



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

**Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê:
um estudo em contexto de creches**

Jéssica Andrade de Albuquerque

João Pessoa - Paraíba

2021

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

**Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê: um estudo
em contexto de creches**

Jéssica Andrade de Albuquerque

Tese elaborada sob a orientação da Prof.^a
Dr.^a Fabíola de Sousa Braz Aquino
apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia Social da Universidade
Federal da Paraíba- PPgPS/UFPB como
requisito parcial para a obtenção do título de
doutora em Psicologia Social.

João Pessoa - Paraíba

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345a Albuquerque, Jéssica Andrade de.

Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê : um estudo em contexto de creches / Jéssica Andrade de Albuquerque. - João Pessoa, 2021. 243 f. : il.

Orientação: Fabíola de Sousa Braz Aquino.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Atenção conjunta. 3. Interação educadora-bebê. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Educação infantil. I. Aquino, Fabíola de Sousa Braz. II. Título.

UFPB/BC

CDU 159.922(043)

**Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê: um estudo
em contexto de creches**

Jéssica Andrade de Albuquerque

Banca examinadora



Profª Drª Fabíola de Sousa Braz Aquino (Presidente)



Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão (Membro Interno)



Profª Drª Patrícia Nunes da Fonseca (Membro Interno)



Profª Drª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa (Membro externo)



Profª Drª Laísy de Lima Nunes (Membro externo)

DEDICATÓRIA

*À minha amada mainha Cleide por todo o amor,
apoio e entrega. Sem ela não teria sido possível
realizar esse sonho. Obrigada por lutar por mim!
Estou vencendo por nós!*

AGRADECIMENTOS

"Eu me lembro dos dias em que orei por coisas

que tenho hoje." Gratidão!

Quando pensei em escrever essa seção de agradecimentos, recordando de toda a trajetória que me trouxe até a conclusão desse trabalho, lembrei-me da crônica ‘Provas de que vivi’, de Victor Nechi, a qual narra cenas em que gostaria de se ver em fotos que não existem, e, por isso, precisa se dedicar a recordar esses instantes que permanecem sem registros. Mesmo não possuindo os registros fotográficos das vulnerabilidades, encontros, acolhimentos e afetos que perpassaram o processo de doutorado, guardo em minha memória com carinho as vivências compartilhadas com várias pessoas a quem quero agradecer.

Primeiramente minha gratidão a Deus, por ter me sustentado nos momentos mais difíceis, guiado meus caminhos e nunca ter me desamparado. Sinto seu amor a cada instante. Gratidão eterna por seu cuidado e proteção.

À minha mãe Cleide por todo seu esforço em prover minha educação, renunciando inúmeras coisas em meu favor e se sacrificando para que eu pudesse ter ingressado em uma universidade e me encorajando a nunca desistir dos meus sonhos.

A meu pai Jônatas por sua disponibilidade em me ajudar, por sua alegria com minhas conquistas, nunca irei esquecer a cena em que soltou fogos quando fui aprovada no doutorado, expressando sua felicidade ao ver a minha.

Às minhas irmãs Jane e Layne pelo companheirismo, cumplicidade, torcida e apoio sempre. Sou grata a Deus por tê-las em minha vida. É um aconchego para minha alma estar com vocês.

Ao meu sobrinho Rafael, Rafinha para os íntimos, por ser tantas vezes representação de leveza e por tirar vários sorrisos do meu rosto. Desde que você chegou ao mundo a vida ficou mais feliz Rafa! Amo você infinitamente!

Ao meu esposo Edson Meneses pelo incentivo, compreensão, companheirismo e pelo cuidado comigo. Obrigada por me acompanhar nessa jornada de vida, por vibrar comigo e por me consolar quando as dificuldades chegam. Amo muito você!

Aos meus sogros Ivone e Edson por me acolherem como uma filha e pela disponibilidade em ajudar em todos os momentos.

A meu cunhado William pelo carinho e solidariedade, me ajudando sempre que precisei.

A minhas amigas, amigos, primas e primos, que estiveram sempre torcendo por mim, proferindo palavras de apoio, me ouvindo, aconselhando, falando besteiras e dando risadas comigo. Ter vocês em minha vida fazem os dias mais leves. Em especial agradeço a Vanusa, Vanessa, Dayane, Aline, Sirley, July, Júnior e Belchior.

À minha amiga Vanessa Porto pela partilha de momentos alegres e de dor que atravessaram toda a nossa jornada desde a graduação até o doutorado. Pela troca, apoio, risadas. Você deu um novo sentido a essa trajetória. Nêssa, gratidão!

À professora Fabíola de Sousa Braz Aquino pelo compartilhamento de conhecimentos e pela inspiração em minha vida profissional. Obrigada por ter sido parte fundamental na realização desse sonho.

Às professoras integrantes da banca avaliadora do trabalho de tese, Nádia Salomão, Kátia Amorim, Patrícia Fonseca e Lucivanda Borges, por terem aceito avaliar o trabalho, pela leitura cuidadosa e contribuições importantes.

Às minhas colegas do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil pelas vivências construídas ao longo dos anos e pela troca recíproca de conhecimentos e afetos.

Finalizo essa seção parafraseando Victor Nechi, *“Há muitas fotos que gostaria de ter e não foram feitas...Queria todas essas fotos como testemunhos de quem sou e do que vivi”*.

RESUMO

A presente tese evidencia as interações educadora-bebê em contexto de creches e demarca a relevância da habilidade sociocognitiva da atenção conjunta como importante elemento para o desenvolvimento global infantil, sendo organizada em três estudos que exploram a temática. O primeiro estudo consiste em uma revisão sistemática sobre as repercussões da atenção conjunta na cognição social infantil em interações educadora-bebê em contextos de creches. A revisão seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse* (PRISMA) e a análise dos estudos selecionados revelou que os bebês ao se engajarem em episódios de atenção conjunta com seus educadores apresentaram desenvolvimento da comunicação e linguagem oral, passaram a se interessar mais pelas ações do parceiro, a comunicar com maior frequência suas intenções e a direcionar ativamente a atenção para o objeto ou atividade de interesse, o que possibilitou afirmar que a atenção conjunta estabelecida entre educador e bebê, em contextos de creches, repercute na cognição social do bebê. O segundo estudo refere-se a uma pesquisa realizada em cinco creches públicas, e teve como objetivo conhecer as concepções de cinco educadoras infantis acerca de sua atuação junto a bebês, discutindo as repercussões das interações estabelecidas. Os resultados desse estudo evidenciaram uma dissonância entre as verbalizações de educadoras infantis sobre o desenvolvimento de bebês, sua atuação em creches, e o que postulam teóricos da psicologia do desenvolvimento de base histórico-cultural e os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira sobre o assunto. Discute-se o impacto dessas concepções para as interações estabelecidas e a relevância de formações continuadas em serviço direcionadas aos educadores infantis com vistas a promover práticas amparadas em pressupostos teórico-metodológicos científicos que ressaltem o espaço de educação infantil como promotor de aprendizado e desenvolvimento. O terceiro estudo aborda uma pesquisa longitudinal que investigou as configurações de atenção conjunta em interações educadora-bebê em creches aos sete, nove e 12 meses de vida de bebês, em situação de brincadeira livre e estruturada. Os resultados deste estudo demonstraram diferentes configurações da habilidade de atenção conjunta ao longo dos três períodos do desenvolvimento observados e a emergência de outras habilidades sociocomunicativas e linguísticas que mobilizaram e redirecionaram as interações com as educadoras em cada período. Considera-se que o conjunto de resultados extraídos da presente tese contribuem para a discussão sobre os processos de desenvolvimento de bebês em creches no primeiro ano de vida, para o planejamento de intervenções no âmbito da educação infantil, com vistas à promoção de ações potencializadoras de desenvolvimento nos contextos de creches e na proposição de realizações de pesquisas futuras na área.

Palavras-chave: atenção conjunta, interação educadora-bebê, desenvolvimento infantil, educação infantil.

ABSTRACT

This thesis highlights the educator-infant interactions in the context of daycare centers and highlights the relevance of the socio-cognitive ability of joint attention as an important element for the overall development of children, being organized in three studies that explore the theme. The first study consists of a systematic review of the repercussions of joint attention on children's social cognition in educator-infant interactions in daycare settings. The review followed the recommendations of the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyze (PRISMA) and the analysis of the selected studies revealed that infants engaged in episodes of joint attention with their educators showed the development of communication and oral language, started to be more interested in the partner's actions, to communicate their intentions more frequently and to actively direct attention to the object or activity of interest, which made it possible to affirm that the joint attention established between educator and infant, in daycare settings, reverberates in the infant's social cognition. The second study refers to a survey carried out in five public day care centers, and aimed to understand the conceptions of five child educators about their work with babies, discussing the repercussions of the established interactions. The results of this study showed a dissonance between the verbalizations of kindergarten educators about the development of infants, their performance in daycare centers, and what theoreticians of developmental psychology of historical-cultural basis postulate and the official documents that guide Brazilian early childhood education on the subject. The impact of these conceptions for the established interactions and the relevance of continuing in-service training aimed at early childhood educators are discussed, to promote practices based on scientific theoretical-methodological assumptions that emphasize the early childhood education space as a promoter of learning and development. The third study addresses a longitudinal research that investigated the configurations of joint attention in educator-infant interactions in day care centers at 7, 9 and 12 months of life for babies, in a situation of free and structured play. The results of this study demonstrated different configurations of the skill of joint attention over the three periods of development observed and the emergence of other socio-communicative and linguistic skills that mobilize and redirect interactions with educators in each period. It is considered that the set of results extracted from the present thesis contributes to the discussion about the development processes of infants in daycare centers in the first year of life, for the planning of interventions in the scope of early childhood education, to promote actions that enhance development in daycare centers and in proposing future research in the area.

Keywords: joint attention, educator-baby interaction, child development, early childhood education.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	20
II. CAPÍTULO I: Fundamentos da Teoria histórico-cultural: articulações com contextos interativos de desenvolvimento e aprendizado.....	24
III. ESTUDO 1: A atenção conjunta em interações educador-bebê: uma revisão sistemática.....	37
3.1 Introdução	37
3.2 Método.....	40
3.2.1 Protocolo e registro	40
3.2.2 Critérios de elegibilidade.....	40
3.2.3 Fontes de informação.....	41
3.2.4 Busca.....	41
3.2.5 Seleção dos estudos.....	42
3.2.6 Processo de coleta de dados.....	42
3.2.7 Risco de viés dos estudos.....	42
3.3 Resultados.....	43
3.3.1 Autores e ano de publicação.....	45
3.3.2 Vínculo institucional.....	46
3.3.3 Características do desenho do estudo.....	47
3.3.4 Número e características dos participantes.....	48
3.3.5 Descrição das interações.....	50
3.3.6 Risco de viés dos estudos incluídos.....	52
3.3.7 Principais resultados.....	53
3.4 Discussão.....	55
3.5 Considerações Finais.....	56

3.6 Referências.....	58
IV. ESTUDO 2: Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre as concepções de educadoras infantis.....	62
4.1 Introdução.....	62
4.2 Método.....	66
4.2.1 Participantes.....	67
4.2.2 Instrumentos.....	67
4.2.3 Procedimentos para coleta de dados.....	68
4.2.4 Procedimentos para análise dos dados.....	68
4.3 Resultados e discussão.....	69
4.3.1 Eixo 1: Concepções das educadoras infantis sobre o que é ser criança.....	69
4.3.2 Eixo 2: Concepções de educadoras infantis sobre seu trabalho junto a bebês na creche.....	72
4.3.3 Eixo 3: Concepções de educadoras infantis sobre a creche.....	75
4.3.4 Eixo 4: Concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche.....	83
4.4. Considerações Finais.....	88
4.5 Referências	91
V. ESTUDO 3: Atenção conjunta nas interações educadora-bebê em creches: um estudo longitudinal	99
5.1 Introdução.....	99
5.2 Método.....	105
5.2.1 Participantes	106
5.2.2 Instrumentos.....	107
5.2.3 Procedimentos.....	107

5.2.4 Análise dos dados.....	109
5.3 Resultados e discussão.....	111
5.3.1 Resultados e discussão da análise das interações observadas por díade.....	113
5.3.2 Configurações dos episódios interativos educadora-bebê nas três díades observadas.....	199
5.3.3 Configurações dos estilos de fala das educadoras em interação com os bebês ao longo do desenvolvimento	206
5.4 Considerações Finais.....	208
5.5 Referências.....	212
VI CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	222
VII REFERÊNCIAS GERAIS.....	226
APÊNDICES.....	230
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado às diretoras das instituições.....	231
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado às educadoras das instituições.....	233
Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos responsáveis pelos bebês	235
Apêndice D: Questionário de identificação sociodemográfica direcionado às educadoras e roteiro de entrevista.....	237
Apêndice E: Questionário de identificação sociodemográfica dos bebês participantes.....	238
Apêndice F: Descrição das categorias interativas de análise do Estudo 3.....	239
Apêndice G: E-book Interações educadora-bebê em creches: promovendo o desenvolvimento da cognição social infantil.....	245

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma da seleção das publicações a partir do PRISMA.....	44
Figura 2. Síntese do risco de viés a partir da análise com a ferramenta ROBINS I.....	53
Figura 3. Local de realização das videogravações da díade 1 e posicionamento da díade e da pesquisadora.....	113
Figura 4. Local de realização das videogravações da díade 2 e posicionamento da díade e da pesquisadora.....	143
Figura 5. Local de realização das videogravações da díade 3 e posicionamento da díade e da pesquisadora.....	170
Figura 6. Representação das configurações de Atenção Conjunta e habilidades sociocomunicativas dos bebês nos três períodos evolutivos observados.....	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados sociodemográficos das educadoras	67
Quadro 2. Categorias sobre as concepções das educadoras infantis acerca do que é ser criança.....	70
Quadro 3. Categorias acerca das concepções das educadoras sobre seu trabalho junto a bebês na creche.....	73
Quadro 4. Categorias acerca das concepções de educadoras infantis sobre a creche.....	76
Quadro 5. Categorias acerca das concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche.....	83
Quadro 6. Quadro dos dados sociodemográficos das educadoras.....	106
Quadro 7. Quadro dos dados sociodemográficos dos bebês.....	107
Quadro 8. Quadro da descrição dos períodos de observação em cada díade por idade.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos da díade 1:

Gráfico 1. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	116
Gráfico 2. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	117
Gráfico 3. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	121
Gráfico 4. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	122
Gráfico 5. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	126
Gráfico 6. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	127
Gráfico 7. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	131
Gráfico 8. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	132
Gráfico 9. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses, em situação de brincadeira livre.....	136
Gráfico 10. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses, em situação de brincadeira livre.....	137
Gráfico 11. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	140

Gráfico 12. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	141
--	-----

Gráficos da díade 2:

Gráfico 13. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	145
---	-----

Gráfico 14. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	146
---	-----

Gráfico 15. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	150
---	-----

Gráfico 16. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	152
---	-----

Gráfico 17. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	154
---	-----

Gráfico 18. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	155
---	-----

Gráfico 19. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	158
---	-----

Gráfico 20. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	159
---	-----

Gráfico 21. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 e meses, em situação de brincadeira livre.....	162
--	-----

Gráfico 22. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses, em situação de brincadeira livre.....	163
--	-----

Gráfico 23. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	167
--	-----

Gráfico 24. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	168
--	-----

Gráficos da díade 3:

Gráfico 25. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	172
---	-----

Gráfico 26. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.....	174
---	-----

Gráfico 27. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	177
---	-----

Gráfico 28. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	178
---	-----

Gráfico 29. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	182
---	-----

Gráfico 30. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.....	183
---	-----

Gráfico 31. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	187
---	-----

Gráfico 32. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	189
---	-----

Gráfico 33. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 e meses, em situação de brincadeira livre.....	192
--	-----

Gráfico 34. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses, em situação de brincadeira livre.....	193
--	-----

Gráfico 35. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	196
--	-----

Gráfico 36. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.....	197
Gráfico 37. Episódios interativos da díade 1 observados longitudinalmente.....	199
Gráfico 38. Episódios interativos da díade 2 observados longitudinalmente.....	199
Gráfico 39. Episódios interativos da díade 3 observados longitudinalmente.....	200
Gráfico 40. Estilos de fala das educadoras dirigidas aos bebês por grupo de idade	206

I. INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida têm sido realizadas desde o final do século XIX no âmbito da Psicologia. Especificamente o estudo dos processos psicológicos e das capacidades comunicativas de bebês vem sendo explorado a partir de diferentes perspectivas teóricas, o que provocou distintas proposições sobre a forma de compreender e investigar o desenvolvimento infantil (Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2012; Carpenter, 2010, 2011).

Segundo Seidl-de-Moura e Ribas (2004), mesmo não sendo recente a literatura sobre as características dos bebês e sua capacidade para demonstrar o conhecimento sobre o mundo, a disseminação desse conhecimento não tem sido observada de forma ostensiva na Psicologia, sobretudo no Brasil. Na busca de compreender e difundir o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento no primeiro ano de vida, em particular daqueles associados às trocas interativas entre parceiros sociais, é que se propõe a presente tese, que busca analisar a habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê em contextos de creches. A referida análise possui como fundamento a teoria histórico-cultural postulada por Vigotski¹, para quem a dimensão cultural e histórica é constitutiva do desenvolvimento humano.

Ainda sobre os processos de desenvolvimento no primeiro ano de vida, acrescenta-se que pesquisas constataram que atuações profissionais na educação infantil baseadas em interações recíprocas são um importante fator para a constituição de um contexto de aprendizagem colaborativa para bebês (Rudd et. al. 2008; Smith, 1999). A literatura refere também a necessidade de empreender mais pesquisas que se dediquem a explorar especificamente o desenvolvimento sociocomunicativo de bebês no período inicial do desenvolvimento,

¹ A grafia do nome “Vigotski” é adotada dessa maneira nessa pesquisa por ser considerada a forma mais aproximada de tradução do nome do teórico do russo para o português (Delari Junior, 2011). Ressalta-se que ao longo do texto ao citar obras do autor, diferentes grafias de seu nome são utilizadas para respeitar as autênticas referências das publicações.

sobretudo em ambientes extra familiares, tais como creches e pré-escolas (Rossetti-Ferreira, 2015; Rossetti-Ferreira et al., 2000).

Aliado a esses argumentos, compreende-se que estudos que explorem dimensões fundamentais da cognição social infantil, tais como a atenção conjunta e a comunicação intencional, pela sua relevância para o desenvolvimento global das crianças, são considerados cruciais para um melhor entendimento e promoção dessas habilidades em um contexto que tem como função primordial contribuir para o desenvolvimento e aprendizado infantil.

Dessa maneira, afirmando a ideia de que Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) devem se constituir enquanto contextos potenciais para o aprendizado e o desenvolvimento de crianças, a presente tese se propõe a aprofundar como se caracterizam as interações entre educadoras de creches e bebês, com foco nas configurações de atenção conjunta expressas pelas díades observadas e no tipo de participação das educadoras em interação com os bebês, em contexto de brincadeira livre e estruturada.

Para tanto, a presente tese foi organizada em três estudos. O primeiro consiste em uma revisão sistemática acerca das repercussões da habilidade de atenção conjunta na cognição social infantil, em especial, verificou-se como se configuram os episódios de atenção conjunta estabelecidos entre educadora e bebê em contexto de creches, discutindo suas repercussões para o desenvolvimento da cognição social infantil.

O segundo estudo foi desenvolvido a partir da consideração de que as práticas empreendidas por educadores infantis, que possuem implicações na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês com os quais interagem, são orientadas por concepções. Ao compreender a relevância das práticas pedagógicas e das concepções que as orientam, buscou-se investigar como educadoras infantis concebem a sua atuação na creche, o seu papel no processo de desenvolvimento dos bebês e se reconhecem suas práticas com os bebês como promotoras do estabelecimento de relações sociais e do desenvolvimento da cognição social

infantil. A análise visou identificar os fundamentos teóricos que amparam as práticas das profissionais participantes e as discussões apontam, dentre outros elementos, para a relevância das formações continuadas em serviço direcionadas aos educadores infantis no sentido de ampliar compreensões acerca de temáticas essenciais para a construção de uma atuação pedagógica intencional e promotora de desenvolvimento.

O terceiro estudo engloba uma pesquisa longitudinal realizada em contexto de creches públicas que teve como objetivo verificar a habilidade de atenção conjunta em interações entre educadoras de educação infantil e bebês em creches públicas do município de João Pessoa-PB. Especificamente neste estudo pretendeu-se identificar comportamentos nos bebês que demonstrem sua capacidade de estabelecer com as educadoras episódios de atenção conjunta e se comunicar intencionalmente; descrever comportamentos e estilos comunicativos das educadoras que demonstrem responsividade aos comportamentos do bebê, bem como sua capacidade de perceber a habilidade dos bebês de se comunicar intencionalmente; identificar as configurações de episódios de atenção conjunta estabelecidos entre educadoras e bebês durante as interações; descrever as interações entre educadora-bebê quando não estabelecem episódios de atenção conjunta; listar os tipos de atividades livre e estruturadas propostas pelas educadoras nos três diferentes períodos de observação; identificar as variações em episódios de atenção conjunta em função do tipo de atividade e brinquedos utilizados durante as interações, nos três períodos do desenvolvimento dos bebês; elaborar, a partir das análises das interações educadoras-bebês, um material que subsidie discussões e proposição de projetos direcionados a educadoras infantis sobre a importância das interações e comunicação educadoras-bebês para o desenvolvimento da cognição social infantil.

As discussões em torno das temáticas que os artigos englobam estão ancoradas na teoria histórico-cultural de Vigostki e de autores contemporâneos, pois considera-se que os

argumentos apresentados em sua teoria do desenvolvimento humano constituem um campo fértil para a compreensão dos processos de apropriação cultural dos indivíduos ao longo do tempo, em específico aqueles que ocorrem no primeiro ano de vida de bebês. Os conceitos dessa teoria que são de interesse para a presente tese são explorados no capítulo seguinte que versa a respeito dos fundamentos da teoria histórico-cultural e o papel das funções psicológicas superiores no desenvolvimento humano.

Espera-se que os resultados desse estudo bem como as proposituras que se apresentam auxiliem a estruturação de ações que potencializem os processos de desenvolvimento infantil e favoreçam a ocorrência de atenção conjunta entre educadora-bebê em contextos de educação infantil. Almeja-se ainda que tais resultados possam ser divulgados por meio de publicações científicas e que fundamentalmente possam circular nos espaços formais de educação, tais quais aqueles que abarcam a educação infantil.

II. CAPÍTULO I

Fundamentos da Teoria histórico-cultural: articulações com contextos interativos de desenvolvimento e aprendizado

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos da teoria histórico-cultural que respaldam esta pesquisa. O modelo teórico de base histórico-cultural proposto por Vigotski se situa epistemologicamente no materialismo histórico-dialético marxista e põe em relevo o papel da cultura e dos elementos sociais no processo de hominização ao explicar a gênese e a formação das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (Pino, 2000, 2010; Vygotsky, 1996, 1998, 2007). O autor concebe o processo de desenvolvimento humano como contínuo, relacional, não linear, influenciado por múltiplos fenômenos e que se movimenta em variadas direções. A partir desse movimento, ampliam-se as possibilidades de ascendência no desenvolvimento, caracterizado pelo surgimento de novas formas ancoradas nos antecedentes, as quais, por seu turno, permanecem existindo e oportunizando neoformações nos sujeitos (Souza & Arinelli, 2019; Vigotski, 2018).

Do conjunto da obra de Vigotski elucidam-se nesse capítulo as formulações desse autor acerca de como ocorre o desenvolvimento humano, que postulados e leis sustentam sua teoria, marcadamente, sua explicação relativa à gênese e formação das funções psicológicas superiores e os fatores que interferem na constituição dos sujeitos. Para fundamentar as questões da presente tese, será abordada ainda a importância da função psíquica denominada atenção voluntária no desenvolvimento de mecanismos psíquicos e na organização da atividade consciente do homem.

Na compreensão de Vygotsky (2007, 2010), o homem se constitui na relação com as dimensões social, cultural e histórica, a partir de uma base biológica. Esse mesmo autor

formulou sua teoria apresentando inicialmente os conceitos de planos de desenvolvimento, que se referem a três estruturas temporais que devem ser consideradas no desenvolvimento humano, a saber: a evolutiva, a histórica e a ontogenética. O plano evolutivo ou filogenético corresponde à evolução das espécies, isto é, o progresso da espécie animal até chegar ao ser humano; o plano histórico se refere às transformações gradativas que ocorreram desde o período do homem primitivo até sua ascensão a um modo cultural de vida. Já o plano ontogenético diz respeito ao desenvolvimento ao longo da vida, abrangendo as etapas de desenvolvimento desde o nascimento, perpassando pela infância, adolescência, fase adulta, velhice, até a morte (Veer & Valsiner, 2009; Vygotsky, 2007; Vygotsky & Luria, 1996).

Segundo Vygotsky e Luria (1996) esses planos de desenvolvimento, cada um com sua particularidade, possibilitam compreender a origem do comportamento humano. Dessa forma, ao estudar o desenvolvimento humano é necessário considerar o meio em que o homem está inserido, o papel que ele desempenha nesse meio, as influências dos outros sociais e o papel da interação social, para além do aspecto maturacional e evolutivo (Chaves, 2015).

Esse modo de entender a constituição do homem está amparado na ideia de que o desenvolvimento humano ocorre pelo entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes: a natural e a cultural (Vygotsky, 2007, 2009, 2010). A primeira engloba os aspectos biológicos, ou seja, as heranças genéticas. Constituem essa linha, os processos elementares, tais como crescimento e maturação, presentes também nos animais. Já a linha cultural é exclusivamente humana e se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento e a linguagem, que caracterizam o comportamento voluntário e intencional.

Para este autor, o cruzamento dessas duas linhas forma uma única esfera social e biológica de desenvolvimento. Baseados nas postulações de Vygotsky, Asbahr e Nascimento (2013, p. 420), afirmaram que:

as duas linhas se entrelaçam dialeticamente no processo de desenvolvimento, formando uma unidade no processo de humanização, ou seja, o aspecto biológico é o ponto de partida do desenvolvimento humano, mas altera-se no decorrer do processo de apropriação da cultura pelo sujeito.

Dessa maneira, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre a partir dos processos elementares, que, por meio das interações sociais mediadas por indivíduos mais experientes e da inserção das vivências nos contextos culturais, se transformam em mais complexos (Vygotsky, 2007).

Para explicar como o sujeito se desenvolve, Vigotski se voltou à infância e postulou que o dimensionamento do psiquismo pressupõe movimento em sua constituição, sendo caracterizado por ser não linear, irregular, cíclico e envolvendo um circuito de mudanças e transformações qualitativas (Vigotski, 2018). Nesse sentido, o desenvolvimento no sujeito, considerado como agente ativo em sua constituição, está sempre em consolidação (Souza & Arinelli, 2019).

Para o autor, ao longo do desenvolvimento, os sujeitos passam por crises e rupturas, as quais possibilitam uma reestruturação que conduz a uma transformação no organismo. Essa reestruturação integra uma nova forma no psiquismo que não existia anteriormente, embora o surgimento dessa nova forma tenha sido preparado pelo desenvolvimento anterior. Explorando esse processo, Vygotsky (1998) apresentou a noção de *crises de desenvolvimento*, que diz respeito às transições revolucionárias e dialéticas em determinados períodos etários, marcadas por se constituírem como um ponto de virada no processo de desenvolvimento, tanto pelo ritmo das mudanças que engloba, como pelo significado que

essas mudanças representam. As crises demarcam a transformação de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra, indicando o término da etapa antecedente e o início da próxima. Nesse transcurso, a criança, seu entorno e suas relações se modificam, adquirindo novas configurações.

Vygotsky (1998) evidenciou seis crises no desenvolvimento humano, quais sejam: crise pós-natal, crise de um ano, crise dos três anos, crise dos sete anos, crise dos treze anos e crise dos dezessete anos. Ao explorar sobre essas crises, o autor pontuou atributos convergentes entre esses períodos, a saber: a) os limites entre o início e o fim da crise e as idades contíguas não são definidos, sendo as idades um indicador aproximado; b) os períodos críticos são variáveis em cada criança; c) os períodos críticos possuem como marca o negativismo. Além disso, Hedegaard (2009) acrescenta que há três segmentos relacionados às transformações para as novas fases, os quais determinam o conceito de crises de desenvolvimento formulado por Vygotsky, sendo eles: desconstrução, construção e domínio. Ao desconstruir e reconstruir novas competências e ao obter domínio sobre elas, mudanças relevantes ocorrem no psiquismo e uma nova configuração se institui. Tais alterações indicam que a estrutura global da consciência está sendo modificada (Meshcheryakiv, 2010).

Para a presente pesquisa, demarca-se a crise no primeiro ano de vida descrita por Vygotsky (1996, 1998). Segundo acrescenta, esse período é caracterizado por uma socialização peculiar, proveniente de duas razões principais: a ausência de capacidade biológica do bebê, o qual é completamente dependente do adulto para o atendimento de suas necessidades e a falta de meios essenciais de comunicação social, isto é, da fala (Chaiklin, 2016). O autor descreve como características da crise do primeiro ano de vida a presença de três acontecimentos importantes: o processo de andar, a aquisição da linguagem, os afetos e vontades. Ele indica a virada dos 10 meses como a etapa que inicia esse processo, pois é em

torno dessa fase que o bebê começa a desenvolver formas de comportamento mais complexas (Caram, 2009).

Ainda a respeito da crise do primeiro ano de vida, Hedegaard (2009) exhibe o exemplo de uma criança de um ano de idade quando inicia o andar. O comportamento de andar é considerado como etapa de crise, pois ocorre uma modificação no relacionamento da criança com os outros com quem convive, sobretudo seus cuidadores, que passam a lidar de forma diferente com a aquisição de maior mobilidade por parte da criança. Essa nova configuração de locomoção requer modificações nas práticas dos pais e nos meios que a criança está incluída. Dessa forma, é compreensível que as crises que demarcam o desenvolvimento humano englobem alterações biológicas, transformações na vida cotidiana e nas interações sociais (Fleer & Hedegaard, 2010).

Os pressupostos referentes às crises do desenvolvimento se relacionam à noção que Vygotsky (1996) postulou acerca dos períodos de desenvolvimento da criança, que se referem ao conjunto de especificidades desenvolvidas em determinada etapa da vida. Para ele, em cada período etário a criança se apresenta como um ser qualitativamente peculiar que se desenvolve segundo leis distintas específicas de cada idade (Vigotski, 2018). Nesse processo de amadurecimento, que inclui um circuito de mudanças qualitativas, o autor refere que a criança se torna reequipada, isto é, apresenta uma nova configuração psíquica, ancorada na precedente, porém qualitativamente superior a ela. Nas palavras de Vygotsky e Luria (1996, p. 177)

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse

reequipamento que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais (Vygotsky & Luria, 1996, p. 177).

Vygotski (2018) esclarece que as características especificamente humanas emergem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, por meio da colaboração com outras pessoas e, pelo mecanismo de conversão, se transformam em processos internos e individuais da criança.

Ao discorrer sobre o processo de apropriação de habilidades tipicamente humanas, Vygotski (2018) formulou um conjunto de argumentos para explicar como os sujeitos desenvolvem essas habilidades, também chamadas de funções psicológicas superiores. Segundo ele, os bebês, desde o período de seu nascimento, são introduzidos em um ambiente sociocultural próprio e preexistente e, paulatinamente, por meio das interações mediadas por outros mais experientes de sua cultura, adquirem conhecimentos e se apropriam de ferramentas e modos culturais. Salienta-se que as modificações na maneira do bebê agir e perceber o mundo ocorrem mediante as interações sociais e as transformações biológicas que impulsionam o próprio desenvolvimento, e nessa teia relacional, o bebê age de maneira ativa (Veer & Valsiner, 2009).

Vygotsky (1996) evidenciou que é por meio das interações sociais, mediadas por sujeitos mais experientes, que o ser humano se desenvolve e interioriza as formas culturalmente construídas de funcionamento psicológico. O autor define o processo de mediação como o intermédio do outro na relação da criança com o meio social, constituindo-se como crucial para o processo de hominização. Segundo argumenta, é por meio da ação do outro social que os instrumentos existentes no contexto são apresentados à criança, ou seja, “o caminho do objeto até a criança e dessa até o objeto passa através de outra pessoa”

(Vygotsky, 2007, p.20). Ainda segundo ele, a mediação favorece os processos de internalização da criança, oportunizando sua autonomia em relação ao adulto e ao contexto do qual faz parte, viabilizando seu desenvolvimento.

A internalização se caracteriza como o processo de apropriação das condutas sociais, tais como o pensar, a execução de atividades e a forma de relacionamento com outros, e corresponde a um conceito central da teoria histórico-cultural. Diz respeito a uma reestruturação interna de uma operação externa e engloba uma série de transformações no psiquismo (Smolka, 2000). Esse conceito retrata a *lei geral do desenvolvimento cultural* formulada por Vygotsky (1995), segundo a qual "[...] toda função entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica" (Vygotsky, 1995, p.150).

Dessa maneira, entende-se que as funções psicológicas superiores surgem inicialmente nas relações entre os homens, no plano externo, e posteriormente são reconstruídas internamente, ou seja, internalizadas. Esse processo de transformação do nível interpessoal para o intrapessoal decorre de uma série de eventos ao longo do desenvolvimento, e se constitui por meio das relações entre as pessoas (Gomes, Neves, & Domicini, 2015; Pino, 2000). Dessa forma, a interação social mediada é proeminente na teoria histórico-cultural, pois, é por meio dela que a criança internaliza os conceitos e constrói progressivamente sua relação com o meio social.

Ainda explorando o conceito de interação social, Vygotsky (2007, p.58) afirma que “todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos”, ratificando a ideia de que as interações sociais são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento humano. Veer e Valsiner (2009) ao explorarem esse conceito acrescentam que as características tipicamente humanas são adquiridas a partir dos processos que se

formam na história do homem. Assim, as interações com os outros sociais oportunizam que o mundo simbólico seja incorporado no funcionamento mental.

Para Vygotsky (1995), o principal atributo da experiência humana é sua capacidade de criar significações e isso ocorre pelo caráter mediado do funcionamento psíquico, considerado como superior ou cultural. A partir da emergência das funções psicológicas superiores, torna-se possível aos sujeitos, por exemplo, um pensamento abstrato e reflexivo, o uso intencional e generalizante da fala nas relações sociais e, ainda, a constituição da consciência, produto das relações concretas dos sujeitos com a cultura (Leontiev, 2004).

Ao dissertar acerca da reestruturação psicológica que ocorre do campo interpessoal para o intrapessoal, Vygotsky (2007) postula que essa atividade psíquica possui como base a operação com signos, os quais são definidos como instrumentos psicológicos que auxiliam na atividade humana por se tratarem de elementos compartilhados pelo conjunto de membros de um grupo social, favorecendo a sua comunicação e interação. É a utilização dos signos que modifica as operações elementares em ações mais complexas e superiores. Segundo Vygotsky (2007, p.34) “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Ou seja, por meio da utilização dos signos são constituídas novas formas de desenvolvimento cultural.

Ao considerar o signo enquanto instrumento psicológico, Vygotsky (2007) evidenciou a fala como principal instrumento psíquico de transmissão e apropriação cultural, recurso especificamente humano e fundamental para o desenvolvimento. Segundo afirmou, a aquisição da fala é essencial para o desenvolvimento infantil e os comportamentos que a antecedem possuem relevância na apreensão da cultura. Para ele, anterior à apropriação da fala, o bebê possui uma sociabilidade particular em razão da sua fase de desenvolvimento específica. Diante disso, embora suas trocas comunicativas estejam limitadas em seu primeiro

ano de vida, em decorrência da ausência da fala, o bebê é capaz de se comunicar sem o recurso das palavras, por meio do choro, do olhar, do sorriso, do gesto de apontar e do balbúcio (Vygotsky, 1995, 1996, 2007).

De acordo com Vygotsky (1996), esses elementos pré-linguísticos detêm um relevante papel social no primeiro ano de vida por suas funções comunicativas. À medida que o desenvolvimento vai ocorrendo, essas habilidades vão adquirindo paulatinamente um caráter mais complexo, oportunizando novas configurações de expressões infantis, de modo que, com o desenvolvimento da comunicação verbal, outras aquisições vão se inserindo, como a aprendizagem dos significados. Ressalta-se mais uma vez que todos esses processos só são possíveis diante da interação social do bebê com outros mais experientes de sua cultura e em conjunto com fatores biológicos elementares.

No que diz respeito ao desenvolvimento no primeiro ano de vida, Cheroglu e Magalhães (2016) mencionam a importância das qualidades das relações interpessoais estabelecidas com os bebês no período pós-natal, uma vez que essas relações estão intimamente vinculadas à primeira atividade-guia dos bebês nessa fase, denominada de atividade de comunicação emocional direta, que corresponde à expressão das primeiras reações emocionais dos bebês dirigidas ao adulto, os quais respondem a essas reações, introduzindo os bebês em uma atividade conjunta.

Segundo as autoras, essa atividade-guia encontra-se na base do desenvolvimento dos bebês. É por meio dela que os bebês complexificam o conjunto de processos psíquicos que auxiliam em sua formação, e se orientam para formar novas possibilidades de ação. À medida que novas formas de desenvolvimento vão se constituindo, os bebês avançam na superação da comunicação emocional direta enquanto atividade-guia, incorporando-a, e passam a construir outras formas de atividades. O desenvolvimento infantil, é, portanto, um processo culturalmente mediado e dependente das interações que se estabelecem.

Ainda explorando os elementos de apropriação da cultura, Vygotsky (2007) deu ênfase à ideia de imitação, compreendida por Aquino (2015) como uma atividade criativa e importante instrumento na aquisição de novas habilidades, que possibilita à criança apreender a cultura de seu grupo social. Segundo Vygotsky (1995), a imitação possibilita à criança internalizar novas formas de comportamento e se configura como fundamental em seu desenvolvimento cultural. Para ele, o mecanismo psicológico geral de constituição e desenvolvimento das funções psíquicas é a imitação, pois é por meio dela que se assegura a assimilação de diversas funções entre as pessoas. A esse respeito, Hedegaard (2009) pontua a relevância da imitação enquanto meio pelo qual a criança pode realizar, com o auxílio de um outro mais experiente e pela via da mediação, o que ainda não consegue fazer sozinha, e, baseado nos pressupostos vigotskianos, ressalta que a capacidade imitativa está atrelada ao desenvolvimento da criança, de modo que, em cada período etário, a criança possui uma zona específica de imitação intelectual que vai sendo ampliada a cada etapa do desenvolvimento.

Mediante o aparato de apropriação cultural que as funções psíquicas superiores englobam, tais como a fala e a habilidade de imitação, Vygotsky (2000) evidenciou a atenção como uma das amplas funções da estrutura psicológica que auxilia o uso de instrumentos em um contexto social e como habilidade determinante para o sucesso ou não de qualquer operação prática. As formulações sobre essa função psicológica e suas relações com o desenvolvimento global infantil são essenciais para o entendimento das questões apresentadas nessa tese.

Com base na teoria histórico-cultural, compreende-se que há duas modalidades básicas de atenção: a involuntária, que é denominada também como natural, inata, inferior ou imediata; e a atenção voluntária, nomeada de arbitrária, superior ou mediada. É importante enfatizar que esses dois tipos de atenção não se separam no processo de desenvolvimento humano, eles são articulados. No entanto, a atenção involuntária corresponde a uma função

elementar, caracterizada por atos instintivos e reflexos, e a atenção voluntária, como explica Luria (1979), corresponde a uma função psicológica superior, consciente, intencional, que possibilita a concentração proposital para algum foco de interesse. Essa capacidade humana se desenvolve por meio da apropriação de elementos culturais. A mediação do outro na vida da criança, por intermédio da linguagem, possibilita a ela selecionar e direcionar sua atenção para os estímulos de seu interesse.

Vygotski (2000, p. 224) descreve a atenção voluntária da seguinte maneira:

[...] é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo de atenção está inteiramente submetido às leis gerais do desenvolvimento cultural e da formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura não é um simples resultado do desenvolvimento natural orgânico da atenção, mas é resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-mediadores externos.

Dessa forma, podemos entender que a atenção voluntária apresenta características qualitativamente superiores à atenção involuntária e implica em uma transformação estrutural por meio da introdução de mediadores externos, a exemplo dos signos. De acordo com Luria (1979), ao final do primeiro ano de vida já é possível observar traços rudimentares da atenção voluntária. Diante dessas afirmações é importante destacar a relevância do outro e dos signos para o desenvolvimento da atenção voluntária e o papel da linguagem enquanto elemento direcionador da atenção.

Vygotsky (1998) explica que a atenção voluntária na criança se desenvolve por meio da interação dela com seu meio social e pode ser verificada inicialmente quando outros culturalmente mais experientes direcionam o foco da criança para algo e, a partir disso, a criança passa a fazer uso dessa função pelo que foi salientado pelo outro cultural. A constituição da atenção voluntária viabiliza o desenvolvimento de mecanismos psíquicos,

bem como possibilita a organização da atividade consciente do homem, desempenhando papel crucial em sua vida.

Especificamente para esse estudo busca-se investigar uma modalidade de atenção voluntária, a saber, a *atenção conjunta* que tem sido considerada como essencial para a inserção dos indivíduos no mundo cultural. Essa habilidade consiste no foco conjunto de duas pessoas em um mesmo objeto de interesse. Ela contribui para o desenvolvimento humano global e de forma específica promove, juntamente com outros elementos presentes nas interações, a construção de fenômenos sociais mais complexos que ocorrem posteriormente, como a capacidade de pensar se colocando no lugar do outro, a identificação grupal e a inserção cultural (Tomasello, 2003, 2019).

Do exposto, compreende-se que as interações sociais são partes constituintes de variados contextos, a exemplo do meio familiar, e de contextos estruturados de aprendizagem como creches, pré-escolas e escolas. É possível mencionar a brincadeira, a contação de histórias, o uso de brinquedos, a utilização de recursos como música e dança como exemplos de situações que ocorrem nesses espaços e que oportunizam trocas interativas e atividades conjuntas entre educador-bebê, as quais podem oportunizar o desenvolvimento de habilidades infantis. Nesse sentido, defende-se que as instituições que tem como função promover o desenvolvimento infantil em seus distintos aspectos, como as creches, devem se estabelecer enquanto espaços que potencializem efetivamente os processos de desenvolvimento infantil, incluindo a implantação de práticas intencionais direcionadas à apropriação cultural dos bebês e à construção de novas habilidades, as quais podem ser favorecidas por meio de trocas interativas de qualidade.

Diante dos argumentos conceituais abordados a partir da teoria histórico-cultural, direciona-se a discussão para o cerne da questão que constitui o nosso objeto de estudo, qual seja, os episódios de atenção conjunta que ocorrem em interações educadora-bebê, no

contexto de creche. Evidencia-se a plausibilidade das elaborações de Vigotski e autores contemporâneos que se apoiam nesse referencial teórico para subsidiar as discussões suscitadas por essa pesquisa, haja vista que as postulações desse autor proporcionam um campo fértil para abordar as funções psíquicas no primeiro ano de vida.

Pontuamos a necessidade de explorar com maior especificidade a habilidade de atenção conjunta, por ser considerada um dos pilares da cognição social infantil. Para tanto, delinea-se na próxima seção o primeiro estudo desta tese que se refere a uma revisão sistemática sobre a atenção conjunta nas interações educador-bebê em contextos de creches. Vislumbra-se apresentar ao leitor um panorama teórico sobre o tema e discutir os desdobramentos das pesquisas realizadas internacionalmente a respeito dessa habilidade, especificamente nos processos interativos que ocorrem em contextos de educação infantil.

III. ESTUDO 1

A atenção conjunta em interações educador-bebê: uma revisão sistemática

3.1 Introdução

Nesse estudo, as interações sociais estabelecidas entre o sujeito e outros mais experientes de sua cultura são concebidas como facilitadoras do desenvolvimento de mecanismos psíquicos superiores, pela mediação. Dentro desse enfoque, ressalta-se a habilidade de atenção voluntária como uma atividade mental que se estabelece no transcurso das interações sociais mediadas. Essa habilidade é considerada relevante por se constituir como fundamental para o direcionamento da consciência e para o desenvolvimento de mecanismos psicológicos tipicamente humanos (Vygotsky, 1995). Ao explorar o desenvolvimento da atenção, Vygotsky (1995) mencionou que esse processo começa a acontecer a partir das trocas entre o bebê e os adultos de seu ambiente, que ocorrem desde cedo, antes do primeiro ano de vida, em conjunto com outras dimensões do desenvolvimento.

No que refere às habilidades que se iniciam no primeiro ano de vida e que são favorecidas por processos de interação social, pesquisas na área da Psicologia do desenvolvimento no Brasil têm dado ênfase à construção da aquisição da linguagem (Borges & Salomão, 2003; Melo, 2015; Oliveira, Aquino, & Salomão, 2016), das relações afetivas (Amorim, Anjos, & Rossetti-Ferreira, 2012), das expressões emocionais (Mendes & Cavalcante, 2014; Mendes & Seidl-de-Moura, 2009); e das habilidades sociocomunicativas, a exemplo da comunicação intencional e atenção conjunta (Aquino & Salomão, 2011; Medeiros & Salomão, 2014).

De específico interesse para essa pesquisa, a habilidade de atenção conjunta, descrita por Tomasello (2019) como a capacidade de coordenar a atenção entre um parceiro social e

um objeto de interesse mútuo, envolvendo a coordenação recíproca do adulto e da criança para um foco conjunto em um terceiro elemento, tem sido evidenciada como fundamental para o desenvolvimento de habilidades que promovem a inserção dos indivíduos no mundo cultural (Tomasello, 2003, 2019). Essa habilidade tem sido destacada como importante para o desenvolvimento humano, pois representa um marco no modo de relacionamento da criança com seu meio, já que envolve a compreensão da intencionalidade do outro (Colus & Amorim, 2019; Tomasello, 2003, 2019).

Segundo Striano e Reid (2006), a atenção conjunta se constitui como um dos pilares da cognição social. Esta última se caracteriza pela capacidade de percepção de bebês de diferenciar pessoas de objetos e também de interpretar os comportamentos do outro, por meio das trocas recíprocas de pistas sociais, tais como, o contato visual, os movimentos do corpo, o tom de voz, as expressões faciais, o olhar alternado, o apontar, dentre outras formas de comunicação. Dessa maneira, a intencionalidade comunicativa e a atenção conjunta são os primeiros mecanismos que possibilitam que bebês manifestem essa diferenciação do outro e se comuniquem intencionalmente, devido à atribuição de significado dada pelo adulto a essa comunicação.

De acordo com Tomasello (2003, 2019), por meio da habilidade de se comunicar intencionalmente e da habilidade de atenção conjunta, fenômenos sociais mais complexos que emergem posteriormente são favorecidos, a exemplo da empatia, da identidade de grupo e das convenções sociais. Diante disso, afirma-se a relevância da habilidade de atenção conjunta e da comunicação intencional para o desenvolvimento humano global.

A atenção conjunta é considerada por Tomasello (2019) como um fenômeno social que tem a cultura como parte constitutiva. Sua emergência ocorre dentro de um período que ele denomina de “revolução dos nove meses”. Para ele, é nessa etapa que surgem novos comportamentos que parecem indicar uma transformação na forma como os bebês

compreendem seus mundos, principalmente seus mundos sociais. Essa mudança inclui o aparecimento de comportamentos no bebê que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si mesmo.

No que se refere à relação entre a habilidade de atenção conjunta e a cognição social infantil, compreende-se que os episódios de atenção conjunta ao impulsionarem a participação ativa da criança em contextos de aprendizagem sociocultural e ao favorecerem o incremento de um conjunto de dimensões básicas do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, têm uma imbricada relação com a cognição social.

Essa relação tem sido investigada em estudos sobre as habilidades sociocomunicativas de bebês durante o primeiro ano de vida, sobretudo em interações entre mãe e bebê. Os resultados desses estudos (Tomasello, 2003; 2019), têm apontado a relevância dos processos de desenvolvimento que são favorecidos por meio das interações e dos episódios de atenção conjunta, a exemplo do desenvolvimento da linguagem (Melo, 2015), e ainda da possibilidade de os bebês compreenderem as pistas sociais dos outros e extrair delas informações acerca de um novo objeto e seu referente linguístico (Cleveland, Schug, & Striano, 2007).

Apesar de existir uma gama de estudos que abordem a temática da habilidade de atenção conjunta argumentando sobre sua relação com a cognição social, ainda é escasso o número de publicações que se dedicam a explorar habilidades como essa e outras em ambientes extra-familiares, tais como creches e pré-escolas (Rossetti-Ferreira et al. 2000; Rossetti-Ferreira, 2015). A maioria dos estudos realizados sobre atenção conjunta englobam interações que ocorrem entre mãe e bebê.

Diante do exposto e considerando a inserção das crianças em espaços educativos infantis cada vez mais cedo e a relevância de suas interações com adultos e coetâneos para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Alexandrino & Braz Aquino,

2018), defende-se que estudos sejam realizados em outros contextos de desenvolvimento e aprendizado, tais como o da Educação Infantil.

Destaca-se ainda que para Vygotsky (2000), a formação das funções psicológicas superiores é possibilitada pela interação social mediada em um contexto sociocultural. Dessa maneira, a presente revisão se justifica pela necessidade de elucidar as repercussões da habilidade de atenção conjunta na cognição social infantil, especificamente considerando interações educador-bebê em contexto de creches, pela relevância de sumarizar pesquisas que evidenciem como a habilidade de atenção conjunta interfere na cognição social infantil. Portanto, objetiva-se verificar, a partir dos artigos analisados, se episódios de atenção conjunta entre educador e bebê em contextos de creches interferem no desenvolvimento da cognição social infantil.

3.2 Método

3.2.1 Protocolo e registro

A presente revisão seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyse* (PRISMA) (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009) e está registrada no banco de dados internacional de protocolos de revisão sistemática *International Prospective Register of Ongoing Systematic Reviews* (PROSPERO) sob o número CRD42019133759.

3.2.2 Critérios de elegibilidade

Os critérios elegíveis para identificar as produções disponíveis na literatura que abordam como os episódios de atenção conjunta entre educador e bebê repercutem na cognição social foram: (1) artigos de estudos empíricos e delineamento observacional; (2) artigos que tivessem descritores em inglês, português e espanhol; (3) artigos cujos participantes fossem educadores e bebês com desenvolvimento típico; (4) artigo original de

pesquisa desenvolvida com seres humanos, publicado em periódico indexado nas bases utilizadas, sem restrição de período de tempo. Justifica-se a escolha de tais critérios por englobarem um conjunto específico de características para cumprir os objetivos da presente revisão.

3.2.3 Fontes de informação

Para selecionar as produções que abordavam a habilidade de atenção conjunta nas interações educador-bebê foi realizada uma busca eletrônica abrangente nas bases de dados *Web of Science*, *Pubmed*, *Pepsic*, *Scielo*, *Indexpsi*, *PsycInfo* e *Lilacs*. Também foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como forma de ampliar a busca por produções sobre a temática. A data da última busca foi 04/05/2020.

3.2.4 Busca

O processo de busca eletrônica foi realizado a partir da construção do SPICE, que se trata de uma ferramenta Crochane que possui um acrônimo para cada letra e é amplamente utilizada para a organização e combinação de descritores em revisões sistemáticas (Harris et al. 2018). Os descritores utilizados foram: “*Child Day Care Centers*”, “*Preschool*”, “*School Teachers*”, “*infant*”, “*attention*”, “*joint attention*” e “*social cognition*”. Os referidos termos foram organizados da seguinte maneira por meio do SPICE: S= (*Setting*) “*Child Day Care Centers*” ou “*Preschool*”, P= (*Perspective/População*) “*School Teachers*” ou “*infant*”; I= (*Intervention*) “*attention*” ou “*joint attention*”; C= (*Comparison*) não foi incluído termo, por não englobar comparações nos estudos que se propunham localizar, E= (*Evaluation*) “*social cognition*”. Essa combinação de termos foi aplicada em todas as bases de dados pesquisadas para o rastreamento dos estudos.

É digno de nota que os termos foram incluídos com base em uma pesquisa DeCs/Mesh Descritores em Ciências da Saúde, exceto o termo “*joint attention*”, que embora não conste como descritor na plataforma mencionada, se tratava de uma palavra específica e

de interesse para a presente revisão. Além disso, corresponde a um termo comumente utilizado em pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento.

3.2.5 Seleção dos estudos

Segundo Almeida e Goulart (2017, p. 554) “é comum que no processo de extração de dados em revisões sistemáticas tenham dois revisores coletando as informações dos estudos primários de forma independente, (...) resolvendo as discordâncias com um terceiro revisor ou por meio de um consenso”. Nesse sentido, primeiramente, dois investigadores avaliaram de forma independente os títulos e resumos das produções das bases de dados para seleção de estudos potencialmente elegíveis. Desses, foram buscados os textos completos para avaliação minuciosa, dos quais foram incluídos os estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Nos casos de discordância, foi contatado um terceiro avaliador.

3.2.6 Processo de coleta de dados

Foi criado um formulário para a coleta dos dados dos artigos incluídos. O referido formulário englobou os seguintes itens: autor e ano de publicação, vínculo institucional, características do desenho do estudo, número e características dos participantes, descrição das interações, risco de viés dos estudos incluídos e principais resultados. Esse processo foi realizado por dois pesquisadores de forma independente.

3.2.7 Risco de viés dos estudos

A análise do risco de viés dos estudos foi realizada a partir do instrumento Risk Of Bias In Non-randomized Studies - of Interventions (ROBINS-I) (Sterne et al., 2019). Essa é uma ferramenta Cochrane para avaliação da qualidade metodológica dos estudos observacionais, a qual contém sete domínios que são classificados em domínios pré-intervenção e pós-intervenção para estudos observacionais. Os domínios pré-intervenção consistem em: confundimento, que avalia se há potenciais confundidores no estudo (variáveis associadas ao fator em estudo e ao desfecho) e se foi realizada análise adequada; seleção dos

participantes, que se refere ao modo que os participantes foram selecionados, verificando se houve risco de viés na participação; aferição da intervenção (exposição), que corresponde à forma de mensuração da ocorrência da intervenção (exposição) e confiança nessa informação.

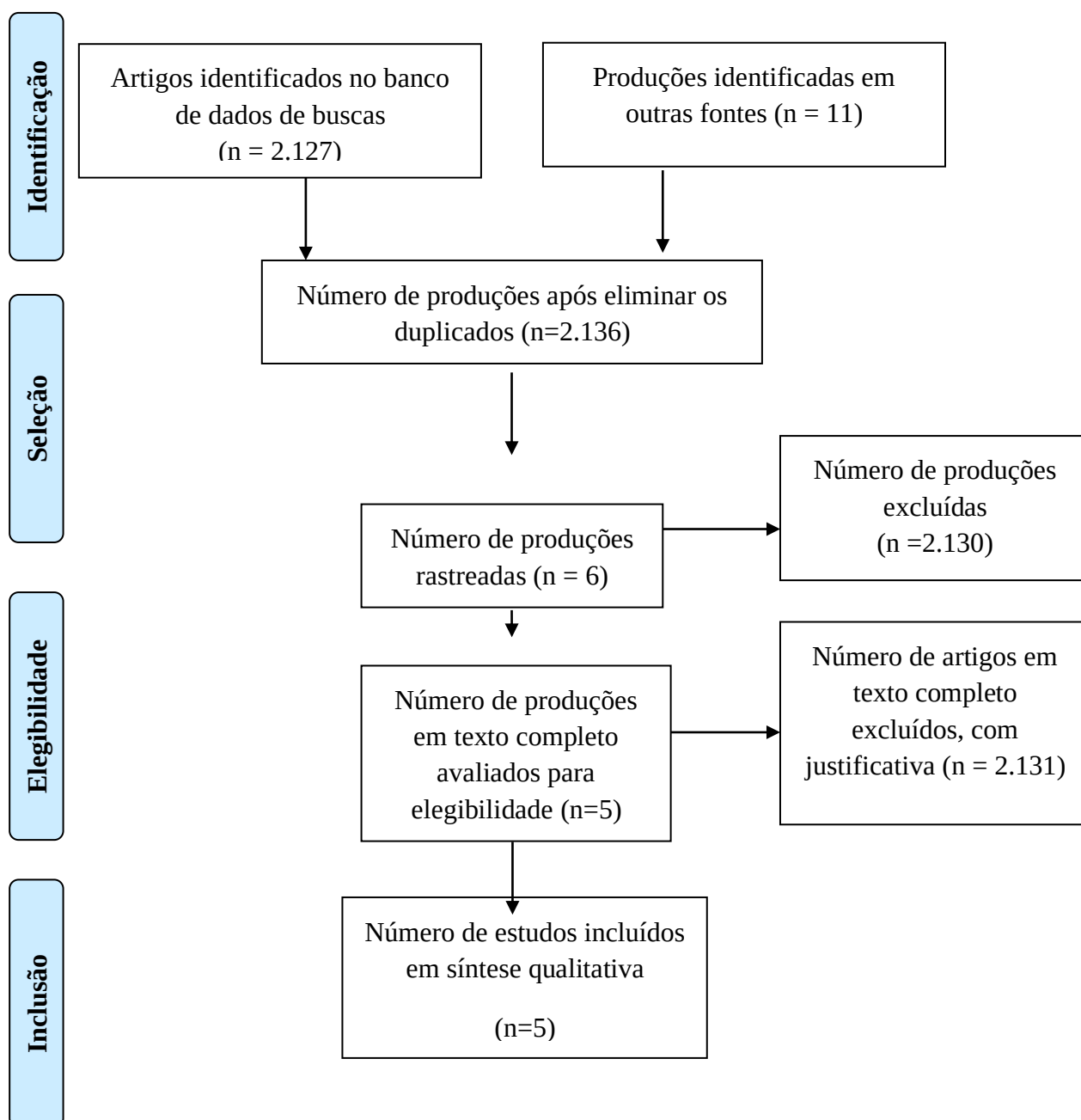
Os domínios pós-intervenção consistem em: recebimento da intervenção atribuída, que se refere ao viés de performance e contaminação entre os grupos. Avalia se os indivíduos de um determinado grupo efetivamente receberam as intervenções para as quais foram analisados, bem como avalia potenciais cointervenções; perdas, corresponde ao percentual de perdas e características dos indivíduos com dados faltantes em comparação aos com seguimento completo; aferição nos desfechos, que envolve a forma de mensuração da ocorrência dos desfechos e a confiança nessa informação e o relato seletivo dos desfechos, que avalia se há maior probabilidade de relato dos desfechos com resultados significativos. Os referidos domínios foram avaliados por dois pesquisadores de forma independente.

3.3 Resultados

As primeiras buscas levaram aos seguintes resultados no que se refere à quantidade de publicações: *Web of Science*: 221 artigos; *LILACS*: 11 artigos; *PsycINFO*: 1162 artigos; *PEPSIC*: 679 artigos; *SciELO*: 15 artigos; *Indexpsi*: nenhum artigo localizado, *PubMed*: 39 artigos. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram localizadas 11 produções, sendo 5 teses e 6 dissertações. Após a leitura dos títulos e resumos, restaram as seguintes produções: *Web of Science*: 2 artigos; *LILACS*: 2 artigos; *PsycINFO*: 2 artigos; *PEPSIC*: 1 artigo; *SciELO*: 1 artigo e BDTD: 1 tese. Por fim, após a leitura de todas as produções na íntegra, a seleção das produções se restringiu aos seguintes números: *Web of Science*: 1 artigo; *LILACS*: nenhum artigo; *PsycINFO*: 2 artigos; *PEPSIC*: 1 artigo; *SciELO*: nenhum artigo; *PubMed*: 1 artigo e BDTD nenhuma produção incluída, totalizando 5 produções a serem analisadas na íntegra.

É relevante enfatizar que a exclusão dos artigos e produções ocorreu por estes não atenderem aos critérios de elegibilidade previamente estabelecidos para esta revisão. O fluxograma da seleção das publicações pode ser visualizado na Figura 1 a seguir.

Figura 1. Fluxograma da seleção das publicações a partir do PRISMA



Os resultados das informações dos artigos incluídos são descritos a seguir, considerando os seguintes eixos: autor e ano de publicação, vínculo institucional, características do desenho do estudo, duração total do estudo, número e características dos participantes, descrição das interações, risco de viés dos estudos incluídos, principais resultados e conclusões.

3.3.1 Autores e ano de publicação

Este estudo não estabeleceu um recorte temporal para a seleção das produções científicas a serem analisadas. Esta escolha se deu como forma de favorecer a construção de um panorama geral que auxiliasse em uma análise de produções que abordassem o desenvolvimento da atenção conjunta a partir de interações entre educador-bebê. As cinco produções analisadas foram publicadas nos anos de 1999, 2007, 2008, 2012 e 2017. Embora essa análise preliminar apresente um relativo crescimento no que se refere a esta temática, visualiza-se a escassez de estudos que investigam a atenção conjunta em episódios de interação entre educadores e bebês.

Desses cinco artigos, três são de autoria individual (Smith, 1999; Shin, 2012; Degodarti, 2017) e dois, de autoria coletiva. Sobre isso, faz-se necessário salientar que os dois artigos de autoria coletiva foram produzidos pelos mesmos autores, em diferentes anos e com diferentes objetivos: o estudo de Cain, Rudd e Saxon (2007) investigou o engajamento de bebês com idade entre 18 e 24 meses em episódios de atenção conjunta em creches de “baixa qualidade”, e o estudo de Rudd, Cain e Saxon (2008) investigou os efeitos do desenvolvimento profissional de equipes que trabalham em instituições de educação infantil, também consideradas de “baixa qualidade” na aquisição da linguagem de bebês com idade entre 14 a 36 meses. Este dado tem relevância, haja vista que o fato de os estudos serem publicados pelos mesmos autores pode indicar que a temática tem sido estudada por um

grupo restrito de pesquisadores em poucos países do mundo, justificando a necessidade de empreender mais pesquisas sobre o tema.

Diferenças na autoria coletiva e individual são discutidas por Grácio (2018), o qual afirma que trabalhos de autoria coletiva têm suas particularidades, haja vista que, por serem produzidos por duas ou mais pessoas, de maneira coletiva e plural, resultam em um estudo único, homogêneo e indivisível e favorecem o crescimento da ciência, pois a colaboração entre autores, instituições e/ou países potencializam o desenvolvimento de estudos, principalmente empíricos, pela abrangência de fontes de informações, olhares diferentes sobre um mesmo fenômeno, riqueza na discussão dos resultados levantados, diminuição do tempo de execução da pesquisa e da chance de erros no delineamento dos estudos, além da possibilidade de ampliação de divulgação científica.

3.3.2 Vínculo institucional

Todos os artigos analisados (n=5) eram de produção internacional, tendo seus autores, vínculo com as seguintes instituições: Nova Zelândia: *University of Otago* (Smith, 1999), Estados Unidos: *Baylor University*, *Texas Tech University* e *Montclair State University* (Cain, Rudd, & Saxon, 2007; Rudd, Cain, & Saxon, 2008; Shin, 2012) e Austrália: *Macquarie University* (Degodarti, 2017).

Esta informação possibilita visualizar que o estudo da atenção conjunta nas interações educador-bebê tem sido objeto de investigação de pesquisadores internacionais, permite ainda observar a escassez de estudos que abordam o desenvolvimento desta habilidade humana, denotando a importância da realização de pesquisas nacionais que explorem esta temática, uma vez que a criança é inserida cada vez mais cedo em espaços de educação infantil e a interação com os pares e o adulto é imprescindível para a apropriação de conhecimentos culturais importantes para a construção de funções psíquicas tipicamente

humanas (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Tomasello, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007; Vasconcelos & Salomão, 2016).

3.3.3 Características do desenho do estudo

No que se refere ao desenho dos estudos, foi possível perceber que o estudo de Smith (1999) foi de método qualitativo, do tipo transversal. Como instrumentos foram utilizadas a observação por videogravação: de situação planejada e de *running record* (registro de atividade da criança) e *Abbott-Shimassessment profile*: constituído por um *checklist* de observação que integra análise documental e entrevista e que serve para avaliar se os centros de educação infantil auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Neste ponto, também foram utilizadas escalas que verificavam a qualidade dos serviços oferecidos nas instituições pesquisadas.

O estudo de Cain, Rudd e Saxon (2007) também foi de método qualitativo, tipo transversal e de caráter experimental. Os instrumentos utilizados foram: *Infant–Toddler Environmental Rating Scale (ITERS)* e o *The Joint Attention Observation Coding System (JAOCS)*. *Infant–Toddler Environmental Rating Scale (ITERS)* é uma escala que mede a qualidade de creches que recebem crianças desde o nascimento até a idade de 30 meses. Esta escala é composta por 35 itens e sete categorias que auxiliam na verificação de elementos relacionados à qualidade dos serviços oferecidos. O *The Joint Attention Observation Coding System (JAOCS)* foi desenvolvido para coletar dados sobre interações sociais de observações de educadores infantis junto aos bebês. Ao usá-lo, o observador registra uma entrada literal de todas as expressões verbais do educador em interação com a criança durante uma observação de 10 minutos de duração, e cada uma dessas expressões é categorizada de acordo com os descritores. Além disso, o observador também registra os horários de início e término do momento de atenção conjunta, que envolve educador-criança.

O estudo de Rudd, Cain e Saxon (2008) foi de método qualitativo, transversal e do tipo experimental. Para desenvolver o estudo, os autores utilizaram os seguintes instrumentos: *Infant/Toddlers Environmental Rating Scale (ITERS)*: mesma escala usada no estudo de Cain et al (2007); *Mac Arthur Communicative Development Inventory (MCDI)*, que já é validada no Brasil e se trata de um *checklist* desenvolvido para avaliar habilidades de comunicação em crianças pequenas. Este *checklist* foi preenchido pelos pais dos bebês participantes do estudo, e *Joint Attention Observation Coding System (JAOCS)*, utilizado no estudo de Cain, Rudd e Saxon (2007).

Shin (2012) mencionou em seu artigo que seu estudo foi de método qualitativo, do tipo transversal, não experimental. Como instrumentos, foram realizadas observações não participativas, videogravações e trechos de gráficos de comunicação diária dos bebês, nos quais os educadores anotam informações importantes sobre a rotina dos bebês para que os pais tenham acesso e assim, possam deixar recados para os profissionais.

Por fim, no estudo de Degodarti (2017), a autora menciona que foram utilizados os mesmos instrumentos de um estudo anterior, realizado por ela e colaboradores porém, com objetivos diferentes do estudo aqui selecionado e analisado (Degodarti, Torr, & Nguyen, 2016). O estudo analisado (Degodarti, 2017) utilizou videogravações de educadores em contexto de educação infantil, com o foco nas situações de atenção conjunta e trocas verbais, de maneira a elaborar um modelo de representação da linguagem e da aprendizagem cognitiva-colaborativa nestes contextos.

3.3.4 Número e características dos participantes

Smith (1999) desenvolveu uma pesquisa em 100 centros de educação infantil na Nova Zelândia. Este estudo contou com uma amostra composta por 200 bebês, 101 meninas e 99

meninos, sendo dois bebês de cada centro. A média de idade dos bebês foi de 16,4 meses e, todos eles, exceto um bebê com 26 meses de idade, tinham menos de dois anos de idade.

Por sua vez, Cain, Rudd e Saxon (2007) relataram que 35 educadores infantis participaram de seu estudo, os quais foram escolhidos aleatoriamente dentre 27 centros de educação infantil considerados de “baixa qualidade”, localizados em uma cidade do Texas. É importante destacar que a indicação de centros de educação de “baixa qualidade” é referida no artigo, sem, contudo, indicar sobre os critérios adotados para essa classificação. A idade média dos 35 educadores foi de 31,6 anos. Esses profissionais foram divididos em grupo experimental e controle. Os participantes do grupo experimental ($n = 16$) receberam um treinamento de desenvolvimento profissional (PDT) projetado para aumentar a frequência de atenção conjunta nas interações com os bebês. Três meses após o início deste treinamento profissional, 30 minutos de videograções foram codificados para cada educador dos grupos controle e experimental.

Participaram do estudo de Rudd, Cain e Saxon (2008) 30 educadoras infantis distribuídas em 22 centros de educação infantil considerados de “baixa qualidade” em uma cidade do Texas. A idade média das educadoras foi de 32 anos. Também participaram deste estudo 121 bebês, dentre os quais 64 fizeram parte do grupo experimental e 57, do grupo controle. A idade média dos bebês participantes do estudo foi de 21,6 meses de idade e 61% desta amostra vivia com ambos os pais.

A amostra que compôs o estudo de Shin (2012) era de oito bebês, com idades entre 9 e 23 meses, inseridos em um centro de educação infantil localizado na cidade de Nova Iorque. O estudo de Degodarti (2017) contou com uma amostra de seis díades educador-bebê que foram selecionadas aleatoriamente dentre 57 centros de educação infantil australianos. A única informação sociodemográfica sobre os participantes se referiu às suas formações: um

educador tinha um certificado de qualificação profissional, três tinham diploma em curso superior e dois, diploma de bacharel em educação infantil.

É relevante destacar que apenas o estudo de Rudd, Cain e Saxon (2008) apresentou informação sobre o sexo dos participantes, sendo todas do sexo feminino. Os demais estudos não especificaram o sexo dos educadores. No que se refere aos centros de educação infantil onde os estudos ocorreram também não há especificações se as instituições são públicas ou privadas.

3.3.5 Descrição das interações

No que tange ao estudo de Smith (1999), cada centro foi visitado por dois dias, período no qual cada criança participante do estudo foi filmada por duas horas (uma hora por dia por dois dias distintos). Diferentes períodos do dia foram observados, embora houvesse pouca escolha de horário para a filmagem, em decorrência do cronograma das entrevistas, horário de sono e de chegada/partida dos bebês. De uma hora de observação, 50 minutos foram destinados a uma situação planejada e os outros 10 minutos, de *running records*, os quais foram analisados pelo autor do artigo. Entende-se por *running record* a observação de uma atividade realizada pela criança na qual se verifica o desenvolvimento de certa habilidade, com base no que foi ensinado em um momento prévio, pelo educador.

Os *running records* foram analisados e os episódios de atenção conjunta contidos no material foram codificados. Um segundo observador foi convidado para fazer uma análise independente das transcrições, de forma a verificar omissões e comentar diferenças em seu julgamento dos episódios. Em seguida, a codificação dos dados foi modificada com o objetivo de atingir um nível de concordância entre os observadores. A análise das interações também levou em consideração alguns fatores: se o episódio interativo foi iniciado por um

bebê ou por um adulto e se esta interação era diádica (adulto-bebê) ou polidiádica (bebê-bebês) (Smith, 1999).

Nesta análise, a atenção conjunta foi definida pelas situações nas quais o adulto e a criança participavam de alguma atividade ou conversa, em um contato direto e recíproco. Não foram incluídos nesta definição de atenção conjunta breves convites para brincar, elogios a alguma ação infantil ou comentários sobre algo que a criança estava fazendo. As categorias descritas pelos pesquisadores para os episódios de atenção conjunta foram nomeadas da seguinte maneira: Livros ou fotos; Cuidar; Desenvolvimento motor amplo; Brinquedos; Jogo criativo; Construção; Areia; Relacionado ao corpo; Bonecas; Conversa; e Atividades organizadas por adultos (Smith, 1999).

No estudo de Cain, Rudd e Saxon (2007) as videograções foram realizadas no horário da manhã, entre 08:00 e 11:00hrs. Este horário foi escolhido pois, segundo os autores, os bebês estavam mais ativos e seria mais provável conseguir amostras de engajamento entre adulto-bebê. No momento da videogração, o observador se instalou em um local reservado da sala, de maneira a não causar distração nos bebês. Neste momento, houve pouca interação entre observador e educadores, para manter a integridade da recolha de informações. Do total de 30 minutos de videogração, os 10 minutos iniciais e finais foram desconsiderados e os 10 minutos intermediários foram analisados e codificados por avaliadores neutros às especificidades do estudo.

Para a realização das videograções de interações entre educadora e bebês, Rudd, Cain e Saxon (2008), utilizaram uma câmera portátil. As interações foram registradas no cenário natural da instituição e nestes momentos, o observador procurou ser discreto, de maneira a causar a mínima distração possível: neste momento, era avisado às educadoras para agirem como se o observador “não estivesse ali”. Foram realizadas gravações de 30 minutos e as gravações ocorreram no período da manhã, momento no qual os cuidados das educadoras

com os bebês permitiam um maior nível de interação individual. As gravações foram codificadas e analisadas considerando que se o adulto e o bebê interagissem com um objeto por pelo menos três segundos, era registrado o início de um episódio de atenção conjunta.

A coleta de dados do estudo de Shin (2012) teve duração de 13 semanas. A observação não-participante ocorreu com a utilização de um espelho unidirecional, localizado em um estande de observação no centro pesquisado e teve a duração de seis horas semanais. Os bebês foram videogravados por 15 minutos por semana durante seis semanas, em situações que envolviam *running records*. As anotações e as videograções foram transcritas e analisadas detalhadamente com a utilização de um sistema de codificação aberto e todos os eventos selecionados foram examinados de forma a identificar temas que auxiliariam a responder as questões de pesquisa.

No estudo de Degodarti (2017), os educadores foram videogravados por 90 minutos durante dois períodos, distribuídos em dois dias. As videograções foram analisadas de modo a verificar situações em que educador e bebê se envolviam em uma experiência de interação compartilhada. O material foi codificado com o auxílio de um *software*, de modo a detalhar o início e término de atenção conjunta na interação educador-bebê.

3.3.6 Risco de viés dos estudos incluídos

A análise do risco de viés dos estudos, realizada a partir do instrumento ROBINS I, revelou que, de maneira geral, as produções incluídas apresentaram baixo risco de viés. A síntese de risco de viés dos estudos pode ser visualizada na Figura 2 a seguir:

Figura 2. Síntese do risco de viés a partir da análise com a ferramenta ROBINS I

Smith (2006)	+	+	+	+	?	+	+
Cain, Rudd & Saxon (2007)	+	+	+	+	+	+	+
Rudd, Cain & Saxon (2008)	+	+	+	+	+	+	+
Shin (2012)	+	+	+	+	+	-	-
Degotardi (2017)	+	+	+	+	+	+	+
	Confundimento	Seleção dos participantes	Aferição da intervenção	Recebimento da intervenção atribuída	Perdas	Aferição dos desfechos	Relato seletivo dos desfechos

+ Baixo risco de viés ? Indefinido risco de viés - Alto risco de viés

3.3.7 Principais resultados

O estudo de Smith (1999) verificou um baixo nível de interação entre adulto-bebê nas creches da Nova Zelândia. A autora explica que este resultado tem relação com a rotina das instituições de educação infantil, que pela grande quantidade de atividades, não permitia que os professores encontrassem tempo para estabelecer uma atenção compartilhada com os bebês, o que pode ter influência no transcurso do desenvolvimento infantil. Os episódios de interação que envolviam objetos e brinquedos, leitura de histórias e rotinas de cuidado foram os que mais apresentaram episódios de atenção conjunta. A autora conclui que crianças mais experientes são os parceiros interativos mais prováveis nestes contextos.

O estudo de Cain, Rudd e Saxon (2007) concluiu que os educadores que receberam treinamento exibiram mais episódios de engajamento com os bebês e passaram a utilizar uma linguagem mais elaborada e rica do que aqueles que faziam parte do grupo controle. A partir

disso, os autores defendem o uso do treinamento de desenvolvimento profissional com os educadores infantis.

Os primeiros resultados do estudo de Rudd, Cain e Saxon (2008) levaram à constatação de que as educadoras que faziam parte do grupo experimental se envolveram em mais episódios de atenção conjunta (e por mais tempo) que as educadoras do grupo controle. No que se refere à aquisição de linguagem, foi possível perceber que os grupos controle e experimental tiveram resultados semelhantes. Análises subsequentes auxiliaram no entendimento de que o nível de implementação do treinamento profissional variou bastante, o que pode ter impactado no desenvolvimento da linguagem infantil, pela influência das ações das educadoras. De maneira geral, Rudd, Cain e Saxon (2008) concluíram que o treinamento de profissionais para o desenvolvimento de atenção conjunta em centros considerados de “baixa qualidade” influencia o desenvolvimento da linguagem infantil quando os profissionais aderem ao programa. Além disso, eles mencionam que realizar pesquisas nestes centros tem suas dificuldades, a exemplo das modificações no quadro de funcionários, da mobilidade dos bebês e mudanças constantes no ambiente de sala de aula. Pontua-se que o termo “mobilidade dos bebês” foi mencionado no estudo, porém os autores não explicitaram a que se referia.

Por sua vez, os resultados do estudo de Shin (2012) demonstraram que bebês se envolvem em um tipo de atenção e comunicação durante interações entre pares independente da linguagem verbal. Os resultados deste estudo também confirmaram que os bebês menores de dois anos eram capazes de produzir e compreender atos imperativos e declarativos de apontar durante a interação entre pares e, durante estas interações entre coetâneos, os bebês apontaram para solicitar objeto, comunicar suas intenções e direcionar ativamente a atenção para o objeto ou atividade de interesse.

Os resultados destacaram ainda que os bebês estavam mais interessados na ação do parceiro sobre o objeto, em vez da posse do objeto. As interações sociais dos bebês eram estendidas ou interrompidas pelos educadores, especialmente quando envolvia algum conflito. A partir disso, o estudo sugere que educadores infantis atentem para os múltiplos significados dos comportamentos dos bebês, de forma a reconhecer a importância das interações entre pares para o desenvolvimento infantil (Shin, 2012).

Os resultados do estudo de Degodarti (2017) foram categorizados como: atenção não conjunta (quando educador e criança atentavam para o mesmo objeto mas não havia evidência de atenção conjunta), atenção conjunta fragmentada (quando a atenção do educador era breve, desarticulada e estava dividida entre a criança e suas outras atividades), atenção conjunta fluida (possui elementos da atenção fragmentada e o educador também divide a atenção com outra criança) e a atenção conjunta estável (contribuições mútuas de bebês e educadores para a interação). Degodarti (2017) concluiu que formas qualitativamente variadas de atenção conjunta influenciam em contextos de aprendizado e auxiliam no desenvolvimento da cognição social e da linguagem infantil. Para a autora, as situações de interação entre adulto e bebê na educação infantil devem orientar-se em torno de tópicos de interesse mútuo, destacando que os profissionais devem observar os objetos, situações e atividades que despertam o interesse em interagir nos bebês.

3.4 Discussão

Diante dos resultados dos estudos aqui explorados (Cain, Rudd, & Saxon, 2004; Degodarti, 2017; Rudd et al., 2008; Shin 2012; Smith, 1999) é possível afirmar que a atenção conjunta se configura como um dos elementos que compõem a habilidade de cognição social infantil. A partir dos comportamentos desenvolvidos durante o engajamento em episódios de atenção conjunta com seus educadores, a exemplo da linguagem, do direcionamento da

atenção a objetos de interesse, da demonstração de suas intenções ao outro, os bebês, de maneira geral, demonstraram a sua capacidade de diferenciar os educadores de objetos e foram capazes de interpretar seus comportamentos.

Essa constatação corrobora com as colocações de pesquisadores que defendem a relação imbricada entre atenção conjunta e cognição social infantil, sua relevância para o desenvolvimento global (Cleveland, Schug, & Striano, 2007; Tomasello, 2003; 2019) bem como a necessária identificação e planejamento de intervenções, desde os primeiros anos de vida, quando da identificação de possíveis prejuízos nessa habilidades.

3.5 Considerações Finais

Esta revisão sistemática permitiu verificar, pelos estudos analisados, que ao se engajarem em episódios de atenção conjunta com seus educadores, bebês apresentaram desenvolvimento da comunicação e linguagem oral, passaram a se interessar mais pelas ações do parceiro, a comunicar com maior frequência suas intenções e a direcionar ativamente a atenção para o objeto ou atividade de interesse, o que possibilita afirmar que a atenção conjunta estabelecida entre educador-bebê, em contextos de creches, possui repercussões na cognição social do bebê. Apesar desses resultados é relevante pontuar, no entanto, que o número de estudos e de instituições pesquisadas incluídas nessa revisão não consistem em representações absolutas da realidade, haja vista que ainda são necessários mais estudos em contextos e culturas diferentes e que abranja uma população maior para tal feito, não sendo possível produzir generalizações a partir dos elementos identificados nessa revisão.

Para além de tais considerações, a revisão permitiu ainda reafirmar a necessidade da implementação de formação continuada direcionada a profissionais que atuam na educação infantil, pois as pesquisas demonstraram que profissionais que receberam formação continuada em serviço, em interação com os bebês, conseguiram aumentar a frequência e

duração de episódios de atenção conjunta, promover o desenvolvimento infantil global e obter ganhos no desenvolvimento da linguagem.

Diante de tais resultados, afirma-se a relevância de empreender estudos que acompanhem a habilidade de atenção conjunta em contextos de creches, a fim de que se disponibilize dados empíricos que auxiliem pesquisadores do campo da psicologia do desenvolvimento infantil e da linguagem, professoras(es) de educação infantil e psicólogas(os) na formulação de práticas e programas de intervenção direcionados à promoção dessa habilidade, pela sua importância no desenvolvimento dos bebês.

Pontua-se que essa revisão sistemática englobou artigos disponíveis em bases de dados internacionais, dissertações e teses brasileiras publicadas na BDTD, indicando-se, portanto, a necessidade de ampliar a busca para outras fontes de informações, a exemplo de produções em livros internacionais e nacionais, e pesquisas publicadas em Anais, Boletins e *E-Books*.

Para além da importância relativa aos estudos sobre a habilidade de atenção conjunta no âmbito da educação infantil, considera-se imprescindível investigar como os educadores infantis concebem sua atuação junto aos bebês nesses contextos, se reconhecem as implicações de suas práticas no desenvolvimento das habilidades infantis e quais subsídios teóricos têm ancorado suas atuações. A relevância do levantamento dessas concepções se dá em razão de elas serem orientadoras de práticas nas interações educadores-bebê (Seidl-de-Moura et al., 2004) as quais podem favorecer o desenvolvimento de habilidades infantis sociocognitivas tais como a atenção conjunta. Nesse sentido, o próximo estudo dessa tese investiga tais elementos e tece reflexões sobre a relevância da participação docente para o desenvolvimento sociocognitivo infantil.

3.6 Referências

- Alexandrino, V. C. & Braz Aquino, F. de S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 85-99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Almeida, C. P. B. & Goulart, B. N. G. (2017). Como minimizar vieses em revisões sistemáticas de estudos observacionais. *Revista CEFAC*, 19(4), 551-555. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171941117>
- Amorim, K. S., Anjos, A. M., & Rossetti-Ferreira, M.C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>
- Aquino, F. S. B. & Salomão, N. M. R. (2011). Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. *Rev. Psicologia: reflexão e crítica*, 107-115. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100013>
- Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>
- Cain, D. W., Rudd, L. C., & Saxon, T. F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care*. 177(2), 159–185. <https://doi.org/10.1080/03004430500375927>
- Cleveland, A., Schug, M., & Striano, T. (2007). Joint attention and object learning in 5-and7-month-old infants. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 299-307. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.12.004>

- Colus, K.M. & Amorim, K. de S. (2019). O Estabelecimento da Atenção Conjunta em um Bebê com Deficiência Visual Severa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e3541. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3541>
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. <https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Degotardi S., Torr, J., & Nguyen, N. (2016) Infant-toddler educators' language support practices during the context of mealtime. *Australasian Journal of Early Childhood Education* 41(4): 52–62. <https://doi.org/10.1177/183693911604100407>
- Grácio, M. C. C. (2018). Colaboração científica: indicadores relacionais de coautoria. *Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends*. 12(2), 24-32. <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2018.v12n2.04.p24>
- Harris, J. L., Booth, A., Cargo, M., Hannes, K., Harden, A., Flemming, K., Garside, R., Pantoja, T., Thomas, J., & Noyes, J. (2018). Cochrane Qualitative and Implementation Methods Group guidance series-paper 2: methods for question formulation, searching, and protocol development for qualitative evidence synthesis. *Journal of clinical epidemiology*, 97, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2017.10.023>
- Medeiros, C. S. & Salomão, N. M. R. (2014). Análise de dois contextos interativos em uma díade mãe-criança com deficiência visual. *Temas em Psicologia*, 22(4), 701-713. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-03>
- Melo, G. M. L. de S. (2015) Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem. *Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

- Mendes, D. M. L. F. & Seidl Moura, ML. (2009). Expressões faciais de emoção em bebês: importância e evidências. *Estudos de Psicologia*, 9(2),307-327. <https://doi.org/10.12957/epp.2009.9105>
- Mendes, D. M. L. F. & Cavalcante, L. I. C. (2014). Modelos de *self* e expressão emocional em bebês: concepções de mães e outras cuidadoras. *Psico-PUCRS*, 45(1), 120-129. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.1.13768>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Oliveira, K. R. S., Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores [Language development in early childhood and linguistic styles of educators]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K., & Silva, A.P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2): 279-291. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200008>
- Rossetti-Ferreira, M. C. T. (2015). A Creche Carochinha e sua história. In *Histórias da Carochinha: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Rudd, L. C., Cain, D. W., & Saxon, T. F. (2008) Does improving joint attention in low-quality child-care enhance language development? *Early Child Development and Care*, 178(3): 315-338. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701536582>

- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317. <https://doi.org/10.1177/1476718X12443023>
- Smith, A. B. (1999) Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7:1, 85-98. <http://dx.doi.org/10.1080/0966976990070107>
- Sterne, J. A., Hernán, M. A., McAleenan, A., Reeves, B. C., & Higgins, J. P. (2019). Assessing risk of bias in a non-randomized study. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*, 621-641.
- Striano, T. & Reid, V. M. (2006). Social cognition in the first year. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 471-476. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.006>
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano: Tópicos* (C. Berliner, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: a theory of ontogeny*. Cambridge, Massachussetts. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science*, 10(1), pp.121-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00573.x>
- Vasconcelos, D. C. & Salomão, N. M. R. (2016). Educadoras de creches: concepções sobre desenvolvimento infantil. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 81-94.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

IV ESTUDO 2

Interações educadora-bebê em creches: um estudo sobre as concepções de educadoras infantis

4.1 Introdução

O presente estudo se desenvolveu a partir do argumento de que as interações entre educadora-bebê nas quais ocorrem episódios de atenção conjunta em contexto de creches podem favorecer formas colaborativas de aprendizagem, apreensão cultural dos bebês, promover a compreensão dos outros como seres intencionais, além de facilitar o desenvolvimento linguístico e sociocomunicativo dos bebês (Cain, Rudd, & Saxon, 2007; Degodarti, 2017; Rudd et al., 2008; Shin 2012; Smith, 1999). Retoma-se o argumento segundo o qual as interações sociais entre educadora-bebê contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais infantis a partir da inserção de crianças em creches (Ogando, 2020; Rodrigues, 2019).

Embora estudos demonstrem que a entrada de bebês em contextos de educação infantil e as interações estabelecidas com seus educadores promovam ganhos no amadurecimento desses bebês, em especial quando eles são provenientes de contexto de extrema carência (Lordelo et al., 2007; Ogando, 2020), é fundamental mencionar que o impacto da creche no desenvolvimento está relacionado à qualidade do atendimento oferecido. De maneira geral, as pesquisas têm apontado que os efeitos benéficos da inserção de bebês em creches consideradas de alta qualidade são maiores para crianças advindas de ambientes familiares com baixos níveis de renda e escolaridade (Geoffroy et al., 2007; Hungerford & Cox, 2006; Melhuish, 2004).

As pesquisas também têm demonstrado que a alta qualidade das creches se associa ao desenvolvimento no campo cognitivo, social e linguístico dos bebês (Fuertes, 2016; Ruzek,

Burchinal, Farkas & Duncan, 2014). Nesse sentido, Casalinho (2019) afirma existir uma relação direta entre a qualidade dos ambientes educativos e o desenvolvimento infantil, de modo que contextos educativos de boa qualidade repercutem no nível das aprendizagens das crianças.

No que se refere aos critérios que determinam a qualidade das creches no Brasil, menciona-se o documento intitulado “Indicadores de qualidade na educação infantil” (Brasil, 2009), que elenca o nível de qualidade das creches a partir de sete domínios, quais sejam: *planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social*. O conjunto desses indicadores demarca os elementos esperados a serem desenvolvidos no âmbito da educação infantil de qualidade.

Diante dos indicadores listados, damos ênfase nesse estudo à dimensão das interações sociais, consideradas como imprescindíveis ao desenvolvimento humano por se constituírem como base da formação das funções psicológicas superiores e da personalidade (Valsiner, 2007). Assumimos a noção de interação a partir da própria raiz etimológica da palavra: interação, “ação entre”, o que implica em bidirecionalidade, tal como afirmam Piccinini et al. (2001). Para o dicionário Aurélio (Ferreira, 1994): “Interação [inter+ação] 1. Ação que se exerce entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. (p.956).

De forma mais específica, partilha-se da conceituação de interação social apresentada por Seild de Moura e Ribas (2007), que definiu a interação social a partir de critérios temporais e comportamentais:

O início de uma interação é caracterizado por um dos parceiros dirigir um comportamento social (atividade) em relação ao outro e ser respondido por ele com um comportamento social (atividade), num intervalo de 5 segundos. O fim do episódio de

interação é caracterizado por um ou ambos os parceiros deixarem de dirigir comportamentos sociais (atividades) em relação ao outro por um intervalo de tempo maior que 5 segundos (Seidl de Moura & Ribas, 2007, pp. 111).

Dito de outra forma, as interações sociais se constituem como processos bidirecionais e recíprocos que se potencializam pela responsividade do outro membro da relação, em função de um comportamento social realizado.

Pesquisas realizadas por Alexandrino e Braz Aquino (2018), Oliveira, Braz Aquino e Salomão (2016) apontam para a importância de educadores infantis compreenderem o valor das interações educador-criança para o desenvolvimento da cognição social infantil, e de um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento global. Aliado a isso, acrescenta-se que os educadores que atuam em contextos de educação infantil possuem papel fundamental no desenvolvimento das crianças que frequentam os espaços de creches, devendo se constituir enquanto mediadores entre a criança e o conhecimento, interferindo na construção de conceitos, nas diferentes situações de aprendizagem criadas por sua linguagem, por suas ações e pelo uso dos mais distintos materiais (Bolsanello, 2009).

A relevância de espaços estruturados de aprendizagem para o desenvolvimento e a qualidade das interações nesses contextos foi afirmada por Vygotsky (2004) desde o final da década de 1920, quando o autor considerava que as instituições escolares deveriam se constituir como ambientes nos quais as crianças, ao serem inseridas, poderiam se beneficiar das interações sociais para a apropriação cultural, bem como para o desenvolvimento dos conhecimentos sociohistoricamente construídos por meio da cultura, apontando para a importância dos processos de mediação que deveriam ocorrer nesses espaços.

Menciona-se a relevância das interações sociais para o desenvolvimento de bebês em contextos de creches, a qual é referida em documentos oficiais da educação infantil brasileira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) indica que a

interação é uma das estratégias mais importantes do professor para favorecer a aprendizagem infantil, de modo que é fundamental que seja considerada na organização do trabalho educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) põem em relevo as interações adulto-criança e criança-criança como eixo que deve compor a proposta curricular da educação infantil e a inclui como elemento fundamental para a construção da identidade pessoal e coletiva do sujeito. Nessa mesma direção, a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), ressalta as interações sociais como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, considerando-a como essencial para que as crianças possam condições de aprenderem e se desenvolverem.

Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento de bebês que frequentam contextos de educação infantil pode ser fortemente influenciado pelas suas vivências e interações nesse meio. Por isso, adverte-se para o valor de interações com outros sociais, tais como educadoras e coetâneos, que podem contribuir para mudanças e transformações qualitativas a cada nova etapa. Pelas interações que estabelecem, diferentes habilidades podem ser construídas no psiquismo infantil, a exemplo da capacidade imitativa, do desenvolvimento da fala, do pensamento, da atenção voluntária e demais funções psicológicas tipicamente humanas (Vygotsky, 2004).

Por entender a relevância da atuação dos educadores de educação infantil e as repercussões de suas práticas no desenvolvimento de bebês, e reconhecendo que essas práticas são construídas a partir de suas concepções (Santos, Ramos, & Salomão, 2015), pontua-se como fundamental conhecer a forma como educadores infantis concebem o desenvolvimento infantil e seu papel junto aos bebês.

Acrescentamos que, de acordo com Ramos e Salomão (2013), conhecer as concepções de educadoras sobre o desenvolvimento infantil consiste em um aspecto fundamental para a qualidade das experiências das crianças nas instituições, sobretudo no que diz respeito à

estruturação das políticas sociais e a sua aplicabilidade no cotidiano da creche. Além disso, consideramos que entender essas concepções pode contribuir na formulação de estratégias interventivas direcionadas à ampliação de práticas profissionais que explorem intencionalmente o valor das interações sociais, e, de forma mais específica, as atividades conjuntas entre educadora-bebê, as quais devem ser estruturadas com base em evidências científicas, para que, de fato, mobilizem os processos de desenvolvimento infantil nas creches.

Nesse sentido, pretende-se compreender como as educadoras concebem a sua atuação na creche, o seu papel no processo de desenvolvimento dos bebês e se reconhecem que suas práticas juntos aos bebês podem promover o estabelecimento de relações sociais e o desenvolvimento da cognição social infantil. Frente ao exposto, considerando que as concepções são orientadoras de práticas (Seidl-de-Moura et al., 2004), objetiva-se nesse estudo conhecer as concepções de educadoras infantis sobre suas atuações junto a bebês em contextos de creches a fim de entender os fundamentos epistêmicos de suas práticas e possibilitar processos de ressignificações que dialeticamente perpassem suas ações direcionadas aos bebês.

4.2. Método

A presente pesquisa teve um delineamento qualitativo-descritivo. Esse método foi escolhido por valorizar, traduzir e expressar as intersubjetividades dos sujeitos no que diz respeito às suas vivências. Segundo González Rey (2002), a subjetividade é o objeto da pesquisa qualitativa e sua complexidade se dá em razão do entrelaçamento de seus elementos constitutivos, que podem variar diante do contexto em que o sujeito se expressa. É dentro dessa perspectiva que o presente estudo se insere, uma vez que o desenvolvimento do sujeito está marcado pela história e pelo contexto em que está inserido.

4.2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa cinco educadoras de turmas de berçário 1, que atuavam e cinco instituições públicas distintas, especificamente com bebês entre 6 a 12 meses de vida. A faixa etária das educadoras teve média de 41,4 anos e renda familiar média de 2 salários mínimos. Todas as educadoras participantes possuíam formação em nível superior em Pedagogia e cursaram a graduação em formato intensivo, isto é, durante os finais de semana, o que pode implicar no comprometimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Machado, 2010).

O quadro 1 a seguir apresenta os dados sociodemográficos das educadoras participantes.

Quadro 1. Dados sociodemográficos das educadoras

Profissionais	Idade	Escolaridade	Tempo de experiência na educação infantil	Tempo em que trabalha na Instituição
Educadora 1	48	Superior Completo	5 anos	2 meses
Educadora 2	53	Superior Completo	20 anos	6 anos
Educadora 3	46	Superior Completo	7 anos	4 anos
Educadora 4	32	Superior Completo	8 anos	6 anos
Educadora 5	28	Superior Completo	3 anos	3 anos

4.2.2 Instrumentos

Foi utilizada uma entrevista composta por frases em que as participantes deveriam completar quatro enunciados. Esses enunciados exploravam as concepções das educadoras no que se refere ao que é ser criança, seu trabalho junto aos bebês na creche, o papel da creche e sobre o desenvolvimento infantil. Também foi utilizado um questionário sociodemográfico contendo perguntas sobre a formação profissional das professoras, idade e tempo de atuação na educação infantil.

4.2.3 Procedimentos para coleta de dados

Inicialmente foi solicitada a permissão para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa. Em seguida foi submetido o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de ética e pesquisa, sendo concedida a autorização sob o número CAAE: 97767018.2.0000.5188. Posteriormente a pesquisadora solicitou às professoras o consentimento para a participação no estudo, que foi expresso a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados teve início por meio do *rapport* com as professoras e do levantamento de seus dados sociodemográficos. Em seguida, foram realizadas as entrevistas que aconteceram em ambientes reservados, no interior das próprias creches, durante horários considerados convenientes pelas professoras.

As entrevistas foram realizadas em cinco Centros de Referência da Educação Infantil (CREI) públicos no município de João Pessoa-PB e ocorreram em local reservado das instituições, sendo o áudio gravado e posteriormente transcrito para análise. É importante enfatizar que as instituições estavam localizadas em bairros caracterizados pelo baixo nível socioeconômico de sua população e que as educadoras participantes eram responsáveis por turmas de berçário I e juntamente com uma auxiliar de sala acompanhavam uma média de 20 crianças na faixa etária entre 6 e 12 meses, as quais frequentavam a creche em período integral.

4.2.4 Procedimentos para análise dos dados

A análise das respostas das entrevistas foi realizada por meio da Análise de Conteúdo inspirada em Bardin (2009), que contemplou a transcrição literal das entrevistas, seguida de leitura flutuante, levantamento das respostas e construção de categorizações a partir das respostas. Os enunciados completados pelas educadoras em relação às suas concepções

acerca do desenvolvimento infantil e de sua atuação em creches foram organizados em quatro eixos: 1) *concepções de educadoras infantis sobre o que é ser criança*; 2) *concepções de educadoras infantis sobre seu trabalho junto a bebês na creche*; 3) *concepções de educadoras infantis sobre a creche*, e 4) *concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche*. A análise considerou os objetivos das questões e a estrutura do instrumento utilizado.

4.3 Resultados e discussão

Os resultados desse estudo são apresentados e discutidos a seguir com base nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, a literatura na área da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e a teoria histórico-cultural. O levantamento dessas concepções é aqui entendido como um recurso que pode permitir fundamentar intervenções que busquem promover o desenvolvimento infantil.

4.3.1 Eixo 1: Concepções das educadoras infantis sobre o que é ser criança

Ao serem solicitadas a descrever *o que é ser criança*, as educadoras fizeram afirmações que foram organizadas em três categorias, quais sejam: *a compreensão da criança como ser ligada ao divino*; *o entendimento da criança como fonte de aprendizado para os adultos*, e *a criança enquanto ser que necessita de preparação, proteção e educação por parte dos adultos*. Essas categorias foram extraídas de falas que são exemplificadas no quadro abaixo.

Quadro 2. Categorias sobre as concepções das educadoras infantis acerca do que é ser criança.

Categorias	Falas das educadoras participantes
Criança como um ser divino	<i>“...presente que Deus me deu...”</i> (Educ. 1) <i>“...é um anjo, né, primeiro de Deus...”</i> (Educ. 2) <i>“...quando tô com ela me sinto acolhida por Deus...”</i> (Educ.3) <i>“...presente de Deus na vida de todas as pessoas que convivem com ela....”</i> (Educ. 3)
Criança como fonte de aprendizado para os adultos	<i>“...criança é um ser muito importante em nossas vidas onde aprendemos a conviver com amor, carinho e dedicação”</i> (Prof. 4)
Criança como ser que necessita de preparação, proteção e educação por parte dos adultos	<i>“...um ser que precisa ser preparado para o futuro, que a gente precisa proteger e educar.”</i> (Educ. 5)

O quadro 2 exhibe as verbalizações realizadas pelas educadoras participantes do estudo a respeito de *como concebem o que é ser criança*. Conforme exibido no quadro acima, as falas remetem a concepções que se distanciam de uma explicação ancorada em postulados de teorias do desenvolvimento humano ou a informações presentes em documentos que regem a Educação Infantil brasileira. Uma pesquisa realizada por Maia (2012), que também questionou educadoras infantis sobre o que pensavam a respeito do que é ser criança, apresentou resultados semelhantes ao do presente estudo no que se refere à ausência de menções pautadas em fundamentos teóricos ou que abarcassem as políticas educacionais.

As falas das educadoras participantes sobre *“o que é ser criança”* parecem indicar influências de ideias fortemente presentes no século XVI, em que se vinculava a criança a uma imagem de ser angelical, e no século XIX, período no qual a sociedade entendia a criança como ser que necessitava de cuidados e de uma preparação para atuar no futuro. Tais ideias não permitiam a percepção da criança enquanto ser em processo de constituição e como atuante em sua própria história (Kramer & Leite, 1996).

Ainda nesse mesmo enfoque, um estudo realizado por Ferreira (2019), que mapeou as concepções acerca da criança mencionadas por educadores infantis, revelou, dentre um

conjunto de verbalizações dos educadores, a concepção de criança como *vir a ser*, retratando uma preocupação com a etapa posterior à infância, ou seja, como ela será quando crescer. A última categoria de análise do quadro 2 parece se coadunar com essa concepção.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados por Vygotsky (1996), defende-se que a criança deve ser reconhecida enquanto ser social, histórico e cultural, ativo na construção de seu desenvolvimento. Conforme pontua o autor, a criança age sobre o mundo pela mediação de outros sujeitos mais experientes, transformando suas ações para construir um plano interno de funcionamento psíquico, se constituindo, portanto, como atuante em seu processo de desenvolvimento.

No que se refere aos documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira é possível constatar na Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) uma concepção de criança enquanto sujeito social e de direitos, ativo, cidadão, partícipe em seu próprio desenvolvimento, e capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com outros sociais. É possível observar nesses documentos que a concepção de criança que eles englobam está subsidiada em pressupostos de teorias do desenvolvimento infantil que defendem a importância do meio e das interações na constituição humana.

Ao considerarmos que os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira apresentam uma concepção de criança ancorada em pressupostos de teorias do desenvolvimento e ao constataremos por meio das falas de profissionais de educação infantil a presença de concepções que se distanciam dessa compreensão, defendemos a relevância de empreender interlocuções junto aos educadores para promover discussões sobre esses

documentos e outros materiais relevantes para a Educação Infantil e suas implicações nas práticas profissionais, bem como para provocar reflexões que possam ressignificar práticas.

Sobre a importância da formação continuada de professores, Delors (2003) argumenta que a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação continuada dos educadores do que pela sua formação inicial. Em consonância a essa compreensão, Freire (1996, p. 43) pontua que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa mesma direção, mais recentemente, pesquisadores da área da Educação Infantil (Fernandes & Silva, 2019; Maiolino, 2020; Trindade, 2020) defenderam a relevância da formação continuada para a qualidade das intervenções de educadores junto às crianças.

Frente ao exposto, afirmamos a importância da constante formação profissional e da implementação de diálogos, discussões e reflexões críticas sobre os elementos envolvidos na atuação de educadores infantis, a exemplo das concepções construídas ao longo da história cultural humana e que repercutem ativamente no seu fazer.

4.3.2 Eixo 2: Concepções de educadoras infantis sobre seu trabalho junto a bebês na creche

As educadoras entrevistadas ao completarem o enunciado: “*Como professora de educação infantil penso que meu trabalho é...*”, fizeram menções que foram organizadas em duas categorias gerais. A primeira englobou a compreensão de atuação voltada à autorrealização; e a segunda categoria envolveu a atuação como preparadora de questões pedagógicas, de socialização e educação para o futuro. O conjunto de respostas provenientes desse enunciado pode ser visualizado no quadro 3 que se segue:

Quadro 3. Categorias acerca das concepções das educadoras sobre seu trabalho junto a bebês na creche:

Categorias	Falas das educadoras participantes
Gera autorrealização	<i>“É a melhor coisa do mundo. Aqui, eu até me emociono porque (chorando), eu me realizo na sala de aula com eles”</i> (Educ. 1) <i>“Prazeroso, muito prazer. Eu tenho muito prazer em trabalhar com criança”</i> (Educ. 2) <i>“É árduo mas em compensação é um trabalho que eu tô formando, são uma pequena sementinha que eu tô plantando que lá no futuro eu tenho certeza que eles vão colher bons frutos”</i>. (Educ. 4) <i>“É muito gratificante. Gosto muito do que faço, de estar com as crianças e ver o quanto se desenvolvem”</i>. (Educ.3)
Prepara nas questões pedagógicas, de socialização e educação para o futuro	<i>“É prepará-lo para o futuro, ensinar, e além de ensinar números e letras, além disso é ensiná-lo não só em disciplinas, mas ajudá-los na convivência com outras crianças, outros adultos, na sociedade de maneira geral”</i> (Educ. 5)

O quadro 3 expõe as categorias de análise organizadas a partir das falas das educadoras sobre como concebem sua atuação junto aos bebês na creche. A primeira categoria de análise, que indica o trabalho na creche enquanto fonte de autorrealização, apresenta resultados consonantes aos encontrados em uma revisão sistemática realizada por Vasconcelos, Santana e Borges (2015), que investigaram dimensões do trabalho de educadoras na creche. Ao explorarem os fatores de satisfação no trabalho dessas profissionais, as autoras resgataram o estudo de Beraldo e Carvalho (2006) que apontou verbalizações de educadoras que percebem seu trabalho na creche a partir do sentimento de prazer em acompanhar o desenvolvimento das crianças.

Também é possível observar no quadro 3 o relato da educadora 4 que revela uma dualidade na compreensão de seu processo de trabalho, indicando por um lado o sofrimento *“trabalho árduo...”*, e por outro lado a realização *“...em compensação é um trabalho que eu tô formando...”*. Essa mesma linha de compreensão foi encontrada por Neves e Seligman (2006) que indicaram que educadoras infantis ao descreverem seu processo de trabalho

expressaram uma dupla significação, apresentando como maior fonte de prazer sua relação com os alunos, embora tenham mencionado o peso em relação à longa e exaustiva jornada de trabalho, entre outros elementos da dinâmica diária. Nessa mesma direção, Reis (2017) identificou, a partir do relato de professores da Educação Básica de São Paulo, a coexistência entre prazer e sofrimento em seu processo de trabalho. Segundo os docentes pesquisados, muitas vezes o sofrimento se sobrepõe ao prazer, quando esse passa a interferir no bem-estar em termos da saúde, identidade profissional e qualidade de trabalho.

A segunda categoria que o quadro 3 exhibe encontra-se em consonância com o que referem os Documentos Oficiais da Educação Infantil brasileira, acerca do trabalho de educadores em creches. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) compreende a intervenção do educador como meio para ampliar a capacidade das crianças de aproximação de conceitos e códigos sociais, se constituindo como mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento e pontua enquanto função do educador propiciar um ambiente de experiências educativas e sociais diversas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) apresentam como proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil a garantia de acesso às crianças de apropriação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Observa-se mais uma vez que os documentos que regem a Educação Infantil brasileira apresentam considerações que se vinculam a postulações de teorias do desenvolvimento humano quando abordam os processos de trabalho do educador. Sobre essa questão, Vygotsky (1994) e pesquisadores contemporâneos do desenvolvimento humano (Chaiklin, 2019; Fleer, 2013; Pino, 2010) afirmam a relevância do outro social na mediação de conceitos, de convenções sociais e da apropriação da cultura para as crianças. Tomando por base esse argumento, entende-se que, no ambiente de creches, as educadoras se constituem como as principais mediadoras de conhecimentos e da relação das crianças com o mundo.

Além da importância da função mediadora do educador no processo de desenvolvimento infantil, é fundamental discutir nesse tópico a ênfase dada por Vygotsky (2004) em sua teoria, à atividade laboral. O referido autor defende que o homem é capaz de construir previamente em seu pensamento o resultado do processo de trabalho, o que possibilita o desenvolvimento de formas de adaptação em seu meio. Diante disso, é possível afirmar que a intenção em realizar uma atividade e em estar consciente dela, estão intrinsecamente relacionadas, de modo que, o trabalho, quando planejado previamente, se constitui em uma atividade dotada de intencionalidade, a qual produz consciência no sujeito, em sua própria história.

Ao trazer essa discussão para o cerne desse tópico, qual seja, a concepção de educadoras infantis sobre seu trabalho na creche, compreendemos, com base na teoria histórico-cultural, que, além das dimensões de trabalho em termos de geração de autorrealização, enquanto atividade pedagógica e mediacional, a atividade laboral docente é também elemento de construção da consciência das próprias educadoras, que, ao se envolverem em interações com os bebês a partir de atividades intencionalmente planejadas não apenas favorecem o desenvolvimento deles, mas atuam dinamicamente na constituição de seu próprio desenvolvimento.

4.3.3 Eixo 3: Concepções de educadoras infantis sobre a creche

Ao serem convidadas a complementarem a alocução: “Na minha opinião a creche é um lugar onde...”, as educadoras expuseram concepções que foram agrupadas em quatro categorias que referem a creche como *lugar de acolhimento*, *como uma família*, *como espaço para a dimensão afetiva* e enquanto *lugar cuja função é inserir as crianças na sociedade*. A organização dos extratos de falas das educadoras e as categorias construídas a partir delas encontram-se organizadas no quadro 4 a seguir.

Quadro 4. Categorias acerca das concepções de educadoras infantis sobre a creche

Categorias	Falas das educadoras participantes
Creche como lugar de acolhimento	<i>“A criança deve ser acolhida com paz, amor e muito carinho”</i> (Educ. 2) <i>“Onde a criança é acolhida, é a sua segunda família. Um lugar onde se encontra muito amor e carinho”.</i> (Educ. 4) <i>“O lugar do acolhimento, do amor, de tudo, então aqui é o outro lar deles, o segundo lar, então eles associam aqui como a segunda casa deles”.</i> (Educ. 3)
Creche como família	<i>É uma família, que a gente aqui, da criança aos nossos colegas de trabalho a gente forma uma família, até porque a gente passa de segunda a sexta com eles e termina sendo, a gente tem mais contato com eles daqui do que com as nossas próprias famílias em casa e a criança também em si né porque a gente, como eles, só chega em casa pra dormir, no outro dia a rotina de novo”.</i> (Educ. 4) <i>“...Chega até alguns pais ficar com ciúmes porque uma troca muito grande no deixar, no pegar, que eles não querem ir pra casa. Muitos deles rejeitam ir pra o pai, pra mãe, pra avó, porque eles querem ficar aqui. Quando chegam é como se aqui fosse a casa deles”.</i>(Educ. 3)
Creche como espaço da dimensão afetiva	<i>“Lugar onde a gente tem muito amor pra dar, muito, muito, muito. A gente preenche aquele espaço que eles não tem em casa com nosso amor”</i> (Educ. 1)
Local cuja função é inserir as crianças na sociedade	<i>“Um lugar como um segundo lar e além do lar tem a função de inserí-las na sociedade”.</i> (Educ. 5)

Conforme está exibido no quadro 4, as concepções das educadoras a respeito da creche se concentram em quatro dimensões que foram organizadas em categorias de análise. No que se refere à primeira categoria, foram identificadas falas que consideram a creche como um local de acolhimento. Essa alusão ao ato de acolher os bebês nos leva a refletir sobre duas perspectivas qualitativamente distintas que englobam o processo de acolhimento nas creches desde sua construção. A primeira perspectiva diz respeito ao panorama histórico de implantação das creches no Brasil, desde a década de 1970, que se deu em um cenário de filantropia, ausência de orientação pedagógica e omissão estatal, de modo que as creches eram consideradas como locais de acolhimento, tendo como função a guarda e proteção de crianças carentes a fim de que suas mães pudessem se introduzir no mercado de trabalho (Spada, 2005). Essa concepção de creche como ambiente de acolhimento permaneceu por

muitos anos pautando ações assistencialistas e higienistas que não exploravam esse espaço em função pedagógica e promotora de desenvolvimento infantil.

A segunda perspectiva, presente nos documentos que regem a Educação Infantil brasileira, inclui o acolhimento enquanto uma das dimensões que devem ser privilegiadas no contexto das creches, sendo considerado um dos elementos essenciais para a construção das relações que se estabelecem entre educador e bebê. Nesse enfoque, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) defende que o projeto educativo para a educação infantil deve incluir o acolhimento das famílias e das crianças na instituição e pontua que uma boa acolhida reduz as inseguranças dos bebês e favorece as relações de confiança com as famílias.

Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) inclui o acolhimento como uma das competências gerais da educação básica pontuando a necessidade de estabelecer estratégias para acolher as crianças, valorizar sua diversidade e cultura. Nesse sentido, entende-se o acolhimento como um dos elementos que deve ser considerado no contexto de creches, no entanto ressaltamos que o rol de ações a serem desenvolvidas não deve centrar-se exclusivamente nesse item. Para sustentar esse argumento, retoma-se o seguinte trecho da Base Nacional Comum Curricular

...as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p.36)

A partir dessa afirmação compreendemos que o acolhimento deve estar vinculado à proposta pedagógica, visando ampliar habilidades, experiências e aprendizagens dos bebês. Nessa linha de raciocínio, a creche é defendida como local que favorece o desenvolvimento infantil e atua em complemento à educação familiar, incluindo o acolhimento enquanto parte do processo.

Retomando as alocações das educadoras sobre compreender a creche como local de acolhimento, não nos é possível afirmar sobre qual das perspectivas do acolher suas falas estão embasadas, contudo pontuamos que em suas menções não comparecem indicativos do acolher enquanto dimensão pedagógica. Ainda nessa perspectiva, é importante mencionar que uma revisão da literatura realizada por Furtado (2015), que analisou 83 estudos na área da Educação, revelou que as concepções sobre a creche se encontram divididas ora como um espaço de guarda e proteção, ora como um espaço de cuidar e educar da criança pequena, de modo que ainda há fortes influências do entendimento da creche como um ambiente assistencialista.

A partir de tais constatações, destacamos a relevância de conduzir essa discussão aos processos formativos docentes para que ocorra um entendimento do acolher enquanto meio de construção de relações e vínculos que vise promover o amplo desenvolvimento infantil. Acerca dos processos formativos de professores, uma revisão sistemática da literatura, realizada no primeiro estudo dessa tese, revelou que educadores infantis que recebem formação em serviço mobilizam interações intencionalmente planejadas englobando a promoção da aquisição de habilidades por parte das crianças com as quais interagem, favorecendo de maneira mais efetiva seu desenvolvimento (Cain, Rudd, & Saxon, 2004; Degodarti, 2017; Rudd et al., 2008; Shin, 2012; Smith, 1999).

A segunda categoria de concepções indica a creche como uma família, apresentando justificativas de que as crianças passam mais tempo na instituição do que em suas residências

e a inferência de que os bebês entendem a creche como sua casa ou segunda casa. A esse respeito é fundamental explorar os distintos e interligados papéis entre creches e famílias. Segundo Silva (2011), a creche e a família possuem funções distintas, porém complementares. A família tem como papel atuar nos processos de socialização, proteção e desenvolvimento de seus membros nas dimensões social, afetiva e cognitiva. À creche cabe uma atuação complementar à da família vinculando indissociavelmente o educar e o cuidar com vistas a potencializar o desenvolvimento das crianças (Brasil, 1988).

Nessa mesma direção, a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) aponta como objetivo das creches a ampliação de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, de modo a consolidar novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) indica que o compartilhamento de responsabilidades entre a Educação Infantil e a família são essenciais. Dessa forma compreende-se que os espaços da família e da creche são diferentes e, ao mesmo tempo, interligados nas ações de cuidado e de educação das crianças pequenas.

Ao apresentar concepções que consideram a creche como uma família parece haver uma confusão das educadoras no que tange aos papéis intercambiáveis das duas instituições. Para Oliveira (2011) entender o papel da creche como complementar ao da família pressupõe a existência de uma relação entre as duas instâncias de desenvolvimento, a qual requer um conhecimento mútuo das funções educativas de ambas nas ações de educar e cuidar das crianças. Nesse sentido defendemos a relevância de que os papéis distintos e complementares da creche e da família sejam demarcados na construção de propostas interventivas na Educação Infantil.

Nessa interlocução retomamos os postulados da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 2000) que explora como o meio físico e social pode influenciar no aprendizado de crianças. A

partir dos pressupostos dessa teoria compreende-se a creche como meio de educação organizado que pode mediar o aprendizado de conceitos científicos e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Já à família caberia, de forma geral, mediar conhecimentos adquiridos da experiência pessoal e cotidiana, os chamados conceitos espontâneos.

A terceira categoria de concepções das educadoras envolve o entendimento da creche como espaço da dimensão afetiva. É importante pontuar que as menções das educadoras em outras categorias também incluíram falas que citavam a relação de afeto, sendo o amor mencionado significativamente na maioria das emissões. Retoma-se o argumento de Vygotsky (2000) para quem:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (Vygotsky, 2000. p.146).

Ainda nessa ênfase do aspecto afetivo o autor indica que as emoções possuem papel fundamental nas relações interpessoais e são elas que possibilitam ao bebê provocar a ajuda do outro, de modo a garantir sua sobrevivência. Nesse sentido compreende-se que as emoções unem os bebês ao seu mundo social. Também se debruçando na temática da afetividade nos processos de aprendizagem, Wallon (1979) afirma que a emoção desempenha o papel de expressão das necessidades das crianças, possibilitando a compreensão do não-verbal e refere que dentro das interações sociais as expressões da afetividade são responsáveis pelas ações das crianças com seus pares, com o meio, com os educadores e com os objetos com os quais estabelece trocas. Dessa maneira, compreendemos que a dimensão afetiva, parte indissociável das interações, é um dos componentes favorecedores da formação global do indivíduo.

No que se refere às colocações dos Documentos Oficiais da Educação Infantil, em especial, do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o afeto é mencionado como elemento base para o desenvolvimento infantil. Ainda nesse documento se afirma que os educadores devem prover elementos afetivos para que as crianças aprendam a conviver. Nesse documento afirma-se que as capacidades afetivas estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros. Além disso, o documento pontua que:

Em se tratando de crianças tão pequenas, a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo. As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. (Brasil, 1998, p.67).

A partir dessa afirmação compreende-se que a afetividade é considerada uma das bases para o desenvolvimento. Ressaltamos, no entanto, a relevância de entendê-la dentro de um processo global de desenvolvimento e não tomá-la como dimensão unilateral. Nesse sentido, considera-se pertinente mencionar o argumento de compromisso com a educação integral defendido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhece a necessidade de que a Educação Básica vise a formação e desenvolvimento humano global, implicando na compreensão da complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, afastando-se de visões simplistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva dos indivíduos.

Para além dessas colocações, é válido aqui pontuar a fala de uma das educadoras que representou a categoria de análise em discussão. Para essa educadora a creche é um *“Lugar onde a gente tem muito amor pra dar, muito, muito, muito. A gente preenche aquele espaço*

que eles não têm em casa com nosso amor”. Essa verbalização apresenta uma concepção de que a creche preenche algo que esteja ausente na família. A esse respeito, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponta, desde a década de 1990, que muitos profissionais de instituições de educação infantil possuem concepções equivocadas a respeito das famílias e dos contextos domiciliares, principalmente daqueles com rendas mais baixas. O documento adverte para os preconceitos nesse âmbito, os quais podem gerar ações discriminatórias e, por isso, afirma-se a necessidade de que se busque conhecer as famílias enquanto construção cultural e histórica, as quais se constituem de maneira diversa.

Nesse sentido reiteramos a importância de se refletir sobre discursos que podem ser construídos por meio de visões estereotipadas das famílias e a necessidade de conhecer a realidade do público que as creches estão acolhendo, para que assim estratégias interventivas potencializadoras de desenvolvimento infantil possam ser pensadas e executadas com base no real.

Finalizando as categorias desse eixo de análise, o quarto grupo de concepções das educadoras compreende a creche como local cuja função é inserir as crianças na sociedade. Sobre esse entendimento, retomamos a importância de se compreender a ampla função da creche e pontuamos a inserção social como um dos elementos que compõem o papel complementar da creche ao da família. Contudo, ressaltamos que o papel da creche não é tão somente esse, ele abarca em seu papel a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento infantil global, em suas dimensões social, emocional, cognitiva, física e linguística, se configurando em um ambiente prazeroso no qual seja possível à criança brincar, se socializar e se desenvolver em conjunto e em interação com seus pares (Brasil, 2018). Dessa maneira afirmamos ser fundamental entender a creche como contexto em que se engendram complexos processos de desenvolvimento infantil.

4.3.4 Eixo 4: Concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche

As educadoras infantis ao mencionarem sobre como percebiam o desenvolvimento dos bebês com os quais trabalhavam apresentaram um conjunto de respostas que foram organizadas em três categorias, a saber: *desenvolvimento facilitado pelo conhecimento da educadora*, *desenvolvimento rápido* e *desenvolvimento evolui favorecido pelas creches*. As falas das educadoras bem como a organização das categorias podem ser visualizadas no quadro 5.

Quadro 5. Categorias acerca das concepções de educadoras infantis sobre o desenvolvimento das crianças na creche

Categorias	Falas das educadoras participantes
Desenvolvimento facilitado pelo conhecimento da educadora	<i>“Houve desenvolvimento desde que eu cheguei aqui através do meu conhecimento pedagógico e através do meu conhecimento familiar também”. (Educ. 1)</i> <i>“Eu vejo um desenvolvimento muito significativo pela interação deles comigo. A gente percebe que eles chegam de um jeito e daqui a uma semana já tá de outro, daqui a 15 dias já tá de outro. Eles chegam geralmente aquele choro, mas conforme o tempo vai passando e a gente vai interagindo com eles aí a gente percebe que evoluiu”. (Educ.4)</i> <i>“Os bebês vão ficando mais independentes e o nosso trabalho auxilia eles por exemplo na coordenação motora, na organização da rotina”.(Educ. 5)</i>
Desenvolvimento rápido	<i>“O desenvolvimento deles aqui na creche é muito rápido. Eles desenvolvem muito rápido e assim a gente percebe que há uma troca”. (Educ. 3)</i> <i>“O desenvolvimento tá sendo relâmpago, tá sendo o estopim de uma explosão porque eles estão aprendendo numa evolução, evolução da luz, porque a cada dia que passa a criança vem com mais desenvolvimento, no falar, até nas atitudes dele”. (Educ.2)</i> <i>“Eu percebo que eles tem um desenvolvimento muito rápido...” (Educ. 4)</i>
Desenvolvimento evolui favorecido pelas creches	<i>“Os bebês quando frequentam a creche já vão para as turminhas sabendo mais coisas que os bebês que não tiveram experiência em creche sabem e também são mais autônomos”.(Educ. 4)</i> <i>“...a convivência na creche acho que faz desenvolver ainda mais” (Educ.3)</i>

O quadro 5 apresenta a construção de categorias temáticas de análise a partir das menções das educadoras a respeito do desenvolvimento dos bebês na creche. A primeira categoria inclui o entendimento de que o desenvolvimento dos bebês ocorre a partir do conhecimento da educadora. Sobre essa concepção, entende-se o educador como mediador de conhecimentos, cuja função consiste em auxiliar a criança com metodologias e recursos para que seja possível a ela alcançar um nível de conhecimento que sem a mediação não seria atingível (Vygotsky, 2000). Pesquisadores contemporâneos do campo da Psicologia do desenvolvimento infantil (Aquino, 2015; Rosseti-Ferreira, Amorim, & Oliveira, 2009; Vasconcelos, Santana, & Borges, 2015) reiteram que educadores infantis são, por excelência, mediadores de relações sociais significativas e essenciais para as crianças.

Nessa mesma direção, documentos oficiais da Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010; Base Nacional Comum Curricular, 2018) defendem como parte do trabalho do educador, a mediação e o monitoramento de práticas e interações de modo a garantir a pluralidade de situações promotoras do pleno desenvolvimento das crianças. Dessa forma, entende-se que, ao verbalizar que o desenvolvimento dos bebês na creche ocorre *“através de meu conhecimento pedagógico”* e *“pela interação deles (bebês) comigo”*, as educadoras demonstram reconhecer sua relevância no processo de novas aquisições infantis. Entende-se que seus discursos estão consonantes com a teoria histórico-cultural e os documentos oficiais da educação brasileira. Apesar de esse tipo de discurso em que as educadoras afirmam sua implicação no processo de desenvolvimento infantil, é fundamental discutir outros elementos presentes nas verbalizações que compuseram essa categoria. Para tanto, retomamos a fala da educadora 4:

“Eu vejo um desenvolvimento muito significativo pela interação deles comigo. A gente percebe que eles chegam de um jeito e daqui a uma semana já tá de outro,

daqui a 15 dias já tá de outro. Eles chegam geralmente aquele choro, mas conforme o tempo vai passando e a gente vai interagindo com eles aí a gente percebe que evoluiu”.

A menção acima apresenta uma concepção que parece mesclar duas perspectivas subjacentes e contraditórias de desenvolvimento, de modo que a educadora ora percebe o desenvolvimento a partir da passagem do tempo, que remeteria a uma concepção maturacionista, ora por meio de sua interação com o bebê, que estaria mais alinhado a uma concepção histórico-cultural. Ainda nessa mesma direção, a fala da educadora 5 expressa o mesmo tipo de raciocínio ao pontuar que “*Os bebês vão ficando mais independentes...*”, sem referir sua interferência nesse processo.

A partir do exposto problematiza-se os tipos de concepções de desenvolvimento que estariam sustentando as falas das educadoras, se norteadas por uma abordagem maturacionista, que considera o desenvolvimento determinado por fatores genéticos e neurológicos, ou ancoradas na teoria histórico-cultural, que concebe o desenvolvimento como produto de trocas recíprocas entre parceiros sociais ou até mesmo se as duas concepções são coexistentes na compreensão das educadoras.

A segunda categoria envolveu a compreensão de que o desenvolvimento dos bebês ocorre de maneira muito rápida. É importante mencionar que a base para esse tipo de resposta advém da observação por parte das educadoras de comportamentos e habilidades que os bebês apresentam em suas rotinas nas creches. Sobre esse acelerado desenvolvimento dos bebês é válido indicar os postulados de Vygotsky (1996) que, ao abordar a crise do primeiro ano de vida, pontua as rápidas mudanças no desenvolvimento nessa fase e afirma a necessidade da construção de uma pedagogia bem estruturada que consiga acompanhar esses períodos críticos do desenvolvimento. Ainda sobre o ritmo do desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida mencionamos o estudo de Wen et al. (2019) que, ao fornecer o primeiro

relatório abrangente do desenvolvimento de redes cerebrais em um intervalo de três meses durante o primeiro ano de vida pós-natal, revelou o acelerado desenvolvimento cerebral de bebês e discutiu suas implicações no desempenho comportamental e cognitivo posterior.

Além da ênfase no rápido desenvolvimento infantil observado pelas educadoras nas creches, discutimos ainda nesse tópico se essas profissionais se percebem incluídas nesse processo desenvolvimental. Nesse sentido retomamos um excerto de fala da educadora 2, que afirma: *“a cada dia que passa a criança vem com mais desenvolvimento, no falar, até nas atitudes dele”*. A forma como a educadora expõe sua percepção sobre o processo de evolução das habilidades infantis permite uma interpretação de que esse desenvolvimento *“vem”* com a criança, parecendo existir uma ideia subjacente que remete mais uma vez a uma perspectiva maturacionista de desenvolvimento. A esse respeito é importante enfatizarmos o caráter social e mediado que pressupõe o desenvolvimento infantil e afirmarmos a relevância do papel dos educadores infantis enquanto co-participantes na constituição das habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e afetivas dos bebês (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Silva, 2018).

Na categoria *“desenvolvimento evolui favorecido pelas creches”*, as falas das educadoras sugerem uma concepção de que os bebês que frequentam as creches são mais autônomos se comparados aos que não frequentam. Sobre essa questão, a literatura faz uma distinção entre a frequência do bebê à creche e a qualidade da creche, apontando este último enquanto fator que influencia o desenvolvimento infantil (Amaro et al., 2015). Nesse sentido, Barros et al. (2011), comprovou, por meio de uma pesquisa com 500 crianças de 100 creches do Rio de Janeiro, que a qualidade da creche influenciou no desenvolvimento global, social e mental das crianças. A partir de amplas pesquisas realizadas sobre o impacto das creches no desenvolvimento infantil em cenários nacional e internacional (Bradley, R. H., Vandell, D. L., 2007; Engle & Black, 2008; Lordelo et al. 2007), podemos compreender que, para que o

desenvolvimento das crianças seja de fato favorecido nesses ambientes, é fundamental que estes possuam uma boa qualidade.

Diante dessas considerações que evidenciam a promoção do desenvolvimento infantil em creches a partir da qualidade desses contextos, retomamos o objeto de estudo dessa seção da tese que se situa enquanto um dos indicadores de qualidade dos ambientes de educação infantil, qual seja, as interações sociais. Dessa maneira, reafirmamos a importância das interações educadora-bebê como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades infantis e, de forma mais específica, defende-se como essenciais os processos interativos que envolvem episódios de atenção conjunta por sua função constitutiva na cognição social infantil.

4.4 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo conhecer as concepções de educadoras infantis sobre suas atuações junto a bebês em contextos de creches públicas localizadas na cidade de João Pessoa-PB. A partir do relato das educadoras infantis participantes foi possível acessar suas concepções acerca do que é ser criança, do seu trabalho junto a bebês nas creches, sua concepção sobre a creche e acerca do desenvolvimento de bebês em contexto de educação infantil.

As respostas a essas questões são relevantes para compreender a partir de quais referenciais os docentes têm subsidiado suas atuações e quais repercussões práticas essas concepções podem desmembrar. Além disso, as concepções dos docentes também permitem formular intervenções direcionadas ao favorecimento de ações potencializadoras de desenvolvimento infantil.

De maneira geral foi possível identificar de forma mais proeminente nessa pesquisa a existência de uma concepção de criança que se distancia dos fundamentos de teorias de desenvolvimento infantil estudadas no campo da Psicologia do Desenvolvimento, e dos referenciais que norteiam a Educação Infantil brasileira. No que tange às concepções sobre seu trabalho junto a bebês na creche constatou-se que as educadoras se sentem realizadas com o desempenho de suas funções, porém também relataram uma dualidade entre prazer em acompanhar o desenvolvimento infantil e o sofrimento em termos do árduo trabalho desempenhado.

Em relação à concepção sobre a creche, as educadoras indicaram a noção da creche enquanto espaço de acolhimento. Por outro lado, também houve a menção da creche como ‘uma família’, o que indica pouca clareza acerca das diferentes funções dessas instituições. Parte delas se referiram à dimensão afetiva e a função da creche de inserir crianças na sociedade. Já no que diz respeito à concepção sobre desenvolvimento infantil verificaram-se

relatos que indicam a implicação das educadoras no processo de desenvolvimento, bem como falas relacionadas à ideia de o desenvolvimento ocorrer de forma rápida, e que a inserção dos bebês na creche os torna mais autônomos se comparados a bebês que não frequentam as creches.

Os resultados desse estudo permitiram identificar uma dissonância entre as verbalizações das educadoras e o que postulam teóricos do desenvolvimento e os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil brasileira, e os fundamentos epistêmicos de suas práticas. Nesse sentido, afirmamos a relevância da execução de formações continuadas em serviço direcionadas aos educadores infantis com vistas a promover práticas amparadas em pressupostos teórico-metodológicos científicos, que possam ampliar as concepções desses profissionais, explorando temáticas fundamentais para a construção de uma atuação pedagógica intencional e promotora de desenvolvimento.

Sugere-se, do ponto de vista da Psicologia, que essas formações sejam direcionadas à abordagem de questões sobre o desenvolvimento infantil e às interações educador-criança-ambiente, na direção de potencializar esses aspectos e favorecer os processos interativos. Ressaltamos, no entanto, a formação continuada enquanto um dos importantes elementos para a implementação de práticas favorecedoras do desenvolvimento infantil, sem esquecer que há outros relevantes fatores envolvidos para essa finalidade, tais como os tipos de interações estabelecidas entre os bebês e as educadoras nas creches, os espaços disponíveis para criação e recriação que devem ser favoráveis, os recursos para a realização de práticas contextualizadas às realidades dos bebês, o quantitativo de bebês nas creches, entre outros elementos.

Salientamos que, como toda pesquisa científica, o presente estudo apresenta limitações. A esse respeito mencionamos como limite desse estudo o desenho de complementação das entrevistas, que deixa margem para respostas que não aprofundam as

temáticas. Por outro lado, enfatizamos que esse formato possibilitou explorar as ideias das educadoras de maneira mais ampla, não as direcionando para um determinado tipo de resposta, o que nos possibilitou acessar relatos que podem refletir o que pensavam sobre os itens enunciados.

Diante do exposto, sugere-se a realização de futuros estudos que englobem essa temática incluindo maior quantidade de participantes e que envolvam outros profissionais da educação infantil tais como gestores, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, supervisores educacionais e demais agentes escolares a fim de que se tenha uma visão mais global a respeito de como circulam essas concepções nos ambientes educativos infantis e que seja possível discutir seus impactos nas práticas educacionais.

Defendemos, com base em pesquisas no campo da Psicologia do desenvolvimento infantil que compõem esse estudo, a relevância das interações educadora-bebê e, de forma mais pontual, interações que envolvem episódios de atenção conjunta, bem como intervenções profissionais que privilegiem essas trocas no contexto de Educação Infantil e esperamos contribuir com esse estudo para a reflexão de atuações de docentes que trabalham com bebês em creches no sentido de que reconheçam a relevância de sua interferência no desenvolvimento infantil e que operacionalizem suas práticas com intencionalidade pedagógica e a partir de uma base teórico-metodológica consistente.

4.5 Referências

- Alexandrino, V. da C., & Braz Aquino, F. de S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 85-99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Amaro, L. L., Pinto, S. A., Morais, R. L. S., Tolentino, J. A., Felício, L. R., Camargos, A. C. R., Ferreira, F. O., Gonçalves, C. A. (2015). Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas / Child development: comparison between children who attend or do not attend public daycare centres. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* 25(2): 170-176.
- Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, pp. 39-43.
- Barros, R. P., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R. S. P., Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesq Planej Econômico*. 2011; 41(2):213-232.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Beraldo, K. E. A.; Carvalho, A. M. A. (2006). Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.14, n.1, p.35-49.
- Bolsanello, M. A. (2009). Prevención desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (2), 73-82.
- Bradley, R. H., Vandell, D. L. Child Care and the Well-being of Children. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 2007;161(7):669–676. doi:10.1001/archpedi.161.7.669
- Brasil (1994). Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI.

- ____ (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- ____ (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF.
- ____ (2009) Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- ____ (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB.
- ____ (2018). Base Nacional Comum Curricular. (2018). Terceira versão. MEC/CONSED/UNDIME.
- Cain, D. W., Rudd, L. C., & Saxon, T. F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care*. 177(2), 159–185. <https://doi.org/10.1080/03004430500375927>
- Casalinho, J. C. P. (2019). Avaliação e desenvolvimento da qualidade educacional em creche: um estudo de caso (*Dissertação de mestrado não publicada*). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/10955>
- Chaiklin, S. (2016). *Learning, Development, and "New Formations" in Vygotsky's Theory of Child Development*. Versão traduzida da publicação coreana. 비고츠키의 아동발달 이론에 학습, 발달과 신형성. In 비고츠키 연구회, 연령과 위기: 비고츠키 아동학강연 2 (pp. 7-12). 서울: 살림터.

- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. <https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Engle, P. L., Black, M.M. (2008) The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1136(1): 243-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1425.023>
- Fernandes, R. S., & Silva, A. D. (2019). A formação continuada e os espaços-tempo na educação infantil: ensaios e experimentações. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n. 32, p. 316-336.
- Ferreira, A. B. de H. (1994). *Dicionário eletrônico Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira.
- Ferreira, R. M. da S. (2019). Educação infantil, criança e docência: concepções em relatórios de estágio dos estudantes de Pedagogia da UFAL (2009-2017). *Trabalho de Conclusão de Curso* (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106.
- Freire, P. (1996). *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuertes, M. (2016). Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos. Fundação para a Ciência e Tecnologia, *CreateSpace Independent Publishing Platform*.

- Furtado, M. A. (2015). Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, UFSC – Florianópolis.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hungerford, A., & Cox, M. J. (2006). Family factors in child care research. *Evaluation Review*, 30(5), 631-655.
- Kramer, S., Leite, M. I. (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- Lordelo, E. R., Chalhub, A. A., Guirra, R. C., & Carvalho, C. S. (2007). Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 20(2), 324-334.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000200019>
- Machado, A. S. S. (2010). *Licenciatura plena parcelada em pedagogia: profissionalização e proletarização do trabalho docente*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Distrito Federal, DF, Brasil.
- Maia, J. N. (2012). *Concepções de criança, infância, e educação dos professores de educação infantil*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.
- Maiolino, E. A. (2020). Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes. Dissertação de mestrado profissional. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds* (Report to the Comptroller and Auditor General). London: National Audit Office.
- Neves, M. Y. R. & Seligmann, S. E. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 63-75.
- Silva, M. (2018). A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. *Revista Educação Especial*, 31(60), 107-118. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X24604>
- Oliveira, K. R. S., 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. <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>
- Oliveira, M. G. (2011) A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças. *Tese de doutorado em Educação*. Universidade Federal de Campinas-UNICAMP.
- Ogando, L.D. (2019) Creche e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: uma análise do Ceará e Sertãozinho-SP. *Dissertação de Mestrado*. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/D.96.2020.tde-05022020-160829>
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.
- Ramos, D. D. & Salomão, N. M. R. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), 200-213.
- Reis, G. G. (2017). Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos saúde-doença de professores da educação municipal. *Dissertação de mestrado em educação*. Universidade Federal de São Carlos.

- Rodrigues, T. S. A. (2019) Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco. *Dissertação de mestrado em educação*. Recuperado de <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11406>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., & Oliveira, Z. de M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464.
- Rudd, L. C., Cain, D. W., & Saxon, T. F. (2008) Does improving joint attention in low-quality child-care enhance language development? *Early Child Development and Care*, 178(3): 315-338. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701536582>
- Ruzek, E., Burchinal, M., Farkas, G., & Duncan, G. J. (2014). The quality of toddler child care and cognitive skills at 24 months: Propensity score analysis results from the ECLS-B. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 12- 21.
- Santos, E. R. F., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.
- Seidl de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2007). A pesquisa observacional e o estudo da interação mãe-bebê. In C. A. Piccinini & M. L. Seidl de Moura (Eds.), *Observando a interação pais-bebê-criança* (pp.103-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas Jr., R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M.C., Vieira, M. L., ... Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil de mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*. 9(3), 421-429.

- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317. <https://doi.org/10.1177/1476718X12443023>
- Silva, A. T. G. A. M. (2011). A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Smith, A. B. (1999) Quality Childcare and Joint Attention. *International Journal of Early Years Education*, 7:1, 85-98. <http://dx.doi.org/10.1080/0966976990070107>
- Spada, A. C. M. (2005) Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, (5) 1-7.
- Trindade, A. P. F. (2020). Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil. *Dissertação (Mestrado em Educação)* - Universidade Federal de Goiás, Jataí.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Vasconcelos, D. C. de, Santana, I. O. de, & Borges, L. C. (2015). O Trabalho da educadora na creche: uma revisão sistemática. *Psicologia da Educação*, (40), 77-85.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicología infantil*. Tomo IV. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes. (Original publicado no Brasil em 1984).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). *A Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja Editora.

Wen, X., Zhang, H., Li, G., Liu, M., Yin, W., Lin, W., Zhang, J., & Shen, D. (2019). First-year development of modules and hubs in infant brain functional networks. *NeuroImage*, 185, 222–235. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.10.019>

V ESTUDO 3

Atenção conjunta nas interações educadora-bebê em creches: um estudo longitudinal

5.1 Introdução

O presente estudo parte da compreensão de que nas interações que se estabelecem entre educadoras e bebês, a ocorrência de episódio de atenção conjunta pode favorecer a constituição da cognição social infantil e de outras funções psicológicas superiores (Aquino & Salomão, 2009; Machado & Bello, 2015; Striano, 2006).

Esse entendimento foi construído a partir de um longo percurso de estudos sobre a habilidade de atenção conjunta, iniciados no campo da Psicologia do Desenvolvimento nas últimas décadas do século XX, a partir dos estudos de Bruner (1975; 1983). A temática foi ampliada para outras áreas do conhecimento, com repercussões em pesquisas acerca do desenvolvimento infantil ao longo do tempo e tem sido evidenciada como fundamental para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento sociocognitivo de bebês (Aquino & Salomão, 2009; Cain, Rudd, & Saxon, 2007; Carpenter, Nagel, & Tomasello, 1988; Corkun & Moore, 1998; Degodart, 2017; Eilan, 2007; Fonte, 2011; Melo, 2015; Rudd, Cain, & Saxon 2008; Smith, 1999; Shin, 2012; Trevarthen, 1979, 2011; Tomasello & Todd, 1983; Tomasello, 1995; 2003; 2005; 2019; Tomasello & Carpenter, 2007).

A atenção conjunta, que se refere à habilidade de coordenar a atenção entre um parceiro social e um objeto de interesse recíproco durante um período razoável de tempo, possui uma estreita relação com a intencionalidade comunicativa, a qual corresponde ao direcionamento e organização de estratégias comportamentais e de atenção por parte dos indivíduos em relação a uma meta específica (Tomasello, 2019). De acordo com Tomasello (2019), a intencionalidade comunicativa pode ser expressa por meio de gestos como apontar, direcionar o olhar de forma alternada entre objetos e um parceiro da interação que utiliza ou

não verbalizações. É importante lembrar que esses movimentos apenas ascendem à categoria de gestos quando interpretados por um parceiro da interação (Vygotsky, 2000) que colabora para a emergência de habilidades e comportamentos comunicativos intencionais em bebês, já no primeiro ano de vida.

Zanon, Bakes e Bosa (2015) consideram a intencionalidade comunicativa infantil o núcleo da habilidade de atenção conjunta e afirmam que a intenção comunicativa pode ser expressa pelos bebês a partir de gestos como o apontar, mostrar e oferecer objetos, alternando o olhar entre esses e a face do parceiro social. A relevância da habilidade de atenção conjunta para o desenvolvimento humano tem sido destacada na literatura por englobar manifestações da compreensão dos outros como seres intencionais. Essa compreensão se constitui como elemento decisivo no modo como os bebês passam a se relacionar com o mundo, uma vez que, ao perceberem a intenção dos comportamentos sociocomunicativos do outro, que ocorre em episódios de atenção conjunta, novas possibilidades de desenvolvimento se ampliam, pelo compartilhar de artefatos e práticas sociais culturalmente construídas (Aquino & Salomão, 2009, 2010; Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Colus & Amorim, 2019; Tomasello, 2003, 2019; Zanon, Bakes, & Bosa, 2015).

Em relação à percepção da intencionalidade comunicativa do outro, Tomasello, Carpenter, Call, Behne e Moll (2005) defenderam a presença de três níveis de compreensão da ação intencional, os quais representam o início do desenvolvimento da cognição social, quais sejam: a) *Compreensão da ação animada*: representa o entendimento dos bebês sobre os outros como seres animados, mas ainda não intencionais. Esse tipo de habilidade ocorre por volta dos 6 meses de vida, quando os bebês iniciam o compartilhar de atos e emoções em interações diádicas face a face; b) *Compreensão da ação voltada para metas*: corresponde à compreensão dos outros como agentes que realizam ações com a finalidade de alcançar metas, que se evidencia em torno dos 9 meses, quando os bebês passam a compartilhar

objetivos, ações e percepções de forma triádica. É também em torno desse período que emerge a intencionalidade comunicativa dos bebês; c) *Compreensão do planejamento de ações*: se refere à compreensão dos bebês em relação aos outros como seres intencionais, capazes de planejar e alcançar objetivos. Neste período, que se inicia por volta dos 12 meses de vida, os bebês passam a compartilhar intenções com os outros e se engajam colaborativamente.

No transcurso do primeiro ano de vida, os bebês interagem com seu meio social de maneira peculiar. Essa interação é caracterizada por Tomasello, Carpenter, Call, Behne e Moll (2005) em três níveis: a) *Engajamento diádico*: compartilhamento de ações e emoções dos bebês com seus co-específicos (em torno dos 6 meses de vida dos bebês); b) *Engajamento triádico*: compartilhamento de objetivos, ações e percepções com os outros (ocorre por volta dos 9 meses); c) *Engajamento colaborativo*: compartilhamento de intenções, percepções, ações conjuntas para atingir um objetivo compartilhado (iniciados aproximadamente aos 12 meses de vida dos bebês).

Para Tomasello (1995, 1999, 2003, 2019), o período dos 9 meses de vida dos bebês demarca uma transformação em seu relacionamento com o mundo em função do surgimento de um tipo específico de intencionalidade, denominada por ele de “*intenções comunicativas infantis*”. Segundo afirma, esse tipo de intenção comunicativa engloba um conjunto de comportamentos triádicos envolvendo a coordenação de suas interações entre objetos e pessoas, e a emergência de episódios de atenção conjunta. O autor denomina essa etapa de “*revolução dos 9 meses*” e afirma que as relações dos bebês com os outros a partir dessa fase podem ser acompanhadas, dirigidas ou compartilhadas. Ressalta-se que o momento em que surge nos bebês a habilidade de atenção conjunta ainda é discutido na literatura e estudiosos como Rochat (2007) defendem o surgimento dessa habilidade antes dos 9 meses, no primeiro semestre do primeiro ano de vida dos bebês.

Também acerca do desenvolvimento no primeiro ano de vida, Vygotsky (1996) defendeu a presença de uma sociabilidade específica dos bebês em função de sua situação de desenvolvimento peculiar, bem como a existência da inteligência prática instrumental no período que antecede a fala. A esse respeito discorreu sobre elementos pré-linguísticos utilizados pelos bebês para se comunicarem antes do desenvolvimento da fala, tais como o olhar, o choro, o sorriso e o gesto de apontar. Para ele, os bebês desde a fase inicial de vida, demonstram habilidades comunicativas e cognitivas que, gradativamente vão se convertendo em habilidades mais complexas e oportunizam novas configurações de comunicação infantil (Vygotsky, 1996).

No que se refere à habilidade comunicativa de bebês, Vygotsky e Luria (1996) evidenciaram que em torno do nono mês de vida os bebês são capazes de utilizar ferramentas de forma simples, a exemplo de usar um objeto a fim de alcançar outro, e afirmaram que de forma antecedente à constituição da fala, os bebês apresentam comportamentos orientados para uma finalidade. A partir desse princípio, embora existam divergências teóricas acerca da temática, grande parte dos pesquisadores convergem para a defesa de que os atos comunicativos intencionais dos bebês são manifestados anteriormente ao aparecimento das palavras, de forma mais específica no período entre os 9 e 12 meses de vida dos bebês (Brooks & Meltzoff, 2008; Sabbagh & Baldwin, 2007; Tomasello, 2003; 2019).

Desse modo, depreende-se a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano e, de maneira específica, a relevância das trocas interativas entre educadoras e bebês em contextos de Educação Infantil como potencializadoras da constituição de múltiplas habilidades infantis, favorecedoras da aprendizagem cultural. Ao discutir tais interações deve-se ressaltar a importância da responsividade do adulto em relação aos comportamentos dos bebês durante as interações (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007).

Tal como afirmam Isabella, Belsky, Von Eye et al. (1989), a responsividade envolve a adequação das respostas do adulto aos comportamentos específicos do bebê, sendo definida por Alvarenga et al. (2013) como a “atenção e percepção consistentes, interpretação acurada e resposta contingente e apropriada do adulto aos sinais da criança” (p. 312).

Salienta-se que, em episódios de atenção conjunta, ocorrem trocas comunicativas e linguísticas e a utilização de estilos comunicativos por parte das educadoras direcionados aos bebês durante as interações. Segundo Ramos e Salomão (2016), as educadoras, enquanto parceiras comunicativas dos bebês, exercem influência sobre o desenvolvimento linguístico deles a partir de sua forma de se comunicar. Nessa perspectiva, Kelly e Bailey (2012), Milburn, Girolametto, Weitzman e Greenberg (2013) afirmam que determinados estilos comunicativos são geralmente associados ao desenvolvimento de habilidades comunicativas infantis, a exemplo das *solicitações*, que favorecem a formulação de respostas verbais adequadas por parte das crianças. Também as *reformulações* auxiliam as crianças a compararem sua linguagem àquela utilizada pelos adultos e apreender novos elementos linguísticos (Fonsêca & Salomão, 2006; Nelson, Welsh, Trup, & Greenberg, 2011).

É fundamental pontuar que enquanto determinados estilos linguísticos têm sido relacionados a efeitos positivos no desenvolvimento da linguagem infantil, outros são apontados como inibidores desse processo, a depender de sua função e contexto de uso nas interações. É o que ocorre quando utilizam-se os diretivos, que geralmente são associados a efeitos negativos no desenvolvimento por consistirem em uma forma de controlar os comportamentos infantis e não favorecerem a extensão do diálogo (Snow, 1997; Stich, Girolametto, Johnson, Cleave, & Chen, 2013). A respeito da linguagem diretiva, Braz e Salomão (2005), Stich et al. (2013) ponderam ser essencial considerar fatores como a idade da criança e o seu nível de desenvolvimento, uma vez que a utilização de diretivos pode ser

benéfica no caso de crianças cuja linguagem é menos desenvolvida, por se tratarem de sentenças mais curtas e simples para a compreensão.

Especificamente no que se refere aos estilos comunicativos de educadoras, as pesquisas no campo da Psicologia do Desenvolvimento (Girolametto, Weitzman, van Lieshout, & Duff, 2000; Ramos & Salomão, 2012; Stich et al., 2013) têm revelado maior prevalência dos estilos diretivos e assertivos, sugerindo que os profissionais, de maneira geral, não expandem o diálogo. Acerca dessas constatações, estudiosos (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007; Girolametto & Weitzman, 2002) referem a importância de se considerar as variáveis contextuais das creches, sobretudo as públicas, as quais geralmente possuem maior quantidade de crianças por turmas, fator que compromete a qualidade da atenção e da responsividade da educadora à criança e seu nível de desenvolvimento linguístico, que também afeta a comunicação das educadoras com elas.

Diante do exposto, ressalta-se o papel das trocas comunicativas para o desenvolvimento da linguagem dos bebês e evidencia-se a relevância de estudar a temática da atenção conjunta em contextos de creches para ampliar a compreensão acerca dos tipos de trocas interativas estabelecidas entre educadores e bebês em contextos de educação infantil. Nessa direção objetiva-se nesse estudo identificar episódios de atenção conjunta em interações entre educadoras de educação infantil e bebês em creches públicas do município de João Pessoa-PB. De maneira específica busca-se identificar comportamentos nos bebês que demonstrem sua capacidade de estabelecer com as educadoras episódios de atenção conjunta e se comunicar intencionalmente; descrever comportamentos e estilos comunicativos das educadoras que demonstrem responsividade aos comportamentos do bebê, bem como sua capacidade de perceber a habilidade dos bebês de se comunicarem intencionalmente; identificar as configurações de episódios de atenção conjunta estabelecidos entre educadoras e bebês durante as interações; descrever as interações entre educadora-bebê

quando não estabelecem episódios de atenção conjunta; listar os tipos de atividades livre e estruturadas propostas pelas educadoras em três diferentes períodos de observação; identificar as variações em episódios de atenção conjunta em função do tipo de atividade e brinquedos utilizados durante as interações, em três períodos do desenvolvimento dos bebês; elaborar, a partir das análises das interações educadoras-bebês, um material que subsidie discussões e proposição de intervenções direcionadas a educadoras infantis sobre a importância das interações e comunicação educadoras-bebês para o desenvolvimento da cognição social infantil.

Defende-se que aprofundar a discussão acerca da habilidade de atenção conjunta em contextos de creche se constitui fundamental, na medida em que permite um entendimento das explicações relativas ao desenvolvimento infantil, da linguagem e da cognição social em interações educadoras-bebês. Afirma-se que das linhas centrais da teoria do desenvolvimento humano de base histórico-cultural decorrem possibilidades de análise das interações educador-bebê.

5.2 Método

O presente estudo refere-se a uma pesquisa observacional com delineamento longitudinal, a qual possibilita estabelecer o fluxo de evolução dos indivíduos, obter uma descrição minuciosa do desenvolvimento da comunicação e ainda descrever a trajetória desse desenvolvimento por meio de uma análise da dinâmica dessas interações (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger, & Fogel, 2004).

As observações foram realizadas a partir de dois contextos interativos: situação de brincadeira livre e situação de brincadeira estruturada ocorridas entre díades educadora-bebê. Segundo Medeiros e Salomão (2014), é importante investigar interações socialmente estabelecidas, a partir de situações contextuais que façam parte da rotina da criança, isto é,

situações de brincadeira livre, mas também a partir de situações estruturadas, com indicação de um brinquedo específico a ser utilizado, visando identificar as estratégias utilizadas neste cenário.

Dessa maneira, parte-se do pressuposto de que a análise dos dois contextos situacionais, isto é, a situação de brincadeira livre e a situação estruturada, possibilitam identificar tipos de interações, estilos comunicativos e de fala que surgem em diferentes situações.

5.2.1 Participantes

Participaram do estudo três díades educadora-bebê provenientes de instituições públicas de educação infantil do município de João Pessoa. Os bebês que fizeram parte da pesquisa possuíam ao início do estudo idade de 7 meses de vida. Esse recorte etário se deu em função da idade em que os bebês se inseriram nas instituições. As professoras participantes eram docentes de turmas de berçário I, graduadas em Pedagogia e possuíam média de idade de 44,3 anos de idade.

A seguir apresenta-se o quadro com os dados sociodemográficos das educadoras (quadro 6) e dos bebês (quadro 7).

Quadro 6. Quadro de dados sociodemográficos das educadoras

Profissionais	Idade	Escolaridade	Tempo de experiência na educação infantil	Tempo em que trabalha na Instituição
Educadora 1	48	Superior Completo	5 anos	2 meses
Educadora 2	53	Superior Completo	20 anos	6 anos
Educadora 4	32	Superior Completo	8 anos	6 anos

Quadro 7. Quadro de dados sociodemográficos dos bebês

Participantes	Sexo/Ordem de nascimento do bebê/ Número de irmãos	Idade dos responsáveis	Escolaridade dos responsáveis	Pessoa que fica com a criança quando ela está em casa
Bebê 1	Feminino/2/1	Mãe: 25/ Pai: 26	Mãe: Ensino Médio Completo Pai: Ensino Médio Incompleto	Avó
Bebê 2	Masculino/2/1	Mãe: 29/ Pai: 31	Mãe: Ensino Fundamental Completo Pai: Ensino Fundamental Incompleto	Irmão mais velho
Bebê 3	Masculino/3/2	Mãe: 25/ Pai: 24	Mãe e pai: Ensino Médio Completo	Mãe

5.2.2 Instrumentos

Foram realizadas observações videogravadas de interações educadora-bebê com duração de 20 minutos para conhecer como se configuravam os episódios de atenção conjunta e demais comportamentos sociocomunicativos que compuseram as interações da díade. Para tanto foram utilizados como instrumentos: câmera de vídeo, lápis e papel e brinquedos utilizados durante as interações. Também foi aplicado um questionário sociodemográfico para conhecer as características das educadoras e bebês.

5.2.3 Procedimentos

Inicialmente foi solicitada a permissão para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa. Em seguida o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de ética e pesquisa, sendo concedida a autorização sob o número CAAE: 97767018.2.0000.5188. Posteriormente a pesquisadora solicitou à gestão das instituições, às educadoras e aos pais/responsáveis pelos bebês o consentimento para

participação no estudo, que foi expresso a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após as etapas acima citadas foi iniciado o estudo, no qual foram registradas por meio de vídeo as interações dos bebês com as educadoras. As díades foram observadas duas vezes em cada mês, iniciando-se aos 7 meses do bebê, posteriormente aos 9 meses e concluindo aos 12 meses. A figura 7 a seguir apresenta o quadro contendo a descrição dos períodos de observação em cada idade dos bebês.

Quadro 8. Quadro de descrição dos períodos de observação em cada díade por idade

Díades	Idades dos bebês e períodos de observação
1	7 meses: 1ª observação: 7 meses e 2 dias 2ª observação: 7 meses e 15 dias 9 meses 1ª observação: 9 meses e 3 dias 2ª observação: 9 meses e 17 dias 12 meses 1ª observação: 12 meses e 1 dia 2ª observação: 12 meses e 16 dias
2	7 meses: 1ª observação: 7 meses e 4 dias 2ª observação: 7 meses e 17 dias 9 meses 1ª observação: 9 meses e 2 dias 2ª observação: 9 meses e 18 dias 12 meses 1ª observação: 12 meses e 3 dias 2ª observação: 12 meses e 17 dias
3	7 meses: 1ª observação: 7 meses e 5 dias 2ª observação: 7 meses e 19 dias 9 meses 1ª observação: 9 meses e 1 dia 2ª observação: 9 meses e 16 dias 12 meses 1ª observação: 12 meses e 4 dias 2ª observação: 12 meses e 15 dias

Cada sessão de observação teve a duração de vinte minutos, dos quais os primeiros e últimos 5 minutos foram desconsiderados e os dez minutos intermediários foram transcritos literalmente para análise. As observações ocorreram nas brinquedotecas das instituições, estando presentes as díades educadora-bebê e a pesquisadora. Durante as observações, a pesquisadora ficou posicionada no ambiente, de modo a privilegiar a livre interação dos bebês e educadoras. A instrução que foi dada às educadoras na primeira observação de cada período etário foi: “brinquem com o bebê da maneira que costumam brincar habitualmente”.

A segunda observação dos períodos etários foi realizada a partir de situações estruturadas, que envolveram o uso de três recursos previamente escolhidos pelas educadoras para interagirem com os bebês. Nessas situações as educadoras foram instruídas a interagirem com os bebês utilizando esses recursos previamente selecionados por elas. A escolha das educadoras e crianças observadas nas instituições foi realizada considerando as turmas em que houve bebês na idade do estudo.

Optou-se por observar *situações de brincadeira livre e estruturada* para verificar o processo interativo das díades e suas variações em cada tipo. Na situação de *brincadeira livre* ocorriam as interações com os brinquedos que as educadoras utilizavam com as crianças de forma mais frequente; na situação de *brincadeira estruturada* buscou-se identificar as interações nas quais houve um planejamento e seleção por parte das educadoras em relação aos recursos a serem utilizados com os bebês.

5.2.4 Análise dos dados

O processo de análise das interações videogravadas iniciou-se com as transcrições manuais de cada sessão, que incluíram 180 minutos de observações a serem analisados. Durante as transcrições, cada cena ou episódio foi revisto segundo a segundo com o intuito de registrar e descrever de forma minuciosa as sequências interacionais dos participantes. Posteriormente as sessões transcritas foram revistas para identificar trechos da interação em

que puderam ser observados os tipos de episódios interativos de atenção conjunta e os comportamentos comunicativos da díade, bem como os estilos comunicativos das educadoras. Foram analisadas minuciosamente as configurações das interações em cada episódio no intuito de descrever as características interativas, verificar como ocorria a participação da díade nas interações, bem como as variações ocorridas em cada etapa subsequente (Aquino & Salomão, 2011)

As interações transcritas foram organizadas em quatro categorias gerais de análise, quais sejam: *Episódios interativos*, compostos pelas cenas de Atenção Conjunta, Engajamento diádico, Engajamento triádico, Engajamento Colaborativo e Não Atenção Conjunta; *Estilos comunicativos e de fala das educadoras dirigidos aos bebês*, que englobou os tipos de fala utilizados pelas educadoras e os meios de se comunicar com os bebês nas interações; *Habilidades Sociocomunicativas dos bebês em interação com as educadoras*, que incluíram comportamentos e habilidades comunicativas dos bebês nas interações. As categorias de análise foram baseadas nos estudos de Aquino (2008) e Ramos (2013) e adaptadas ao presente estudo considerando seus objetivos e as interações observadas. A descrição dessas categorias na íntegra encontra-se no anexo I.

Para verificar a fidedignidade da categorização realizada, 20% do material foi analisado por uma segunda pesquisadora a fim de se obter o índice de concordância das categorias. Os protocolos para a análise da segunda pesquisadora foram selecionados por sorteio, sendo os protocolos divididos igualmente por grupo de idade e sexo dos bebês. O cálculo de fidedignidade adotado foi realizado por meio da seguinte fórmula: $IF = (\Sigma A / \Sigma(A+D)) \times 100$. As porcentagens de concordância das duas pesquisadoras foram comparadas, obtendo 86% de concordância das categorias.

É importante pontuar que a ocorrência dos episódios de atenção conjunta foi considerada a partir da definição proposta por Tomasello (2003), que define cena de atenção

conjunta como “(...) interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e a atenção um do outro à terceira coisa dá-se por um período razoável de tempo” (p.135), bem como a partir do assinalado por Tomasello e Todd (1983), que consideraram que os períodos de atenção conjunta (1) começam com um dos membros da díade iniciando a interação com o outro; (2) ambos os membros devem estar visualmente focalizados em um único objeto ou atividade por, no mínimo, 3 segundos; (3) em algum momento, durante o foco de atenção (possivelmente no início), a criança dirige algum comportamento evidente para o adulto (especialmente um olhar para sua face), como evidência de que ela estava atenta à sua interação, excluindo assim a possibilidade de um olhar casual.

Para delimitar o início e término de cada episódio interativo tomou-se como referência o estudo de Aquino e Salomão (2011) o qual demarcou a quebra dos episódios pela mudança de tópico do diálogo, da mudança de brinquedos manuseados pelas díades, brincadeiras ou troca de objetos nos quais estavam engajadas as díades.

5.3 Resultados e discussão

Apresentam-se nesta seção os resultados organizados por díades a partir das observações videogravadas, bem como a discussão depreendida. A descrição das interações é apresentada por período etário privilegiando as particularidades das aquisições emergentes em cada período de idade dos bebês e as estratégias das educadoras diante dessas aquisições. Evidenciaram-se os elementos recíprocos envolvidos nas interações, apresentando seus fluxos e quebras. Buscou-se identificar os comportamentos sociocomunicativos de um membro da díade que desencadearam ações do outro membro reciprocamente.

Além da descrição dos episódios interativos em cada período analisado, apresentam-se em formato de gráficos a frequência das habilidades sociocomunicativas dos bebês em

interação com as educadoras em cada etapa, bem como os estilos comunicativos e de fala das educadoras dirigidos aos bebês.

5.3.1. Resultados e discussão da análise das interações observadas por díade

Díade 1

Interação educadora bebê em situação de brincadeira livre aos 7 meses

As observações com essa díade ocorreram na brinquedoteca do Centro de Referência em Educação Infantil (CREI). A representação gráfica do ambiente em que ocorreram as videograções da díade 1, bem como do posicionamento da díade e da pesquisadora pode ser visualizado na figura 3 a seguir. É importante enfatizar que a posição da pesquisadora, da educadora e da bebê variaram durante as observações a partir da movimentação da bebê durante a interação, sendo a representação apresentada indicativa do posicionamento inicial da díade e da pesquisadora.

Figura 3. Local de realização das videograções da díade 1 e posicionamento da díade e da pesquisadora:



A primeira observação dessa díade foi realizada em situação de brincadeira livre e a educadora utilizou como recursos para interagir com a bebê uma boneca, um fantoche, uma bola e um jogo de encaixe de cilindros coloridos. Na categoria *Episódios Interativos* foi possível observar a maior ocorrência de episódios de *Não atenção conjunta* (n=12), quando comparados aos de *Engajamento diádicos* (n=8). No processo interativo não foi possível

identificar *episódios de atenção conjunta*, porém observaram-se duas cenas em que houve o compartilhamento do foco de atenção a um mesmo objeto de interesse, embora não tenha se mantido por três segundos.

Os episódios de *Não atenção conjunta*, de maneira geral, se caracterizaram por situações em que a educadora se dirigiu à bebê, olhando para ela, chamando sua atenção por meio de objetos ou chamando por seu nome e a bebê olhou para outra direção. Na busca de que a bebê restabelecesse a atenção, a educadora fez uso de diretivos de instrução e de atenção, chamando seu nome, indicando que pegasse objetos. Além disso, mostrou e apontou para objetos, bem como manuseou objetos em frente à bebê. A educadora ainda fez expressões faciais, abrindo bem seus olhos e sorriu olhando para a bebê. A bebê, por sua vez, se engajou com a educadora em interações face-a-face, especificamente em situações em que a educadora apresentou uma face interativa sorrindo e abrindo bem seus olhos e movimentando sua face diante dela, tal como ilustra o trecho a seguir:

Educadora: Olha para a bebê e movimenta sua cabeça de um lado para o outro, abrindo bem seus olhos e sorrindo em direção à bebê ao mesmo tempo em que verbaliza para a bebê: “*neném! neném!*” **Bebê:** Olha fixamente em direção à educadora (durante 8 segundos).

Esses resultados referentes aos episódios de engajamento diádico corroboram com pesquisas (Boeve, Beeghly, Stacks, Manning, & Thomason, 2019; Chiodelli et al. 2021; Coppola, Aureli, Grazia, & Ponzetti, 2016; Seixas, Barbosa, & Fuertes, 2017) que, ao observarem episódios interativos entre mães e bebês nas três diferentes cenas do paradigma face-to-face still face (experimento que possibilita a verificação de comportamentos infantis em resposta à indisponibilidade materna) (Tronick, Als, Adamson, Wise, & Brazelton, 1978),

constatarem que, um adulto emocionalmente disponível, com uma face interativa para o bebê, favorece o engajamento deste último em interações face a face. Em sentido oposto, uma baixa disponibilidade emocional do adulto não contribui para esse tipo de engajamento.

Para além desses elementos, a bebê também olhou para objetos apresentados pela educadora e em direção a locais para onde ela apontou, e sorriu quando a educadora apresentou um fantoche movendo-o em sua direção. Observou-se ainda que a educadora em alguns momentos não se envolvia nas atividades com a bebê, verbalizando para a bebê explorar os objetos sem sua participação, como é possível notar no seguinte recorte da interação em que a educadora diz: *“Vai! Fica à vontade aí! Bagunça!”*, enquanto a bebê fica olhando para a educadora. A ocorrência desse tipo de episódio resultou em um maior número de diretivos de instrução durante a interação, que, em sua maioria, se referiram ao comando da educadora para que a bebê explorasse algum objeto que estava longe.

Outro elemento observado foi a ausência da utilização por parte da educadora de uma entonação de voz que chamasse a atenção da bebê, a exemplo da fala em falsete, recurso geralmente utilizado em interações adulto-bebê (Splendore, Constantini, & Silva, 2019). Observou-se ainda a forma que a educadora se referia à bebê quando não a chamava pelo nome, utilizando, por vezes o termo *“mãe”*.

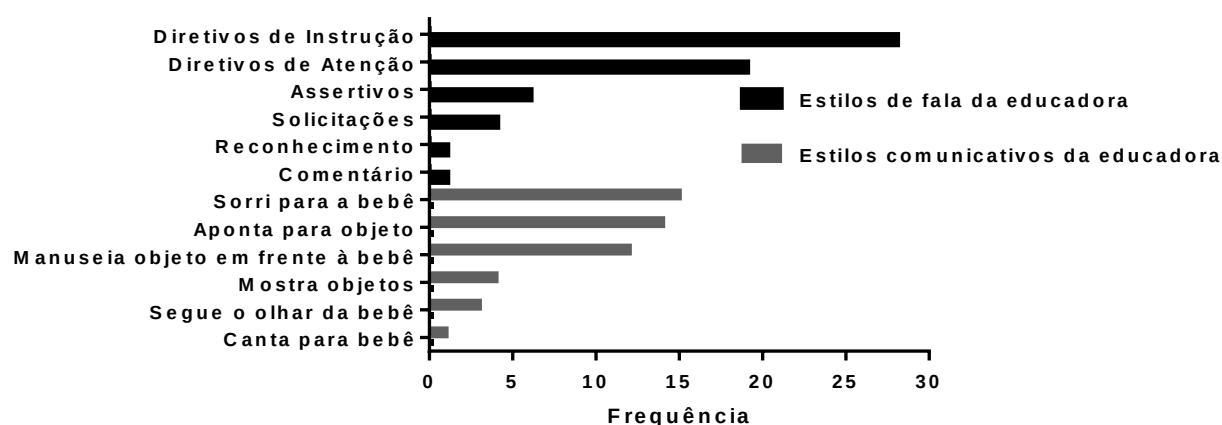
A esse respeito é importante sinalizar as postulações de Parise, Friederici e Striano (2010) que defendem a importância da utilização do próprio nome do bebê ao se referir a ele. Segundo alegam, o nome do bebê corresponde a uma dica social única e aos 4 meses de vida os bebês já são sensíveis ao seu próprio nome. Aos 5 meses são capazes de detectar seu nome e também o utilizam como uma pista social para orientar sua atenção para eventos e objetos no mundo.

Para além disso, a utilização frequente do termo *“mãe”* no ambiente de creche, direcionada ao bebê, parece sinalizar a ausência de fronteiras quanto aos intercambiáveis,

porém distintos papéis da creche e da família, sendo necessário desvincular esse tipo de referência familiar ao contexto de creche, uma vez que a função desta última é complementar ao da família, porém de outra ordem (Silva, 2011), englobando o educar e o cuidar com vistas a potencializar o desenvolvimento infantil (Brasil, 1988).

Para uma visualização mais precisa acerca dos principais estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos sete meses em situação de brincadeira livre, exibe-se o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.



O gráfico 1 exibe os estilos de fala e comunicativos utilizados pela educadora ao interagir com a bebê no decorrer do processo interativo. Como é possível observar, há uma maior frequência de *diretivos de instrução*, os quais geralmente foram acompanhados do *gesto de apontar para objeto*, sinalizando o comando da educadora para a bebê pegar um objeto ou que ela viesse em sua direção. Também é possível visualizar um maior número de *diretivos de atenção*, que em sua maioria foram acompanhados de comportamentos como *manusear objetos em frente à bebê* ou *mostrar objetos*. Ressalta-se que os estilos de fala

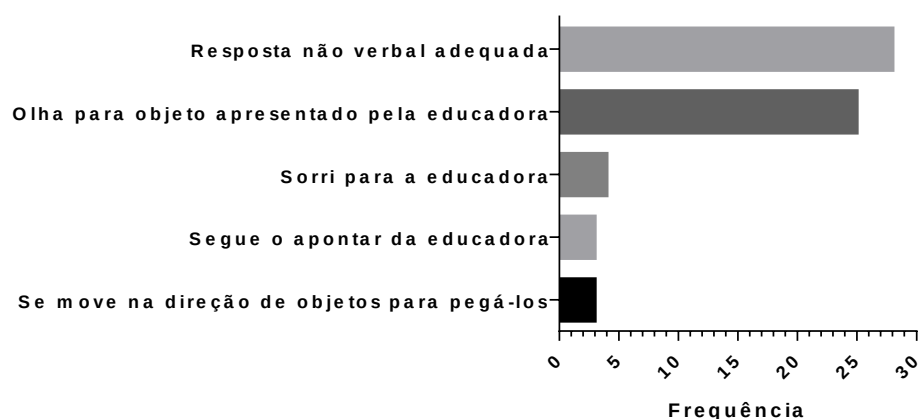
utilizados pela educadora acompanhavam os comportamentos ou ocorriam de forma concomitante às suas verbalizações, razão pela qual optou-se em apresentar esses elementos de maneira conjunta. A interação ainda foi composta por *assertivos*, *solicitações*, *reconhecimento*, *comentários* e por comportamentos como *sorrir para a bebê*, *observar ações da bebê*, *seguir o olhar da bebê*, por gestos como *afirmar com a cabeça* e *chamar usando as mãos*, bem como por ações como *guardar objetos* e *cantar*.

Ilustra-se no trecho abaixo uma cena da observação que demonstra o estilo comunicativo e de fala mais frequente da educadora:

Educadora: aponta com seu indicador esquerdo para a estante de brinquedos que está localizada à direita da bebê alternando o olhar entre a estante e a bebê e diz: “*Vai ali vai! Vai buscar o au au!*” (se referindo a um cachorro de pelúcia que estava sobre a estante)”. **Bebê:** olha para a educadora.

No que se refere às habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora, é possível visualizar, no gráfico 2 abaixo, a frequência em que ocorreram.

Gráfico 2. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses, em situação de brincadeira livre.



O gráfico 2 expõe as habilidades apresentadas pela bebê durante a interação com a educadora no recorte etário dos 7 meses, na situação de brincadeira livre. Conforme é possível verificar, as habilidades sociocomunicativas da bebê mais frequentes na interação foram as *respostas não verbais adequadas*, as quais ocorreram quando ela olhou para locais apontados pela educadora ou quando olhou para ela enquanto essa lhe chamava pelo nome ou verbalizava *diretivos de atenção*. A bebê também *olhou para objetos apresentados pela educadora e explorou o ambiente com o olhar*, sobretudo nas situações de Não Atenção Conjunta, quando dirigia sua atenção para outro foco que não aquele para onde a educadora lhe solicitava. Além disso, a bebê *olhou para a educadora quando esta requeria sua atenção, sorriu, seguiu o apontar da educadora e se moveu em direção a objetos para pegá-los*, demonstrando reciprocidade às interações iniciadas pela educadora.

Díade 1: Interação educadora bebê em situação de brincadeira estruturada aos 7 meses e quinze dias

A segunda observação dessa mesma díade foi realizada em situação de brincadeira estruturada, em que a educadora escolheu previamente três recursos lúdicos para interagir com a bebê. Os recursos selecionados foram: um jogo de pareamento em que havia partes do corpo humano superiores para serem pareadas com as partes inferiores; um jogo de formas geométricas de encaixe, composta por uma base de madeira com cilindros verticais cujas peças em formas geométricas deveriam ser encaixadas na base; e um jogo de cilindros de encaixe, composto por cilindros de madeira de diferentes tamanhos e coloridos que deveriam ser encaixados em uma base de madeira.

Os episódios de maior frequência dessa observação foram os de *Não Atenção Conjunta* (n=27), se comparados aos Episódios de *Atenção Conjunta* (n=4). Os episódios de *Não Atenção Conjunta* corresponderam a situações em que a educadora manuseou brinquedos em frente à bebê, chamou sua atenção falando seu nome, mostrando brinquedos, mas sem obter a atenção da bebê, que dirigia sua atenção para outros aspectos do contexto.

Evidenciou-se nesse processo interativo o surgimento de *Episódios de Atenção Conjunta*, os quais contabilizaram o total de 22 segundos, e ocorreram por meio de ações da educadora em direcionar a atenção da bebê para um objeto, fazendo uso de diretivos e/ou solicitações a fim de compartilharem o objeto, conforme é possível observar em um dos episódios que se ilustra a seguir:

Educadora: Posicionando o jogo de pareamento no tatame em frente à bebê e olhando para ela diz: “*Aqui, vamos formar!*” e começa a pegar peças do jogo de dentro de sua caixa que está ao seu lado e a colocá-las em frente à bebê, olhando para as peças. **Bebê:** Olha para as peças que a professora está dispondo em sua frente.

Além disso, ficou explícita a utilização do choro por parte da bebê como forma de manifestação ou reação aos comportamentos da educadora, conforme é possível constatar nesse trecho:

Bebê: Se inclina na posição de engatinhar e pega uma peça de encaixe que a professora lançou sobre o tatame. **Educadora:** Pega da mão da bebê a peça do jogo de encaixe e a lança para longe da bebê. **Bebê:** Chora.

Outro elemento relevante observado foi a responsividade da educadora diante das ações da bebê, buscando entendê-la, atribuindo significado às suas reações e agindo em consonância com elas, conforme visualiza-se no trecho que se segue:

Educadora: Fala olhando para a bebê: “*Tá abusadinha já é?*” Em seguida pega uma peça do jogo de formas geométricas de encaixe e a leva em direção ao campo de visão da bebê, ao mesmo tempo em que diz: “*Olha o brinquedo!*”, alternando o olhar entre a peça e a bebê. **Bebê:** Olha para a peça que a educadora apresentou e em seguida volta a chorar. **Educadora:** Fala olhando para a bebê: “*Quer não?*”. Em seguida coloca a peça que havia apresentado à bebê sobre o tatame e logo após fala olhando para a bebê: “*Cadê a bibi?*” “*Cadê o bibi?*” e em seguida pega a chupeta da bebê, que estava amarrada em uma fralda e pendurada sobre a cerca da brinquedoteca, e a coloca na boca da bebê. **Bebê:** Com a chupeta em sua boca para de chorar.

Além de tais comportamentos, o processo interativo foi marcado por maior ocorrência de contato físico feito pela educadora para direcionar a atenção da bebê, a exemplo de ações como *tocar em seus braços e ombros*, utilizando *diretivos de atenção e instrução* para realizar alguma ação. Menciona-se mais uma vez que a educadora fez uso de termos como “*mamãe*” e “*mãe*”, em detrimento de chamar a bebê pelo seu nome.

O conjunto de estilos comunicativos e de fala apresentados pela educadora durante a observação são demonstrados no gráfico 3 que se segue:

Gráfico 3. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.



O gráfico 3 apresenta os estilos de fala e comunicativos utilizados pela educadora na interação. Tal como se observa, foram mais frequentes os *diretivos de atenção*, *assertivos* e *solicitações*, utilizados de forma concomitante ao *manuseio de objetos em frente à bebê*, ao *contato físico* e à *ação de mostrar objeto à bebê*. Para visualizar a presença desses elementos utilizados pela educadora, explicita-se abaixo um dos trechos da interação:

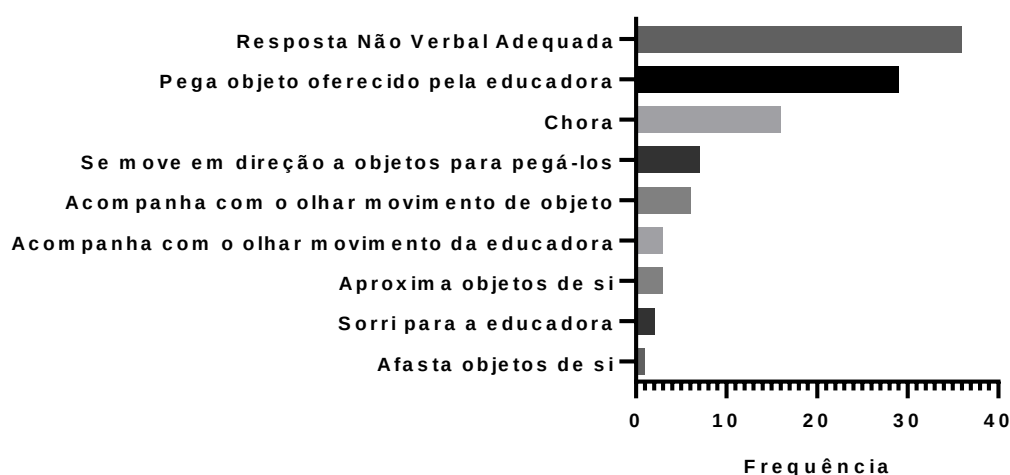
Educadora: Guarda as peças do jogo de pareamento no interior da caixa do jogo alternando o olhar entre o jogo e a bebê. **Bebê:** explora as peças desse jogo, manuseando-as, enquanto olha para a caixa de um outro jogo (quebra-cabeças) que está ao lado da educadora. Em seguida leva a peça que estava explorando com as mãos em direção à sua boca. **Educadora:** Toca no braço da bebê, de modo que retira a peça da boca da bebê. **Bebê:** Chora olhando para a educadora. **Educadora:** Toca levemente no queixo da bebê e olhando para ela diz: “*Que foi? Que foi? Que foi? Quer esse não né? Quer o outro!*”. **Bebê:** Chora. **Educadora:** Pega a caixa do quebra cabeça que está ao seu lado e a balança em frente à bebê, produzindo barulho e diz: “*Olha A!*”. Em

seguida fala novamente olhando para a bebê: “*Que foi?*” **Bebê:** Para de chorar e olha para a educadora.

Observou-se nesse período um comportamento da educadora que não esteve presente na interação antecedente, qual seja, a *atribuição de significado da educadora a um comportamento da bebê*, que ocorreu após mostrar um objeto à bebê e ela chorar, o que levou a educadora a perguntar: “*Quer esse não né? Quer o outro!*”. A partir dessa atribuição a educadora apresentou um novo objeto que a bebê estava olhando anteriormente. Após essa ação a bebê parou de chorar.

No que se refere aos tipos de participação da bebê na interação com a educadora durante essa observação, sintetiza-se no gráfico 4 os elementos presentes.

Gráfico 4. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada.



O gráfico 4 descreve as habilidades sociocomunicativas da bebê mais frequentes na interação. É possível notar, a partir dele, uma alteração no repertório sociocomunicativo da bebê, que passou a incluir elementos como: maior número de *respostas não verbais adequadas*, *pegar objeto oferecido pela educadora*, *acompanhar com o olhar o movimento*

de objetos, aproximar e afastar objetos, demonstrando uma maior compreensão das intenções comunicativas da educadora e aquisição de habilidades mais complexas.

Díade 1:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 9 meses

Nesse período do desenvolvimento da bebê a educadora utilizou um chocalho, um sino, um saco com bolinhas coloridas e um bingo do alfabeto como recursos na interação, a qual se caracterizou pela presença de elementos comunicativos mais complexos, se comparados ao período antecedente observado. Constatou-se uma maior ocorrência de episódios de *Atenção Conjunta* (n=10) e a emergência de episódios de *Engajamento Triádico* (n=9), além do *Engajamento diádico* (n=5).

Os episódios de *Atenção Conjunta* tiveram 47 segundos de duração no total, e ocorreram majoritariamente a partir de ações da educadora como *manusear objetos em frente à bebê*, seguida de *diretivos de atenção*. No entanto, enfatiza-se nessa observação que a bebê passou a iniciar episódios de *Atenção Conjunta* a partir de seus comportamentos. Para ilustrar esses episódios, descreve-se um trecho de uma cena de *Atenção Conjunta* da díade iniciada por um comportamento da bebê:

Bebê: Olha em direção a um sino e a um chocalho que estão posicionados no tatame à sua frente e em seguida toca com sua mão direita no chocalho e o manuseia com as duas mãos, olhando para ele. **Educadora:** observa as ações da bebê. **Bebê:** Pega o chocalho com suas duas mãos e olhando para ele segue manuseando-o. **Educadora:** olha para o chocalho conjuntamente com a bebê.

Os episódios de engajamento triádico, caracterizados pela coordenação do olhar do adulto e da bebê para um objeto ou atividade compartilhada (Tomasello et al. 2005), ocorreram nessa interação em sua maioria pelo compartilhar de um jogo ou brinquedo em que a educadora direcionou a atenção da bebê por meio do manuseio desse objeto diante da bebê, seguido de *diretivos de atenção, instrução e/ou solicitações*.

O fluxo interativo permitiu ainda observar que a bebê muitas vezes direcionava seu olhar a objetos de seu interesse, em seguida os pegava e os manuseava e esses comportamentos não tinham uma resposta ou continuidade por parte da educadora, que em grande parte das situações, insistia que a bebê olhasse ou manuseasse outro objeto. Tais situações podem ter relação com o grande número de Episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=51). Ilustra-se a seguir um desses episódios:

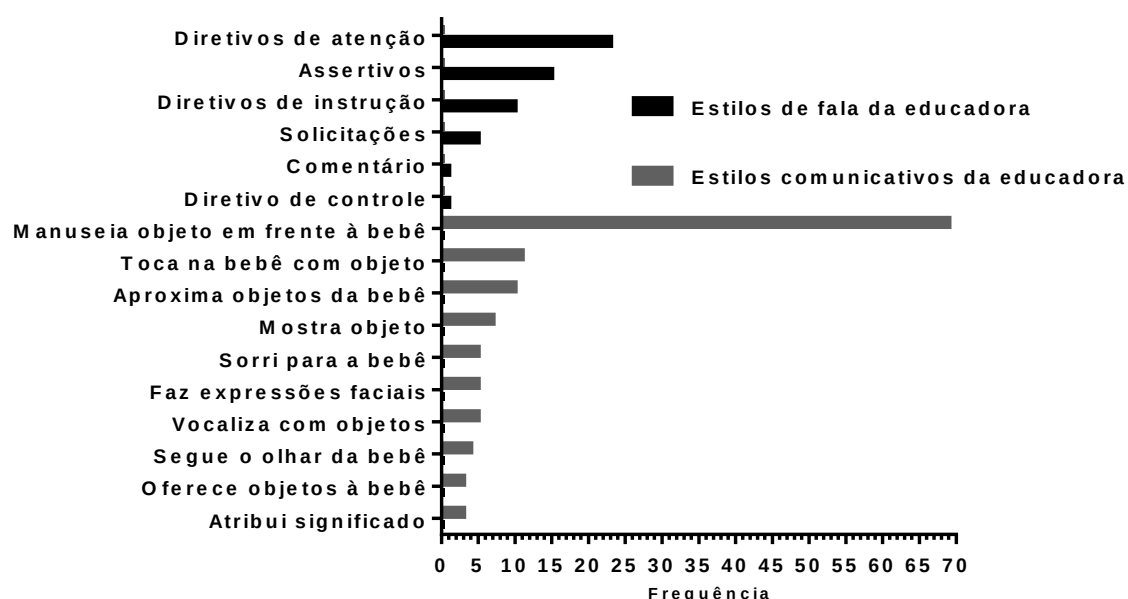
Bebê: olha em direção a alguns cartões de emborrachado que estão dentro de uma caixa de madeira à sua esquerda, toca-os com sua mão esquerda e puxa um deles de modo que os demais cartões caem próximo a si. **Educadora:** abre um saco que contém bolas de plástico em seu interior, pega uma bola verde de dentro e diz: “*Olha mãe!*”, colocando a bola junto a outras que estavam posicionadas à frente da bebê.

Bebê: não olha para a educadora e segue manuseando os cartões de emborrachado à sua esquerda. **Educadora:** Pega mais uma bola de dentro do saco e coloca próxima à bebê dizendo: “*Eita quer bola!*”. **Bebê:** segue manuseando os cartões de emborrachado à sua esquerda (cartões contendo letras e imagens) e não olha para a educadora.

É digno de menção ainda que a bebê explorou os objetos de forma convencional, tentando realizar *encaixes nos jogos de encaixe, manuseando e observando a função dos objetos*, diferentemente da forma de seu manuseio dos brinquedos observada aos 7 meses, quando o uso de objetos ocorria em grande parte de forma exploratória, colocando-os na boca.

A síntese dos estilos de fala e comunicativos da educadora durante a interação é exibida no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre.



O gráfico 5 expõe os estilos comunicativos e de fala utilizados pela educadora para interagir com a bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre. Conforme exibido, foram mais frequentes o uso de *diretivos de atenção*, *assertivos* e *diretivos de instrução* que, de maneira geral, ocorriam concomitantes a comportamentos como *manusear objetos em frente à bebê*, *tocar na bebê com objetos* e *mostrar objetos*, nesse recorte entendidos como formas de direcionar sua atenção para esses objetos.

Destaca-se nesse recorte um maior número de comportamentos da educadora relacionados à leitura da intenção da bebê, a exemplo da *atribuição de significado* e *seguir o olhar da bebê*, que denotam uma nova configuração interacional nesse período observado.

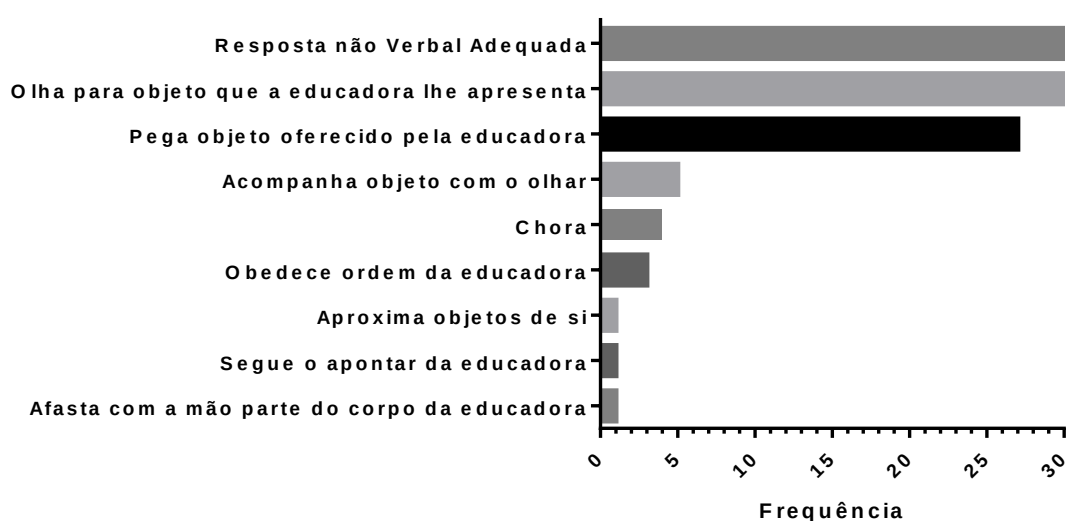
Abaixo descreve-se uma das cenas em que é possível constatar esses comportamentos:

Bebê: Olha em direção a uma estante de brinquedos que está à sua direita, enquanto segura o cartão de um jogo educativo em sua mão esquerda. **Educadora:** Segue o olhar da bebê para a estante de brinquedos e em seguida olha para a bebê e diz: “*Tai procurando o que mexer ali né?*”

Conforme é possível verificar no trecho apresentado, a educadora atribui significado ao comportamento da bebê a partir da ação de seguir a direção de seu olhar, demonstrando estar envolvida com os comportamentos da bebê e responsiva a seus comportamentos. Para além dos estilos expostos no gráfico, a educadora, para direcionar a atenção da bebê, realizou ações como *cantar* (n=1), *dançar* (n=1), *apontar para objeto* (n=1) e auxiliou a bebê a *manusear convencionalmente um objeto* (n=1).

No tocante às habilidades sociocomunicativas da bebê nessa interação, foi possível identificar os tipos e suas respectivas frequências no gráfico 6 na sequência:

Gráfico 6. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses, em situação de brincadeira livre



O gráfico 6 mostra as habilidades apresentadas pela bebê durante a interação com a educadora em situação de brincadeira livre, aos 9 meses. Ressalta-se a maior frequência de respostas não verbais adequadas, o olhar e pegar objetos apresentados e oferecidos pela educadora como as ações mais presentes. É relevante mencionar ainda a emergência de elementos que deflagram uma nova forma, qualitativamente superior, de relação com o outro, envolvendo ações como *obedecer a uma ordem da educadora*, que requer a compreensão de sua intenção, *afastar com a mão parte do corpo da educadora*, que demarca a expressão da vontade da bebê. Também houve a presença de comportamentos como *seguir o apontar da educadora para objetos* e *estender a mão para pegar objeto oferecido pela educadora*, que implicam reciprocidade na interação.

Díade 1:

Interação educadora bebê em situação de brincadeira estruturada aos 9 meses e 15 dias

Essa observação teve como recursos lúdicos escolhidos previamente pela educadora: um chocalho; um jogo de argolas de encaixe, composto por uma base de madeira com cilindros verticais e argolas de plástico a serem encaixadas nos cilindros; e um jogo de cilindros de encaixe, formado por uma base de madeira para encaixar cilindros de diferentes cores e tamanhos.

Pela análise das interações estabelecidas entre a díade nesse período, houve maior presença de *Episódios de Atenção Conjunta* ($n=34$, com duração de 238 segundos) e *Engajamento Triádico* ($n=22$) em relação aos episódios de *Não Atenção Conjunta* ($n=13$). Os *Episódios de Atenção Conjunta* e os de *Engajamento Triádico* foram, em sua maioria, iniciados por ações da bebê, acompanhadas pelo olhar da professora, conforme é possível visualizar no trecho que se segue:

Bebê: Pega um cilindro que estava sobre o tatame e o segura em sua mão direita olhando para ele. **Educadora:** Olha conjuntamente com a bebê para o cilindro. **Bebê:** Olha em direção à base de madeira de encaixe dos cilindros à sua frente e se inclina em sua direção. **Educadora:** Olha em direção à base de madeira. **Bebê:** Olha para um dos cilindros que está encaixado na base e o puxa com sua mão esquerda e fica olhando para ele. **Educadora:** Olha para o cilindro que a bebê retirou da base de madeira e diz: *Eita! Tirou!”*

Também foi evidenciada maior ocorrência de atribuição de significados aos olhares da bebê feitas pela educadora, ilustrada no excerto em seguida:

Bebê: olha em direção a uma televisão que está fixada em uma parede à sua esquerda.

Educadora: olha para a televisão que a bebê olhou e em seguida olha para a bebê diz:

“Tá não! Tá desligada tia, o cocó!” (Se referindo ao desenho da galinha Pintadinha).

Nesse recorte evidencia-se o comportamento da educadora de acompanhar o olhar da bebê e ser responsiva a ele. Para além disso, observou-se ainda a ocorrência de habilidades comunicativas nos episódios de atenção conjunta como *completar ações da educadora*, quando a bebê continuou uma atividade que a educadora estava realizando, a *execução de tarefas meio-fim*, quando a bebê formulou meios para obter um desfecho desejado, o comportamento de *obedecer a ordem* da educadora, interpretando a intenção da educadora ao responder uma solicitação.

Exemplificam tais comportamentos os extratos de interação abaixo descritos nos quais a bebê a) *complementa as ações da educadora*, b) *realiza tarefa que demonstra meio-fim* e c) *obedece a uma solicitação da professora*:

a) Educadora: Pega um dos cilindros da base de encaixe de madeira e encaixa em outra cavidade da base de madeira ao mesmo tempo em que diz: *“Bota o outro!”*.

Bebê: Olha em direção ao cilindro que a professora encaixou e em seguida puxa um dos cilindros encaixados com sua mão direita, retirando-o da plataforma de encaixe.

Educadora: Olhando para o cilindro que a bebê retirou diz: *“Tirou!”*. **Bebê:** Coloca o cilindro que retirou novamente na superfície de encaixe, olhando para ele.

Educadora: Olhando para o cilindro que a bebê encaixou fala: *“Botou!”*

b) Educadora: Pega um dos cilindros que está sobre o tatame e o encaixa em uma das cavidades da base de madeira, ao mesmo tempo em que diz: *“Assim olha!”* e olha para o cilindro encaixado. **Bebê:** Olha para o cilindro que a professora encaixou e

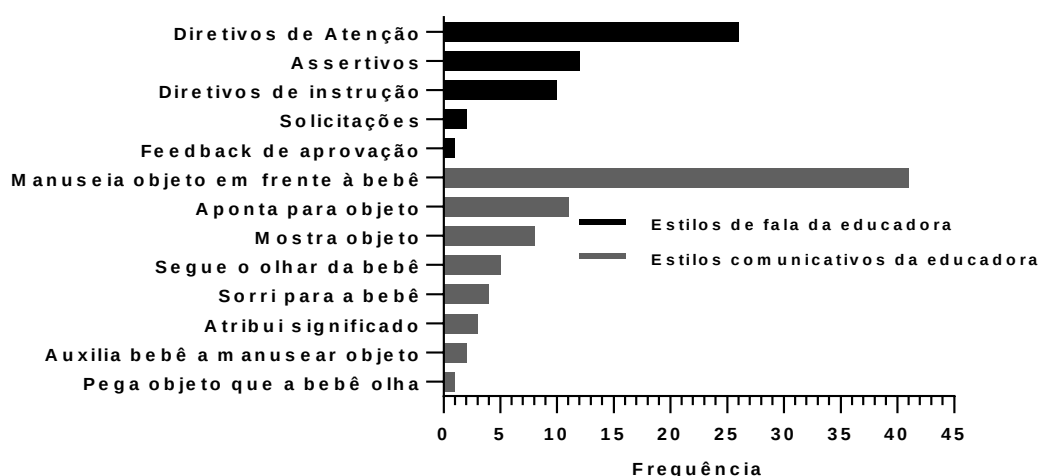
em seguida olha na direção de outro cilindro que está encaixado na base, então solta o chocalho que estava segurando com sua mão direita e com sua mão direita puxa o cilindro retirando-o da base, olhando para ele. (Anteriormente a bebê já havia tentado retirar cilindros da base com a mão esquerda e não havia conseguido)

- c) **Educadora:** Olha para a bebê e logo após pega um cilindro que está sobre o tatame e o encaixa na superfície de madeira que compõe o jogo de encaixe de cilindros, ao mesmo tempo em que diz: “*Vai aqui óh! Bota aqui!*” e toca com seu dedo indicador esquerdo sobre o cilindro que acabou de encaixar, olhando para o cilindro. **Bebê:** Segue com o olhar o apontar da educadora e olha para o cilindro encaixado. Em seguida leva o cilindro que está em sua mão direita em direção à superfície de encaixe e tenta encaixá-lo no local que a educadora indicou.

Como é possível observar nos trechos descritos, verificam-se indícios das habilidades intencionais da bebê, as quais refletem nos tipos de trocas interativas que vão se estabelecendo com a educadora.

No que se refere aos estilos comunicativos e de fala da educadora dirigidos à bebê nessa interação apresenta-se no gráfico 7 suas principais ocorrências.

Gráfico 7. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 9 meses e 15 em situação de brincadeira estruturada.

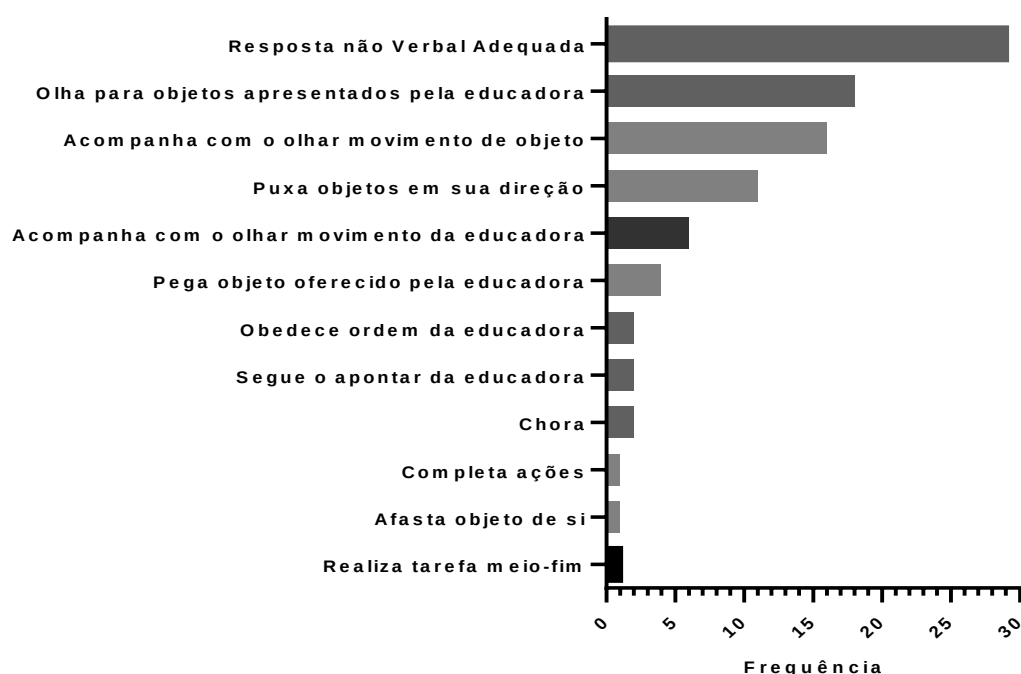


Observa-se no gráfico 7 a frequência dos estilos comunicativos e de fala da educadora em interação com a bebê aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada. Como é possível visualizar, os estilos de fala mais presentes foram os *diretivos de atenção*, *assertivos* e *diretivos de instrução* que geralmente estavam acompanhados de comportamentos como *manusear objeto em frente à bebê*, *apontar para objeto*, *mostrar objeto* e *auxiliar a bebê a manusear objetos*. Destacamos nesse recorte a ocorrência de *feedback de aprovação* da educadora, que indica uma resposta satisfatória às ações da bebê na interação, bem como o comportamento de pegar objeto que era o foco do olhar da bebê, que implica na atenção da educadora à bebê e a leitura de sua intenção.

Dentro do repertório comunicativo da educadora na interação também estiveram presentes em menor frequência comportamentos para apreender a atenção da bebê como utilizar *expressões faciais*, *aproximar objetos à face da bebê* e fazer sinais *gestuais como afirmar com a cabeça*.

No que se refere às habilidades da bebê nesse recorte interativo, apresenta-se no gráfico 8 o que foi apreendido nesse período.

Gráfico 8. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15, em situação de brincadeira estruturada



O gráfico 8 apresenta as habilidades sociocomunicativas utilizadas pela bebê na interação com a educadora nos seus 9 meses e 15 dias de vida. Para além da verificação dos elementos mais frequentes, como a presença de *respostas não verbais adequadas*, *olhar para objetos* e *acompanhar com o olhar o movimento de objetos*, enfatizamos o surgimento de habilidades como *completar ações* e *realizar tarefa meio-fim* como importantes indicadores da leitura de intenções por parte da bebê nesse período do desenvolvimento.

Díade 1:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre, aos 12 meses

Nesse episódio interativo a educadora utilizou como recursos um jogo de encaixe de círculos de emborrachado e um jogo de encaixe de formas geométricas. No que se refere à categoria de análise *Episódios Interativos*, foram verificadas variações na frequência de ocorrência entre os episódios de *Atenção Conjunta* (n=34), de *Engajamento Colaborativo* (n=14), *Não Atenção Conjunta* (n=10) e *Engajamento Triádico* (n=9).

Os episódios de *Atenção Conjunta* (duração de 231 segundos) em sua maioria foram iniciados pela bebê ao manusear um objeto olhando para ele, o que provocou como resposta da educadora o direcionamento de sua atenção para o mesmo objeto. Houve também episódios iniciados pela educadora que fez uso do *gesto de apontar para um objeto*, olhando para ele e assim direcionando a atenção da bebê para o referido objeto. No que se refere aos *Episódios de Engajamento Colaborativo*, estes se caracterizaram, de maneira geral, por ações da educadora de apontar para um objeto, coordenando seu olhar entre ele e a bebê. Esses comportamentos foram simultaneamente acompanhados pelo uso de *diretivos de atenção, instrução e assertivos* e envolvendo a bebê no uso compartilhado do referido objeto. A bebê, por sua vez, engajou-se colaborativamente com a educadora fazendo o uso convencional do objeto compartilhado e completando as ações da educadora.

Os episódios de *Não Atenção Conjunta* foram marcados por ocasiões em que a professora não obteve da bebê a atenção onde ela solicitou, direcionou ou instruiu. No entanto, é importante enfatizar que nessa observação verificaram-se cenas de Não Atenção Conjunta que, mesmo não havendo um foco compartilhado da díade em um elemento de interesse mútuo, a bebê agiu de forma postergada àquilo que lhe foi solicitado, direcionado ou instruído pela educadora, de modo que, embora no momento que a educadora solicitou ou

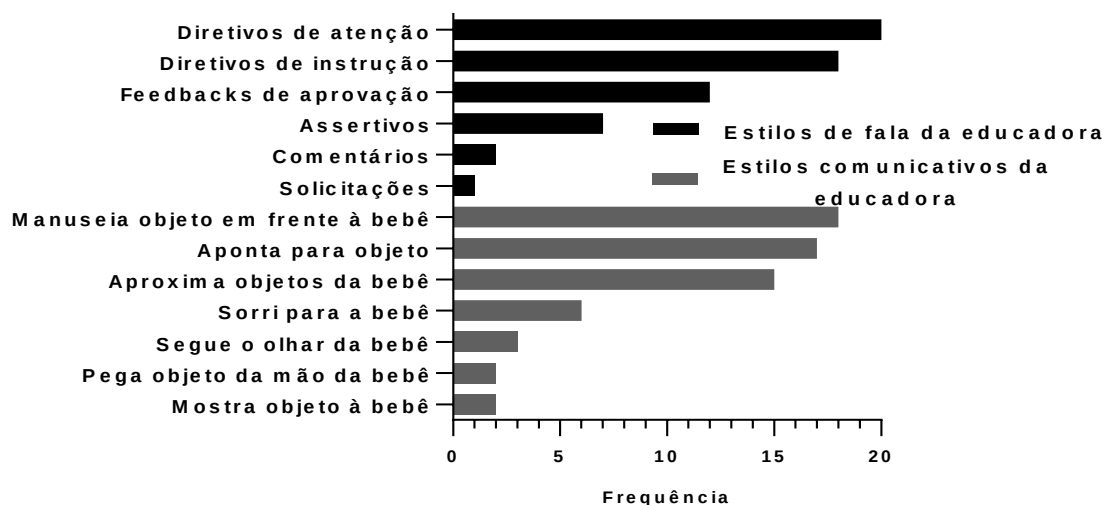
direcionou a atenção da bebê não tenha obtido sua resposta imediata, em momento posterior demonstrou que havia compreendido a solicitação/instrução e realizou a ação, o que também pode indicar que a bebê entendeu ou interpretou a solicitação da professora. Ilustra essa constatação o trecho a seguir:

Educadora: Pega um círculo de emborrachado que estava sobre o tatame e o aproxima da bebê, posicionando-o entre si e a bebê sobre o tatame e em seguida diz olhando para a bebê: “*Ôto!* (outro) *Bota ôto* (outro)! (Se referindo ao fato de que a bebê anteriormente havia encaixado um círculo de emborrachado na base de encaixe do jogo). **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o círculo que ela aproximou de si, olha em direção ao tatame que contém peças de encaixe sobre ele, enquanto segura um círculo de emborrachado em sua mão direita. **Educadora:** Observa as ações da bebê. **Bebê:** Passados alguns segundos a bebê leva o círculo que está em sua mão em direção à base de encaixe de madeira, referido pela educadora anteriormente para a bebê colocar outra peça, e tenta encaixá-lo.

A leitura desse trecho nos permite observar que, embora a bebê não tenha realizado a instrução da educadora no momento imediato em que é requerida, ela o faz a posteriori, revelando sua compreensão da instrução e demonstrando sua habilidade em realizar a tarefa. Por outro lado, ressalta-se a ação da educadora, que instrui a execução de uma ação possível de ser realizada pela bebê, dentro de seu repertório de habilidades psicomotoras e cognitivas.

Além desse trecho, a educadora apresentou outros estilos de fala e comunicativos que se encontram sintetizados no gráfico 9.

Gráfico 9. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre.



O gráfico 9 demonstra os estilos comunicativos e de fala da educadora direcionados à bebê na interação realizada aos 12 meses de vida da bebê. De acordo com o que se verifica, os estilos de fala mais frequentes foram os *diretivos de atenção e de instrução* que, em geral, foram utilizados concomitantes a comportamentos como *manusear objetos em frente à bebê, apontar para objetos e aproximar objetos da bebê* com a finalidade de direcionar sua atenção a um foco de interesse. Evidenciamos no presente gráfico a maior frequência de menções de *feedbacks de aprovação*, se comparados à etapa interativa antecedente. Essa maior consistência de feedbacks de aprovação pode indicar a ampliação das ações coordenadas entre a educadora e a bebê no fluxo interativo.

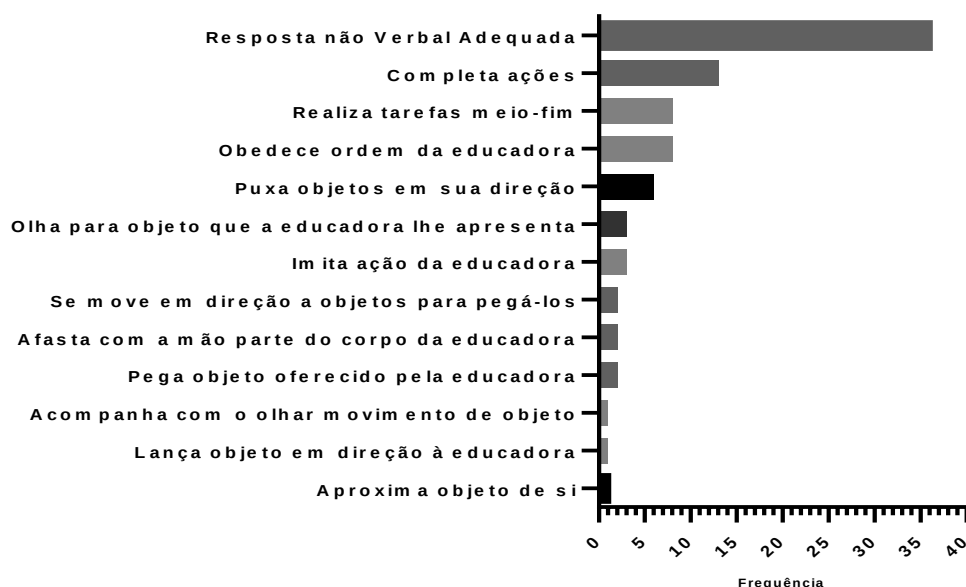
Para ilustrar a presença de feedbacks de aprovação verbalizados pela educadora, demonstra-se um recorte da interação em que a bebê realiza uma ação, a partir de um diretivo de instrução, completa ações e realiza tarefa meio-fim. Nesses trechos a educadora é responsiva à bebê fazendo uso de *feedback de aprovação* e sorrindo para ela.

Educadora: Aponta com seu dedo indicador esquerdo para a superfície do quinto cilindro vertical da base de encaixe de madeira, tocando-a com seu indicador ao mesmo tempo em que diz olhando para o cilindro vertical da base: “*Aqui óh! Aqui!*” **Bebê:** Olha para o cilindro indicado pela professora e leva dois círculos que estão em sua mão direita em direção ao quinto cilindro e os tenta encaixar. Em seguida segura o centro do cilindro com sua mão esquerda (como forma de apoio) e pressiona os dois círculos contra o cilindro com sua mão direita e então consegue realizar o encaixe. **Educadora:** Observa sorrindo as ações da bebê e ao ver o encaixe do círculo no cilindro, fala: “*Eitaa! Isso! Inteligente!*”.

Ademais, salientamos a maior frequência, comparada à etapa antecedente observada, de comportamentos como *sorrir para a bebê* e *seguir o olhar da bebê* como expressões de reciprocidade nessas interações. Também estiveram presentes em menor frequência comportamentos como a utilização de *expressões faciais* (n=5), *cantar para a bebê* (n=2), *oferecer objeto à bebê* (n=1) e *gestos de afirmação com a cabeça* (n=1).

No que se refere às habilidades sociocomunicativas da bebê durante as interações com a educadora é possível visualizar uma síntese destas no gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10. Habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses em situação de brincadeira livre.



No gráfico 10 podem ser visualizados os tipos de habilidades sociocomunicativas da bebê e suas respectivas frequências quando na interação com a educadora aos 12 meses, em situação de brincadeira livre. O gráfico demonstra maior frequência de habilidades como as *Respostas não verbais adequadas*, bem como nas atividades de *completar ações*, *realizar tarefas meio-fim* e *obedecer a ordens*. Além disso, destaca-se o surgimento de habilidades sociocomunicativas mais sofisticadas por parte da bebê, como *imitar ações da educadora*, *lançar objeto em direção à educadora* e *aproximar objetos de si*, o que sugere uma nova e mais complexa forma de interagir com a educadora, evidenciadas pelas manifestações de suas intenções, bem como a apreensão cultural de meios de comunicação pré-verbais.

Díade 1:
Interação educadora bebê em situação de brincadeira estruturada, aos 12 meses e 15 dias

Nessa sessão de observação a educadora selecionou previamente os seguintes recursos para interagir com a bebê: 1 jogo de encaixe de cilindros de madeira, composto por uma base e cilindros de tamanhos e cores distintas para encaixar, 1 jogo de encaixe composto por uma base de madeira com cilindros verticais nos quais os círculos coloridos de material emborrachado devem ser encaixados e 1 um jogo de encaixe que continha uma base de madeira e cilindros verticais para o encaixe de argolas de plástico.

O fluxo interativo permitiu verificar na categoria *Episódios Interativos* a maior frequência de episódios de *Atenção Conjunta* (n=32), seguidos de *Não Atenção Conjunta* (n=20), *Engajamento Triádico* (n=7) e *Engajamento Colaborativo* (n=5). As cenas de *Atenção Conjunta* foram sempre iniciadas pela bebê, geralmente em situações em que ela estava explorando algum objeto e a educadora se direcionava para o referido objeto e contabilizaram o total de 226 segundos.

Já no que se refere aos episódios de *Não Atenção Conjunta* observou-se, tal como ocorreu no período antecedente, que, em determinados trechos da interação, mesmo quando a bebê não demonstrava estar engajada com a educadora em uma atividade no momento específico em que sua atenção era requerida, posteriormente realizava ações articuladas ao que a educadora instruía, tal como é possível observar em um recorte interativo da díade:

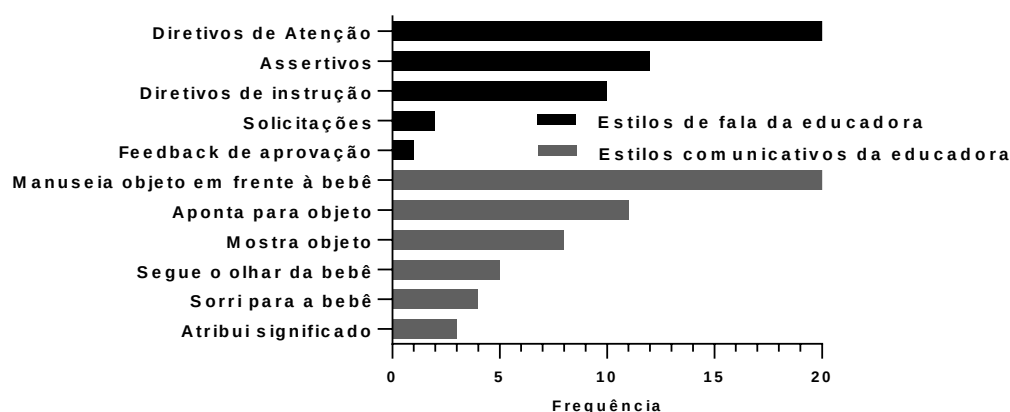
Educadora: Aponta com seu dedo indicador esquerdo para o quarto cilindro vertical do jogo de encaixe dos círculos de emborrachado, tocando em sua superfície cinco vezes ao mesmo tempo em que diz: “*Aqui!*”, olhando para o cilindro. **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o cilindro apontado e tenta encaixar um círculo que está em sua mão direita no terceiro cilindro vertical da base de madeira do jogo, enquanto segura em sua mão esquerda outro círculo de emborrachado. **Educadora:** Ao observar

que a bebê não está encaixando no cilindro que ela havia apontado, repete a ação de tocar na superfície (topo) do quarto cilindro vertical do jogo, durante 9 vezes, ao mesmo tempo em que diz: “*Aqui!*”, alternando o olhar entre o cilindro e a bebê. **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o cilindro apontado. Segue encaixando o círculo no terceiro cilindro vertical da base de madeira, olhando para ele. Segundos depois (4 segundos), após encaixar o círculo, olha em direção ao cilindro que a professora apontou, o pega, aproximando-o de seu corpo e tenta encaixar o círculo que estava em sua mão esquerda no cilindro. **Educadora:** Olha para a bebê com um leve sorriso.

No que se refere aos episódios de *Engajamento Triádico* estes foram marcados por ações da bebê e da educadora estarem atentas a um objeto quando a bebê o manuseava, em sua maioria precedido pelo apontar da educadora para esse objeto. Os episódios de *Engajamento Colaborativo* ocorreram por meio de habilidades da bebê que estavam coordenadas com as ações da educadora, a exemplo do ato de *completar ações da educadora*, ambas compartilhando e coordenando papéis conjuntamente.

Em relação aos estilos comunicativos e de fala da educadora dirigidos à bebê nessa interação, o gráfico 11 explicita a síntese destes nesse período.

Gráfico 11. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com a bebê aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.

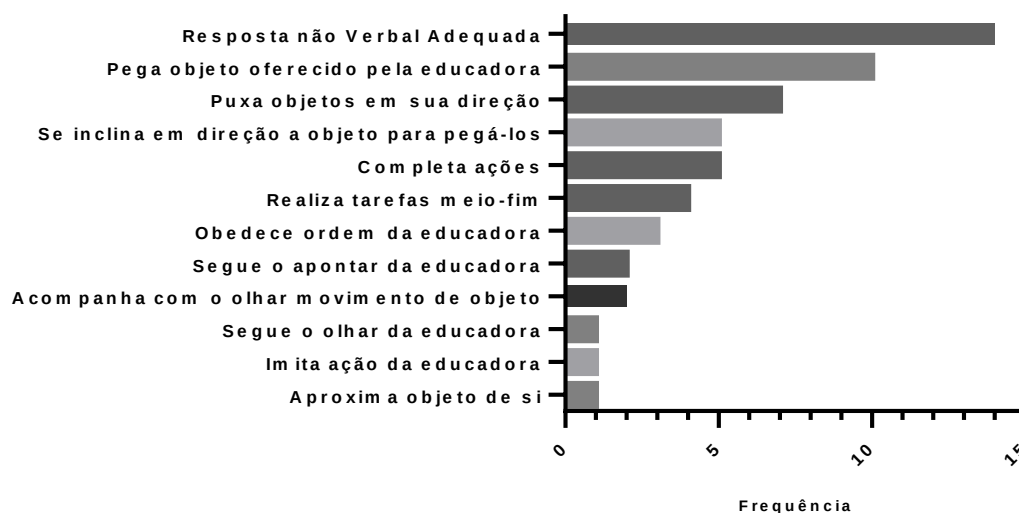


O gráfico 11 apresenta os tipos de fala e comunicativos da educadora em interação com a bebê aos 12 meses e 15 dias. Podem ser notados como mais frequentes os *diretivos de atenção, assertivos e diretivos de instrução*, os quais eram acompanhados pelo *manuseio de objetos em frente à bebê, ao apontar para objetos* e ao *mostrar objetos à bebê*. É digno de menção ainda que nessa interação houve uma presença significativa de cenas em que a educadora ficou observando as ações da bebê, sem interferir em suas ações, o que pode ter influenciado nos desdobramentos dos episódios interativos.

Além disso, estiveram presentes em menor frequência os comportamentos de fazer *expressões faciais* (n=3), *gesto de estender as mãos como forma de perguntar* (n=2), *gesto de afirmação com a cabeça* (n=2), *aproximar objeto da bebê* (n=2), *pegar objeto que a bebê está olhando* (n=1) e *auxiliar a bebê a manusear convencionalmente um objeto* (n=1).

No que tange ao conjunto de habilidades sociocomunicativas utilizadas pela bebê em interação com a educadora no período etário dos 12 meses e 15 dias, explicita-se no gráfico 12 os tipos e frequências.

Gráfico 12. Frequência das habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.



O presente gráfico retrata quantitativamente as habilidades sociocomunicativas da bebê em interação com a educadora em episódio de brincadeira estruturada aos 12 meses e 15 dias de vida. Conforme é possível visualizar, a bebê apresentou um repertório sociocomunicativo mais amplo e consistente, sendo possível destacar *respostas não verbais adequadas* ao que lhe era requerido, *pegar objetos oferecidos pela educadora*, *puxar objetos em sua direção* além de atos mais sofisticados como *seguir a direção do olhar da educadora* e *imitar ações da educadora*, que implicam em um modo mais refinado de percepção e compreensão do outro.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 7 meses:

As observações realizadas com essa díade também ocorreram no espaço denominado brinquedoteca do Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) em que a bebê frequentava e a educadora atuava. A representação gráfica do ambiente das videograções e o posicionamento da díade e da pesquisadora estão expostos na figura 4. Pontua-se que, do mesmo modo que ocorreu com a díade 1, a posição da pesquisadora, da educadora e do bebê variaram durante as observações, respeitando a movimentação do bebê nas interações, sendo a representação apresentada indicativa do posicionamento inicial da díade e da pesquisadora.

Figura 4. Local de realização das videograções da díade 2 e posicionamento da díade e da pesquisadora



Ao observar a díade nesse período etário em situação de brincadeira livre verificou-se que a educadora utilizou como recursos para interagir com o bebê um jacaré de plástico com rodinhas, dois telefones de plástico, um caminhão de brinquedo, bolinhas coloridas de plástico e um cavalinho de madeira.

No que se refere à categoria *Episódios Interativos* identificou-se maior frequência de episódios de *Não Atenção Conjunta* ($n=28$) e a ocorrência de *Engajamentos diádicos* ($n=7$). Nessa interação não emergiu episódio de atenção conjunta triádica. A análise do fluxo interativo permitiu verificar que os Episódios de *Não Atenção Conjunta* se constituíram majoritariamente por eventos em que a educadora chamou o bebê pelo nome, cantou em sua direção, bateu palmas, apontou para objetos e falou olhando para o bebê em busca de sua atenção, porém o bebê olhava para outra direção, não sendo responsivo a ela. Na tentativa de redirecionar a atenção do bebê para seu foco de interesse, a educadora fez uso de *diretivos de atenção*, *solicitações* e *diretivos de instrução* acompanhados de ações como *cantar*, *manusear objetos em frente ao bebê*, *soltar beijos para o bebê*, *falar em falsete* e fazer gestos de ‘dar tchau’, com expressões faciais. Em resposta às iniciativas da educadora, o bebê engajou-se de forma diádica quando ela fez uso de gestos como *chamar*, *acenar*, quando *cantou gesticulando*, *soltando beijos*, *pegando nas mãos do bebê* e *o movimentando e dançando com ele durante as canções*. Em todos esses episódios a professora olhou para o bebê expressivamente, apresentando uma face interativa. Para ilustrar um desses episódios descreve-se a seguir um recorte da interação:

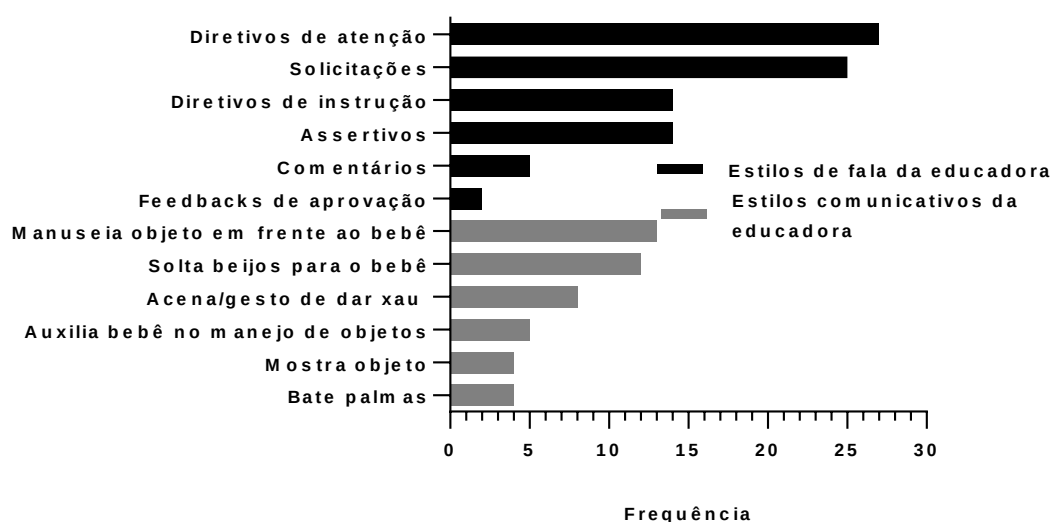
Educadora: Canta olhando para o bebê enquanto move as mãos do bebê que estão segurando em seus dedos polegares para a direita e para a esquerda: “*J. não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa, não lava o pé porque não quer, mas que chulé!*”. **Bebê:** Olha fixamente para a educadora. **Educadora:** Solta a mão esquerda do bebê do seu polegar direito e acena (gesto de dar tchau) em direção ao bebê, sorrindo. Em seguida fala olhando para o bebê: “*Dê tchau!*” “*Tchau!*” ao mesmo tempo em que acena para o bebê. Logo em seguida solta dois beijos para o bebê e depois fala “*Ihhh!*”. **Bebê:** Segue olhando fixamente para a educadora durante 4 segundos. **Educadora:** Segura nas mãos do bebê e as eleva, fazendo-o esticar os braços

e movimenta as mãos do bebê para cima e para baixo ao mesmo tempo em que começa a cantar: “*Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão*”. Nesse momento abre a mão direita do bebê apontando com seu indicador direito para o centro da mão do bebê e segue cantando olhando para o bebê: “*Quando quer comer bichinhos, com seus pezinhos ele cisca o chão*” e segura novamente as mãos do bebê e as balança para a direita e esquerda. **Bebê:** Segue olhando fixamente para a educadora.

Foi possível observar ainda as respostas do bebê às iniciativas da educadora a partir da presença de *respostas não verbais adequadas* (n=18), caracterizadas sobretudo por situações em que a educadora chamou a atenção do bebê a partir de um diretivo de atenção e ele olhou, ou quando *mostrou determinado objeto ao bebê e ele olhou para o objeto*. Além disso, foi possível notar que o bebê em alguns episódios já explorava convencionalmente alguns brinquedos, por exemplo, movendo carrinhos no chão para frente e para trás, demonstrando a apreensão cultural do uso de objetos.

Para uma visualização mais precisa sobre os elementos envolvidos na interação, apresenta-se a seguir no gráfico 13 os estilos de fala e comunicativos da educadora dirigidos ao bebê no fluxo interativo.

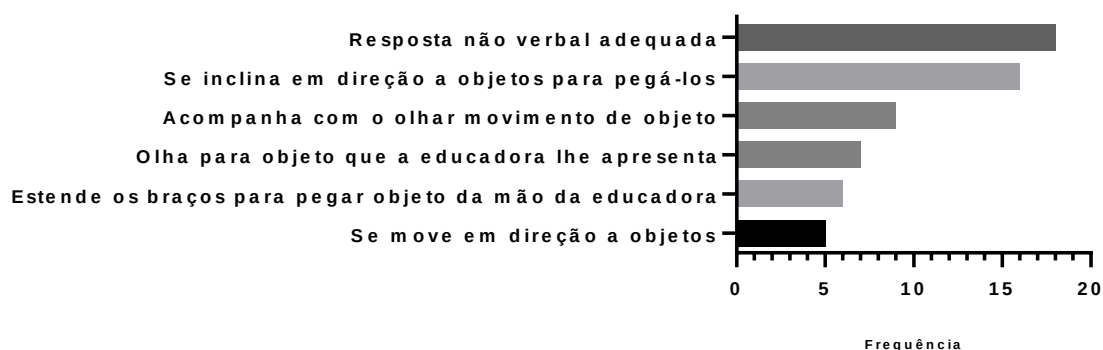
Gráfico 13. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 7 meses em situação de brincadeira livre.



O gráfico 13 exibe a frequência dos estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 7 meses em situação de brincadeira livre. Pelo gráfico, observa-se maior ocorrência de *diretivos de atenção* e *solicitações* acompanhados por comportamentos como *manusear objetos em frente ao bebê*, *soltar beijos*, *acenar*, *auxiliá-lo no manejo de objetos e bater palmas*. A educadora também fez uso de *assertivos*, *comentários*, *feedbacks de aprovação* auxiliada por ações como, *pegar o bebê nos braços* ($n=4$), *gesto de chamar* ($n=4$), *apontar para objeto* ($n=3$), *aproximar objeto do bebê* ($n=3$) e *sorrir para o bebê* ($n=3$).

Em relação às habilidades sociocomunicativas do bebê no processo interativo, apresenta-se a seguir o gráfico 14 que engloba as ações realizadas e frequência relacionadas.

Gráfico 14. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 7 meses em situação de brincadeira livre.



Apresenta-se no gráfico 14 as habilidades sociocomunicativas do bebê aos 7 meses em interação com a educadora em situação de brincadeira livre. Por meio do gráfico observa-se maior frequência de *respostas não verbais adequadas*, seguidas das ações como *se inclinar em direção a objetos para pegá-los*, *acompanhar com o olhar o movimento de objetos* (fundamental para o estabelecimento de interações com atenção conjunta), *olhar para objetos*

que a educadora lhe apresenta, estender os braços para pegar objetos da mão da educadora e se mover para pegar objetos. Dentre as habilidades mencionadas destacamos as respostas não verbais adequadas, caracterizadas pela responsividade do bebê a uma iniciativa da educadora, a exemplo de olhar para onde ela solicita, indícios da interpretação do ato comunicativo da educadora.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 7 meses e 15 dias

Na segunda observação da díade, desta vez em situação de brincadeira estruturada, a educadora elegeu um recurso denominado “caixa surpresa” para interagir com o bebê. Esse recurso consistia em uma caixa decorada em material emborrachado contendo um orifício pelo qual ela retirava objetos de seu interior e os apresentava ao bebê. Os objetos contidos no interior da caixa foram: um chocalho de madeira e alumínio, outro chocalho em formato de argola, que também tinha a função de mordedor e possuía argolas menores em sua volta, e duas bolinhas pequenas de plástico.

Em relação às categorias de *Episódios Interativos*, houve maior frequência de episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=25), bem como foi possível observar episódios de *Atenção Conjunta* (n=2/ duração de 11 segundos no total). As situações de *Não Atenção Conjunta* foram caracterizadas por cenas em que a educadora manuseou objetos em frente ao bebê, aproximou objetos do bebê fazendo uso de *diretivos de atenção e de instrução*, *solicitações* e apresentou objetos que não obtiveram o foco de atenção do bebê.

Foi possível identificar a ocorrência de dois episódios de *Atenção Conjunta* nesse recorte interativo, composto por cenas em que a educadora apresentou um objeto ao bebê e ambos compartilharam o foco do olhar para esse objeto. Durante esses episódios verificou-se que a educadora apresentou um objeto ao bebê, sorriu para ele e forneceu um *feedback de aprovação*, em resposta aos comportamentos do bebê de olhar para o objeto e explorá-lo, tal como ilustra o trecho a seguir.

Educadora: Balança levemente o chocalho dentro da caixa de emborrachado e o vira de ponta cabeça, de modo que começa a retirá-lo de dentro da caixa lentamente com o cabo para cima, olhando para o chocalho. **Bebê:** Olha atentamente para o orifício no centro da superfície da caixa e observa o cabo do chocalho aparecendo, então pega com

sua mão esquerda o cabo do chocalho da mão da educadora e o retira da caixa, olhando para o chocalho. Ao retirar o chocalho da caixa o balança olhando para ele.

Educadora: Olhando para o chocalho e sorrindo diz: “ÊÊÊÊ!!! Conseguiu!”. **Bebê e educadora** olharam conjuntamente para o chocalho durante 8 segundos enquanto ele era retirado da caixa. **Educadora:** observa o bebê balançando o chocalho ao mesmo tempo em que diz: “Conseguiu pegar o chocalho num foi J!” **Bebê:** Olha para a educadora sorrindo e balança o chocalho com sua mão direita.

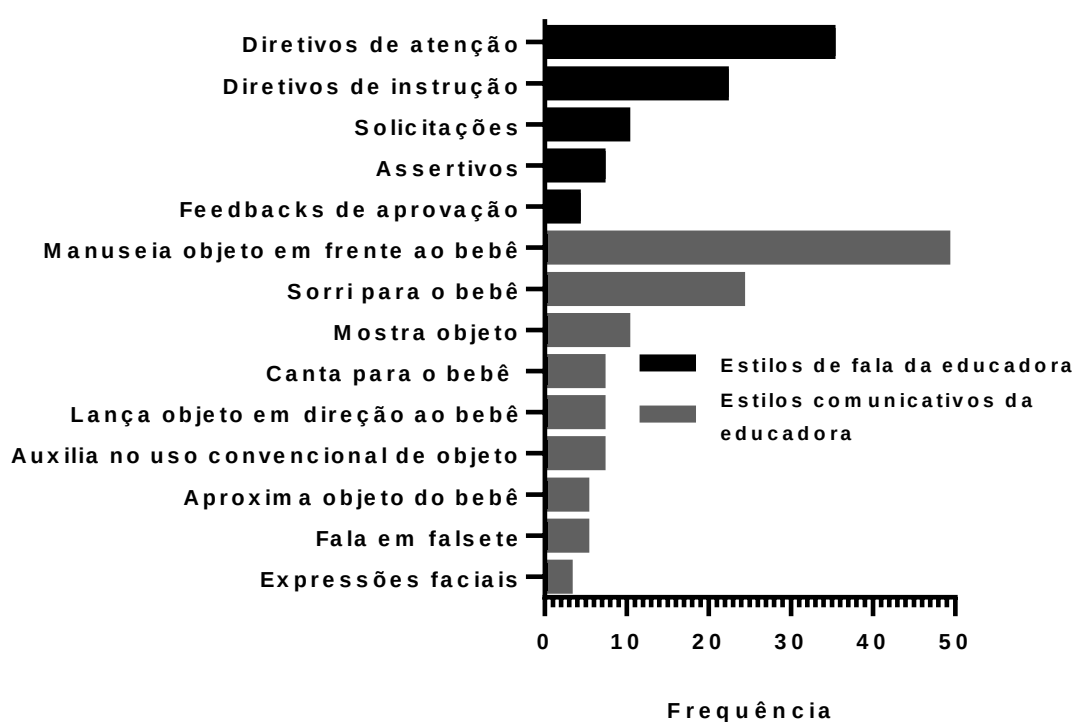
Ainda nessa interação bebê e educadora se engajaram em três interações diádicas. Nelas a educadora *cantou e manuseou objetos em frente ao bebê*. É fundamental pontuar que foram identificadas configurações nessa interação diádica não presentes anteriormente, a exemplo da emergência das *vocalizações por parte do bebê*, sobretudo em situações em que a educadora lhe solicitava algo, bem como a *atribuição de significado por parte da educadora em resposta às ações do bebê*, demonstrando reciprocidade no fluxo interativo. Ilustra-se a seguir alguns recortes desses elementos:

Educadora: Balança o chocalho em frente ao campo de visão do bebê, olhando para o bebê e diz: “O que foi que J. encontrou na caixa surpresa o que foi?”. **Bebê:** Olha para a educadora e diz: “Eee” (vocalização). **Educadora:** Olhando para o bebê, sorri, abre bem seus olhos e movendo a cabeça para cima e para baixo fala em falsete: “Hein o que foi? Hein o que foi minha tia? Sim o que foi?” **Bebê:** Olhando para a educadora sorri e diz: “Eeen” (vocalização)

Bebê: Fica na posição de engatinhar e diz “Hen” (vocalização) e olha em direção à porta da brinquedoteca. **Educadora:** Olha para a porta (mesma direção que o bebê está olhando) e diz: “Hein? O chocalho?” e em seguida volta a olhar para o bebê e diz: “É o chocalho é J?” **Bebê:** Olha para a educadora. **Educadora:** Fala olhando para o bebê e balança sua cabeça em sinal afirmativo “É é o chocalho! Pega! Pega J!”

No trecho acima, identificam-se *vocalização* utilizada concomitantemente a um comportamento do bebê e *atribuição de significado* por parte da educadora. Para além dos referidos elementos, o processo interativo foi marcado por um maior número de *Respostas não verbais adequadas* (n=40) por parte do bebê, que ocorreu, de maneira geral, em cenas que ele olhou para o local que a educadora direcionou sua atenção ou quando realizou ações solicitadas por ela. Observou-se ainda que a educadora buscou recorrentemente nessa interação mediar o uso convencional dos objetos escolhidos por ela, tendo auxiliado o bebê a mover o chocalho e a lançar bolinhas de plástico em sua direção. Nessas trocas interativas, a educadora fez uso de variados elementos para dirigir a atenção do bebê. O gráfico abaixo demonstra os estilos comunicativos e de fala utilizados pela educadora na interação.

Gráfico 15. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 7 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.



Exibe-se no gráfico 15 os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê em situação de brincadeira estruturada aos 7 meses e 15 dias. Foram observadas maiores frequências de *diretivos de atenção e instrução*, consonantes a comportamentos como *manusear objeto em frente ao bebê, sorrir e cantar para o bebê, lançar objetos na direção do bebê e auxiliá-lo no uso convencional deles*, comportamentos que demarcam meios de facilitar a aprendizagem cultural do bebê.

Para além de tais configurações também compareceram as *solicitações, assertivos, feedbacks de aprovação*, utilizados concomitantemente aos comportamentos de *aproximar objetos do bebê, falar em falsete e fazer expressões faciais*.

Foi possível também observar nessa interação o surgimento da *atribuição de significado* por parte da educadora às ações do bebê, que denota uma interpretação da educadora dirigida a um comportamento do bebê, atribuindo um sentido. Um exemplo desse comportamento pode ser visualizado no trecho que se segue:

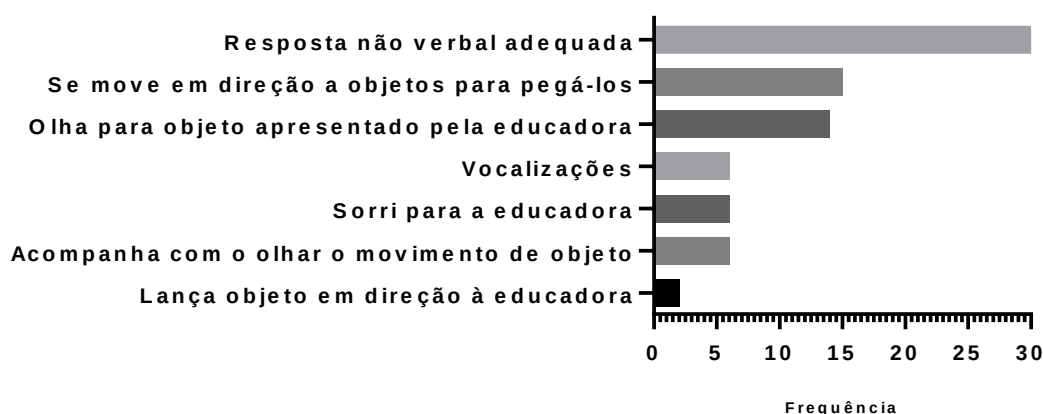
Bebê: Olha em direção à porta da brinquedoteca à sua frente e abre a boca (bocejando).

Educadora: Olha para o bebê e diz: “*Tá com soninho né? Dormiu pouco num foi?*”

As atribuições de significados nas trocas interativas são relevantes para o desenvolvimento infantil. Conforme afirma Carmargo (2013), essas atribuições auxiliam os adultos a regularem seus comportamentos de acordo com as pistas enviadas pelos bebês, favorecendo os aspectos bidirecionais na interação.

A respeito das habilidades sociocomunicativas do bebê nesse recorte interativo, apresenta-se no gráfico 16 a síntese dos resultados observados.

Gráfico 16. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.



O gráfico 16 demonstra as habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada. Observa-se maior frequência de *respostas não verbais adequadas*, caracterizadas pela responsividade do bebê a um comportamento ou fala da educadora, a exemplo de direcionar seu olhar para o local em que sua atenção é requerida. Esse tipo de habilidade pode ser interpretada como indício da compreensão do bebê às solicitações/ instruções do outro social. Além desta habilidade o bebê também *se moveu em direção a objetos para pegá-los, fez vocalizações, sorriu para a educadora, acompanhou com o olhar o movimento de objetos e lançou objeto em direção à educadora*.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 9 meses

As interações realizadas nesse período incluíram a utilização de três livros infantis com fantoches, dois livros sensoriais e um livro de banho. Foi possível identificar na categoria de *Episódios Interativos* maior frequência de episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=46), seguidas de *Atenção Conjunta* (n=16/ duração total de 93 segundos) e *Engajamento Triádico* (n=15).

Os Episódios de *Não Atenção Conjunta* se caracterizaram por eventos nos quais a educadora e o bebê focavam a atenção em diferentes objetos e em situações nas quais o bebê explorava um objeto, balançando-o, olhando para ele, e a educadora tentava fazer o contato visual com o bebê e direcionar sua atenção para outro objeto, porém o bebê permanecia sem olhar para a educadora ou para o local que ela direcionava sua atenção. É relevante enfatizar que nesse recorte interacional a educadora utilizou diversos livros infantis para estabelecer o contato com o bebê, e a *leitura, o apontar para imagens do livro, o uso de diretivos de atenção e a aproximação do livro à face do bebê* foram meios frequentemente utilizados pela educadora na busca de direcionar a atenção do bebê para o objeto. Ilustra-se uma das cenas de *Não Atenção Conjunta* no recorte da observação a seguir:

Educadora: Abre um livro em frente ao plano de visão do bebê e sorrindo diz alternando o olhar entre o livro e o bebê: “*Olha J! Olha o sapo!*” **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o livro apresentado, olha em direção a outros livros que estão sobre o tatame à sua frente.

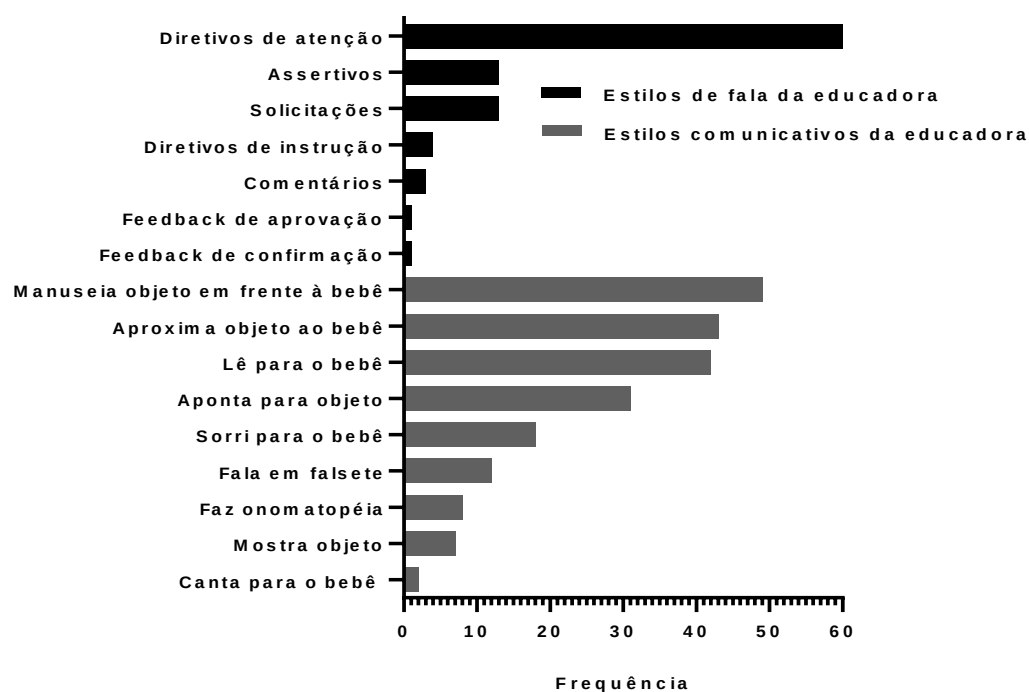
Evidencia-se no recorte aqui analisado a identificação do surgimento de episódios de *Engajamento triádico*, bem como a significativa presença de episódios de *Atenção Conjunta*. Esses episódios foram iniciados pela educadora a partir de comportamentos como o *gesto de apontar* para alguma imagem do livro, acompanhado de um *diretivo de atenção* ou quando a

educadora mostrava um novo livro e direcionava a atenção do bebê para ele por meio de diretivos ou de ações como *aproximar o livro à face do bebê*. Descreve-se a seguir um dos trechos da observação que representa a maior parte dos episódios de engajamento triádico da díade:

Educadora: Com um livro posicionado em frente ao campo de visão do bebê aponta com seu indicador direito para imagens que contém no livro, alternando o olhar entre o livro e o bebê ao mesmo tempo em que diz: *“Olha o elefante! Óh! Eu acho que é assim, o elefante usou sua tromba olha!”* **Bebê:** Olha para o livro que a educadora está apresentando e toca sobre a imagem que a educadora apontou. **Educadora:** Olhando para a direção que o bebê apontou diz: *“Tocou na tromba do elefante!”*. Em seguida olha para o bebê e sorri.

Os estilos comunicativos da educadora, bem como seus comportamentos sociocomunicativos em interação com o bebê aos 9 meses em situação de brincadeira livre podem ser visualizados no gráfico 17 na sequência.

Gráfico 17. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 9 meses em situação de brincadeira livre



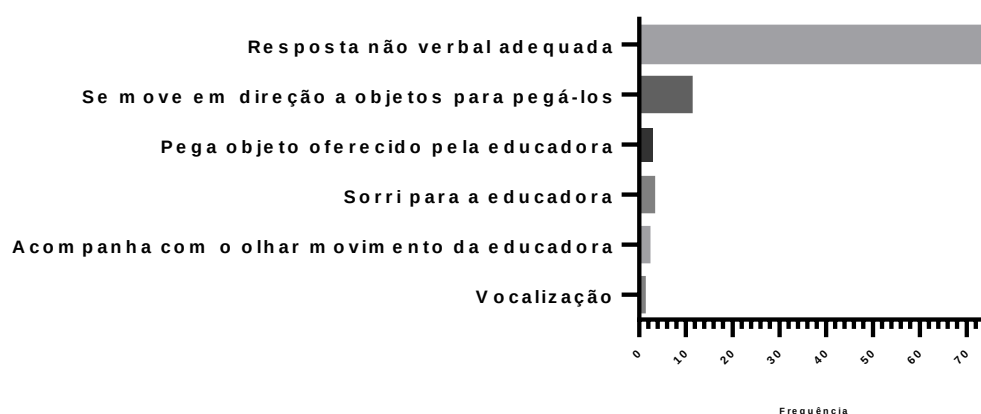
Apresenta-se no gráfico 17 os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê em situação de brincadeira livre aos 9 meses de vida do bebê. Observam-se como mais frequentes os *diretivos de atenção*, seguidos de *assertivos* e *solicitações*, que em sua maioria estiveram acompanhados por comportamentos como *manusear objetos em frente ao bebê*, *aproximar objetos ao bebê*, *ler para o bebê*, *apontar para objetos*, *sorrir para o bebê*, *olhar para o bebê*, *falar em falsete*, *fazer onomatopéia*, *mostrar objetos*, *cantar para o bebê* e *atribuir significado*.

Salienta-se nessa interação a presença das falas em falsete e do uso de onomatopéias por parte da educadora, os quais são compreendidos como essenciais para as vocalizações iniciais de bebês, bem como para direcionar ou redirecionar sua atenção, sobretudo nos seis primeiros meses de vida do bebê.

Para além dos elementos expostos, também estiveram presentes os *diretivos de instrução*, *comentários*, *feedback de aprovação e confirmação*, assim como comportamentos tais como *distanciar objetos do bebê* (n=2), *auxiliar o bebê a pegar objetos* (n=1), e *cantar para o bebê* (n=1).

No tocante às habilidades sociocomunicativas do bebê durante a interação, visualiza-se no gráfico 18 em seguimento os tipos e frequências.

Gráfico 18. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses em situação de brincadeira livre.



O gráfico 18 exibe as habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses em situação de brincadeira livre. Demonstra-se a maior frequência de *Respostas não verbais adequadas* (n=74), que se caracterizaram por comportamentos como *olhar para objetos que a educadora mostrou, vocalizar em resposta a uma solicitação e acompanhar com o olhar o movimento de objetos que a educadora utilizou para apreender sua atenção*. Esses comportamentos revelaram maior reciprocidade do bebê aos comportamentos da educadora quando comparados às etapas antecedentes observadas. Além dessas habilidades também estiveram presentes o *olhar para objeto apresentado pela educadora, se mover em direção a objetos para pegá-los, sorrir para a educadora, acompanhar com o olhar o movimento da educadora e vocalizar*.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 9 meses e 15 dias

Essa interação foi demarcada pela escolha prévia de três recursos infantis por parte da educadora, a qual elegeu como objetos para interagir com o bebê 1 livro de capa dura que continha em seu centro um fantoche no formato de um gato, 1 livro de plástico, denominado de livro de banho, e 1 livro em material de tecido que tinha anexado em sua brochura um chocalho, o qual também possuía a função de mordedor. Durante a interação, a educadora, mesmo havendo acordado sobre o uso apenas de três recursos, pegou outros livros numa estante que havia na brinquedoteca.

No que se refere à categoria *Episódios Interativos*, essa foi demarcada por maior quantidade de episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=29) se comparados aos de *Atenção Conjunta* (n=8/duração total de 51 segundos) e *Engajamento Triádico* (n=6).

Os episódios de *Não Atenção Conjunta* ocorreram de maneira geral em situações em que a educadora chamava a atenção do bebê por meio de diretivos e apontava para um livro que manuseava em frente ao bebê e este, por sua vez, olhava para outra direção, explorava objetos e se movia em direção a objetos de seu interesse. Para reestabelecer a atenção do bebê, a educadora recorreu principalmente ao uso de diretivos de atenção e solicitações concomitantes a ações como *manusear objetos em frente ao bebê e aproximar objetos à face do bebê*.

As situações de *Engajamento Triádico* e *Atenção Conjunta* se caracterizaram em sua maioria por episódios em que a educadora leu para o bebê, apontou para imagens do livro em consonância ao uso de diretivos e de uma entonação marcada. Ilustra-se um desses episódios no trecho que se segue:

Educadora: Lê para o bebê: “...mas estou sempre aqui! À noite eu sou a lua!”. Em seguida aponta para uma imagem do livro com seu dedo indicador direito e diz: “Olha a lua!”, alternando o olhar entre o livro e o bebê. Na sequência vira a página do livro e continua lendo e olhando para o livro: “Boa noite coelhinho durma bem!” (fala com entonação). **Bebê:** Olha atentamente para o livro que a professora lhe apresenta (durante 4 segundos). Na sequência o bebê pega com sua mão direita a página do livro olhando para ele. **Educadora:** Olha para o bebê, sorri e diz: “Eiita!” (fala com entonação).

Para além do exposto, é importante mencionar que, embora a educadora tenha escolhido livros para interagir com o bebê, houve um dos livros que continha um fantoche em seu centro, o qual ela não explorou o recurso, mesmo sendo um objeto que recorrentemente o bebê olhava para ele.

Para visualizar os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê nesse recorte interativo, expõe-se o gráfico 19 a seguir:

Gráfico 19. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada

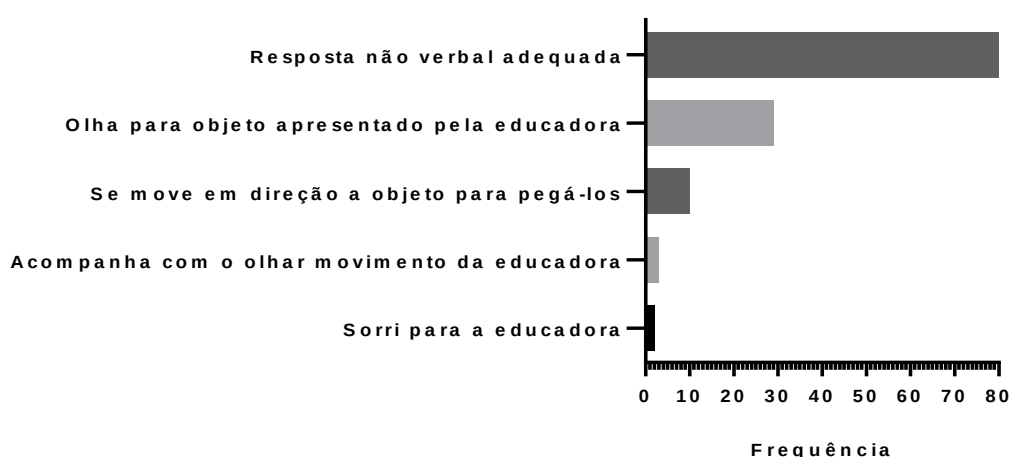


O gráfico 19 apresenta a frequência dos estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê em situação de brincadeira estruturada aos 9 meses e 15 dias de vida do bebê. Tal como se observa, houve a presença mais expressiva de *diretivos de atenção* acompanhados de ações como *manusear objeto em frente ao bebê e aproximar objetos ao bebê*. Dentre os elementos dispostos no gráfico 19, salientamos a presença do comportamento da educadora de *olhar para a direção que o bebê olha*, não presente nas interações antecedentes.

Apesar do surgimento desse comportamento, não foi possível verificar que a educadora produziu desdobramentos a partir deles, tais como fazer a leitura da intenção do bebê em olhar para determinados objetos. Compuseram esse recorte interativo ainda as *solicitações, assertivos, diretivos de instrução, feedbacks de aprovação, diretivo de controle, comentário*, atrelados a comportamentos como *olhar para o bebê, ler para o bebê, falar em falsete, sorrir para o bebê, apontar para objeto, mostrar objeto, fazer onomatopéia, tocar no bebê com objeto, cantar para o bebê, vocalizar com objeto, auxiliar o bebê no manejo de objetos, olhar na direção que o bebê olha*.

Sobre as habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora, é possível observá-las no gráfico 20 em seguimento.

Gráfico 20. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



Expõe-se no gráfico 20 as habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada. Verifica-se a permanência das habilidades já presentes na etapa antecedente, sendo mais frequentes as *repostas não verbais adequadas*, seguidas do *olhar para objeto apresentado pela educadora*, *se mover em direção a objeto para pegá-lo*, *acompanhar com o olhar o movimento da educadora e sorrir para a educadora*.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 12 meses

Nessa idade a educadora interagiu com o bebê utilizando três bonecos, quatro livros infantis e um cesto de brinquedos com diversos bichos de pelúcia. A partir da análise da categoria *Episódios Interativos* identificaram-se os seguintes elementos: maior frequência de Episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=22), seguidos dos Episódios de *Atenção Conjunta* (n=9/ duração total de 39 segundos) e *Engajamento Triádico* (n=6).

Os episódios de *Não Atenção Conjunta* foram evidenciados por trechos da interação nos quais educadora e bebê fizeram diferentes atividades e olharam para locais distintos. Salienta-se que algumas cenas foram marcadas pela iniciativa do bebê em interagir com a educadora a partir de habilidades como apontar para um objeto ou vocalizar olhando para a educadora e esta última não ser responsiva ao bebê, de modo a provocar uma descontinuidade no fluxo interativo. Nesses episódios a educadora requeria a atenção do bebê para um objeto de seu próprio interesse. Ilustra uma dessas cenas o trecho interativo que se segue:

Educadora: Segurando um livro diante do campo de visão do bebê e alternando seu olhar entre o livro e o bebê diz: “*Olha J. o passarinho!*”. Em seguida apresenta a imagem do passarinho ao bebê, apontando para a imagem com seu dedo indicador.

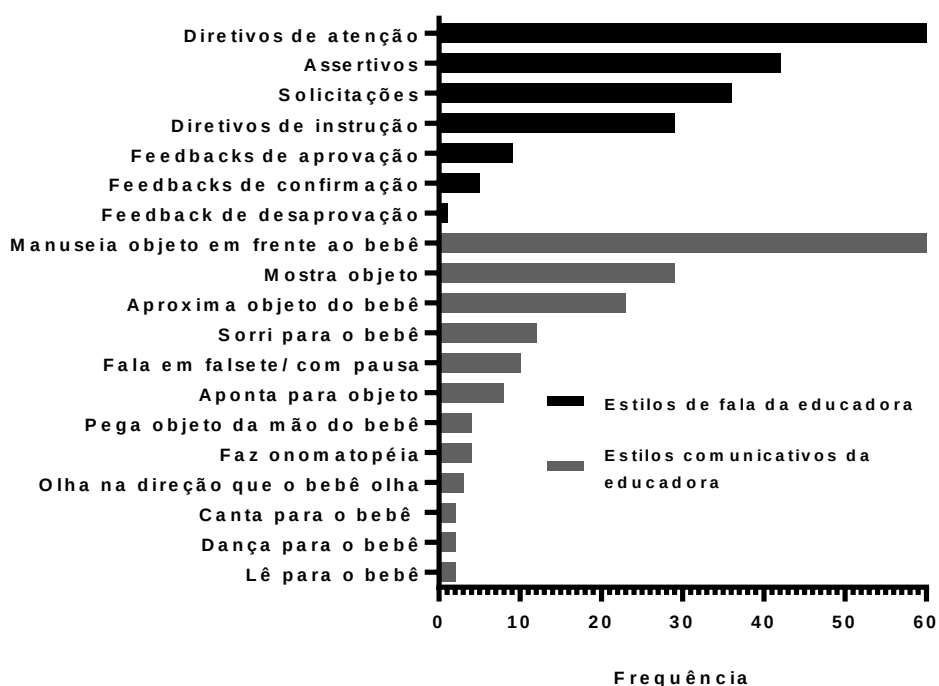
Bebê: Não olha para a educadora nem para o livro que ela lhe apresenta, olha em direção a uma cesta de brinquedos que está à sua direita, *aponta com seu dedo indicador para ela* e em seguida olha para a educadora, ainda apontando para a cesta, ao mesmo tempo em que vocaliza: “*ou!*” **Educadora:** Olha para o bebê e continua apresentando o livro diante dele e fala olhando para o bebê: “*A folha da joaninha olha!*”, mostrando o livro no campo de visão do bebê. **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o livro, engatinha em direção à cesta de brinquedos que está à sua direita.

No que se refere aos Episódios de *Atenção Conjunta*, a maioria deles foi composto por situações em que a educadora apresentou um objeto ao bebê fazendo uso de diretivos de atenção e o bebê olhou para o objeto, vocalizou em sua direção e em seguida explorou o objeto.

As cenas de *Engajamento triádico* englobaram ações da educadora de apontar para um objeto ou apresentá-lo em frente ao bebê e o bebê olhar para ele, vocalizar e manusear o objeto em conjunto com a educadora, compartilhando a atividade.

No que tange aos estilos de fala e comunicativos da educadora durante a interação, o gráfico 21 a seguir apresenta detalhadamente a frequência deles.

Gráfico 21. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre.

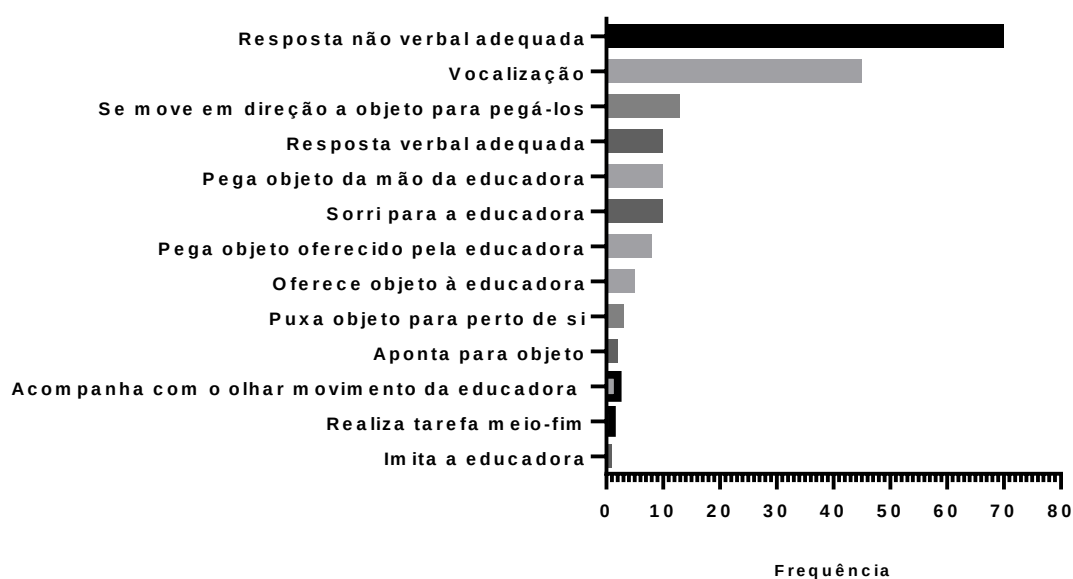


O gráfico 21 expõe os estilos de fala e comunicativos utilizados pela educadora em interação com o bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre. Conforme se visualiza, foram mais frequentes os *diretivos de atenção*, seguidos de *assertivos*, *solicitações* e *diretivos de instrução*, utilizados concomitantemente a comportamentos como *manusear objetos em frente ao bebê*, *mostrar objetos*, *aproximar objetos do bebê*, *sorrir para o bebê*, *falar em falsete ou com pausa* e *apontar para objetos*.

Evidencia-se nesse recorte, de maneira particular, que a educadora ao olhar na direção que o bebê olhou, começou a iniciar episódios interativos a partir desse foco atencional do bebê, ação que mobilizou cenas de atenção conjunta e engajamento triádico.

Em relação às habilidades sociocomunicativas do bebê na interação, é possível visualizar no gráfico 22 seus tipos e frequências.

Gráfico 22. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 12 meses em situação de brincadeira livre.



O gráfico 22 exibe as habilidades sociocomunicativas apresentadas pelo bebê ao interagir com a educadora aos 12 meses em situação de brincadeira livre. Foram observadas habilidades comunicativas do bebê que envolveram, além do foco conjunto com a educadora a um terceiro elemento mediado linguisticamente por ela, atos qualitativamente mais sofisticados como o *gesto de apontar*, que emergiu pela primeira vez na interação, bem como a *imitação*. Observou-se ainda um número expressivo de *Respostas não verbais adequadas*, que incluíram comportamentos realizados pelo bebê em resposta a uma iniciativa da educadora, a exemplo de olhar na direção que a educadora apontou. Também se verificou a presença frequente de *vocalizações*, as quais foram acompanhadas de gestos como *oferecer um objeto à educadora e do gesto de apontar*, indicando a intencionalidade comunicativa. As vocalizações ocorreram também como forma de respostas às solicitações da educadora, razão pela qual emergiu a habilidade *Resposta verbal adequada*.

Para além dessas habilidades, ainda foram presentes as ações como *se mover em direção a objetos para pegá-los, pegar objetos da mão da educadora, sorrir para a educadora, pegar objeto oferecido pela educadora, oferecer objeto à educadora, puxar objeto para perto de si, acompanhar com o olhar o movimento da educadora e realizar tarefa meio-fim*, que demarcam uma nova configuração no modo de relacionamento com o outro social.

Díade 2:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 12 meses e 15 dias

Essa interação foi mediada a partir de três recursos previamente selecionados pela educadora, quais sejam: 1 jogo de encaixe de círculos coloridos, composto por 1 base retangular de madeira contendo 5 cilindros verticais em que se encaixavam círculos coloridos de madeira nos cilindros da base, 1 jogo de encaixe de argolas de plástico, composto por uma base de madeira em formato de cruz, contendo 5 cilindros verticais e argolas de plástico para o encaixe nos cilindros, e 1 jogo educativo de coordenação motora, composto por um painel de madeira com a imagem de um palhaço e uma abertura em círculo no local da boca do palhaço. Nessa abertura em círculo o objetivo era acertar a boca do palhaço com bolinhas de plástico, as quais passam pela abertura da boca do palhaço. O painel estava apoiado em dois retângulos de madeira sobre o chão.

A categoria *Episódios Interativos* foi caracterizada nesse recorte por uma inversão na frequência da ocorrência dos episódios. Diferentemente do que ocorreu nas sessões anteriores dessa díade, verificou-se pela primeira vez, mais episódios de *Atenção Conjunta* (n=12/ duração de 69 segundos) do que de *Não Atenção Conjunta* (n=11). Também se observou um novo tipo de episódio interativo, além do *engajamento triádico* (n=5), designado *engajamento colaborativo* (n=2).

Os episódios de *Atenção Conjunta* nessa interação foram em sua maioria iniciados pelo bebê, geralmente em situações em que ele pegou um objeto e realizou o encaixe dele e a educadora observou suas ações e foi responsiva a ele por meio de feedbacks de aprovação. Um trecho representativo dessas cenas é exposto a seguir:

Educadora: Olha para o bebê e fala com entonação: “*J!* (nome do bebê)” e sorri.

Bebê: Olha para a educadora, sorri e logo após pega um círculo de madeira que está sobre o tatame e o leva em direção ao terceiro cilindro vertical da base do jogo de encaixe à sua frente, olhando para o círculo que está encaixando. **Educadora:** Olha conjuntamente com o bebê para o círculo que ele tenta encaixar no terceiro cilindro vertical da base do jogo e diz: “*Rapaz inteligente J! Muito bem!*” **Bebê:** Realiza o encaixe do círculo no terceiro cilindro vertical da base do jogo e permanece olhando para o círculo que conseguiu encaixar. **Educadora:** Olha para o bebê e batendo palmas em direção a ele diz: “*Parabéns J! Parabéns!*”.

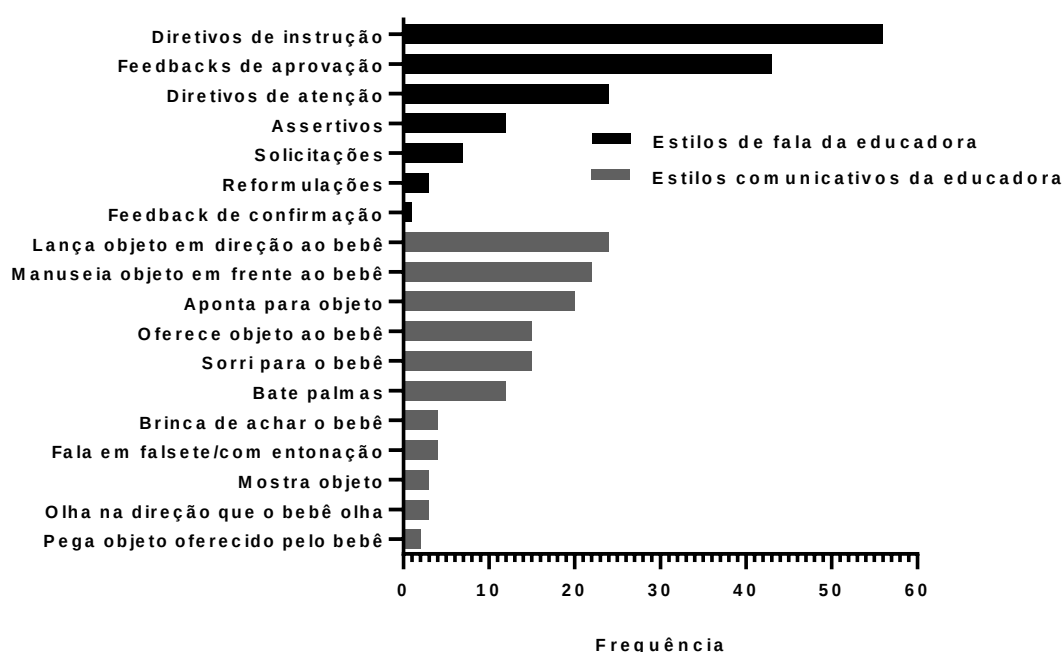
Já os episódios de *Não Atenção Conjunta* ocorreram em situações em que o bebê estava atento a algum objeto, explorando-o e a educadora requeria sua atenção para outros objetos e ele permanecia com o foco atencional em seu objeto de interesse, bem como em cenas em que o bebê indicava, a partir de habilidades como o gesto de apontar com vocalizações ou com a direção do olhar para algum objeto de seu interesse e a educadora não era responsiva às suas iniciativas, e tentava redirecionar a atenção do bebê para outro foco, provocando descontinuidade no fluxo interacional.

As cenas de *Engajamento Triádico* foram observadas a partir das ações da díade sobre o jogo de encaixe de círculos coloridos e do jogo educativo de coordenação motora que foram apresentados ao bebê pela educadora. No manuseio dos referidos recursos o bebê pareceu compreender o objetivo dos jogos, repetindo diversas vezes o encaixe, alternando seu olhar com a educadora e alternando papéis com ela, na medida em que esperava a educadora reposicionar os objetos de encaixe, observando suas ações, para repetir o ato de encaixe, sendo sua ação referenciada pela educadora. Interações desse tipo são exemplos da ação mediadora da educadora que favorecem a construção mais bem elaborada das relações entre meios e fins de uma atividade na qual o bebê assume um papel ativo na interação.

Em relação aos episódios de *Engajamento colaborativo*, primeira vez presentes na interação da díade, observou-se que emergiram a partir do compartilhamento do uso dos recursos utilizados e direcionados à resolução de problemas. Nessas situações, a educadora fornecia ao bebê instruções que provocavam *respostas não verbais adequadas*, tais como o uso convencional de objetos. Observou-se ainda uma alternância de papéis na utilização dos recursos: enquanto o bebê realizava o encaixe, a educadora apontava e dava instruções verbais que eram compreendidas pelo bebê. Nesse interjogo interacional o bebê fez uso de *gestos como o apontar*, coordenado com *vocalizações* e houve a reversão de papéis durante a interação com o brinquedo.

Descreve-se no gráfico 23 a seguir os estilos de fala e comunicativos utilizados pela educadora nesse recorte interativo.

Gráfico 23. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



O gráfico 23 apresenta os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada. Tal como se observa, foram mais frequentes o uso de *diretivos de instrução*, *feedbacks de aprovação e diretivos de atenção* geralmente coordenados com comportamentos como *lançar objetos em direção ao bebê*, *manusear objetos em frente ao bebê*, *apontar para objetos*, *oferecer objetos ao bebê*, *sorrir para o bebê e bater palmas*. Destaca-se nessa interação a expressiva presença de *feedbacks de aprovação*, que refletem respostas às ações do bebê, as quais foram realizadas conforme o que lhe era instruído, solicitado ou a partir de sua própria iniciativa em utilizar um recurso convencionalmente.

A respeito das habilidades sociocomunicativas do bebê na interação, o gráfico 24 a seguir expõe a frequência e tipos de habilidades utilizadas pelo bebê na interação.

Gráfico 24. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.



Expõe-se no gráfico 24 as habilidades sociocomunicativas utilizadas pelo bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada. Observam-se habilidades qualitativamente superiores aos períodos observados anteriormente, havendo expressivo uso de *vocalizações*, ações como *completar ações*, *respostas não verbais adequadas*, *respostas verbais adequadas*, além da exploração convencional de objetos. Pontua-se de modo mais específico as habilidades de *obedecer a ordem*, *realizar tarefas meio-fim*, *o gesto de apontar para objetos*, *oferecer objetos à educadora*, *imitar ações da educadora*, enquanto comportamentos mais sofisticados que demarcam saltos qualitativos no desenvolvimento do bebê por se constituírem como ações intencionais construídas durante as interações e que envolvem a compreensão do outro como ser intencional.

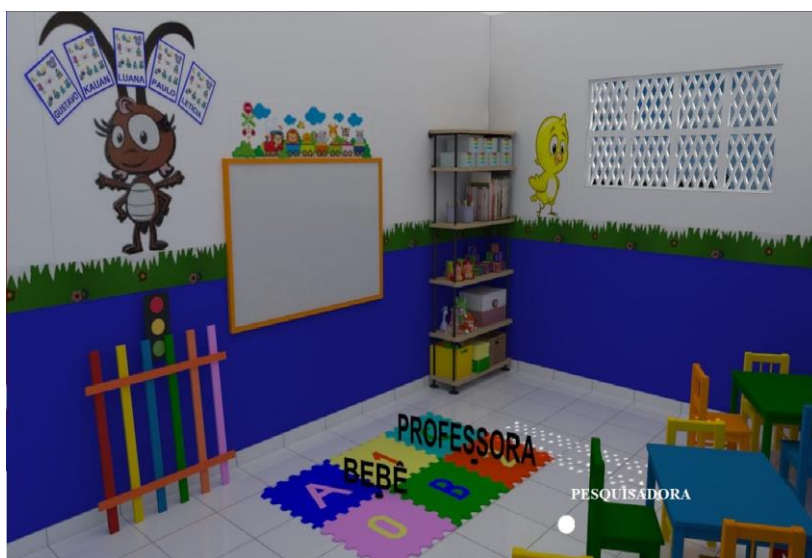
As habilidades expostas no gráfico 24 demonstram que o bebê já compreendia as intenções comunicativas e instruções da educadora, respondendo a elas corretamente de forma não verbal e por vezes por meio de vocalizações. Também se evidencia no transcurso da interação a presença de modalidades comunicativas intencionais mais articuladas, a exemplo de olhar para onde a educadora aponta e a percepção das relações meio-fim de uma ação.

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 7 meses

De modo semelhante ao que ocorreu com as outras díades, as observações da díade 3 aconteceram na brinquedoteca do Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) frequentado pela educadora e bebê. O ambiente de filmagem bem como o posicionamento da díade e da pesquisadora ao início dos registros de vídeo encontram-se representados na figura 5 a seguir.

Figura 5. Local de realização das videograções da díade 3 e posicionamento da díade e da pesquisadora



A primeira observação da díade 3, realizada em situação de brincadeira livre, envolveu a utilização de bolinhas coloridas de plástico, um livro infantil, um pato de pelúcia, um barquinho de plástico, um avião, um fantoche, um trem, um chocalho e um anjo em pelúcia. Foi possível identificar, nos *Episódios Interativos*, a maior frequência de episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=12), seguidos de *Atenção Conjunta* (n=7/ duração de 35 segundos) e *Engajamento diádico* (n=5).

As cenas de *Não atenção conjunta* em sua maioria se referiram a trechos da interação em que a educadora direcionou a atenção do bebê para um objeto, porém o bebê estava atento a outro, tal como se apresenta a seguir:

Educadora: Pega um carrinho de plástico (de Polícia), manuseia sobre o tapete em frente ao campo de visão do bebê ao mesmo tempo em que diz olhando para o bebê: “*Óh o da polícia, uinho, uinho, uinho, uinho.*”

Bebê: Não olha para a educadora nem para o carrinho, olha fixamente para o desenho do Mickey em sua blusa, segurando-a.

Para obter a atenção do bebê a educadora utilizou recursos como verbalizar *diretivos de atenção* e *solicitações*, fez vocalizações com objetos, *sorriu para o bebê*, *manuseou objetos em frente ao bebê* e *ofereceu objetos*.

No que se refere aos episódios de *Atenção Conjunta*, esses se caracterizaram principalmente pela ação da educadora de manusear um objeto em frente ao bebê e realizar vocalizações com esse objeto. Nessas situações, educadora e bebê compartilharam o foco de atenção no objeto manuseado.

Para ilustrar um dos episódios de Atenção Conjunta, segue um recorte da observação:

Educadora: Pega um avião de plástico, manuseia em frente ao campo de visão do bebê ao mesmo tempo em que diz: “*Olha o avião! vuuuum, vuuuum*”, elevando o brinquedo, simulando um voo. Nesse momento a educadora alterna o olhar entre o avião e o bebê.

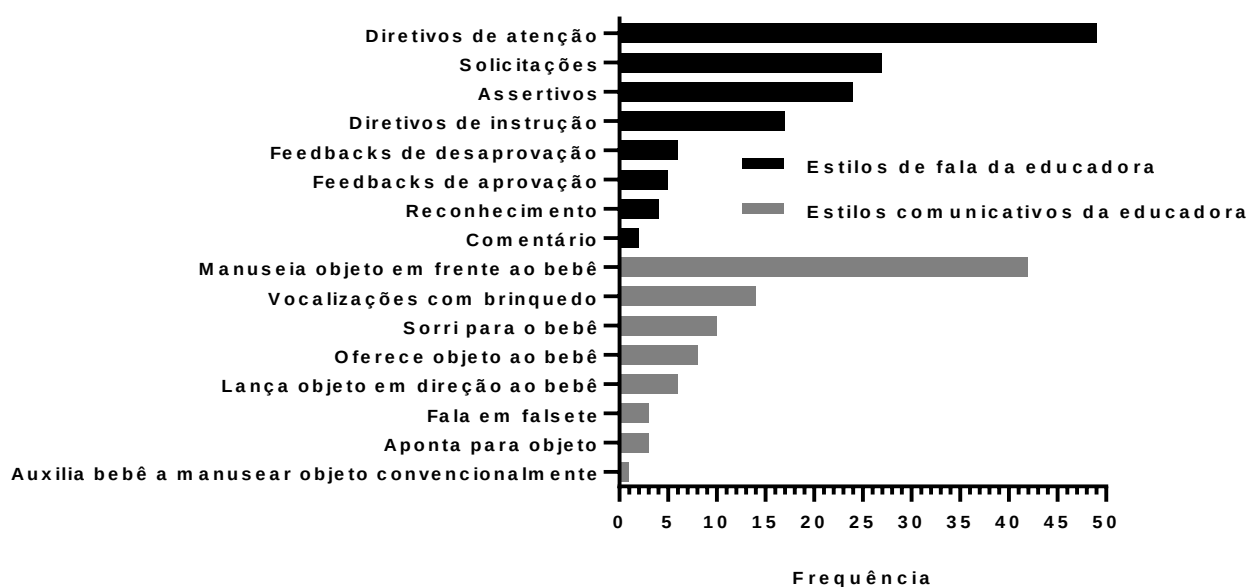
Bebê: Olha de maneira alternada para a educadora e o objeto e em seguida fixa seu olhar no movimento que a professora faz com o avião (durante 6 segundos acompanha o movimento do avião juntamente com a educadora).

Os *Episódios Interativos* ainda foram compostos por cenas de *Engajamento diádico* (n=5), os quais ocorreram quando a educadora fez brincadeiras com o bebê, acompanhados de sorrisos e/ou fez expressões faciais alegres, tal como se descreve:

Educadora: Começa a fazer a brincadeira do 'achou' com o bebê. Aproxima seu rosto encoberto por um livro da face do bebê e em seguida retira o livro, apresentando seu rosto ao bebê. Então sorrindo e olhando para o bebê diz: “*Achou, titia!*” **Bebê:** Olha para educadora e sorri e toca no rosto da educadora, permanecendo olhando para ela.

Os estilos de fala e comunicativos da educadora durante a interação, estão dispostos no gráfico 25.

Gráfico 25. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 7 meses em situação de brincadeira livre



O gráfico 25 exhibe a frequência dos estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 7 meses em situação de brincadeira livre. Conforme é possível observar, foram mais frequentes o uso *Diretivos de Atenção*, *Solicitações*, *Assertivos* e *Diretivos de Instrução* utilizados em consonância a comportamentos como *manusear objetos*

em frente ao bebê, realizar vocalizações com brinquedo, sorrir para o bebê e oferecer objetos ao bebê.

Verifica-se a presença em maior frequência de *feedbacks de desaprovação* em comparação aos de *aprovação*, demonstrando que a educadora desaprovou ações do bebê. Tais *feedbacks* de desaprovação estavam relacionados em sua maioria ao comportamento do bebê de explorar os objetos com a boca. Além disso, menciona-se o uso de *Reconhecimento*, demarcando que desde os 7 meses de vida o bebê já vocalizava e a educadora estava responsiva a essas vocalizações. Também esteve presente a utilização de *Comentário* por parte da educadora, referentes a como o bebê era esperto.

É digno de menção que nesse período foi possível visualizar que a educadora, a partir da direção do olhar do bebê, atribuiu um significado a ele, fazendo uma pergunta que permite ao bebê a referenciação linguística correspondente ao objeto, conforme se visualiza no seguinte fragmento da observação:

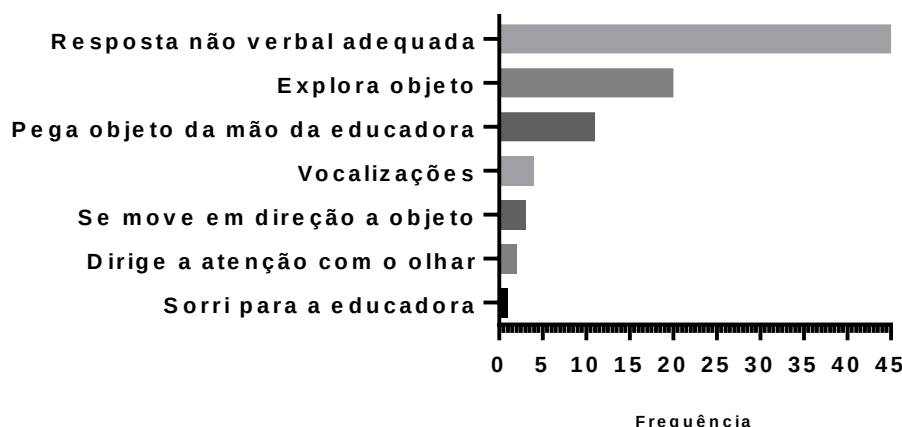
Bebê: Olha para uma bola azul que está localizada à esquerda da educadora.

Educadora: percebe para onde o bebê está olhando, e pergunta: "É a bola que tu gosta né T? A bolona grande! A bola azul!", alternando o olhar entre o bebê e o objeto.

Também fizeram parte do repertório comunicativo da educadora, comportamentos como *lançar objetos em direção ao bebê, falar em falsete, apontar para objeto e auxiliar o bebê a manusear objetos convencionalmente*, este último sendo favorecedor para uma ação posterior do bebê, que conseguiu explorar convencionalmente um objeto após o auxílio da educadora.

Em relação às habilidades sociocomunicativas do bebê, o gráfico 26 exhibe a ocorrência dessas na interação observada aos 7 meses de vida do bebê.

Gráfico 26. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 7 meses em situação de brincadeira livre



O gráfico 26 expõe a realização de *Respostas Não verbais adequadas*, *exploração de objetos*, *pegar objetos da mão da educadora* e as *vocalizações do bebê* como as habilidades sociocomunicativas mais frequentes em sua interação com a educadora aos 7 meses de vida. Salienta-se que, embora o explorar de objetos tenha ocorrido em maior parte por cenas de levar um objeto à boca, houve episódios de exploração convencional de objetos, os quais foram precedidos por um auxílio anterior da educadora, demonstrando a importância da mediação para a apropriação e utilização dos elementos culturais. Evidencia-se ainda as habilidades como *se mover em direção a objetos*, *dirigir a atenção através do olhar* e *sorrir para a educadora*, presentes na interação, como indicadores de uma comunicação recíproca entre educadora e bebê já na primeira troca interativa observada.

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 7 meses e 15 dias

A segunda observação, que ocorreu em situação de brincadeira estruturada, foi caracterizada pela seleção prévia, por parte da educadora, dos seguintes recursos: um burrinho de plástico (Upa!Upa!), um carrinho e um chocalho. Na categoria *Episódios Interativos* observou-se maior ocorrência de cenas de *Não Atenção Conjunta* (n=48), seguidas de episódios de *Engajamento diádico* (n=9) e *Atenção Conjunta* (n=6/duração de 26 segundos no total).

As cenas de *Não Atenção Conjunta* foram compostas em sua maioria por situações em que a educadora tentava direcionar a atenção do bebê para um novo objeto quando o bebê ainda estava explorando um objeto anterior apresentado pela educadora. Segue o exemplo de uma dessas cenas:

Educadora: Pega um carrinho de plástico e o manuseia no chão em frente ao bebê ao mesmo tempo em que diz olhando para o bebê: “Eeeeita! Cadê o carro? O carrinho *brummmm*” (fala com entonação aguda). **Bebê:** Não olha para a educadora nem para o carrinho de plástico, segue manuseando um chocalho com sua mão esquerda e olhando para ele. (Chocalho oferecido pela educadora anteriormente).

Sobre essa cena, menciona-se como importante, que, além da mediação da educadora referente às funções e nomes dos objetos, os bebês experienciem seu manejo sem pressa. Nesse sentido é relevante à prática dos educadores observar como tem sido a vivência de compartilhar objetos culturais com os bebês em creches, verificando se de fato há a oportunidade de os bebês conhecê-los, manuseá-los, olhá-los e explorá-los ao ponto de incorporá-los como signos culturais. Além disso, interações como essas demonstram a importância de se considerar os diferentes ritmos e ciclos de desenvolvimento de bebês no

primeiro ano de vida, neste caso, como pode a exploração de objetos se reconfigurar gradativamente para um manuseio convencional (Vigotski, 2018).

A respeito desses diferentes ritmos e ciclos de desenvolvimento humano, Vygotsky (1998) difundiu o conceito de heterocronia, que se refere ao tempo que cada sujeito necessita para a internalização de novos conceitos, e defendeu que cada pessoa possui um ritmo próprio que conduz ao desenvolvimento, o qual precisa ser considerado e respeitado no processo de apropriação do conhecimento.

Em relação aos episódios de *Engajamento diádico*, esses foram precedidos em sua maioria pelo ato da educadora cantar uma canção projetando sua face próxima à do bebê e fazendo expressões faciais, tal como o trecho a seguir representa:

Educadora: Segurando um chocalho, aproxima sua face a face do bebê e começa a cantar acompanhando o toque do chocalho ao ritmo da música, sorrindo canta: “Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida!” **Bebê:** Olha fixamente para a educadora enquanto ela canta.

Durante esse episódio, o ato de cantar da educadora, acompanhado do sorriso e de expressões faciais marcantes e interativas foram elementos favorecedores do estabelecimento de interações face a face entre educadora e bebê, ratificando os resultados de pesquisas (Boeve, Beeghly, Stacks, Manning, & Thomason, 2019; Chiodelli et al., 2021; Coppola, Aureli, Grazia, & Ponzetti, 2016; Seixas, Barbosa, & Fuertes, 2017) que identificaram a face interativa de adultos como favorecedoras de interações face a face.

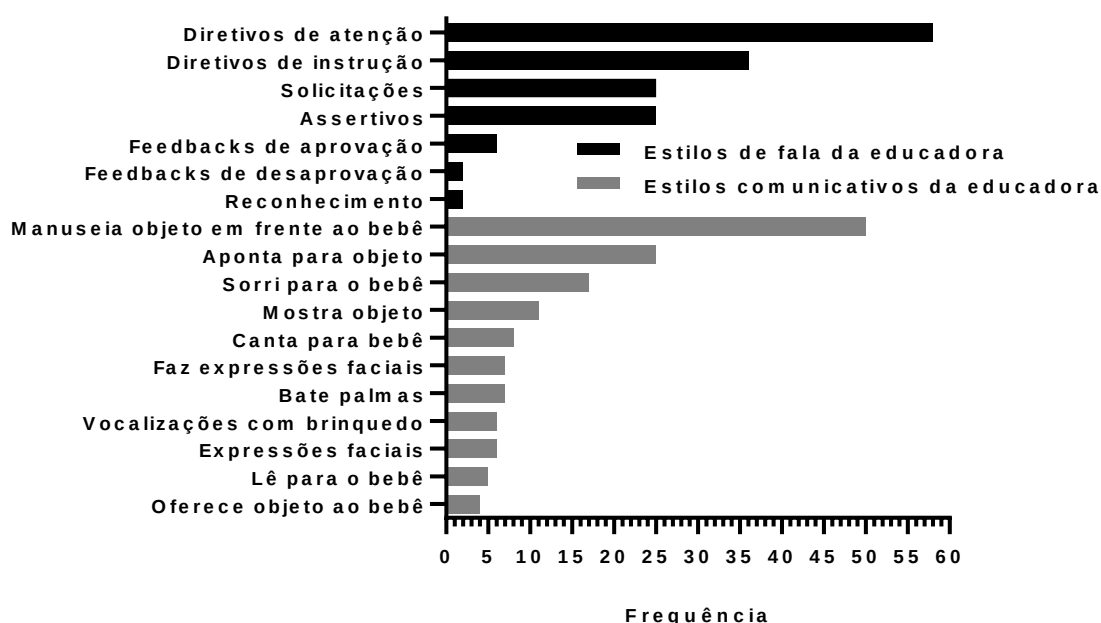
Ainda no que se refere aos *Episódios Interativos*, observou-se que houve a ocorrência de *Episódios de Atenção Conjunta*, os quais foram marcados por situações em que a bebê

acompanhou com o olhar um objeto que estava sendo manuseado pela educadora. Ilustra um desses episódios a cena que se descreve abaixo:

Educadora: Pega um carrinho que está à sua frente, e, olhando para ele, o fricciona para trás e para frente sobre o tatame e em seguida solta o carrinho, o qual desliza sobre o tatame. **Bebê:** Acompanha com o olhar o movimento do carrinho friccionado pela educadora enquanto ele desliza sobre o tatame.

Para além dos episódios interativos aqui descritos, apresenta-se a seguir o gráfico 27 que expõe a frequência dos estilos de fala e comunicativos da educadora durante a interação.

Gráfico 27. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 7 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



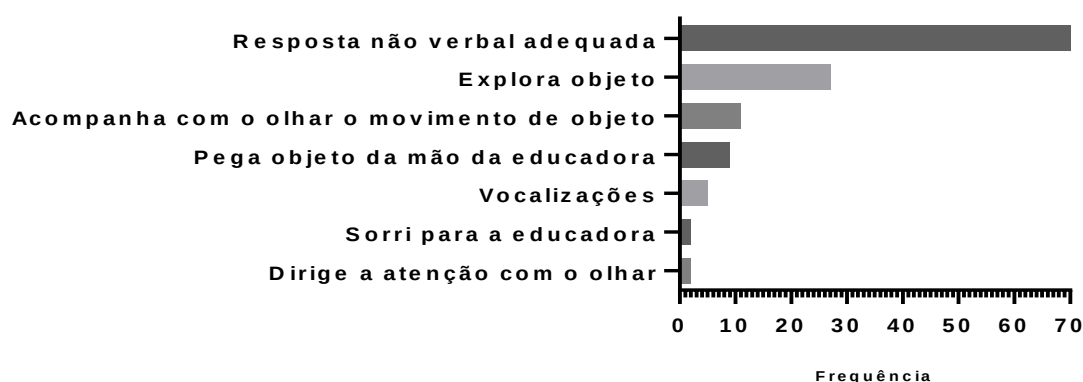
O gráfico 27 exhibe os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 7 meses e 15 dias de vida do bebê, em situação de brincadeira estruturada. Tal

como se observa, foram mais frequentes os *Diretivos de Atenção*, *Solicitações*, *Diretivos de Instrução* e *Assertivos*, os quais eram verbalizados concomitantemente à realização de ações como *manusear objetos em frente ao bebê*, *cantar para o bebê*, *sorrir para o bebê*, *fazer vocalizações com objetos*, *lançar objetos em direção ao bebê* e *oferecer objetos ao bebê*.

Embora menos frequentes na interação, menciona-se o uso de *Reconhecimento*, *feedbacks de desaprovação* e *de aprovação* como sinalizadores da responsividade presente na interação. Também compôs o estilo de fala da educadora o uso de *comentário*.

Pontua-se que estiveram presentes nessa interação ações como *pegar objeto que o bebê estava olhando* e a *atribuição de significados*, as quais se constituem como elementos que precedem a habilidade de comunicação intencional de bebês (Tomasello, 2000; 2003; 2019). No tocante aos comportamentos do bebê durante a interação, o gráfico 28 exibe uma síntese de suas habilidades sociocomunicativas mais frequentes.

Gráfico 28. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 7 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



Exibe-se no gráfico 28 as habilidades sociocomunicativas utilizadas pelo bebê aos 7 meses e 15 dias de vida em interação com a educadora em situação de brincadeira estruturada. Foram mais frequentes as *Respostas não verbais adequadas*, que se referiram em sua maioria às respostas do bebê às iniciativas da educadora, a exemplo de olhar para um objeto que a educadora apontou ou olhar para ela quando requiriu sua atenção.

Também compôs o rol de habilidades sociocomunicativas do bebê: *exploração de objetos; acompanhar com o olhar o movimento de objeto; pegar objeto da mão da educadora; as vocalizações e sorrisos para a educadora*, além da habilidade de *dirigir a atenção com o olhar*. A respeito dessa última, mesmo não havendo sido realizada de forma intencional na ocasião, representa um importante elemento basilar para a constituição da habilidade de comunicação intencional em bebês (Tomasello, 2000; 2003; 2019).

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 9 meses

A terceira observação da díade 3, realizada em situação de brincadeira livre aos 9 meses do bebê, envolveu a utilização de objetos de plástico: moto, peixe, barco, trem, avião, bola, além de um boneco de pelúcia, um chocalho e um João Bobo.

Na categoria de *Episódios Interativos*, de forma mais frequente, foi possível observar cenas de *Não Atenção Conjunta* (n=36), seguidas de *Atenção Conjunta* (n=7/ duração de 62 segundos no total), *Engajamento Triádico* (n=7) e *Engajamento diádico* (n=6).

Os episódios de *Não Atenção Conjunta* ocorreram na maioria das vezes em situações em que a educadora requiriu a atenção do bebê e ele estava explorando um objeto oferecido por ela anteriormente. Um trecho representativo dessas cenas é descrito abaixo:

Educadora: Olhando para o bebê diz: “*Psiu! Psiu!*” **Bebê:** Não olha para a educadora. Continua manuseando um livrinho oferecido pela educadora anteriormente e olhando para ele.

Já os Episódios de *Atenção Conjunta* nesse período etário se constituíram por interações envolvendo *Engajamento triádico*, ou seja, uma nova configuração no modo de compartilhamento da atenção, agregando ações conjuntas direcionadas a um terceiro elemento. Nesse sentido, esses episódios de *Atenção Conjunta* e *Engajamento Triádico* geralmente ocorreram em situações com o uso de livro infantil, em que a educadora apresentou o livro, instruiu o bebê a abri-lo e o auxiliou a explorar o objeto em sua forma convencional. O bebê, por sua vez, passou a explorar convencionalmente o objeto, se

apropriando de suas funções a partir de uma aprendizagem cultural mediada (Vigotski, 2018).

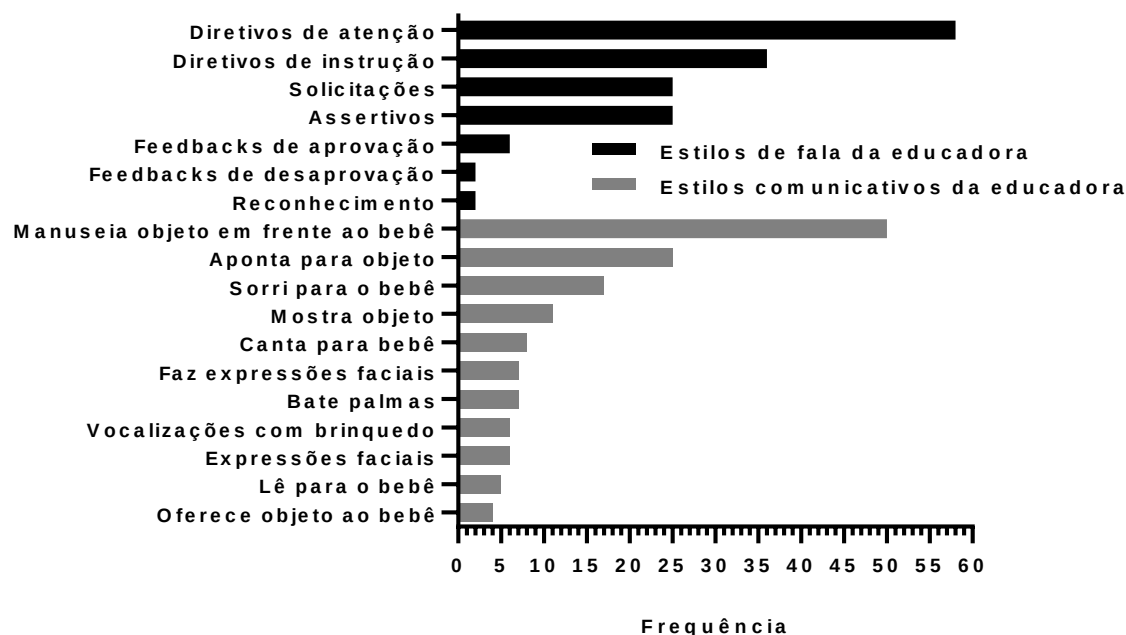
Para melhor entendimento, descreve-se um trecho da interação na sequência:

Educadora: Segurando um livro diante do campo de visão do bebê e ainda olhando para o livro diz: “*Cadê? Abre! Abre! Abre o livrinho assim óh! Abre!*” ao mesmo tempo em que auxilia o bebê a abrir a página do livro, segurando sua mão. **Bebê:** Olha para o livro que a educadora lhe apresentou e com o auxílio da educadora abre a página. Em seguida ainda olhando para o livro, aperta com seu dedo indicador direito o botão em formato de sol que ao apertar fica luminoso e reproduz a frase: “*Bom dia! O sol está nascendo!*”. O bebê permanece olhando fixamente para o livro. **Educadora:** Olha para o livro conjuntamente com o bebê.

Embora as interações com Engajamento Triádico tenham sido observadas aos 9 meses do bebê, também foram verificados *Episódios de Engajamento diádico*. As cenas de Engajamento diádico, como nas observações antecedentes, foram precedidas de comportamentos da educadora como *cantar, bater palmas e fazer expressões faciais* para o bebê, provocando assim sua atenção.

Foi possível observar na interação realizada aos 9 meses do bebê maior frequência de *Diretivos de Atenção*, de *Instrução*, as *Solicitações* e *Assertivos*. Esses estilos de fala eram verbalizados concomitantemente a ações como *manusear objetos em frente ao bebê, apontar para objetos, sorrir para o bebê e mostrar objetos*. A frequência detalhada dos estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê nesse período observado pode ser visualizada no gráfico 29 a seguir.

Gráfico 29. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 9 meses em situação de brincadeira livre

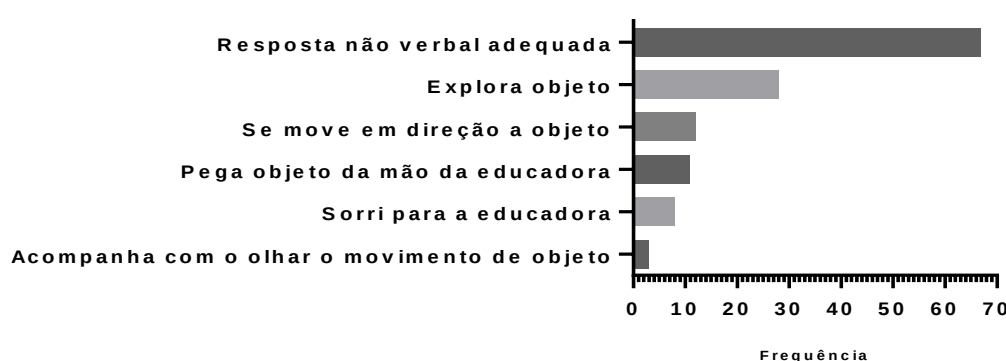


O gráfico 29 exhibe os estilos comunicativos e de fala utilizados pela educadora em interação com o bebê aos 9 meses, em situação de brincadeira livre. Para além dos elementos comunicativos utilizados aqui já mencionados, a educadora também realizou ações como *cantar para o bebê*, usar *expressões faciais*, *bater palmas*, *fazer vocalizações com brinquedo*, *imitando seu som*, *ler para o bebê* e *oferecer objetos*. Também estiveram presentes em menor frequência comportamentos como *tocar no bebê com brinquedo*, *lançar objetos em direção ao bebê*, *soltar beijos para o bebê*, *pegar objetos da mão do bebê*, *abraçar e beijar o bebê*, *fazer sinal de negação com a cabeça*, *dançar*, *auxiliar o bebê a fazer uso convencional do objeto* e *atribuir significados aos comportamentos do bebê*.

No que diz respeito às habilidades comunicativas do bebê na interação, foram mais frequentes as *Respostas não verbais adequadas*, a *exploração de objetos*, o *movimento em*

direção a objetos, o pegar objetos da mão da educadora, o sorrir para a educadora e o acompanhar com o olhar o movimento de objetos. As respectivas frequências podem ser observadas no gráfico 30 a seguir.

Gráfico 30. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses em situação de brincadeira livre



Apresentam-se no gráfico 30 as habilidades mais frequentes demonstradas pelo bebê durante a interação com a educadora, aos 9 meses, em situação de brincadeira livre. Verificou-se que a habilidade de *explorar objetos* nesse recorte etário ocorreu na maioria das vezes de forma convencional. Nessa interação emergiram comportamentos como: *obedecer a ordem, imitar educadora, dirigir a atenção da educadora com o olhar, segurar com força objeto para que a educadora não pegue de sua mão*, de modo pouco frequente, porém que demarcam uma nova configuração, qualitativamente superior, no modo como o bebê participa da interação com sua educadora.

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 9 meses e 15 dias

No período dos 9 meses e 15 dias do bebê, na situação de brincadeira estruturada, a educadora selecionou um cachorrinho de plástico de encaixe com rodinhas, um carrinho de encaixe de formas geométricas e uma bola para interagir com o bebê. Os *Episódios Interativos* foram caracterizados pela maior frequência de cenas de *Não Atenção Conjunta* (n=44), seguidas de *Atenção Conjunta* (n=6/ duração de 31 segundos no total), *Engajamento diádico* (n=8) e *Engajamento Triádico* (n=3).

Os episódios de *Não Atenção Conjunta* se referiram em maior parte a situações em que a educadora dirigiu a atenção do bebê para um novo objeto, enquanto ele ainda estava explorando um objeto anteriormente oferecido por ela, não respondendo à sua requisição de atenção. Demonstra-se uma dessas situações no fragmento interativo que se segue:

Educadora: Olhando para o bebê e apresentando uma bolinha de plástico em frente ao campo de visão dele diz: “*Ei! Ei! Olha a bola! Cadê a bola titia?*” **Bebê:** Não olha para a educadora nem para a bola, continua olhando e manuseando um carrinho de plástico com suas duas mãos, o qual a educadora lhe ofereceu anteriormente.

Essa cena de *Não Atenção Conjunta* nos permite compreender que o bebê, mesmo não respondendo às requisições da educadora, parece comunicar, por seu comportamento, o interesse pelo carrinho de plástico. Conforme descrito, a educadora deseja introduzir um novo elemento ao foco de atenção do bebê, no entanto este último demonstra interesse na exploração de um outro objeto, anteriormente oferecido por ela.

Nesse sentido é importante considerar no fluxo interativo o interesse do bebê aos objetos e seu tempo de exploração, visando favorecer trocas recíprocas e a possibilidade de compartilhar conceitos, nomeação de objetos e suas funções. Para Fochi (2013) é necessário

que ao interagirem com bebês, educadores estejam atentos ao exercício de recuar e aguardar, possibilitando ao bebê se engajar em atividades no seu ritmo. O autor adverte sobre o equívoco do excesso de intervenções de educadores em creches e indica que em observações realizadas com bebês nesses contextos é surpreendente como os bebês atuam sobre os espaços e materiais disponíveis. Por isso, o fato de existir um tempo de “silêncio” por parte do adulto, proporciona interesse e um contexto potente para o bebê se engajar ou continuar engajado com a atividade.

No que tange aos episódios de *Atenção Conjunta* esses foram em sua maioria iniciados por um comportamento do bebê e seguido pelo olhar da educadora, demonstrando uma nova configuração na interação. Um desses episódios pode ser visualizado no excerto que se segue:

Bebê: Olha em direção à borda de madeira do quadro branco à sua frente que contém a imagem de uma abelhinha fixada e estende sua mão direita em direção à imagem, olhando para ela e a toca. **Educadora:** Ao observar o bebê, se move em direção à borda do quadro e olhando para o local que o bebê está tocando fala: “*Abelhinha!*” **Bebê:** Começa a puxar com sua mão direita a imagem da abelhinha que está fixada na borda de madeira do quadro branco. **Educadora:** Olhando para a imagem da abelhinha juntamente com o bebê diz: “*Não é para tirar a abelhinha não! Vamos fazer carinho! Assim!*” ao mesmo tempo em que passa sua mão sobre a abelhinha lentamente. **Bebê:** Observa a educadora acariciando a imagem da abelha e a imita passando também sua mão sobre a imagem da abelhinha **Educadora:** Sorrindo e olhando para o bebê diz: “*Isso! Muito bem! Assim a abelhinha fica feliz!*”

Tal como descrito, essa cena englobou um episódio de atenção conjunta provocado pelo interesse em um objeto que direcionou a atenção da educadora para o objeto de interesse

do bebê. Esse recorte foi estendido pela instrução da educadora e a realização de um comportamento, seguido da *imitação pelo bebê* de um comportamento da educadora.

Nota-se que a educadora selecionou previamente três objetos para interagir com o bebê (situação estruturada); no entanto os episódios de Atenção Conjunta ocorreram a partir do interesse do bebê pelos objetos que estavam dispostos pela brinquedoteca, a exemplo da imagem da abelhinha fixada em um quadro branco, o que demonstra seu papel ativo na interação. Essas situações nos levam a refletir sobre a escolha dos objetos para a interação, os quais, especificamente nessa observação, não provocaram de forma perceptível a curiosidade e interesse do bebê em sua exploração. Por outro lado, demonstram como o bebê é ativo em seu processo de desenvolvimento, expresso por iniciativas nas interações e quando dirige a atenção do adulto e compartilha seus interesses.

Sobre a seleção de objetos para a interação com bebês, pesquisadores (Bonome-Pontoglio, & Marturano, 2010; Brasil, 2012; Goldschimied & Jackson, 2006; Villachan-Lyra, Queiroz, Moura, & Gil, 2018; Teodoro, 2013) defendem que as atividades propostas por educadores em contexto de creches devem considerar o nível de desenvolvimento dos bebês com os quais interagem. Nesse sentido é importante observar os interesses que os bebês apresentam para planejar ações que promovam seu engajamento.

Em relação aos Episódios de *Engajamento diádico*, esses permaneceram precedidos da apresentação de uma face interativa da educadora para o bebê e de comportamentos como *cantar, soltar beijos e assobiar para o bebê*. Já os episódios de *Engajamento triádico* foram caracterizados por situações em que a educadora direcionou o bebê para realizar uma ação e ele a fez, respondendo ao pedido da educadora e compartilhando ações com ela. Descreve-se na sequência uma cena de engajamento triádico:

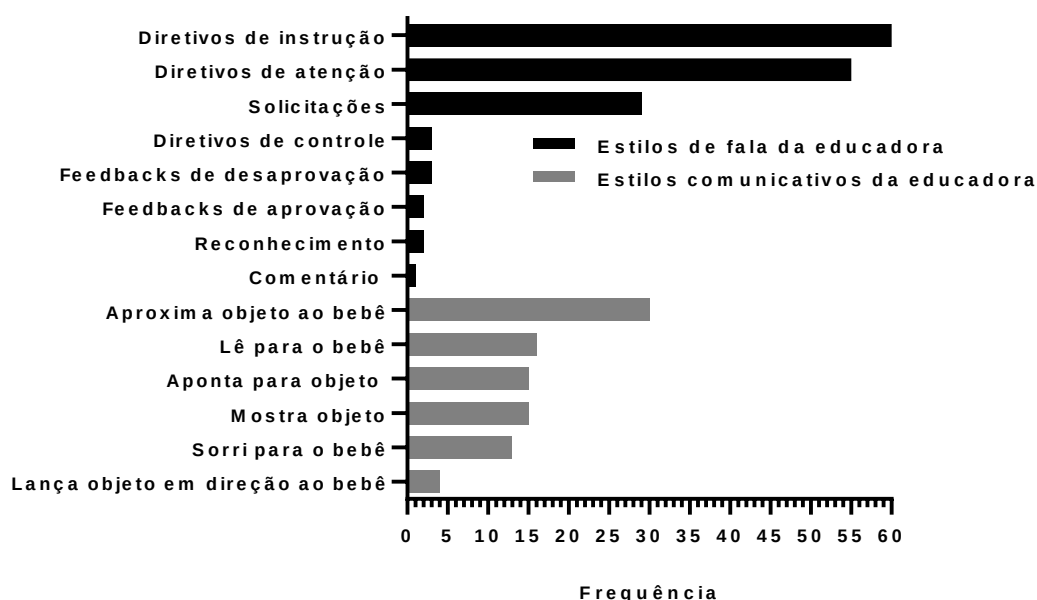
Educadora: Apresenta no campo de visão do bebê um cachorrinho de plástico e olhando para o cachorrinho diz: “*Olha o Au au!*” ao mesmo tempo em que gira a roda

de plástico do cachorrinho com sua mão direita. Em seguida olha para o bebê e diz: *“Eitaa olha roda! Roda!”* e continua girando a roda de plástico do cachorrinho em frente ao bebê. Logo após, pára de girar a roda de plástico, olha para o bebê e diz: *“Roda o au au! É sua vez agora!”* **Bebê:** Olha para o cachorrinho de plástico que a professora lhe apresenta e toca com sua mão direita na roda de plástico do cachorrinho, fazendo o movimento de rodar. **Educadora:** Olhando para o bebê diz: *“Eita! Rodou! Parabéns!”* (fala com entonação aguda).

Conforme se observa, o bebê nesse período etário foi capaz de ler/interpretar a intenção comunicativa da educadora, compreendendo a instrução que ela fez, e, por conseguinte, realizou a ação instruída, compartilhando a atenção e ação da educadora direcionada a um terceiro elemento. Esses elementos observados ratificam as postulações de Tomasello (2000; 2003; 2009) sobre o desenvolvimento de habilidades perceptivas dos bebês em torno dos 9 meses de vida, os quais passam a ser capazes de perceber o outro como ser intencional.

Nesse processo interativo a educadora fez uso dos estilos de fala e comunicativos listados no gráfico 31 que se segue.

Gráfico 31. Estilos comunicativos e de fala da educadora quando em interação com o bebê aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



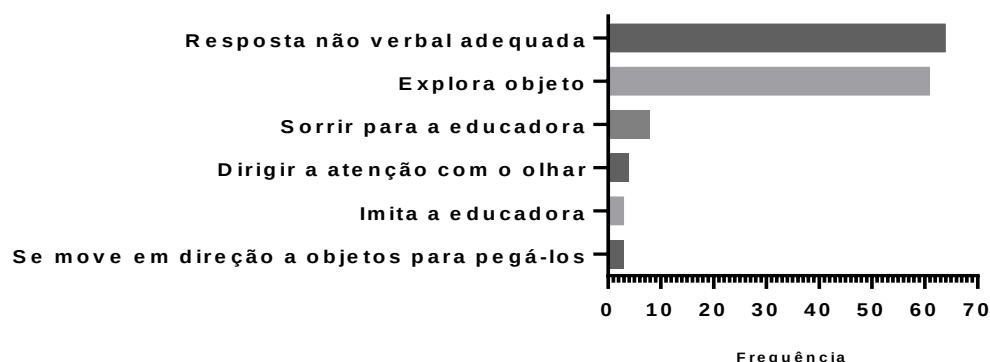
O gráfico 31 exibe a frequência dos estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 9 meses e 15 dias de vida do bebê em situação de brincadeira estruturada. Em relação aos estilos de fala chama-se a atenção para a maior frequência de *Diretivos de Instrução*, uma vez que nas observações antecedentes os *Diretivos de Atenção* eram os mais frequentes.

A utilização de maior quantidade de *Diretivos de Instrução* pode ser explicada em função de o bebê conseguir responder satisfatoriamente a essas instruções, de modo que a educadora passou a utilizar em maior proporção. Retomando o princípio da bidirecionalidade, assinala-se que os comportamentos de um membro da díade influenciam os do outro, provocando diferentes e variados contornos a cada interação (Seidl-de-Moura, 2009). Nesse inter-jogo interacional também foram utilizados os *Diretivos de Atenção*, as *Solicitações*, os *Diretivos de Controle*, *Feedbacks de desaprovação e aprovação*, *Reconhecimento e Comentário* concomitantemente aos estilos comunicativos como *aproximar objetos ao bebê*, *ler para o bebê*, *apontar para objeto*, *mostrar objeto*, *atribuir significado* e *lançar objetos em direção ao bebê*.

Além desses estilos comunicativos, estiveram presentes em menor frequência comportamentos como *assoviar para o bebê*, *fazer sinal de negação/ afirmação com a cabeça*, *fazer expressões faciais*, *atribuir significados às ações do bebê*, *falar em falsete*, *falar onomatopéia*, *cantar para o bebê*, *tocar no bebê com objeto*, *abraçar bebê*, *oferecer objeto ao bebê*, *realizar vocalizações com objeto*, *apontar para partes do corpo do bebê* e *auxiliar o bebê a manusear objetos convencionalmente*.

Em relação às habilidades sociocomunicativas do bebê nesse recorte etário estiveram mais presentes as *Respostas não verbais adequadas*, a *exploração de objetos*, o *sorrir para a educadora*, o *dirigir a atenção com o olhar*, a *imitação* e *se mover em direção a um objeto*. A frequência desses comportamentos pode ser visualizada no gráfico 32.

Gráfico 32. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 9 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



O gráfico 32 exibe a frequência das habilidades sociocomunicativas do bebê aos 9 meses e 15 dias durante observação em situação de brincadeira estruturada. Para além dos elementos já dispostos no gráfico, as seguintes habilidades também estiveram presentes durante a interação: *pegar objeto da mão da educadora, acompanhar com o olhar o movimento de objeto, afastar com a mão parte do corpo da educadora e obedecer a ordem*. Essas habilidades, embora menos frequentes, demonstram uma comunicação qualitativamente superior do bebê com sua educadora se comparada à etapa dos 7 meses, incluindo comportamentos que demarcam sua compreensão sobre o outro e a manifestação intencional de sua vontade e interesses.

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira livre aos 12 meses

No período dos 12 meses do bebê, em situação de brincadeira livre, foram utilizados na interação objetos de plástico (bolas coloridas grandes e pequenas), uma boneca, um tigre em pelúcia, um burrinho de plástico (Upa!Upa!), dois carros de plástico e uma girafa de plástico. Observou-se na categoria *Episódios Interativos* a maior presença de episódios de *Não Atenção Conjunta* (n=14), seguidos de *Atenção Conjunta* (n=9/ duração total de 56 segundos), *Engajamento diádico* (n=5) e *Engajamento triádico* (n=3).

Apesar dos episódios de Não Atenção Conjunta terem sido mais frequentes, nota-se uma diminuição significativa destes em relação às etapas antecedentes, em que houve frequência de até (n=48) desses episódios. Essa redução pode estar vinculada à troca interativa ter sido mais fluida, caracterizada pela educadora permitir maior tempo de exploração do bebê aos objetos e estar atenta às iniciativas do bebê, respeitando seus interesses.

Nessa interação em específico, diferentemente das etapas antecedentes, os episódios de *Não Atenção Conjunta* se referiram, em sua maioria, a situações em que a educadora verbalizou diretivos de controle de comportamento, os quais o bebê não executou, ou solicitações que não foram atendidas. Dessa forma, observou-se que não houve interrupção por parte da educadora na exploração de objetos como nas interações anteriores. Um exemplo de episódio de Não Atenção Conjunta dessa interação é descrito na sequência:

Educadora: Olha para o bebê e diz: “Senta! Senta! Senta!” **Bebê:** Permanece em pé, apoiado em uma parede, olhando para um carrinho que está no chão. Não olha para a educadora e não se senta sobre o tapete.

Em relação aos episódios de *Atenção Conjunta*, estes foram totalmente iniciados pelo bebê, que dirigiu a atenção da educadora com o olhar e favoreceu o compartilhamento de ações em relação a um objeto. Durante esses episódios a educadora *atribuiu intenções ao comportamento do bebê*, instruiu o bebê a realizar ações e o bebê, por sua vez, respondeu a ela, atendendo a suas solicitações e comandos. Um dos trechos de Atenção Conjunta da interação pode ser visualizado no fragmento abaixo.

Bebê: Olha para uma bolinha de plástico que está à sua frente e vocaliza: “*Hum!*”

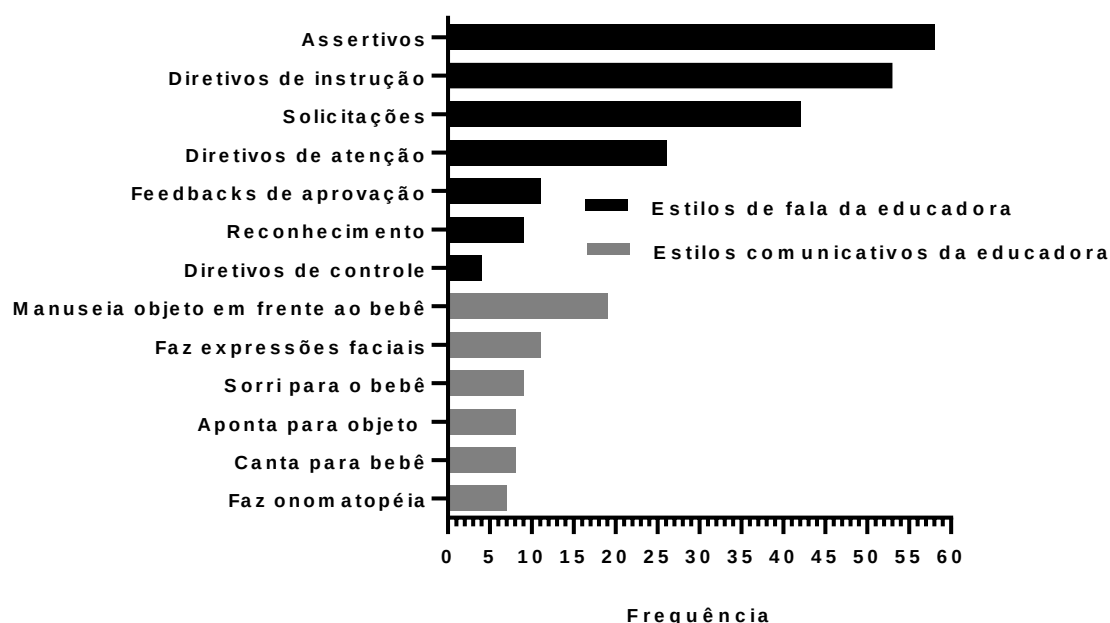
Educadora: Olha para a bolinha diz: “*Sim! Tu quer chutar a bola né?*”. Logo em seguida a educadora conduz o bebê (posicionada atrás do bebê e segurando-o) em direção à bolinha de plástico e ao chegar diante da bolinha diz: “*Chuta!*” **Bebê:** Olhando para a bolinha a chuta e segue com o seu olhar o movimento da bolinha.

Educadora: olhando para a bolinha diz: “*ÊÊÊ! Goooool!*”

Os episódios de Atenção conjunta nesse período etário foram em sua totalidade compostos por situações de *Engajamento Triádico*, caracterizados pelo compartilhamento da atenção e ações entre a educadora, o bebê e um terceiro elemento. Já os episódios de *Engajamento diádico* ocorreram, de modo semelhante às demais etapas observadas, a partir de interações face a face.

No que tange aos estilos de fala e comunicativos da educadora durante a interação o gráfico 33 a seguir ilustra suas ocorrências e frequências.

Gráfico 33. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre



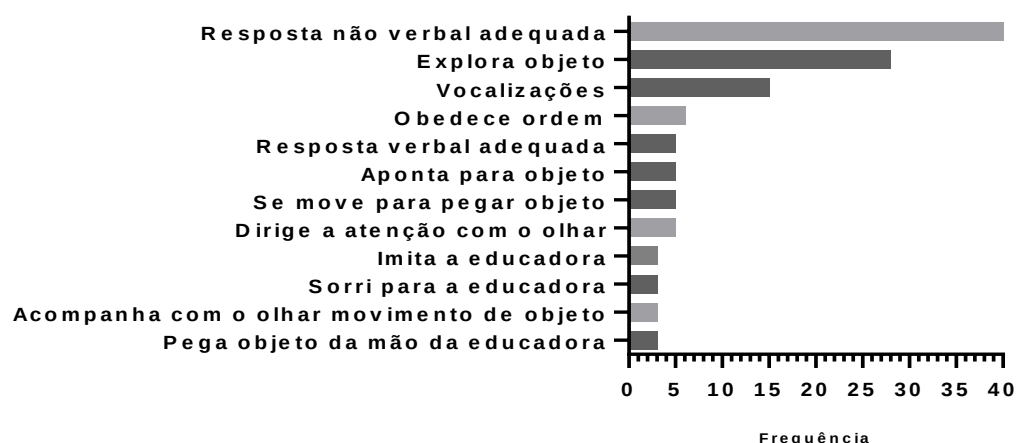
O gráfico 33 explicita a frequência dos estilos comunicativos e de fala da educadora em interação como bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre. Verifica-se como mais frequentes o uso de *Assertivos*, *Diretivos de Instrução*, *Solicitações* e *diretivos de atenção*, geralmente verbalizados de forma concomitante a ações como *manusear objetos em frente ao bebê*, *fazer expressões faciais*, *sorrir para o bebê* e *apontar para objeto*.

É possível verificar nessa interação uma modificação no estilo de fala da educadora, que passou a utilizar mais *assertivos* que *diretivos*, os quais foram mais frequentes nas observações antecedentes, o que pode ser explicado em função das novas habilidades e comportamentos do bebê, que apresentou um repertório de habilidades sociocomunicativas mais amplas e consistentes, tais como apontar para objetos e obedecer a ordem da educadora, que podem ter influenciado no modo da educadora falar e se comunicar com ele.

Ainda sobre os estilos de fala, também compuseram a interação *feedbacks de aprovação, reconhecimento e diretivos de controle*. A educadora ainda *atribuiu intenções aos comportamentos do bebê, cantou para o bebê e fez onomatopéia*. Também realizou em menor frequência as seguintes ações: *dançou para o bebê, fez gesto de perguntar com as mãos, auxiliou o bebê a fazer coreografia de música, fez sinal de negação/ afirmação com a cabeça, fez vocalizações com objeto, beijou o bebê, falou em falsete e ofereceu objeto ao bebê*.

No que se refere às habilidades sociocomunicativas do bebê nesse período observado, essas demonstram que houve um salto qualitativo em seu desenvolvimento, demarcando uma nova configuração no modo de o bebê agir. É possível visualizar o conjunto de habilidades sociocomunicativas do bebê nessa interação no gráfico 34 na sequência.

Gráfico 34. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 12 meses em situação de brincadeira livre



O gráfico 34 expõe as habilidades sociocomunicativas do bebê aos 12 meses em situação de brincadeira livre. Como é possível visualizar, nesse período houve uma ampliação das habilidades do bebê que demonstram a presença de uma comunicação intencional do

bebê. Um exemplo claro do incremento de seu repertório comunicativo é a presença do ato de apontar, que não compareceu em nenhuma observação nas etapas antecedentes.

O apontar é considerado na literatura (Leavens & Hopkins, 1999; Liskowski & Tomasello, 2011; 2019) como um gesto que, se utilizado com a intenção de compartilhar a atenção sobre um objeto a outro indivíduo, consiste em um ato comunicativo exclusivamente humano. Liskowski e Tomasello (2011) indicam que em torno dos 12 meses de vida o gesto de apontar é utilizado por bebês para indicar a localização de objetos e/ou compartilhar interesse em uma situação. Segundo afirmam, trata-se de uma atividade social, pois há uma tendência maior na realização desse gesto quando os bebês estão acompanhados. Para eles, o apontar humano é intencional desde seu surgimento, que ocorre entre as idades de 8 e 15 meses de vida. Segundo Franco (2007) e Liskowski (2005), o ato de apontar do bebê é um comportamento comunicativo que ocorre anteriormente à aquisição da fala e sua emergência ocorre atrelada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e ao controle motor.

A despeito das habilidades sociocomunicativas do bebê mais frequentes nessa interação, também é possível visualizar no gráfico a presença de: *Respostas não verbais adequadas, exploração de objetos, vocalizações, obediência de ordens, Respostas verbais adequadas, apontar para objeto, se mover para pegar objeto, dirigir a atenção com o olhar, imitar a educadora, sorrir para a educadora, acompanhar com o olhar o movimento de objeto e pegar objeto da mão da educadora.*

Ressalta-se que a ação de “explorar objeto” foi, na maioria das vezes, um explorar convencional, fazendo o uso do objeto de acordo com sua funcionalidade. Além de tais elementos o bebê em menor frequência *completou ações da educadora, iniciou interação ao abraçar a educadora e ofereceu objeto à educadora*, demonstrando maior complexidade em seu modo de agir.

Díade 3:

Interação educadora-bebê em situação de brincadeira estruturada aos 12 meses e 15 dias

Essa interação teve como recursos prévios selecionados pela educadora um cavalinho (Upa!Upa!), um carrinho de encaixe com formas geométricas e duas bolas coloridas. O processo interativo caracterizou-se por uma modificação no que diz respeito à ocorrência dos elementos na categoria *Episódios Interativos*, isto porque, no fluxo das observações da díade 3, foi a primeira vez em que houve maior frequência de episódios de *Atenção Conjunta* (n=14/ duração total de 72 segundos). Também compuseram essa categoria episódios de *Engajamento Triádico* (n=13), *Não Atenção Conjunta* (=5), *Engajamento diádico* (=4), e, também de forma inicial, houve a emergência de cena de *Engajamento colaborativo* (n=1).

As cenas de *Atenção Conjunta* em sua maioria ocorreram em situações de *Engajamento Triádico*, em que a educadora e o bebê compartilharam a atenção e ações, incluindo a presença mais significativa de comportamentos mais complexos do bebê, como completar ações da educadora. Um recorte representativo das cenas de Atenção conjunta da díade nesse período interativo pode ser visualizado abaixo:

Educadora: Auxilia o bebê a encaixar uma peça em um jogo de encaixe à sua frente, olhando para o jogo. Nesse momento educadora e bebê compartilham a atenção para o jogo de encaixe. Em seguida a educadora posiciona uma das peças de encaixe sobre a abertura de encaixe e a deixa na superfície do jogo sem encaixá-la. **Bebê:** Olha para a peça de encaixe e a empurra, encaixando-a no jogo. **Educadora:** olha para o bebê e diz: “Muito bem! Parabéns T.” (nome do bebê)

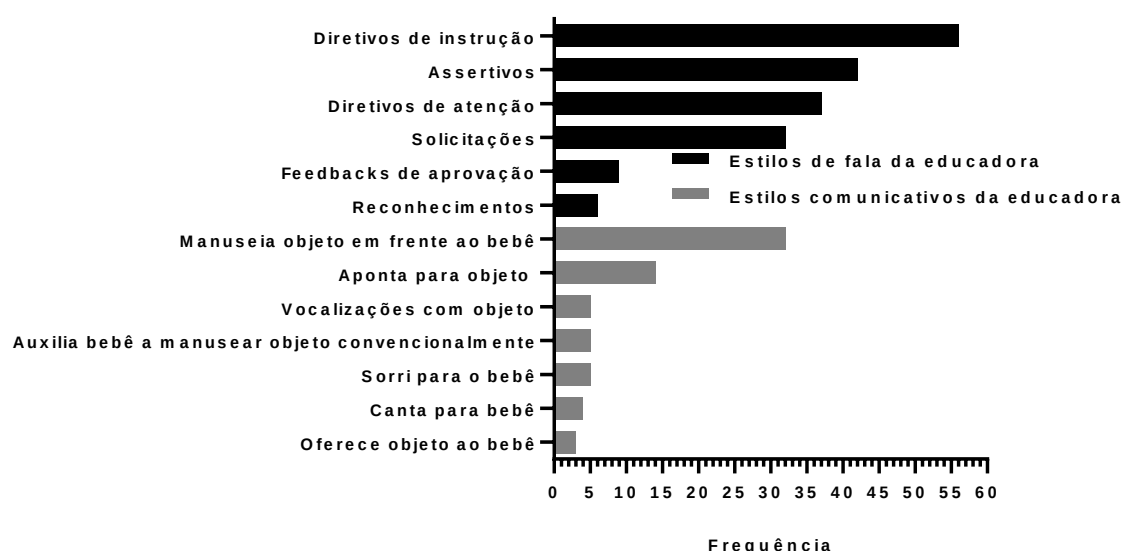
Os episódios de *Engajamento diádico* foram precedidos em sua maioria pela ação da educadora de contar histórias para o bebê, modificando seu tom de voz e gesticulando, favorecendo a apreensão da atenção do bebê para si.

Ressalta-se como inaugural nessa interação a emergência de uma cena de *Engajamento Colaborativo*, que ocorreu quando o bebê passou a coordenar papéis junto à educadora, realizando o apontar para um objeto como resposta a uma solicitação da educadora, ação que evidencia a compreensão das ações intencionais da educadora e que demarca sua habilidade de se comunicar intencionalmente. Descreve-se a seguir a cena de Engajamento Colaborativo que compôs a interação:

Educadora: Aponta com seu indicador para a imagem de uma galinha pintadinha que está fixada na parede e alternando o olhar entre a imagem e o bebê fala: “*cadê o olhinho da galinha? o olhinho, cadê?*” **Bebê:** olha para o desenho da galinha pintadinha e aponta para o olhinho com seu indicador direito.

Durante o processo interativo, para apreender e direcionar a atenção do bebê, a educadora utilizou-se em maior frequência de *Diretivos de Instrução*, *Assertivos*, *Diretivos de Atenção* e *Solicitações* concomitantemente a ações como *manusear objetos em frente ao bebê*, *apontar para objetos*, *fazer vocalizações com objetos* e *auxiliar o bebê a manusear convencionalmente objetos*. A frequência desses comportamentos pode ser visualizada no gráfico 35 a seguir:

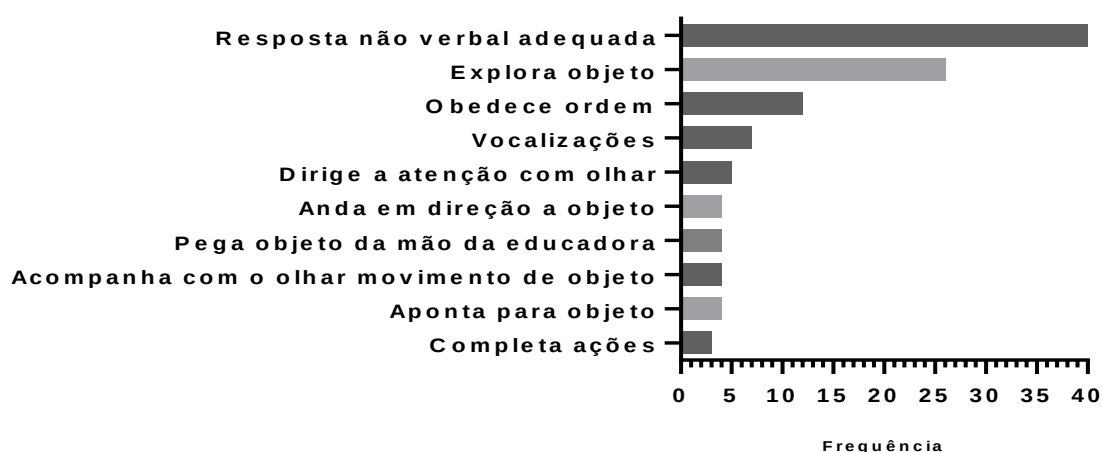
Gráfico 35. Estilos de fala e comunicativos da educadora quando em interação com o bebê aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



O gráfico 35 exibe os estilos de fala e comunicativos da educadora em interação com o bebê aos 12 meses e 15 dias de vida do bebê em situação de brincadeira estruturada. Conforme é possível visualizar, para além dos elementos mais frequentes já mencionados, os estilos de fala da educadora incluíram *feedbacks de aprovação e reconhecimento* e suas ações englobaram *sorrir, cantar para o bebê, oferecer objetos e atribuir significado*. Também foi possível observar de forma menos frequente comportamentos como *fazer expressões faciais, bater palmas, assoviar para o bebê, beijar o bebê, nomear partes do corpo do bebê, mostrar objeto, pegar objeto apontado pelo bebê e fazer onomatopéia*.

Já no que se refere às habilidades sociocomunicativas do bebê, foi possível observar a ampliação e consolidação de habilidades que evidenciam o início de uma comunicação intencional. Para melhor visualização, apresenta-se na sequência o gráfico 36 com a frequência das habilidades observadas.

Gráfico 36. Habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada



O gráfico 36 expõe a frequência das habilidades sociocomunicativas do bebê em interação com a educadora aos 12 meses e 15 dias em situação de brincadeira estruturada.

Conforme é possível observar, foram mais frequentes as *Respostas não verbais adequadas*, o *explorar objetos*, *obedecer a ordens*, *fazer vocalizações*, *dirigir a atenção com o olhar*, *andar em direção a objeto*, *pegar objeto da mão da educadora*, *acompanhar com o olhar o movimento de objeto*, *apontar para objeto* e *completar ações*.

Destaca-se, para além da ampliação do repertório sociocomunicativo do bebê, marcado por habilidades mais complexas, como o *ato de apontar*, a presença de *vocalizações* como respostas a solicitações, e o ato de andar do bebê. Neste período o bebê já era capaz de andar sozinho, o que provocou uma reconfiguração na interação em função de sua maior mobilidade. Essa observação corrobora com as afirmações de Costa e Amorim (2018) que, ao investigarem o desenvolvimento da locomoção de bebês em ambientes naturalísticos, defenderam que as aquisições e execuções de tarefas motoras, constituídas por meio de processos interacionais e de ações na relação com o outro, podem promover ou inibir (re)arranjos nesses processos interativos.

Na observação aqui descrita, o bebê, além de andar em direção ao que lhe interessava, se comunicava intencionalmente, apontava para objetos, verbalizava, dirigia a atenção da educadora, além de se esquivar da educadora e afastar objetos de si, dando pistas de suas intenções.

5.3.2 Configurações dos episódios interativos educadora-bebê nas três díades observadas

Com a finalidade de apresentar de maneira mais sintética os resultados obtidos e descritos de forma detalhada na seção anterior são apresentados abaixo os gráficos das três díades que ilustram as variações de atenção conjunta, engajamento diádico, triádico e colaborativo e não atenção conjunta ao longo das observações, durante as trocas interativas nas situações de brincadeira livre e estruturada.

Gráfico 37. Episódios interativos da díade 1 observados longitudinalmente

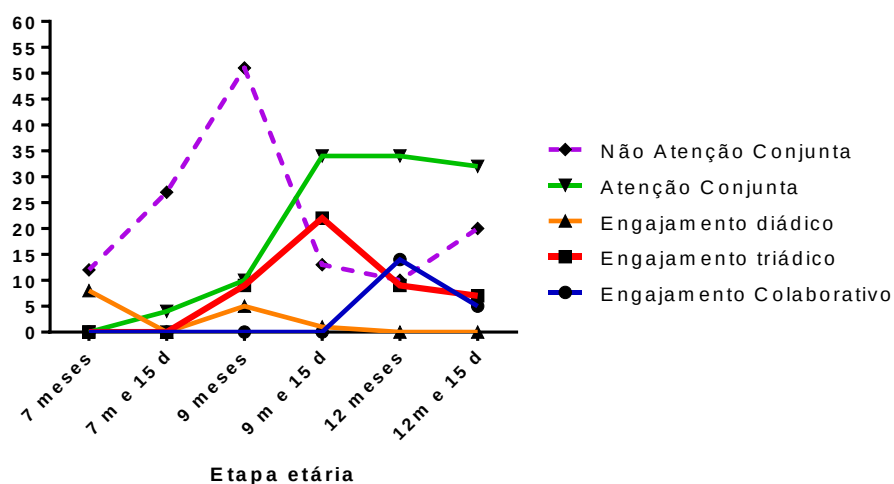


Gráfico 38. Episódios interativos da díade 2 observados longitudinalmente

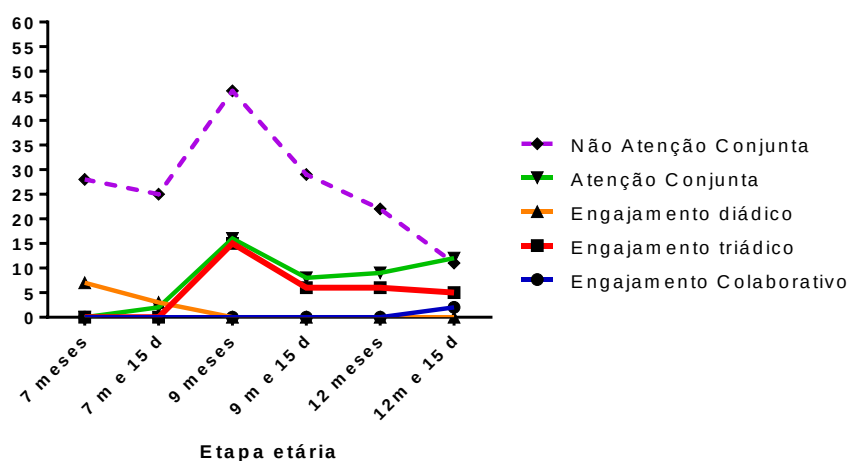
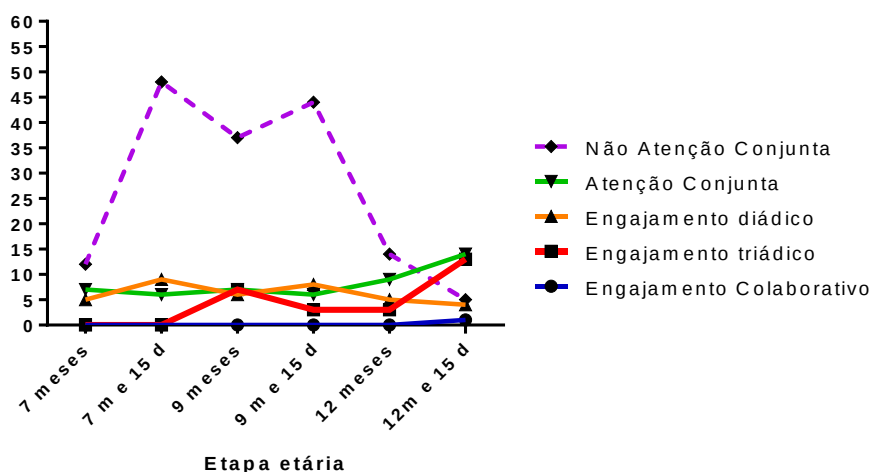


Gráfico 39. Episódios interativos da díade 3 observados longitudinalmente

A partir do exposto, é possível visualizar nas três díades a emergência dos episódios de *Atenção Conjunta* aos 7 meses ou 7 meses e 15 dias e uma crescente desses episódios ao longo do tempo. Em relação às cenas de *Não Atenção Conjunta*, observam-se variações, marcadas por um pico em torno dos 9 meses ou 9 meses e 15 dias, que pode ser explicado em função das atividades realizadas, pois observou-se que variando os tipos de brinquedos e atividades apresentadas pelas educadoras aos bebês, depreendia-se maior ou menor engajamento ou atenção conjunta estabelecida.

Para ilustrar essa variação de Episódios de *Atenção Conjunta* em termos da escolha das atividades realizadas e objetos escolhidos pelas educadoras, retomam-se as situações de brincadeira livre e estruturada. Por exemplo, a díade 1, quando o bebê estava com 9 meses, em situação de brincadeira livre, apresentou 10 episódios de *Atenção Conjunta* (47 segundos). Já aos 9 meses e 15 dias, a mesma díade, em situação de brincadeira estruturada, apresentou 34 episódios (238 segundos).

No exemplo mencionado, a educadora utilizou em sua interação com a bebê aos 9 meses os seguintes elementos: chocalho, sino, saco de bolinhas coloridas e bingo do alfabeto.

O objeto bingo do alfabeto não possuía propriedades de interesse para a bebê, além de sua funcionalidade não ser compatível à faixa etária dela. No entanto, a educadora buscou direcionar a atenção da bebê para esse objeto repetidamente durante a interação, porém esta última não se interessava em explorar o objeto. Já o chocalho e o sino foram os elementos que a bebê passou a maior parte da interação explorando e se envolveu em episódios de atenção conjunta com a educadora na manipulação desses.

Na interação aos 9 meses e 15 dias, em situação de brincadeira estruturada, a educadora selecionou um chocalho e dois jogos de encaixe coloridos, os quais atraíram de maneira significativa a atenção da bebê, que os explorou e demonstrou interesse em conseguir realizar os encaixes, provocando maior tempo de compartilhamento de atenção conjunta direcionada a esses objetos.

A partir das observações das situações de brincadeira livre e estruturada verificou-se que, embora as situações de brincadeira livre, de maneira geral, incluíssem maior quantitativo de objetos, isso não foi determinante para o maior envolvimento dos bebês em cenas de atenção conjunta com suas educadoras. Os tipos de objetos e o modo como a educadora os utilizava foram fatores que despertavam esse envolvimento. Desse modo, nas situações de brincadeira estruturada em que as educadoras selecionaram objetos de interesse dos bebês e compatíveis com seus processos de desenvolvimento, mesmo sendo restrito o número desses objetos, provocavam maior envolvimento dos bebês em cenas de Atenção Conjunta.

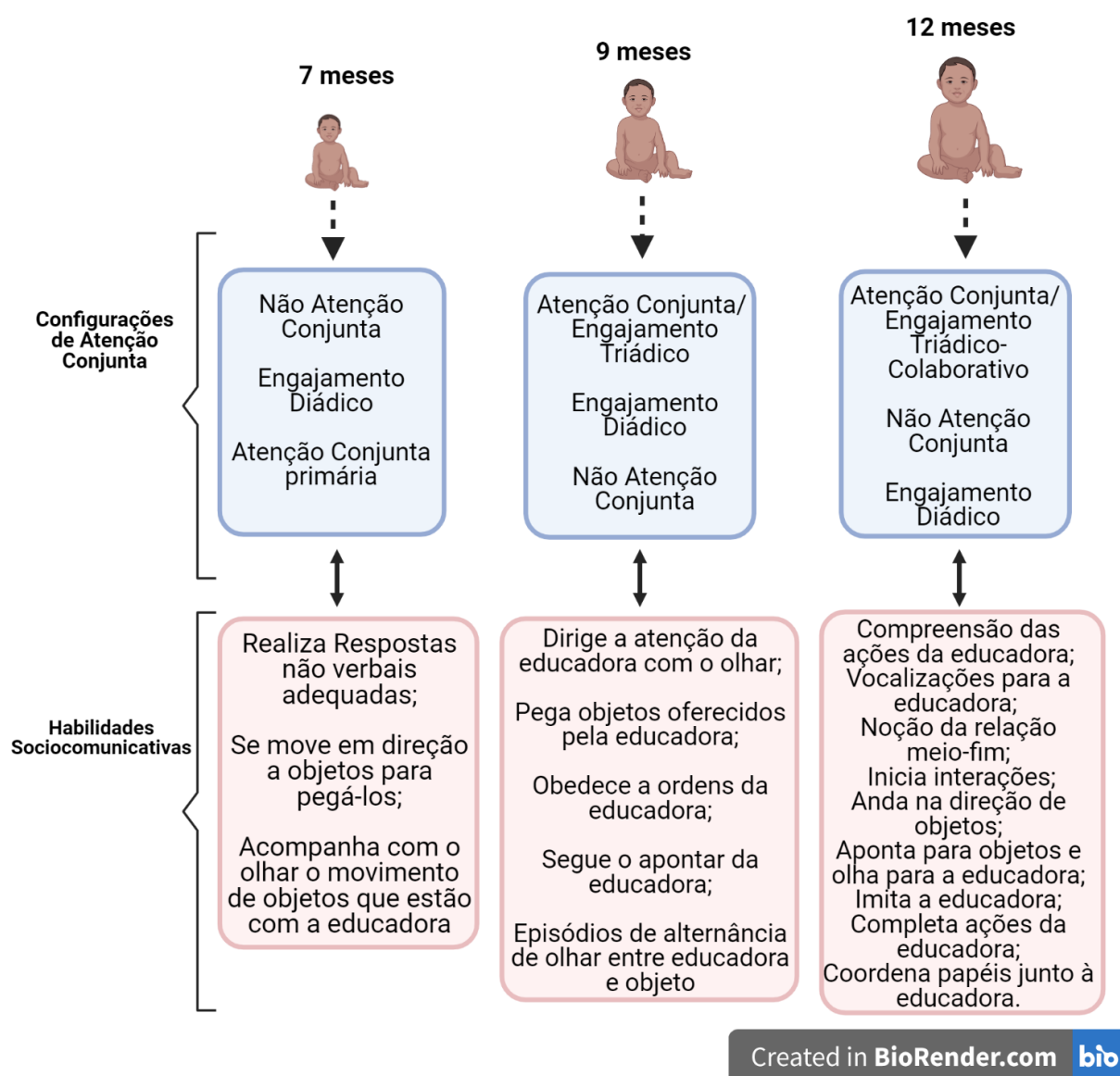
Nesse sentido, reafirma-se a importância das educadoras infantis selecionarem objetos de interesse dos bebês em suas interações com eles, e que esses objetos apresentem propriedades compatíveis ao período do desenvolvimento dos bebês para que sejam meios favorecedores de uma aprendizagem sociocultural e colaborativa (Bonome-Pontoglio & Marturano, 2010; Brasil, 2012; Goldschimied & Jackson, 2006; Villachan-Lyra, Queiroz, Moura, & Gil, 2018; Teodoro, 2013). É importante pontuar, no entanto, que os episódios de

atenção conjunta entre educadora e bebê englobam outros elementos em sua constituição, tais como a forma que a educadora interage com o bebê, seus estilos de fala, sendo os objetos selecionados por ela um desses elementos.

No que se refere às cenas de *Engajamento diádico*, essas foram mais presentes no início dos períodos etários observados, dando lugar, ao longo do tempo, aos *Engajamentos Triádicos*. O *Engajamento Colaborativo* esteve presente a partir dos 12 meses na díade 1 e aos 12 meses e 15 dias na díade 2 e 3.

O conjunto de dados obtidos a partir das análises empreendidas nos permitiram verificar as aquisições em cada período do desenvolvimento, sobretudo aos 9 e 12 meses dos bebês, que demarcaram maior reciprocidade e bidirecionalidade nas interações, alterando a forma dos bebês interagirem com a educadora. Para além das transformações ocorridas no formato dos episódios interativos, observaram-se mudanças em termos das habilidades sociocomunicativas dos bebês ao longo de seu desenvolvimento. Para sintetizar as configurações de Atenção Conjunta e das habilidades comunicativas dos bebês nos três períodos etários observados, apresenta-se a figura 6 a seguir.

Figura 6. Representação das configurações de Atenção Conjunta e habilidades sociocomunicativas dos bebês nos três períodos evolutivos observados.



A figura 6 exibe as configurações de Atenção Conjunta observadas nos três períodos evolutivos dos bebês, bem como suas habilidades sociocomunicativas nos recortes etários dos 7, 9 e 12 meses de vida.

Conforme é possível visualizar, aos 7 meses, os bebês compartilharam o foco de atenção com as educadoras em situações de atenção conjunta primária, em que há o foco conjunto para um terceiro elemento, porém sem a coordenação de ações e papéis em direção

a esse objeto. Em relação às suas habilidades sociocomunicativas essas incluíram ações como *direcionar seu olhar à educadora*, quando ela requeria sua atenção, ou *olhar para um objeto*, quando a educadora o apresentava (*Respostas verbais adequadas*). Os bebês também se *moviam na direção de objetos e acompanhavam com o olhar o movimento deles*. É importante destacar que seguir o deslocamento de objetos constitui uma habilidade basilar para o estabelecimento de episódios de atenção conjunta (Tomasello, 2003).

A partir dos 9 meses ocorreu uma reconfiguração nos episódios de Atenção Conjunta, passando a se caracterizar por situações de engajamentos triádicos, em que há o compartilhamento da atenção e de ações envolvendo um terceiro elemento. As habilidades sociocomunicativas dos bebês também se ampliaram, passando a incluir comportamentos como *dirigir a atenção da educadora com o olhar*, *pegar objetos oferecidos pela educadora*, *obedecer a ordens da educadora*, *seguir o apontar da educadora e se envolver em episódios de alternância de olhar entre educadora e objeto*, os quais demarcam o início de uma comunicação intencional (Tomasello, 2003; 2019).

Aos 12 meses, os episódios de Atenção Conjunta passaram por um incremento, incluindo, além do engajamento triádico, cenas de engajamento colaborativo, as quais se referiram à coordenação de papéis entre educadora e bebê. Nesse período as habilidades sociocomunicativas dos bebês também se complexificaram, passando a incluir ações mais rebuscadas de caráter intencional, tais como *compreender as ações da educadora*, *vocalizar para a educadora*, *desenvolver a noção meio-fim*, *iniciar interações*, *andar na direção de objetos*, *apontar para objetos e olhar para a educadora*, *imitar a educadora*, *completar ações da educadora e coordenar papéis junto à educadora*. Esse modo de comunicação evidencia a capacidade do bebê de compartilhar planos ou metas do outro durante suas interações (Franco, 2007; Tomasello et al. 2005; Woodward, 2007).

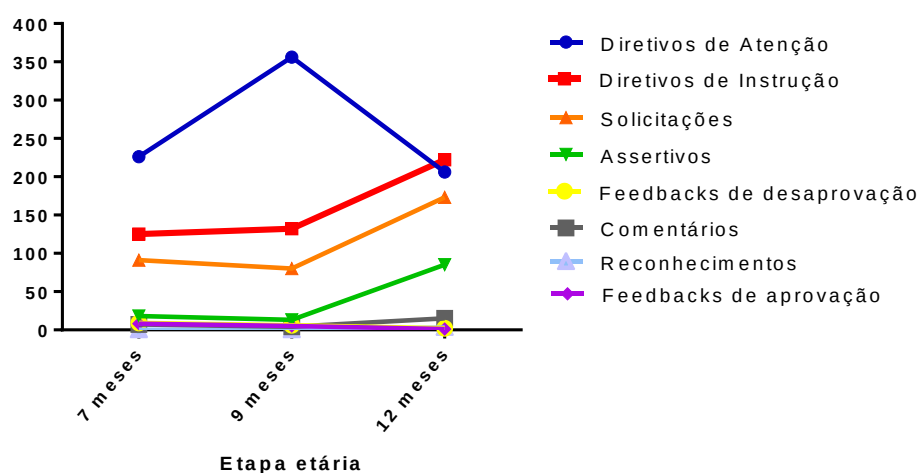
Esses resultados, que demarcaram as transformações sociocomunicativas que ocorreram nas etapas de desenvolvimento dos bebês reiteram as colocações de Lyra (2000, 2006, 2007), para quem a comunicação e desenvolvimento de bebês se constituem como um processo histórico e relacional ou dialógico no qual as trocas comunicativas compõem um sistema de relações que se reorganiza e dá origem a novos padrões de comunicação.

Nesse intercâmbio, o modo como as educadoras se comunicaram e agiram com os bebês interferiu nos desdobramentos do processo de desenvolvimento. Por essa razão, fez parte das análises desse estudo os estilos de fala das educadoras durante as interações com os bebês, em cada período observado, que são descritos em síntese na seção a seguir.

5.3.3 Configurações dos estilos de fala das educadoras em interação com os bebês ao longo do desenvolvimento

Esse estudo contemplou, além dos elementos já pontuados, a observação dos estilos de fala das educadoras em interação com os bebês ao longo de seu desenvolvimento e, para uma visualização sintetizada destes, apresenta-se no gráfico 40 a seguir os principais estilos de fala das educadoras por grupo de idade.

Gráfico 40. Estilos de fala das educadoras dirigidas aos bebês por grupo de idade



O gráfico acima exhibe as variações no uso dos estilos de fala das educadoras dirigidas aos bebês nos três grupos de idade. Esses resultados correspondem à frequência bruta das verbalizações das educadoras de cada estilo de fala nos três períodos observados (7, 9 e 12 meses).

Conforme disposto acima, foram mais frequentes os estilos diretivos e as solicitações. As observações possibilitaram verificar que os diretivos foram realizados na busca de direcionar e/ou redirecionar a atenção breve dos bebês para objetos e as solicitações foram feitas na tentativa de direcionar a atenção por meio de perguntas.

Esses resultados corroboram com os estudos realizados no âmbito das interações educadora-bebê em creches (Oliveira, Braz-Aquino & Salomão, 2016; Ramos & Salomão, 2012; Santos, 2012) que identificaram esse tipo de linguagem como a mais frequente, sobretudo nos primeiros anos de vida.

A respeito da utilização de uma linguagem diretiva com crianças, há uma divergência entre os estudiosos acerca de sua função no desenvolvimento da linguagem infantil (Aquino & Salomão, 2005; Salomão & Conti-Ramsden, 1994; Tomasello & Farrar, 1986). Uma das formas de entendimento considera que nos primeiros anos de vida os bebês possuem pouca habilidade linguística para o manejo da linguagem, levando o adulto a produzir enunciados com esse tipo de estrutura a fim de favorecer a compreensão do bebê (Aquino & Salomão, 2005). No entanto, há outra vertente que afirma que os enunciados diretivos por serem curtos e objetivos, não favorecem o engajamento em uma conversação (Akhtar, Dunham, & Dunham, 1991; Hoff, 2006).

Já no que se refere ao uso de solicitações, de acordo com Ely e Gleason (1995), essas são consideradas propiciadoras do desenvolvimento da linguagem, assim como os feedbacks. Acerca dessas constatações, estudiosos (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007; Girolametto & Weitzman, 2002) referem a importância de se considerar as variáveis contextuais das creches, o nível de desenvolvimento linguístico das crianças e demais elementos que podem interferir na comunicação das educadoras com elas.

Segundo Huttenlocher et al., (2007), os educadores ajustam seu modo de discurso à fala das crianças, realizando variações em função do desenvolvimento linguístico delas, o que justifica, dessa forma, o fato de educadoras fazerem uso em maior proporção de diretivos no primeiro ano de vida, uma vez que, nesse período os bebês apresentam pouca linguagem verbal.

5.4 Considerações Finais

O presente estudo possuiu como objetivo compreender e analisar os episódios de atenção conjunta em interações educadora-bebê em contextos de creches, por meio de uma abordagem longitudinal. Considerando argumentos de pesquisadores no campo da Psicologia do desenvolvimento, os quais afirmam a ideia da emergência da Atenção Conjunta em torno dos 9 meses de vida, privilegiou-se observar episódios interativos que antecederam essa etapa etária, a fim de verificar como ocorriam essas interações e como se configuraria a habilidade de Atenção Conjunta em interações educadora-bebê, bem como seus desdobramentos em um período subsequente.

As análises dos episódios interativos de Atenção Conjunta e suas variações ao longo dos períodos etários permitiram observar a existência de uma reorganização ou ‘neoformações’ (Vigotski, 2018) desses elementos, os quais foram se desenvolvendo nos processos interativos. As observações possibilitaram visualizar que esses episódios, bem como as habilidades sociocomunicativas dos bebês ocorreram inicialmente de modo não intencional e passaram nitidamente a ser intencionais, demonstrados por meio de condutas mais complexas, vocalizações e modo de interação com as educadoras.

Os resultados do presente estudo, além de corroborarem aos encontrados por Aquino (2008), quando investigou as modalidades sociocomunicativas de bebês em interação com suas mães, ampliaram a possibilidade de conhecer aspectos da cognição social infantil em um contexto no qual os bebês interagem por longos períodos e estão abertos a situações de aprendizado, pela mediação de um sujeito mais experiente de sua cultura.

No que tange à variação nos episódios de Atenção Conjunta, essa foi discutida em função de elementos como o tipo de atividades propostas pelas educadoras e seus estilos verbais e não verbais e o envolvimento dos bebês em cada recorte da interação em contextos de brincadeira livre e estruturada. A esse respeito observou-se que a face interativa da

educadora, a escolha de objetos de interesse dos bebês, o respeito da educadora ao ritmo de exploração dos objetos por parte do bebê, o tipo de brincadeira utilizada pela educadora, a entonação de voz marcada durante as interações e ações como bater palmas, cantar, sorrir e fazer expressões faciais marcantes foram elementos que favoreceram a ocorrência e a duração de episódios de Atenção Conjunta entre educadora e bebê. Entende-se que a presença da educadora e suas ações de suporte aos bebês colaboraram para a ocorrência de episódios colaborativos e ações compartilhadas entre as díades, embora em diversos trechos das interações tenha sido observada a ausência de responsividade da educadora, o que pode ter interferido no curso das interações.

A análise das interações entre educadora e bebê também evidenciou a natureza bidirecional das relações estabelecidas. A bidirecionalidade foi verificada a partir de comportamentos como vocalizações e estilos interativos da díade que provocaram influências recíprocas, fazendo com que diferentes configurações fossem se estruturando em cada período analisado. Em relação aos estilos de fala das educadoras foram mais utilizados os diretivos e as solicitações. Esses resultados se coadunam a outros estudos (Girolametto, Weitzman, van Lieshout, & Duff, 2000; Ramos & Salomão, 2012; Stich et al., 2013) que, ao analisar as interações de crianças e educadoras em creches públicas verificaram a maior presença desse tipo de estilo linguístico. Os benefícios desses estilos de comunicação são controversos na literatura, havendo pesquisadores que defendem seu uso nos primeiros anos de vida por compreenderem que eles favorecerem a comunicação com bebês, que, nessa fase possuem pouco repertório linguístico; e outros que criticam, por entenderem que esse uso não favorece a extensão do diálogo. No presente estudo, tal como apontam Ramos e Salomão (2012), entende-se que o nível de desenvolvimento linguístico dos bebês pode ter levado as educadoras a utilizarem estilos linguísticos mais acessíveis.

Destaca-se que as interações em contextos de creches suscitam uma série de discussões sobre suas influências no desenvolvimento infantil. Nesse enfoque, afirma-se, a partir das observações aqui apresentadas, que as interações entre educadoras e bebês se constituíram um campo fértil para a promoção do desenvolvimento de habilidades dos bebês, bem como para a sua relação com o mundo sociocultural (Gratier & Trevarthen, 2007; Nogueira & Seidl-de-Moura, 2007; Reznick, 1999; Trevarthen, 1979, 2011).

Nessa direção, Lizardo (2020) alerta para um importante componente que deve estar presente nos desdobramentos das interações educadora-bebê em creches, qual seja, a intencionalidade pedagógica, que se refere ao planejamento prévio de ações e atividades a serem desenvolvidas na educação infantil por educadores, as quais devem possuir intenções claras e englobar o nível de desenvolvimento do bebê para subsidiar práticas promotoras de desenvolvimento. Considerando que os bebês passam um tempo significativo nos espaços de creches é fundamental que as interações produzidas nesses ambientes sejam propostas com intencionalidade para o favorecimento da constituição do psiquismo infantil.

Nesta pesquisa, a opção por observar interações diádicas entre educadora-bebê, as quais se diferem de uma situação de contexto comum em creches, buscou evidenciar a relevância de educadoras infantis conhecerem o bebê no primeiro ano de vida e, mediadas por suas concepções e expectativas em relação a eles(as), planejarem atividades e interações que incidam em processos de desenvolvimento de bebês em contexto de creches. Por isso, conhecer tais concepções e expectativas torna-se fundamental para o planejamento intencional de ações pedagógicas voltadas a esses sujeitos.

Embora a situação diádica não contemple a rotina habitual das creches, ela possibilitou demonstrar sua relevância para o desenvolvimento de habilidades dos bebês. A esse respeito, retomamos a pesquisa de Ramos (2010), a qual observou que em interações diádicas as educadoras verbalizam o dobro com as crianças em comparação a contextos

poliádicos. Diante disso, defende-se a importância de que educadoras de creches estabeleçam trocas interativas com os bebês para os quais trabalham e que essas interações sejam intencionalmente planejadas para que possam promover avanços no desenvolvimento infantil.

Ademais, almeja-se que os resultados do presente estudo possam contribuir para fundamentar práticas no âmbito da educação infantil. Sugere-se que futuros estudos possam explorar as configurações de Atenção Conjunta, habilidades sociocomunicativas de bebês e estilos comunicativos de educadoras em diferentes contextos e desenhos metodológicos visando contribuir com pesquisadores que exploram o referido tema, e com o campo da Psicologia do Desenvolvimento.

Indica-se ainda que os futuros estudos contemplem a realização de pesquisas que possibilitem filmar as interações educadora-bebê em creches e apresentar os vídeos às educadoras, mobilizando momentos de discussão sobre os processos interativos e construção de ressignificações de práticas pedagógicas com vistas a potencializar a atuação de educadores em creches e o desenvolvimento dos bebês que frequentam esses espaços.

5.5 Referências

- Alvarenga, P.; Dazzani, M. V. M.; Lordelo, E. R.; et al. (2013). Predictors of Sensitivity in Mothers of 8-Month-Old Infants. *Paidéia*, 23 (56), 311-319.
- Aquino, F. de S. B. (2008). *Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Aquino, F. de S. B., & Salomão, N. M. R. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(2), 223-230. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200009>
- Aquino, F.S.B., & Salomão, N.M.R. (2009). Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241.
- Aquino, F. S. B., & Salomão, N. M. R. (2011). Percepções maternas acerca das habilidades sociocomunicativas de bebês. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 252-267. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200005>
- Akhtar, N., Dunham, F., & Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, 18(1), 41-49
- Boeve, J. L., Beeghly, M., Stacks, A. M., Manning, J. H., & Thomason, M. E. (2019). Using the Actor-Partner Interdependence Model to assess maternal and infant contributions to mother-infant affective exchanges during the Still-Face Paradigm. *Infant Behavior & Development*, 57, 101351. doi:10.1016/j.infbeh.2019.101351
- Bonome-Pontoglio, C. F., Marturano, E. M. (2010). Brincando na creche Atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27, 365-373.
- Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2012) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 2*. Brasília: MEC/SEB.
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 21-36.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. London: W. W. Norton & Company.
- Brooks, R., Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: a longitudinal, growth curve modeling study. *J Child Lang*. 35(1):207-20.
- Cain, D. W., Rudd, L. C. & Saxon, T. F. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care*. 177(2), 159–185
- Camargo, J. F. C. (2013). *Os gestos na comunicação mãe-bebê: um estudo longitudinal*. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal da Paraíba.
- 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.
- Chiodelli, T., Rodrigues, O. M. P. R., Pereira, V. A., Lopes dos Santos, P., & Fuertes, M. (2020). Interactive behaviors between mothers and their prematurely born infants in the face-to-face still-face paradigm. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e180164. doi:10.1590/ 1982-0275202037e180164

- Colus, K. M., Amorim, K. S. (2019). O Estabelecimento da Atenção Conjunta em um Bebê com Deficiência Visual Severa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e3541. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3541>
- Coppola, G., Aureli, T., Grazia, A., & Ponzetti, S. (2016). Reunion patterns in the still-face paradigm as predicted by maternal sensitivity and dyadic coordination. *Infancy*, 21(4), 453-477. doi:10.1111/inf.12115
- Corkum, V. & Moore, C. (1998). The origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, 34(1), 28-38.
- Costa, C. A., & Amorim, K. S. (2015). Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 15-23. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015011798015023>
- Costa, N. M. S., & Amorim, K. de. S. (2018). A co-construção do fluxo locomotor em processos interativos bebê-bebê. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 73-83. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300489>
- Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 409-421. <https://doi.org/10.1177/1463949117742786>
- Eilan, N. (2007). Joint attention, communication, and mind. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Ed.), *Joint attention: communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 1-33). New York: Oxford.
- Ely, R. & Gleason, J. B. (1995). Socialization across contexts. *The handbook of child language*, 251- 270.
- Franco, F. (2007). Infant pointing: Harlequin, Servant of two masters. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Ed.), *Joint attention: communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 129-164). New York:

Oxford.

- Fochi, P. S. (2013). Mas os bebês fazem o que no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses de vida coletiva. Dissertação. (Programa de Pós- graduação em Educação, Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fonsêca, P. N., & Salomão, N. M. R. (2006). Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 91-97.
- Fonte, R. (2011). *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega* (Tese de doutorado, Departamento de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil).
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1 101-1 114.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). O cesto de tesouros. In: Goldschmied, E.; Jackson, S. *Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gratier, M., & Trevarthen, C. (2007). Voice, vitality and meaning: on the shaping of the infant's utterances in willing engagement with culture. Comment os Bertaus's "on the notion of voice". *International Journal for Dialogical*, 2(1), 169-181.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L., & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43(5).

- Isabella, R. A., Belsky, J., & von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25(1), 12-21.
- Kelly, K. R., & Bailey, A. L. (2012). Becoming independent storytellers: Modeling children's development of narrative macrostructure. *First Language*, 33(1), 68-88.
- Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H., Messinger, D. & Fogel, A. (2004). Using microgenetic designs to study change processes. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 4-65). New York: Blackwell Publishers.
- Leavens, D. A. & Hopkins, W. D. (1999). The whole-hand point: the structure and function of pointing from a comparative perspective. *Journal of Comparative Psychology*, 113(4), 417-425
- Liszkowski, U. (2005). Human twelve-months-olds point cooperatively to share interest with and helpfully provide information for a communicative partner. *Gesture*, 5(1/2), 135-154
- Liszkowski, U., & Tomasello, M. (2011) Individual differences in social, cognitive, and morphological aspects of infant pointing. *Cognitive Development*, 26, 16-19.
- Lizardo, L. A. M. (2020) Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Lyra, M. C. D. P.. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 257-268. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200006>
- Lyra, M. C. D. P. (2006). O Modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do *self*: Bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(1), 25-33.

- Lyra, M. C. D. P. (2007). O Modelo EEA: Definições, unidade de análise e possíveis aplicações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 87-95.
- Machado, A. C., & Bello, S. F. (2015). Habilidades sociocomunicativas e de atenção compartilhada em bebês típicos da primeira infância. *Revista Psicopedagogia*, 32(98), 150-157.
- Medeiros, C.; Salomão, N.M.R. Análise de dois contextos interativos em uma díade mãe-criança com deficiência visual. *Temas em Psicologia*, v.22, n.4, p.701-713, 2014.
- Melo, G. M. L. S. (2015). *Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem*. 271 pp. Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa. UFPB. Tese de doutorado.
- Milburn, T. F., Girolametto, L. E., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-36.
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Trup, E. M. V., & Greenberg, M. T. (2011). Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language*, 31(2), 164-194.
- Nogueira, S. E., & Seidl de Moura, M. L. (2007). Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 128-138. Doi: 10.7322/jhgd.19839
- Oliveira, K. R. S., 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. Doi: 10.12804/apl34.3.2016.02
- Parise, E., Friederici, A. D., & Striano T. (2010). "Did you call me?" 5-month-old infants own name guides their attention. *PLoS ONE* 5(12): e14208.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0014208>

- Ramos, D. D. (2010). *Interação adulto-criança em creches públicas: estilos linguísticos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Ramos, D. D. (2013). *Interação educadora-criança: estilos linguísticos e desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2016). Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(3), 489-501. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300012>
- Reznick, J. S. (1999). Influences on maternal attribution of infant intentionality. In P. D. Zelazo; J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and selfcontrol* (pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*, 124, 8- 25.
- Rudd, L. C., Cain, D. W. & Saxon, T. F. (2008) Does improving joint attention in low-quality child-care enhance language development? *Early Child Development and Care*, 178(3): 315-338. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430701536582>
- Sabbagh, M.A .& Baldwin, D. (2007). Understanding the role of communicative intentions in word learning. In N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (Ed.), *Joint attention: communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 165-184). New York: Oxford.
- Salomão, N. M. R. & Conti-Ramsden, G. (1994). Maternal speech to their offspring: SLI children and their younger siblings. *Scandinavian Journal of Logopedics and Phonology*, 19, 11-17.

- Santos, E. R. F. (2012). *Concepções de desenvolvimento infantil e estilos comunicativos nas interações educador-criança*. Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba.
- Seidl de Moura, M. L. (2009). Interações sociais e desenvolvimento. In: M. L. Seidl de Moura, D. M. L. F. Mendes, & L. F. Pessoa (Eds.), *Interação social e desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: CRV.
- Seixas, I., Barbosa, M., & Fuertes, M. (2017). Contributos para a auto-regulação do bebé no Paradigma Face-toFace Still-Face [Patterns of infant self-regulation in Face-to-Face Still-Face paradigm]. *Análise Psicológica*, 35(4), 469-485. doi:10.14417/ap.1280
- Shin, M. (2012). The role of joint attention in social communication and play among infants. *Journal of Early Childhood Research*, 10(3), 309-317. <https://doi.org/10.1177/1476718X12443023>
- Silva, A. A. (2011). De zero a três anos: os desafios da creche. *Retratos da Escola*, 5(9).
- Smith, A. B. (1999) Quality Childcare and Joint Attention, *International Journal of Early Years Education*, 7:1, 85-98. <http://dx.doi.org/10.1080/0966976990070107>
- Snow, C. E. (1999) Social perspectives on the emergence of language. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 257-273). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Splendore, K., Constantini, A., & Silva, K. (2019). Investigação da prosódia e da linguagem na interação mãe-bebê. *Working Papers em Linguística*, 20(1), 172-188. doi:<https://doi.org/10.5007/1984-8420.2019v20n1p172>
- Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., & Chen, X. (2013). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 1-22.
- Striano, T. & Reid, V. M. (2006). Social cognition in the first year. *Trend in Cognitive Sciences*, 10(10), 471-476.

- Teodoro, W. L. G. (2013). *O desenvolvimento Infantil de 0 a 6 anos e a vida pré-escolar*.
Uberlândia.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1-13. doi:10.1016/S0002-7138(09)62273-1
- 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. (1999). Having intentions, understanding intentions, e understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of intention: social understanding and self-control* (pp. 64-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates..
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Tópicos).
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human: a theory of ontogeny*. Cambridge, Massachusetts.
- 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. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1 454-1 463
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197- 212.

- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Development Science*, 10(1), 121-125.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (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*, n. 20. pp.119–135.
- Vygotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vygotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers. 176 p.
- Villachan-Lyra, P., Queiroz, E. F. , Moura, R. B., & Gil, M. O. G. (2018). *Entendendo o Desenvolvimento Infantil: Contribuições das Neurociências e o Papel das Relações Afetivas Para Pais e Educadores*. Artêra Editorial.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Woodward, A. L. (2007). Infants' understanding of the actions involved in joint attention. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (Ed.), *Joint attention: communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 110-128). New York: Oxford.
- Zanon, R. B., Backes, B., & Bosa, C. A. (2015). Diferenças conceituais entre resposta e iniciativa de atenção compartilhada. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 78-90.

VI. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A presente seção apresenta considerações gerais sobre os três estudos produzidos nessa tese. Uma leitura interligada entre os resultados das pesquisas nos permitiu compreender que as interações educadora-bebê estabelecidas em creches necessitam de um olhar ampliado, com foco nos processos de aprendizado e desenvolvimento de modos culturais que fomentem a constituição do psiquismo infantil.

As observações demonstraram que diversos fatores colaboraram para o que foi observado nas interações entre educadoras e bebês nos três períodos de desenvolvimento, dos quais podemos destacar: os estilos comunicativos e de fala das educadoras, os tipos de brincadeiras propostas por ambos os membros das díades, o nível de instrução das educadoras, a experiência com a prática infantil, a seleção de brinquedos, as características individuais dos bebês e das educadoras e suas habilidades em cada período observado, dentre outros aspectos que interferiram no modo como as interações se configuraram.

Entende-se que os tipos de interações estabelecidas podem potencializar ou não processos de desenvolvimento dos bebês, o que nos leva a refletir sobre a importância da formação continuada em serviço, a qual pode mobilizar atuações pedagógicas intencionais que contribuam na interação com os bebês, em ações conscientes no que se refere aos momentos de intervir e recuar durante as interações, na utilização de estratégias de aproximação que sejam próximas à cultura dos bebês e no uso de materiais, recursos e ambientes favoráveis para uma atuação eficiente e amparada em pressupostos teórico-científicos nos campos da psicologia e da educação infantil.

Nessa mesma direção, sabemos que a construção dessas práticas se ancora nas concepções desses profissionais sobre diversos aspectos, incluindo suas concepções acerca dos bebês, do papel da creche, de sua atuação junto aos bebês e do desenvolvimento infantil.

Essas concepções se relacionam com as práticas das educadoras nas interações com os bebês, o que pôde ser observado neste estudo.

A título de exemplo retomamos as concepções das educadoras sobre a creche (estudo 2), concebida enquanto a “família” dos bebês. Paralelamente observamos nas interações educadora-bebê (estudo 3), comportamentos que evidenciaram essas concepções, quando a educadora chamou uma bebê de “mãe”, fazendo a referência familiar. Esses entrelaçamentos entre concepções e práticas estiveram presentes em todo o estudo, evidenciando a relevância de se atentar para o processo de construção e ressignificações dessas concepções.

Nesse sentido, pontuamos a importância das formações continuadas com educadores infantis, as quais devem enfatizar o conhecimento científico no âmbito desse desenvolvimento, a fim de que essas concepções se distanciem de entendimentos do senso comum. Além das formações continuadas pontuamos a necessidade de se olhar para múltiplos fatores que interferem na melhoria das atuações de profissionais em creches, tais como as jornadas exaustivas de trabalho, pontuadas nas entrevistas, a ausência de valorização profissional, a escassez de recursos e espaços adequados para vivências favorecedoras de desenvolvimento, entre outros.

Ainda sobre as inter-relações entre os estudos da tese, pontua-se que, ao refletirmos sobre o âmbito da formação continuada de educadores infantis e da necessidade de aproximação das concepções desses profissionais com o conhecimento científico, a revisão sistemática aqui desenvolvida nos apresentou contribuições ao comprovar cientificamente, com base em estudos observacionais, que os educadores infantis ao receberem intervenções a partir de formações profissionais, demonstraram uma nova configuração de interação com os bebês, aumentando seu engajamento com esses últimos e se envolvendo em mais cenas de Atenção Conjunta, potencializando o desenvolvimento dos bebês, que passaram a se

interessar mais pelas ações do parceiro, a comunicar com maior frequência suas intenções e a direcionar ativamente a atenção para o objeto ou atividade de interesse.

Nessa linha de argumentação e a partir das reflexões geradas pelos estudos da presente tese, foi proposta a elaboração de um material produzido no âmbito acadêmico para a comunidade de profissionais que atuam em contextos de educação infantil, em forma de *e-book* (em anexo). Essa produção visa contribuir para a atuação desses profissionais, e colaborar para o favorecimento de práticas reflexivas e transformadoras que favoreçam o desenvolvimento dos bebês e crianças que frequentam os espaços de creches. O referido material explora a relevância da Educação Infantil como um contexto de aprendizado e desenvolvimento, enfatizando o valor das interações educadora-bebê para o desenvolvimento infantil, e a relevância de profissionais desse nível educacional se apropriarem de conhecimentos relativos a dimensões da cognição social infantil, tais como a atenção conjunta, e seu papel no desenvolvimento infantil e da linguagem. Indica-se ainda que as informações presentes no *e-book* sejam consideradas na elaboração de formações continuadas para educadores sobre o desenvolvimento infantil inicial, com a mediação de psicólogos(os) que atuam em contextos educacionais.

Ademais, sugere-se que em pesquisas futuras sejam desenvolvidas intervenções com profissionais da educação infantil a fim de promover práticas favorecedoras de processos de desenvolvimento infantil e, de modo paralelo, observar se essas intervenções de fato repercutem em suas interações com os bebês. Estudos como esse podem subsidiar a elaboração de formações profissionais baseadas em evidências científicas, contribuindo para a área da Psicologia do Desenvolvimento.

Para finalizar a presente tese é importante sinalizar que as entrevistas e filmagens realizadas nos estudos aqui abordados ocorreram em período anterior ao ano de 2020, quando as creches funcionavam normalmente. A partir do ano de 2020, com a emergência da

pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2 ou Covid-19) e o avanço da contaminação do vírus, foram tomadas medidas de isolamento social e o fechamento de várias atividades econômicas e sociais, dentre elas a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, como estratégia para a promoção do distanciamento social visando a redução do risco de contágio. Embora a suspensão das atividades de ensino tenha contribuído para a contenção do vírus, esse novo cenário mundial se apresentou desafiador para familiares e educadores que têm implementado adaptações a fim de reduzir os prejuízos que advém do período de isolamento social ainda presentes.

Ademais, essa tese explorou a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, atualmente interpelado pela impossibilidade de estabelecer livremente essas interações. Considerando esse novo paradigma de educação, que tem ocorrido de forma remota, faz-se urgente à ciência psicológica apresentar contribuições que incluam possibilidades de promoção de desenvolvimento infantil, bem como o auxílio à construção das atuações profissionais que busquem potencializar os processos de desenvolvimento.

VII. REFERÊNCIAS GERAIS

- Amorim, K. de S., Anjos, A. M. dos, & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). Processos interativos de bebês em creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 378-389. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200020>
- Aquino, L. M. L. (2015). Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 39-43.
- Asbahr, F. S. F. & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414- 427.
- Caram, A. M. (2009). Crises das Idades - os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança : uma leitura a partir de Vygotski. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009
- Carpenter, Malinda. (2010). Prelinguistic communication. In L. Cummings.(Ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. (pp 347-349). New York, NY: Routedge.
- Carpenter, Malinda. (2011). Social cognition and social motivations in infancy. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 106-128). Blackwell publishing.
- Chaiklin, S. (2016). *Learning, Development, and "New Formations" in Vygotsky's Theory of Child Development*. Versão traduzida da publicação coreana. 비고츠키의 아통발달 이론에 학습, 발달과 신형성. In 비고츠키 연구회, 연령과 위기: 비고츠키 아통학강연 2 (pp. 7-12). 서울: 살림터.

- Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 56-60.
- Cheroglu, S., & Magalhães, G. M. (2016). O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. (pp.93-108). In: Martins, M. L; Abrantes, A. A; Facci, D. J. M. (Orgs). *Periodização do desenvolvimento histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-197. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200002>
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children’s Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 149–168. doi:10.1080/10749030903222760
- Gomes, M. F. C., Neves, V. F. A., & Dominici, I. C. (2015). A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 44-49.
- Hedegaard, M. (2009). Children’s development from a cultural–historical approach: children’s activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16, 64-81.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4), 703-726.

- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71(21), 45-78.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.
- Seild de Moura, M. L. & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre as características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl-de-Moura (Org.). *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 21- 59.
- Smolka, A. L. B. (2000), O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 20(50), 26-40.
- Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Veer, R., & Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola: São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo III*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas: Psicología infantil. Tomo IV*. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).
- Vygotsky, L. S. (1998). *El problema del desarrollo cultural del niño*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Vygotski, L. S. (2000). La historia del desarrollo de las funciones psicologicas superiores. *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique* (Tomo III). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes. (Original publicado no Brasil em 1984).
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Tradução de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers. 176 p.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

APÊNDICES

**Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado às
diretoras das instituições**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Diretor (a)

Esta pesquisa é sobre **Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educador(a)-bebê: um estudo em contexto de creches** e está sendo desenvolvida por Jéssica Andrade de Albuquerque, aluna do Doutorado no 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 do estudo são verificar de que forma a habilidade de atenção conjunta vem se manifestando em diferentes períodos de desenvolvimento dentro do primeiro ano de vida em interações educador-bebê. Entende-se que conhecer essas interações possibilitará ao pesquisador desenvolver modalidades de intervenção que favoreçam situações de aprendizado, desde os primeiros anos de vida.

Solicitamos a sua autorização para utilizar uma câmera de vídeo para registrar em sua instituição episódios de interações educador-bebê. Solicita-se também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos participantes será mantido em sigilo, bem como as gravações realizadas. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, para a saúde.

Esclarecemos que a 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.

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 (a) diretor

Contato com a Pesquisadora Responsável: (83)98833-8408

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): **Fabíola de S. Braz Aquino**

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

Telefone: 32167337

Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB - 1º andar

Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Work-page: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>

Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, 08h às 12h e das 14h às 17h

Atenciosamente,
Assinatura do Pesquisador Responsável

**Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado às
educadoras das instituições**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Educador (a)

Esta pesquisa é sobre **Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educador(a)-bebê: um estudo em contexto de creches** e está sendo desenvolvida por Jéssica Andrade de Albuquerque, aluna do Doutorado no 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 do estudo são verificar de que forma a habilidade de atenção conjunta vai se manifestando em diferentes períodos de desenvolvimento dentro do primeiro ano de vida em interações educador-bebê. Entende-se que conhecer essas interações possibilitará ao pesquisador desenvolver modalidades de intervenção que favoreçam situações de aprendizado, desde os primeiros anos de vida.

Solicitamos a sua colaboração para participar do presente estudo em interações com bebês aos 6 meses, 9 meses e 12 meses. Solicita-se ainda a autorização para utilizar uma câmera de vídeo para registrar os referidos episódios interativos. Pedimos também seu consentimento para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos participantes será mantido em sigilo, bem como as gravações realizadas. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, para a saúde.

Esclarecemos que a 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.

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(a) Professor(a) do Crei/Creche

Contato com a Pesquisadora Responsável: (83)98833-8408

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): **Fabíola de S. Braz Aquino**

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

Telefone: 32167337

Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB - 1º andar

Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Work-page: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>

Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, 08h às 12h e das 14h às 17h

Atenciosamente,
Assinatura do Pesquisador Responsável

**Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos
responsáveis pelos bebês**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ilmo(a) Sr.(a) responsável,

Estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, intitulada “**Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educador (a) -bebê: Um estudo em contexto de creches**”. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por *Jéssica Andrade de Albuquerque*, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, e é coordenada pela Profa. Dra. *Fabíola de Sousa Braz Aquino*, pesquisadora-membro do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI).

Os objetivos do estudo são verificar de que forma a habilidade de atenção conjunta vai se manifestando em diferentes períodos de desenvolvimento dentro do primeiro ano de vida em interações educador-bebê. Entende-se que conhecer essas interações possibilitará ao pesquisador desenvolver modalidades de intervenção que favoreçam situações de aprendizado, desde os primeiros anos de vida.

Diante do exposto, solicitamos a sua colaboração para realizar seis sessões de observação com seu/sua filho (a), sendo duas observações aos 6 meses de vida, duas aos 9 meses e duas aos 12 meses. Nas pesquisas de cunho observacional-descritivo tem sido utilizada para registro das interações adulto/criança a câmera de vídeo, fundamentalmente por possibilitar a captação precisa de comportamentos verbais e não-verbais relevantes para o estudo com crianças. As crianças que participarão desse estudo serão escolhidas de forma aleatória, sendo o principal critério de inclusão no estudo, estarem nas faixas etárias acima referidas. Asseguramos que o processo de coleta e análise dos dados seguirão todos os princípios éticos que regem uma pesquisa científica, sendo resguardados e mantidos em total sigilo todos os dados referentes às crianças que participarão do estudo.

Solicita-se também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome dos participantes será mantido em sigilo, bem como as gravações realizadas. Informamos

que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde.

Esclarecemos que a 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 qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. 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 que o (a) meu (minha) filho (a) participe da pesquisa, e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do (a) responsável pela criança

Contato com a Pesquisadora Responsável: (83)98833-8408

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): **Fabíola de S. Braz Aquino**

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

Telefone: 32167337

Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFPB - 1º andar

Campus I - Cidade Universitária CEP: 58.051-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Work-page: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>

Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, 08h às 12h e das 14h às 17h

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice D: Questionário de identificação sociodemográfica direcionado às educadoras e roteiro de entrevista

Idade:_____ Escolaridade: _____

Há quanto tempo trabalha em contexto de educação infantil? _____

Há quanto tempo trabalha na instituição? _____

Roteiro de entrevista (Educadoras)

Solicitamos que complete livremente as frases a seguir para que possamos conhecer de que forma você percebe a educação infantil e seu trabalho nesse contexto. Lembre-se: não existem nele respostas certas ou erradas, por isso pedimos que fique inteiramente à vontade para expressar o que pensa. Será uma forma de contribuir para o desenvolvimento científico na área da educação infantil.

Para mim a criança é...

Como professora de educação infantil penso que meu trabalho é...

Na minha opinião a creche é um lugar onde...

Percebo que o desenvolvimento dos bebês com os quais trabalho...

Apêndice E: Questionário de identificação sociodemográfica dos bebês participantes

Dados da criança:

Data de nascimento: _____

Idade:

Ordem de nascimento da criança: _____

Idade dos responsáveis: _____

Escolaridade dos responsáveis:

Quem fica com a criança quando ela está em casa?

Apêndice F: Descrição das Categorias interativas de análise do Estudo III

EPISÓDIOS INTERATIVOS

Atenção conjunta: ocorre quando há o olhar simultâneo da díade para um mesmo objeto. Trata-se do nível mais elementar de interação, pois o bebê ainda não possui a habilidade de monitorar intencionalmente a atenção do outro para um objeto. Optou-se neste trabalho pela categoria atenção conjunta primária pela compreensão de que o foco conjunto da díade em um mesmo objeto ou evento é essencial para a aquisição de formas mais complexas de atenção conjunta (Tomasello, 1995).

Engajamento diádico (face-a-face): caracterizado por episódios em que durante a interação a díade é mutuamente responsiva, principalmente através de expressões de emoção e trocas de turno, em interações face-a-face (Tomasello et al., 2005).

Engajamento triádico: ocorre quando bebê e adulto dirigem sua atenção e ações para um terceiro elemento. **Exemplos:** atividades como dar e pegar objetos, apontar e nomear objetos, jogar juntos ou “ler” um livro. Durante esses episódios o olhar do bebê deve estar coordenado com o do adulto para o objeto e/ou atividade que compartilham. Esse tipo de estrutura geralmente ocorre entre os 9 e 12 meses de vida do bebê (Tomasello et al., 2005).

Engajamento colaborativo: ocorre quando o bebê passa a coordenar papéis junto com o outro, iniciando as primeiras tentativas de estabelecer atenção conjunta através de gestos como o apontar; os comportamentos do bebê evidenciam que ele passa a compreender as ações intencionais do parceiro. Exemplo: quando ambos os membros da díade estão envolvidos em um jogo de encaixe e a professora pára de encaixar as peças no jogo e o bebê continua a ação de encaixar. Esse tipo de interação geralmente ocorre a partir dos 12 meses.

Não atenção conjunta: episódios em que não há foco conjunto da díade dirigida a objetos, eventos ou parceiro da interação. Exemplo: quando bebê e professora olham em direções opostas ou realizam diferentes atividades sem compartilhar uma mesma atividade.

HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS **EDUCADORAS:**

Seguir a direção do olhar da educadora: o bebê segue a direção do olhar da educadora para um determinado objeto ou evento da interação;

Seguir o gesto de apontar da educadora: o bebê segue o gesto de apontar da educadora para um determinado evento ou objeto da interação;

Imitar as ações da educadora: **a) com objetos:** o bebê repete ações da educadora de forma espontânea ou quando solicitado, no manejo de brinquedos; **b) do outro:** o bebê repete ações da educadora em resposta a um comportamento dela [balançar a cabeça positiva ou negativamente; acenar como um tchau; expressões faciais (abrir bem os olhos, fazer biquinho); e “chamar/acenar” para animais utilizando os dedos da mão

Uso de gestos: (Camaioni et al, 2003; Tomasello, 1998)

a) Ritualísticos: gestos mais primitivos usados pelos bebês para obter algo, tais como levantar os braços em direção ao adulto, ou inclinar o corpo em direção a objetos;

b) Dêiticos: apontar, mostrar, oferecer e dar, ou estender os braços com a mão aberta para algo ou alguém;

c) Simbólicos ou representativos: gestos derivados de uma aprendizagem de formas convencionais de interação, tais como abrir e fechar as mãos com saudação, movimentos laterais de cabeça em negação, e bater palmas;

Tarefa meio-fim: o bebê age como se formulasse “meios” de obter um determinado “fim”. Por exemplo, afasta um brinquedo à sua frente para dirigir-se à porta; puxa o cordão de um brinquedo fazendo-o aproximar-se dele.

Olhar para a educadora: o bebê olha para os olhos, face ou corpo da educadora (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Chorar: o bebê chora como manifestação de uma frustração ou protesto (Sarriá, 1991);

Tocar a educadora: o bebê toca a face, a cabeça ou corpo da educadora (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Pegar objetos oferecidos pela educadora: o bebê pega um objeto depois que a educadora lhe oferece (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Estender os braços e tronco em direção a algo na presença do outro (Sarriá, 1991);

Procurar a educadora no ambiente (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Dirigir a atenção através do olhar (mesmo que não intencionalmente): o bebê alterna o olhar entre o objeto de interesse e a professora, pelo menos uma vez (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Agitar-se corporalmente: (curvar-se, sacudir as mãos, mover a cabeça lateralmente) para conseguir repetição de espetáculos ou acontecimentos agradáveis (Sarriá, 1991);

Mostrar um objeto: o bebê mostra um objeto para a educadora, mas não permite que ela o pegue (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Dar objetos espontaneamente: o bebê coloca um objeto nas mãos da educadora sem que seja solicitado (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Oferecer um objeto ao parceiro deixando-o muito perto deste: o bebê dá um objeto à educadora e permite que ela o pegue (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Aproximar um objeto do lugar apropriado: levar um telefone ao ouvido da educadora (Sarriá, 1991);

Colocar um objeto sobre o outro: frequentemente ocorre em situações em que, brincando com a educadora, o bebê empilha peças ou as combina sob orientação da educadora ou espontaneamente;

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);

Afastar com a mão alguma parte do corpo da educadora: o bebê esquiva-se das mãos ou braços da educadora como se não quisesse ser impedido por ela de realizar alguma ação (Sarriá, 1991);

Arrastar ou puxar com força um brinquedo para recuperar o controle sobre ele: frequentemente quando tenta pegar das mãos da educadora algum objeto por ela manejado;

Completar ações: quando dá continuidade a uma ação da educadora. Por exemplo: colocando peças em elementos vazados sob instrução da educadora (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Obedecer a uma ordem da educadora: quando o bebê responde verbal e não-verbalmente de forma correta a um diretivo da educadora. Por exemplo: pega um brinquedo solicitado por ela (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Apontar: estender o dedo indicador em direção a algum objeto, parte do corpo ou local do ambiente alternando o olhar para a educadora (Papaeliou & Trevarthen, 2006);

Vocalizações: sons vocálicos ou combinações CV (fonemas); emissão verbal: palavras ou aproximações, e onomatopéias dirigidos à educadora alternadas com o olhar para ela (Sarriá, 1991).

Resposta não verbal adequada: o bebê responde, de forma não verbal, à questão formulada pela educadora.

ESTILOS DE FALA DAS EDUCADORAS DIRIGIDOS AOS BEBÊS

Diretivos: comandos ou ordens que possuem caráter imperativo e dirigem o comportamento ou as verbalizações do bebê. Os diretivos podem ser classificados como:

Diretivos de atenção: consistem em enunciados nos quais o adulto pretende dirigir a atenção do bebê. Geralmente a educadora usa o nome do bebê ou palavras como “olhe!” ou “veja”.

Diretivos de controle: enunciados através dos quais o adulto controla o comportamento da criança e/ou expressa a sua objeção ao mesmo. Exemplo: “pra trás”, “fique lá”.

Diretivo de instrução: enunciados em que o adulto fornece informações precisas ao bebê sobre uma atividade, nomeando objetos e/ou suas características. Exemplo: “Tira a mão da boca!”

Assertivos: enunciados que apresentam a intenção de descrever aspectos observáveis, como objetos, pessoas, ações ou características do objeto, provendo à criança informações sobre propriedades, localizações e possessões (ex. “esse aqui é o seu cavalinho”);

Solicitação: enunciados que demandam dos bebês respostas sobre informações de objetos, situações ou ações. (ex. “vamos brincar de que agora?”);

Feedback: enunciados que manifestam respostas de aprovação, desaprovação, correção ou confirmação em relação ao comportamento do bebê. Os feedbacks podem ser caracterizados como os seguintes tipos:

Feedback de aprovação: a professora elogia e/ou aprova uma ação emitida pelo bebê. Exemplo: “Muito bem!”

Feedback de desaprovação: O adulto expressa verbalmente que uma ação do bebê não é a esperada.

Feedback de correção: Após a emissão de um enunciado ou resposta fonologicamente e/ou de conteúdo não correto por parte do bebê, a professora verbaliza corretamente.

Feedback de confirmação: A professora repete a resposta do bebê, pedindo-lhe confirmação (com uma entonação marcada), demonstrando tê-la entendido. Este tipo de feedback é utilizado no intuito de fazer o bebê participar da conversação.

Vocalizações com brinquedos (ex. “brummm, brummm”; “bibit... bibit...; tick tick tick”); imitação (aproximação da vocalização da criança (ex. “ba-ba”);

Reconhecimento: (comentário que preenche uma “conversa” como se a criança estivesse querendo dizer algo (ex. “é mesmo?... sim... sim...”));

Comentário: A professora verbaliza, geralmente dirigindo-se a si mesma ou ao pesquisador, fazendo algum comentário acerca de um evento, de um objeto ou do bebê. (Exemplo: “se fosse na sala ela já tinha mexido em tudo”);

Reformulação: enunciados caracterizados pela subsequência e por se referirem ao tópico de fala prévia do bebê, porém, caracterizam-se por possuírem mudanças estruturais, e/ou adicionar novas informações. (o adulto repete modificando, enriquecendo ou corrigindo o enunciado infantil);

Onomatopéias: (“miau...miau...; pocotó, pocotó...”).

Fala em falsete: uso de entonação marcada durante interação com o bebê, dando voz aos brinquedos, ao bebê e durante os diálogos.

Atribuição de significado e/ou intencionalidade às ações do bebê: (ex. “tá tristonho é bebê?”, “ô... tá com soninho...”; “você só quer brincar com essa motoca”; “qué mais não..., “você quer colocar isso aqui é?”);

ESTILOS COMUNICATIVOS DAS EDUCADORAS DIRIGIDOS AOS BEBÊS

Apontar para objetos; mostrar objetos; manusear objetos em frente ao bebê; oferecer brinquedos; seguir o olhar do bebê; tocar o bebê com brinquedos; aproximar brinquedos do bebê; imitar gestos do bebê; impedir ações do bebê; observar ações do bebê; sorrir para o bebê, demonstrar afeto; fazer cócegas no bebê; fazer expressões faciais; projetar a face em direção à face do bebê; pegar no colo (quando o bebê está em outro local que não nos braços da professora e ela o pega).

Apêndice G: E-book Interações educadora-bebê em creches: promovendo o desenvolvimento da cognição social infantil

Link: <https://pt.calameo.com/read/005393987ef5054801920>

