase também ocorre o que Tomasello (2003, p. 113) designa de aprendizagem cultural, identificado por três tipos básicos de aprendizados: por imitação, instrução e colaboração, decorrentes do desenvolvimento da cognição social, momento no qual os bebês compreendem os coespecíficos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais a dele.

Partindo dessa ideia, estudos realizados por Delafield-Butt e Trevarthen (2015) indicam que, logo após o nascimento, uma criança a termo pode ser ativa, alerta e

responsiva à voz da mãe, mostrando interesse com movimentos dirigidos, dos olhos e do rosto e com a gesticulação das mãos. Com isso, o olhar mútuo e o sorriso passaram a ser vistos como características iniciais do processo de comunicação, ao serem utilizadas para regular o contato interpessoal demonstrando que os bebês estabelecem “protoconversas” com seus cuidadores. Desta forma, já seria possível observar indícios de uma comunicação entre estes parceiros desde períodos precoces da vida do bebê (Nogueira & Seidl de Moura, 2007).

A partir dos doze meses de idade, os bebês passam por uma mudança qualitativa na forma de se envolver com o outro, o que os autores Carpenter, Call, Behne, & Moll (2005) denominam de ações colaborativas. Tais ações ocorrem quando os bebês compartilham sua atenção e intenções com outra pessoa. Nesta forma de se engajarem os bebês atuam não apenas no compartilhar objetos, mas fundamentalmente coordenam papéis com os outros, ou seja, envolve-se em interações com ações complementares, com a possibilidade de reverter os papéis ou auxiliar o outro em sua atividade, se necessário.

Vigotsky (1996, 1984/1991) já havia observado que no período pré-verbal do desenvolvimento infantil os elementos pré-linguísticos como o choro, o olhar, o sorriso e o gesto de apontar são fundamentalmente comunicativos e expressam a inteligência prática das crianças. Amorim (2012) lembra que o gesto de apontar é compreendido por Vigotsky como o mediador no estabelecimento do significado das primeiras palavras da criança, como uma transição entre a expressão afetiva pura e a linguagem objetiva. Para Vigotsky (1991, p. 63) o gesto precisa manifestar para o outro suas funções e deve ser entendido como tal. Segundo descreve, “(...) quando a mãe vem em ajuda à criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O ato de apontar torna-se um gesto para os outros”. Neste contexto, Guidetti e Nicoladis

(2008) ressaltam que os bebês usam os gestos antes de começar a usar as palavras e quando passam a usar palavras continuam usando os gestos.

Em pesquisas com crianças de 12 a 18 meses de idade, Behne, Carpenter & Tomasello (2005), Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello (2012) demonstraram que crianças com esta faixa etária têm a capacidade de seguir o gesto de apontar de um adulto para uma situação referencial e, em seguida, inferir os motivos de seu comportamento comunicativo, ou seja, seu objetivo social. Nesta perspectiva, Guidetti e Nicoladis (2008), Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello (2012) acrescentam que as crianças pequenas começam a se comunicar com os outros usando gestos muito antes de poderem se expressar linguisticamente e começam a reconhecer a função comunicativa do gesto de apontar.

Segundo Tomasello, Carpenter & Liszkowski (2007) e Matthews, Behne, Lieven & Tomasello (2012), a trajetória de desenvolvimento do apontar emerge por volta dos doze meses de idade quando o bebê realiza com a mão aberta o movimento de apontar ou solicitar objetos. Neste percurso os bebês passam a mostrar uma compreensão bidirecional mais sofisticada para o apontar; é aí que o uso do dedo indicador em meados dos quinze meses emerge por meio da imitação. De modo similar, a habilidade de apontar especificamente com o dedo indicador se desenvolve em sincronia com a capacidade de seguir o olhar, gestos essenciais para o estabelecimento do compartilhamento de atenção e comunicação.

Em estudos recentes, Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski (2017) e Aureli, Spinelli, Fasolo, Garito, Perucchini, D' Odorico (2017) reafirmam o pressuposto de que ao se aproximarem dos doze meses de vida, os bebês começam a usar suas habilidades motoras para fins sociais em vez de físicos, produzindo gestos representativos e dêiticos que visam comunicar intenções e significados.

Com o desenvolvimento, as modalidades gestuais vão se integrando às modalidades vocais, ou seja, os gestos acompanham a aquisição da fala sendo parte integrante da comunicação. Desta forma, acredita-se que bebês com doze, quinze e dezoito meses de idade sejam capazes de expressar intenções comunicativas por modalidades vocais e gestuais (Behne, Carpenter & Tomasello, 2005; Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2012; Novack & Goldin-Meadow, 2016). Neste mesmo estudo, foi observado que bebês com doze meses de idade possuem a capacidade de distinguir entre os diferentes tipos de intenção social lendo as características da fala e das formas gestuais que acompanham o comportamento do adulto.

Nesta direção Esteve - Gilbert e Pietro (2012) evidenciam que é durante o período do balbúcio que as crianças começam a usar a linguagem para fins comunicativos e posteriormente com a emergência das vocalizações pré-lingüísticas elas se tornam ferramenta para a estruturação da comunicação e do pensamento (Papaeliou & Trevarthen, 2006).

Pontua-se também, como parte da comunicação, a dimensão prosódica como elemento constituinte da fala. Conforme Lopes e Lima (2014) e Dodane (2015), os parâmetros prosódicos aparecem precocemente no desenvolvimento da linguagem, uma vez que desde cedo as crianças compreendem a melodia da voz, antes mesmo de compreender as palavras. Por isso, considera-se que, nos estágios pré-verbais, esses parâmetros começam a se estabelecer, visto que, antes de produzir as primeiras palavras, a criança já domina os padrões de entonação da sua língua materna. Desta forma, ressalta-se que a prosódia constitui um marcador precoce da língua, sendo uma das suas primeiras características. Ela se relaciona com as variações de frequência,

intensidade e duração que fornecem padrões de entonação específicos aos bebês e transmitem suas intenções para os adultos em contextos interativos.

Esteve-Gibert e Pietro (2012) realizaram uma pesquisa longitudinal com bebês de sete, nove e onze meses, com objetivo de investigar se crianças que ainda não produziam palavras usavam intencionalmente pistas prosódicas e eram capazes de usar tais pistas de forma consistente para expressar funções pragmáticas distintas, tais como solicitação, descontentamento, resposta ou declaração. Foi identificado que entre os nove e onze meses as crianças aumentaram significativamente o número total de vocalizações comunicativas. À medida que suas habilidades de comunicação se desenvolveram, eles produziram intencionalmente uma ampla variedade de significados pragmáticos como: expressões de descontentamento e satisfação, pedidos, respostas e declarações, além de vocalizações que expressavam surpresa. Para os respectivos autores os resultados encontrados dão um passo adiante e mostram que importantes diferenças prosódicas são óbvias quando as vocalizações iniciais estão relacionadas à comunicação intencional e a intenções pragmáticas específicas.

Cabe frisar nesta discussão que entre os dez meses e os dois anos, o processo pelo qual os bebês aprendem as palavras gradualmente muda de simples associação para detecção de indicações sociais. Assim, aos dez meses, bebês associam um nome que eles ouvem a um objeto que consideram interessante, seja o nome correto ou não para aquele objeto, como também entre os dez e os quatorze meses diz a primeira palavra dando início à fala, uma expressão verbal que transmite significado (Brazelton, 1994; Papalia e Feldemam, 2013; Novack & Goldin-Meadow, 2017; Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski, 2017; Aureli, Spinelli, Fasolo, Garito, Perucchini, D' Odorico, 2017).

Nesta pesquisa, a discussão acerca da comunicação inicial será abordada a partir do contexto interativo mãe-bebê. Sustenta-se que as interações iniciais entre um bebê e

outro sujeito mais experiente da cultura, tal como um adulto, pode colaborar para a inserção gradativa de bebês no universo sociocultural e simbólico, e no desenvolvimento de habilidades no campo afetivo e da interação social (Braz-Aquino & Salomão, 2011; Mendes & Seidl de Moura, 2009). Pontua-se dessas pesquisas, a participação do adulto e de seus estilos de comunicação e fala, pois, segundo Snow (1997) as mães, ao falarem com suas crianças, estão dando informações, tentando ensiná-las a falar e, fundamentalmente, tentando engajá-las em diálogos e lhes comunicar intenção enquanto interagem com elas.

As variações e ajustes na fala materna caracterizam um estilo de linguagem dirigida à criança, o qual apresenta determinadas modificações em seu registro. Para Ely e Gleason (1995) há características da fala dirigida à criança que são promotoras do desenvolvimento da linguagem, a exemplo dos *feedbacks* e das solicitações. Snow (1997) pontuou que os estilos de fala materna apresentam modificações que envolvem fala lenta, repetição de enunciados, enunciados simples e curtos, presença de gestos que parecem agradar as crianças como sorrisos e o contato olho a olho. Na visão desta autora, os ajustes na fala materna direcionados à criança ocorrem, sobretudo, pela vontade do adulto de se comunicar com a criança.

Sobre essas ideias, Ramos e Salomão (2012) afirmam que existem aspectos da fala dirigida às crianças que atuam como facilitadores da comunicação como a atenção conjunta, *feedback*, reformulações, pedidos de esclarecimento e diretividade. O *feedback*, por exemplo, apresentado no momento da fala pode ajudar a criança a testar suposições sobre regras da linguagem ou conceitos.

Além disso, destaca-se a responsividade como importante facilitador do desenvolvimento linguístico, uma vez que a capacidade de perceber e responder adequadamente aos sinais e gestos da criança permite a continuidade no diálogo

estabelecido e a participação infantil (Ramos & Salomão, 2012). Desta forma, considera-se que quanto mais a criança tem acesso aos diferentes estilos linguísticos, mais favoráveis serão essas trocas para o desenvolvimento da linguagem da criança (Borges & Salomão, 2003).

Apoiado em estudos sobre esse tema, reafirma-se o papel do contexto de brincadeira para o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas intencionais. Sobre essa questão, Hall, Rumney, Holler & Kidd (2013) sustentam que a brincadeira pode fornecer um ambiente propício para a aprendizagem da linguagem, pois neste contexto é possível observar comportamentos como o gesto de apontar, indicativo de intencionalidade compartilhada. De modo similar, ratifica-se a importância da brincadeira para o desenvolvimento da cognição, a afetividade, a motricidade e a dimensão sociocomunicativa, além de preceder e acompanhar a linguagem oral, tal como a habilidade sociocomunicativa intencional (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017; Smirnova & Riabkova, 2016; Cypel, 2011, Brougère, 2008).

Considerando que as pesquisas relativas ao tema da intencionalidade comunicativa afirmam que os bebês humanos desde muito cedo são motivados a compartilhar o interesse e a atenção com outros (Tomasello & Carpenter, 2007) pontua-se a relevância de estudar a situação da brincadeira como possível promotora do desenvolvimento de habilidades comunicativas intencionais.

Para isso, esta pesquisa buscou responder as seguintes questões: quais os tipos de brincadeira que compõem uma interação entre mães e bebês nas idades de nove, doze e quinze meses? Quais são os objetos ou brinquedos usados pelas mães, nesses diferentes períodos de desenvolvimento? Como se configuram os comportamentos comunicativos intencionais desses bebês, durante as trocas com as mães, em contextos

de brincadeira livre, ou seja, em contexto de brincadeira como se apresentam os gestos comunicativos intencionais em bebês com idades de nove, doze e quinze meses?

Para explorar essas questões, o capítulo a seguir traz uma revisão da literatura que objetivou conhecer o estado da arte de pesquisas que abordam as relações entre a brincadeira e habilidade de comunicação intencional, visando aprofundar o debate acerca da atividade de brincadeira e as habilidades de comunicação intencional, pela relevância desses estudos para uma melhor compreensão sobre a dimensão sociocomunicativa e cognitiva dos primeiros anos de vida.

CAPÍTULO II

O contexto interativo da brincadeira e a comunicação intencional: Concepções e pesquisas

O valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil vem ganhando destaque e cada vez mais evidências apontam-na como um fator vital para o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017; Smirnova & Riabkova, 2016; Cypel, 2011; Brougère, 2008). Isto porque é por meio da brincadeira que a criança encontra meios para elaborar vivências emocionais significativas, estimular a cognição e se comunicar (Teodoro, 2013). Desta forma, o brincar é o espaço com poder de transformação que pode ser entendido como uma das linguagens da criança, já que é uma forma de comunicação na qual ela expressa o que sente, percebe e vê o mundo (Cypel, 2011).

Na direção histórico-cultural Vigotsky (1998) propôs que a brincadeira permite à criança não apenas experienciar situações interessantes e agradáveis, mas também passar por situações de resolução de conflitos e dificuldades, o que é positivo, pois abre espaço para a criatividade e fantasia além da descoberta do potencial de superar desafios, aprender sobre limites, relacionar-se com as pessoas e lidar com frustrações (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017; Teodoro, 2013).

Nesta direção observa-se que a brincadeira tem o papel de impulsionar a criança a realizar atividades que ela ainda não é capaz de realizar sozinha, pois envolvida com o outro mais experiente, em níveis maiores de consciência e comportamento, ela elabora situações que ainda não está preparada para realizar na vida real (Vigotsky, 1991). A brincadeira é um meio pelo qual a criança começa a participar de sua cultura, apropriar-se de valores, papéis, regras, e experimentar desafios para além de seu comportamento (Vigotsky, 1991, 2004). Mesmo sendo livre e não estruturada, a brincadeira para este

autor parte de uma condição imaginária criada pela própria criança, na qual ela se envolve e por meio desta realiza os desejos não realizáveis da vida real (Vigotsky, 1991, 2004). Contudo, não implica dizer que a brincadeira surja como resultado de um desejo não satisfeito, mas sim de afetos generalizados e construídos a partir da vivência da criança em um meio cultural (Vigotsky, 1991, 2000; Vigotsky, 2008; Cordazzo & Vieira, 2007).

Estudiosos como Leontiev (1988) e Elkonin (2009) concordam com o pressuposto de que a brincadeira é um dos principais elementos da vida da criança, pois tem como base a representação das relações sociais, que são estabelecidas nos diversos aspectos da atividade humana; desta maneira a criança se relaciona com o mundo brincando.

A importância da brincadeira vem sendo ratificada por autores contemporâneos à medida que assumem a brincadeira como uma ação social contextualizada, uma experiência concreta e central na vida da criança que, mediada pelo outro, promove a experiência da criança de se relacionar com o mundo de maneira ativa, possibilitando a construção de ações comuns com outras pessoas, preenchendo suas necessidades, e criando incentivos para colocá-la em ação, desde os períodos iniciais do desenvolvimento (Brougère, 1998; Queiroz et al. 2006; Borba, 2007; Flores, 2012; Oliveira et al, 2016, Smirnova & Riabkova, 2016).

Diante do exposto, o brincar se constitui uma experiência cultural, um processo complexo e interativo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si tornando o momento da brincadeira uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizado para a criança. Estudos (Vigotsky, 1991; Mendes & Seidl-de-Moura, 2004) apontam que no primeiro ano de vida a brincadeira envolve basicamente a exploração

sensorial dos objetos, e no percurso do desenvolvimento, novas habilidades e modalidades do brincar vão emergindo e apresentando diversas configurações.

Pellegrini e Smith (1998) esclarecem que a exploração pode ser considerada a primeira base para a brincadeira, então consideram que microgeneticamente a exploração precede a brincadeira, uma vez que as crianças tendem a explorar um objeto antes de brincar propriamente com ele. Ainda segundo os autores é na primeira infância, entre os nove primeiros meses de vida, que as crianças passam mais tempo explorando o ambiente e em meados dos doze meses, exploração e brincadeira caminham conjuntamente.

A respeito dos comportamentos iniciais no processo de desenvolvimento, Vigotsky e Luria (1996) postularam que o amadurecimento da habilidade de usar objetos como ferramentas tem seu início no segundo semestre do primeiro ano de vida, com as manifestações do “intelecto prático”, demonstradas através do uso de ferramentas. Assim, o tipo de manipulação dos objetos nesse momento do desenvolvimento caracteriza uma fase prévia do desenvolvimento do pensamento instrumental e um prenúncio do uso convencional dos objetos. Desta forma, as mediações que ocorrem durante o uso de brinquedos promovem a aquisição de formas simbólicas e culturais de comunicação e linguagem (Vigotsky & Luria, 1996; Vigotsky, 2004).

Ainda segundo estes autores é possível observar em um bebê de seis meses os usos variados de objetos explorados por eles, quando, por exemplo, ele brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. Aos sete meses o bebê modifica seu manejo com os objetos, apertando-os, esticando-os ou rompendo-os, o que seriam “brotos de formação e transformação” dos tipos de uso dos objetos. Por volta dos oito ou nove meses já se observam tentativas do bebê de encaixar objetos uns nos outros e

de estabelecer as primeiras relações causais. Percebe-se então que na fase inicial da infância a criança está voltada diretamente para o objeto e nos modos de seu uso (Vigotsky & Luria, 1996). Já no decorrer do desenvolvimento na criança entre um e dois anos, a atividade não é separada do objeto nem é de forma independente transferida para outro objeto. Logo, o que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância (Vigotsky, 1991).

Além das características assinaladas por Vigotsky, entende-se que outros comportamentos emergem ao longo do desenvolvimento. Pesquisadores (Locke, 1997; Brazelton, 2002; Tomasello, 2003; Melinger & Levelt, 2004; Guidetti & Nicoladis, 2008; Papalia & Feldman, 2013; Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017) lembram que bebês de idades entre os seis e nove meses começam a entender o significado de algumas palavras, como o “não”; balbuciam para ouvir a própria voz; divertem-se imitando sons; emitem uma série de sons, parecem prestar atenção à conversa dos adultos; reconhecem o próprio nome, procuram quem os chamou; batem palmas e dão tchau. Os bebês na faixa etária de nove a doze meses já aprendem a se expressar e usam o dedo indicador para apontar algo que desejam; gostam que leiam histórias; falam suas primeiras palavras; introduzem objetos em recipientes e tentam retirá-los; dão o objeto se solicitado, como também, entendem quando os pais desaprovam seu comportamento.

Já as crianças de um ano a um ano e seis meses gostam de rabiscar, chutam uma bola; apontam figuras solicitadas; vocalizam algumas palavras soltas. No entanto, as autoras supracitadas reforçam que cada criança tem um ritmo próprio e pode desenvolver essas características um pouco antes ou um pouco depois dos meses indicados, o que não se constitui necessariamente um problema. Daí compreende-se também a importância da brincadeira mediada, pois, os adultos em atividade com a

criança por meio da brincadeira desempenham o papel de coconstrutores de habilidades comunicativas intencionais.

Contribuindo para esta discussão, Braz-Aquino e Salomão (2016) enfatizam que nas brincadeiras interativas as trocas comunicativas adulto-bebê cooperam para a atribuição de significado aos gestos dos bebês e promovem para a criança a referência objeto-rótulo linguístico, a decodificação de contextos e a aprendizagem da fala. Estas mesmas autoras enfatizam que as mediações linguísticas que ocorrem durante o uso de brinquedos nas interações do bebê com o adulto promovem a aquisição de formas simbólicas e culturais tipicamente humanas. Portanto, entende-se que a mediação simbólica propiciada pelo outro favorece um salto qualitativo na forma de atuar da espécie humana em relação a outras espécies. Essa formulação pode ser usada para explicar as formas por meio das quais os bebês se tornam seres comunicativos intencionais, uma vez que há o suporte de ferramentas culturais mediadas.

Estudando a comunicação intencional, Tomasello e Carpenter (2007) enfatizaram as trocas comunicativas de natureza pré-linguística, favorecidas pelas interações adulto-bebê, como fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de comunicação intencional.

Em uma pesquisa realizada por Aquino e Salomão (2011) analisando as manifestações de intencionalidade comunicativa em episódios interativos mãe-bebê, enfatizando as relações entre intencionalidade comunicativa, atenção conjunta e trocas intersubjetivas mãe-bebê, evidenciou-se que em contextos interativos mãe-bebê aos seis, nove e doze meses, os bebês do segundo grupo de idade apresentaram comportamentos intencionais como: *pegar brinquedos da mãe, sorrir e se antecipar ao gesto materno, e imitar os gestos da mãe com objetos*. Nos bebês com doze meses a presença de habilidades mais sofisticadas fazia-se por meio da vocalização dos bebês

coordenada com o uso de habilidades intencionais, como: *iniciar uma interação, usar convencionalmente objetos e vocalizações, realizar ações meio-fim, envolver-se em tarefas de resolução de problemas*, dentre outras.

Neste mesmo estudo verificou-se que os bebês aos doze meses expressaram atos que indicavam a habilidade de participar da interação via jogos de papéis, como, *entregar o brinquedo à mãe quando solicitado e vocalizar olhando para a mãe*. Estes atos indicaram que o bebê aos nove meses já fazia uso de comportamentos intencionais, o que corrobora com a ideia de Tomasello (2003) quando afirma que os comportamentos de natureza triádica já são indicativos de habilidades comunicativas intencionais tais como usar o adulto como ponto de referência social e agir sobre os objetos da mesma forma que os adultos agem.

Por ser a atividade da brincadeira algo presente nas interações das crianças com seus pares e adultos e relevante para o desenvolvimento infantil, considera-se pertinente explorar as modalidades de comportamentos intencionais em contextos de brincadeira e os usos de brinquedos em díades mães-bebês com nove, doze e quinze meses. Visando aprofundar a discussão acerca da temática foi realizada uma revisão da literatura no intuito de investigar como vêm sendo estudados esses temas no contexto brasileiro e internacional.

A revisão da literatura foi desenvolvida a partir da busca e leitura de artigos científicos, dissertações e teses na área da Psicologia do Desenvolvimento. A pesquisa foi realizada entre os dias 30/09 e 03/10/2017 e conduzida por meio dos descritores “*intentionality*” “*communication*” “*mother*” “*baby*” “*play*” que previamente foram consultados no DeCS para estabelecer os termos que melhor se adequassem ao presente estudo.

Para a pesquisa foram utilizadas apenas bases de dados indexadas, e as selecionadas foram: *Web of Science*, *Scopus*, *Psycinfo*, *Pubmed*, *Lilacs*, *IndexPsi*, *Pepsic*, *Scielo*, assim como da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. A escolha pelas bases *Web of Science*, *Scopus*, *Psycinfo* e *Pubmed* levou em consideração a visão internacional dos estudos indexados das ciências sociais, da saúde e comportamentais. As bases *Lilacs*, *IndexPsi* e *Pepsic* compreendem a literatura da área da saúde na América Latina. A base de dados *Scielo* foi utilizada por abarcar a literatura científica brasileira. Por fim, a *BDTD* por integrar os sistemas de informações de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileira.

Perante a gama de estudos envolvendo a Psicologia do Desenvolvimento, critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para a filtragem das produções que não condiziam com a temática estabelecida. Dessa forma, foram inclusos estudos que abordassem a temática da Psicologia do Desenvolvimento especificamente referente à Habilidade de Comunicação Intencional, pesquisas com díades mãe-bebê com faixa etária até 18 meses e em contextos de brincadeira; artigos, teses e dissertações produzidos entre os anos de 2007 e 2017. Como critérios de exclusão foram retirados os estudos que não atendessem aos critérios acima citados. Para a coleta das produções os descritores inseridos nas bases corresponderam ao idioma oficial e nomenclatura seguida por elas. Primeiramente as produções passaram por uma busca simples nas referidas bases e posteriormente uma busca avançada inserindo os descritores estabelecidos e o operador booleano *and* entre elas.

Convém esclarecer que no processo de buscas por meio dos descritores foram realizados dois processos: um com os descritores: “*intentionality*” and “*communication*” and “*mother*” and “*baby*” e outro com os descritores “*intentionality*” and “*communication*” and “*play*”. Este procedimento foi utilizado

devido à possível restrição de publicações que emergiriam com a colocação de todos os descritores juntos. Dessa forma, optou-se por separar as buscas e ampliar os possíveis resultados.

A escolha pelas produções seguiu um protocolo de organização em que inicialmente foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos estudos. A partir deste procedimento várias pesquisas já foram excluídas, pois não atendiam aos objetivos do presente estudo. Posteriormente, foi realizada a leitura na íntegra dos estudos selecionados para identificar se ainda havia critérios para exclusão destes. Para análise das produções foram tomadas como base as categorias elencadas por Costa, Amorim, Pessanha e Yamamoto (2012), os quais sugerem como categorias para análise de estudos de levantamento: data das publicações e periódicos, autoria e vínculo institucional, objetivos dos estudos, delineamento da pesquisa, amostra e instrumentos utilizados e resultados principais.

Como resultado das primeiras buscas de títulos e resumos nas bases de dados obteve-se um total de 87 artigos sendo quatro na Scielo, um no IndexPsi, 21 na Pubmed, zero na Lilacs, zero no PePsic, 34 na Web of Science, quatro na Scopus, 23 na Psycinfo e uma dissertação (BDTD). Após a leitura das publicações na íntegra obteve-se o número de vinte e um artigos, sendo: quatro na Scielo, um no IndexPsi, dois na Pubmed, zero na Lilacs, zero no PePsic, quatro na Web of Science, quatro na Scopus, seis na Psycinfo e nenhuma dissertação (BDTD) para a análise. Contudo, observou-se que destas 21 produções, 14 artigos estavam repetidos em mais de uma base. Portanto, para a análise final apenas sete publicações foram consideradas por tratarem de temas objeto do presente levantamento.

No que se refere à *data das publicações e periódicos* observa-se que houve pelo menos uma publicação por ano com estudos envolvendo a temática da intencionalidade

comunicativa nos últimos 10 anos. Apesar disto, não houve estudos que abarcassem especificamente o contexto da brincadeira como cenário privilegiado para a mediação do adulto no qual os bebês, em interação com as mães, expressam habilidades sociocomunicativas intencionais.

Observando a quantidade de estudos publicados no contexto nacional referente à temática da intencionalidade comunicativa percebe-se que todos os estudos foram produções de um grupo de pesquisa de uma Universidade Pública do Nordeste. Ademais, percebe-se que as outras publicações foram advindas da Alemanha (Tomasello & Carpenter, 2007), Camberra - Austrália (Hall, Runney, Holler et al., 2013), Suíça, UK e EUA (Heesen, Genty, Rossano, Zuberbühler & Bangerter, 2017).

No que se refere à autoria foi observado que todos os artigos analisados foram de autoria coletiva. E em relação ao sexo dos pesquisadores verificou-se a presença de mulheres e homens, com a maioria de autores do sexo feminino (dez autoras).

Em relação ao vínculo institucional as publicações nacionais estavam ligadas a instituições do Nordeste brasileiro, o que se contrapõe a outras pesquisas no ramo da Psicologia que possui maior número de pesquisas nas regiões Sul e Sudeste do país, de acordo com o catálogo de revistas científicas, disponível na Biblioteca Virtual de Saúde. Nas publicações internacionais os estudos foram realizados nas áreas da Psicologia (duas) e Antropologia (uma). Uma publicação foi da Universidade Neuchâtel, Suíça, outra em Canberra, Austrália, e a outra em Leipzig, Alemanha.

Dos estudos encontrados, cinco, quatro nacionais e uma internacional (Aquino & Salomão, 2010; Aquino & Salomão, 2011; Nunes & Braz-Aquino, 2014; Nunes, Braz-Aquino & Villachan-Lyra, 2015; Heesen et al., 2017) tiveram como objetivo principal investigar a intencionalidade comunicativa e seu papel para o desenvolvimento da linguagem, analisar as manifestações dessa habilidade em interação entre mãe-bebê e

sua relação com o tema da atenção conjunta e as trocas intersubjetivas. Dentre esses estudos, ressalta-se a presença de dois estudos nacionais que abordavam a percepção que as mães têm sobre a habilidade de comunicação intencional (Nunes & Braz-Aquino, 2014; Nunes, Braz-Aquino & Villachan-Lyra, 2015). Um estudo internacional investigou as inter-relações entre o desenvolvimento, o jogo, o uso de gestos e desenvolvimento da linguagem oral (Hall, Rumney, Holler & Kidd, 2013). Por fim, um estudo internacional teve como objetivo analisar a literatura sobre crianças humanas e diferentes espécies sociais de mamíferos e aves em busca de marcadores comportamentais de intencionalidade compartilhada (Tomasello & Carpenter, 2007).

Em relação ao delineamento adotado nas pesquisas observou-se uma variedade entre eles. O levantamento permitiu identificar três artigos teóricos (Aquino & Salomão, 2010; Tomasello & Carpenter, 2007; Heesen et al., 2017), uma pesquisa experimental (Hall, Rumney, Holler & Kidd, 2013) e três estudos qualitativos, dos quais, um delineamento longitudinal (Aquino & Salomão, 2011), um transversal (Nunes, Braz-Aquino & Villachan-Lyra, 2015) e uma pesquisa de campo utilizando com o instrumento de coleta um roteiro adaptado de entrevista sobre a percepção materna acerca da habilidade de comunicação intencional (Nunes & Braz-Aquino, 2014).

No que se refere aos participantes das pesquisas, observaram-se mães de bebês no primeiro ano de vida e bebês. Em relação ao método foi realizada uma pesquisa observacional (Aquino & Salomão, 2011) que usou cronômetro, lápis, papel e câmera de vídeo. A pesquisa experimental (Hall et al., 2013) usou câmeras de vídeo. Já as pesquisas utilizaram entrevistas (Nunes & Braz-Aquino, 2014; Nunes, Braz-Aquino & Villachan-Lyra, 2015), usaram recursos como testes e inventários, questionário sociodemográfico e a versão de um questionário adaptado para entrevista.

A análise dos estudos permitiu identificar os seguintes resultados: por volta de um ano de idade os bebês humanos demonstram habilidades sociocognitivas para compartilhar seus estados psicológicos com outras pessoas em situação de interação. Esta habilidade é denominada de intencionalidade compartilhada e evolutivamente esta habilidade difere humanos de outros primatas, a exemplo do macaco. Dessa forma, pode-se afirmar que a habilidade de intencionalidade compartilhada é uma pequena diferença psicológica que permitiu uma grande diferença na evolução humana, marcadamente na forma como os seres humanos interagem com outros em uma esfera cultural. Em geral os bebês humanos se comunicam de forma cooperativa e, muitas vezes, com a única motivação de compartilhar experiências e informações com os outros. Desta maneira as crianças humanas desenvolvem a habilidade de compartilhamento de estados psicológicos com os outros, fornecendo-lhes informações, pistas comunicativas e aprendendo com demonstrações produzidas para seu benefício que, de forma recíproca e dialética, as favorecem (Tomasello & Carpenter, 2007).

Nesta perspectiva Tomasello e Carpenter (2007) afirmam que existem pelo menos três razões pelas quais a intencionalidade compartilhada é um fenômeno importante para os estudiosos do desenvolvimento: os seres humanos são os únicos no reino animal que possuem esta habilidade; os estudos nesta área envolvem temas como os processos cognitivos e motivacionais; e, como fenômeno, a intencionalidade compartilhada também reúne de forma particular o funcionamento da biologia e da cultura.

No contexto brasileiro, Aquino e Salomão (2010) exploraram, por meio de um estudo teórico, a temática da intencionalidade comunicativa dos bebês. A partir da perspectiva de teóricos acerca da temática elas apresentam estudos que tratam da dimensão sociocomunicativa da linguagem e suas contribuições para a cognição social

infantil, além do papel do adulto na coconstrução da referida habilidade. As autoras ressaltaram diferentes perspectivas teóricas acerca do momento evolutivo em que emergem tais habilidades e a estreita relação entre intenção comunicativa e contextos triádicos.

Este estudo também corrobora com a ideia de Tomasello e Carpenter (2007), segundo a qual a habilidade de comunicação intencional pode ser observada em bebês no último trimestre do primeiro ano de vida. Foi defendido pelas autoras que entender o percurso ontogenético da habilidade de comunicação intencional é fundamental dada uma compreensão mais abrangente e multifacetada da linguagem, uma vez que este estudo possibilita debates aprofundados acerca da cognição social infantil como também da detecção precoce de possíveis danos na comunicação.

Aquino e Salomão (2010) realizaram uma retrospectiva histórica sobre os estudos relativos à habilidade de comunicação intencional assinalando que a partir da década de 1970 as pesquisas em torno dessa temática passaram a defender a ideia de que essa habilidade é um marco no desenvolvimento comunicativo (Bates et al., 1987; Brazelton, 1979; Bruner, 1975; Halliday, 1979; Trevarthen, 1979). Nesse estudo as autoras defenderam como anteriormente colocado por Rivero (2003) e Rochat (2007), que o elemento primordial para a explicação da intencionalidade comunicativa infantil parte das primeiras interações sociais as quais são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da comunicação intencional.

Considerando a relevância das interações sociais para o desenvolvimento da cognição social infantil, as autoras assinalam o papel que as interações mãe-bebê desempenham ao possibilitarem a inserção gradativa do bebê ao universo sociocultural e simbólico. Neste contexto elas destacam a importância de realizarem futuras pesquisas

na população brasileira dado que os estudos empíricos em torno da temática nesta população são escassos.

Posteriormente, Aquino e Salomão (2011) analisaram, por meio de um estudo longitudinal, as manifestações de intencionalidade comunicativa em episódios interativos mãe-bebê, considerando as relações entre intencionalidade comunicativa e atenção conjunta em interações mãe-bebê. A pesquisa foi realizada com seis díades mãe-bebê em um estudo longitudinal com bebês aos 6, 9 e doze meses. Por meio de filmagem os participantes foram observados em suas residências em uma situação de brincadeira livre durante quarenta minutos em cada etapa. Disto resultou a identificação de marcos na trajetória evolutiva e diferentes configurações sociocomunicativas e de atenção conjunta nas díades.

A análise dos dados permitiu ressaltar que os bebês evidenciaram habilidades comunicativas que partiram de formas não intencionais de comunicação para modalidades comunicativas intencionais, expressas por meio de condutas, vocalizações e formas de interação com as mães. Além disso, foi permitido compreender que a habilidade de atenção conjunta de bebês engloba além da habilidade de focar conjuntamente um mesmo objeto que o parceiro da interação, o aspecto maturacional da função psicológica “atenção”, os estilos comunicativos maternos, a responsividade das mães aos comportamentos e iniciativas dos bebês durante as interações e os contextos reais e cotidianos nos quais estão situadas as díades.

Por meio da análise dos dados as autoras expressaram a relevância em aprofundar o tema da atenção conjunta por possibilitar a explicação de prejuízos na comunicação e linguagem. Como também propuseram estudos que investigassem o surgimento de gestos como o apontar por demarcar o percurso ontogenético e as possíveis variações no momento da emergência desse comportamento em bebês.

Ainda no âmbito nacional, Nunes e Braz-Aquino (2014) analisaram as percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês no primeiro ano de vida, já que o surgimento de tais habilidades pode mobilizar nas mães configurações interativas antes não instauradas. Os resultados dessa pesquisa apontaram variações nas percepções maternas quanto às habilidades de comunicação intencional dos bebês. Contudo, deixam claro que ao analisar os dados da pesquisa deve ser levado em consideração o número da amostra, não devendo generalizar os dados. Dessa forma, colocam que se deve analisar o estudo considerando as peculiaridades de cada cenário sociocultural nos quais as mães estão inseridas, as especificidades de cada bebê e as características próprias de cada mãe.

Para, além disso, as autoras colocam que a maioria das mães, tanto dos bebês de quatro meses, quanto dos bebês de nove meses percebem seus filhos como tendo habilidades comunicativas intencionais. O choro e o sorriso foram mencionados principalmente pelas mães de bebês de quatro meses, enquanto que as mães de bebês de nove meses, além desses comportamentos, destacaram as vocalizações, o olhar, a alternância do olhar e o apontar. Por isso, permite-se supor que as habilidades sociocomunicativas dos bebês aos nove meses são mais aprimoradas e direcionadas para um objetivo determinado. Nesse sentido, por volta dos nove meses, o choro deixa de ser o principal meio utilizado pelo bebê para comunicar suas necessidades e chamar a atenção materna.

Em outro estudo, Nunes, Braz-Aquino e Villachan-Lyra (2015), analisando as concepções maternas acerca do desenvolvimento socioemocional de bebês no primeiro ano de vida, constataram que a maioria das mães quando questionadas sobre as habilidades dos bebês para perceber os estados emocionais de outros relataram que compreendiam seus bebês como sendo capazes de sentir e expressar emoções. Os

principais comportamentos relatados pelas mães como formas de expressão emocional infantil foram: choro, sorriso, olhar, expressões faciais, gestos e vocalizações. Elas concluíram que os elementos apresentados nos relatos maternos contribuem para entender melhor o conjunto de habilidades que compõem a cognição social infantil, de maneira especial, o desenvolvimento socioemocional, dado que evidenciam o modo como o bebê expressa suas emoções, compreende e responde aos estados emocionais dos seus parceiros.

Ademais, destaca-se desse levantamento a prevalência das mães nas participações das pesquisas nacionais. Estudos defendem a importância das percepções parentais acerca do desenvolvimento infantil e argumentam que o modo como os pais entendem esse desenvolvimento se reflete na forma como eles se relacionam com seus filhos e com crianças de forma geral (Nunes & Salomão, 2016; Nunes, Braz-Aquino & Villachin-Lyra, 2015; Souza, Machado, Nunes & Braz-Aquino, 2014; Braz-Aquino & Salomão, 2011). Em consonância com essa ideia, Mendes e Seidl-de-Moura (2004) já formulavam que havia um número expressivo de estudos empíricos que privilegiam análises envolvendo a participação materna no desenvolvimento sociocomunicativo infantil.

No que tange ao levantamento internacional Hall, Rumney, Holler, Kidd (2013) investigaram, por meio de um estudo experimental, as inter-relações entre brincadeira, uso de gestos e o desenvolvimento da vocalização em 50 crianças (17 meninos e 33 meninas) com o desenvolvimento típico de 18 a 31 meses. A escolha por esta faixa etária decorreu do fato de que próximo aos doze meses há uma gama de habilidades em desenvolvimento. As crianças foram observadas em suas casas durante 10 a 20 minutos em situações de brincadeira livre ou em situação de leitura do livro com a criança, a fim de familiarizá-las com o pesquisador. A ordem para os testes foi contrabalançada, com

crianças de 1-6 anos se submetendo ao Test of Pretend Play (ToPP), que avalia o nível da brincadeira simbólica, e o “*Word Games*”, um inventário que abarca a compreensão da linguagem das crianças.

Para a realização dos testes as crianças estavam sentadas em uma mesa e cadeira de tamanho infantil com o pesquisador sentado ao lado delas. Os pais estavam presentes durante o teste. Um segundo pesquisador codificou os testes na mesma sala; no entanto, cada sessão também foi gravada por vídeo para verificar respostas ambíguas e recodificar ambos os testes para a confiabilidade. Os autores queriam testar a hipótese de que a brincadeira, o gesto e a vocalização se estabelecem antes dos 18 meses, questão que havia sido pouco explorada anteriormente por pesquisadores da área (Bates et al. 1987). Os resultados demonstraram uma relação entre a brincadeira, gestos e a vocalização, sugerindo que esses três elementos estão inter-relacionados no desenvolvimento humano.

No estudo de Hall et al. (2013) foi reafirmada a ideia de que a brincadeira estaria mais associada ao desenvolvimento gestual do que ao desenvolvimento da vocalização. A partir da análise dos resultados foi constatado que a brincadeira e a linguagem, aferidas por testes e inventários, foram significativamente associadas ao uso de gestos. Foi sugerido também que a atividade da brincadeira fornece elementos para o desenvolvimento comunicativo.

Eles afirmaram, com base em pesquisas sobre o tema (Tomasello & Rakoczy, 2003), que a brincadeira e o gesto estão relacionados, pois refletem a capacidade das crianças de se envolver em contextos compartilhados intencionalmente. Por fim, Hall et al. (2013) acrescentam que o estudo correlacionado entre brincadeira, gesto e o possível desenvolvimento da vocalização fornece importantes *insights* sobre os fatores sociais e cognitivos que orientam a aquisição da linguagem. Com base nos resultados do estudo

os pesquisadores sugeriram outros caminhos para pesquisas futuras com o tema, a exemplo de estudos longitudinais para fortalecer as associações encontradas na amostra, como também a ampliação da amostra para outras culturas, uma vez que as atitudes para com a brincadeira e os estilos interacionais diferem entre as culturas.

Recentemente, Heesen, Genty, Rossano, Zuberbühler e Bangerter (2017) estudaram como a intencionalidade compartilhada é estabelecida durante uma ação conjunta em situação de brincadeira. Heesen et al. (2017), por meio de um estudo teórico, discutiram como as crianças elaboram ações conjuntas em contextos de brincadeira. Esses autores destacaram em sua pesquisa que a brincadeira é uma forma de ação conjunta que parece requerer um tipo particular de ajustes entre os parceiros de uma interação, e que a situação de brincadeira na qual se estabelecem ações conjuntas constitui um exclusivo contexto para estudar a evolução da intencionalidade compartilhada, própria dos seres humanos.

O estudo de Heesen et al. (2017) expõe inicialmente um quadro comparativo para analisar como, em contexto de brincadeira, animais e crianças pequenas atuam diante da coordenação de papéis decorrentes das ações conjuntas. Os autores se utilizaram da literatura para buscar evidências de como as crianças e diversas espécies de animais atuam nessas circunstâncias e discutiram as implicações de se estudar a brincadeira como ação conjunta, um contexto privilegiado para entender a evolução da intencionalidade compartilhada. Para eles, o estudo da ação conjunta em seres humanos levou a um melhor entendimento sobre as relações entre cognição e comunicação e sobre a coordenação de ações entre indivíduos que cooperam para alcançar um objetivo compartilhado. Além disso, os autores afirmam que a prática da brincadeira pode ter contribuído para a evolução da cognição, favorecida pela interação entre seres humanos.

Cabe ressaltar que o estudo de Heesen et al. (2017) traz grandes contribuições para a compreensão do papel da brincadeira como meio para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, retomando a ideia de Vigotsky (1984, 2000) sobre o papel prospectivo da brincadeira e sua função de, pela mediação, promover as funções psicológicas superiores, ao projetar o sujeito para agir em um plano simbólico representando ao seu modo as situações concretas. Também Smirnova e Riabkova (2016), influenciados pelo modelo histórico-cultural de Vigotsky, argumentam que a situação da brincadeira é potencialmente favorecedora para o aprendizado de habilidades tipicamente humanas.

O levantamento da literatura acima delineado permitiu verificar que a questão proposta na presente dissertação embora pouco explorada é de fundamental importância para o trabalho de profissionais e pesquisadores que atuam em contextos de educação e da saúde uma vez que pode colaborar para ampliar a compreensão sobre a habilidade de comunicação intencional e o potencial da brincadeira para o desenvolvimento da cognição social infantil e da linguagem.

OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Analisar as modalidades de brincadeiras e de habilidade de comunicação intencional durante situações de brincadeira, com foco no uso de brinquedos.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as percepções que as mães têm a respeito do desenvolvimento de seus bebês, da brincadeira e do uso de brinquedos, nos três períodos observados.
- Analisar os comportamentos comunicativos intencionais de bebês nas idades de nove, doze e quinze meses durante as situações de brincadeiras e os tipos de participação materna nos períodos do desenvolvimento dos bebês.
- Listar os tipos de brincadeiras e uso intencional de brinquedos por parte dos bebês em interação com as mães.

MÉTODO

3.1. Delineamento

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2014) refere-se ao estudo das relações, representações, queixas, crenças, percepções, opiniões, e produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos, sentem e pensam. Já o delineamento transversal (Gil, 2002) foi escolhido por apresentar características de estudo de grupos de diferentes faixas etárias ao mesmo tempo, com o intuito de compará-los em relação a uma habilidade determinada.

As interações mãe-bebê foram analisadas a partir do método microgenético (Góes, 2000) que exige a percepção dos detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, que resulta num relato minucioso dos acontecimentos. Os episódios de interação foram capturados por meio da videogravação, por oferecer, segundo Congdon, Novack, Goldin-Meadow (2016) uma riqueza de oportunidades, pois, além de proporcionar a captura de dados em forma de imagens, permite ao pesquisador, reviver, desacelerar e congelar as imagens no tempo, favorecendo um maior detalhamento para a análise das imagens.

3.2. Participantes

Participaram do estudo seis díades mãe-bebê distribuídas igualmente nas idades de nove, doze e quinze meses. A idade das mães entrevistadas variou entre 25 e 36 anos, com média de 30 anos. Como critérios para inclusão da pesquisa, os bebês não

deveriam apresentar problemas no desenvolvimento bem como as mães deveriam: constar de idade maior que 20 anos; serem casadas ou manterem união estável; terem *status* instrucional a partir do Ensino Fundamental completo e ocupações diversas; residirem em seus próprios domicílios, nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, no estado da Paraíba.

Tabela 1: Dados sociodemográficos das mães participantes do estudo

Idade dos bebês	Sexo dos bebês	Idade das mães	Nível instrucional	Profissão
nove meses	Feminino	28 anos	Médio completo	Fotógrafa
	Feminino	32 anos	Superior completo	Assistência social
doze meses	Masculino	25 anos	Médio completo	Estudante
	Feminino	29 anos	Pós-graduação	Psicóloga
quinze meses	Masculino	32 anos	Superior completo	Jornalista
	Feminino	36 anos	Superior completo	Professora

3.3. Instrumentos

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, com o intuito de identificar características, como idade, profissão e nível instrucional das mães. Posteriormente, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada, contendo quatro questões, visando investigar as percepções maternas sobre os tipos de brincadeiras e de brinquedos que mais chamam a atenção dos bebês, como também as percepções das mães quanto às possíveis mudanças relativas aos tipos de brinquedos e suas

modalidades de uso. Para o registro dessas atividades foi usado gravador de voz, lápis e papel.

Para conhecer os tipos de brincadeira e os comportamentos intencionais realizados pelos bebês em interação com suas mães foi utilizada uma câmera de vídeo e cronômetro, uma vez que a videogravação tem sido considerada uma ferramenta metodológica privilegiada no estudo do desenvolvimento e interação de bebês, além de permitir um registro sistemático ampliando as possibilidades de análise dos dados (Congdon, Novack, Goldin-Meadow, 2016).

3.4. Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Após a autorização da pesquisa pelo comitê teve-se o cuidado de considerar todos os procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos apresentados na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A coleta de dados foi iniciada por meio da técnica “bola de neve” que é desempenhada pelo lançamento de informações para a população geral a fim de localizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa (Vinuto, 2014). Desta forma, houve a indicação de várias pessoas para então ser realizado o contato com as mães.

O contato inicial foi feito por telefone para explicação dos objetivos da pesquisa e sobre o caráter sigiloso e voluntário da mesma. Após ser concedida a permissão para visita foi marcado o contato pessoal para a assinatura do termo de consentimento e livre esclarecimento dos registros das interações com o uso do vídeo e a gravação do mesmo. É importante ressaltar que a entrevista e a observação foram realizadas nas residências das mães.

Para a realização da observação foram tomadas as devidas providências e cautelas para evitar e/ou reduzir efeitos e/ou condições adversas por meio de um conjunto de instruções dadas pela pesquisadora para que as mães durante a filmagem “brincassem e agissem com o bebê da forma como fazem usualmente”, escolhendo o local que a mãe considerasse o mais confortável e habitual para o bebê.

Antes de iniciar a videogravação foi realizada a entrevista com cada mãe, para que ela falasse sobre o desenvolvimento do bebê, como era a relação da criança com seus brinquedos, se tinham ocorrido mudanças nos usos deste e, por fim, alguma informação que a mãe achasse relevante e quisesse relatar, e, logo após, iniciava-se a videogravação. Após a conclusão das filmagens foi realizada a transcrição na íntegra segundo a segundo da interação entre mãe e bebê. Desse material foram elencados os comportamentos das mães bem como o dos bebês para então definir as categorias referentes aos episódios de brincadeiras entre mães e bebês.

3.5. Procedimentos para análise dos dados

Para a análise das entrevistas o método utilizado referiu-se aos passos iniciais da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), em especial, uma leitura flutuante das entrevistas e a organização das falas das mães em temas que se agruparam por semelhanças semânticas, buscando ainda identificar as divergências ou contradições. Os conteúdos derivados das perguntas contidas nas entrevistas permitiram o agrupamento das falas maternas em dois eixos de análise, a saber: *Percepção das mães sobre o desenvolvimento dos bebês e Concepções maternas sobre as brincadeiras dos bebês*, das quais também foram extraídas categorias. Do eixo *percepção das mães sobre o desenvolvimento dos bebês* emergiram duas categorias para análise: *avaliação do*

desenvolvimento infantil e tipos de participações das mães no desenvolvimento dos bebês. Do eixo concepções maternas sobre as brincadeiras, emergiram três categorias: brincadeiras de maior interesse dos bebês; brinquedos de que os bebês mais gostam, e mudanças nos tipos de brinquedos dos bebês nos três períodos do desenvolvimento estudado.

Posteriormente, foi realizada a análise das observações que tomou por procedimento padrão filmar 30 minutos, excluindo-se os 10 primeiros e 10 últimos minutos. Os fluxos interativos mãe-bebê foram transcritos manualmente, segundo a segundo, possibilitando uma transcrição minuciosa dos episódios da interação e das atividades realizadas no contexto de brincadeira por cada díade (Aquino & Salomão, 2011).

Após a transcrição das interações foi realizada a leitura do material visando identificar os tipos de interações em cada episódio, no intuito de perceber as características peculiares de cada episódio e os tipos de participação de ambos os membros da díade na interação, bem como a análise dos micro recortes dos episódios interativos para então realizar a delimitação de início e término dos episódios. Tomou-se como referência o estudo de Aquino e Salomão (2011) o qual demarcou a quebra dos episódios pela mudança de objeto ou da dupla/grupo interativo. Desta maneira, assim como a citada pesquisa, delimitou-se a quebra dos episódios pela mudança de tópico de diálogo, brinquedos, brincadeiras ou troca de objetos nos quais estavam engajadas as díades.

Após a demarcação dos episódios foi iniciada a etapa de levantamento da literatura em torno das categorias de análise a serem adotadas, congruentes com os dados das interações registradas. Deste processo foram elencadas as categorias gerais: *tipos de episódios interativos, comportamentos intencionais dos bebês durante os*

episódios de brincadeira, comportamentos e estilos linguísticos maternos durante os episódios de brincadeira e os tipos de brincadeiras.

Para a compreensão dos contextos interativos este estudo parte do entendimento de Tomasello et al. (2005) ao considerar que há uma motivação especial para se compartilhar estados psicológicos com outras pessoas. Para isso, ele estabelece três tipos evolutivos de engajamento, que perpassam as formas particulares de compreensão da ação intencional. São eles: engajamento diádico, triádico e colaborativo. Neste estudo o foco de análise é o conjunto de trocas interativas que envolvem as díades mãe-bebê em contexto de brincadeira. Desta forma, seguem abaixo os conceitos dos contextos usados com base no estudo de Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll (2005).

- a) **Engajamento diádico:** caracterizado pela interação bebê-mãe, bebê-objeto. Ex.: Mãe olha para a bebê e diz: *cadê tua garrafa?* Retira a bebê do seu braço e a coloca em pé no chão apoiando-a com suas mãos e diz novamente, olhando para a bebê: *cadê a garrafa?* A bebê de pé apoiada pelas mãos da mãe *olha para o chão e olha para a mãe.*
- b) **Engajamento triádico:** caracterizado por episódios nos quais a criança interage com a mãe, e algum outro elemento para o qual ambos dirigem suas ações, no total de três participantes, bebê-objeto-mãe. Ex.: Mãe coloca a fralda em seu próprio rosto e diz: *aqui bebê, cadêee mamãeeee?* A bebê olha para a mãe, sorri, agita-se e puxa a fralda do rosto da mãe.
- c) **Engajamento colaborativo:** caracterizado pelo compartilhamento de intenções. É um tipo de contexto mais elaborado, por isso ocorre em crianças a partir dos

doze meses, quando elas conseguem conciliar os elementos triádicos e compreender a intenção do outro para elaboração de uma tarefa. Ex: Quando mãe e bebê interagem ao manusearem um livro, então a mãe aponta para imagens e verbaliza o nome dos personagens e logo após, o bebê aponta para outras imagens e verbaliza nomes, como “bó bó”.

No que se refere à análise dos comportamentos intencionais dos bebês foi considerado um ato sociocomunicativo intencional, a ação de comunicar algo à mãe ou de atuar sobre um objeto tal como se segue: *bebê olhando para a mãe, sorri e dá o copo para ela*. Para a análise dos atos comunicativos intencionais dos bebês, primeiramente foram identificados os comportamentos que indicariam uma intencionalidade comunicativa e a partir daí tomou-se como base a literatura da área e a pesquisa de Aquino (2008). Para esse estudo foram resgatadas as habilidades comunicativas abaixo dispostas:

3.6. Habilidades comunicativas intencionais dos bebês em interação com a mãe

- a) Olhar para a mãe:** o bebê olha para os olhos, face ou corpo da mãe (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- b) Chorar como manifestação de uma frustração ou protesto** (Sarriá, 1991).
- c) Tocar a mãe:** a criança toca a face, a cabeça ou corpo da mãe (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- d) Pegar objetos oferecidos pela mãe:** o bebê pega um objeto depois que a mãe lhe oferece (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- e) Estender os braços e tronco em direção a algo na presença do outro** (Sarriá, 1991).

- f) **Procurar a mãe no ambiente** (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- g) **Dirigir a atenção através do olhar (mesmo que não intencionalmente):** o bebê alterna o olhar entre o objeto de interesse e a mãe, pelo menos uma vez (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- h) **Agitar-se corporalmente** (curvar-se, sacudir as mãos, mover a cabeça lateralmente) para conseguir repetição de espetáculos ou acontecimentos agradáveis (Sarriá, 1991).
- i) **Mostrar um objeto:** o bebê mostra um objeto para a mãe, mas não permite que ela o pegue (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- j) **Dar objetos espontaneamente:** o bebê coloca um objeto nas mãos da mãe sem que seja solicitado (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- k) **Oferecer um objeto ao parceiro deixando-o muito perto deste:** a criança dá um objeto à mãe e permite que ela o pegue (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- l) **Aproximar um objeto do lugar apropriado:** levar um telefone ao ouvido da mãe (Sarriá, 1991).
- m) **Colocar um objeto sobre o outro:** frequentemente ocorre em situações em que, brincando com a mãe, o bebê empilha peças ou as combina sob a orientação da mãe ou espontaneamente.
- n) **Afastar com a mão um objeto:** quando o bebê retira de perto de si, com a mão ou o pé um objeto, geralmente quando muda seu foco de atenção (Sarriá, 1991).
- o) **Afastar com a mão alguma parte do corpo do outro:** o bebê se esquivadas mãos ou braços da mãe como se não quisesse ser impedido por ela de realizar alguma ação (Sarriá, 1991).

- p) Arrastar ou puxar com força um brinquedo para recuperar o controle sobre ele:** frequentemente quando tenta pegar das mãos da mãe algum objeto por ela manejado.
- q) Completar ações:** quando dá continuidade a uma ação da mãe. Por exemplo: colocando peças em elementos vazados sob a instrução da mãe (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- r) Obedecer a uma ordem da mãe:** quando o bebê responde verbal e não verbalmente de forma correta a um diretivo da mãe. Por exemplo: pega um brinquedo solicitado pela mãe (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- s) Apontar:** estender o dedo indicador em direção a algum objeto, parte do corpo ou local do ambiente alternando o olhar para a mãe (Papaeliou & Trevarthen, 2006).
- t) Vocalizações:** sons vocálicos ou combinações CV (fonemas); emissão verbal: palavras ou aproximações, e onomatopéias dirigidos à mãe, alternados com o olhar para ela (Sarriá, 1991).

Da mesma forma que os comportamentos intencionais, os estilos de fala materna também foram analisados com base na pesquisa de Aquino (2008).

Estilos de fala materna:

- a) Fala materna:** quando a mãe dirige ao bebê palavras e frases para lhe comunicar algo, podendo ou não utilizar padrões peculiares de entonação, frequentemente para chamar a atenção do bebê para ela ou para aspectos do contexto. A fala materna foi subdividida em nove categorias:

- **Atribuição de significado** e/ou **intencionalidade** às ações do bebê (ex.: *“tu já quer dormir é?”*, *“tu quer ficar em pé é?”*);
 - **Diretivos:** (ex. *“eitaaa olha o Mickey”*, *“pega a garrafa pa mamãe!...”*);
 - **Assertivos:** (ex. *“vou esconder ele de novo!”*, *“neném neh!”*);
 - **Solicitação:** (ex. *“como é que o dinossauro faz?”*);
 - **Feedback:** (ex.: *“isso!!!! muito bem achouuuu!!!”*);
 - **Vocalizações com brinquedos:** (ex.: *“vrummmm... vrummm...”*);
 - **Reconhecimento:** (comentário que preenche uma “conversa” como se a criança estivesse querendo dizer algo (ex. *“isso filha... dando um beijinho na Ritinha”*);
 - **Comentário:** (*“quer ficar em pé é?”*);
 - **Reformulação:** (o adulto repete modificando, enriquecendo ou corrigindo o enunciado infantil);
 - **Onomatopéias:** (*“uarruu... uaarrrrr”*);
- b) Cantar:** quando um dos membros inicia uma música que é compartilhada ou não pelo parceiro (Seidl de Moura, 1998).
- c) Demonstração de afeto:** quando a mãe beija o bebê, abraça, afaga, sorri olhando para o bebê ou o pega nos braços.
- d) Fala em falsete:** uso de entonação marcada durante interação com o bebê, dando voz aos brinquedos, ao bebê e durante os diálogos.
- e) Atividades de cuidado:** pegar no colo (quando o bebê está em outro local que não nos braços da mãe e ela o pega); alimentar; dar água; acalentar; dar banho; apoiá-lo quando se locomove; nesses episódios embora possa não haver evidência de contato visual ou de um contexto triádico, a mãe nesses períodos fala dirigindo-se ao bebê e significa suas ações.

Para analisar os episódios de brincadeira e os usos intencionais dos brinquedos o estudo de Oliveira, Braz-Aquino, Salomão & Melo (2015) foi tomado como referência, uma vez que este explorou as modalidades do brincar e os usos dos brinquedos em crianças nos três primeiros anos de vida. Partindo desse estudo e considerando o período do desenvolvimento dos bebês que participaram desse estudo, foram exploradas duas categorias do brincar, quais sejam: o exploratório e o convencional.

No presente estudo o *brincar exploratório* é definido pela atividade de explorar/manipular o brinquedo como, por exemplo, ao observar e manusear um objeto. Já o *brincar convencional* é demarcado pelo uso formal e cultural do brinquedo, tais como: chutar uma bola, tocar as teclas de um piano de brinquedo e encaixar peças em um quebra-cabeça.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo é apresentado em três seções as quais partem da exposição e discussão dos resultados das entrevistas realizadas com as mães, que teve o intuito de resgatar, como também agregar informações sobre o desenvolvimento da criança e o uso de brinquedos pelos bebês em cada idade. Em seguida, são descritos e analisados os resultados das análises dos contextos interativos mãe-bebê identificados em cada período etário, os tipos de contextos interativos nos quais se engajou cada grupo, destacando as principais nuances decorridas de cada contexto em cada grupo etário. Por fim abordam-se os resultados da análise dos episódios de brincadeira nos três períodos etários bem como os comportamentos sociocomunicativos que emergiram nos episódios e os estilos linguísticos usados pelas mães para comunicação com seus filhos.

4.1. Resultado da análise das entrevistas com as mães

A partir do questionário sociodemográfico foi possível observar que as idades das mães variaram entre 25 e 36 anos, com média de idade de 30 anos. Salienta-se que este dado não ofereceu diferenças qualitativas entre as respostas das mães mais jovens e as mães mais velhas. Referente ao grau instrucional observaram-se variações nos argumentos das mães considerando seus diferentes níveis de instrução. Das mães entrevistadas, duas tinham o ensino médio completo, três tinham o nível superior completo e uma possuía pós-graduação. Disto, foi possível observar diferentes níveis de fala em relação ao desenvolvimento dos bebês. As mães com grau instrucional maior apresentaram respostas mais articuladas e certo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Para isso ilustram as falas: *“tou tentando estimular com esses brinquedos de encaixe neh, pra desenvolver mais a coordenação motora dela”*; *“também tento estimular bastante, mostrando as cores, falando as palavras”*. Além disso, uma mãe

atribuiu seu conhecimento acerca do desenvolvimento infantil devido à profissão, ilustra essa colocação a fala: “*eu trabalho com educação infantil, então eu já entendo muito dessa parte neh (risos) o que precisa desenvolver, o que não preciso então eu fico estimulando da melhor forma*”.

As mães com grau instrucional menor emitiram respostas mais generalistas e não se detiveram em detalhes do desenvolvimento de seus bebês. Além disso, foi este grupo de mães que relatou buscar opiniões de outras pessoas sobre bebês para fazer comparações e obter certa noção se seus filhos estão se desenvolvendo bem. Outro fato a destacar foi que, embora todas as mães sejam primíperas, as mães com nível instrucional menor se consideraram inexperientes e receosas em falar sobre o desenvolvimento de seus filhos. Enquanto que esta fala não foi observada no grupo de mães com nível instrucional mais elevado.

Frente a estas colocações, pesquisadores (Seidl-de-Moura et al., 2004; Ribas Jr. et al., 2007; Seidl-de-Moura, Carvalho & Vieira, 2013) afirmam que as variáveis sociodemográficas exercem influências sobre as crenças e práticas de cuidado materno. Sobre esse argumento, a pesquisa de Seidl-de-Moura et al. (2004) apresenta que o nível de escolaridade materna pode estar diretamente relacionado ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e às cognições parentais.

Ao avaliar as respostas das entrevistas das mães, com base nos objetivos do estudo e das perguntas da entrevista, dois eixos gerais de análise foram estabelecidos, a saber: ***Percepção das mães sobre o desenvolvimento dos bebês e Concepções maternas sobre as brincadeiras dos bebês.*** Entende-se que os relatos maternos podem sugerir concepções de desenvolvimento e de brincadeira que por sua vez interferem nas interações estabelecidas entre as díades em cada período do desenvolvimento.

O eixo de análise *percepção das mães acerca do desenvolvimento dos bebês* reuniu as principais ideias que as mães têm acerca do desenvolvimento dos bebês, extraídas por meio da pergunta: “*Como a senhora descreve o desenvolvimento do seu bebê até o momento?*”. As respostas a essa pergunta foram organizadas em duas categorias de análise: *avaliação do desenvolvimento infantil* e *tipos de participações das mães no desenvolvimento dos bebês*.

Neste eixo verificou-se que as falas das mães denotam avaliações sobre o desenvolvimento de seus bebês nos três períodos do desenvolvimento estudados como também as percepções maternas acerca do desenvolvimento dos bebês em cada período observado. A categoria *avaliação do desenvolvimento infantil* emergiu de falas das mães que se referiam a avaliações do desenvolvimento de seus filhos.

Todas as mães entrevistadas afirmaram estar satisfeitas com o desenvolvimento de seus filhos no momento da entrevista. As mães dos bebês de nove meses avaliam o desenvolvimento de seus filhos como: “*adiantado*” e “*bem desenvolvido*”; “*muito rápido*”; “*bem*”, ilustrado pelas seguintes falas: “*ahh... ela aprende as coisas muito rápido!! A gente fala, ensina uma coisa a ela, tipo em dois dias ela já tá fazendo aquilo, tipo, alôoo, dá tchau, essas coisas... eu acho que o desenvolvimento dela para a idade dela neh... tá bem, até então*”. Esse relato exemplifica o que estudiosos do desenvolvimento descrevem como comportamentos que podem ser observados em bebês na idade entre nove e 10 meses, os quais incluem explorar novos sons e sílabas, imitar sons intencionalmente, usar gestos para se comunicar, gesticular muitas vezes com a intenção de chamar a atenção dos pais (Brazelton, 1994; Papalia & Feldman, 2013).

A fala da mãe referente ao aprendizado da bebê ao relatar: “*A gente fala, ensina uma coisa a ela... tipo em dois dias ela já tá fazendo aquilo*”, ganha apoio nas ideias de

Elkonin (1987), Vigotsky (1929), Vigotsky, Luria e Leontive (2010) sobre a primeira infância. Para estes autores, a mediação dos adultos neste momento passa às crianças um vínculo emocional, pois, é por meio da relação existente entre crianças e as pessoas que as rodeiam que se estabelece uma forma de comunicação social, e esta é a primeira forma de a criança se inserir na sociedade. Desta forma, pode-se fazer uma relação em torno da colocação do autor sobre a importância do outro como mais experiente e a fala da mãe ao se posicionar como aquela que está auxiliando o conhecimento para a criança.

As mães dos bebês de doze meses descreveram seus filhos como: *“muito avançados”, “muito esperta”, “inteligente”, “ativo”*. Exemplifica essa afirmação a seguinte fala: *“Rapaz... assim eu considero ela muito avançada, assim desde que ela nasceu que ela sempre foi muito esperta, todo canto que eu chegava o povo dizia, menina como ela é esperta! Ela com quatro meses já sentava, com 10 meses ela já andava, então, assim, eu vejo que ela é muito desenvolvida, sabe...”*. Inicialmente nota-se nas falas das mães aspectos do desenvolvimento sociocognitivo dos bebês, como ser inteligente e esperto.

Percebe-se nessa fala que a mãe se utiliza de elementos motores e interativos da criança para exemplificar seu desenvolvimento. A literatura refere que a percepção sensorial permite aos bebês aprender sobre si e seu ambiente, de modo que possam fazer melhores avaliações sobre como percorrê-lo.

A experiência motora, junto com a consciência das mudanças que ocorrem em seus corpos, molda e modifica a compreensão perceptual do que provavelmente acontecerá se eles se movimentarem de determinada maneira. Assim, a motricidade tem a importante função para a expressividade e efetivação da interação social do bebê (Papalia & Feldmam, 2013).

Foi observado também que algumas falas das mães estavam relacionadas ao desenvolvimento sociocognitivo de seus filhos, elas consideraram como sendo crianças “espertas”, “inteligentes” e “ativas”. Isso foi observado em falas como: *“ele é uma criança ativa, brinca bastante, é inteligente”* (doze meses).

No tocante às mães de bebês aos quinze meses as falas também evidenciam a parte motora dos bebês quando falam: *“ele começou a querer andar, antes de engatinhar, ai com quase um ano foi que ele começou a engatinhar (risos) e agora já pertinho de um ano e três meses foi quando ele realmente começou a andar”* (quinze meses). Esta fala da mãe exemplifica o que a literatura expõe que, embora a tendência seja pensar que o engatinhar é um marco do desenvolvimento, isso não é universal. Alguns bebês passam diretamente do sentar-se para o andar, sem engatinhar (Papalia & Feldman, 2013).

Mães de bebês aos quinze meses também consideram “ótimo” e “muito esperto” seus bebês, como demonstram nas falas a seguir: *“eu acho que ele é uma criança muito esperta, eu acho que ele é sabido, ele interage, eu pergunto ele responde, ele consegue escolher, ele repete o que agente fala, então eu acho que o desenvolvimento dele é ótimo”*. Como também: *“ela ta começando a aprender algumas palavrinhas, papá, mamá ela já falava, mas outras... pra pedir água, ela, águaaaa, ágar, ágar, a galinha ela chama de gagá que a gente canta muito, eu acho que a música ta estimulando as primeiras palavras, neh... da forma dela. Mas, ela ver foto, gosta de ver foto da gente, ai fica... como se tivesse conversando, mamáaa... papáaa, dedé, dedé, dedé, hu, hu, hum”*. Nesses exemplos, as mães se utilizam dos avanços linguísticos para exemplificar o bom desenvolvimento do bebê, bem como de habilidades do mesmo para responder às intenções de outros durante as interações, o que já é referido na literatura (Guidetti &

Nicoladis, 2008; Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2012) considerando o período do desenvolvimento desse bebê.

Foi possível acessar, pela verbalização das mães, atos que indicam a aquisição de comportamentos intencionais tal como segue na fala desta mãe: *“ela é muito de ta soltando falas, gritando, mexendo no som mesmo, procurando o som da boca dela, ela conversa muito com os brinquedos é o tempo todo de conversar, de ta chamando atenção, de tá batendo palma, de ta falando, verbalizando, tentando verbalizar, é isso...”*. Outra mãe (quinze meses) falou: *“Ela vai lá na estante e fica apontando pra foto conversando, como se tivesse conversando com a foto (risos)”*. Esses relatos sugerem que esses bebês já demonstram comportamentos intencionais (batem palmas, tentam verbalizar, chamam a atenção da mãe e apontam para a foto). A literatura afirma que por volta dos nove meses ocorre uma revolução no desenvolvimento sociocognitivo e os bebês passam a agir de forma intencional com o outro, com objetivo de comunicar ou expressar algo que deseja (Tomasello, 2003). Em estudo realizado por Nunes e Braz-Aquino (2014) com mães de bebês no primeiro ano de vida foi verificado que a avaliação que as mães fizeram sobre o desenvolvimento de seus bebês poderia ser importante por fornecer pistas sobre o desenvolvimento do bebê e para alertar as mães caso percebessem características atípicas no comportamento dos bebês.

Estas formulações citadas pelas mães a respeito de suas concepções em torno do desenvolvimento de seus filhos nos levam a retomar a importância da influência do meio cultural enfatizada por Vigotsky (2004, 2007). Segundo o referido autor, o contexto cultural promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança, que é resultado da interação de fatores biológicos, culturais e sociais (Vigotsky, Luria & Leontiev, 2010). Dessa forma, Vigotsky (1991) entende que as funções mentais superiores são

socialmente formadas e culturalmente transmitidas e "se modificarmos os instrumentos de pensamento disponíveis para uma criança, sua mente terá uma estrutura radicalmente diferente" (p. 83). Assim, entende-se que os relatos das mães sobre o desenvolvimento de seus filhos indica o valor das interações sociais iniciais para o desenvolvimento de comportamentos tipicamente humanos.

A outra categoria de análise *tipos de participações das mães no desenvolvimento dos bebês* reuniu as percepções que as mães têm acerca de seu papel de mãe. Uma observação a ser pontuada nesta categoria reporta a preocupação das mães em responder de forma correta para a pesquisadora.

Nesta categoria foram identificadas falas das mães em relação às experiências que elas têm acerca do desenvolvimento dos bebês. Para exemplificar pontuam-se relatos das mães como: *"eu costumo pesquisar com outras mães que tem mais experiência"*. Outras mães mencionaram: *"Eu não tenho como comparar muito com outras crianças, então... fica até difícil de eu dizer se ele é mais rápido em determinado aspecto ou não, mas, pra mim é super satisfatório"*; *"às vezes acho que eu é que sou mais inexperiente pelo desenvolvimento dela, às vezes eu não sei se ta atrasado ou se ta adiantado demais"*. *"Eu não tenho como comparar muito com outras crianças"*. Essas falas podem indicar que tais mães tendem a buscar informações como também fazer comparações do desenvolvimento de seus filhos com outras crianças. Estas questões se relacionam com as percepções que as mães têm sobre seu papel de mãe; sobre isso, autores apontam que as crenças atuam como mediadoras da dinâmica familiar, influenciando as práticas de cuidado parental, o que repercute no comportamento e no desenvolvimento infantil (Ribas et al., 2007; Seidl de Moura, Ribas, Seabra et al., 2004; Zamberlan, 2002).

Mães de bebês aos doze e quinze meses afirmaram buscar estimular muito o desenvolvimento de seus filhos usando várias estratégias. Um exemplo pode ser *“tentando estimular ela com esses brinquedos de encaixe, neh... pra desenvolver mais a coordenação motora dela”* (doze meses). Três mães afirmaram buscar incentivar o desenvolvimento de seus filhos por entender a importância desse processo; uma mãe afirmou usar da comunicação para estimular o bebê: *“a gente conversa muito com ela e ela também já é muito esperta”* (doze meses). A respeito da comunicação, pesquisadores (Striano & Reid, 2006; Matthews, Bahne Lieven & Tomasello, 2012) afirmam a importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social humano. Além disso, esclarecem que há uma predisposição dos bebês à comunicação e à interação social em contextos diádicos, o que reafirma o papel da comunicação conjunta na promoção do desenvolvimento infantil.

Ainda sobre as mães de bebês com doze meses, duas mães afirmaram realizar atividades de estimulação, pois reconhecem a importância desta, devido as suas atuações profissionais. Os extratos de fala a seguir exemplificam este fato: *“eu procuro incentivar muito, como eu trabalho com educação infantil, então eu já entendo muito dessa parte neh (risos) o que, que precisa desenvolver, o que não precisa, então eu fico estimulando da melhor forma, o que eu tiver em casa, mesmo que não seja brinquedo mesmo, a gente pega alguma coisa de material concreto e vai fazendo com que ela vai aprendendo algumas coisas, neh... filha!! a coordenação motora, grossa, fina, pegar as coisas com a pinça, com a pontinha do dedo, pegar massinha, rasgar papel, então tudo isso eu faço com ela vá desenvolvendo logo de agora”* (quinze meses). Estudos reconhecem a importância da escolaridade materna para a formação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Desta forma, mães com um maior nível instrucional

tendem a apresentar um maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (Ribas et al., 2007).

O outro eixo de análise identificado ***concepções das mães sobre a brincadeira dos bebês*** caracteriza o entendimento das mães no que se refere às brincadeiras nas quais seus bebês se engajavam sozinhos ou em interação com ela, e os tipos de brinquedos utilizados. Este eixo contém as respostas referentes às perguntas: “*Nos momentos em que a senhora e seu bebê estão brincando, quais são os tipos de brinquedos e as brincadeiras em que seu (sua) filho (a) demonstra mais interesse?*” e também: “*Você notou mudanças em seu bebê quanto ao uso e tipo de brinquedos ao longo desses meses? Caso sim, quais?*”? Deste eixo de análise foram identificadas três categorias de análise, a saber: *Brincadeiras de maior interesse dos bebês*; *Brinquedos de que os bebês mais gostam*; *Mudanças nos tipos de brinquedos nos três períodos do desenvolvimento estudados*.

Foi observado que as brincadeiras de maior interesse dos bebês foram: *brincar de esconde-esconde, pegar e sair correndo, cantar, montar, brincar de bola, ver livros e brincadeiras que demandavam força da criança*, como, por exemplo, pegar o papel, amassar e empurrar um carrinho.

As mães dos bebês de nove meses relataram que seus filhos se detinham mais em brincadeiras exploratórias, como por exemplo, de se esconder colocando uma fralda no rosto: “*oh... quando tá eu, o pai dela e ela e a gente fica brincando de esconde-esconde aí tá se escondendo e tira a fralda, bota a fralda no rosto, tira a fralda... e claro de a gente tá dizendo que vai pegar ela e a gente sai correndo com ela e ela grita (risos)*”, como também movimentação corporal como cantar e se movimentar “*quando tá cantando... de ficar cantando e mexendo com as mãozinhas*” . Sobre essa questão, estudos mostram que o processo de exploração já pode ser observado no

comportamento das crianças nos primeiros nove meses de vida. Essa exploração representa uma ação para reunir informações, o que pode ser evidenciado, em suas formas iniciais, através da simples manipulação de objetos. É por meio da exploração que as crianças conhecem seus ambientes e é este conhecimento que fornece futuramente a base para brincadeiras mais complexas (Pellegrini & Smith, 1998; Oliveira et al., 2015). Além da habilidade de exploração foi evidenciada pela fala materna a brincadeira de esconde-esconde. Estudos apontam que esta brincadeira especificamente torna a criança cada vez mais consciente da diferença entre ela e outro, pois, envolve revezamento, o mesmo que acontece nas conversas e na maior parte das interações sociais desta forma, esta brincadeira antecipa atos que serão usados *a posteriori* no convívio social (Papalia & Feldmam, 2013).

As mães dos bebês de doze meses relataram que as brincadeiras em que seus filhos demonstravam mais interesse estavam relacionadas à interação com a mãe e montagem de objetos. Ilustram essa afirmação as seguintes falas: *“brincadeiras de montar assim, ele também gosta de brinquedo colorido”* ; *“ah... brincar de bola... ela gosta muito da interação mesmo, assim, do estar junto, às vezes a gente deita aqui e ela fica brincando sem nenhum brinquedo é só a gente e ela, ela gosta da brincadeira do pegar nela, de fazer cosquinha, é a brincadeira que ela mais gosta é de ta com ela”*.

Papalia & Feldman (2013) pontuam que o ato de montar objetos é esperado em bebês com 12 e 14,8 meses de idade; desta forma, segundo o relato das mães acima, os bebês apresentam o ato de montar objetos com a idade que a literatura referencia para este comportamento. Além disso, em um estudo realizado por Oliveira et al.(2015) pontua-se que o ato de montar brinquedos configura-se uma brincadeira convencional, uma vez que está se utilizando do formato convencional estabelecido para aquele brinquedo. No transcurso deste debate ressalta a importância que o autor Brougère

(2002) atribui à interação como forma essencial para o aprendizado, ou seja, para ele as brincadeiras de bebês com suas mães são essenciais para o aprendizado da cultura, pois a mãe como elemento mais experiente da relação ao interagir com o bebê está sendo o veículo mediador de instrumentos e signos culturais.

As mães dos bebês de quinze meses relatam que eles gostam de brincar com todas as coisas, embora uma mãe tenha afirmado que seu bebê gosta de brincar mais com livros: *“ele brinca com tudo, com tudo que você quiser brincar ele brinca, mas o que eu percebo que ele tem preferência são os livros”*; e outra mãe coloca que seu bebê gosta de brincar com coisas que exijam força: *“brincar de tampar, destampar, arrancar, puxar, tudo com força, tudo que seja com força, que seja para arrancar, rasgar”*. Estas falas retomam as ideias de Queiroz, Maciel e Branco (2006) e Kishimoto (2002) de que a criança é um ser em desenvolvimento e a brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento; assim a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.

Vigotsky (2000) destaca que nos momentos de brincadeira a presença do adulto é de extrema relevância, pois ele pode exercer o papel de agente promotor de novas aquisições e aprendizados, ao mediar e auxiliar a criança na apropriação desses novos aprendizados, uma vez que fornece instruções, utiliza-se de gestos e vocalizações de forma contextualizada, e realiza demonstrações de como agir em determinadas situações.

Outra categoria resultante do eixo temático **Concepções das mães sobre as brincadeiras dos bebês** refere-se aos *brinquedos de que os bebês mais gostam*. Essa categoria traz relatos de mães ilustrando como seus filhos manipulam seus brinquedos. Ilustra essa afirmação a frase: *“eu acho que ela ainda não tem noção que aquilo ela tem*

que brincar, o que a gente der a ela, se a gente der uma embalagem, qualquer coisa, ela acha que aquilo é um brinquedo e vai botar na boca ela n tem ainda aquela preferência". Esta fala foi dita por uma mãe de um bebê de nove meses, logo após relatar que a bebê tinha ganhado de presente uma boneca, mas que se interessou mais em manusear a caixa e o papel que embrulhava o presente do que propriamente a boneca. Além disso, esta mãe enfatizou que seu bebê gosta de brinquedos que possa *"segurar pra morder é tudo que ela puder pegar pra ta mordendo ela gosta"*. A outra mãe de bebê aos nove meses relatou que seu filho prefere brinquedos que façam barulho: *"brinquedos que fazem mais barulho inclusive o da garrafinha pet com feijão que a gente improvisou"*. A respeito da fala da mãe 1, Pellegrini e Smith (1998) afirmam que a importância do brincar está mais no processo (meio) do que propriamente em seus benefícios futuros (fins). Desta forma, pode-se entender a motivação da criança em brincar com a caixa de papelão e com o embrulho de papel que chamou mais sua atenção do que propriamente o brinquedo em si, no caso a boneca.

As mães dos bebês de doze meses apontaram que os brinquedos de que seus bebês mais gostam são *bola* e *animais*; ilustra essa afirmação a seguinte fala: *"ela geralmente gosta muito de brincar de bola"* e *"brinquedos em formas de animais, ele gosta muito de cavalo"*.

Cabe ressaltar que as duas mães de bebês aos quinze meses enfatizaram que os brinquedos de que seus bebês mais gostam são os objetos musicais; ilustram essa afirmação as falas: *"brinquedos musicais ele gosta muito"* como também *"brinquedinhos que tem haver com a música... eu canto muito pra ela, então ela pega o leão, a primeira coisa que ela faz pra pegar os brinquedos é vai lá no carrinho, pega o leãozinho ai vem pra gente balançar, pra gente cantar, quando não é isso é o macaquinho também pra gente cantar, a galinha ela chama de gagá, pra cantar, tudo*

com música, não é nem assim brinquedinho de montar, de encaixar, é mais bonequinhos com música, que tem haver com a música". Em um estudo realizado por Escandón (2008), ao investigar o papel da musicalidade na transmissão da cultura de mãe para filho, ele defendeu que a musicalidade está presente desde o começo da vida dos bebês e configura uma importante função no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Para este autor o cantar, brincar e dançar oferecem possibilidades de as crianças comunicarem emoções e também enfrentarem situações que vão além da comunicação oral.

Além dos brinquedos sonoros uma mãe destacou que seu bebê usa de tudo para fazer um brinquedo. Ilustra essa afirmação a seguinte fala: *"ele faz de tudo um brinquedo"*, apesar também de gostar de outros brinquedos como: *"livros, bichinho de pelúcia, minions, ele tem várias coisas dos minions"*.

A última categoria de análise se refere às *mudanças nos tipos de brinquedos* percebidos pelas mães ao longo do desenvolvimento de seus bebês. Todas as mães relataram que houve mudanças nos brinquedos usados pelos bebês, embora uma mãe de um bebê aos quinze meses tenha relatado que seu bebê ainda tem brinquedos de recém-nascidos e que brinca com eles. Essa afirmação pode ser elucidada na fala: *"o que pra ele chama atenção é brinquedo, eu não percebo essa mudança, tanto que tem brinquedos que ele ate hoje que são brinquedos de recém nascido e ele brinca"*.

As mães de nove meses relataram que *"primeiro a gente começou usando aqueles brinquedos que fazem só o movimento de machucar, de morder. Depois, aos poucos a gente foi introduzindo esses brinquedos de barulho e ela foi... na realidade foi crescendo com o desenvolvimento, buscando aquele brinquedo que faria mais zuada, barulho"*. Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam que inicialmente a relação bebê/objeto é marcada pela predominância de sentidos convencionais, característicos da

cultura em que a criança está inserida; assim, o objeto de certa maneira diz para a criança como agir.

Nos doze meses as mães afirmam que há *“muitos brinquedos obsoletos dela aqui, mas antes era muito no nível assim de mordedores, vamos dizer assim e de chocalhinhos... agora tá se aproximando mais das bonecas, que também ela nem gostava muito”*. Para Leontiev (1998b) o brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Nos quinze meses as mães enfatizam que *“joguinhos de encaixar, ela não pegava, não brincava com ele... só brincava, mas não sabia, agora ela já sabe, que é pra encaixar e apertar pra fazer o barulho”*. Esta colocação da mãe exemplifica o conceito de “andaime” colocado por Bruner ao afirmar que o brinquedo proporciona à criança uma grande quantidade de andaime conceitual (apoio) permitindo-lhes funcionar na extremidade mais alta de sua zona de desenvolvimento proximal.

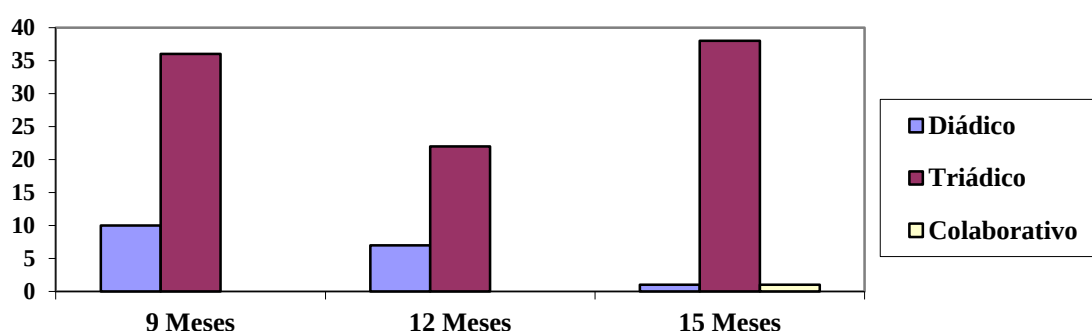
A relevância da entrevista realizada com as mães corrobora com ideias de autores como Nunes & Braz-Aquino (2014, 2015) e Nunes & Salomão (2016) ao afirmarem que investigar e conhecer o que os pais pensam sobre seus próprios papéis, sobre os elementos que são importantes para o desenvolvimento dos seus filhos e como avaliam esse desenvolvimento, pode direta ou indiretamente influenciar o ambiente que eles promovem para seus bebês, bem como os recursos utilizados para ajudar a promover um desenvolvimento saudável. Neste sentido, ressalta-se a importância de conhecer as percepções das mães acerca do desenvolvimento de seus bebês e o papel que a brincadeira exerceu e exerce nesse desenvolvimento.

Em continuidade, o próximo item aborda os resultados concernentes às observações das interações mães-bebês nos três períodos vídeo gravados, considerando os tipos de interação, as modalidades de comunicação intencional dos bebês na situação de brincadeira livre, e os principais estilos de falas das mães que emergiram nessas interações.

4.2. Contextos interativos mãe-bebê analisados por grupo etário

As observações realizadas permitiram identificar características peculiares de cada grupo etário em termos dos tipos de engajamento mãe-bebê nos contextos interativos. Para uma melhor visualização, os dados estão dispostos por período etário e inicialmente apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1: Configurações dos episódios interativos das díades por grupo etário



O gráfico 1 dispõe a ocorrência dos principais contextos interativos identificados durante as observações nos três períodos etários. Percebe-se que nos três grupos há ocorrência de contextos diádicos, embora esse tipo de engajamento seja mais prevalente em bebês aos seis meses tal como observado por Tomasello (2003), Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll (2005). Entende-se que essa ocorrência pode estar relacionada também aos tipos de atividades realizadas pelas díades no momento das observações. Para, além disso, observou-se que as interações diádicas se

caracterizaram por trocas face a face, olhar mútuo e ainda episódios de interação entre bebê-objeto.

No que se refere aos episódios triádicos mãe-bebê-objeto observou-se maior ocorrência quando comparados aos episódios diádicos e de forma predominante aos quinze meses, expressos por brincadeiras com uso de brinquedos e objetos. Tomasello et al. (2005) Hamann, Warneken e Tomasello (2012) Schulze e Tomasello (2015) afirmaram que por volta do final do primeiro ano de vida os bebês se envolvem mais em interações triádicas/colaborativas por se tratar de habilidades mais complexas. O gráfico também demonstra um declínio de episódios diádicos mãe-bebê e triádicos mãe-bebê-objeto aos doze meses. Este declínio observado aos doze meses pode estar relacionado ao fato de uma das mães ligar a televisão na hora da filmagem, e sempre direcionar a atenção da bebê para o desenho que estava passando na televisão.

Também foi observado aos quinze meses um episódio de engajamento colaborativo demarcado pelo envolvimento do bebê em uma atividade que requereu mais complexidade e compreensão da intenção do bebê. Um exemplo que ilustra essa afirmação ocorre quando o bebê pega um livro da estante e dá à mãe; ela por sua vez compreende a intenção do bebê e abre o livro mostrando algumas imagens. Então, o bebê passa a apontar para algumas imagens e a mãe identifica os personagens da história verbalizando para o bebê. Por fim, o bebê verbaliza algumas palavras relacionadas aos nomes dos personagens da história, como “bo bó – vovó”, “te te te – elefante”.

Visando demonstrar de forma mais minuciosa como se caracterizaram as interações entre mães e bebês nos três períodos do desenvolvimento aqui estudados, apresentam-se a seguir as configurações dos episódios e as habilidades comunicativas expressas pelos bebês em interação com suas mães.

Bebês de nove meses

No que se refere aos **engajamentos diádicos**, no grupo de bebês com nove meses pôde-se observar interações face a face e respostas não verbais por meio do compartilhamento de emoções das duas díades, sempre iniciadas pelas mães. Os comportamentos observados incluem: *a mãe olhar para o bebê e falar algo e o bebê olhar de volta para a mãe; o bebê emitir uma resposta não verbal para a mãe por meio de um gemidinho, em resposta a uma solicitação, uma expressão de incômodo e agitação corporal.*

Destes comportamentos o recorte abaixo ilustra uma interação face a face evidenciando a reciprocidade da díade à medida que interagem, uma vez que a mãe para manter a atenção da bebê faz expressões faciais bem demarcadas, canta e bate palmas, e a bebê em resposta à fala diretiva materna realiza uma ação espontânea.

(...) a mãe sentada de frente para a bebê olha para ela bem expressiva, bate palmas e canta: *“parabéns pra você!”*; a bebê sentada de frente para a mãe **olha para ela**; a mãe olhando para a bebê diz *“vai! Canta!”*; A bebê olha para a mãe e balança seu corpo [**dançando**]; a mãe ainda com face expressiva olhando para a bebê bate palmas e canta:... *“nesta data querida...”* a bebê que ainda está olhando para a mãe continua balançando seu corpinho e de repente se desequilibra para trás; a mãe rapidamente coloca a mão por trás da bebê e com os olhos bem abertos olhando para a bebê canta: *“...muitas felicidadessss... Cadê a Júlia!!!!???”*, então a bebê não olha para mãe e olha para um brinquedo que está ao seu lado. (término de um recorte diádico)

Em outro recorte percebe-se que além da interação face a face, a bebê responde à mãe em forma de incômodo e emite gemidinhos à medida que a mãe não realiza o que a bebê solicita.

(...) a mãe pega a bebê pelos braços e a coloca deitada na almofada; a bebê olha para a mãe e movimenta seu corpo com expressão facial de incômodo; a mãe olhando para a bebê diz *“quer não? Hoje não quer? Deixa só a mamãe olhar um negócio aqui!!”* e a mãe verifica a fralda da bebê; a bebê ainda olhando para a mãe continua a expressar incômodo e **faz gemidinhos** *“hum.. hum.. humm..”*; a mãe agora de joelhos olha

para a bebê e diz: “*calma filha, mamãe vai pegar*” pega a bebê pelos braços e a coloca sentada; a bebê ainda fazendo **gemidinhos** olha para a mãe, olha para a blusa da mãe e a segura forte; então a mãe olhando para a bebê diz: “*você quer o que? Cansou de brincar foi?*” A bebê não olha para a mãe e olha em direção a câmera. (término de um recorte diádico)

Outro trecho interativo retrata que mesmo sem estabelecer um contato face a face, a bebê indica ler a intenção comunicativa da mãe pela resposta não verbal que emite à solicitação materna.

(...) a mãe levanta-se, olha para a bebê e diz: “*cadê? Bola andar?*” curva seu corpo para frente, pega a bebê pelos braços e segurando-a deixa-a em pé de costas para ela. A bebê não olha para a mãe ao ser levantada; a mãe com a bebê suspensa pelos braços diz: “*bola andar, bola!!*” a bebê olha para frente da sala e não para a mãe; então a mãe suspende um pouco a bebê e com seu joelho empurra um pouco a perna para frente e diz: “*coloca o ôto pezinho na frente*”. A bebê olha um pouco para o chão e começa a balançar rapidamente suas pernas; a mãe sorri e olhando para a bebê diz: “*assim não, devagarzinho!*”. A bebê continua olhando para o chão e movimentando as pernas; então a mãe olhando para a bebê diz: “*assim não! Devagar! um pezinho depois o outro*”. A bebê continua olhando para o chão e balançando as pernas e a mãe rindo e olhando a bebê diz: “*não é pra sapatear não, filha*”; a bebê então para de balançar as pernas, olha para a frente e não mais para o chão e se agacha. Então a mãe solta os braços da bebê e a bebê senta-se no chão. (término de um recorte diádico)

No que se refere aos estilos de fala materna, este grupo utilizou como recursos linguísticos: **diretivos** (“*aqui oh!!*” “*Olha!!*” “*eu vou pegar você..*”), **solicitações** (“*bora andar? bora!!*” “*Cadê o bubu?*” “*Vamo assistir, bola?*”), **onomatopéias** (“*ihhhhh... pfuuut*” “*pxiiii*”); **assertivos** (“*um pedaço de papel que virou uma bolhaaaaa*”), e **demonstração de afeto** (*alisar as costas da bebê, alisar o rosto da bebê*).

Referente às **interações triádicas** estabelecidas nas díades mãe-bebê aos **nove meses** observou-se maior frequência deste engajamento quando comparado com os episódios diádicos. Nesta forma de engajamento foram utilizados brinquedos como:

móvil de borboleta, garrafa pet colorida com grãos dentro, e objetos como: papel, caixa de madeira e fralda de pano.

Durante os episódios foram identificadas habilidades intencionais dos bebês que envolveram atos de *alternar o olhar entre a mãe e um objeto com o qual ambos estavam envolvidos; afastar objetos que estavam atrapalhando a passagem para um lugar; chorar como forma de protesto pela mãe não ter dado o celular; dançar enquanto a mãe canta e bate palma; mostrar objeto à mãe, pegar objeto da mão da mãe.*

O recorte abaixo evidencia uma situação de contexto triádico com comportamentos intencionais do bebê:

(...) Mãe sentada de pernas cruzadas segura a bebê sentada em sua perna esquerda e com o braço direito segura um brinquedo [borboleta amarrada em um fio que movimenta as asas quando a cordinha é puxada]; a bebê sentada na perna da mãe **observa atentamente a mãe** balançando a borboleta a sua frente; A mãe pega a borboleta por uma das asas e a balança bem próximo ao rosto da bebê [o brinquedo emite barulhinho]; A bebê ainda na perna da mãe olha para o brinquedo e com a mão tenta pegá-lo; A mãe olha para o seu lado esquerdo [como se estivesse procurando algo] e diz “*cadê tua garrafa?*”. A bebê não olha para mãe e continua a olhar para a borboleta. Então a mãe retira a bebê do colo e a coloca em pé no chão apoiando-a com suas mãos e diz novamente “*cadê a garrafa?*”. A bebê de pé segurada pela mãe olha para o chão e olha para a mãe. A mãe continua procurando o objeto até que a bebê se desequilibra para trás e a mãe volta sua atenção para a bebê (término de um recorte triádico).

No trecho acima destaca-se que a presença do brinquedo (borboleta) e do objeto (garrafa) se interpõe entre a díade. Observou-se que a mãe ao buscar o outro objeto (garrafa) não percebe que a borboleta que segurava chama a atenção da bebê, que por sua vez mantém a atenção voltada para a borboleta e tenta pegar da mão da mãe. Em relação aos comportamentos intencionais espontâneos da bebê pontua-se o movimento da bebê ir em busca do objeto (borboleta) e tentar pegar o brinquedo da mão da mãe.

Para além do recorte supracitado, outro exemplo que ilustra a interação triádica envolve um celular. Neste recorte os recursos linguísticos que a mãe utiliza são: **solicitações** (“*vamo assistir bola?*”) **diretivos** (“*olha!!*”) e **assertivos** (“*tem que ficar quietinha pra assistir*”). O bebê por sua vez exhibe comportamentos intencionais como: *tentar pegar o celular, faz gemidinhos e chora por frustração por não obter o celular.*

(...) mãe olhando pra bebê sentada a sua frente diz: “*ahh... já sei! vamo botar a vaquinha!! mamãe vai botar a vaquinha pra tu assistir aqui no celular*”; Bebê sem olhar para mãe fica sentada no chão manuseando uma bolinha e faz gemidinhos; Mãe trás o celular para perto da bebê dizendo: “*olha!!*” [mostrando a imagem que aparece no celular]; A bebê olhando para o celular tenta alcançá-lo com o braço direito estendido para frente; mãe diz: “*tem que ficar quietinha pra assistir*”; A bebê então senta-se no chão em sua frente, olha para o celular, segura-o e passa o dedo indicador na tela, dá gemidinhos e inclina o celular pra frente [pelo peso]; rapidamente a mãe diz “*eita!!! ta vendo*”, [segurando o celular por trás]; A bebê olhando para o celular e com o dedinho na tela faz gemidinhos [hum hum hum]. A mãe pega o celular e retira-o da mão da bebê; A bebê desliza para o chão e começa a chorar; Mãe olhando para a bebê diz: “*você quer o que? diga...*” levantando a bebê e olhando para ela; A bebê chorando ensaia uma **vocalização** “*má, má, má.... maaae*” (término de um recorte triádico).

Tomasello (2003) pontua que bebês nessa idade apresentam condições de participar com outras pessoas de atividades de atenção conjunta e assim entender e tentar reproduzir suas ações intencionais que muitas vezes envolvem vários tipos de artefatos materiais e simbólicos. Por isso, observam-se crianças imitando ações adultas com objetos pela aprendizagem gerada das ações com outros. Esta colocação do autor pode ser exemplificada no recorte acima quando a bebê realiza o movimento de passar o dedo indicador na tela do celular, possivelmente por ser este o modo utilizado pela mãe no manuseio com esse objeto, um modo cultural.

Outro fator a destacar no grupo de nove meses refere-se às vocalizações das crianças. Autores como Locke (1997), Amorim (2012), Aureli (2017) afirmam que por

volta dos sete meses de idade, os bebês começam a dividir suas vocalizações com articulações orais em um processo que é incitado pela elevação da mandíbula. Este processo produz uma atividade conhecida como balbucio, que significa a produção de sílabas no formato consoante-vogal. Desta forma, o balbucio pode facilitar a fala aumentando a habilidade do bebê em processar e ajustar seu comportamento de acordo com o *feedback* recebido.

Bebês de doze meses

No que se refere às interações das díades do grupo de **bebês com doze meses**, os **episódios diádicos** foram observados em menor quantidade se comparados com o grupo etário de nove meses. Sobre esse dado, a literatura refere que os contextos interativos inicialmente diádicos, com o desenvolvimento da criança, convertem-se em contextos triádicos na medida em que os bebês demonstram formas intencionais e simbólicas de atuar sobre o ambiente como também em situações compartilhadas conjuntamente (Aquino, 2008).

Nos recortes diádicos deste grupo foram observados comportamentos intencionais dos bebês como: olhar para a mãe (*“bebê olha para o chão e olha para a mãe!”*), procurar a mãe no ambiente (*“a mãe levantou, saiu da sala e a bebê acompanhou com o olhar os movimentos da mãe e ficou procurando ela no ambiente”*).

O recorte a seguir ilustra comportamentos que o bebê emite para a mãe demonstrando que ele tem intenção em fazer algo.

(...) a mãe encostada na parede e de frente para o bebê observa-o; o bebê sentado no chão de frente para mãe, mas sem olhar para ela mexe em seus dedinhos; de repente ouve-se uma voz do lado de fora da casa pronunciar o nome do bebê; imediatamente a mãe olha para o bebê e o bebê para de mexer os dedos, **olha para a porta e olha para a mãe**; a mãe em voz alta diz que o bebê não pode sair de casa naquele momento. O bebê fica inquieto, vira em direção a porta e sorrir olhando para a porta. A mãe sorri olhando para o bebê e pede silêncio; o bebê por sua vez, **olha para a mãe, olha para a porta, dá gemidinhos** e engatinha em direção a porta; a mãe então levanta-se para fechar a janela da sala; o

bebê senta-se no chão e acompanha com o olhar os movimentos que a mãe realiza; a mãe caminha em direção a janela; o bebê olhando para ela dá **gemidinhos** “*ah.. ah.. ah.. ah..*”; a mãe pega o bebê pelos braços e vai fechar a janela com ele em seus braços; o bebê fica inquieto e continua fazendo gemidinhos; a mãe volta para o centro da sala, senta-se e coloca o bebê em seu colo de costas para ela; o bebê sem olhar para a mãe ainda inquieto faz gemidinhos; a mãe olhando para o bebê diz: “*calma, psiuuu!! Vamos montar aqui com a mamãe*”; então o bebê para e passa a olhar para o objeto que a mãe pega (término de um recorte diádico).

Neste recorte os comportamentos do bebê envolvem atos intencionais como a *alternância de olhar entre a porta, a mãe e novamente para a porta*, o que, de forma recíproca, conduz a mãe a respostas mediante os comportamentos do bebê. Além deste episódio também foi verificado um recorte que evidencia a *atribuição de significado materno em relação ao comportamento de bocejar do bebê* que responde à mãe de forma não-verbal olhando e sorrindo para ela, tal como se observa a seguir na interação face a face.

(...) O bebê de frente para a mãe para de mexer em um objeto e boceja; a mãe de frente para ele pergunta: “*ta com soninho é?*”; o bebê termina de bocejar, olha para a mãe e sorrir; a mãe olha para ele e sorrir novamente; então o bebê sai em direção a um brinquedo que está próximo (término de um recorte diádico).

Os estilos linguísticos usados pelas mães deste grupo incluíram: **solicitação** (“*o que é que você quer?*”; “*cadê a bola*”), **atribuição de significado** (“*ta com soninho é?*”), **onomatopéia** (“*bruu... bruuu...*”; “*uhuuuu*”) **assertivo** (“*solta a bolinha...*”), **diretivos** (“*abre...*”; “*bebê..*”), **comentário** (“*vou fechar essa janela aqui*”) e **demonstração de afeto** (“*ajeitar o cabelo da bebê*”; “*alisar a barriga*”; “*dá beijo na barriga*”; “*fazer coscas*”). Em um recorte pode-se observar a demonstração de carinho iniciado pela mãe e posteriormente realizado pelo bebê, ou seja, imitando o comportamento da mãe.

(...) A mãe sentada de frente para a televisão com a bebê sentada em seu colo de costas para ela ajeita o cabelo da bebê; a bebê não olha para mãe, pois está olhando para a televisão; a mãe começa a alisar o cabelo da

bebê; a bebê não dá atenção a mãe e continua olhando para a televisão; a mãe começa a alisar a barriga da bebê e faz este movimento por um período +- de três mim, então, a mãe para de alisar e coloca sua mão encostada na barriga da bebê; a bebê olha para a televisão por mais três seg. olha para a mão da mãe e coloca sua mão em cima da dela e dá uns tapinhas; a mãe olha para a bebê e sorrir e bate na mãozinha da bebê; a bebê olhando para a mão da mãe para de bater, pega o dedo polegar da mãe e começa a passar ele em sua própria mão [como se fizesse carinho]; a mãe olhando para ela sorrir e volta a olhar para a televisão (término de um recorte diádico).

Foi possível notar que no grupo de bebês com **doze meses** os episódios triádicos e diádicos obtiveram menor quantidade se comparado com os bebês nas idades anteriores; essa configuração pode ter relação com as estratégias maternas utilizadas para estabelecer ou manter a atenção e interação com os bebês. Este fato pode estar relacionado à mãe ter ligado a televisão e sempre direcionar a atenção da bebê para a televisão. Recortes que podem ilustrar tal colocação ocorrem quando a mãe direciona a atenção da bebê várias vezes para a televisão (*“vamo ver o que tá passando na Discovery Kids?”*, *“bora ver?”*, *“vamo assistir, vamo?”*, *“vamos assistir super wings?”*; *“cadê super wings?”*) ou quando o bebê está manuseando brinquedos e a mãe só observa a ação do bebê (*“bebê olha para a peça de encaixe que está em sua mão olha para a mãe abre os braços em direção a ela faz gemidinhos e joga o brinquedo no chão; mãe apenas observa o bebê”*; *“bebê pega a bola da mão da mãe a manuseia e depois joga no chão; mãe observa o bebê”*).

Mencionam-se ainda trechos de comportamentos que refletem a reciprocidade da díade neste grupo destacados, por exemplo, quando a mãe mantém a atenção voltada para o bebê e ele percebendo a atenção solicita auxílio da mãe para completar uma ação. Além disso, a mãe faz uso do recurso linguístico assertivo ao afirmar que o objeto manuseado por ambos é um “copo”. Como ilustra o recorte abaixo:

(...) bebê sentado na lateral da mãe olha para ela, olha para o chão, pega um brinquedo [bola com elástico] e movimenta-o [fazendo movimento

para cima e para baixo]; Mãe observa os movimentos do bebê; O bebê deixa o brinquedo [bola de elástico] do seu lado, pega outro brinquedo [copinho de plástico que encaixa] e fica fechando e abrindo o copinho [repete três vezes], até que fecha o copo e não consegue abrir, **dá um grito forte e olha para a mãe**; A mãe sorrindo, olha para o bebê e diz: “*o que foi? Abre*”. O bebê **olhando para a mãe**, sorri e **oferece** o copo para ela; A mãe pega o copo, abre-o e diz: “*copo!*” oferecendo o objeto ao bebê; O bebê **sorrindo olha para a mãe** e pega o copo da mão dela, tenta fechá-lo, mas não consegue, então ele joga-o no chão, vira-se para o outro lado e fica olhando os brinquedos no chão (término de um recorte triádico).

O uso de assertivos geralmente ocorre nas interações para caracterizar, localizar e nomear objetos, assim como para descrever e anunciar ações (Braz & Salomão, 2002; Oliveira, Braz-Aquino & Salomão, 2016). As formas assertivas podem ser apresentadas em situações como: a bebê olhando para a pesquisadora, a mãe olha para a criança e diz “*neném é...*”, ou seja, a mãe está passando uma informação para a criança que havia outra pessoa na sala. Como também, mãe e bebê assistindo o desenho na televisão, a mãe fala: “*papai bombeiro... Igual ao teu papai...*”. Esta fala da mãe além de nomear o que estão visualizando na televisão, também demonstra a caracterização que a mãe faz do desenho ao compará-lo com o pai da bebê.

Atos não verbais dos bebês e recursos linguísticos utilizados pelas mães também foram notados nos episódios triádicos de bebês de doze meses, como nos recortes em que a mãe está vendo televisão, olha para a bebê sorri e diz: *vai começar!!!* então a bebê sorri, olha para a televisão e olha para a mãe. Como também quando a bebê se mostra inquieta, então a mãe a pega pelos braços, levanta-a e dá beijos em sua barriga e vocaliza: “*bru bru bru*”; então a bebê olha para a mãe e sorri; logo, a mãe senta-a em seu colo e olhando para ela diz: “*tá com sono é? Tu já tá com soninho é?*” com a fala em falsete. Nesse trecho além dos atos intencionais observa-se também que a mãe atribui significado ao comportamento do bebê quando ela diz que a bebê está com sono além de usar dos recursos da fala em falsete para manter a interação com a bebê.

A respeito destas análises Tomasello (2003) afirma que em torno dos nove e doze meses de idade os bebês humanos começam a se envolver em um conjunto de novos comportamentos que parecem indicar certa revolução na maneira como entendem seus mundos, sobretudo seus mundos sociais. Daí pode-se destacar não apenas o maior número de episódios triádicos observados entre estas idades, mas, sobretudo nas mudanças em torno da qualidade nas interações, principalmente, no que se refere aos comportamentos intencionais dos bebês. Uma delas pode ser destacada quando entre os 11 e doze meses as crianças começam a produzir gestos declarativos triádicos, tais como formas de apontar.

Bebês de quinze meses

No grupo de **bebês com quinze meses** foi observado um **episódio diádico**, tal como ilustra o recorte abaixo:

(...) mãe sentada no chão de frente para o bebê dá beijos no pescoço do bebê; o bebê sentado de lado da mãe olha para ela e **vocaliza**: “*eh eh eh!*” e levanta-se ficando em pé (término de um recorte diádico).

Pelo exemplo ilustrado acima se percebe que a mãe demonstra afeto pelo bebê e ele responde à mãe olhando para ela e vocalizando. Apesar de ter sido observada apenas uma interação diádica neste grupo houve diversas formas de estilos linguísticos utilizados pelas mães para estabelecer comunicação e interação com os bebês, como se pode observar: os **diretivos** (“*aqui! coloca aqui!*”); **solicitações** (“*eitaa, vamos brincar, bora?*”); **reformulação** (bebê vocaliza: “*assii..*” e a mãe diz de forma bem articulada: “*C H A V E*”); **cantar** (“*a roda do ônibus gira, gira, gira, gira*”) e as **demonstrações de afeto** (*beijo no pescoço, beijo na cabeça*).

No que se refere aos bebês de **quinze meses**, diferentemente dos demais grupos, estes apresentaram o maior número de **engajamentos triádicos/colaborativos**. Sobre essa configuração de episódios, Tomasello et al. (2005) Hamann, Warneken e

Tomasello (2012) Schulze e Tomasello (2015) afirmaram que por volta do final do primeiro ano de vida os bebês se envolvem mais em interações triádicas/colaborativas por se tratar de habilidades mais complexas. A respeito dessas habilidades podemos citar o apontar seguido de vocalização e a verbalização aproximada do convencional, tais como: “bo bó” (vovô).

Um recorte que ilustra tal afirmação pode ser evidenciado quando mãe e bebê interagem com um terceiro elemento (leão de pelúcia). Percebe-se a reciprocidade da díade ao compartilharem atenção sobre o mesmo objeto e interagirem em torno dele para manter a interação.

(...) mãe sentada no chão pega o leão de pelúcia e faz movimentos [como se o leão atacasse], ao mesmo tempo em que emite o som do leão. O bebê sentado no chão de frente para a mãe manuseia um brinquedo e **acompanha com o olhar os movimentos que a mãe faz com o leão e sorrir**; A mãe sorrindo faz movimentos como se o leão pegasse o braço do bebê e diz “*achou! achou! achou!!*”; O bebê dá gritinhos olhando para o leão e pega-o; A mãe segurando o leão que o bebê também esta segurando faz movimentos levando o leão para o peito do bebê e faz cócegas; o bebê dá risadinhas, pega o leão e dá um beijo na cabeça do leão; mãe diz: “*ahh carinho!!*” O bebê coloca o leão entre a sua cabeça e o ombro e faz carinho no leão; Mãe sorrindo, olha para o bebê e diz: “*ele ta fazendo carinho em você??*”; O bebê olhando para o leão, coloca-o no chão, pega-o pelo rabo [felpudo] e aproxima o rabo do seu nariz, tocando-o lentamente; A mãe sorrindo olha para o bebê, passa a mão pela sua cabeça, descendo até a bochecha e diz “*ahhh o leão... ahh!!! carinho em você eh?? eh amor?(...)*”.

Recortes como esse evidenciam a ação mediadora da mãe, ao mesmo tempo em que evidenciam os recursos linguísticos usados, enquanto manuseia o brinquedo. O bebê nesta interação observa as ações da mãe, e quando ela sugere outra forma de atuação com o brinquedo, o bebê pega o objeto da mão dela e alterna suas ações de forma coordenada. Para além destas observações destacam-se os recursos linguísticos usados pela mãe para interação com a criança: **assertivos** (“*ahh carinho!!*”), **onomatopéia** (som do leão), **solicitação** (“*eh amor?*”), **demonstrações de afeto**

(“passa a mão na cabeça do bebê”) e **atribuições de significado** (“*ele tá fazendo carinho em você??*”) usados pela mãe.

Também aos quinze meses destacam-se os comportamentos intencionais dos bebês de apontar e vocalizar. Para ilustrar tal evento, na situação em que mãe e bebê brincam com um dinossauro o bebê mostra à mãe o objeto e ela pergunta ao bebê como é o som que o dinossauro faz e o bebê responde à mãe reproduzindo o som do animal.

Em outro recorte mãe e filho sentados observam juntos um livro. O bebê passa sua mão na página do livro e vocaliza: “*éhhh!*”. A mãe acompanha a mão do bebê passando pela imagem e fala: “*a vovó filho!!*”. O bebê olha para a imagem. A mãe aponta para a imagem e diz: “*a vovó filho!!*”. O bebê olhando para a imagem vocaliza “*bobó*”. Então a mãe fala: “*a vovó neh filho!!!*”. E o bebê olhando para o livro vocaliza “*bobó*”. Neste recorte as vocalizações do bebê mobilizam a mãe que reformula a fala do bebê visando a pronúncia formal da palavra: “vovó”.

Outro recorte que ilustra os fluxos interativos de uma das díades é apresentado abaixo:

(...) a mãe sentada no chão com a bebê em sua frente diz: “*e agora cadê a gagá?! a cocó... aqui oh!*” erguendo seu braço para pegar o objeto que estava atrás da bebê; a bebê dirige seu corpo para ficar de frente para a mãe e observa os movimentos dela; a bebê pega uma peça de encaixe, e **vocaliza (inaudível)**, olha para a câmera e olha para a peça em sua mão; a mãe aponta para a imagem que está na mão da bebê e diz “*quem é esse ai?!*”; a bebê olhando para a imagem em sua mão mexe suas perninhas, olha a peça e **vocaliza (inaudível)**; a mãe observando a bebê diz: “*quem é esse?*”; a bebê **vocaliza (inaudível)** olhando para a imagem; mãe, olhando para a peça que a bebê está segurando diz: “*o cavaloo*” [fala em falsete]; bebê olha para a mãe, solta a peça no chão e levanta-se (término de um episódio triádico).

Este recorte demonstra que o bebê vocaliza em resposta à solicitação da mãe, embora não tenha sido possível identificar quais palavras o bebê verbalizou. Destacam-se, de forma recíproca, os recursos linguísticos usados pela mãe como: **solicitação** (“*e*

agora cadê a gagá?!”, “quem é esse aí?!”); assertivo (“a cocó...”, “o cavalo”); diretivo (“aqui oh!”); falsete (“o cavalo”).

Apoiado em estudos como o de Aureli (2017) referente às vocalizações desse grupo etário, afirma-se que as inflexões e a prática das palavras mostram que a criança está se preparando para começar a falar. Neste mesmo estudo ele cita uma média de palavras faladas por idade, por exemplo, aos oito meses a criança fala 1,8 palavras; aos doze meses 10 palavras; e nos 16 meses, 64 palavras, o que é considerado como uma “explosão da linguagem” devido à quantidade e ao grau de complexidade de palavras que o bebê passa a emitir. Faz-se importante destacar que essa variação da linguagem está atrelada aos tipos de interações estabelecidas e às variadas experiências dos bebês em seus contextos de desenvolvimento.

É evidenciado neste grupo etário um episódio de engajamento colaborativo, o que demonstra que os bebês deste grupo já possuem certa habilidade para entender que as atividades colaborativas exigem um alinhamento da criança com o outro para formar o objetivo compartilhado, como também uma diferenciação de si e do outro para entender e coordenar papéis. Para Tomasello (2005) uma possível explicação para a mudança qualitativa nos compromissos sociais dos bebês logo após os doze meses é que eles estão no processo de desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da ação intencional em termos de planos e intenções subjacentes, como também para compartilhar e em seguida criar com outros não apenas objetivos compartilhados, mas também intenções conjuntas com papéis coordenados.

Este tipo de engajamento ocorreu em um episódio de brincadeira conjunta em que mãe e criança estavam interagindo ante o ato intencional da criança. Nesse recorte da interação, a criança se dirigiu até uma estante próxima e pegou um livro em uma prateleira. Imediatamente ele voltou em direção à mãe com o livro na mão e lhe

entregou. A mãe por sua vez compreendendo a intenção do filho abriu o livro no chão e acomodou o bebê em seu colo para que juntos utilizassem o livro. A partir disso, a mãe passou a apontar para as imagens do livro questionando o bebê quem eram os personagens e o bebê em resposta a ela emitia comportamentos intencionais de apontar para algumas imagens e verbalizar. A mãe em uma troca comunicativa auxiliou a criança na elaboração de identificação dos personagens.

Considerando este recorte, retoma-se o estudo realizado por Miller e Gros-Louis (2013) para quem a responsividade da mãe afeta a atenção e o comportamento dos bebês em contexto interativo. Desta forma, ele observou que as crianças de seu estudo apresentaram curtas durações de atenção visual e mais trocas de turnos quando a mãe redirecionava sua atenção. Além disso, as crianças diminuíram o número de vocalizações, gestos, como também as combinações de gestos e vocalizações dirigidos à mãe. Esses resultados permitiram demonstrar que o comportamento dos bebês foi influenciado por mudanças em seu ambiente social, especificamente relacionadas ao estilo de resposta do adulto, principalmente as respostas emitidas pelas mães.

Estudos como este ainda salientam a importância dos estilos de fala materna dirigidos aos bebês. Os resultados descritos a seguir em formato de nuvem de palavras, entendido por Camargo e Justo (2013) como uma análise lexical simples, composta por um agrupamento de palavras, tem o objetivo de organizá-las graficamente em função de sua frequência.

Para a elaboração desta análise gráfica foi verificado por grupo etário quais os principais estilos de fala materna dirigida aos bebês apresentado nos episódios interativos. Para isso, inicialmente foi observado quais os estilos de fala que as mães realizavam; após essa etapa verificou-se a frequência desses estilos e, por fim, foi

realizado o gráfico que permite quantificar a frequência dos nomes dispostos, resultando na nuvem de palavra abaixo.

Gráfico 2: Nuvem de palavras sobre os estilos de fala materna



De acordo com o figura acima, pode-se mencionar que aos nove meses as mães utilizaram como recursos linguísticos: **os diretivos de atenção, solicitações, assertivos, voz em falsete, cantar e demonstraram afeto**. Destes estilos houve predominância dos diretivos de atenção, em que as mães buscaram muito a atenção dos bebês, exemplificado por: “*aqui oh!; olha!;*”, e solicitações como: “*cadê o bubu? Bora andar?*”.

No grupo etário de doze meses foi possível observar solicitações, atribuição de significado, onomatopéias, assertivos, diretivos de atenção, fala em falsete, comentários e demonstração de afeto. As mães deste grupo também fazem atribuição de significado aos comportamentos expressos pelas crianças. Observou-se que as solicitações e diretivos de atenção foram mais utilizados quando os membros da díade estavam em contexto de brincadeira. As mães dos bebês de quinze meses apresentaram como estilos de fala: diretivos, solicitação, reformulação, cantar, demonstração de afeto, assertivos, onomatopéias, atribuição de significado e fala em falsete.

Por meio do recurso da nuvem de palavras foi realizado o agrupamento e a organização lexical dos estilos de fala materna, definindo a frequência destes. Para isso, verificou-se que os estilos que possuíam maior destaque foram as solicitações, os assertivos e os diretivos, observados com mais ênfase pelas mães nos contextos interativos.

Outro fator a ser destacado da análise das falas das mães se refere ao fato de haver variação na frequência dos estilos maternos em função das idades dos bebês entre os 12 e os quinze meses. Por exemplo, observou-se que aos doze meses as mães passaram a realizar atribuição de significados e comentários aos atos dos bebês. As mães de bebês aos quinze meses acrescentaram um novo estilo de fala ao interagirem com seus filhos, denominado de reformulação. Este estilo é observado quando o adulto repete modificando, enriquecendo ou corrigindo o enunciado infantil, o que demonstra que o bebê já possui habilidade para verbalizar e a mãe participa deste momento reformulando corretamente a palavra emitida pelo bebê, para que este aprenda a forma correta de verbalizar.

Por meio destes resultados pontua-se que todas as mães usaram em comum os estilos: *diretivos*, *solicitações*, *assertivos*, *onomatopéias*, *fala em falsete* e *demonstrações de afeto*. Ressaltam-se destes resultados que as mães dos bebês de nove e doze meses usaram mais diretivos (ao indicar à criança o que fazer) e solicitações para estabelecer as interações com seus filhos, enquanto que as mães dos bebês de quinze meses usaram em menor quantidade estes estilos.

No tocante a estes resultados, estudos (Bruner, 1981; Snow, 1989; Braz & Salomão, 2002; Medeiros & Salomão, 2015; Oliveira, Braz-Aquino & Salomão, 2016) ressaltam que o desenvolvimento da linguagem ocorre em contexto de interação e,

portanto, a linguagem materna pode afetar o desenvolvimento global e linguístico dos bebês.

Em torno desta temática, (Borges & Salomão, 2013) citam que um discurso em que a mãe designa ou explica o mundo à volta da criança apresenta-se como um *input* mais rico. Assim, a nomeação de objetos e a atribuição de características aos mesmos favorecem a aprendizagem de vocabulário num contexto significativo e integrado e o maior acesso a diferentes estilos de fala materna favorece o desenvolvimento da fala nos bebês.

4.3. Resultados concernentes à análise dos episódios de brincadeiras nos três períodos etários

Esta seção aborda os resultados das análises das interações mãe-bebê em contexto de brincadeira, os comportamentos comunicativos intencionais identificados no decorrer das interações e os estilos linguísticos usados pelas mães em interação com seus filhos. Para uma melhor visualização, os dados estão dispostos por período etário.

Bebês de nove meses

Neste grupo etário foi possível observar episódios de brincadeira conjunta do tipo exploratória e convencional, com predominância de brincadeiras exploratórias. Os atos comunicativos intencionais que permearam tais contextos consistiram em: observar objeto manuseado pela mãe, olhar alternado entre a mãe e o objeto, pegar objeto da mão da mãe e gesto espontâneo ao manusear objeto. Nota-se que nos atos pegar o objeto da mão da mãe e manusear o objeto os bebês fizeram uso intencional deste. No tocante a este resultado, autores a exemplo de Mendes e Moura, (2004), Seidl-de-Moura et al. (2007), Oliveira, Braz-Aquino, Salomão e Melo (2015) lembram que no primeiro ano de vida, a brincadeira envolve fundamentalmente toques, vocalizações e expressões faciais,

o que fundamenta os resultados encontrados referentes a este grupo etário. Cabe ainda ressaltar que segundo Oliveira et al. (2015) a brincadeira exploratória configura-se pela atividade de explorar/manipular o brinquedo e é característico de crianças até um ano de idade, enquanto o brincar convencional é caracterizado pelo uso do brinquedo de modo culturalmente aprendido.

Em relação aos brinquedos usados nos episódios interativos percebeu-se que, em sua maioria, eles foram construídos ou modificados pelas mães a partir de um uso já conhecido (ex.: garrafa pet transformada em objeto musical e folha de papel transformada em bola). E os objetos/brinquedos usados nas interações foram: *garrafa pet com feijões dentro, uma bolinha de papel e uma fralda de pano*. Destaca-se que todos estes recursos foram colocados pelas mães previamente no local em que ocorria a brincadeira.

Episódio 1: Garrafa PET

O primeiro episódio de brincadeira deste grupo etário retrata a brincadeira conjunta entre mãe-bebê e o manejo com uma garrafa plástica transformada pela mãe e utilizada como brinquedo musical. Referente a este objeto musical e aos arranjos musicais que a mãe realiza para estabelecer a interação com a bebê, Escandón (2008), Raniro e Joly (2012), Betti, Silva e Almeida (2013) citam que a relação entre musicalidade e brincadeira está presente desde o início de nossas vidas e mantém um papel importante no nosso desenvolvimento cognitivo e emocional. A música pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo, pois tem a importante função de potencializar funções psicológicas superiores como a imaginação, linguagem, atenção e memória, como também contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a música é uma forma de comunicação e de manifestação de afeto entre pais e

filhos. Portanto, para adultos e crianças, cantar, brincar e dançar pode oferecer a possibilidade de comunicar emoções e situações que estão além das palavras.

Esse episódio interativo é iniciado quando a mãe solicita a atenção da bebê e aponta para que ela pegue a garrafa que estava um pouco distante dela e ela não conseguia pegar. A bebê não atende à solicitação da mãe e observa os movimentos que ela realiza para pegar a garrafa. Ao pegar a garrafa a mãe olha para a bebê e começa a balançá-la, que emitiu barulho, e falou: "*dança! canta a música*"; Percebe-se neste recorte que a mãe faz uso do recurso musical para interagir e manter a atenção da criança. Foi por meio da música concomitante ao manuseio do brinquedo que a mãe fez solicitações e buscou estabelecer contato com a filha.

Recortes como estes demonstram a responsividade da mãe que ao estabelecer o contato visual percebe as expressões e atos da bebê e se mantém na interação. Pesquisas (Seidl de Moura & Ribas, 2000; Amorim, Costa, Rodrigues, Moura & Rosseti-Ferreira, 2012) discutem o papel do cuidador em relação ao bebê afirmando que este deve ser uma figura sensível e responsiva aos comportamentos da criança, pois ele tem a função de intermediar as relações do bebê com o mundo.

Em outro recorte deste mesmo episódio, **a bebê olha para o objeto que a mãe manuseia e permanece atenta olhando a mãe balançar a garrafa.** Logo a bebê que estava sentada de frente para a mãe olhando para a garrafa ergueu seu corpo um pouco para frente e estendeu seu braço com a mão aberta para pegar a garrafa que a mãe segurava, de forma espontânea. A mãe então soltou a garrafa no chão e bateu palmas olhando para a bebê. **A bebê olhou para a mãe, pegou a garrafa no chão, olhou novamente para a mãe, deu gritinhos olhando para ela, sorriu e balançou a garrafa,** demonstrando um gesto espontâneo e intencional no uso do brinquedo. A mãe olhando para a bebê sorri e bate palmas. A brincadeira termina quando a bebê joga a garrafa no

chão e sai engatinhando pela sala. Durante a brincadeira, enquanto a díade interagia foi observado que a bebê usa de comportamentos intencionais como: *olhar para a mãe e acompanhar os movimentos que ela realiza com objeto, alternância de olhar, gritinhos, sorrisos e um gesto espontâneo ao balançar a garrafa demonstrando um uso intencional do objeto.*

Estudiosos (Messinger & Fogel, 1998; Liszkowski, 2005; Novack & Goldin-Meadow, 2016) referem que os bebês na faixa etária dos nove meses exibem gestos como: apontar, acenar, erguer a mão aberta para pegar algo, pegar algo e oferecer, que podem ser considerados como intencionais por pretenderem comunicar algo para o outro.

Papaeliou e Trevarthen (2006) afirmam que já a partir dos quatro meses de vida são evidenciadas respostas diferenciadas quando os bebês interagem com um objeto e um parceiro, indicando que a habilidade do bebê em compreender as intenções comunicativas dos adultos pode ser observada no primeiro semestre de vida; para esses autores, os atos de olhar para a mãe e pegar objetos oferecidos pela mãe são exemplos desta habilidade. Apoiando estes argumentos, Aureli et al.(2017) citam que no final do primeiro ano de vida, os bebês começam a usar suas habilidades motoras para fins sociais em vez de físicos, produzindo gestos representativos e dêiticos que visam comunicar intenções e significados.

Para além destas considerações, observa-se que o trecho interativo retrata um tipo de brincadeira convencional devido ao uso esperado que a criança realiza com o brinquedo, ou seja, embora a garrafa plástica tenha outra função, por meio da transformação que a mãe realiza com o objeto, ela se torna um brinquedo musical em que a criança demonstra entender sua função. Isto porque todas as vezes que a bebê pegou a garrafa ela a balançou, o que pode indicar que a bebê tem um conhecimento

prévio sobre como atuar com este objeto específico, demonstrando ainda um comportamento que expressa uma relação meio-fim diante do objeto.

Episódio 2: Bolinha de papel

O segundo episódio envolve uma bolinha de papel construída pela mãe. A brincadeira teve início no momento em que a mãe pegou uma folha de papel, amassou-a e a transformou em uma bola pequena. Referente a esta questão Flores e Maggi (2012) argumentam que um objeto só se torna um brinquedo quando cumpre a função de brincar. Esta ideia ganha apoio quando se observa o ato da mãe em utilizar a estratégia de transformar o papel em bolinha para iniciar e manter a brincadeira com a filha.

A interação teve início quando a bebê deixou de manusear uma caixa de madeira e dirigiu seu olhar para o chão. É então que ela percebe algo no chão, põe a mão em cima e começa a esfregar no chão. A mãe observando os movimentos da bebê, pega da mão da bebê o papel e começa a amassar; logo em seguida ela olha para a bebê e estende o braço com a bolinha na mão oferecendo a bolinha à bebê. A bebê olha para a mãe, mas, não pega a bola. Desta forma, a mãe pega a bolinha e ergue sua mão para cima e joga a bolinha do alto no chão dizendo: “ihhhhhh!!!”; a bebê acompanha atentamente os movimentos da mãe com a bola. Novamente a mãe ergue a mão para cima, olha para a bebê, sorri e joga a bola no chão dizendo: “lá vem, lá vem, a bolinha de novo, vai cair, vai cair, puf!!!”. A bebê sorri e acompanha com os olhos os movimentos da bolinha.

Este trecho de interação explora atos conjuntos que Viana e Pedrosa (2014) comentam a respeito dos nove meses. Para estas autoras é nesta idade que as crianças começam a estabelecer interações triádicas que envolvem a criança, o adulto e alguma

entidade externa para a qual ambos dirigem seus esforços. Nesta perspectiva, retomam-se as ideias de Tomasello et al.(2005) que configura este tipo de interação como engajamentos de atenção conjunta, esta sendo uma habilidade fundamental para a cognição social infantil (Aquino & Salomão, 2009).

Em outro recorte da interação, evidencia-se que a mãe joga a bola mais uma vez e esta cai entre as pernas da bebê; a bebê, então, pega a bola, a observa, manuseia, aperta, estende seu braço para frente e joga a bola no chão **imitando** o movimento que a mãe realizara anteriormente. A mãe então pega a bolinha do chão, olha para a bebê e diz: “*assim oh!!*” e joga a bola no chão emitindo sons quando a bola caía no chão: “*ihhhhh!! Pufftt*”. A bebê olhando para a mãe sorri e tenta pegar a bola da mão da mãe, mas a mãe não solta a bolinha e a bebê então fica só observando a mãe jogar a bola.

Ressalta-se dos comportamentos intencionais observados nesta interação os atos de: *estender os braços em direção à bolinha para pegá-la e imitar o comportamento da mãe, de jogar a bolinha*. Este ato também evidencia que o bebê faz uso intencional do objeto para imitar o comportamento da mãe. Salienta-se neste conjunto de comportamentos o ato de imitar realizado pelo bebê. A respeito deste comportamento autores (Carpenter, Tomasello & Striano, 2005; Tomasello & Carpenter, 2007; Tomasello & Hannes Rakoczy, 2007) observaram que bebês com um ano de idade frequentemente respondem à instrução do outro e imitam com a motivação para compartilhar e comunicar algo para o outro, e para demonstrar ao adulto que eles estão "em sintonia" com a situação atual. Desta forma, os bebês observam as ações dos adultos direcionadas a eles e, em seguida, reverterem os papéis e redirecionam as ações de volta ao adulto, olhando fixamente para o rosto dele contribuindo para a ocorrência de uma atividade conjunta. Além disso, o ato de imitar requer da criança estruturas cognitivas mais complexas, pois este ato pressupõe uma compreensão da intenção por

trás da ação comunicativa do adulto (Behne, Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2012).

Neste recorte interativo também é possível evidenciar dois tipos de brincadeira, inicialmente na forma exploratória quando a bebê pega a bola e a manuseia, e posteriormente ela se transforma em convencional pela atuação mediada que a mãe faz com bola. Desta forma, a bebê parece ler a intenção comunicativa da mãe e imita seus atos, executando a brincadeira como proposto pela mãe. A respeito do brincar exploratório, Marques e Bichara (2011) afirmam que microgeneticamente, a exploração parece preceder a brincadeira. Assim crianças de todas as idades exploram um objeto ou buscam conhecer suas propriedades antes mesmo de brincar com ele. Alinhando esta ideia com os pressupostos de Vigotsky (1991) retoma-se o conceito da ZDP, uma vez que o conceito proposto pelo citado autor supõe funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Com isso, por meio do aprendizado mediado pelo outro mais experiente na interação são despertados na criança vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente. Desta forma, uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança, quando podem ser observados ao realizar brincadeiras convencionais.

Episódio 3: Esconde-esconde

O terceiro episódio deste grupo intitula-se “**episódio do esconde-esconde**” devido à mãe se utilizar de uma fralda (pano) para esconder o seu rosto e posteriormente o da bebê. Este tipo de brincadeira é considerado tipicamente ritualístico e é identificado na literatura (Kishimoto, 2002; Nogueira & Seidl de Moura, 2007) como esconde-

esconde ou “*peek-a-boo*” ocorrendo quando alguém interage com a criança se escondendo dela e ao aparecer fala: “achou”.

Neste episódio a brincadeira teve início com a mãe olhando para o sofá percebendo uma fralda de pano e verbalizando enquanto olhava para a bebê: “*vamo brincar de se esconder? Vamo se esconder!!!* Então a mãe pegou a fralda, sentou-se no chão de frente para a bebê e falou:” *cadê mamãe?? Psiuuu, olhaaa!*”“. A bebê então olhou para a mãe que colocou a fralda em seu próprio rosto. A bebê sentada de frente para a mãe observou os movimentos dela que se aproximou mais da bebê e abaixou a fralda do rosto, olhando para a bebê, bateu palmas e disse: “*achoôooo!* A bebê olhando para a mãe agitou-se corporalmente e sorriu bastante olhando para a mãe.

A mãe repetiu o movimento de colocar a fralda em seu rosto e bateu palmas quatro vezes, até que a bebê parou de olhar para a mãe quando ela baixava a fralda. A mãe percebendo que a bebê não estava mais dando *feedback* mudou a estratégia da brincadeira e passou a colocar a fralda no rosto da bebê, o que indica a sensibilidade da mãe naquele ato. A bebê ficou quieta quando a mãe colocou a fralda em seu rosto; Então a mãe olhando para a bebê falou: “*cadê a bebêee?*”.Ao ouvir a mãe **a bebê puxou lentamente a fralda imitando o comportamento anterior da mãe.**A mãe olhando para a bebê bateu palmas e disse: “*achouuuuu!!*”.A bebê olhou para a mãe e deu risadas.

Observou-se neste recorte interativo a mãe escondendo seu rosto para que a filha a procurasse e posteriormente a mãe escondendo o rosto da bebê invertendo os papéis. Kishimoto (2002) lembra que o primeiro brinquedo do bebê é o adulto, pois através da mediação ela permite que a criança veja e descubra o mundo. Nesta perspectiva, a autora enfatiza que uma das brincadeiras interativas que leva o bebê a se expressar é justamente a brincadeira de esconder o rosto e o descobrir usando uma fralda e falando

“achou”. Para ela nesta brincadeira a criança se engaja diadicamente compreendendo as regras que integram a sequência de ações e verbalizações. Assim, esta forma de brincar mobiliza no bebê modos tipicamente humanos de construção gradativa da subjetividade pelas trocas intersubjetivas que ocorrem durante a interação (Braz-Aquino & Salomão, 2016, p.19).

Evidencia-se que neste episódio a brincadeira foi repetida pela mãe nove vezes sempre colocando a fralda no rosto da bebê e a bebê respondendo sorrindo e olhando para a mãe, até que a bebê passou a olhar não mais para a mãe e sim para a pesquisadora. Logo a mãe começou a chamar a atenção da bebê “*bebêee??*”; “*aqui ohh!*”; “*se esconde agora vai!!*”. A bebê então olhou mais uma vez para a pesquisadora, fez uma vocalização “*éeee*” e saiu engatinhando pela sala enquanto era observada pela mãe.

É possível observar neste trecho interativo comportamentos intencionais da bebê quando *ela acompanha o movimento realizado pela mãe de se esconder (acompanhar com o olhar os movimentos que a mãe realiza) e quando ela puxa a fralda do rosto da mãe e também a puxa de seu próprio rosto demonstrando compreender a brincadeira proposta, por meio de imitação e comportamentos meio-fim, utilizando o objeto para um determinado fim.*

Além disso, percebe-se a responsividade da díade ao interagir de forma recíproca e o caráter ritualístico da brincadeira, uma vez que a repetição gera certa previsibilidade na criança. Sobre este aspecto autores (Brazelton, 2002; Flores & Maggi, 2012; Marques & Bichara, 2011; Viana & Pedrosa, 2014) citam que a criança ao brincar repetidas vezes vai adquirindo domínio sobre aquela forma específica de brincar, pois percebe que pode controlá-la e produzi-la novamente. Com isso, estes

autores afirmam que esses tipos de brincadeira preparam o caminho para a comunicação e a fala da criança.

Este recorte de interação reafirma o que foi colocado por uma mãe de um bebê de nove meses participante do presente estudo, quando perguntado qual a brincadeira de que o filho (a) mais gostava. A mãe relatou que a bebê preferia brincadeiras exploratórias, como por exemplo, de se esconder colocando uma fralda no rosto, como exemplifica a fala: *“oh... quando ta eu, o pai dela e ela e a gente fica brincando de esconde-esconde ai ta se escondendo e tira a fralda, bota a fralda no rosto, tira a fralda... e clarooo de a gente ta dizendo que vai pegar ela e a gente sai correndo com ela e ela grita (risos)”*.

Além disso, reafirma-se que este tipo de brincadeira promove na criança diversas sensações que demandam uma noção de si separada do outro, como também aprimorando a percepção visual, favorecendo a capacidade de antecipação, o fortalecimento das relações e vínculos afetivos mãe-bebê contribui para o desenvolvimento da noção de permanência de pessoas e objetos, bem como ajuda o bebê a lidar com pequenas ausências de seus cuidadores (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017; Nogueira & Seidl de Moura, 2007).

Bebês de doze meses

Neste grupo etário foi possível observar brincadeiras convencionais e exploratórias, com predominância de brincadeiras convencionais. Os atos intencionais que envolveram tais episódios consistiram em realizar o encaixe correto de peças geométricas, no episódio da girafa. E imitar o comportamento da mãe ao colocar o carro para andar no episódio do carrinho. O único episódio da brincadeira exploratória pôde ser observado especificamente no episódio do pião pelo manejo da criança com o

brinquedo, uma vez que pelas expressões emitidas quando o pião rodopiou, o bebê demonstrou não conhecer como funcionava o brinquedo.

Hessen et al. (2017) comentam que os contextos de brincadeira são promotores das habilidades sociocomunicativas e os potenciais marcadores comportamentais de intencionalidade compartilhada neste contexto são: o estabelecimento de atenção conjunta, a coordenação da inversão de papéis, tomadas de turno e apoio mútuo. Com base nestes autores e com os dados obtidos neste estudo compreende-se que no decorrer do desenvolvimento os comportamentos infantis vão se tornando mais complexos e consequentemente as brincadeiras mudam suas configurações, o que pode ser exemplificado pelas ocorrências de mais episódios de brincadeiras convencionais aos doze meses em relação aos bebês de nove meses.

A maioria dos brinquedos usados nas interações foi de uso convencional e os brinquedos usados nas brincadeiras foram: uma girafa que tinha a boca aberta para encaixar peças pela sua boca e seu corpo; carrinho de fricção e um pião de madeira.

Episódio 1: Girafa

O primeiro episódio deste grupo etário intitula-se “**episódio da girafa**”, pois **foi utilizado** um brinquedo em formato de girafa com pequenos espaços para o encaixe de peças. O episódio teve início quando a bebê olhou para o brinquedo e olhou para a mãe; **em continuidade** a mãe pegou o brinquedo e o colocou em frente a bebê. Estudiosos como Medeiros e Salomão (2014), Oliveira, Braz-Aquino, Salomão e Melo (2015) comentam a respeito deste brinquedo, atribuindo a ele valor educativo, pois este tem por objetivo ensinar, desenvolver e educar de forma prazerosa. Além disso, citam que por meio do tato a criança é capaz de reconhecer os objetos, promovendo assim noções de tamanho, forma e sequência, auxiliando no desenvolvimento da cognição.

O episódio interativo teve início com a bebê sentada no colo da mãe e de costas para ela. Em certo momento, a bebê se deitou no colo da mãe e puxou o brinquedo para perto dela. A mãe ajudou a bebê a se sentar e colocou a girafinha no chão na frente de ambas. A bebê sorriu olhando para o brinquedo e colocou um braço dentro da boca da girafinha. Neste momento a mãe pegou em sua lateral um cubinho de encaixar na girafa e ofereceu à bebê. A criança sorridente olhou para a peça na mão da mãe, pegou-a e **colocou diretamente dentro da boca da girafinha**, demonstrando um gesto espontâneo, intencional e convencional. A mãe observando a bebê diz “*eitaq, colocou a peçinha foi?*”. A bebê sem olhar para a mãe põe a mão dentro da girafinha e retira a peça que tinha colocado. A mãe pega outra peça no chão e oferece à bebê. Ela sem olhar para a mãe pega a pecinha e vai encaixar no brinquedo. A interação termina quando a mãe dirige a atenção da filha para a televisão.

Este trecho interativo permite identificar atos intencionais de comportamentos meio-fim, exemplificados pela atuação do bebê com o objeto mediado pela mãe, por exemplo, quando *a mãe pegou um cubinho e ofereceu à bebê, e a criança sorridente olhou para a peça na mão da mãe*. Como, também, pontuam-se as respostas não verbais da criança para a mãe ao pegar as peças oferecidas por ela, sorrindo, mas sem olhar para ela, evidenciando que embora não esteja com o olhar voltado diretamente para a mãe, a criança participa ativamente da brincadeira proposta. Sobre essas ações retomam-se os argumentos de Aquino e Salomão (2011) segundo os quais tais habilidades também são derivadas de aquisições motoras, o que provoca importantes mudanças nas experiências dos bebês entre os nove e os doze meses de vida.

No recorte interativo acima a bebê interage com o brinquedo de forma convencional dado que demonstra compreender como ocorre a manipulação adequada do objeto. Este comportamento pode ser percebido geralmente quando há um contato

prévio da criança com o objeto que foi apresentado pelo membro mais experiente na interação. Sobre a participação do adulto, Elkonin (2009) afirma que, para a criança aprender a forma convencional de uso do brinquedo, a mediação do adulto é essencial, pois é ele quem irá demonstrar para a criança os modos de execução do objeto permitindo que a criança gradativamente realize-o com autonomia.

Episódio 2: Carrinho

Este episódio se denomina “**episódio do carrinho**”, pois o brinquedo usado pela mãe para mediação na brincadeira foi um carrinho de fricção. O episódio começou quando **o bebê pegou um cubinho de plástico no chão e o colocou no colo da mãe**. A mãe pegou um carrinho que estava em sua lateral, colocou no chão, pegou a peça que o bebê tinha colocado em seu colo e encaixou em cima do carrinho. **O bebê acompanhou com o olhar** os movimentos que a mãe fez com o brinquedo. Logo a mãe afastou alguns brinquedos e friccionou o carrinho no chão, que saiu andando. O bebê fez expressão de surpresa e **estendeu o braço para pegar o carro**. Ao pegar o carro ele **tentou reproduzir o movimento que a mãe acabara de fazer**; não conseguindo, ele retirou a peça que estava encaixada no carro, pôs no chão e olhou para a mãe. A mãe olhando para o bebê fala: “*o que foi?*”; o bebê então olhou para ela, olhou para o chão, pegou um objeto colocou na boca, olhou novamente para a mãe e olhou para a câmera. Ele tirou o objeto da boca e olhando para a câmera sorriu, estendeu o braço segurando o objeto em direção à câmera e **vocalizou “Ada, Ada, Ada”** [oferecendo o objeto]. O episódio se encerra quando o bebê volta a olhar para os brinquedos no chão, pega uma peça de encaixe e a manuseia.

Neste trecho interativo destaca-se a ação espontânea do bebê em iniciar a interação ao pegar o objeto e colocar no colo da mãe, e a responsividade da mãe ao compreender a intenção da criança e propor a brincadeira. Com isso destaca-se a

bidirecionalidade da díade na brincadeira. Autores (Seidl de Moura & Ribas, 2000; Amorim & Rosseti-Ferreira, 2008; Amorim, Costa, Rodrigues, Moura & Rosseti-Ferreira, 2012) discutem o papel do cuidador em relação ao bebê afirmando que este deve ser uma figura sensível e responsiva aos comportamentos do mesmo, pois o adulto tem a função de intermediar as relações do bebê com o mundo.

No que se refere aos atos intencionais do bebê observados durante a brincadeira, destacam-se: *acompanhar com o olhar os movimentos que a mãe realiza com o carrinho; imitar movimentos realizados pela mãe com o carrinho, demonstrando um uso intencional do brinquedo; erguer o braço oferecendo o brinquedo para a mãe e, vocalizações oferecendo o objeto à pesquisadora*. Nesta perspectiva, ressalta-se que o ato de imitar é citado por estudiosos (Pedrosa & Carvalho, 2006; Carpenter, Tomasello & Striano, 2005; Carpenter, 2006) como tendo a finalidade de demonstrar ao adulto que eles estão "em sintonia" com a situação. Desta forma, entende-se que a criança ao imitar o comportamento da mãe parece sinalizar a intenção de brincar com ela.

Os estudos supracitados ainda apontam que há evidências de que crianças de um ano de idade começam a demonstrar estruturas colaborativas em algumas interações onde ocorre imitação. Assim, as crianças às vezes observam as ações adultas direcionadas a elas e, em seguida, reverterem os papéis e redirecionam as ações de volta ao outro, à atividade de ação conjunta, portanto, sendo capazes de realizar atividades de trocas intersubjetivas mais complexas (Tomasello, 1995, 2003; Rossano, Carpenter & Tomasello, 2012; Haman, Warneken & Tomasello, 2012).

Salienta-se que o brincar convencional observado neste episódio é expresso pelo uso formal que a criança realiza com o carrinho, por exemplo, ao tentar reproduzir os movimentos que a mãe havia realizado. Ou seja, a criança dá indícios de que compreende a função do carrinho ao imitar a ação da mãe.

Episódio 4 3 : Pião

O “**episódio do pião**” é intitulado dessa forma devido ao uso do brinquedo pelo bebê. A brincadeira teve início com o bebê jogando o pião que estava em sua mão no chão. O bebê ia pegar outro objeto, mas percebe que o pião que havia jogado se movimenta; então, ele parou e ficou observando o objeto rodopiar. Assim que o pião parou e caiu no chão, o bebê o pegou e o jogou novamente no chão. Contudo, o pião não girou. Então, o bebê repetiu o gesto jogando-o novamente no chão, o pião de novo não girou; então, o bebê se virou e pegou outro brinquedo [cubinho de plástico] no chão. O bebê se voltou para a posição em que estava e com o cubinho na mão jogou-o no chão e o objeto ficou parado no chão. A mãe sorri enquanto observa o bebê e pega um brinquedo de encaixe no chão e começa a montar. O bebê olha para a mãe e observa os movimentos que ela realiza com as peças. Logo **ele pega o brinquedo da mão da mãe**, põe no chão e **faz vocalizações**, olha para o chão, pega outro brinquedo e tenta encaixar esse novo objeto no objeto que pegou da mão da mãe, a peça não encaixa e cai no chão. Então **o bebê olha para a mãe e dá gritinhos**.

Este trecho interativo permite notar que a criança inicia a brincadeira com o pião de forma exploratória, uma vez que é a partir do momento que ele joga o brinquedo no chão que percebe os movimentos que o brinquedo realiza. É observado pelo recorte, que ao jogar o brinquedo, a criança não demonstra interesse pelo objeto. Contudo, o brinquedo rodopia e a criança direciona sua atenção para o movimento do brinquedo, é então que ele tenta reproduzir o movimento outras vezes. A partir dessa ação da criança foram desencadeados os comportamentos intencionais em relação à mãe, pois a criança ao tentar repetir os movimentos que o pião havia realizado, não conseguindo, expressa para mãe a insatisfação dando gritos. Também é possível observar os atos intencionais *de acompanhar com o olhar os movimentos que a mãe realiza com o objeto, pegar o*

objeto da mão da mãe e vocalizar, e ainda o uso intencional do brinquedo ao pegá-lo e tentar reproduzir **(imitar) espontaneamente** os movimentos que a mãe realizara anteriormente com o brinquedo.

Cabe destacar neste recorte interativo que o bebê manuseia o objeto sozinho e não busca engajar a mãe em sua brincadeira. A mãe é inserida no contexto apenas quando o bebê não consegue movimentar o objeto e olha para ela como se tivesse a intenção de solicitar sua ajuda para aquela atividade.

Em relação a bebês com doze meses, pesquisas (Carpenter et al., 1998, Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007, 2008, Tomasello & Rakoczy, 2007; Rossano, Carpenter & Tomasello, 2012) mostram que em torno desse período, os bebês aprendem a relacionar seus próprios gestos com a resposta do outro (Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski, 2017). Parte desses estudos (Tomasello, Carpenter & Liszkowski, 2007, 2008) chegou a tal conclusão após manipular contextos de ações compartilhadas que precediam um ato comunicativo, como, por exemplo, em experimentos feitos em laboratórios envolvendo bebês e suas mães.

Pesquisadores como Esteve-Gibert, Pietro e Liszkowski (2017) verificaram que bebês aos doze meses de idade podem inferir diferentes intenções sociais e reagir aos atos dos cuidadores de solicitar, compartilhar ou informar aos adultos sobre um objeto, principalmente, oferecendo-o e compartilhando o interesse. Para esses autores, isto indica que nesta idade os bebês já conseguem produzir gestos e prosódias para se comunicar intencionalmente. Esses estudos indicam que os bebês se comunicam de forma significativa antes de se envolverem na comunicação verbal (Tomasello, 2003).

Foi observado que aos doze meses os bebês demonstraram atos mais complexos e sofisticados como: *dá objetos de forma intencional para que o outro faça algo com este objeto, uso convencional do objeto, imita gestos da mãe, ações meio-fim, iniciam*

uma interação, vocalizações e alternância de olhar entre mãe e objeto dando indícios de uma intenção referente ao objeto.

Bebês de quinze meses

Neste grupo etário foi possível observar que todas as brincadeiras se configuraram como convencionais. Os brinquedos usados pelas díades em contexto interativo de brincadeira foram: dinossauro de plástico, um livro, Mickey de plástico, conjunto de chaves de plástico.

Episódio 1: Dinossauro

O primeiro episódio deste grupo se intitula “**episódio do dinossauro**”, pois faz referência ao brinquedo usado pela díade para brincar. O episódio tem início quando o bebê caminha até uma grande caixa de brinquedos e pega dentro da caixa um dinossauro de brinquedo. A mãe, por sua vez, aproxima-se do bebê olhando para ele, faz expressão de surpresa e com a voz em falsete diz “*eeeeitahhh, o dinossauro!!!!*” *como é que o dinossauro faz?*”. O bebê olhando para o brinquedo aperta um botão que tem no dinossauro e o brinquedo emite som de dinossauro. A mãe olhando para o bebê e sorrindo faz “*uarruuuu*” e aperta a bochecha do bebê perguntando: “*como é que o dinossauro faz?*”. O bebê novamente aperta o botão olhando para o brinquedo. A mãe olhando para o bebê com expressões bem demarcadas pergunta: “*como é que o dinossauro faz? diz aí pra mamãe? como é?*” e fala “*uaarrrrrr*”. O bebê que está manuseando o dinossauro novamente aperta o botão, que emite som. Nota-se neste recorte interativo que a brincadeira teve início com o pegar espontâneo do brinquedo pelo bebê. As ações passam a ser conjuntas com a entrada da mãe na brincadeira, que aproveita o momento em que o bebê manuseia o objeto para estabelecer contato e a atenção do bebê. A criança se envolve na interação quando emite uma resposta não verbal para a mãe, obedecendo a sua solicitação e apertando um botão contido no

brinquedo, que emite um som. Esta ação do bebê também demonstra um conhecimento prévio em relação ao objeto, uma vez que a mãe solicita ao bebê demonstrar como o dinossauro faz e ele prontamente aperta o botão no brinquedo. Além destas observações assinala-se que durante este recorte de brincadeira no qual ocorre o manuseio do brinquedo, o bebê faz um uso intencional ao apertar o botão do brinquedo.

Em continuidade ao recorte interativo a mãe olhando para a criança diz: *“como é que o dinossauro faz? eim? imita o dinossauro!”*; O bebê segura o dinossauro pelo rabo e coloca o rabo na boca. A mãe olhando para o bebê, faz *“ohhhh!!!”*. O bebê então com o rabo do dinossauro na boca, chupa-o [como se fosse um canudo] e faz *“irrgghh!!”*. A mãe olhando para o bebê diz: *“eitaaa que dinossauro assustador!!!”* e fala: *“como é que faz o dino?”*. O bebê ainda segurando o dinossauro, mas sem olhar para a mãe faz novamente *“irrgghh!!!”*. O episódio encerra quando a mãe pega outro brinquedo e dirige a atenção do bebê para este novo objeto. Neste recorte pode-se observar que a mãe solicita ao bebê realizar a ação de imitar o som que o brinquedo emite e o bebê por sua vez obedece à solicitação da mãe e imita o som que o objeto realiza. Este ato realizado pela díade demonstra claramente a habilidade de atenção conjunta da criança em interação com a mãe; além disso, nota-se que a mãe regulou suas ações em função do *feedback* que recebia da criança, o que demonstra haver uma participação ativa nas trocas interativas.

Estes resultados corroboram com o que Tomasello (2003) afirma sobre a aprendizagem por imitação, pois para ele quando as crianças observam outras pessoas usando ferramentas e artefatos culturais, geralmente elas entram no processo de aprendizagem por imitação no qual tentam se colocar no “espaço intencional” do outro. (p.118). Para este mesmo autor, ao se envolver nessa aprendizagem por imitação, a criança afirma juntamente com a outra pessoa que entende a funcionalidade do objeto.

Episódio 2: Livrinho

O segundo episódio ocorre logo após a mãe pegar um livro na caixa de brinquedos e dirigir a atenção do bebê para o objeto. Desta forma, este episódio intitula-se “***livrinho***” por este ser o recurso que a mãe utiliza para brincar com a criança. O episódio tem início quando a mãe olha para o bebê, mostra o livro para ele e diz: “*quem tá nesse livro?*” O bebê olha para o livro e o manuseia. A mãe olhando para o livro, diz: “*vo vóooo!*”. O bebê não olha para a mãe e continua manuseando o livro. A mãe mais uma vez olha para o bebê, olha para o livro e diz: “*vóooo!!! cadê a vovó??* E o bebê que está olhando para o livro para em uma página, **aponta** para uma imagem e diz:” **bo bó**”. A mãe olhando para o livro diz: “*vovó? Cadê vovó?*”. O bebê continua olhando o livro; A mãe levanta o livro e diz: “*vamos procurar a vovó?!*”. O bebê sorri e levanta o livro junto com a mãe. A mãe põe o livro no chão e diz: “*vovó?!*”. O bebê segura o livro com uma das mãos e observa as imagens do livro.

Neste recorte interativo se observa que a brincadeira proposta pela mãe evidencia a bidirecionalidade da díade ao realizarem trocas comunicativas conjuntas. Momentos como esses podem ser observados quando a mãe se utiliza do livro como recurso mediador para estabelecer a atenção da criança, o que promove atos intencionais do bebê, como por exemplo, o apontar com verbalização. Salienta-se neste trecho que o bebê imita a palavra falada pela mãe: “*vovó*”. Trechos como este destacam o que Aquino (2008) menciona acerca da importância do aspecto prosódico da linguagem, uma vez que neste episódio se observa que a criança imita a entonação de voz da mãe ao falar a palavra vovó, mas se utiliza de seus próprios recursos para isso.

Outro aspecto a ser destacado neste episódio se refere ao gesto de apontar seguido de uma vocalização. Autores como Locke (1997), Guidetti e Nicoladis (2008), Esteve-Gibert, Prieto e Liszkowski (2017) afirmam que os gestos e a fala se tornam

elementos integrados na comunicação do bebê a partir dos doze meses. Com isso, após um olhar e uma vocalização do bebê referente a um objeto, as mães tendem a nomear ou falar sobre o objeto da atenção de seu bebê, atribuindo intenção ao ato do bebê. Desta forma, este movimento auxilia a criança na aquisição da linguagem, uma vez que para Esteve-Gibert, Prieto e Liszkowski (2017) o que faz o bebê aprender a falar é a imitação dos padrões de fala do adulto. Portanto, eles afirmam que a idade média em que os bebês verbalizam as primeiras palavras está em torno dos nove aos quinze meses.

Pontua-se também neste episódio o papel fundamental da mãe para a realização dos atos intencionais da criança. A este respeito retomamos um pressuposto de Vigotsky (1996, 1998, 2000) acerca do papel que o adulto pode exercer enquanto mediador de modos culturais que incluem o desenvolvimento da fala, e argumentamos que momentos como esse propiciam às crianças a possibilidade de, gradativamente, apropriarem-se de significados e elementos do contexto, pela mediação materna. Isto porque a mãe como participante mais experiente da interação pode promover o avanço de novas formações do bebê criando situações nas quais ocorra uma participação ativa dele na interação.

Episódio 3: Escondendo o Mickey

O episódio “**escondendo o Mickey**” é denominado desta forma, devido ao uso que a mãe faz do brinquedo, uma vez que ela esconde o objeto na mão e põe na frente da criança para que ela possa “adivinhar” onde está o brinquedo. A brincadeira começa quando a mãe esconde o Mickey em umas das mãos e põe em frente ao bebê dizendo “*oh!!! a mamãe vai brincar de esconder ele*” e fecha as mãos. Olhando para a mão da mãe, a bebê se aproxima dela, dá pulinhos e sorri bastante. Olhando para a bebê, a mãe esfrega as mãos e diz: “*olha, olha, olha*”. Neste trecho interativo se observa que a mãe propõe a brincadeira solicitando a atenção da bebê e a dirigindo para o objeto com o

qual pretende realizar a brincadeira. Em resposta à ação da mãe, a bebê dirige sua atenção para os movimentos que a mãe realiza com o objeto.

Em continuidade ao episódio a bebê **olha para a mão da mãe, sorri, tenta tocar a mão dela e dá gritinhos fortes**. A mãe ainda esfregando as mãos olhando para a bebê diz: “*cadê o Mickey? Cadê o Mickey?*” A bebê coloca sua mão perto da mão da mãe, olha para a mão dela e tenta abrir a mão. A mãe com as mãos fechadas diz: “*cadê o Mickey?*” A bebê olhando para a mão fechada de a mãe tenta abrir a mão dela. A mãe abre a mão direita e diz: “*achouuuuuuuu*”. A bebê sorri muito olhando para a mão aberta da mãe, faz **vocalizações “eimmmm”**, olha para a câmera e volta a olhar para a mão da mãe. A mãe fecha novamente as mãos com o brinquedo dentro, esfrega uma mão na outra e fala: “*de novo, de novo, de novo!!!*” e coloca suas mãos fechadas na frente da bebê. A bebê olhando para as mãos fechadas da mãe faz vocalizações “**eimmmm**”, sorri e ergue o braço colocando sua mão na mão da mãe para tentar abrir a mão dela. A mãe abre a mão e não tem nada; então, a mãe olha para a bebê e diz: “*cadê?*” Faz expressão de surpresa. A bebê olhando para a mãe abre mais os olhos, em expressão de surpresa, e direciona o olhar para a mão esquerda da mãe, que ainda está fechada e vai abri-la. Ao abrir a bebê vê o Mickey e sorri olhando para a mãe.

Percebe-se neste novo recorte que a mãe está no papel de guiar a brincadeira, pois é ela sempre quem esconde o objeto para que a criança procure. Contudo, ressalta-se que a mãe direciona a brincadeira conforme as respostas que a bebê emite para ela. Segundo Heesen et al.(2017) para que haja um brincar conjunto os parceiros precisam reconhecer as intenções e antecipar atos uns dos outros, ajustar o tempo e a natureza dos atos individuais. Desta forma, a parceria estabelecida entre díade evidenciou atos intencionais durante o episódio de brincadeira tais como: *olhar para os movimentos que a mãe realizava; tocar a mão da mãe indicando ser a escolhida para que ela abrisse;*

agitar-se corporalmente quando via o objeto na mão escolhida por ela e vocalizações pontuais ao escolher a mão da mãe e ao ver o objeto na mão da mãe quando aberta. Tais comportamentos do bebê sinalizaram para a mãe que a criança estava engajada na brincadeira, assim, pontua-se que a mãe regulou suas atividades em função do *feedback* que recebia da criança.

Episódio 4: Chave

O episódio da “**chave**” é denominado desta maneira pelo uso de uma chave de brinquedo que é usada para compor a brincadeira. A interação se inicia com o bebê dirigindo-se até a caixa de brinquedos e pegando um conjunto de chaves. A mãe observando os movimentos da criança fala: “*eitaahh eh a chave do ônibus?!*”. O bebê não olha para a mãe e continua manuseando o brinquedo. A mãe olha para o bebê e diz: “*eh?*”. O bebê não olha para a mãe, solta a chave no chão, manuseia um livro e **vocaliza “dá dá!”**. Em outro momento da interação a mãe olhando para o bebê pega a chave e diz: “*de que essa chave?*”. O bebê sem olhar para a mãe olha para a chave, olha para o livro no chão e pega o brinquedo na mão da mãe vocalizando “**assii...**”. A mãe olha para o movimento do bebê e fala compassadamente “*C H A V E*”.

Neste recorte se observa que a mãe busca interagir com a criança, fazendo solicitação. Observou-se também que a mãe insistiu em dirigir a atenção da criança para o conjunto de chaves. Na última tentativa que ela faz para direcionar a atenção do filho, ela obtém *feedback* da criança, pois ele dirige sua atenção para o objeto, tenta pegá-lo e vocaliza olhando para o objeto. A respeito do ato intencional do bebê em pegar o objeto da mão da mãe e verbalizar a palavra correspondente ao brinquedo, Delafield-Butt e Trevarthen (2013) afirmam que os bebês começam a combinar vocalizações e gestos após o primeiro ano de vida para fazer enunciados que imitam o discurso simplificado

adulto; assim uma criança em desenvolvimento normalmente nomeia pessoas, objetos e ações, responde a palavras, especialmente em nome próprio, nome de pessoas, familiares e animais de estimação. Outro aspecto a destacar deste episódio se caracteriza pelo estilo de fala da mãe dirigido ao bebê com o uso de reformulação do adulto que repete modificando, enriquecendo ou corrigindo o enunciado infantil (Salomão, 2012).

Episódio 5: Livrinho na estante

O episódio “**livrinho na estante**” é intitulado desta maneira devido ao objeto usado pela díade para brincar. A brincadeira teve início com o bebê se dirigindo até a estante do quarto, pegando um livrinho e oferecendo para a mãe. A mãe olhando para o bebê pega o livro e diz: “*vamo ver se tem borboleta aqui?!.*”. O bebê olha para o livro. A mãe olha para o bebê e diz: “*senta aqui com a mamãe pra gente ver se tem borboleta aqui.*”. O bebê senta no colo da mãe e **vocaliza “si si”**. A mãe segura o livro com o bebê e diz: “*cadê a borboleta?*”. O bebê olhando para o livro começa a passar rapidamente as páginas. A mãe olhando para a página do livro diz: “*olha o pastor de ovelhas!!.*”. O bebê sorri olhando para o livro, **aponta para uma imagem e vocaliza “ah ah ah”**. A mãe olhando para a imagem sorri e diz: “*o ma caa coo!!!.*”. O bebê **aponta** para outra imagem e **vocaliza “te te”**. A mãe olha para o bebê e diz: “*o ele fan teee!!.*”. A mãe aponta para outra imagem e fala: “*diz quem é?*”. O bebê olha para a imagem apontada pela mãe, sorri, olha para a outra página do livro, **aponta** para uma imagem e **vocaliza “bobó!!!”**. A mãe aponta para a mesma imagem que o filho e diz sorrindo: “*vovó!! vovó é velhinho...?*”. O bebê olhando para o livro passa todas as suas páginas e fecha-o; a mãe observa o bebê fechando o livro e diz: “*oxente?! E cadê as borboletas que a gente não achou?!.*”. O bebê novamente abre o livro, passa rápido todas as páginas e fecha o livro. A mãe observa e diz: “*cadê as borboletas que você passou direto?*”. O

bebê novamente abre o livro, passa todas as páginas e fica observando a última página. A mãe olhando para o livro olha para o bebê e diz: “*cadê as borboletas?*”. O bebê olhando para o livro **vocaliza “ehhh”**, depois fecha o livro e **vocaliza “abaa”**.

Observa-se neste episódio que o bebê dá início a brincadeira quando ele pega o livrinho na estante e, olhando para a mãe, oferece o livro para ela, exemplificando um uso intencional do brinquedo. A mãe, por sua vez, utiliza-se deste ato do bebê para estabelecer um momento interativo e busca a atenção do bebê por meio de solicitações, evidenciado **pelas solicitações** da mãe e respostas não verbais (apontar) e **verbais do bebê**.

Autores como Haapsamo et al.(2013) enfatizam que o desenvolvimento da comunicação ocorre em situações interativas e a brincadeira é um aspecto importante dessa interação. Com isso, nomear os brinquedos e brincar com eles verbalizando as ações são aspectos importantes para o desenvolvimento da linguagem. No recorte acima, a mãe favoreceu a referenciação por meio de gestos como apontar e nomear as imagens, evidenciando o papel da mãe em colaborar para a aquisição da linguagem do bebê em contextos de brincadeira. O ato de apontar observado neste recorte, acompanhado da fala, são partes integrantes da comunicação e tem a função de comunicar e representar a informação (Novack & Goldin-Meadow, 2016; Esteve-Gibert, Prieto & Liszkowski, 2017). Além disso, em estudo desenvolvido por Liszkowski (2015) observou-se que os bebês vocalizam com maior intensidade ao apontar sob a condição imperativa mais do que declarativa.

Referente à idade dos bebês autores como Behne, Liszkowski, Carpenter e Tomasello (2012) demonstram que as crianças de 12 a 18 meses possuem a capacidade de seguir o gesto de apontar de um adulto para uma situação referencial e, em seguida, inferir os motivos de seu comportamento comunicativo, ou seja, seu objetivo social.

Aureli (2017) verificou que aos 12, 15 e 18 meses de idade os bebês podem ser capazes de expressar intenções comunicativas por modalidades vocais e gestuais e que a frequência do ato de apontar associada aos sons vocais é significativamente maior aos quinze meses.

Os resultados que emergiram da análise dos episódios de brincadeira e dos usos intencionais de brinquedos evidenciam que estes contextos podem ser promotores do desenvolvimento emocional e de capacidades sociocognitivas, pois à medida que a criança se envolve em brincadeiras conjuntas, em um contexto interativo, ocorrem trocas interpessoais, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas e cognitivas. Observa-se que no decorrer do desenvolvimento os comportamentos infantis vão se tornando mais complexos e consequentemente as brincadeiras mudam suas configurações. Hessen et al.(2017) destacam que os potenciais marcadores comportamentais de intencionalidade compartilhada em contexto de brincadeira são: o estabelecimento de atenção conjunta, a coordenação da inversão de papéis, tomadas de turno e apoio mútuo.

Tomando como base esta afirmação, foram descritos acima recortes de interações que demonstraram o caráter convencional das brincadeiras nos grupos etários de doze e quinze meses, marcadamente aos quinze meses, quando há a presença de comportamentos mais elaborados, como apontar e verbalizar, manipular de forma convencional brinquedos (ex.: episódio da girafa), oferecer objeto e verbalizar para a mãe e/ou enquanto manuseavam brinquedos. Também se percebeu que os bebês neste período já possuíam maior compreensão do manuseio dos brinquedos, o que foi evidenciado pela complexidade dos atos intencionais dos bebês aos quinze meses de idade. Estes atos podem ser ilustrados por comportamentos observados como: apertar o botão do brinquedo para que este emitisse som; passar as páginas do livro, compreender

que se o objeto não está em uma mão, como na brincadeira do escondendo o Mickey, ele pode estar na outra mão e identificar figuras em livros.

Foi possível observar também deste conjunto de resultados, que os bebês das três faixas etárias fazem uso intencional de brinquedos; contudo, os bebês de quinze meses realizaram este ato de maneira mais elaborada que os bebês de nove e doze meses. Este ato pôde ser observado, por exemplo, quando o bebê apertou o botão do brinquedo para emitir som e quando ele se dirigiu até a estante pegando um livro e entregando à mãe. Atos como estes demonstram que bebês desta idade já possuem habilidades mais sofisticadas tais como o compartilhamento de atividades e atenção nos episódios de interação.

Por meio dos trechos de episódios interativos que ressaltam as habilidades comunicativas intencionais e os usos intencionais do brinquedo, retoma-se o conceito de situação social de desenvolvimento de Vigotsky, para quem as etapas do desenvolvimento possuem seu próprio meio, ou seja, cada situação social de desenvolvimento proporciona uma nova vivência para a criança. Desta forma, cada situação social de desenvolvimento traz consigo características próprias referentes à estrutura da idade. No caso do presente estudo, o desenvolvimento de habilidades e comportamentos intencionais e da fala rompe com a situação social de desenvolvimento anterior, modificando também a relação da criança com seu meio (Pino, 2010).

Neste sentido, a observação realizada com os bebês e suas mães, em três períodos diferentes, fez-se relevante uma vez que se pôde identificar tal como cita Vigotsky, que a situação social de desenvolvimento em que a criança se encontra influencia suas vivências e a relação com o seu meio social, aqui demonstrado pelos atos dos bebês em cada idade estudada. Ressalta-se também neste contexto, a relevância

da brincadeira e das interações sociais capazes de provocar avanços no desenvolvimento e incidir em zonas de desenvolvimento proximal dos bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou conhecer e analisar as modalidades de brincadeiras e o uso intencional de brinquedos por bebês em interação com as mães, em situação de brincadeira livre, por meio de um estudo transversal, com bebês de nove, doze e quinze meses. A temática mencionada apresenta-se relevante por abordar o contexto da brincadeira como promotora do desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, sendo esta fundamental para a cognição social e para o desenvolvimento global infantil.

A pesquisa realizada possibilitou, de maneira geral, identificar que as mães de bebês das idades estudadas percebem o desenvolvimento dos seus filhos de acordo com a fase em que cada um se encontra o que também pode indicar que construíram percepções de seus bebês pautadas em um determinado “padrão de desenvolvimento” ou representações sobre o que é um bebê. Referente às brincadeiras efetuadas pelos bebês ao longo do desenvolvimento, as mães de bebês com nove meses referem inicialmente um brincar mais exploratório, e nos bebês com doze e quinze meses, atividades mais elaboradas envolvendo montagem de brinquedos, leitura de livros e músicas.

Com relação aos tipos de brincadeiras e os comportamentos indicadores de habilidade de comunicação intencional foi possível observar que, os bebês com doze e quinze meses apresentaram comportamentos de maior complexidade em relação aos de nove meses, caracterizados, por exemplo, por atos como: acompanhar com os olhos os movimentos realizados pela mãe (nove meses), apontar para objetos fazendo vocalizações (doze meses) e verbalizar palavras (quinze meses). Referente aos usos intencionais de brinquedos dos bebês, aos nove meses eles demonstraram manusear objetos espontaneamente balançando-os ou jogando. Aos doze meses imitaram atos da mãe realizados com um objeto e espontaneamente usaram objetos para um determinado

fim. Aos quinze meses e com maior frequência, os bebês fizeram mais usos convencionais do brinquedo e o manipularam espontaneamente para um determinado fim.

Os resultados encontrados na presente pesquisa apoiam-se em argumentos de Oliveira (2012), Hall et al (2013) e Heesen et al (2017) que concebem o contexto da brincadeira como uma forma de ação conjunta que supõe um tipo particular de ajustes entre os parceiros de uma interação. Concorde-se com Heesen et al (2017) quando afirmam que a situação de brincadeira, na qual se estabelece ações conjuntas, constitui um exclusivo contexto para estudar a evolução da intencionalidade compartilhada, própria dos seres humanos.

Defende-se também neste trabalho, tal como exposto pela teoria histórico-cultural de Vigotsky, que o desenvolvimento humano é constituído pelo meio cultural e interações sociais mediadas, fundamentais para a formação das funções psicológicas superiores e de comportamentos intencionais. Com base nessa teoria, reafirma-se a importância das interações mediadas por um sujeito mais experiente da cultura durante as situações de brincadeira, no caso do presente estudo a figura materna, e o potencial desse tipo de contexto para o desenvolvimento de habilidades de comunicação intencional.

Convém destacar a relevância de pesquisas na área do desenvolvimento em contextos de ambiente natural, pois possibilita ao pesquisador estar em contato direto com as fontes de seus dados, oferecendo maior descrição do contexto, além de diminuir as tentativas de distorções dos comportamentos das pessoas (Papalia & Feldman, 2007). No que se refere ao recurso videográfico utilizado, este propiciou identificar os tipos de brincadeiras e os usos intencionais dos brinquedos que compunham as interações. Este processo foi de fundamental importância tal como cita Congdon,

Novack e Goldin-Meadow (2016) uma vez que gerou maior riqueza de detalhes permitindo reviver cenas e congelar imagens o que favoreceu a análise dos dados.

Ademais, defende-se a continuidade de estudos sobre essa temática por meio da realização de pesquisas empíricas que analisem as interações adulto-bebê desde os primeiros anos de vida, **no** intuito de subsidiar o planejamento de intervenções precoces de pesquisadores, profissionais da saúde e da educação e promover um desenvolvimento saudável para a criança. Esses estudos podem incluir educadores infantis, na perspectiva de levantar informações e fomentar o conhecimento desses profissionais acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento de habilidades comunicativas intencionais.

Por fim menciona-se que a partir deste estudo foi possível observar de forma mais detalhada as configurações de uso intencional de brinquedos por bebês nas idades específicas da pesquisa, demonstrando mudanças destes no decorrer do tempo, mediados por adultos. Reafirma-se por meio dos resultados desse estudo, a importância de pais e educadores se engajarem de modo mais efetivo e frequente em atividades de brincadeira com crianças nos primeiros anos de vida para potencializar o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas intencionais, tipicamente humanas, pela relevância dessas habilidades para o desenvolvimento global infantil.

REFERÊNCIAS

- Alexandrino, V. C. (2017). Concepções de psicólogos (as) escolares e educadores (as) infantis sobre o desenvolvimento e a habilidade de comunicação intencional infantil. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Aquino, F. S. B. & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia*, Campinas 27(3) I 413-420, julho – setembro
- Aureli, T. et al (2017) The Pointing–Vocal Coupling Progression in the First Half of the Second Year of Life. *Infancy*. Volume 22, November–December , Pages 801–818
- Bates, E., O’Connell, B. & Shore, C. (1987) Language and communication in infancy. Em J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 149-203). New York: Wiley.
- Bateson, M. C. (1979). “The epigenesis of conversational interaction”: a personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 63-77). London: Cambridge University Press
- Bornstein, M.H. et al (2012). Child development in developing countries: introduction and methods. *Child Dev.* 2012 Jan-Feb;83(1):16-31.

Borba, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

Bussab, V. S. R., Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2007). Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18(2), 99-133.

Brazelton, T. B. (1979). Evidence of communication during neonatal behavioral assessment. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp.79-88). London: Cambridge University Press.

Braz-Aquino, F. S. & Salomão. N. M. R. (2011). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (2), 252-267.

Braz-Aquino, F. S.; & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade Comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27(3). pp. 413-420.

Braz Aquino, F. S. & Salomão. N. M. R. (2011). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (2), 252-267.

Braz-Aquino, F. S; Salomão, N. M. R. (2016). Configurações do brincar e do uso de brinquedos em contextos interativos mãe-bebê. In: Salomão, N. M. R; Braz-Aquino, F. S.; Correia, M. F. B. (org.). Interface: psicologia do desenvolvimento e questões educacionais contemporâneas (p. 15-35) João Pessoa-PB: Editora da UFPB.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica *Rev. Fac Educ*, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez.

Bruner, J. S. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.

Bruner, J. S. (1980). Early social interaction and language acquisition. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289). New York: Academic Press Inc.

Bruner, J. S. (1998). Introducion celebrando a Vigotsky. In G. BlancK (Ed.), *El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos ineditos* (pp. 19-30). Buenos Aires: Editorial Almagesto - (Colección Inéditos).

Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Rev. Psicologia em Estudo*, V. 16 n 4, p. 659-675, out/dez

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), 1-175.

Cordazzo, S. T. D.; Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Revispsi*. Vol. 7 Nº1.

Cypel, S. (org) (2011) Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto.

Delafield-Butt JT and Trevarthen C (2015) The ontogenesis of narrative: from moving to meaning. *Front. Psychol.* 6:1157

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2º ed.

Esteve-Gibert, N. & Prieto, P (2012) Prosody signals the emergence of intentional communication in the first year of life: evidence from Catalan-babbling infants. *Child Lang.*, Page 1 of 26.

Esteve-Gibert, N., Prieto, P. & Liszkowski, U. (2017) Twelve-Month-Olds Understand Social Intentions Based on Prosody and Gesture Shape. *Infancy*, 22: 108–129

Feldman, R. & Reznick, J. S. (1996) Maternal perception of infant intentionality at 4 and 8 months. *Infant Behavior and Development* 19, 483-496.

Flores, V. L. (2012). Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na formação histórica e cultural humana. *Cenários*, Porto Alegre, v.1, n.5, 1º semestre.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 4º ed.

Guidetti, M., & Nicoladis, E. (2008). Introduction to Special Issue: Gestures and communicate development. *First Language*. 28 (2), 107-115.

Gratier, M., & Trevarthen, C. (2007). Voice, vitality and meaning: on the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment of Bertaus's "on the notion of voice". *International Journal for Dialogical*, 2 (1), 169-181.

Góes, M. C. R. de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspective para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20(50), 9-22.

Haapsamo, Helena. et al (2013) Communication Development and Characteristics of Influencing Factors: A Follow-Up Study from 8 to 36 Months. *Early Child Development and Care*, v183 n2 p321-334 2013

Hall, S.; Rumney, L.; Holler, J.; Kidd, E. (2013). Associations among play, gesture and early spoken language acquisition. *First Language* 33(3) 294–312.

Halliday, M. A. K. (1979). One child's protolanguage. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp.171-190). London: Cambridge University Press.

Hamann, K; Warneken, F; Tomasello; M. (2012). Children's developing commitments to joint goals. *Child Dev.* 2012 Jan-Feb;83(1):137-45

Heesen, R.; Genty, E.;, Rossano, F. Zuberbühler, K. & Bangerter, A. (2017). Social play as joint action: A framework to study the evolution of shared intentionality as an interactional achievement. *Learn Behav.* 2017 Dec; 45(4):390-405.

Legrain, L.; Destrebecqz, A. & Gevers, W. (2012). The role of goal-directed behavior in intention attribution in children. *J Exp Child Psychol.* 2012 Jul;112(3):351-9.

Legerstee, M. (2013). The Developing Social Brain: Social Connections and Social Bonds, Social Loss, and Jealousy in Infancy. In M. Legerstee, D. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The Infant Mind: Origins of the Social Brain.* (pp. 223-247). New York, NY: Guilford Press.

Leontiev, a.n. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar in: vigotski, l.s.; luria, a.r.; leontiev, a.n. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São paulo: ícone, 1988. P. 119-142.

Locke, J. L. (1997) A Theory of Neurolinguistic Development. *Brain and Language* 58, 265–326, ARTICLE NO. BL971791

Machado, G. M.A. (2015) *Concepções e expectativas maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês advindos de gestação gemelar.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.

Matthews, D.; Behne, T.; Lieven E. & Tomasello, M. (2012). Origins of the human pointing gesture: a training study. *Developmental Science* 15:6, pp 817–829

Melinger, A. & Levelt, W. J. M. (2004) Gesture and the communicative intention of the speaker. *Gesture* 4:2, 119-141

Mendes, D. M.L.F. & Seidl-de-Moura, M. L. (2004). Desenvolvimento da brincadeira e Linguagem em bebês de 20 meses. *Rev. Psicologia Teoria e Pesquisa*. Set-Dez, Vol. 20, n 3, pp. 215-222

Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos em psicologia*. UERJ, RJ. 9 (2), 307-327.

Mello, S.A. (2010). A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicologia Usp*, São Paulo, 2010, 21(4). Pp.727-739.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

Meshcheryakov, B.G. (2010). Ideias de I. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4). pp.703-726.

Nogueira, S. E. & Seidl de Moura, M. L. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*. 17(2), 128- 138

Novack M. A.; & Goldin-Meadow S. (2017). Gesture as representational action: A paper about function. *Psychon Bull Rev.* 2017 Jun; 24(3):652-665.

Nunes, L. L.; Braz-Aquino, F. S.; & Villachan-Lyra, P. (2015). Mãe Acha que Bebê Sente Tudo, né?": Concepções Maternas sobre Habilidades Socioemocionais e Comunicativas Infantis. *Psico*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, pp. 243-253, abr.-jun.

Nunes, L. L. & Salomão, N. M. R. (2016) O bebê de três meses de idade: concepções dos pais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n.2 p. 245-255, abr./jun. 2016

Nunes, L. L. & Braz Aquino, F. S. (2014). Habilidade de Comunicação Intencional de Bebês: O que Pensam as Mães?. *Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez, Vol. 30 nº 4, pp. 363-372.

Nunes, L. L. (2014). Habilidades de comunicação intencional de bebês no primeiro ano de vida: um estudo a partir das percepções maternas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P., MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Oliveira, Z.M. R. (2002). Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Oliveira, K. R. S. de, Braz-Aquino, F. de S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *Desenvolvimento Humano*. 10. ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*. Volume 3, No.2.

Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4). Pp.741-756.

Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Rev. Paidéia* 16(34), 169-179.

Ramos, D. D.; & Salomão, N. M. R. (2012) Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estud. psicol.* (Campinas) vol.33 no.3 Campinas July/Sept. 2016

Rivero, M. (2003). Los inicios de La comunicación: La intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. *Anuário de Psicologia*, 34 (3), 337-356.

Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*, 124, 8- 25.

Rodrigues, L. M. (2009). A criança e o brincar. Dissertação de mestrado Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro – UFRRJ

Rossano, F, Carpenter, M & Tomasello, M. (2012) One-year-old infants follow others' voice direction. *Psychol Sci.* ;23(11):1298-302.

Sarriá, E. (1991). Observacion de la comunicacion intencional preverbal: um sistema de codificacion basado em el concepto de categoria natural. *Psicotema*, 3(2), 359-380.

Seabra, K.C. & Seidl-de-Moura, M. L. (2011). Cuidados Paternos nos Primeiros Três Anos de Vida de seus Filhos: Um Estudo Longitudinal. *Interação Psicol.*, 15(2), 135-147 135

Schulze, C. & Tomasello, M. (2015) 18-month-olds comprehend indirect communicative acts. *Cognition*. 2015 Mar;136:91-8

Slunecko, T. & Hengl, S. (2007) Language, cognition, subjectivity – a dynamic constitution. In J. Valsiner & A. Rosa. *The Cambridge Handbook of Social-Cultural Psychology*. Cambridge University Press, pp. 40-61

Smirnova, e. O. & Riabkova, i. A. (2016). Psychological Features of the Narrative-Based Play of Preschoolers Today. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 53, no. 2, pp. 40–55.

Striano, T. & Rochat, P. (1999). Developmental link between dyadic and triadic social competence in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 551-562.

Striano, T. & Vaish, A. (2006). Seven-to-9-month-old infants use facial expression to interpret others' actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 753-760.

Striano, T. & Reid, V. M. (2006). Social cognition in the first year. *Trend in Cognitive Sciences*, 10(10), 471-476.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 60-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .

Tomasello, M. (1998). Reference: Intending that others jointly attend. *Pragmatics & Cognition*, 6(1/2), 229-243.

Tomasello, M. (1999a). The human adaptation for culture. *Annual Reviews Anthropology*, 28, 509-529.

Tomasello, M. (2003). Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).

Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language* 18 (2):121-147 (2003)

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 1-42.

Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007) Shared intentionality. *Dev Sci*. 2007 Jan;10(1):121-5.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (2011). What is it like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being infant and child development. *Infant and Child Development*, 20, 119–135.

Villachan-Lyra, P.; Queiroz, E, F. F. Moura; R. B. e Gil, M.(2017). Entendendo o desenvolvimento infantil: contribuições das neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores. Recife.50 p.

Vigotsky, L. S. (1986). Lev. S. Vigotki: manuscrito de 1929. (A. Marenitch, Trad.). Educação & Sociedade, 17, 21-44.

Vigotsky, L.S. (1995). Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo III. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931). pp. 1-261.

Vigotsky, L. S. (2004). Teoria e método em Psicologia. São Paulo-SP: Ed. Martins Fontes, 3º ed.

Vigotsky, L. S. (1991). A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 4ºed. (Original publicado no Brasil em 1984).

Vigotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). Estudos sobre a história dos comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, Trad). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36

Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2010) Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11a edição - São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica)

ANEXOS

ANEXO I - Roteiro de Entrevista

Idade da mãe: _____

Nível de instrução: _____

Ocupação/Profissão da mãe: _____

Idade do bebê: _____ **Sexo do bebê** _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como a senhora descreve o desenvolvimento do seu bebe até o momento?
2. Nos momentos que a senhora e seu bebê estão brincando, quais são os tipos de brinquedos e as brincadeiras que seu (sua) filho (a) demonstra mais interesse?
3. Você notou mudanças em seu bebê quanto ao uso e tipo de brinquedos ao longo desses meses? Caso sim, quais?
4. Tem alguma informação sobre o bebê que a senhora gostaria de acrescentar?

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa intitula-se a interação mãe-bebê em contexto de brincadeira: levantando indicadores de intencionalidade comunicativa infantil e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Cristina Ramos Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof(a) Dra. Fabíola de Sousa Braz Aquino.

Os objetivos desse estudo são conhecer as habilidades de comunicação intencional de bebês durante episódios de brincadeira livre em díades mãe-bebê. Como objetivos específicos pretendem-se identificar e descrever comportamentos que expressem habilidade de comunicação intencional em bebês nas idades de nove, doze e quinze meses; levantar os tipos de participação materna em cada período do desenvolvimento; Listar os tipos de brinquedos e brincadeiras utilizados pelas mães em interação com os bebês; Averiguar se as mães disponibilizam para seus bebês brinquedos eletrônicos ou tecnologias digitais durante a situação de brincadeira. A finalidade deste trabalho é contribuir para conhecer a habilidade de comunicação intencional infantil no final do primeiro ano de vida e o tipo de comunicação que a mãe estabelece com o bebê em cada período do desenvolvimento, além disso, esse tipo de estudo pode levantar informações para serem discutidas com grupos de mães e educadores infantis.

Solicitamos a sua colaboração para permitir o registro em vídeo de sua interação com seu bebê em sua residência, como parte dos procedimentos adotados será solicitado as mães a autorização para realizar uma entrevista semi-estruturada relativa a aspectos do desenvolvimento do seu filho. Sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Como também, solicita-se a autorização para a utilização de trechos de filmagem, para efeito de relato científico e utilização dessas imagens na defesa pública do trabalho, a se realizar no dia 27/03/2018 as 14h.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, e que os possíveis desconfortos que possam surgir para o bebê referem-se a aspectos da

rotina do mesmo como: sono, indisposição ou cansaço. Na ocorrência desses estados, a mãe tem total liberdade para interromper sua participação a qualquer momento.

Outro possível risco é, após ter concordado em participar do estudo, a mãe desista de sua participação. Referente aos benefícios busca-se levantar indicadores de modalidades do brincar e usos de brinquedos visando conhecer de forma mais aproximada às características de comportamentos de bebês frente à atividade da brincadeira, buscando-se indicadores do uso intencional dos brinquedos. Essa investigação é considerada relevante por pesquisadores da área que concebem o brincar como promotor de desenvolvimento e aprendizado infantil. Ademais, o método videográfico utilizado no presente estudo permite a observação minuciosa de comportamentos fundamentais para a comunicação e a fala, tais como gestos que ausentes podem ser indicadores de transtornos invasivos de desenvolvimento tais como o autismo. Por isso, a produção científica nesse campo pode favorecer o trabalho de psicólogos no campo do desenvolvimento e da educação infantil. No que tange as devidas providências e cautelas empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e/ou condições adversas consiste no conjunto de instruções dadas pela pesquisadora para que as mães durante a visita e conseqüente filmagem possam agir com o bebê a forma como fazem usualmente, inclusive escolhendo o local que para ela é mais confortável para o bebê. Essas instruções visam contribuir para que o registro em vídeo seja o mais espontâneo possível na tentativa de reproduzir o que a mãe vivencia com a criança no contexto da brincadeira

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável: Fabíola de Sousa Braz Aquino

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): (83) 98619-6845

Endereço (Setor de Trabalho): CCHLA- Departamento de Psicologia

Telefone: 3216-7337 ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante