



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL - DOUTORADO
NÚCLEO DE PESQUISA: INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança

Tese de Doutorado

Ellis Regina Ferreira dos Santos

João Pessoa – PB

Setembro/2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL - DOUTORADO
NÚCLEO DE PESQUISA: INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança

Ellis Regina Ferreira dos Santos

Tese elaborada sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social em nível de Doutorado, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia Social.

João Pessoa – PB

Setembro/2012

Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança

Ellis Regina Ferreira dos Santos

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Lígia de Aquino Gouveia
(Membro Externo - UEPB)

Prof.^a Dr.^a Acácia Maria Costa Garcia
(Membro Externo - UEPB)

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha Lima Coutinho
(Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Membro Interno)

A história de cada um

Ao pensar sobre o destino e as escolhas que fazemos, nem creio que seja o destino que nos comanda e nem creio que apenas nós somos senhores do nosso caminhar. Eu creio que o destino e o livre-arbítrio são metades que se completam, dando sentido ao que em nós é feito e refeito, é perdido e reconquistado, é mistério e verdade, é fim e recomeço, é sombra e luz. Tudo isso se revelando em nós com o nome de vida – a história de cada um. A história que, às vezes, sentimos que já veio traçada, e outras vezes percebemos que está sendo contada por nós. Mas, se tais sensações forem apenas perspectivas surgidas de nosso ser ansioso por respostas, que assim seja. Pois, nesse mundo, o que nos move é, especialmente, a paixão por um sonho. E por esse sonho somos capazes de seguirmos lado a lado com o destino e o livre-arbítrio como uma metade feita dessas duas metades, a completar-se na compreensão de que, mesmo que não saibamos ao certo o que a vida nos reserva, nós temos o direito e também o dever de tentarmos construir o começo do que gostaríamos que fosse o nosso fim.

Ellis Regina Ferreira dos Santos

DEDICATÓRIA

Para meus amados pais, **Maria José Ferreira de Freitas e Pedro Belo dos Santos.**

Para meus amados **Maria José de Brito Maciel e José Andrade Costa Filho**, que são
como pais para mim.

Para minha amada vizinha, **Francisca Souto da Silva** (*in memoriam*).

Para minhas mestras **Maria do Carmo Eulálio e Ana Cristina Rabelo Loureiro.**

Para minha estimada orientadora **Nádia Maria Ribeiro Salomão**, que me dedicou
atenção, paciência, carinho e valiosos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me ensinar diariamente o valor da vida.

A minhas irmãs (**Éryka Mariana** e **Elayne Cristina**), a minhas sobrinhas (**Ravena** e **Érika Ellen**) e a meus sobrinhos (**Pedro Neto** e **André Luís**), por me ensinarem a ser mais feliz.

A minha sobrinha **Rafaela** e a meus irmãos **Roberta**, **Anselmo**, **Rômulo**, **Jamásio**, **Macílio** e **Amarino**, por me terem como parte da família e me dedicarem tanto carinho.

A **Neta** (*in memoriam*), **Sandra**, **Igauria**, **Telma** e **Tânia**, por estarem sempre torcendo por mim.

Às **educadoras e crianças das creches** que me acolheram com carinho e participaram deste estudo, permitindo que o mesmo se tornasse possível.

Às **coordenadoras e aos demais funcionários das creches** que colaboraram com a realização do estudo.

Aos **colegas do NEISD**, especialmente, a **Débora**, a **Carolina** e a **Zoraide**, pela amizade, força, companheirismo e dedicação.

A **Fabíola Braz**, pela amizade, estímulo e atenção.

Ao professor **Valdiney V. Gouveia**, pela amizade, confiança, carinho, delicadeza e por me estimular tanto.

A **todos e todas** que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB, pela atenção e pela grata satisfação de ter sido aluna desse programa.

À professora **Maria da Penha L. Coutinho**, por suas importantes contribuições como leitora da minha tese e por me acompanhar durante este processo com atenção e delicadeza.

À professora **Acácia Maria C. Garcia**, pela atenção e carinho com que aceitou fazer parte desta banca, pelas importantes contribuições e pela satisfação de reencontrá-la depois do período da graduação, no qual foi a minha professora, e agora parte da minha banca de defesa de tese, desde a qualificação.

Às professoras **Maria Lígia de Aquino Gouveia** e **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**, pela gentileza em terem aceitado participar deste trabalho, somando valiosas contribuições.

A **Érika Bruna**, pela revisão ortográfica deste trabalho e pela atenção contínua.

A **Karla**, pela importante colaboração referente à aplicação do Teste Qui-Quadrado.

A **Maria e a seu filho Mateus**, por tão gentilmente terem colaborado com a pesquisa, sendo uma díade previamente observada.

A **Frankleudo Luan**, pela amizade e apoio no trabalho.

A **todos os alunos** que participaram da Extensão, no curso de Psicologia da UEPB, pela amizade e apoio.

A **todos os colegas** do Departamento de Psicologia da UEPB, pelo apoio contínuo.

A **Marta Helena**, pelo estímulo e amizade.

Ao **senhor Jorge**, por ter me auxiliado nas viagens para as instituições pesquisadas.

A **Rodrigo**, pelo apoio na impressão do material da tese.

A minhas amigas e amigos da época do MICS, **Angelina, Ângela, Camilo, Rozildo e Faustino**, pela dedicação e força.

A **Janiely, Ticiano, Niedja, Susana, Emiliane, Sara, Rafael, Janina e Késia**, por nossa amizade, pelo carinho e atenção que me dedicam e por torcerem tanto por mim.

A **todos os meus amigos**, especialmente, **Robson, Alarcon, Jáder, Arnaldo, Afonso, Laércia, Carol, Túlio, Isabel, Alexandre, Graça, Patrícia, Toinho Paz, Luciana Paulino, Muriel Paulino, Danilo e João Bosco**, por me incentivarem bastante.

A **todos os meus colegas de trabalho do IFPB**, especialmente, os amigos **Karlla, Stênio, Elias, Allan, Márcia, Geisio, Nicácio, Mary Roberta, Havelange, Adolfo, Rhavy, Paulo Ditarso, Andréa, Jorge, Patrícia, Francilda e Ana**, pela amizade e pela força permanente.

Aos meus amigos da coordenação local do SINTEFPB – Campus Campina Grande, **Leandro e José Luiz**, pela força e companheirismo.

Aos meus amigos do Comando Local de Greve – Campus Campina Grande, **Rômulo, Cícero, Júlio César, Evaldo, Átila e Germana**, por todo o apoio e atenção.

A **Luzia Travassos** e a **Zélia Coelho**, pela ajuda no meu processo de autodescoberta.

Enfim, **a todos e todas** que, direta ou indiretamente, vêm nesta caminhada junto comigo, a torcer sempre, a me ajudar, a colaborar com este importante sonho da minha vida, que é uma realidade encantadora.

Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança

RESUMO - Neste estudo, a partir dos pressupostos vigotskianos, em conjunto com a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, objetiva-se investigar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil e analisar as interações educador-crianças em creches públicas e privadas. É um estudo quantiquantitativo, tendo como participantes 24 educadoras e 95 crianças com idade entre 24 e 30 meses acompanhadas pelas mesmas. Os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico; entrevista semiestruturada; observação, através de filmagens, das interações poliádicas educador-criança, priorizando o registro dos estilos comunicativos das educadoras e os comportamentos comunicativos infantis. A análise dos dados ocorreu da seguinte forma: para o material coletado com os questionários, foi feito um levantamento por frequência dos dados sociodemográficos das participantes; as entrevistas semiestruturadas foram analisadas através da análise de conteúdo categorial temática; para a transcrição das observações das interações filmadas e o levantamento da frequência das categorias interacionais, utilizaram-se, no primeiro caso, as normas operacionais do CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) e, no segundo caso, o CLAN (*Computerized Language Analysis*), sendo ambos componentes do programa computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Além disso, utilizou-se o Teste Estatístico Qui-Quadrado para se identificar a existência de diferenças significativas entre as frequências de categorias e de subcategorias dos dois grupos de educadoras. Verificou-se que, em relação às concepções sobre desenvolvimento infantil, predominou nos dois grupos de educadoras a subcategoria *Desenvolvimento por estágios*. Essas educadoras destacaram o *Ambiente sociofamiliar desestruturado* e o *Despreparo do educador* como sendo os principais aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil e caracterizaram o desenvolvimento das crianças quando inseridas na rotina da creche como sendo positivo, existindo, ainda, certo consenso entre elas sobre as *Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das crianças*. Verificou-se também que as educadoras das creches públicas conceberam como sendo *Papel do educador*, principalmente, *Educar as crianças*; já as educadoras das creches particulares enfatizaram *Estimular o desenvolvimento infantil*. Em relação aos *Estilos comunicativos* das educadoras, observou-se a prevalência das *Requisições* nos dois grupos de educadoras, sobretudo das *Requisições de resposta geral* e das *Requisições de resposta específica*. Destacaram-se também os *Assertivos* e os *Diretivos de atenção* entre as educadoras das creches públicas e das creches particulares, sendo que os *Diretivos de atenção* foram mais frequentes nas creches particulares. Com relação à análise dos *Comportamentos comunicativos infantis*, prevaleceu a linguagem verbal em comparação com a linguagem não verbal nos dois grupos de crianças, e esses resultados convergem com o discurso das educadoras dos dois grupos de creches, tendo em vista que o mesmo priorizou o uso de estratégias para estimular o desenvolvimento da fala das crianças, tais como contar e recontar a história e cantar. Desse modo, almeja-se, com esta pesquisa, contribuir com os estudos que já estão sendo realizados na área e com o planejamento de intervenções e políticas públicas futuras referentes à prática educativa do educador de creche no contexto das interações com a criança.

Palavras-chave: Interações educador-crianças; Concepções de desenvolvimento infantil ; Estilos comunicativos.

Conceptions of Child Development and Communicative Stimulus in the Educator-Child Interactions

ABSTRACT - In this study, starting from the vygotskian presuppositions, together with the Perspective of Social Interaction of the Language Scholars, we aim to investigate the conceptions of educators about the child development and to analyze the educator-children interaction in public and private day care centers. It is a quantitative and qualitative study, having as participants 24 educators and 95 children aged between 24 and 30 months accompanied by them. The tools used were: a socio-demographic questionnaire; semi-structured interview; observation, through filming, of the educator-child polyadic interactions, prioritizing the register of communicative styles of educators and the child communicative behaviors. The data analysis occurred in the following way: for the material collected with the questionnaires, a survey was carried out about the frequency of the socio-demographic data of the participants; the semi-structured interviews were analyzed through the analysis of the thematic category content; for the transcriptions of the observations of the interactions filmed and the survey of the frequency of the interaction categories, in the first case, it was used the operational norms of the CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) and, in the second case, the CLAN (*Computerized Language Analysis*), both being components of the computational program CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). In addition to that, the Chi-square Statistical Test was used to identify the existence of significant differences between the frequencies of categories and the sub-categories of the two groups of educators. It was verified that, in relation to the concepts about child development, there was a predominance of the *Development by stages* sub-category in both groups of educators. These female educators pointed out the *unstructured socio-familiar Setting* and the *Educator's lack of qualification* as the main unfavorable aspect to the promotion of child development and characterized the development of children when inserted in the routine of the day care centers as being positive, still existing a certain consensus between them about the *Strategies used for promoting the development of children*. It was also verified that the educators of public day care centers regarded as being the *Educator's role* mainly to *Educate children*; the educators of private day care centers, on the contrary, emphasized to *Stimulate the child development*. In relation to *communicative Styles* of educators, the prevalence of *Requisitions* was observed in both groups of educators, especially in those of *Requisitions of general response* and those of *Requisitions of specific response*. Also the *Assertions and Directives of attention* between the educators of public day care centers and private ones, the *Directives of attention* being more frequent in private day care centers. In relation to the analysis of *child communicative Behaviors*, the verbal language prevailed in comparison with the non-verbal in both groups of children, and these results converge with the discourse of the educators of both groups of day care centers, since it prioritized the use of strategies to stimulate the development of the children's speech, such as to tell and retell the story and to sing. Thus, it is hoped, that this research will contribute for the studies that are already being carried out in the area and with the planning of interventions and future public policies related to educative practice of the day care center's educator in the context of interactions with the child.

Keywords: Educator-children interactions; Concepts of child development; Communicative styles.

Concepciones del Desarrollo Infantil y Estilos Comunicativos en las Interacciones Educador-Niño

RESUMEN - Este trabajo, a partir de los presupuestos vigotskianos, conjuntamente con la perspectiva de la interacción social de los estudiosos del lenguaje, se realizó con el objetivo de investigar las concepciones de educadores acerca del desarrollo infantil y analizar las interacciones entre educadores y niños en guarderías públicas y privadas. La investigación es cualicuantitativa, y tuvo como participantes veinticuatro educadoras y sus noventa y cinco alumnos con edad entre veinticuatro y treinta meses. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario sociodemográfico; entrevista semi-estructurada; observación a través de filmación de las interacciones poliádicas educador-niño, en la cual se priorizó el registro de los estilos comunicativos de las educadoras y las conductas comunicativas infantiles. Para analizar el material recogido por cada instrumento, se llevó a cabo una manera particular de análisis. En los datos colectados a través de los cuestionarios se realizó un levantamiento por frecuencia de los datos sociodemográficos de las participantes. Las entrevistas semi-estructuradas fueron analizadas por medio del análisis de contenido categorial temático. La transcripción de las filmaciones de la interacción entre educadoras y niños y el levantamiento de la frecuencia de las categorías interaccionales fueron analizados con el auxilio del sistema computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange Systems*). Para las mencionadas transcripciones fueron utilizadas las normas operacionales de CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) y el levantamiento de la frecuencia de las categorías interaccionales fue analizado bajo los criterios de CLAN (*Computerized Language Analysis*), las dos siglas forman parte del referido *software*. Además de éste método, se utilizó el Test Estadístico Chi al cuadrado para identificar la existencia de diferencias significativas entre las frecuencias de las categorías y de sub categorías de los dos grupos de educadoras. Se verificó que, con relación a las concepciones acerca del desarrollo infantil, fue predominante en los dos grupos de educadoras la sub categoría *Desarrollo por niveles*. Esas educadoras destacaron el *Contexto sociofamiliar desestructurado* y la *Falta de preparación del educador* como los principales aspectos desfavorables a la promoción del desarrollo infantil y caracterizaron el desarrollo de los niños como positivo, cuándo insertadas en la rutina de la guardería. Las educadoras investigadas firman un cierto consenso sobre *Las estrategias utilizadas para promover el desarrollo de los niños*. Se observó también que las educadoras de las guarderías públicas creen que es *Función del Educador*, principalmente, *Educar los niños*. Mientras que las educadoras de las guarderías privadas enfatizan como mayor función *Estimular el desarrollo infantil*. Con relación a los *Estilos comunicativos* de las educadoras, sobretodo de las *Exigencias de respuestas generales* y de las *Exigencias de respuesta específica*. Se destacaron también los *Asertivos* y *Directivos de atención* entre las educadoras de las guarderías públicas y privadas, pero los *Directivos de atención* fueron más frecuentes en las privadas. Con respecto al análisis de los *Comportamientos comunicativos infantiles*, prevaleció el lenguaje verbal sobre el lenguaje no verbal en los dos grupos de niños, con lo que las educadoras de los dos grupos de guarderías están de acuerdo. Las cuidadoras también utilizaron principalmente el uso de estrategias para estimular el desarrollo del habla de los niños, como contar y recontar historias y cantar. Con los resultados descritos se espera, con esta investigación, contribuir con los estudios que ya se están realizando en esta área y con el planeamiento de intervenciones y planificación de políticas públicas futuras referentes a la práctica educativa del educador de guardería en el contexto de las interacciones con los niños.

Palabras clave: Interacciones educador-niño; Concepciones del desarrollo infantil; Estilos comunicativos.

SUMÁRIO

RESUMO.....	00
ABSTRACT.....	00
RESUMEN.....	00
LISTA DE FIGURAS.....	00
LISTA DE TABELAS.....	00
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I: Teoria Sócio-Histórica: Contribuições ao Desenvolvimento Humano.....	23
CAPÍTULO II: A Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem.....	37
2.1. Os estilos linguísticos.....	43
2.2. As interações adulto-criança no contexto da creche.....	52
CAPÍTULO III: Concepções Sobre Desenvolvimento Infantil.....	70
OBJETIVOS.....	83
CAPÍTULO IV: Metodologia.....	84
4.1. Campo de pesquisa.....	86
4.2. Participantes.....	87
4.3. Instrumentos de coleta de dados.....	89
4.4. Descrição dos instrumentos de coleta de dados.....	89
4.5. Procedimentos para a coleta de dados.....	91
4.6. Análise e tratamentos dos dados.....	92
4.7. Aspectos éticos.....	96
CAPÍTULO V: Resultados e Discussão.....	98

5.1. Caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras e contextualização do seu trabalho.....	99
5.2. Resultados da análise dos dados das entrevistas semiestruturadas.....	108
5.3. Resultados da análise das interações observadas.....	146
CAPÍTULO VI: Considerações Finais.....	170
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro relativo à análise descritiva dos dados sociofamiliares das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.....	99
Figura 2. Quadro relativo à análise descritiva dos dados referentes à escolaridade e ao tempo de trabalho das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.....	101
Figura 3. Quadro relativo à análise descritiva dos dados sobre a contextualização do trabalho das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.....	104
Figura 4. Quadro-síntese relativo ao Domínio I oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias.....	111
Figura 4.1. Quadro-síntese relativo ao Domínio II oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias.....	112
Figura 4.1.1. Quadro-síntese relativo à continuação do Domínio II oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias.....	113
Figura 4.2. Quadro-síntese relativo ao Domínio III oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias.....	113
Figura 5. Quadro-síntese relativo aos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de categorias e	

subcategorias.....	156
--------------------	-----

Figura 6. Quadro-síntese relativo aos comportamentos comunicativos infantis apresentados nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de categorias.....	157
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classe Temática: Concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil.....	114
Tabela 2: Classe Temática: Concepções das educadoras sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil.....	120
Tabela 3: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento motor das crianças.....	129
Tabela 4: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças.....	131
Tabela 5: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças.....	134
Tabela 6: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento social das crianças.....	136
Tabela 7: Classe Temática: Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças.....	139
Tabela 8: Classe Temática: Concepções das educadoras sobre o papel do educador.....	143
Tabela 9: Estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e dirigidos às crianças nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares.....	158
Tabela 10: Comportamentos comunicativos apresentados pelas crianças nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares.....	166

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa corresponde a um dos pré-requisitos para o Doutorado em Psicologia Social e está inserida no Núcleo de Pesquisa ‘Interação Social e Desenvolvimento Infantil’. O referido núcleo de pesquisa tem como objetivos, entre outros, estudos e pesquisas no âmbito da análise das concepções de adultos sobre desenvolvimento infantil, a investigação de aspectos do ambiente linguístico da criança que favorecem a aquisição da linguagem e a repercussão da influência desses fatores para o desenvolvimento típico e atípico da criança. Estes estudos visam não só responder a questões teóricas como formular subsídios para intervenções.

Este trabalho tem como foco o estudo das concepções sobre o desenvolvimento infantil e a análise das interações educador-crianças. Nesta premissa, ao se pensar como se constroem as interações adulto-criança no contexto da creche, destaca-se a relevância do estudo das concepções sobre desenvolvimento dos educadores que trabalham com a educação infantil. O estudo das concepções de infância configura-se como um fator preponderante para a compreensão das práticas educativas do adulto em relação à socialização da criança e a promoção do desenvolvimento da mesma. Essas concepções de infância são oriundas das ideias, crenças sociais que esse adulto foi adquirindo através das suas experiências socioculturais sobre o desenvolvimento.

Neste estudo, compreende-se o desenvolvimento humano como resultante de um processo dialógico, dinâmico, histórico e cultural que prepara o indivíduo através das trocas sociais para novas formas de conhecimento. Para tanto, considera as contribuições oriundas da teoria sócio-histórica de Vigotski, que defende uma compreensão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo

pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social.

Ao ponderar sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2007) estabelece uma relação direta do indivíduo com o seu ambiente sociocultural e com a evolução do seu desenvolvimento a partir da interação social. Nesse sentido, o referido autor traz para o cerne dessa discussão aspectos como a compreensão de que qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola possui uma história prévia; a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente; e o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado.

A partir dos pressupostos vigotskianos, em conjunto com a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, identifica-se o reconhecimento do processo de interação adulto-criança como um fator norteador dos primeiros contatos da criança com a linguagem. Os adultos e as crianças configuram-se como parceiros ativos na interação, promovendo situações mútuas de acesso à comunicação.

O entendimento da relação que envolve as trocas sociais e o desenvolvimento linguístico faz-se fundamental, dentre outros fatores, para se verificar os estilos linguísticos e os comportamentos comunicativos apresentados nas interações entre adultos e crianças.

A relevância desta pesquisa reside em possibilitar uma maior compreensão de que o educador de creche tem uma responsabilidade direta com o desenvolvimento da criança e, mais especificamente, em possibilitar um ambiente interativo para ela, no qual as trocas entre ambos priorizem a contextualização de comportamentos comunicativos, contribuindo, assim, para a aquisição da linguagem por parte da criança.

Nessa premissa, este estudo justifica-se pelo fato de, ao se buscar investigar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil e analisar as interações educador-crianças em creches públicas e privadas, almeja-se, especificamente: (a) comparar as concepções sobre desenvolvimento infantil dos educadores de creches da rede pública e da rede privada de ensino, e (b) verificar os estilos comunicativos utilizados pelos educadores e os comportamentos comunicativos infantis apresentados nas interações educador-crianças, em contextos interativos poliádicos de creches públicas e privadas.

Por conseguinte, a presente tese problematizou os seguintes aspectos: (a) quais as concepções que circulam no campo de conhecimento dos educadores sobre desenvolvimento infantil?; (b) o que os educadores consideram como aspectos que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento das crianças?; (c) como caracterizam esse desenvolvimento?; (d) como percebem o papel do educador no desenvolvimento infantil?; (e) quais os estilos comunicativos utilizados pelos educadores nas interações com as crianças?; (f) quais os comportamentos comunicativos infantis apresentados nas interações com os educadores?

Conforme Oliveira (1993), considerando-se que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola tem, então, um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Nesse sentido, há uma valorização “das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar” (Rego, 1995, p. 110).

A criança, ao chegar à pré-escola, está entrando num universo de experiências de aprendizagem essenciais para aprimorar o seu desenvolvimento, de forma que metas de socialização são intensificadas e essa busca pelo ‘outro social’ torna-se fundamental para que o mundo ao seu redor ganhe um significado.

Neste processo, considera-se que a aprendizagem da criança inicia-se antes de sua entrada na escola, porque, desde o princípio de sua existência, ela já se depara com a presença do outro, e este se apresenta como mediador entre ela e a cultura. Diante da importância de entender a linguagem no contexto dessas trocas sociais, os estudiosos da Perspectiva da Interação Social consideram que são nas primeiras relações socialmente construídas que se estabelecem as trocas comunicativas iniciais que vão demandar o processo de aquisição da linguagem pela criança.

Este estudo encontra-se dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo refere-se à Teoria Sócio-Histórica e suas contribuições ao desenvolvimento humano, tendo como principal representante Lev Semyonovitch Vigotski, que destaca o papel atribuído às interações sociais no processo de aquisição de formas culturais de comunicação.

No segundo capítulo, pontuam-se as principais ideias da Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem que, através de estudiosos como Pine (1994) e Snow (1997), destacam que a criança começa a adquirir a linguagem por meio das primeiras trocas sociais.

O terceiro capítulo engloba a temática sobre as concepções de desenvolvimento infantil, destacando estudos sobre as concepções parentais e estudos sobre as concepções de educadores. Ademais, destaca a importância da formação dos educadores como um aspecto relevante para uma melhor compreensão das concepções desses profissionais sobre desenvolvimento. Após esse capítulo, são caracterizados os objetivos da presente tese.

O quarto capítulo consiste na metodologia adotada, ou seja, especifica que o presente estudo é do tipo quantiquantitativo, configurando-se também como uma pesquisa descritiva. O campo de pesquisa correspondeu a três creches públicas e quatro creches particulares da cidade Campina Grande-PB; o desenvolvimento da pesquisa de

campo deu-se durante os semestres de 2009 e 2010, tendo como participantes 24 educadoras e 95 crianças acompanhadas por elas. Os instrumentos utilizados foram questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e observações filmadas das interações poliádicas educador-criança em uma situação de atividade programada pela educadora que coordenava as atividades da turma. Essa atividade interativa correspondeu a ‘uma situação de contar e recontar histórias infantis’.

Ainda em relação ao quarto capítulo, a análise dos dados ocorreu da seguinte forma: para o material coletado com os questionários, foi feito um levantamento por frequência dos dados sociodemográficos das participantes; as entrevistas semiestruturadas foram analisadas através da análise de conteúdo categorial temática; para a transcrição das observações das interações filmadas e o levantamento da frequência das categorias interacionais, utilizaram-se, no primeiro caso, as normas operacionais do CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) e, no segundo caso, o CLAN (*Computerized Language Analysis*), sendo ambos componentes do programa computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Além disso, utilizou-se o Teste Estatístico Qui-Quadrado para se identificar a existência de diferenças significativas entre as frequências de categorias e de subcategorias dos dois grupos de educadoras.

O quinto capítulo refere-se à descrição e discussão dos resultados, que são apresentados por partes. A primeira delas versa sobre os dados sociodemográficos das educadoras; a segunda parte engloba os dados das entrevistas semiestruturadas, possibilitando a caracterização das concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil; já a terceira parte consiste na apresentação dos dados oriundos dos protocolos de observações das interações educador-crianças. Desse modo, explicita-se que os dados

apresentados nessas três partes de discussão são analisados numa perspectiva comparativa do material coletado.

No sexto capítulo, são feitas algumas considerações finais com o intuito de contribuir com os estudos que versam sobre as concepções de desenvolvimento infantil e as interações educador-crianças, bem como formular subsídios para possíveis projetos de intervenção. Por fim, seguem as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1

Teoria Sócio-Histórica: Contribuições ao Desenvolvimento Humano

A Teoria Sócio-Histórica tem Lev Semyonovitch Vigotski como principal representante, o qual elaborou seus pressupostos teóricos tendo por base o desenvolvimento humano como resultante de um processo sócio-histórico, multidimensional, do qual fazem parte os aspectos biológicos e socioculturais.

Este estudioso destaca o papel da linguagem e da aprendizagem no processo de desenvolvimento. Para Vigotski (2000), a linguagem apresenta por função primária a comunicação social, favorecendo a inserção do indivíduo no meio cultural a partir das trocas de experiências, tanto através da comunicação verbal quanto da não verbal entre as pessoas.

Para um entendimento mais preciso das ideias vigotskianas, faz-se necessário, antes de tudo, situar sua teoria historicamente e contextualmente. Conforme Cole e Scribner (2007), é importante refletir que, até a metade do século XIX, o estudo da natureza humana era um atributo da Filosofia. Dessa maneira, os seguidores de John Locke, na Inglaterra, desenvolveram sua concepção empiricista da mente, que destacava a origem das ideias a partir de sensações produzidas por estimulação ambiental. Já os seguidores de Immanuel Kant afirmavam que as ideias de espaço e tempo e conceitos de quantidade, qualidade e relação originavam-se na mente humana e não poderiam ser decompostas em elementos mais simples. Embora o conflito entre essas duas concepções permaneça até a atualidade, os termos postulados nessa discussão, sofreram por volta de 1860, uma mudança significativa com a publicação quase que simultânea dos livros: ‘A Origem das Espécies’, de Darwin, ‘Die Psychophysik’, de Gustav

Fechener, e ‘Reflexos do Cérebro’, de I. M. Sechenov. Esses livros podem ser compreendidos como constituintes essenciais do pensamento psicológico do final do século XIX, pois postulavam as questões centrais que preocupariam a Psicologia europeia, como, por exemplo, quais as relações entre o comportamento humano e o animal, ou entre os processos fisiológicos e psicológicos.

Nessa premissa, destacam-se algumas escolas de Psicologia que buscaram respostas para essas questões, como a escola de Wilhelm Wundt, em 1890, que assumiu como tarefa a descrição do conteúdo da consciência humana e sua relação com a estimulação externa. Seu método consistia em analisar os vários estados de consciência em seus elementos constituintes, definidos por ele mesmo como sensações simples. A segunda escola refere-se ao movimento enveredado pela Psicologia da Gestalt, que demonstrou que muitos fenômenos intelectuais e fenômenos perceptuais não poderiam ser explicados pela postulação de elementos básicos da consciência nem pelas teorias comportamentais baseadas na unidade estímulo-resposta.

Dessa forma, conforme Cole e Scribner (2007, p. XXIII – XXIV), Vigotski, em meio ao antagonismo dessas vertentes de pensamento, buscou elaborar “uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais”.

Tomando como base essa premissa, o período que marcou o florescimento da teoria de Vigotski foi o período pós-Revolução Russa, que exercera forte influência para o desenvolvimento da mesma. Psicólogo russo, Vigotski, em pouco tempo de vida, deixou importantes trabalhos. No período de 1917 a 1923, escreveu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados a Literatura, Ciência e Psicologia, voltando-se também para questões relacionadas à Pedagogia. O seu interesse pela Psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de

formação de professores, com os problemas de crianças com “defeitos congênitos”. A partir dessa experiência, ele buscou encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças “portadoras dessas deficiências”, como também, através desses estudos, principiou na compreensão dos processos mentais humanos (Rego, 1995).

A partir do ano de 1924, Vigotski dedicou-se mais sistematicamente à Psicologia. Nesse período, trabalhando em conjunto com estudantes e colaboradores como Luria, Leontiev e Sakharow, iniciou uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. A partir dessa perspectiva, o projeto principal de seus estudos voltava-se para a tentativa de compreender os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética. Dessa forma, acompanhando as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social (Rego, 1995).

Conforme Freitas (2002, p. 22), Vigotski, ao caracterizar os aspectos norteadores da teoria sócio-histórica, buscou elaborar “uma ‘nova psicologia’, a qual deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence”.

Para Oliveira (1993), a abordagem sócio-histórica centra-se nos pilares básicos do pensamento de Vigotski, quais sejam: as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; e a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais. Seria considerar, conforme Freitas (2002, p. 22), que “a perspectiva sócio-histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas”. Ou, ainda, que essa perspectiva teórica, “tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética” (p. 22).

Um ponto central desse método refere-se ao fato de que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em mudança. Segundo Rego (1995), as concepções de Marx e Engels sobre sociedade, trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre homem e natureza serviram como fundamento principal para a tese de Vigotski sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura.

São diversas as implicações da abordagem teórica e do método experimental de Vigotski, levando-se em conta fatores como a quebra de algumas barreiras tradicionais entre os estudos de ‘laboratórios’ e de ‘campo’. A sua obra representa uma importante contribuição para a área da educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico.

Em sua teoria, Vigotski considerava o quanto os fatores biológicos se sobrepõem aos sociais apenas no início da vida da criança, pois ela, paulatinamente, passa a experimentar uma variedade de oportunidades de desenvolvimento pautadas nas interações com ‘outros sociais’ e, nesse sentido, há uma ênfase na compreensão das formas pelas quais as condições e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio. Para Vigotski (1998), as relações sociais e a mediação do outro exercem um

papel fundamental na constituição do funcionamento humano e na gênese das funções psicológicas superiores.

Conforme Rego (1995), Vigotski se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que significam a forma de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento e imaginação. Esses processos mentais são percebidos como sofisticados e ‘superiores’, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente.

Vigotski buscou caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento e pensar como essas características se formam e como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Procurou também descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência prática especificamente humanas.

Ao pensar a relação entre a fala e o uso de instrumentos, Vigotski (2007) esclarece que tanto os estudiosos da inteligência prática como estudiosos do desenvolvimento da fala usualmente não reconhecem o imbricamento entre essas duas funções. No entanto, Vigotski e seus colaboradores analisam que, embora essas funções possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a essência do comportamento humano complexo.

Com base nas descobertas oriundas dos estudos de Wolfgang Kohler, que comparava o comportamento de chimpanzés com alguns tipos particulares de respostas dadas pelas crianças, Vigotski (2007) concluiu que a diferença fundamental entre o desempenho intelectual dos dois se dava pela presença da fala nas crianças e a consequente intelectualização de sua inteligência prática, enquanto que os chimpanzés não dispõem do “inestimável instrumento técnico da fala” (Veer & Valsiner, 1996).

Para Vigotski (2007), o momento de maior destaque no curso do desenvolvimento intelectual, que origina as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Nesse sentido, compreende-se que a fala da criança é tão importante quanto a ação para alcançar um objetivo, como também, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos clara a solução, maior a importância da fala na situação como um todo. O objeto central de análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento constitui-se como sendo essa unidade de percepção, fala e ação que termina por suscitar a internalização do campo visual.

Para Vigotski (2007), a linguagem, potencialidade especificamente humana, habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras representam para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Nessa premissa, a relação entre a fala e o uso de instrumentos interfere em funções psicológicas como a percepção e a atenção, sendo cada uma delas parte de um sistema dinâmico de comportamento (Vigotski, 2007). A percepção de uma criança não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana. Nessa premissa, “um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais” (Vigotski, 2007, p. 24). Logo, pode-se

compreender que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas como um mundo com sentido e significado.

No que se refere à atenção, esta se configura em primeiro lugar dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos. Desse modo, o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo (Vigotski, 2007). Nesse sentido, pode-se refletir sobre a reconstrução básica de outra função essencial, a memória, a partir da possível combinação entre elementos dos campos visuais presente e passado num único campo de atenção.

Dentro desse processo de compreensão da memória, as operações, por mais relativamente simples, encaminham a operação da memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, possibilitando incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, denominados signos. Essa incorporação, característica dos seres humanos, possui o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. Levando em conta, as funções superiores, a característica essencial reside na estimulação autogerada, isto é, na “criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vigotski, 2007, p. 33).

Desse modo, o uso de signos leva os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e produz novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. Nesse sentido, a operação com signos baseia a internalização de formas culturais de comportamento que envolvem a reconstrução da atividade psicológica.

O processo de internalização das funções psicológicas superiores corresponde, então, à reconstrução interna de uma operação externa. Envolve uma série de transformações como: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa

é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Dessa forma, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vigotski, 2007, p. 57-58).

Vigotski (1998) pondera que, no transcorrer do processo de internalização, a criança não tem que reestruturar separadamente todos os seus conceitos anteriores, pois,

quando uma nova estrutura for incorporada a seu pensamento, esta gradualmente se propaga para os velhos conceitos, que se transformam em operações intelectuais superiores. Mas a ascensão a essas operações também depende de interações sociais, o que sugere que parte da sistematicidade do crescimento reside na natureza sistemática da fala e da cultura. (p. 21).

Desse modo, a questão mais preeminente de Vigotski corresponde à defesa da aquisição de conhecimentos pela interação social do sujeito com o meio, facilitada pela mediação feita por outros sujeitos. Esse processo corresponde ao conceito de mediação social, que representa um diferencial em toda a obra de Vigotski, visto que, ao conceber o desenvolvimento humano como um processo natural e cultural, ele destaca o papel do adulto como mediador do processo de construção do conhecimento pela criança.

Ao esclarecer a sua posição em relação ao aprendizado da criança, Vigotski preconiza que o aprendizado e o desenvolvimento se apresentam inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança e devem-se considerar pelo menos dois níveis

de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vigotski, 2007, p. 96); e a zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio “da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 2007, p. 97).

A partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vigotski reitera a importância do ‘outro social’ como mediador no processo de delineamento do futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, atingindo-se não somente os processos de maturação que já foram completados, mas também aqueles processos que estão em estado de formação.

Ademais, Vigotski (2007, p. 102), afirma que

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p. 102).

Conforme Tudge e Scrimsher (2003), a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia o impacto que as atividades mediadas por ‘outros sociais’ exercem

sobre indivíduos culturalmente imaturos, tendo em vista que a ZPD não é um espaço que existe independentemente dos processos de atividade conjunta, ela é gerada em contextos nos quais ocorrem a colaboração do ‘outro social’, e, durante a interação entre uma adulto e uma criança, ocorre a internalização de processos psicológicos superiores (Newman e Holzman, 2002).

Rego (1995), ao refletir sobre o papel do outro na construção do conhecimento, considera que, de acordo com a teoria sócio-histórica, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. “As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo” (p. 110).

O papel que o educador ocupa neste contexto torna-se imprescindível, porque a sua interação com a criança vai favorecer os processos de aprendizagem que necessariamente resultam em desenvolvimento. Ressalta-se que a busca, neste estudo, por conhecer o que o educador concebe por desenvolvimento infantil, e como ele pode estar enriquecendo o ambiente linguístico da criança no processo de interação com ela, pode expressar sinais da forma como esse educador lida com tais questões no cotidiano das suas atividades na creche, de forma a consolidar uma prática educativa que tenha como norte o reconhecimento de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vigotski, 2007, p. 100).

Vigotski atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Aos poucos, as interações com o seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento

de seu pensamento; a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem; e, tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, e isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação (Rego, 1995).

Conforme Santos e Seidl-de-Moura (2002), o confronto dialético entre diversas teorias e saberes, tão suscitado por Vigotski, tem favorecido a análise de diversas abordagens, na tentativa comum de compreensão dos processos de desenvolvimento humano. Uma das principais contribuições desse teórico se dá ao destacar a necessidade de se reconhecer a interligação dos aspectos biológicos e sociais em tais processos.

As autoras supracitadas referendam cinco pontos básicos que delimitam um corpo teórico comum na abordagem sociocultural: o *social*, que vem evidenciar que falar do caráter histórico, genético, cultural ou interacionista só faz sentido ao se partir do pressuposto de que o homem é um ser, antes de tudo, social - “Por viver em um mundo de ‘trocas sociais’, que acontecem através dos mais diversos instrumentos e signos, o homem se afirma como sujeito de relação” (p. 06); o *cultural*, que envolve a compreensão de que, imersos em espaço amplo de partilha, os indivíduos se inserem em contextos culturais específicos, compostos por valores, códigos e papéis definidos, ou seja, “o meio social é composto de múltiplas culturas, e cada cultura, por sua vez, é composta de diversos sistemas de crenças e valores, códigos e representações sociais” (p. 6). Já o aspecto *histórico* se refere ao momento que engloba e constitui a existência do indivíduo e que, mesmo tendo-o determinado, fundamenta-o. Assim sendo, “a história constrói cada momento da existência do indivíduo, configurando a cultura e, conseqüentemente, as interações vividas” (p.6).

Por fim, os aspectos *genético* e *interacionista* encerram, em si, a compreensão de que o aspecto genético da abordagem sociocultural apresenta-se como sendo também

importante e, ao se analisar a gênese dos processos mentais, pode-se conhecê-los de maneira mais completa. No tangente ao conteúdo interacionista da perspectiva sociocultural, destaca-se que as interações iniciais do bebê com a mãe e os seus outros parceiros privilegiados, durante os primeiros anos de vida, configuram-se como essenciais à compreensão dos processos cognitivos e mentais do homem, considerando-os extremamente vinculados aos processos emocionais e afetivos.

Vigotski (2007) destaca, em seus estudos, que a fala e a ação das crianças fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. Nesse sentido, às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não serão capazes de resolver a situação. Logo, as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.

Em suma, Vigotski voltou-se, em seus estudos, para as consequências da atividade humana na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade. E, ainda, ao longo do desenvolvimento das funções superiores, os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana, no sentido de que um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com outros membros de seu grupo social a compreensão que ele tem da experiência comum ao grupo.

Nesta premissa, os pressupostos teóricos vigotskianos exercem uma influência sobre os trabalhos de estudiosos como Barbara Rogoff, que estuda o desenvolvimento humano através das características eminentemente culturais.

Rogoff (2005), ao discutir sobre fatores referentes ao desenvolvimento como transformação da participação em atividades culturais, teceu considerações sobre a teoria sociocultural-histórica de Vigotski, afirmando-a como sendo a teoria que

estabeleceu “o alicerce para ajudar a integrar o desenvolvimento individual em um contexto social, cultural e histórico” (p. 50).

Isto porque, entre outros fatores, a abordagem cultural-histórica parte da premissa de que o desenvolvimento individual deve ser entendido em seu contexto social e cultural-histórico, e não separado dele. “Segundo a teoria de Vigotski, os esforços de indivíduos não são separados dos tipos de atividades nos quais eles se envolvem, e dos tipos de instituições dos quais são parte” (Rogoff, 2005, p. 50).

Essa autora, ao contribuir para o entendimento dos padrões culturais do desenvolvimento humano a partir da compreensão das práticas e das circunstâncias culturais do contexto em que as pessoas estão inseridas e indicando que esse contexto apresenta-se passível de mudança, pontuou, na verdade, o quanto o desenvolvimento humano é fruto de um processo cultural, pautado na interação com ‘o outro social’.

Esses conceitos têm um suporte nas compreensões de Vigotski sobre desenvolvimento humano, uma vez que o autor parte do princípio de que os aspectos sócio-históricos e culturais influenciam o uso da linguagem e todo o processo de aprendizagem a partir das interações sociais construídas entre as pessoas, e que esses aspectos repercutem, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança.

Rogoff (2005), ao considerar que os instrumentos culturais são tanto herdados quanto transformados por gerações sucessivas - pois a cultura não é um processo estático, mas sim dinâmico, construído numa teia de interações -, buscou, na raiz do pensamento vigotskiano, a compreensão de que as crianças aprendem a utilizar os instrumentos para pensar proporcionados pela cultura, por meio de suas interações com parceiros mais habilidosos na zona de desenvolvimento proximal.

Assim, ao se envolverem com ‘outros sociais’ em processos complexos de pensamento, que fazem uso de instrumentos culturais do pensar, as crianças se tornam

capazes de desenvolvê-los de forma independente, transformando os instrumentos culturais do pensamento de acordo com seus próprios objetivos. As interações sociais na zona de desenvolvimento proximal permitem que as crianças participem de atividades que elas não poderiam realizar sozinhas, utilizando instrumentos culturais que devem ser adaptados, eles próprios, à atividade específica em questão.

No capítulo a seguir, será contextualizada, em suas ideias principais, a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, que, em conjunto com os pressupostos vigotskianos, fundamenta o presente estudo.

CAPÍTULO II

A Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem

Teóricos da Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, como Pine (1994), Snow (1997) e Bates, Dale e Thal (1997), com base nas propostas de teóricos como Vigotski (1978, 1984), postulam as capacidades humanas como provenientes das trocas constantes entre aspectos biológicos e socioculturais, e defendem que a criança começa a adquirir a linguagem através das primeiras trocas sociais.

Considerando que, conforme Vigotski (2000, p. 06), “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”, deve-se evidenciar, nesse contexto, que a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra.

Segundo Oliveira (1993), reside nesse significado a unidade dessas duas funções básicas da linguagem, quais sejam: o intercâmbio social, pois “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem” (p. 42); e o pensamento generalizante, pois é essa função que transforma a linguagem num instrumento do pensamento e, nesse sentido, “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre sujeito e objeto” (p. 43).

A autora ressalta que o aparecimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos representa um momento essencial no desenvolvimento da espécie humana, ou seja, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

O estudo da linguagem e de sua aquisição pela criança tem sofrido importantes mudanças. Até os anos sessenta, predominava a descrição sobre a explicação. Porém, a

partir de tal década, Noam Chomsky passou a priorizar a explicação do processo de aquisição da linguagem. Ele provocou uma revolução no campo da Psicolinguística ao afirmar que a capacidade dos seres humanos para falar é geneticamente determinada, ou seja, o autor defende que a aquisição da linguagem pela criança é um processo de desenvolvimento de capacidades inatas (Vila, 1995).

Ao defender uma concepção inatista de aquisição da linguagem, Chomsky compreende que as crianças possuem um dispositivo inato da linguagem (LAD = *Language Acquisition Device*), que é responsável pelo curso do seu desenvolvimento (Aimard, 1998). Considerou a existência de uma Gramática Universal (GU), a identificação de aspectos comuns em todas as línguas faladas (Correa, 1999). Nesse sentido, Chomsky defende a ideia de que somente através desses universais linguísticos é que as crianças adquirem a linguagem (Vila, 1995).

Chomsky entendia a linguagem como um sistema para representar a realidade, e, dessa maneira, a explicação de seu domínio por parte da criança comportava necessariamente a invocação de capacidades inatas que permitiam a representação (Vila, 1995). A partir deste enfoque, Chomsky desconsidera o papel do *input linguístico* no processo de desenvolvimento da linguagem e postula a ideia de precariedade do mesmo, ao argumentar que os dados linguísticos primários de que a criança dispõe apresentam-se constituídos de enunciados fragmentados, cheios de falsos começos e pouco transparentes quanto às possíveis relações gramaticais neles expressas (Correa, 1999).

Maratsos (1983), embora considerando que o *input linguístico* por si só não pode resolver o problema de aquisição da linguagem pela criança, critica esse posicionamento de Chomsky de considerar o *input* para a criança como enganador e degenerante.

Nesta premissa, o estudo da aquisição da linguagem passou, nos anos setenta, a ser dominado por uma controvérsia polêmica: de um lado, a idéia de pobreza do *input* defendida por Chomsky e, de outro, a consideração por parte dos estudiosos da perspectiva da interação social de que a fala dirigida à criança (FDC) apresentava-se como um registro peculiar (Correa, 1999).

Dessa forma, em resposta à hipótese inatista e à evidência não comprovada de Chomsky de que o *input* era malformado, incoerente e complexo (Snow, 1997), esses estudiosos da perspectiva da interação social buscaram caracterizar a fala dirigida à criança e verificar o possível efeito da sua qualidade no desenvolvimento linguístico (Correa, 1999).

Os estudiosos da perspectiva da interação social defendem a ideia central de que a linguagem, para se desenvolver, precisa de constantes trocas interativas entre o indivíduo e as pessoas presentes em seu meio social.

Para Pessoa e Seidl-de-Moura (2008) é através das trocas com os outros que ocorre a exposição da criança aos estímulos linguísticos. “Não há, assim, sentido na separação entre biologia/natureza e cultura” (p. 84), por isso, a concepção aqui adotada e referenda por essas autoras ser interacionista em seu sentido mais abrangente.

Esclarece-se, a partir de Salomão (1996, 2010), que a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem considera, em si, tanto a influência dos aspectos inatos para a aquisição da linguagem quanto os aspectos comunicativos da linguagem, “sendo enfatizada a interação social e o seu caráter sócio-cultural como promotor da construção de significados e da coordenação de papéis pelos indivíduos em interação” (p. 311).

Bates, Dale e Thal (1997) ponderam que o desenvolvimento da linguagem é marcado pela variação, tanto em relação ao ritmo do desenvolvimento quanto no que se

refere às diferenças individuais. Em cada ponto durante o processo de desenvolvimento, as crianças diferem na produtividade vocabular, na complexidade dos enunciados que produzem e na habilidade que possuem para se comunicarem (Hoff, 2006).

Uma maneira de compreender essa particularidade da linguagem, de nunca ser fixa, dá-se através do estudo da evolução da linguagem com a qual o adulto se dirige à criança, pois tanto as palavras como o registro não são os mesmos com um nenêzinho, com uma criança de dois ou três anos ou uma criança mais velha (Aimard, 1998).

Harris e Coltheart (1986) destacam o contexto social do desenvolvimento precoce da linguagem como um aspecto importante para se compreender que crianças muito novas não apenas processam habilidades perceptuais e motoras, mas também exibem uma grande gama de comportamentos sociais. Esta afirmação tem tido repercussões no estudo do desenvolvimento da linguagem.

A partir dos quatro meses, as interações entre os bebês e seus cuidadores se tornam mais complexas. Essas interações são precursoras e organizadoras do desenvolvimento da linguagem, reiterando a necessidade de comunicação. Nesse sentido, por volta do primeiro ano, os bebês já parecem saber que a linguagem é um veículo para a comunicação humana (Gleitman & Gleitman, 1981).

Rice (1989) considera que a linguagem consiste em quatro dimensões principais de competência comunicativa: o sistema de som (fonologia), o sistema de significados (semântica), as regras da formação de palavras (morfologia) e as regras da formação de sentenças (sintaxe). Além destas dimensões, a linguagem tem importantes aspectos sociais. Nesse sentido, as crianças têm motivações sociais assim como motivações intelectuais para aprender a linguagem.

Nesta premissa, Borges e Salomão (2003) compreendem a linguagem como sendo a primeira forma de socialização da criança, a qual, na maioria das vezes, é

efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. Permite o acesso direto ou indireto a valores, crenças e regras que regem o mundo ao seu redor.

Considera-se que, concomitante ao período em que a criança começa a produzir e usar a linguagem, ela já tem com os adultos uma variedade de rotinas sociocomunicativas, que precisam ser observadas nesse processo (Braz & Salomão, 2002).

De acordo com Davis e Oliveira (1994), “a forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual” (p. 49). Seria considerar que “através da própria fala, o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido, aquilatado e equacionado: a fala modifica, assim, a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo em que se encontra” (p. 50).

Nesta premissa, compreende-se que um indivíduo com linguagem codificou e internalizou diversos aspectos da realidade, de forma “que pode representar a outro a existência de objetos, ações, qualidades e relações dos objetos, na ausência dos mesmos” (Valmaseda, 1995, p. 86).

Conforme Ely e Gleason (1997), uma grande parte do processo de socialização é realizado de forma explícita através da linguagem. Além disso, as crianças são socializadas no uso da linguagem, uma vez que os pais e outros adultos fornecem orientações claras às crianças sobre o que dizer, e como e quando elas devem dizê-lo.

As trocas sociais da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto que se constituem como um sistema dinâmico, por meio do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos

para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional (Salomão, 1996).

Para Valmaseda (1995), os adultos atribuem continuamente intenções comunicativas às expressões dos bebês, o que termina por facilitar as interações entre adulto e a criança. “É a constante interpretação que os adultos fazem das expressões das crianças que permite que a interação continue e que a criança chegue aos significados” (p. 85).

A linguagem apresenta uma correspondência entre significantes e significados, o que resulta na compreensão do processo de adquirir a linguagem como representando “aprender a produzir e usar significantes cuja morfologia particular seja cada vez mais ajustada às regras convencionais” (Luque & Vila, 1995, p. 150). Mas, se a análise for feita considerando o fator funcional da linguagem, esta é muito mais apreendida como “instrumento mediador de conduta, ou seja, como ferramenta culturalmente elaborada com uma utilidade concreta: a comunicação no meio social” (p. 150).

Sendo assim, a importância das interações sociais adulto-criança para a aquisição de habilidades comunicativas é amplamente reconhecida, tanto para crianças que estão se desenvolvendo normalmente como para aquelas que apresentam problemas de desenvolvimento. Estudiosos da perspectiva da interação social consideram que muitos aspectos da fala dirigida à criança, que teriam possíveis aspectos facilitadores, foram propostos tanto no período pré-linguístico como no período inicial da aquisição da linguagem (Salomão, 1996). Nesta premissa, serão discutidos os estilos linguísticos utilizados pelo adulto na fala dirigida à criança.

2.1. Os estilos *lingüísticos*

Segundo Borges e Salomão (2003), a natureza da fala dirigida à criança varia em fatores como: complexidade, função linguística e forma. Essa variação depende do status desenvolvimental da criança, do seu nível de participação e do seu papel na interação.

O processo de aquisição da linguagem ocorre, dentre outros fatores, por meio das interações entre a criança e o ‘outro social’. Evidenciando-se os contextos de interação adulto-criança, o adulto apresenta adaptações na sua fala ao dirigi-la à criança para obter respostas dela. Essas adaptações visam às trocas sociais e são realizadas através do estilo de *input* utilizado pelo adulto, que tanto pode possibilitar quanto dificultar o desenvolvimento da linguagem.

Luque e Vila (1995) destacam o *input linguístico*, ou seja, a linguagem do meio social, como sendo um fator importante no processo de desenvolvimento da comunicação. Compreende a experiência proporcionada pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações, e, ao comunicar-se com o próprio sujeito, constitui-se na sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, sobre a cultura e sobre o papel da linguagem na cultura.

Para Rice (1989), a dimensão social controla os primeiros usos da linguagem, e o contexto social fornece, por sua vez, a validação e a confirmação da eficácia da criança como comunicadora. Nesta premissa, Hoff (2006) ressalta que os contextos sociais variam no suporte fornecido ao desenvolvimento da linguagem, apresentando consequências para as crianças, pois as oportunidades comunicativas dependem do engajamento mútuo construído com um parceiro.

Para essa autora, a frequência e a qualidade do *input* influenciam a aquisição linguística, uma vez que crianças que experienciam mais oportunidades comunicativas e *input linguístico* mais rico apresentam um vocabulário mais complexo do que crianças de contextos sociais que promovem menos essas experiências.

As contribuições da perspectiva da interação social para o processo de desenvolvimento linguístico veiculam a ideia de que a maneira como a criança interage com o meio sociocultural e a qualidade das informações que recebe correspondem a pressupostos fundamentais para a aquisição da linguagem.

Partindo dessa premissa, o *input linguístico* deve ser analisado a partir das características individuais e dos aspectos sociais relacionados à criança e ao adulto. Essa análise deve considerar os aspectos interacional e bidirecional desta relação (Borges & Salomão, 2003). Isto porque existe variabilidade de uma criança para outra, de uma mãe para outra, na forma e na medida em que ministram e fazem uso de aspectos particulares da linguagem (Véras & Salomão, 2005).

Para essas autoras, o *input materno* é um dos principais aspectos estudados na aquisição da linguagem pela perspectiva da interação social. O característico e diferenciador dessa fala maternal, ou *motherese*, é o uso de procedimentos facilitadores da compreensão da linguagem. A fala materna é simples e repetitiva, seja em sua dimensão léxica, seja sintática, seja fonética (Luque & Vila, 1995), e limita-se ao aqui-agora, relacionando-se com o foco de atenção da criança (Rice, 1989; Bates, Dale & Thal, 1997; Snow, 1997). Para Harris e Coltheart (1986), alguns aspectos da fala materna são determinados pelo nível de habilidades conversacionais da criança, ao invés da habilidade geral da criança.

Geralmente, a fala da criança até os dois anos ou três anos de idade compartilha destas características e somente começa a se assemelhar à fala convencional quando os

adultos próximos abandonam o estilo maternal na comunicação com ela, ou seja, quando o *input* que o meio social lhe proporciona adota formas comunicativas usuais.

Pine (1994) considera que a relação entre a fala dirigida à criança e a aquisição da linguagem tem mostrado, mais frequentemente, ter sido compreendida em termos da questão sobre o quanto modificações na fala materna podem facilitar o desenvolvimento da linguagem. Esta questão tem geralmente sido voltada para a compreensão da relação entre diferenças individuais, na relativa frequência com que mães usam modificações particulares na fala, e a variação no crescimento subsequente da linguagem da criança.

Partindo dessa premissa, Snow (1997) considera que a fala dirigida a crianças pequenas, seja por adultos ou irmãos mais velhos, difere da fala entre os pares (adulto-adulto) em uma série de aspectos, e destaca a relevância dos *inputs linguísticos* oriundos das mães para o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem. Neste sentido, a autora identificou, em seus estudos sobre os tipos de *inputs linguísticos* utilizados pelas mães na relação com seus filhos, que elas costumam utilizar sentenças mais longas e mais complexas quando falando com os filhos mais velhos do que quando falando com os mais novos. Crianças ouvem sentenças organizadas, simplificadas e redundantes, o que promove uma ideia básica da aprendizagem da linguagem, resultando na compreensão de que o *motherese* é ajustado de acordo com a maturidade da criança.

Para Ellis e Wells (1980, citados por Harris & Coltheart, 1986), pode-se sugerir que a simplificação sintática do *motherese* é consequência da natureza restrita das conversas que a maioria dos adultos estabelece com as crianças. Diferentes estratégias adotadas pelas mães, ao falarem com seus filhos, podem ter algumas influências no desenvolvimento da linguagem. As crianças aprendem a linguagem ao mesmo tempo em que estão construindo a noção de pessoas, objetos e eventos.

Pessoa e Seidl-de-Moura (2008) ponderam que o *motherese* ajusta-se às características do bebê em fase pré-linguística, é uma fala estruturada e apresenta características como voz em tom mais alto e expressões faciais que acompanham entonações de voz exageradas e altamente variáveis. Essa fala maternal adota aspectos que são familiares à criança, uma vez que a forma como o adulto utiliza os enunciados visa finalidades específicas e a criança para quem o discurso foi dirigido.

Essas autoras também consideram que, independentemente de variações individuais, há uma transformação na fala dirigida a crianças, demonstrando propensões intuitivas das mães em criar contextos conversacionais adaptados às características da criança que está desenvolvendo a linguagem. Dessa forma, o *input parental* (principalmente a fala materna) em uma série de sociedades ocidentais tem uma influência particularmente privilegiada (Ely & Gleason, 1997).

No processo de interação entre a criança e seu ambiente linguístico, a fala materna apresenta-se como um aspecto facilitador da participação da criança no diálogo, bem como do seu avanço na aquisição da linguagem. Isto ocorre, conforme Maratsos (1983), porque a criança, nos seus primeiros anos de vida, não pode responder a sentenças muito complexas, e a fala *motherese* caracteriza-se por ser simples e curta.

Segundo Rice (1989), muito tem-se discutido sobre esse estilo de *input* adulto *motherese*, essas simplificações que correspondem aos níveis de compreensão e interesses da criança. Compreende-se que a melhor maneira de estimular o desenvolvimento da linguagem é oferecer muitas oportunidades para a criança interagir com objetos, eventos, adultos e outras crianças.

Essas oportunidades comunicativas tendem a depender de um engajamento mútuo, e algumas mães apresentam um engajamento mais responsivo para as vocalizações pré-linguísticas e para a fala de suas crianças do que outras mães. As

crianças de mães mais responsivas geralmente começam a falar mais cedo e apresentam um significativo vocabulário (Hoff, 2006). Esse nível de responsividade apresentado pela mãe em relação às habilidades linguísticas da criança depende, por exemplo, do nível de conhecimento que possui sobre o desenvolvimento do filho, o que possibilita que a mãe ajuste sua fala dirigida à criança conformemente (Rowe, 2008). Uma indicação dos estudiosos sociointeracionistas da aquisição da linguagem é o reconhecimento do papel facilitador atribuído ao *input linguístico* responsivo do adulto (Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff, 2000).

Dentre outros aspectos da fala materna direcionada à criança, considerados como facilitadores das interações adulto-criança e do desenvolvimento da linguagem, cita-se a atenção conjunta e os estilos linguísticos: sintonia, *feedback* e reformulações.

Durante contextos de atenção conjunta, podem ser observados enunciados que auxiliam a mãe a manter e a direcionar a atenção da criança (Braz & Salomão, 2002). A atenção conjunta constitui-se de comportamentos sociocognitivos como as ações e os diálogos de referência social, o ato de apontar e fixar o alvo indicado pelo adulto (Striano & Stahl, 2005).

Um dos estilos de *input* considerado como promotor da linguagem refere-se à sintonia (*fine-tuning*), que corresponde à adequação do nível de complexidade da fala do adulto em relação ao nível de complexidade e/ou nível de compreensão da criança (Salomão, 2010). A sintonia da fala dirigida a crianças inicia-se na primeira infância. Uma característica inicial e muito observada da fala dirigida a crianças relaciona-se a seu tom agudo e seu padrão de entonação exagerado. Nesse sentido, a presença dessa característica implica que o uso do tom agudo e de uma entonação vívida evidencia uma resposta aos padrões de atenção das crianças (Snow, 1997).

Quanto ao uso de *feedback*, este diz respeito à resposta do adulto aos enunciados da criança, podendo ser de aprovação, de desaprovação, de correção ou de expansão e reformulação (Borges & Salomão, 2003).

Segundo Fonseca e Salomão (2006), o *feedback* é usado pelo adulto para confirmar, corrigir ou alterar um enunciado infantil. Dessa forma, o adulto estimula o processo de aquisição da linguagem da criança, uma vez que esse estilo comunicativo estrutura a construção do léxico e oferece à criança “um modelo preciso, melhorado, conformado à língua, e com frequência mais rico” (Aimard, 1998, p. 94).

Partindo dessa premissa, conhecer como a criança aprende a linguagem é essencial para compreender como ocorre o seu progresso linguístico, se é facilitado ou inibido pela avaliação dos exemplos do uso da linguagem dos adultos (Nelson, 1977).

Afirma-se que as reformulações atuam como parâmetro para as crianças, pois a discrepância entre a fala delas e a dos adultos permite que observem que aspectos da sua fala estão errados ou são insuficientes (Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982).

O *feedback* de expansão ou reformulação apresenta-se como possível facilitador das construções sintáticas da criança, pois ele mantém o significado básico da sentença da criança, mas amplia o significado da estrutura da sentença (Nelson, 1977).

As reformulações referem-se a enunciados que dão continuidade à verbalização infantil, tendo em vista fazerem relação com o mesmo conteúdo semântico exposto pela criança, mas que se caracterizam por demonstrarem mudanças estruturais da verbalização precedente da criança (Fonseca & Salomão, 2006).

Segundo Bressani, Bosa e Lopes (2007), as reformulações constituem-se num *feedback* de repetição, através do qual se evidencia que a fala do adulto dirigida à criança caracteriza-se por ser uma resposta ao enunciado da criança de forma modificada, enriquecendo-o ou corrigindo-o. O uso de reformulações pode facilitar a

aprendizagem da linguagem pela criança, na medida em que evidencia um paralelo entre as suas formas de linguagem mais primitivas e as formas corretas do adulto.

Diante da escuta atenta à repetição de sua própria fala por seus pais, as crianças se veem diante de uma oportunidade de reinterpretar como foi expressa a sua fala. Quanto aos pais, ao lembrarem e refletirem sobre a fala de seus filhos, reafirmam as práticas de fala do grupo social (Ely & Gleason, 1997).

De um modo geral, compreende-se que as crianças necessitam de algum *input linguístico*, a fim de aprender a linguagem (Snow, 1997), e que ele diversifica-se tanto como os contextos de uso da linguagem, demonstrando as diferenças socioculturais (Luque & Vila, 1995). Entretanto, determinadas características do *input* utilizado na interação adulto-criança têm sido consideradas como inibidoras do desenvolvimento linguístico da criança. Uma dessas características relaciona-se à diretividade, que apresenta uma intenção diretiva claramente interpretável pela criança.

Conforme Ely e Gleason (1997), à medida que ocorre o desenvolvimento linguístico das crianças, os pais controlam seu comportamento com diretivas linguísticas explícitas. Aspectos como estes subsidiam a ideia de que os estilos diretivos surgem desde as primeiras interações verbais e correspondem a emissão de ordens, direções, pedidos de objetos, solicitação de atenção, oriundos da mãe em sua interação com a criança (Braz & Salomão, 2002).

Identificam-se incoerências em relação a esse papel da diretividade no desenvolvimento da linguagem (Braz & Salomão, 2002), pois não há entre os estudiosos dessa área um consenso quanto a sua conceituação e, por conseguinte, se são as características individuais da criança (como seu nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico) que determinam os estilos diretivos ou se são estes que demandam os comportamentos infantis.

Salomão e Conti-Ramsden (1994), dentre outros aspectos, corroboram com a ideia de que a questão dos diretivos ainda é metodologicamente complexa no que se refere à sua definição. Essas autoras realizaram um estudo comparando a fala dirigida pelas mães a dois grupos de crianças, um de seis crianças típicas e outro de seis crianças com dificuldade específica de linguagem; com idades diferentes, porém com o mesmo nível linguístico. O foco da pesquisa correspondeu aos estilos de fala materna como as solicitações, os diretivos, os *feedbacks* e os comportamentos não verbais.

No que se refere aos enunciados maternos, os resultados da referida pesquisa evidenciaram que as mães utilizaram mais sentenças quando interagiam com crianças típicas, e que não houve diferença significativa quanto ao uso de reformulações.

Quanto ao uso dos diretivos, as mães utilizaram mais diretivos e instruções imprecisas com as crianças de desenvolvimento normal da linguagem. Nesse sentido, é preciso evidenciar que, como as crianças de desenvolvimento típico eram mais novas, possivelmente podem ter requerido da mãe um comportamento mais de controle.

Quanto aos enunciados das crianças, não foi encontrada diferença significativa quanto ao uso de comportamentos verbais e não verbais adequados entre os dois grupos.

Para Salomão e Conti-Ramsden (1994), parece haver uma diferença considerável na fala dirigida a crianças com desenvolvimento típico que são mais novas e às crianças com desenvolvimento atípico, isto possivelmente porque aspectos como a idade e o nível linguístico suscitam resultados diversos.

Em suma, compreende-se que as diferenças entre contextos interativos suscitam diversos estilos e modos de uso da linguagem, significando que o acesso a novos ambientes sociais representa para a criança o contato com modelos mais variados e, conseqüentemente, um enriquecimento do *input linguístico*. Este caracteriza uma comunidade ou grupo falante, veicula seus modelos socioculturais e exerce uma pressão

socializadora sobre o uso individual da linguagem no interior dessa comunidade ou grupo.

Hoff (2006) afirma que os contextos sociais sustentam o desenvolvimento da linguagem da criança através do acesso a oportunidades diversas de experiências comunicativas. Esclarece ainda que variáveis contextuais como diferenças culturais, nível socioeconômico e as interações cuidador-criança influenciam o processo de aquisição da linguagem pela criança.

Nesta premissa, percebeu-se uma incidência maior de estudos sobre a influência do *input materno* no desenvolvimento e na aquisição da linguagem pela criança. Entretanto, identifica-se na literatura a expansão dessas análises sobre a fala dirigida à criança para contextos interativos de educação infantil, a exemplo das creches, onde os estilos de falas dirigidos à criança, pelos educadores, têm sido analisados através de pesquisas como as de Marinac, Ozanne e Woodyatt (2000) e Girolametto e Weitzman (2002).

Rice (1989) já sinalizava, em seus estudos, que o desenvolvimento da linguagem deve ser um objetivo educacional essencial para crianças em idade pré-escolar, e que a maioria das crianças não precisam ser ensinadas em relação à linguagem, mas precisam de oportunidades de desenvolvê-la. Para Airmard (1998), na medida em que crianças pequenas vão ingressando na escola, as professoras que se dirigem a elas “encontram-se mais ou menos na mesma situação que as mães, tanto para compreender, como para responder, repetir, dialogar” (p. 95).

Portanto, para a perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, o *input* tem um papel importante no processo de aquisição da linguagem. Contudo, mesmo evidenciando tanto os estilos de *input* que têm efeitos positivos sobre o desenvolvimento linguístico quanto os que são considerados possíveis inibidores, a

perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem não preconiza que o *input* por si só prefigure o desenvolvimento linguístico, pois os aspectos inatos também devem ser considerados. O que essa perspectiva não deixa de ressaltar é a importância do contexto social para o domínio da linguagem pela criança.

A parte seguinte deste trabalho destaca a creche como sendo um tipo de contexto social importante para o estabelecimento das interações sociais que demandam mudanças significativas no desenvolvimento da criança. Para tanto, discutir-se-á o papel importante do educador de creche como mediador do processo de aquisição da linguagem pela criança.

2.2. *As interações adulto-criança no contexto da creche*

Para se compreender o papel das interações em diversos processos e no desenvolvimento em geral, é necessário buscar entender que, na história dos indivíduos da espécie, elas se constroem na ontogênese, tendo origem nas primeiras trocas entre o bebê, desde que nasce, e o adulto que cuida dele. Essas trocas iniciais são a matriz de formas mais diferenciadas e complexas de interação social, que, com base em possibilidades oferecidas pela filogênese, constituir-se-ão na ontogênese. Isso ocorre a partir de transformações, tanto no plano da história cultural quanto no plano da microgênese das atividades cotidianas, mediadas pelos artefatos específicos da cultura (Seidl-de-Moura, 2009).

Para a autora supracitada, “interações constituem o palco do desenvolvimento de características típicas da espécie humana, selecionadas ao longo da evolução por seu valor adaptativo. Constituem um jogo que envolve sincronia e engajamento mútuo” (p.

21). Interação implica bidirecionalidade, logo, para que as interações existam, é necessária uma ação recíproca.

Ademais, um estudo de Seidl-de-Moura et al. (2008) comparou interações de 56 díades mãe-bebê de um e cinco meses (28 bebês com um mês e 28 bebês com cinco meses), analisando os comportamentos dos parceiros, a complexidade das trocas e seu componente afetivo. Foram identificados e analisados episódios de interação, e os resultados indicaram que existem diferenças entre os dois grupos na complexidade das interações e em relação à manifestação de afetividade recíproca dos parceiros. As interações mostram-se de tipo face a face quando os bebês têm um mês e de estimulação por objeto aos cinco meses, indicando, assim, um padrão cultural característico de grupos urbanos ocidentais. As manifestações afetivas e a presença de interações que envolvem o sistema de contato corporal levam a que se hipotetize um padrão de autonomia relacional. Esses resultados confirmam a literatura quanto à possibilidade de interações em etapas iniciais do desenvolvimento, e o estudo contribui para o conhecimento de suas características. É destacada a afetividade, e enfatizado seu papel constitutivo nas interações, de fundamental importância no desenvolvimento infantil.

As interações que ocorrem nas primeiras semanas de vida do bebê significam, de acordo com a abordagem sociocultural, oportunidades de conhecer o mundo, seus objetos e eventos e também os parceiros e suas características. Desse modo, entende-se que é no contexto dessas interações que o bebê se desenvolve (Ribas & Seidl-de-Moura, 1999).

O bebê, na sua relação ativa com o mundo, possui diferentes parceiros e compartilha de inúmeras situações de interação. Ele interage não só com a mãe, relaciona-se também com outros agentes de socialização. Consideram-se as interações adulto-criança e o contexto da creche como cada vez mais presentes nesse processo. Ou

seja, a creche preconiza uma mudança de referenciais, na qual a criança pode, desde muito cedo, interagir com ‘outros sociais’ (Santos & Seidl-de-Moura, 2002).

Conforme Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003), o ambiente que se constitui no nosso hábitat apresenta-se revestido de significados sociais que variam de acordo com a cultura do indivíduo e do agrupamento social a que pertence.

Entende-se que esse ambiente, ao mesmo tempo em que propõe comportamentos, ações para o indivíduo, pode também ser paulatinamente modificado por ele, conforme as próprias concepções que ele tenha desse ambiente. Logo, “o conceito de interação social e a verificação da existência desse tipo de contato social entre crianças bem pequenas também estão impregnados pelos valores sócio-culturais e científicos da sociedade em que vivemos” (Franchi & Vasconcelos, Amorim, Anjos & Rossetti-Ferreira 2003, p. 293).

Esses aspectos direcionam-se para as concepções sobre o desenvolvimento humano, que o definem como sendo fruto de um processo dialógico e histórico que constrói novas formas de conhecimento (Almeida, 2006).

Pondera-se também sobre a interação desses fatores com os aspectos biológicos. Nesse sentido, Davis e Oliveira (1994, p. 49) pontuam que “Vigotski defende a idéia de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano”, o que significa que, partindo de estruturas orgânicas elementares, que se apresentam determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais que as crianças passam a vivenciar.

Vigotski (2007), ao desenvolver a abordagem sociointeracionista, buscou caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de

como essas características se formaram no transcorrer da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Partindo dessa premissa, ao se pensar a creche como ambiente de desenvolvimento, Kramer (2006) pondera que, na busca por uma garantia efetiva de direitos das crianças de 0 a 6 anos através da implementação de políticas educacionais de qualidade, deve-se ressaltar aspectos como: a valorização das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; a consideração em relação ao saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem; e o destaque à compreensão de que, na educação infantil e no ensino fundamental, a finalidade deve ser atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

No que tange às possíveis diferenças entre a rede de atendimento infantil em creches públicas e privadas - aspecto que está entre os desafios da implantação de um modelo educacional que venha a ser, de fato, de qualidade -, considera-se como exemplo o estudo de Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto et al. (1999) sobre o perfil das creches públicas, filantrópicas e privadas de um município de médio porte no Brasil (Pelotas-RS). Essa investigação buscou determinar o número de creches institucionais em funcionamento no município e o número de crianças atendidas; descrever as creches quanto a características operacionais, estrutura física, práticas de cuidado e aspectos de segurança; e contrapor as características encontradas à legislação e às recomendações existentes. Nesse sentido, foram estudadas 92 creches, sendo 59 privadas, 23 públicas e 10 filantrópicas.

Os dados do referido estudo mostram que, em relação ao aspecto operacional, houve diferenças significativas entre as creches públicas e privadas quanto ao número de crianças atendidas e o regime de frequência, e que há dificuldades entre essas creches no tocante a um dos indicadores mais importantes de qualidade de cuidado na creche,

que é o número de crianças por educadora. As creches filantrópicas apresentaram, em sua maioria, o número de crianças por educadora bastante elevado; as creches privadas apresentaram uma grande variabilidade entre o custo das mensalidades e a falta de associação desse valor com o número de crianças por educadora; uma grande parcela das creches públicas apresentou um baixo nível de escolarização das educadoras, enquanto que, nas creches privadas, esse quadro foi mais positivo, mas em contrapartida, estas apresentaram características que indicam um nível de especificidade baixo, em termos de funcionários e infraestrutura.

Todas as creches evidenciaram pouca preocupação com o conforto ambiental e a segurança. Assim, conforme os autores, as creches oferecem um serviço de qualidade muito variável, sendo urgente a necessidade de aprimoramento da legislação existente e de que os serviços responsáveis pela orientação e fiscalização das creches exerçam de forma mais efetiva as suas funções.

Compreende-se que a reflexão sobre a creche, a pré-escola e a escola deve ser pautada no seu reconhecimento como instâncias de formação cultural, e que as crianças devem ser percebidas como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Ao abordar os efeitos da creche sobre o desenvolvimento infantil, Clarke-Stewart (1991) evidencia que as crianças inseridas neste ambiente tendem a apresentar melhor desenvolvimento social e intelectual do que aquelas cuidadas somente no espaço familiar. Aponta também como possíveis indicadores desse processo o tipo de atividade educacional promovida e o estímulo, por parte de determinados professores, às habilidades sociocognitivas das crianças.

Outro aspecto importante, no contexto das interações educador-criança, relaciona-se com a compreensão de que o comportamento sociocomunicativo dos

educadores tem sido considerado um forte facilitador do desenvolvimento das crianças sob seus cuidados (Clarke-Stewart & Allhusen, 2002).

Smith, Warren, Yoder e Feurer (2004) defendem a ideia de que práticas comunicativas naturais devem ser implementadas dentro do contexto de atividades diárias e rotinas das crianças. Destacam, ainda, a importância do uso dessas trocas comunicativas pelos educadores nas situações de brincadeira e em outras atividades da criança pré-escolar, tendo em vista o efeito das mesmas na promoção do desenvolvimento infantil.

Pesquisas como as de Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff (2000), NICHD ECCRN (2001), McCartney, Dearing, Taylor e Bub (2007) e Hoff (2003) têm sido direcionadas para a compreensão das formas de comunicação utilizadas nos contextos educacionais infantis, evidenciado que o desenvolvimento linguístico da criança sofre a influência de aspectos como o *input* dirigido pelos educadores, os cuidados não parentais, o nível de qualidade das creches e o status socioeconômico das famílias.

O *input linguístico* dirigido pelos educadores foi o foco da investigação de Marinac, Ozanne e Woodyatt (2000) e dos estudos de Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff (2000), Girolametto e Weitzman (2002) e Girolametto, Weitzman e Greenberg (2003). Marinac et al. (2000) observaram as mudanças relativas ao estilo de linguagem dos educadores direcionado às crianças de acordo com a idade destas, dentro do ambiente educacional da primeira infância, nos termos de parâmetros sociais e linguísticos. Participaram dessa pesquisa 21 educadores de 10 creches particulares, os quais foram observados em interações poliádicas e diádicas com crianças divididas em dois grupos de idades: 2 a 3 anos; 3 a 4 anos. O foco dessas observações foram os estilos linguísticos dos educadores direcionados às crianças, considerando a utilização

de linguagem específica dos educadores para sua percepção das habilidades linguísticas da criança nas diferentes idades.

Os resultados sinalizaram que nenhuma diferença significativa foi encontrada nos componentes linguísticos ou sociais da linguagem adulta dirigida às crianças de ambos os grupos. Essa falta de ajuste do *input linguístico* dos educadores à idade individual da criança difere de relatos encontrados, em trabalhos anteriores, no contexto de interações mãe-criança (Marinac et al., 2000).

Para essas autoras, as adaptações naturais que ocorrem no *input linguístico* adulto das díades mãe-criança são desconsideradas pelos educadores devido a quatro influências principais: percepções de apropriação da equipe de funcionários sobre o *input linguístico* adulto na sala de aula da primeira infância; regulamentos governamentais; objetivos educacionais da creche; e as pressões no local de trabalho.

Os aspectos determinantes dessas influências estão centrados na compreensão da sua representatividade para o *input linguístico* dirigido pelos adultos na creche: a primeira delas - as percepções da equipe de funcionários - é determinada frequentemente pelo treinamento que a equipe de funcionários da creche recebe, o qual preconiza que os educadores devem usar estilos comunicativos com base na expectativa de que os pré-escolares de 3 a 4 anos podem usar da linguagem no modo adulto, e as crianças de 2 a 3 anos poderão compreender a linguagem de maneira similar; a segunda dessas influências - as diretrizes e regras governamentais impostas - é frequentemente liberada sobre interpretações; a terceira - os objetivos educacionais - surge de mudanças que focalizam primeiramente o papel de 'cuidador' para uma situação de ensino; e a quarta - as pressões no local de trabalho -, pode ser devido às pressões autoimpostas e pressões parentais sentidas pela equipe de funcionários envolvida no cuidado não materno para crianças pequenas.

Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff (2000) investigaram o uso de estilos diretivos pelos educadores de creche nas interações com crianças mais novas e pré-escolares. Participaram desse estudo 20 professoras da educação infantil que trabalham em creches públicas localizadas na área metropolitana de Toronto, no Canadá. Cada professor selecionou quatro crianças de sua sala de aula para participar do estudo. Dez dos professores ficaram responsáveis por 40 crianças mais novas, e os 10 professores restantes ficaram com 40 pré-escolares. O referido estudo objetivou examinar cinco subtipos de diretivos utilizados pelos educadores nas interações com esses grupos de crianças mais novas e pré-escolares.

Para tanto, as observações das interações educador-criança ocorreram em dois contextos instrutivos, quais sejam: a ‘leitura de livro’ e ‘uma situação de brincadeira’. O foco dessas observações foram os subtipos de diretivos utilizados pelos educadores (‘controle de comportamento’, ‘controle de resposta’, ‘controle de turnos de conversas’, ‘controle de conversação’ e ‘controle de tópico’) na interação com as crianças.

Conforme Girolametto et al. (2000), o papel específico do *input linguístico* diretivo na aquisição da linguagem não é definido claramente pelos teóricos sociointeracionistas. O estudo em questão não buscou medir o impacto da interação diretiva dos professores no desenvolvimento linguístico das crianças. O foco foi no desempenho verbal evidente e na participação das crianças na sala de aula, que é presumida ser importante para o desenvolvimento de seu discurso completo e das competências linguísticas.

Os resultados desse estudo revelaram diversas descobertas importantes a respeito dos subtipos de diretivos dos professores às crianças nos contextos dos grupos infantis. De modo geral, as crianças de ambos os grupos receberam quantidades similares de diretivos de seus professores. As exceções incluem um uso maior do

subtipo de diretivo denominado ‘chamadas de atenção’ em relação às crianças mais novas (que tinham a média de 24 meses) e o uso do subtipo de diretivo denominado ‘perguntas’ em relação às crianças mais velhas (que tinham a média de 41 meses). Como também identificou-se que os diretivos do professor variam mais em função do contexto de interação do que das idades das crianças.

Para esses autores, o contexto instrutivo (leitura de livro, situação brincadeira), através de todos os cinco subtipos de diretivos, indicou que estas duas atividades elucidaram tipos diferentes de discurso educador-criança. A leitura do livro foi caracterizada significativamente por ‘controle de comportamento e de resposta’ e menos ‘controle da conversação’, em comparação com a atividade de brincadeira. Correlações entre os diretivos dos professores e a produtividade da linguagem da criança indicaram que o ‘controle de comportamento’ e o ‘controle de turnos de conversa’ foram associados com os baixos níveis de produtividade, visto que o ‘controle de conversação’ foi associado com os níveis de produtividade mais elevados. Dessa forma, esse estudo confirma que o contexto instrutivo é um mediador importante dos diretivos dos professores e sugere que os subtipos de diretivos tenham efeitos diferenciados sobre o desenvolvimento linguístico da criança.

O estudo de Girolametto e Weitzman (2002) versa sobre o *input linguístico* de responsividade usado por educadores com crianças mais novas e pré-escolares em dois contextos naturais de atividade. Esse estudo também questionou como as variações na interação responsiva foram associadas com a participação das crianças na mesma interação: primeiramente, comentando, descrevendo ou interpretando os interesses das crianças, os educadores criam os episódios da atenção conjunta e de ação conjunta, aumentando, desse modo, a facilidade com que as crianças podem fazer conexões entre palavras e os seus referentes; em segundo, dentro destes episódios, as inspirações das

crianças e os processos de atenção são realçados; e em terceiro lugar, o *input linguístico* do cuidador é geralmente simplificado, redundante e dentro da zona de desenvolvimento proximal das crianças, assim, a participação delas avança para níveis cada vez mais complexos de compreensão e produção.

A finalidade desse estudo foi examinar três subtipos diferentes de *input linguístico* de responsividade usados por educadores em contextos infantis, quais sejam: ‘respostas de orientação para as crianças’, ‘respostas de promoção da interação’ e ‘respostas modelando a linguagem’.

Conforme Girolametto e Weitzman (2002), os resultados sinalizaram que as estratégias responsivas dos educadores não diferiram significativamente em função das idades das crianças. No geral, as crianças com 2 e 3 anos de idade receberam quantidades similares de ‘estratégias de orientação para a criança’ e de ‘promoção das interações’, que incluíram respostas não verbais e respostas verbais; os educadores infantis facilitaram interações focalizadas nas crianças, de conversação com elas sobre seus cuidados, independentemente de suas idades ou das habilidades linguísticas. Entretanto, os educadores diferiram no uso de ‘estratégias de modelação da linguagem’. Especificamente, os dados revelaram que os educadores das crianças mais novas usaram etiquetas simples mais frequentemente do que os educadores de crianças em idade pré-escolar. Estas descobertas relativas à idade podem revelar a conscientização dos educadores de que aprender palavras únicas é importante para as crianças mais novas, cujos léxicos e habilidades de linguagem estão inicialmente emergindo.

Por fim, o estudo de Girolametto, Weitzman e Greenberg (2003) se deteve, especificamente, em verificar a viabilidade de um modelo de treinamento para educadores, como facilitador do desenvolvimento linguístico das crianças em situação de creche. Esse estudo objetivou determinar se o treinamento em serviço pode

eficazmente aumentar o uso de técnicas de estimulação da linguagem interativa dos educadores, e se ocorrem mudanças concomitantes dentro da participação verbal das crianças.

Os participantes do referido estudo foram 16 educadoras da primeira infância que trabalhavam em quatro creches públicas da área metropolitana de Toronto. Todas tinham terminado dois anos de instrução pós-secundária em escola de nível superior, tendo por resultado um diploma na área de ensino da primeira infância. Nenhuma das educadoras de creches tinha recebido todo o treinamento específico sobre o desenvolvimento da linguagem. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente em grupos experimentais e de controle.

Os resultados indicaram que as educadoras que participaram do programa de treinamento em serviço puderam adotar um número de técnicas recomendadas pelo modelo interativo de estimulação da linguagem. As educadoras aumentaram sua verbosidade, tornaram-se mais centradas nos interesses das crianças e promoveram a participação ativa das mesmas em turnos de conversas mais frequentemente do que as educadoras do grupo de controle. Além disso, mantiveram estas mudanças durante o período de uma continuação de nove meses sem o treinamento em serviço. Isto conduziu a resultados muito positivos para o uso da linguagem pelas crianças.

Girolametto et al. (2003) consideram que os resultados da pesquisa sugerem também que o uso de estratégias do programa pelas educadoras esteja fortemente influenciado pelo contexto da interação. Na leitura do livro, as educadoras ficaram mais centradas nas interações das crianças, esperando por elas para iniciar e instruir, para promover prolongadas conversações de encorajamento de turnos de conversas. Assim, as considerações desse estudo exploratório indicam que a estimulação interativa da

linguagem pode ser um modelo apropriado para o treinamento em serviço e um método viável de simplificação da linguagem para crianças em idade pré-escolar na creche.

Conjuntamente, esses estudos reconhecem a importância do *input* adulto para o desenvolvimento linguístico infantil, admitem a influência dos tipos de contextos instrutivos interativos nesse processo e recomendam a promoção da comunicação interativa em contextos educacionais da primeira infância.

Os cuidados não parentais como outro aspecto influenciador do desenvolvimento da linguagem da criança foram a intenção do estudo do NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) Early Child Care Research Network (ECCRN) (2001), que buscou descrever os contextos creche/escola e família no desenvolvimento de crianças e examinar associações entre variações contextuais e resultados do desenvolvimento infantil, em domínios dos aspectos socioemocionais das crianças, desenvolvimento linguístico e cognitivo, e crescimento e saúde física. Para as finalidades do estudo, o cuidado não maternal foi definido como o cuidado regularmente de ocorrência por qualquer um, com exceção da mãe, incluindo o pai da criança, parentes e outros indivíduos. O cuidado não maternal pode ser fornecido na casa da criança, por alguma outra pessoa da casa, ou em um centro pré-escolar ou creche.

Em linhas gerais, o referido estudo fornece uma série de dados excepcionalmente ricos para encaminhar perguntas sobre o significado de variar contextos do desenvolvimento da infância. As informações encontradas sobre as experiências das crianças em casa, em contextos de creche, e na escola facilitam a compreensão da interação entre influências familiares e extrafamiliares no desenvolvimento.

Para o NICHD ECCRN (2001), os resultados da primeira fase do estudo, acompanhando os primeiros três anos de vida das crianças, tiveram um claro impacto nas experiências das crianças em creche, não podendo ser adequadamente avaliados sem referência às experiências das crianças em suas famílias. Os domínios linguísticos, cognitivos e socioemocionais, bem como a qualidade e o tipo de creche têm claro impacto sobre a criança, mesmo depois do controle de fatores familiares. Entretanto, as influências familiares são preditores consistentemente superiores sobre os resultados das primeiras experiências das crianças na creche. Isto não quer dizer que as experiências das crianças com cuidados não parentais não são significativas, mas simplesmente que o impacto daquelas experiências depende frequentemente de outros fatores da vida de uma criança. Por exemplo, a qualidade da creche pode fazer uma diferença particular em resultados socioemocionais para as crianças que não experimentam o cuidado sensível em casa. Todos estes resultados têm implicações potenciais para as políticas públicas e para famílias que tomam decisões sobre os cuidados destinados às suas crianças.

Nesta premissa, McCartney, Dearing, Taylor e Bub (2007) consideram que os estudos existentes na educação infantil não puderam determinar se uma creche de maior qualidade protege crianças dos efeitos da pobreza, se uma creche pobre e de má qualidade opera como duplo fator de risco, ou se ambos são verdadeiros. McCartney et al. (2007) realizaram um estudo objetivando testar dois caminhos de intervenção natural para crianças de renda baixa, a partir dos cuidados infantis: um caminho direto com a qualidade da creche e os resultados da criança, e um caminho indireto com as melhorias no ambiente familiar.

Para tanto, as crianças foram observadas em suas casas e nos contextos de creche durante 6, 15, 24 e 36 meses. Para interpretar a qualidade da creche x interações

de renda socioeconômica, as crianças em creche de maior qualidade e em creches de menor devem ser comparadas com as crianças de um terceiro grupo, o daquelas que não estão na creche (McCartney et al., 2007).

Os autores identificaram a existência de uma evidência para ambos os caminhos: havia interações significativas entre uma creche de alta qualidade e a situação de baixa renda para todos os três aspectos de ‘prontidão da escola’, ‘linguagem receptiva’ e ‘linguagem expressiva’. As crianças das famílias de baixa renda em uma creche de alta qualidade experienciam melhores condições de vida, em comparação com as crianças de creche com menor qualidade e as crianças que não frequentam a creche.

Esses resultados sugerem que uma creche de alta qualidade pode proteger crianças novas dos efeitos negativos da renda baixa da sua família. Para a linguagem receptiva e a linguagem expressiva, o cuidado de uma creche de menor qualidade foi associado com os melhores resultados para crianças das famílias de renda baixa, obtendo-se efeitos modestos; entretanto, em nível de pobreza, a diferença nos resultados entre crianças sob os cuidados de uma creche de alta qualidade e as crianças que não recebem esse cuidado foi substancial. Mesmo a creche de menor qualidade foi associada com os resultados mais elevados da linguagem para as crianças que vivem na pobreza.

Para McCartney et al. (2007), é encorajador compreender que as creches de melhor qualidade selecionadas pelas famílias podem servir como uma estratégia de intervenção para as crianças, especialmente fornecendo uma série de primeiras realizações de sucesso na escola. Do mesmo modo, os esforços para melhorar o acesso a uma creche de alta qualidade com os regulamentos de estado, os subsídios, e a instrução parental são prováveis de serem associados com o aumento de realização em crianças pobres.

O status socioeconômico da família (SSE) é também um poderoso preditor de muitos aspectos do desenvolvimento da criança. Ribas et al. (2003) consideram que o status socioeconômico refere-se à posição relativa de indivíduos, famílias e grupos em uma determinada hierarquia. Entre os indicadores de SSE, tem recebido maior evidência o nível educacional dos adultos em interação com as crianças. O estudo de Hoff (2003), por exemplo, buscou identificar a influência do nível socioeconômico sobre o desenvolvimento da produtividade vocabular infantil.

Neste sentido, a hipótese testada foi a de que as diferenças relacionadas ao SSE no desenvolvimento do vocabulário das crianças podem ser explicadas como resultantes das diferenças relacionadas ao SSE em suas experiências de aprendizagem. Muitas crianças pequenas, cujas mães não trabalham fora de casa, têm nas mesmas a fonte primária de sua experiência de aprendizagem. O referido estudo examinou tal amostra de crianças e testou a hipótese de que a fala materna influencia a relação entre o SSE e o desenvolvimento do vocabulário da criança. Para tanto, foram realizadas observações naturalísticas das interações entre 33 díades mãe-criança que possuíam nível socioeconômico elevado e 30 díades mãe-criança de nível socioeconômico médio. Foram realizadas duas visitas para cada díade, com um intervalo de 10 semanas entre elas. As crianças dos dois grupos encontravam-se com a idade de 2 anos.

Os resultados indicaram que a fala materna era a variável de influência, pois a diferença observada no crescimento da produtividade vocabular entre o grupo de crianças das famílias de SSE elevado e o grupo de crianças de famílias de SSE médio foi explicada inteiramente nos termos de diferenças na fala das suas mães. A identificação dessa variável de influência não é uma descrição dos mecanismos subjacentes ao efeito do SSE, mas ela fornece um ponto de partida levando a cabo tal descrição.

Hoff (2003) pondera que opiniões do senso comum e evidências científicas estão de acordo de que as crianças de famílias mais favorecidas têm habilidades linguísticas mais avançadas do que crianças da mesma idade, mas de famílias menos favorecidas. A evidência apresentada sugere que uma fonte da diferença relacionada ao SSE no uso do vocabulário de crianças de 2 anos de idade esteja relacionada com o SSE e os diferentes estilos de fala que as crianças escutam.

A autora considera que estes resultados são consistentes, tendo em vista que os aspectos específicos do desenvolvimento da linguagem dependem das propriedades específicas da experiência com a linguagem e, assim, com o princípio de especificidade ambiental. Esta identificação de um caminho através do SSE afetando aspectos do desenvolvimento da criança é confiável, devido os efeitos patentes de SSE sobre o desenvolvimento da criança compreenderem múltiplas relações específicas entre aspectos da experiência das crianças que varia em função do SSE e dos resultados do desenvolvimento que estas experiências afetam.

Ribas et al. (2003) desenvolveram um estudo visando compreender se o conhecimento de mães brasileiras sobre desenvolvimento infantil e práticas parentais varia com o status socioeconômico e, em particular, com o nível educacional das mães. Para tanto, uma versão do Inventário do Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI) foi administrada em uma amostra de 64 mães primíparas do Rio de Janeiro, maiores de 18 anos, com filhos de 5 meses, e dados sobre o status socioeconômico das famílias foram coletados. Os autores observaram que as mães brasileiras obtiveram um escore médio no KIDI ($M=0,63$; $DP=0,11$) mais baixo do que as mães norte-americanas; verificaram ainda que o nível educacional das mães foi o melhor preditor dos escores do KIDI. Dessa forma, o estudo em questão corrobora com outros estudos que sinalizam a visão de que diferenças no conhecimento do desenvolvimento infantil e

práticas parentais estão relacionadas principalmente ao nível educacional, um dos principais indicadores do status socioeconômico.

O estudo de Rowe (2008) faz uma relação entre a fala dirigida à criança e os fatores relacionados ao status socioeconômico, conhecimento do desenvolvimento da criança e habilidade vocabular da mesma. Considera ainda que as diferenças nos aspectos sociopragmáticos da fala são visíveis. Seu estudo procurou determinar por que os pais americanos de níveis socioeconômicos diferentes se comunicam de maneiras diferentes com suas crianças.

Em relação aos resultados, verificou-se que: (1) a fala dirigida à criança de 2 a 6 anos prevê a habilidade vocabular da criança um ano mais tarde, controlando a habilidade vocabular do bebê; (2) a fala dirigida à criança relaciona-se ao nível socioeconômico, como medidas de renda e instrução; e (3) a relação entre o status socioeconômico e a fala dirigida à criança é negociada pelo conhecimento parental do desenvolvimento da criança.

Dessa forma, Rowe (2008) reflete que o conhecimento parental do desenvolvimento da criança é um fator importante a se considerar nas intervenções que alvejam os ambientes comunicativos da primeira infância. Os resultados desse estudo sugerem que as intervenções se centrem sobre o conhecimento parental do desenvolvimento da criança, que tem o potencial de influenciar como os pais se comunicam com seus filhos e, por sua vez, o desenvolvimento da linguagem subsequente das crianças, independentemente do SSE dos pais. A autora considera essa possibilidade emocionante, porque o conhecimento do desenvolvimento da criança é potencial mais favorável à intervenção do que o SSE.

Em suma, todos esses estudos, referendados pela Perspectiva da Interação Social, evidenciam a importância das trocas sociais para o enriquecimento do desenvolvimento

humano. Destacam ainda o papel que os contextos sociais desempenham na promoção dessas interações, visando o contato social e a comunicação.

Partindo dessa premissa, considera-se fundamental que a análise dessas interações possa ser feita no contexto de creches públicas e privadas, tendo em vista: esses espaços constituírem-se como uma forma representativa de cuidado às crianças pequenas; a qualidade das experiências sociocomunicativas oferecidas à criança pelo educador - a partir de aspectos como o *input linguístico* desse adulto e seu nível educacional - ser considerada um potencializador do seu desenvolvimento; e as concepções de desenvolvimento infantil veiculadas por esses educadores representarem possíveis indicadores de como essas interações ocorrem e podem predizer acerca da promoção do desenvolvimento da linguagem da criança.

O capítulo seguinte abordará estudos que contribuem para um pensar referente às concepções de desenvolvimento infantil, as quais, em conjunto com os contextos de interação social, têm implicações sobre o percurso do desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO III

Concepções sobre Desenvolvimento Infantil

Ao estudar como se constroem as interações adulto-criança no contexto da creche, faz-se essencial destacar a relevância das concepções vigentes na cultura sobre o desenvolvimento infantil e, mais especificamente, entre os educadores responsáveis por organizar e prover o cuidado à criança, inicialmente, apresentando-se estudos sobre as concepções parentais e, posteriormente, destacando-se estudos sobre as concepções de educadores.

Nessa premissa, ao pesquisar sobre os sistemas de crenças e sua influência nas ações dos pais em relação aos seus filhos, Harkness e Super (1996) destacam a importância de considerar o meio cultural como fazendo parte da formação de crenças dos pais e dos adultos em geral. Ou seja, a compreensão dos pais sobre a natureza da criança, a estrutura do desenvolvimento e o significado do comportamento é compartilhada com membros de um grupo cultural. Essa compreensão é desenvolvida no contexto da vida em um determinado tempo e lugar e está relacionada com outros aspectos, incluindo a natureza e o significado do que é ser pai/mãe, da família e do indivíduo em sociedade.

De acordo com Goodnow (1996), há quatro razões para considerar as crenças parentais:

1. Elas são uma interessante forma de cognição e desenvolvimento do adulto;
2. Promovem uma forma de compreender as ações dos pais;
3. As ideias parentais estão inseridas no contexto do desenvolvimento infantil;
4. Elas podem promover direções nos processos de transmissão e troca cultural.

Através dessas razões, é possível compreender que as ideias e as ações parentais são particularmente relevantes para uma perspectiva cultural como o modo mais claro e observável entre as crenças e o comportamento no nível cultural. De modo contrário, situações individuais e estilos pessoais podem dificultar a previsão do comportamento individual através das crenças.

A partir desse enfoque, Shwalb, Shwalb e Shoji (1996) consideram que as percepções maternas sobre o temperamento da criança são construções em grande parte culturais. Ao descreverem e avaliarem o temperamento de suas crianças, as mães revelam, na verdade, a opinião social sobre a personalidade, a individualidade e a emotividade.

Nesta premissa, a diversidade observada nas maneiras de comunicação e nos cuidados dos pais com seus filhos tem uma forte relação com as diferenças de formas de contato encontradas em cada tipo de cultura (Keller, 2008).

A referida autora parte do pressuposto de que o desenvolvimento humano pode ser compreendido como a aquisição do conhecimento cultural baseado em predisposições biológicas universais e evidencia o quanto o conhecimento cultural fornece aos indivíduos os índices e as ferramentas necessários para dominar os desafios de contextos particulares. A cultura pode, assim, ser, compreendida como o meio humano da adaptação.

Em seus estudos, Harkness e Super (1996) evidenciam o quanto essas discussões sobre sistemas de crenças parentais e a influência cultural têm atraído a atenção de pesquisadores em desenvolvimento humano, o que se comprova através do crescente aumento de publicações de trabalhos nessa área.

Seidl-de-Moura et al. (2004), ao estudarem sobre as crenças ou cogações parentais e sua influência sobre as práticas de cuidado e comportamentos parentais em

relação ao desenvolvimento da criança, partiram de uma perspectiva de também destacar o papel dos aspectos principalmente sociais, culturais e históricos sobre o desenvolvimento humano, considerando, nesse contexto, o modelo de nichos de desenvolvimento, que propõe que o desenvolvimento infantil processa-se em um eixo central configurado pela casa da família, e apresenta-se composto por três subsistemas, quais sejam: o ambiente físico e social onde a criança vive; os costumes estabelecidos cultural e historicamente, relacionados aos cuidados e criação das crianças; e a psicologia dos que cuidam das crianças.

A partir da mediação com esses fatores, as crenças parentais, como parte da psicologia dos cuidadores, causam um efeito sobre as práticas de cuidado, assim como essas práticas influenciam a elaboração dessas crenças, “e práticas e crenças transformarão e serão transformadas pelo ambiente físico e social. É nessa dinâmica complexa que se situa o desenvolvimento infantil” (Seidl-de-Moura et al., 2004, p. 422).

Além da importância dos estudos sobre as concepções parentais, destaca-se a relevância de se estudar as concepções de outros cuidadores, como os profissionais da educação infantil. Nessa premissa, evidencia-se, no estudo de Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), a compreensão de que a criança se desenvolverá construindo conceitos, adaptando-se às diferentes situações, experienciando seus próprios sentimentos e comportamentos a partir das trocas com os outros, num sistema de valores e conceitos compartilhados pelos adultos com seu grupo social em determinado contexto sócio-histórico. Assim sendo, o adulto interage com a criança e organiza seus ambientes, conforme as concepções sobre desenvolvimento e educação infantil apropriadas, culturalmente, por ele, como também a partir das representações e expectativas que tem sobre a criança e o seu papel em relação à mesma.

Almeida e Cunha (2003) afirmam que o conhecimento das crenças sociais sobre o desenvolvimento repercute no processo desenvolvimental efetivo dos sujeitos. As autoras, ao investigarem as representações sociais de professores sobre o desenvolvimento humano, expressaram ter sido essa “uma tentativa de compreender a forma pela qual as crenças, os valores, as teorias, enfim, os pensamentos sociais se integram com as práticas sociais desses profissionais, e estas com o processo de desenvolvimento dos seus alunos” (p. 149).

Lordelo (1998) refere-se às concepções vigentes sobre o desenvolvimento infantil, presentes na sociedade de forma difusa e concretizada nas ações dos atores relevantes para o cuidado com a criança pequena, como sendo um dos mais graves problemas relacionados com a creche. Sendo assim, é preciso pensar sobre esse dado para compreender aspectos como a estruturação das políticas sociais e sua aplicabilidade no cotidiano da creche, a qualidade da experiência da criança na instituição, a natureza das práticas de cuidado à criança, bem como se processam as relações entre as famílias e a creche.

Ao confrontar concepções de educadores de creches sobre aspectos do seu trabalho com suas práticas no dia a dia, relacionando-as a diferentes dimensões do comportamento, Lordelo (1998) pôde constatar a prevalência de um modelo higienista de creche, demonstrado nas rotinas em que os educadores se envolvem no seu cotidiano e nas concepções subjacentes às suas avaliações dos aspectos mais relevantes da creche. Nesse sentido, mais do que a inter-relação entre cuidar e educar, o que fica mais evidente é que, tanto na teoria quanto na prática, a creche tem sido percebida como um lugar em que a criança deve ser alimentada, lavada e arrumada, e sua saúde deve ser preservada, com a devida assistência médica. A autora considera ainda que, em concepções e práticas, não deve ser subestimada a força desse modelo.

Os comportamentos parentais não se constituem em respostas acidentais em relação ao comportamento dos filhos, mas são elaborados a partir das crenças desenvolvidas através das vivências e experiências sociais e culturais ao longo de suas vidas. Pode-se compreender que os educadores de creche igualmente agem com as crianças pequenas a partir de suas ideias e expectativas que foram, paulatinamente, adquirindo sobre o desenvolvimento.

Os estudos de Melchiori e Basioli-Alves (2001), Melchiori, Biasoli-Alves, Souza e Bugliani (2007), Almeida (2006), Rapoport e Piccini (2001), Almeida e Dessandre (2008) e Jorge, Reis e Nascimento (2008) apresentam no cerne das suas investigações a relevância do estudo das concepções de infância dos educadores para se compreender a qualidade das suas práticas junto à criança e a promoção do seu desenvolvimento.

Melchiori e Basioli-Alves (2001) entrevistaram 21 educadoras de creche, a respeito dos bebês sob seus cuidados, com o objetivo de analisar suas crenças sobre os fatores que influenciam o seu temperamento e desempenho. Consideraram que, por mais que as educadoras sejam tecnicamente orientadas em como lidar com os bebês, as crenças subjacentes vão influenciar diretamente as suas práticas e a qualidade geral do seu trabalho.

Os resultados evidenciam a predominância de crenças ambientalistas, no sentido de que as educadoras consideram que o estímulo e a consequência vêm de fora da criança e são os responsáveis pela aquisição, manutenção ou extinção de maneiras específicas de ação. Ou seja, as educadoras compreendem o desenvolvimento infantil como influenciado principalmente pelas condições externas, apontando as mães como sendo as maiores influenciadoras do desenvolvimento de seus filhos; no entanto, essa influência é percebida como positiva apenas em pouco mais de metade das respostas das

educadoras. O pai é visto como exercendo uma influência positiva sobre o desenvolvimento dos bebês, na maior parte das respostas; e elas próprias (as educadoras) subestimam seu papel de promotoras do desenvolvimento dos bebês sob seus cuidados.

Nesta premissa, Melchiori, Biasoli-Alves, Souza e Bugliani (2007) realizaram uma pesquisa com 50 mães que tinham filhos de 4 a 24 meses, participantes de uma creche pertencente a um hospital universitário de uma cidade do interior paulista, e 21 de suas educadoras, que eram responsáveis por 90 bebês dentro da referida faixa etária. O estudo tinha como perspectiva analisar as crenças dessas mães a respeito do temperamento e desempenho infantil e compará-las com as crenças das educadoras.

Os resultados apontaram pouca diferença nas crenças das mães e das educadoras, evidenciando uma predominância de crenças ambientalistas sobre o desempenho e temperamento dos bebês, sendo que: os pais foram considerados pelas entrevistadas como os que mais exerceriam influência sobre o desenvolvimento das crianças; as mães praticamente não reconhecem o papel das educadoras na promoção do desenvolvimento dos seus filhos; as próprias educadoras subestimam sua influência no desempenho dos bebês; e as educadoras, apesar de valorizarem o papel do pai e da mãe em particular no desenvolvimento dos bebês, tendem a atribuir à influência materna um sentido negativo.

Ao investigar a presença de valores sociais no processo de construção da relação afetiva entre bebês e educadoras de creche, Almeida (2006) considera a existência de uma negociação entre educadoras e mães sobre os valores presentes na matriz sócio-histórica das educadoras e que estas levam para sua interação com o bebê. As mães também negociam com as educadoras os valores que elaboram sobre cuidados infantis e

suas representações sobre a creche, os quais fazem relação com sentimentos de culpa e sentimento de perda do amor da criança.

A autora destaca sobremaneira o fato de as educadoras de creche perceberem a adaptação da criança e sua família à creche como sendo um processo doloroso, e, por conta disso, agem em relação aos bebês e suas famílias adotando uma percepção homogeneizadora dos mesmos, parecendo, nesse sentido, corroborarem com uma determinada linha de pensamento de que ‘lugar de se criar criança pequena é em casa’.

Investindo na compreensão do complexo processo de adaptação do bebê na creche, Rapoport e Piccini (2001) realizaram um estudo com educadoras que atendiam bebês em creches de Porto Alegre, com o objetivo de investigar como elas caracterizam a adaptação desses bebês.

Os resultados desse estudo indicaram, em linhas gerais, que as concepções das educadoras sobre a adaptação do bebê à creche são construídas a partir da perspectiva dessas profissionais no que se referem a caracterizarem de maneira diferenciada a adaptação de bebês de 4-5 meses e 8-9 meses. Isso evidenciou que elas compreendem tal processo como sendo complexo e gradual, ao qual a criança precisa de um tempo diferente para se adaptar. Além disso, as educadoras também expressaram a presença dos eventuais retrocessos a essa adaptação, por parte dos bebês e das crianças pequenas.

Entre os indicadores de adaptação citados pelas educadoras, receberam maior destaque o processo de interação do bebê com as educadoras e com o ambiente, as suas manifestações afetivas gerais e o funcionamento fisiológico do bebê. Pode-se inferir que a evidência desses aspectos corrobora com a compreensão de que o estudo das concepções que envolvem fatores associados ao desenvolvimento é um pressuposto fundamental para o desenvolvimento infantil (Rapoport & Piccini, 2001).

Considerando a relevância do estudo das concepções para a promoção do desenvolvimento, Almeida e Dessandre (2008), ao entrevistarem 23 professoras de Unidades de Educação Infantil sobre suas crenças e valores acerca da educação infantil, com enfoque nas concepções das profissionais sobre educação e desenvolvimento, buscaram analisar as práticas dessas professoras nas atividades de educação infantil, as quais podem desenvolver a autonomia ou manter a heteronomia das crianças. Esse estudo buscou também desnaturalizar concepções sobre o que significa uma criança ideal, fácil ou difícil. Foram estabelecidas três categorias comuns às crianças consideradas ‘fáceis’ e ‘difíceis’, quais sejam: os aspectos cognitivos, a participação da criança e o relacionamento com a professora e com os colegas. Em linhas gerais, os dados mostram que, para a maioria das entrevistadas, um trabalho que privilegia a autonomia é possível com uma criança considerada fácil, porque esta se envolve nas decisões do grupo de alunos junto com a professora.

Esse estudo evidencia a percepção de que a autonomia como princípio aparece implícita na prática de algumas das professoras, ao valorizarem uma criança com características de ser participativa e ter livre-arbítrio para se contrapor às atividades propostas. Logo, a partir da reflexão sobre a veiculação dessas concepções apreendidas e a construção de uma ação pedagógica comprometida com a promoção da autonomia infantil, Almeida e Dessandre (2008) buscam colaborar, junto aos profissionais de educação infantil, com a promoção de condições favoráveis e desafiantes para o desenvolvimento global da criança, uma vez que são aspectos como esses que estão diretamente ligados ao papel das concepções do desenvolvimento infantil na construção de um projeto de educação infantil de qualidade.

Por fim, o estudo de Jorge, Reis e Nascimento (2008) buscou analisar e discutir as concepções de desenvolvimento que constituem os saberes e as práticas cotidianas

das professoras de educação infantil. As autoras selecionaram, numa amostra de 23 entrevistas com professoras de educação infantil, os objetivos educacionais explicitados pelas profissionais como sendo prioridade em suas atividades cotidianas e o que gostariam que as suas crianças aprendessem.

A análise dos dados desse estudo evidenciou, a partir das falas das entrevistadas, quatro categorias com base nas seguintes teorias psicológicas do desenvolvimento: a inatista, a ambientalista, a interacionista e a sócio-histórica. A essa categorização, foram acrescidas duas subcategorias: a ambientalista com tendência ao interacionismo e a inatista com tendência ao interacionismo.

Os resultados apontam que as concepções das professoras estão predominantemente sob uma orientação ambientalista, no que se refere aos seus objetivos educacionais, embora existam sinais nítidos, nos seus discursos, de propostas e tentativas de se adotar práticas que valorizem a interação social. Conforme Jorge, Reis e Nascimento (2008), esta referência à concepção sócio-histórica, por parte das professoras, tem a ver não só com a busca por formação profissional, mas, sobretudo, com a transformação dos seus olhares sobre o mundo, favorecendo a transformação das suas práticas cotidianas.

Conjuntamente, esses estudos evidenciam a relevância de se aprofundar o conhecimento das concepções sobre desenvolvimento infantil de educadores de creche, por representarem, entre outros aspectos, formas de se compreender as ações desses profissionais em relação às crianças. Destacam também o papel dessas concepções na construção das interações educador-crianças.

Ademais, é interessante destacar, ainda, a importância de se considerar a formação dos educadores como um aspecto essencial para se compreender melhor as concepções que foram construídas por eles. Conforme Oliveira (2001), partindo de uma

premissa educacional que deve ocorrer desvinculada de uma perspectiva assistencialista, torna-se evidente a mudança de perfil do profissional de educação infantil, requerida para um novo papel a ser desempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior. “Este novo perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições de educação infantil, exigindo ações de formação que levem em conta essa realidade, para uma mudança efetiva na qualidade do atendimento oferecido” (Oliveira, 2001, p. 89).

A partir da década de 1970, no Brasil, a sociedade civil e os órgãos governamentais se organizaram na luta em defesa de novas propostas para a educação infantil, de forma a reconhecê-la como um dever do Estado e um direito da criança (Brasil, 1998). Esse atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e a pré-escolas foi legitimado pela Constituição Federal de 1988, referendado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e sistematizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Desse modo, Amorim e Rossetti-Ferreira (1999) discutem a necessidade de creches com um padrão mínimo que seja de qualidade, para favorecer o desenvolvimento integral da criança, e destacam aspectos indispensáveis que estão em discussão tanto na LDB quanto nos Referenciais Curriculares, quais sejam, a necessidade de definição do perfil do profissional de educação infantil e da regulamentação de tópicos quanto à sua formação inicial e continuada.

Nessa perspectiva, Campos (1999), ao debater sobre modelos para a formação de professores de crianças de 0 a 10 anos, explicita que a nova legislação educacional e as reformas educacionais estaduais e municipais, nos últimos anos, trouxeram consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, que abre possibilidades interessantes. Isso pode significar um pensar de fato sobre um perfil de

educador adequado às características e às necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Para essa autora, na área da educação infantil, esse debate sobre a formação de professores sempre partiu de uma ênfase considerável sobre as características do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Ou seja,

o conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano – e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação – tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e a serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas (p. 127).

Nessa perspectiva, a formação de educadores possibilitaria, dentre outros fatores, um maior entendimento sobre o desenvolvimento infantil, bem como da dinâmica do comportamento humano, onde se inclui o autoconhecimento do educador, como base para o conhecimento da criança (Oliveira, 2007). Logo, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), pensar sobre a formação de professores representa considerar, por exemplo, a necessidade de uma formação que seja mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como também favoreça a atualização profissional.

Ademais, Campos (1999) sintetiza essa discussão através de aspectos que possuem um caráter estruturante no debate sobre os modelos de formação, quais sejam:

1. A relevância que se deve dar à formação teórica e à formação prática;
2. A inter-relação entre a importância do conhecimento dos conteúdos do ensino diante do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem, considerando, dentro desses aspectos, o conhecimento por parte do professor da fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram e de sua realidade cultural e social;
3. O nível de ensino no qual se deve oferecer o curso de formação. Nesse sentido, pondera-se que, de acordo com a nova LDB, o Ensino Médio apresenta-se como sendo a terceira etapa da educação básica. “Assim, a formação específica para o magistério deveria ser pensada a partir desse nível básico de instrução, seja complementarmente ao Ensino Médio, seja em nível superior” (p. 137);
4. A referência que deve ser feita à especialização por faixa etária do aluno, dentro do intervalo mais amplo do nascimento aos 6 anos;
5. Por fim, seja em qualquer tipo de curso de formação, faz-se importante contemplar a formação para o trabalho com pais e comunidade.

Dessa forma, ao se buscar considerar esses fatores no processo de formação de professores para o trabalho na educação infantil, Campos (1999, p. 139) pondera, ainda, que tais fatores “podem nos ajudar a pensar em profissionais ao mesmo tempo equivalentes e diversos, superando a segregação das ‘ordens’ tradicionais, mas sem abandonar o conhecimento acumulado em cada um desses campos”.

Portanto, a formação dos educadores tem um papel relevante no estudo das concepções sobre desenvolvimento infantil e das interações educador-crianças, pois, a mesma expressa visões do educador sobre seu papel no processo educativo, bem como revela valores sociais e culturais que permeiam a ação pedagógica.

A parte que se segue caracteriza os objetivos deste estudo e o método proposto que, em conjunto com as premissas teóricas aqui apresentadas, buscam contribuir com

os estudos no âmbito da interação social e desenvolvimento infantil, bem como subsidiar a prática educativa do educador de creche no contexto das interações com a criança.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Investigar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil e analisar as interações educador-crianças em creches públicas e privadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comparar as concepções sobre desenvolvimento infantil dos educadores de creches da rede pública e da rede privada de ensino;
- Verificar os estilos comunicativos utilizados pelos educadores e os comportamentos comunicativos infantis apresentados nas interações educador-crianças, em contextos interativos poliádicos de creches públicas e privadas.

CAPÍTULO IV

Metodologia

O caminho metodológico adotado busca desvelar as dimensões sociais e culturais presentes nas falas e práticas das educadoras quando expressam seus pensamentos, crenças e ideias sobre o desenvolvimento infantil e sobre as interações estabelecidas com as crianças no âmbito das creches públicas e privadas pesquisadas.

Desse modo, este estudo é caracterizado como quantiquantitativo, no qual foram utilizados questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e observações, através de filmagens, das interações educador-crianças em ‘situações de contar e recontar histórias infantis’. Nesse sentido, o presente estudo é considerado quantitativo porque recorre a dados numéricos que auxiliam na descrição das frequências das categorias obtidas, utilizando recursos quantitativos que servem para sistematizar e validar esse processo. Caracteriza-se, sobretudo, como um estudo qualitativo, por este oferecer abertura à apreensão da complexidade presente nas relações sociais, destacando a compreensão de um determinado fenômeno, em sua profundidade (Minayo, 2010).

Ademais, Nogueira-Martins e Bógus (2004) ponderam que as considerações referentes ao pesquisador e à relação que ele estabelece nas pesquisas do tipo qualitativa são importantes, uma vez que a máxima objetividade só pode ser alcançada quando se incorpora o sujeito observador como uma das variáveis do campo. Assim,

as qualidades de todo objeto são sempre relacionais; derivam das condições e relações nas quais se acha cada objeto em cada momento. A originalidade de cada acontecimento, porém, não impede o estabelecimento de

constantes gerais; o individual não exclui o geral, nem a possibilidade de introduzir a abstração e categorias de análise (p. 49).

Conforme González Rey (2002), as modalidades qualitativas se convertem em recursos indispensáveis para entrar em zonas de sentido ocultas pela aparência. Esse princípio possui diferentes repercussões ao nível metodológico, entre as quais estão o lugar ativo do pesquisador e do sujeito pesquisado como produtores de pensamento. Desse modo, o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa. De sua parte, o pesquisado, adquire um papel essencial, entretanto “não representa uma entidade objetiva, homogeneizada pelo tipo de resposta que deve dar, mas é reconhecido em sua singularidade como responsável pela qualidade de sua expressão, relacionada com a qualidade de seu vínculo com o pesquisador” (González Rey, 2002, p. 57).

Por fim, para Nogueira-Martins e Bógus (2004, p. 48), “os métodos qualitativos produzem explicações contextuais para um pequeno número de casos, com uma ênfase no significado (mais que na frequência) do fenômeno”. É interessante destacar, ainda, os três aspectos que caracterizam uma abordagem qualitativa: o primeiro se relaciona à visão de mundo implícita na pesquisa, ou seja, o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa busca uma compreensão subjetiva da experiência humana; o segundo aspecto se relaciona ao tipo de dado que se objetiva coletar, ou seja, dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, vivências; e o terceiro se relaciona ao método de análise, que, na pesquisa qualitativa busca compreensão e significado e não evidências (Nogueira-Martins e Bógus, 2004).

O presente trabalho configura-se também como sendo uma pesquisa descritiva, pois se propõe a uma descrição do entendimento dos participantes sobre a temática

abordada, bem como das dinâmicas interativas entre os atores sociais deste estudo. Gil (1991, p. 45) considera que as pesquisas desse tipo têm como objetivo principal a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo incluídos também nesse grupo os estudos que têm por objetivo “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

4.1. *Campo de pesquisa*

O presente estudo foi realizado em três creches da rede pública e quatro creches da rede privada da cidade de Campina Grande-PB, onde foram realizadas as observações das interações educador-criança nas turmas do Maternal I.

É importante explicar que esse número diferenciado de creches deveu-se ao fato de as creches públicas apresentarem um sistema de funcionamento integral para as crianças com idade de até três anos e, por conseguinte, possuírem duas educadoras para cada turno. Já as creches particulares, mesmo em situação de funcionamento integral, têm um número menor de educadoras por turno. Logo, para efeito de igualdade do número de participantes entre os tipos de creches, buscou-se a inserção de mais uma creche particular.

O critério de inclusão das creches foi o de que estas atendessem a demanda de crianças com idade entre 24 e 30 meses e que as crianças já estivessem interagindo nesses espaços educativos desde o desenvolvimento das suas primeiras habilidades comunicativas.

O acesso a essas instituições foi feito através de uma carta de apresentação da pesquisadora comunicando os objetivos da pesquisa (Anexo 1) e mediante autorização

das diretoras das creches particulares (Anexo 2), bem como da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 3) e das diretoras das creches públicas (Anexo 4).

Nessa premissa, as três creches públicas que participaram da pesquisa estão inseridas num contexto de risco pessoal e social, marcado por uma história de luta contra a violência e por melhores condições socioeconômicas. Foram construídas para atender as crianças dos bairros onde estão situadas, de acordo com as especificidades sociais de cada comunidade. Conforme dados repassados pelas diretoras, as creches representam para a comunidade, de maneira geral, um espaço para as mães deixarem seus filhos para irem trabalhar, um espaço de identificação com os ideais de luta da comunidade e um espaço de valorização da educação como um instrumento de humanização e de interação social. Objetivam prioritariamente atender as crianças com um padrão de qualidade que as considere como um ser integral e vise à interação com o seu meio social, como também estimule seu desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e socioemocional.

As creches particulares pesquisadas estão situadas num contexto de melhores condições socioeconômicas; duas dessas creches estão localizadas em áreas mais centrais da cidade de Campina Grande-PB, e as outras duas em um bairro não tão distante do centro da cidade. Todas atendem um público que pertence consideravelmente à classe média. Segundo dados repassados pelas diretoras, essas creches visam, de maneira geral, a educar as crianças para serem cidadãos críticos e autores da sua própria história.

4.2. *Participantes*

Os participantes deste estudo correspondem a 24 educadoras e as 95 crianças acompanhadas por elas. Esse número de educadoras foi dividido igualmente entre os

dois tipos de creche, ou seja, 12 pertencentes às creches públicas e 12 pertencentes às creches particulares. Os participantes foram todos do sexo feminino devido ao fato de não se ter encontrado participantes do sexo masculino como responsáveis pelas turmas de crianças nesses locais de pesquisa, o que converge com a realidade da maioria das creches e escolas infantis.

Outro critério estabelecido para a participação no estudo foi o de que as crianças se encontrassem com idade entre 24 e 30 meses, por esta ser uma faixa etária considerada fundamental para a formulação das suas primeiras pequenas frases (Rescorla, 1989). Ou seja, é uma faixa etária ponto-chave para a compreensão e a aquisição do início da gramática (Bates, Dale & Thal, 1997).

Além disso, em relação à seleção das educadoras, adotou-se como parâmetro serem estas as responsáveis pelas atividades das crianças que atendem a faixa etária supracitada.

A quantidade de crianças participantes do estudo foi determinada de acordo com o número de crianças presentes nas situações interativas, somando-se 95 crianças entre os dois grupos de creches pesquisadas. Nessa premissa, as observações em contextos interativos poliádicos envolveram a participação de 72 crianças das creches públicas, sendo 38 do sexo feminino e 34 do sexo masculino, e 23 crianças das creches particulares, sendo 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Vale salientar que essa quantidade de crianças estava distribuída de maneira que cada uma das três creches públicas possuía uma turma pesquisada com 24 crianças. Já em relação às três creches particulares que participaram das observações, uma tinha 05 crianças numa das turmas pesquisadas, outra tinha 08 crianças, e a última delas tinha 10 crianças.

Essas crianças mencionadas pertenciam às turmas de Maternal I e eram acompanhadas por sua educadora em uma situação de atividade programada pela profissional, a qual já faz parte das atividades rotineiras da instituição.

4.3. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Questionário sociodemográfico (Anexo 5);
- Entrevista semiestruturada (Anexo 6);
- Observação, utilizando o recurso da filmagem (Anexo 7).

4.4. Descrição dos instrumentos de coleta de dados

4.4.1. **Questionário** contendo perguntas visando caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes. Segundo Triviños (1987, p. 138), entre as técnicas e métodos que consideram a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, o questionário talvez seja, ao lado, por exemplo, da entrevista semiestruturada, um dos instrumentos “mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo”.

4.4.2. **Entrevista semiestruturada** contendo questões elaboradas de acordo com o referencial teórico utilizado pela pesquisadora, com base em estudos na área e no objetivo de investigar as concepções de educadores sobre desenvolvimento infantil. Gaskell (2002), fazendo referência à entrevista do tipo semiestruturada, considera que ela fornece os dados essenciais para o desenvolvimento e o entendimento das relações

entre os atores sociais e sua situação. A finalidade é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Conforme Nogueira-Martins e Bógus (2004), a entrevista semiestruturada corresponde a determinados questionamentos básicos, subsidiados por teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa e que, *a posteriori*, favorecem amplo campo de questionamentos, oriundos de novas hipóteses que vão surgindo a partir das respostas dos participantes.

Para o registro do conteúdo das entrevistas, tem-se utilizado a forma de gravação direta, por possibilitar o registro de todas as expressões orais do entrevistado, como seus sentimentos, crenças e ideias, bem como o registro das expressões de “silêncio” ou “inquietações” durante a verbalização de seus pensamentos.

4.4.3. Observação, através de filmagens, das interações poliádicas educador-criança em uma situação de atividade programada pela educadora que coordenava as atividades da turma. As categorias interacionais foram elaboradas *a posteriori* através da análise dos protocolos de observações, dos objetivos propostos e da literatura em estudo.

Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004), a observação “tem sido utilizada para descrever uma cultura, um ambiente, uma instituição, a ‘partir de dentro’”(p. 52). Ela tem como principal objetivo gerar conhecimento sobre a vida humana, sedimentado na realidade cotidiana. Em síntese, a observação possibilita vantagens como: o pesquisador, ao passar mais tempo no ambiente dos participantes, minimiza a probabilidade de que as pessoas alterem seu comportamento com a sua presença; as diferenças entre o comportamento verbal e o real ficam mais evidentes; e podem ser

detectadas a sequência e as conexões dos eventos que colaboram para o significado da temática estudada.

As filmagens das observações foram registradas através de uma câmera de vídeo, pela própria pesquisadora, tendo foco principal o registro dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e os comportamentos comunicativos das crianças apresentados em uma determinada situação interativa com a educadora da sua turma de Maternal I. Nesta premissa, essa atividade interativa correspondeu a ‘uma situação de contar e recontar histórias infantis’, que se inicia com a roda de conversa, seguida do contar da história pela educadora e se encerra com as crianças recontando-a. Essa mesma situação de interação foi observada, através da filmagem, por três vezes em cada creche, com a finalidade de se verificar essas interações mais de uma vez a partir sempre da mesma atividade. No total, foram realizadas 18 filmagens de contextos interativos poliádicos, sendo 09 observações das creches públicas e 09 das creches privadas. Os critérios de escolha dessa atividade de ‘contar e recontar histórias infantis’ foram: a atividade escolhida deveria ocorrer cotidianamente em todas as instituições pesquisadas e se constituir em um exemplo de um contexto coletivo de trocas que acontece comumente entre educadoras e crianças em creches.

4.5. *Procedimentos para a coleta de dados*

O desenvolvimento da pesquisa de campo deu-se durante os semestres de 2009 e 2010. Trabalhou-se com três creches da rede pública e quatro creches da rede privada da cidade de Campina Grande-PB. Inicialmente, manteve-se contato telefônico com as coordenações das creches, com o propósito de explicar os objetivos da pesquisa e marcar uma visita à instituição. Na primeira visita, foram explicados os compromissos

éticos adotados na pesquisa e os procedimentos da coleta de dados, esclarecendo sobre a participação dos educadores e das crianças no estudo, bem como assegurando a não identificação dos mesmos. Durante a realização dessa visita, também foi possível obter informações sobre a organização de cada instituição, identificar o número de educadoras por turma de Maternal I em sistema integral ou não, como também realizar observações exploratórias sobre a rotina dessas creches.

No tocante à coleta de dados propriamente dita: foi realizada de acordo com a disponibilidade das educadoras e das crianças; tendo em vista que as educadoras se dividem entre as que coordenam as atividades e as educadoras auxiliares, foi feita a aplicação dos questionários e das entrevistas semiestruturadas às 24 educadoras; e, para as observações dos contextos interativos poliádicos em cada instituição pesquisada, contou-se com a participação das crianças presentes na hora da atividade e se priorizou a participação das educadoras que coordenavam as atividades da turma, em um determinado turno, resultando em 03 educadoras das creches públicas e 03 das creches particulares (sendo 01 educadora por instituição). Vale informar que, em certos momentos, algumas das educadoras auxiliares estiveram presentes nas observações, desempenhando um papel de apoio.

4.6. *Análise e tratamento dos dados*

O processo de análise e tratamento dos dados desenvolveu-se de maneira a buscar dar conta de cada instrumento utilizado:

a) ***Para o material coletado com os questionários*** – foi feito um levantamento por frequência dos dados sociodemográficos dos participantes, os quais serviram para melhor caracterizar o perfil dos mesmos.

b) ***Para o material coletado com as entrevistas*** – foi transcrito de forma a preservar a integralidade das falas. Utilizou-se a análise de conteúdo categorial temática, segundo a proposta de Bardin (2004). Para esta autora, a análise de conteúdo compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2004, p. 27). Este procedimento proporciona uma leitura que vai além dos significados imediatos, realizando uma análise mais atenta da fala do sujeito, categorizando-a e interpretando-a através de uma técnica de inferência. Desse modo, é possível apreender o que o conteúdo pode nos ensinar quando bem explorado.

Conforme Coutinho (2001, p. 100), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. A análise de conteúdo incide sobre diversas mensagens, possibilitando a redução da complexidade de um conjunto de textos; a evolução dessa técnica tem sido favorecida pelos progressos da linguística, das ciências da comunicação e da informática e, principalmente, pela sua preocupação com o rigor da cientificidade (Coutinho, 2011).

O roteiro de questões utilizado para direcionar a entrevista foi aplicado de maneira a considerar o caráter de espontaneidade da própria entrevista e a liberdade de expressão das participantes. O roteiro sinalizou os seguintes questionamentos: O que é desenvolvimento infantil? Quais os aspectos que você considera que favorecem o desenvolvimento das crianças? E os aspectos que você considera que podem prejudicar o desenvolvimento delas? Como você vê o desenvolvimento das crianças atendidas aqui na creche? Para você, como é que o educador pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche?

A análise do material coletado seguiu as três etapas básicas da análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2004), que são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que incluem a inferência e a interpretação. Desse modo, detendo-se um pouco em explicações sobre cada fase, Bardin (2004, p. 89) considera que a pré-análise é a fase de organização propriamente dita: “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Essa primeira etapa envolve a leitura flutuante do material, a escolha do universo de documentos de análise a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A etapa de exploração do material começa já na pré-análise, sendo que, nessa etapa, “o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientado este (...) pelos referenciais teóricos” (Triviños, 1987, p. 161). Nesse sentido, Bardin (2004, p. 95) considera que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação, os dados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos (Bardin, 2004). Segundo Triviños (1987), a reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias, chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

c) ***Para a transcrição das observações das interações filmadas e levantamento da frequência das categorias interacionais*** – utilizou-se, no primeiro caso, o CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), e, no segundo caso, o CLAN (*Computerized Language Analysis*), sendo ambos componentes do programa

computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), o qual, conforme McWhinney (1991) e Sokolov e Snow (1994) (citados por Salomão, 1996, p. 168), apresenta-se “composto de três instrumentos que visam a facilitar a troca de dados entre diferentes pesquisadores, aumentar a fidedignidade das transcrições e automatizar o processo de análise de dados”.

O CHILDES é composto por três diferentes componentes: o CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), que refere-se ao sistema padronizado de transcrição; o CLAN (*Computerized Language Analysis*), no qual os programas são formulados para permitir que o pesquisador obtenha níveis crescentes de precisão através da contagem de frequência e análise interacional; e o CHILDES, que é um banco de dados que abrange uma diversidade de projetos de pesquisa e de amostras linguísticas (Salomão, 1996).

Nessa premissa, deu-se o processo de transcrição das sessões de observação, que tiveram, em média, vinte minutos de duração. Foram transcritos e analisados dez minutos de cada uma delas, preservando-se a integralidade das emissões verbais e não verbais dos participantes.

Ressalta-se que os dez minutos transcritos correspondem ao tempo intermediário de cada sessão de observação, por considerá-lo como o mais representativo de uma interação espontânea, a partir do pressuposto de que, ao desconsiderar os cinco minutos iniciais da filmagem, os participantes estariam mais familiarizados com a pesquisadora e o com o processo de filmagem; e, ao desconsiderar os cinco minutos finais, evitar-se-ia uma concentração do registro no período de encerramento da filmagem, no qual os participantes se encontrariam possivelmente cansados e pouco interativos.

Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003, p. 296) consideram que “o registro em vídeo e a transcrição microgenética dos episódios recortados são ferramentas ideais para observarmos esses episódios de interação”.

Por fim, durante o processo de análise e tratamento dos dados, foi utilizado o recurso da análise comparativa do material apreendido, tendo em vista ter-se a expectativa de se traçar uma comparação desse material a partir do contexto da amostra de participantes da rede pública e da rede particular de ensino, por se considerar, com suporte na literatura que subsidia a temática em estudo, viés de diferenças entre as realidades das creches públicas e privadas, como sinalizam os estudos de Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1998); Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto et al. (1999) e Pacheco e Dupret (2004).

Nesta premissa, numa forma de se buscar possíveis equiparações com o que se encontrou qualitativamente - como uma informação a mais para o processo de análise dos dados -, as frequências das categorias das entrevistas e das observações de ambos os grupos (educadoras das creches públicas e educadoras das creches particulares) foram inseridas no programa SPSS (versão 18), através do qual se pôde realizar a aplicação do Teste Estatístico Qui-Quadrado (X^2 ; com nível de significância $p \leq 0,05$, parâmetro indicado às Ciências Sociais comumente pela literatura) para se determinar a significância de diferenças entre dois grupos independentes (Siegel, 2006).

4.7. Aspectos éticos

A presente pesquisa foi desenvolvida de acordo com o princípio fundamental de respeito aos aspectos éticos da pesquisa, obedecendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura os direitos e o bem-estar dos participantes. Esta

pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aprovada sob o protocolo nº 0232B (Anexo 8).

Deste modo, durante o procedimento de coleta de dados, foram enfatizados os princípios de anonimato e sigilo das informações que foram levantadas durante todo o processo. Para tanto, foi solicitado que os pais das crianças assinassem um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 9), autorizando a participação de seus filhos no estudo e afirmando estarem cientes dos objetivos e procedimentos do mesmo, tendo sido solicitado também às educadoras a assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 10) referente à sua participação na pesquisa.

CAPÍTULO V

Resultados e Discussão

Os resultados aqui descritos e discutidos referem-se primeiramente aos dados sociodemográficos das educadoras, visando traçar o perfil das participantes quanto aos níveis social, familiar e educacional, bem como a contextualização do trabalho realizado por elas.

Numa segunda parte, são apresentados os dados referentes às entrevistas semiestruturadas, possibilitando a caracterização das concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil.

Em seguida, são expostos os dados oriundos da análise dos protocolos de observação das interações educador-crianças. Essa análise favorece uma caracterização e melhor compreensão dessas interações estabelecidas a partir dos estilos linguísticos utilizados pelas educadoras e dos comportamentos comunicativos das crianças apresentados nas interações.

Desse modo, explicita-se que os dados apresentados nessas três partes de discussão são analisados numa perspectiva comparativa do material coletado, considerando-se as possíveis diferenças e semelhanças entre as realidades configuradas em cada contexto social representado pelas creches públicas e pelas creches particulares pesquisadas. Utilizou-se, ainda, o Teste Estatístico Qui-Quadrado, nas duas últimas partes dos resultados, como um recurso a mais para se verificar a existência de diferenças significativas ou não nesses dois contextos.

5.1. Caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras e contextualização do seu trabalho

Os dados apresentados nesse item referem-se à caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras das creches públicas e das creches particulares quanto aos níveis: *sociofamiliar*, quais sejam idade, estado civil, quantidade de filhos e renda média familiar; e *educacional*, que são a escolaridade, o tempo de trabalho como educadora, o tempo de trabalho na creche pesquisada e a carga horária de trabalho no estabelecimento. Englobam-se também os dados referentes à *contextualização do trabalho das educadoras*, que se referem aos motivos da escolha para ser educadora, a rotina de trabalho e os significados dessas rotinas para as educadoras.

A Figura 1 a seguir evidencia os dados referentes aos aspectos da vida sociofamiliar das educadoras:

DADOS SOCIOFAMILIARES	EDUCADORAS/CRECHES PÚBLICAS			EDUCADORAS/CRECHES PARTICULARES				
			f	%			f	%
Idade	Entre 33 e 46 anos		08	66,7	Entre 31 e 37 anos		03	25
	Entre 22 e 30 anos		04	33,3	Entre 22 e 30 anos		09	75
Estado Civil	Solteira		07	58	Solteira		09	75
	Casada		05	42	Casada		02	17
					Separada		01	08
Filhos	Sim	1 Filho/a	05	42	Sim	1 Filho/a	01	08
		2 Filhos/as	04	33		2 Filhos/as	01	08
		3 Filhos/as	01	08		3 Filhos/as		
	Não		02	17	Não		10	84
Renda Média Familiar	Menos de 1 salário mínimo		-	-	Menos de 1 salário mínimo		03	25
	De 1 a 3 salários mínimos		08	67	De 1 a 3 salários mínimos		08	67
	De 4 a 6 salários mínimos		04	33	De 4 a 6 salários mínimos		01	08

Figura 1. Quadro relativo à análise descritiva dos dados sociofamiliares das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.

Como observado na Figura 1, a *idade* das participantes das creches públicas variou entre 22 e 46 anos (M=33,66); já a *idade* das participantes das creches particulares variou entre 22 e 37 anos (M=26,58).

Referente ao *estado civil*, verifica-se que, das 12 educadoras das creches públicas, 07 (58%) eram solteiras e 05 (42%) eram casadas; enquanto que, das 12 educadoras das creches particulares, 09 (75%) eram solteiras, 02 (17%) eram casadas e 01 (8%) era separada. Quanto aos filhos, observa-se que, das 12 educadoras das creches públicas, a maioria possuía filhos (83%) e duas delas (17%) não possuíam filhos; enquanto que a maioria das educadoras das creches particulares (84%) não possuía filhos e duas delas possuíam filhos (16%).

Quanto à *renda média familiar* das entrevistadas, verifica-se que 08 (67%) educadoras das creches públicas percebiam de 1 a 3 salários mínimos e 04 delas (33%) percebiam de 4 a 6 salários mínimos. Ainda em relação a esse aspecto, 03 (25%) das 12 educadoras das creches particulares apresentavam renda de menos de 1 salário mínimo, 08 (67%) delas apresentavam renda de 1 a 3 salários mínimos e 01(8%) delas percebia cerca de 5 salários mínimos.

No que se refere aos *aspectos educacionais* das educadoras, observam-se, na figura a seguir, os dados relacionados à *escolaridade* e ao *tempo de trabalho* das mesmas:

ESCOLARIDADE E TEMPO DE TRABALHO		EDUCADORAS/CRECHES PÚBLICAS			EDUCADORAS/CRECHES PARTICULARES		
			f	%		f	%
Escolaridade	Nível Superior Completo	Pedagogia	05	42	Pedagogia	02	17
		Pedagogia com Especialização em Educação Infantil	02	17	Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva	01	08
		Letras com Especialização em Literatura (Possui o Pedagógico)	01	08			
		Jornalismo com Especialização em Língua Portuguesa (Possui Pedagógico)	01	08	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia	01	08
		Geografia (Possui Pedagógico)	01	08			
	Nível Superior Incompleto	Pedagogia (Possui Pedagógico)	02	17	Pedagogia	05	42
	Nível Médio Completo	-	-	-	Pedagógico	03	25
Tempo de trabalho como educadora		Entre 6 e 14 anos	06	50	Entre 1 e 4 anos	09	75
		Entre 15 e 24 anos	06	50	Entre 7 e 17 anos	03	25
Tempo de trabalho na creche pesquisada		Entre 1 e 6 anos	12	100	Entre 1 e 7 anos	12	100
Carga horária de trabalho na creche pesquisada		4 horas	09	75	4 horas	09	75
		8 horas	03	25	8 horas	03	25

Figura 2. Quadro relativo à análise descritiva dos dados referentes à escolaridade e ao tempo de trabalho das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.

A partir da Figura 2, verifica-se que 10 (83%) das 12 educadoras das creches públicas tinham Nível Superior Completo e as demais (17%) tinham Nível Superior Incompleto; enquanto que o nível de escolaridade das 12 educadoras das creches particulares se dividia entre 05 (42%) educadoras apresentando Nível Superior Incompleto, 04 (33%) delas apresentando Nível Superior Completo (33%) e 03 (25%) educadoras apresentando Nível Médio Completo (25%).

No que diz respeito aos dados que versam sobre a *renda média familiar* e o *nível de escolaridade* dos dois grupos de educadoras, é interessante destacar que as educadoras das creches públicas apresentam índices mais elevados em relação às educadoras das creches particulares. Esses dados divergem dos apresentados em alguns

estudos, a saber: a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), que aponta as educadoras de creches públicas brasileiras, principalmente as que trabalham na região Nordeste, como apresentando um baixo nível socioeconômico e educacional; como também o estudo de Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto et al. (1999), que identifica uma grande parcela das creches públicas pesquisadas apresentando um baixo nível de escolarização das suas educadoras, enquanto que, nas creches privadas, esse quadro foi mais positivo. Já o estudo de Vasconcellos (2001), sobre a formação dos profissionais das Unidades de Educação Infantil (UEI) da rede pública de Niterói, apresentou dados referentes ao nível de escolaridade dos profissionais entrevistados que convergem com os do presente estudo, tendo em vista que esses participantes apresentaram, em sua maioria, alto nível de escolaridade.

No que tange a essa diferenciação, pode-se supor que esteja associada ao contexto no qual estão inseridas as creches deste estudo, onde as políticas públicas educacionais têm demonstrado uma preocupação com a qualidade das creches que perpassa, entre outros fatores, pela exigência do concurso público na área da educação infantil. Isso representa estabilidade para a maioria das educadoras, que passam a ter um teto salarial como referência, o que não ocorre nas creches particulares, pelo menos nas em que foi feito o presente estudo, onde se observam educadoras recebendo menos de um salário mínimo. Outro aspecto importante é que há uma exigência maior pela formação de nível superior em Pedagogia, até pelos próprios critérios do concurso. Isso nem sempre ocorre nas creches particulares; há, por exemplo, participantes com apenas o ensino médio pedagógico entre as educadoras das creches particulares do presente estudo.

Em relação ao *tempo de trabalho* como educadora, observa-se que 50% das profissionais das creches públicas trabalham como educadora entre 6 e 14 anos e 50% trabalham entre 15 e 24 anos, sendo que todas estavam trabalhando nas creches pesquisadas entre 1 e 6 anos; enquanto que 75% das educadoras das creches particulares trabalham como educadora entre 1 e 4 anos e 25 % delas trabalham entre 7 e 17 anos, sendo que todas estavam trabalhando nas creches pesquisadas entre 1 e 7 anos. Ressalta-se que 75%, tanto das educadoras das creches públicas quanto das creches particulares, trabalhavam, nas creches pesquisadas, mediante uma carga horária de 4 horas diárias, e 25 % das educadoras de ambas as instituições pesquisadas trabalhavam 8 horas diárias.

No que diz respeito aos *aspectos do trabalho como educadora*, a figura a seguir evidencia os motivos, apontados pelas 24 educadoras entrevistadas, que direcionaram a sua escolha pela profissão; também aponta os tipos de atividades que caracterizam a sua rotina de trabalho com as crianças e quais os significados dessa rotina para as educadoras. Vale esclarecer que a frequência (*f*) das informações que serão apresentadas corresponde ao número de vezes que elas ocorreram nas respostas das educadoras, logo:

ASPECTOS DO TRABALHO COMO EDUCADORA	EDUCADORAS/CRECHES PÚBLICAS			EDUCADORAS/CRECHES PARTICULARES		
		f	%		f	%
Motivos da escolha para ser educadora	Identificação	13	65	Identificação	17	77,28
	Troca de experiências	04	20	Troca de experiências	04	18,18
	Estímulo familiar	02	10	Aprovação no vestibular	01	4,54
	Financeiro	01	5			
TOTAL		20	100		22	100
Rotina de trabalho	Atividades de cuidado e orientação	67	46,23	Atividades dirigidas (ensino)	46	35,38
	Atividades dirigidas (ensino)	33	22,75	Atividades recreativas	35	26,92
	Atividades recreativas	30	20,68	Atividades de cuidado e orientação	25	19,23
	Roda de conversa	15	10,34	Roda de conversa	24	18,47
TOTAL		145	100		130	100
Significados da rotina	Contribuição para o desenvolvimento da criança	26	43,33	Organização do tempo / Disciplina	15	40,54
	Organização do tempo / Disciplina	16	26,67	Contribuição para o desenvolvimento da criança	10	27,02
	Importante/Gratificante	12	20	Importante/Gratificante	09	24,32
	Trabalho árduo	06	10	Trabalho árduo	03	8,12
TOTAL		60	100		37	100

Figura 3. Quadro relativo à análise descritiva dos dados sobre a contextualização do trabalho das 12 educadoras das creches públicas e das 12 educadoras das creches particulares.

Conforme a Figura 3, as educadoras das creches públicas apontaram como *motivos da escolha para ser educadora* os seguintes aspectos: a identificação com a profissão, a troca de experiências, o estímulo familiar e o aspecto financeiro. Entre esses motivos, destacou-se a identificação com a profissão (65%), seguido da troca de experiências (20%). Já as educadoras das creches particulares apontaram como *motivos dessa escolha profissional*: a identificação com a profissão, a troca de experiências e a aprovação no vestibular. Entre esses motivos elencados, predominou a identificação com a profissão (77,28%) e, em seguida, a troca de experiências (18,18%).

Nessa premissa, observa-se a predominância da *identificação com a profissão* nas respostas das educadoras dos dois grupos de creches como um dos motivos que mais influenciaram na escolha pela profissão, o que sugere que as entrevistadas sentem satisfação em serem educadoras de crianças. Esses dados convergem com o estudo de Cruz (2001), que verificou entre as educadoras participantes da sua pesquisa uma visão

positiva em relação ao trabalho que faziam junto às crianças. Como também, com o estudo de Beraldo e Carvalho (2006), o qual identificou nas falas das participantes expressões de prazer em relação ao trabalho como educadora, principalmente, por gostarem do que fazem e perceberem, na relação com a criança, motivos de satisfação.

No que se refere aos tipos de atividades que caracterizam a *rotina de trabalho* das 24 educadoras, foram apontadas: atividades dirigidas (ensino), atividades de cuidado e orientação, atividades recreativas, e rodas de conversa. As educadoras das creches públicas destacaram as atividades de cuidado e orientação (46,23%) como as que mais acontecem nas creches em que trabalham, e o segundo destaque foi para as atividades dirigidas (ensino) (22,75%). Já as educadoras das creches particulares destacaram as atividades dirigidas (ensino) (35,38%), e, em seguida, aparecem as atividades recreativas (26,92%).

Sobre os *significados dessa rotina* atribuídos pelas 24 educadoras, verifica-se que todas apontaram que tal rotina demonstra: contribuição para o desenvolvimento da criança; organização do tempo/disciplina; importante/gratificante; e trabalho árduo. Entre as educadoras das creches públicas, predominou o significado da rotina de atividades como contribuição para o desenvolvimento da criança (43,33 %); em seguida, aparece a rotina como significando organização do tempo/disciplina (26,67%). Já entre as educadoras das creches particulares, predominou a rotina como sendo organização do tempo/disciplina (40,54%); em seguida, aparece a rotina compreendida como contribuição para o desenvolvimento da criança (27,02%).

A partir desses dados, é possível refletir que a contextualização do trabalho como educadora das participantes dos dois grupos de creches perpassa consideravelmente pelo tipo de rotina de trabalho e pelo significado atribuído por elas a essa rotina. Nessa premissa, a prevalência entre as educadoras das creches públicas das *atividades de*

cuidado e orientação pode estar associada a aspectos como: traços de uma concepção higienista de creche; as educadoras das creches públicas são geralmente as responsáveis tanto pelas *atividades de ensino* quanto pelas de *cuidado e orientação*, enquanto que, nas creches particulares pesquisadas, observou-se que muitas das *atividades de caráter cuidador*, como dar banho e/ou pentear o cabelo das crianças, eram feitas por auxiliares; e o fato de as educadoras verem essas atividades como uma forma de estimular a autonomia da criança, assim quando, por exemplo, orientam as crianças a como conseguirem tirar a roupa sozinhas na hora do banho.

Esses dados corroboram com o estudo de Lordelo (1998), que pôde constatar uma prevalência de um modelo higienista de creche nas concepções e práticas dos trabalhadores da creche pesquisada, como também com o estudo de Volpato e Melo (2005), que demonstrou uma predominância de atividades de caráter cuidador na rotina de trabalho das educadoras entrevistadas, a exemplo dos cuidados voltados para a alimentação das crianças.

No tocante a ter prevalecido entre as educadoras das creches particulares as *atividades dirigidas*, pode estar associado a isso o fato de que, como elas não são as responsáveis diretas por muitas das atividades de cuidado e orientação, terminam voltando-se mais para o ensino de atividades, como tarefas, ensinar a identificação do nome das crianças, etc., como também o fato de que a família tende a identificar se a criança está aprendendo alguma coisa na creche através da verificação de atividades que elas levam para casa. Além disso, muitas vezes, quando as educadoras das creches particulares realizam as *atividades de orientação*, é mais no sentido de controle do comportamento, visando à disciplina, o que também ocorre em creches públicas, mas foi menos citado pelas educadoras das creches públicas do presente estudo. Nessa premissa, é importante citar a pesquisa de Gomes (2008), que, embora esteja focada na

realidade de creches públicas, versa sobre o quanto ainda existe um forte destaque sobre o papel da creche de maneira geral, enquanto instituição que deve orientar e controlar os comportamentos das crianças. Ademais, Lordelo (1998) destaca a faixa etária dessas crianças de turmas de maternal como um possível aspecto influenciador do seu comportamento, uma vez que são crianças com idade entre 20 e 30 meses, geralmente mais independentes, e que requerem mais intervenções dos adultos no sentido de controlar o seu comportamento.

Por fim, os significados atribuídos pelas educadoras a essa rotina oscilam entre *contribuição para o desenvolvimento infantil* e possibilidade de *organização de tempo/disciplina*, o que sugere que a rotina de trabalho tem, de fato, sua importância para as educadoras dos dois grupos de creches. Elas se identificam com essa rotina e visam a estruturá-la de maneira a ser gratificante e não vir a representar um trabalho totalmente árduo. Vale destacar que as educadoras das creches particulares têm uma preocupação maior em disciplinar as crianças através dessa rotina, enquanto que as educadoras das creches públicas percebem essa rotina de maneira mais ampla, ou seja, ela contribui significativamente com o desenvolvimento infantil. Conforme Vitta e Emmel (2004), essas atividades de rotina são as grandes responsáveis por promover a relação entre a criança e o mundo que a cerca.

Desse modo, tendo observado que aspectos como o *nível socioeconômico e educacional*, a *identificação com a profissão* e as *atividades de rotina* apresentaram algumas variações interessantes entre os dois grupos de educadoras e são aspectos que se inter-relacionam com os saberes e as práticas dessas profissionais a parte seguinte do presente trabalho contextualiza os dados referentes às concepções de educadores sobre desenvolvimento infantil.

5.2. *Resultados da análise dos dados das entrevistas semiestruturadas*

Como parte dos objetivos propostos neste estudo, buscou-se investigar as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento infantil. Os resultados apresentados neste item referem-se aos dados oriundos da categorização e da análise das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares à entrevista semiestruturada.

Nessa premissa, foi possível categorizar e analisar os conteúdos das respostas das educadoras da rede pública e da rede particular, considerando as classes temáticas, as categorias e as subcategorias construídas durante essas etapas de análise. É importante explicar que o processo final de categorização foi submetido à apreciação de dois membros do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil, do qual a pesquisadora faz parte; esses membros representaram o papel de ‘juízes’.

A partir dos dados elencados nesse processo de categorização, observou-se que as respostas apresentadas pelas educadoras se distribuíram em três domínios gerais, sendo estes: 1) Concepções sobre o desenvolvimento infantil e os aspectos favoráveis e desfavoráveis à sua promoção; 2) Caracterização dos aspectos gerais do desenvolvimento das crianças e as estratégias utilizadas para promovê-lo; e 3) Concepções sobre o papel exercido pelo educador.

No que diz respeito ao primeiro domínio, este foi composto por duas classes temáticas, quais sejam:

1. Concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil: Compreende as ideias das educadoras sobre o que vem a ser o desenvolvimento infantil. Esta classe temática engloba a categoria *Concepções sobre desenvolvimento infantil*.

2. Concepções das educadoras sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil: Refere-se aos conteúdos que indicam os aspectos considerados pelas educadoras como favoráveis e desfavoráveis para a promoção do desenvolvimento das crianças. Esta classe temática subdivide-se nas categorias: *Aspectos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil* e *Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*.

No que se refere ao segundo domínio, este foi composto por cinco classes temáticas, sendo:

1. Caracterização do desenvolvimento motor das crianças: Remete à descrição do desenvolvimento motor das crianças em dois momentos - ao chegar na creche e após a sua inserção na rotina da creche. Desta forma, originaram-se as seguintes categorias: *Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche*.

2. Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças: Trata da descrição do desenvolvimento cognitivo das crianças ao chegarem na creche e após a inserção delas na rotina do estabelecimento. A partir dessa classe, emergiram as seguintes categorias: *Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche*.

3. Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças: Diz respeito à descrição do desenvolvimento linguístico das crianças no momento da entrada na creche e após serem inseridas na rotina da instituição, compreendendo as categorias:

Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche e Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche.

4. Caracterização do desenvolvimento social das crianças: Engloba a descrição do desenvolvimento social das crianças quando chegam à creche e após participarem da rotina da instituição. Esta classe temática foi composta pelas seguintes categorias: *Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche e Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche.*

5. Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças: Trata das concepções das educadoras acerca das estratégias utilizadas com o intuito de promover o desenvolvimento infantil em seus aspectos principais, originando, dessa forma, as categorias: *Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança; Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança; Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança; Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança.*

Por fim, o terceiro domínio compreende a última classe temática, sendo esta:

1. Concepções das educadoras sobre o papel do educador: Aborda as concepções que as educadoras apresentam sobre o que vem a ser o papel do educador. Neste sentido, esta classe temática é representada pela categoria *Papel do educador.*

Assim sendo, as figuras a seguir estão inter-relacionadas e serão apresentadas tendo como parâmetro a sequência desses domínios com as suas classes temáticas, descrevendo de maneira sintética o desdobramento dessas classes em categorias e subcategorias:

<i>DOMÍNIO I</i>	<i>CLASSES TEMÁTICAS</i>	<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
CONCEPÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E OS ASPECTOS FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS À SUA PROMOÇÃO	Concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil	Concepções sobre desenvolvimento infantil	Desenvolvimento por estágios
			Desenvolvimento significando um conjunto de todos os aspectos que envolvem a criança
			Desenvolvimento significando interação
			Desenvolvimento significando aprendizagem
			Desenvolvimento significando autonomia da criança
	Concepções das educadoras sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil	Aspectos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil	Interação afetiva
			Recursos pedagógicos diversificados
			Conhecimento sobre desenvolvimento infantil
			Identificação da educadora com a profissão
			Interação com a família da criança
		Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil	Despreparo do educador
			Ambiente sociofamiliar desestruturado
			Relação creche-família desfavorável
			Desestímulo às ações das crianças
			Excesso de burocracia

Figura 4. Quadro-síntese relativo ao **Domínio I** oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias:

DOMÍNIO II	CLASSES TEMÁTICAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVÊ-LO	Caracterização do Desenvolvimento Motor das Crianças	Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche	Dependência da criança em relação ao adulto
		Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança
			Ênfase nas particularidades do desenvolvimento motor de cada criança
	Caracterização do Desenvolvimento Cognitivo das Crianças	Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche	Dificuldade da criança em relação à assimilação de informações
		Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase numa melhor assimilação de informações
			Ênfase nas particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança
	Caracterização do Desenvolvimento Linguístico das Crianças	Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche	Uso maior da comunicação gestual pela criança/fala pouco
		Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da fala
			Ênfase nas particularidades do desenvolvimento linguístico de cada criança
	Caracterização do Desenvolvimento Social das Crianças	Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche	Pouca interação por parte da criança
		Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento de uma boa interação
			Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares

Figura 4.1. Quadro-síntese relativo ao **Domínio II** oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias:

DOMÍNIO II	CLASSES TEMÁTICAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVÊ-LO	Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças	Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança	Utilizar atividades recreativas
			Utilizar atividades dirigidas (ensino)
			Estimular as crianças
			Manusear objetos
		Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança	Utilizar atividades dirigidas (ensino)
			Estimular as crianças
			Considerar a convivência da criança na creche e em casa
			Utilizar brinquedos educativos
		Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança	Contar, recontar as histórias e cantar
			Estimular a comunicação
		Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança	Utilizar atividades de socialização
			Estimular comportamentos afetivos

Figura 4.1.1. Quadro-síntese relativo à *continuação do Domínio II* oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias:

DOMÍNIO III	CLASSES TEMÁTICAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONCEPÇÕES SOBRE O PAPEL EXERCIDO PELO EDUCADOR	Concepções das educadoras sobre o papel do educador	Papel do educador	Educar as crianças
			Conhecer sobre desenvolvimento infantil
			Mediar as interações
			Estimular o desenvolvimento infantil
			Orientar as famílias

Figura 4.2. Quadro-síntese relativo ao *Domínio III* oriundo das respostas das educadoras das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de classes temáticas, categorias e subcategorias:

Tomando como base os aspectos pontuados nas **Figuras 4, 4.1, 4.1.1 e 4.2**, será apresentada a análise e a discussão dos dados oriundos das entrevistas realizadas com as educadoras, tanto das creches públicas quanto das particulares. Para tanto, serão discutidas a frequência e o percentual de distribuição dos conteúdos entre as classes temáticas, a partir das categorias e subcategorias que emergiram, como também será evidenciado se houve diferenças significativas entre as frequências de respostas para ambos os grupos, a partir do resultado do Teste Qui-Quadrado (X^2), com nível de significância $p \leq 0,05$.

Desse modo, segue-se com a contextualização de cada classe temática através de tabelas que irão demonstrar suas categorias e subcategorias. Nessa premissa, a Tabela 1 apresenta os dados referentes à classe temática *Concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil*:

Tabela 1: Classe Temática: Concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil

Categoria	Subcategorias	Educadoras/ Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Concepções sobre desenvolvimento infantil	Desenvolvimento por estágios	23	28,04	20	29,44	43	28,66
	Desenvolvimento significando um conjunto de todos os aspectos que envolvem a criança	18	21,95	13	19,11	31	20,66
	Desenvolvimento significando interação	16	19,53	12	17,64	28	18,66
	Desenvolvimento significando aprendizagem	12	14,63	14	20,58	26	17,36
	Desenvolvimento significando autonomia da criança	13	15,85	09	13,23	22	14,66
	Total	82	100	68	100	150	100

$X^2 (4, N=150) = 1,17, p \leq 0,8$

Quando comparadas as frequências das subcategorias mencionadas na Tabela 1, em relação aos grupos de educadoras, o Teste Qui-Quadrado não indicou diferença

significativa ($X^2 (4, N=150) = 1,17, p \leq 0,8$). No entanto, as possíveis variações nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias por grupos de educadoras devem ser consideradas. Logo, a partir da Tabela 1, verifica-se que, na categoria referente às concepções sobre o desenvolvimento infantil, destacou-se a subcategoria *Desenvolvimento por estágios*, visto que a mesma prevaleceu tanto nas creches públicas ($f=23$; 28,04%) quanto nas particulares ($f=20$; 29,44%). Nessa subcategoria, as educadoras destacam a compreensão de desenvolvimento infantil como sendo um processo que ocorre através de estágios evolutivos, como pode ser observado nas falas a seguir:

Bem, o desenvolvimento infantil eu creio que são as etapas que cada criança vai percorrendo (...). A cada estágio ela vai evoluindo (...). A gente vai vendo pequenas coisas até coisas maiores no seu desenvolvimento (...). Eu acho que é cada etapa que a criança consegue superar (...). (Creche Pública)

Bem, pra mim, são as etapas pelas quais a criança vai passando, desde pequeninha, bebezinha, quando ela chega aqui bebê, até maiorzinha (...). Então, o desenvolvimento infantil, no caso, seria ela passar as etapas que toda criança passa (...). (Creche Particular)

A partir do exposto, ressalta-se que as concepções das educadoras sobre desenvolvimento infantil são relevantes para se compreender aspectos como a qualidade das suas práticas junto às crianças e a promoção do seu desenvolvimento, bem como se processam as relações entre as famílias e a creche. Estudos como os de Lordelo (1998) e Jorge, Reis e Nascimento (2008) convergem com essas ideias e, ademais, destacam que a relação construída entre as concepções de educadores e suas ações no cotidiano do trabalho com a educação infantil, aponta diferentes dimensões da prática educativa adotada por esses profissionais.

Nessa premissa, é interessante observar que as concepções das educadoras dos dois grupos de creches aproximaram-se mais de uma visão interacionista de

desenvolvimento, a qual defende a reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1998). Esse tipo de visão do desenvolvimento pode apresentar-se como uma concepção puramente interacionista que emerge dos estudos piagetianos sobre a construção do conhecimento individual e social, priorizando mais o indivíduo como construtor do conhecimento em detrimento da influência do contexto social (Jorge, Reis & Nascimento, 2008); como também pode configurar-se como uma visão sociointeracionista do desenvolvimento, de base vigotskiana, a partir da qual o homem é visto como um sujeito de relação, sendo justamente nessa relação com os outros sociais e com o meio que ele se constitui, construindo história e cultura (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 1998; Jorge, Reis & Nascimento, 2008).

Os dados desse estudo demonstraram que a concepção puramente interacionista exerce maior influência sobre a forma como as educadoras das creches públicas e privadas veem o desenvolvimento infantil, uma vez que, para elas, a ideia de desenvolvimento como sendo estágios pelos quais a criança passa é o que predomina. É interessante citar que o estudo de Jorge, Reis e Nascimento (2008), que buscou discutir sobre as práticas cotidianas e as concepções de desenvolvimento de professoras de educação infantil, apresentou entre suas categorias de análises a concepção interacionista como uma categoria que emergiu das falas das entrevistadas com certo destaque.

Assim, ao analisar o conteúdo das falas das educadoras entrevistadas no presente estudo, nota-se que seus discursos estão mais orientados por uma visão baseada nos princípios piagetianos de ensino-aprendizagem. Isso leva a inferir que a formação dessas educadoras recebeu, possivelmente, mais influência da teoria piagetina de desenvolvimento humano. Nessa premissa, é importante refletir sobre o que essas educadoras fazem com essa visão de desenvolvimento em suas práticas cotidianas, ou

seja: se suas estratégias educacionais para a promoção do desenvolvimento infantil, de fato, adotam esses pressupostos teóricos.

No que diz respeito ainda às concepções sobre desenvolvimento infantil, observa-se que a subcategoria *Desenvolvimento significando interação* aparece como uma concepção intermediária em nível de frequência, sobretudo entre as educadoras das creches públicas. Essa subcategoria reúne mais aspectos das falas das educadoras sobre as trocas sociais importantes para ocorrerem entre elas e as crianças, por exemplo. Esses dados também convergem com o estudo de Jorge, Reis e Nascimento (2008), que pondera que a referência à concepção sociointeracionista por parte das professoras tem a ver, entre outros aspectos, com a transformação da forma de elas verem o mundo, o que possibilita a transformação das suas práticas cotidianas. Esse aspecto pode ser associado às educadoras do presente estudo.

Por fim, referente às concepções menos frequentes entre as educadoras das creches públicas e das creches particulares, tem-se, no geral, a subcategoria *Desenvolvimento significando autonomia da criança* ($f=22$; 14,66%). Observando-se a distribuição desse quantitativo por tipo de creche, essa subcategoria é mais frequente entre as educadoras das creches públicas ($f=13$; 15,85%), quando comparadas às educadoras das creches particulares ($f=09$; 13,23%). Isso porque, no discurso das educadoras da rede pública, ocorre uma valorização maior dessa conquista de autonomia pela criança, que começa, principalmente, a partir do tipo de rotina de trabalho das creches. Na realidade das creches públicas pesquisadas, há um destaque maior para as *atividades de cuidado e orientação*, como foi demonstrado no subcapítulo ‘Caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras e contextualização do seu trabalho’. Essas *atividades de cuidado e orientação* ocorrem priorizando o desenvolvimento dessa autonomia da criança.

Nessa premissa, Almeida e Dessandre (2008) buscaram analisar as práticas de educadoras nas atividades de educação infantil, as quais podem desenvolver a autonomia das crianças. Em linhas gerais, houve uma identificação de que a autonomia como princípio aparece implícita na prática de algumas educadoras, ao valorizarem uma criança com características de ser participativa e ter livre-arbítrio para contrapor-se às atividades propostas. Gomes (2008) critica a excessiva valorização, por parte de mães e educadoras, de objetivos educacionais que reforçam a submissão e a alienação das classes populares, como disciplina e obediência, e a pouca valorização de objetivos que possibilitam o questionamento e a leitura crítica da realidade e de si mesmo.

As falas sobretudo das educadoras das creches públicas voltaram-se para essa preocupação com a conquista da autonomia pelas crianças como uma forma de elas se expressarem diante do mundo, conforme exemplos a seguir:

Quando elas conseguem segurar o xixi para irem ao banheiro e elas dizem: “Tia, xixi”, “Tia, quero usar o banheiro” (...). Conseguir pedir pra ir ao banheiro (...). Dizer que tá com dor (...), que tá com fome (...), que quer alguma coisa (...), que quer brincar (...). Desenvolvimento infantil é a conquista da criança a cada dia (...). É cada vez que ela conquista autonomia em conhecer o espaço da creche (...). É quando eles começam a perceber que eles já tão conseguindo fazer alguma coisa com identidade (...). Com autonomia (...)

A segunda subcategoria menos frequente para ambos os grupos de educadoras foi *Desenvolvimento significando aprendizagem* ($f=26$; 17,36%). Observa-se que esta é mais frequente entre as educadoras da rede particular ($f=13$; 15,85) que entre as educadoras da rede pública ($f=12$; 14,63%), ao contrário do que se verificou na subcategoria *Desenvolvimento significando autonomia*.

Pode-se dizer que esse dado converge com os dados que foram observados na ‘Caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras e contextualização do seu

trabalho', na qual as *atividades dirigidas (ensino)* foram identificadas como ocorrendo mais na rotina de trabalho das educadoras da rede particular. Essa questão remete à dualidade Cuidar x Educar tão presente no cotidiano da creche (Lordelo 1998; Volpato & Melo, 2005). Nesse sentido, considera-se que não há uma clareza na relação entre atividades de cuidado e sua função educacional, logo, essas passam a ter uma função mais disciplinadora (Vitta & Emmel, 2004), como ocorre com as educadoras das creches particulares do presente estudo que enfatizam a importância da disciplina através das *atividades de cuidado e orientação* e recorrem às *atividades de ensino* como uma estratégia de educar as crianças. A seguir, exemplo das falas das educadoras das creches particulares:

Acho que é assim, a criança tem que aprender na área de educação (...). Aprender a ler (...). A escrever (...). Eu acho que o principal, o importante, na questão do desenvolvimento infantil, é a criança aprender a respeitar os pais (...). Aprender a respeitar o ambiente que ela tá convivendo não só dentro da escola, mas fora (...). Eu acho que é tudo aquilo que eles aprendem (...).

Ademais, essa dicotomia que ainda persiste na educação infantil entre Cuidar e Educar contribui para suscitar essa compreensão de que é papel do educador dar conta das práticas de ensino, mas não das práticas de cuidado necessárias ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é possível inferir, com base em alguns aspectos dos discursos das educadoras, que, talvez, o que ocorre é uma restrição do ato de aprender à assimilação de conteúdos, sem se considerar que o cuidar perpassa o processo de aprendizagem.

Seguindo essa lógica de discussão, o estudo de Alves e Veríssimo (2007) pondera que toda relação entre educador e criança no âmbito pré-escolar é permeada por algum tipo de cuidado, seja ele explicitado e consciente ou não. Silva e Bolsanello (2002) enfatizam o cuidar e o educar como dimensões essenciais ao desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade. Nesse sentido, destacam a formação do profissional

que atua na educação infantil, pois essa formação deve possibilitar ao educador compreender a dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas psicopedagógicas que exerce.

No que diz respeito à classe temática *Concepções das educadoras sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*, a Tabela 2, a seguir, evidencia o desdobramento da mesma em categorias e subcategorias:

Tabela 2: Classe Temática: Concepções das educadoras sobre os aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aspectos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil* ¹	Interação afetiva	50	35,21	30	36,6	80	35,71
	Recursos pedagógicos diversificados	39	27,46	14	17,07	53	23,68
	Conhecimento sobre o desenvolvimento infantil	21	14,78	11	13,41	32	14,28
	Identificação da educadora com a profissão	20	14,1	12	12,63	32	14,28
	Interação com a família da criança	12	8,45	15	18,29	27	12,05
Total		142	100	82	100	224	100
Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil* ²	Despreparo do educador	20	35,1	16	32,65	36	33,96
	Ambiente sociofamiliar desestruturado	17	29,82	23	46,93	40	37,73
	Relação creche-família desfavorável	15	26,31	-	-	15	14,15
	Desestímulo às ações das crianças	-	-	10	20,42	10	9,43
	Excesso de burocracia	05	8,77	-	-	05	4,73
Total		57	100	49	100	106	100

*¹ (X^2 (4, N=224) = 6,65, $p \leq 0,1$)

*² (X^2 (4, N=106) = 30,9, $p \leq ,000$)

A Tabela 2 exibe dois tipos de categorias, quais sejam: *Aspectos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil* e *Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*. A primeira dessas categorias resultou em subcategorias que englobam conteúdos referentes à interação afetiva, recursos pedagógicos diversificados e interação com a família das crianças, por exemplo, que são aspectos concebidos pelas educadoras como importantes para que ocorra a promoção do desenvolvimento das crianças. A segunda categoria desdobra-se em subcategorias que enfatizam aspectos que podem prejudicar o desenvolvimento das crianças, a exemplo do despreparo do educador e a relação creche-família desfavorável.

Detendo-se à categoria *Aspectos favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*, aplicou-se o Teste Qui-Quadrado especificamente para se comparar as frequências das subcategorias em relação a ambos os grupos de educadoras; o mesmo não indicou diferença significativa ($X^2(4, N=224) = 6,65, p \leq 0,1$).

Mas uma análise a partir dos dados expostos na Tabela 2 revela frequências e índices percentuais importantes de serem mencionados. Desse modo, verifica-se que as educadoras das creches públicas e das particulares ressaltaram em seu discurso o papel da *Interação afetiva* ($f=80$; 35,71%) enquanto aspecto importante para o desdobramento desse processo, principalmente, no que se refere à questão da convivência entre educadora e crianças; a afetividade, o saber ouvir, como demonstrado nas falas a seguir:

A questão de acolhermos bem, de amar (...). Eu acho que, quando o professor é mais carinhoso com a criança, mesmo quando ele se mostra firme, a criança passa a gostar mais dele (...). Então, o professor tem que estar disponível para ouvir a criança em muitos momentos (...), pra interagir com ela (...). A afetividade do professor, dele com as outras crianças, elas para com o professor (...). Tem que existir uma interação afetiva do professor com o aluno (...). (Creche Pública)

Você tem que conversar e, se ela contar alguma coisa, você tem que ficar empolgado, achar que aquilo ali é a melhor coisa do mundo (...).

É trabalhar com eles na questão de afinidade, do coleguismo, do companheirismo dentro de sala de aula (...). É você amar a criança (...) Gostar de estar com crianças (...). É a questão da afetividade (...), da interação (...), da compreensão (...). (Creche Particular)

Ainda no que se refere aos aspectos promotores do desenvolvimento infantil, observa-se que as educadoras de creches públicas salientaram em seu discurso a necessidade dos *Recursos pedagógicos diversificados* (f=39; 27,46%), como exemplificado nas falas a seguir:

A gente precisa de materiais pra eles trabalharem (...). Materiais didático-pedagógicos (...). Brinquedos (...). Lápis (...). Giz (...). Quanto mais atentos eles tiverem à diversidade de materiais, mais potencialidades para o desenvolvimento eles vão ter (...). A gente aqui gosta muito de trabalhar com história, contação de histórias (...). Com teatro (...). Com dança (...). (Creche Pública)

Já as educadoras das creches particulares destacaram a *Interação com a família* (f=15; 18,29%), subcategoria que foi a menos frequente no conteúdo das falas das educadoras das creches públicas (f=12; 8,45%). Essa subcategoria remete às concepções das educadoras sobre a importância da participação da família tanto na vida das crianças em casa quanto no cotidiano da creche. Exemplos das falas das educadoras podem ser vistas abaixo:

Eu acho que o principal é o que acontece em casa, o tratamento dos pais, a relação filho-pais (...). A gente tem que ter um bom relacionamento com a família (...). Dá pra gente desenvolver um bom trabalho quando a gente tem a família envolvida no processo (...). (Creche Pública)

Eu acho que o trabalho da escola junto com a família (...). Quando os pais procuram saber como é que estão na sala, como é que está a questão da alimentação (...). Eu acho que a família junto com a escola é muito importante (...). A família é o principal fator pra que ela possa se desenvolver bem na escola, não só na escola, mas o principal é na escola (...). (Creche Particular)

Conjuntamente, esses aspectos *Interação afetiva*, *Recursos pedagógicos diversificados* e *Interação com a família* são percebidos pelas educadoras dos dois

grupos de creches, embora com algumas variações, como aspectos que, se presentes nas concepções e práticas dos profissionais da educação infantil, consequentemente, favorecerão a promoção do desenvolvimento infantil. Rapoport e Piccini (2001), ao estudarem sobre o processo de adaptação do bebê na creche, verificaram que, entre os indicadores de adaptação citados pelas educadoras pesquisadas, destacaram-se o processo de interação do bebê com as educadoras e com o ambiente, as suas manifestações afetivas gerais e o funcionamento fisiológico do bebê.

Além disso, a *Interação afetiva* educador-crianças e a *Interação com a família* são aspectos apontados na literatura como fatores que podem gerar satisfação no trabalho como educador (Vasconcelos, 2001; Cruz, 2001; Beraldo & Carvalho, 2006). Dentre esses estudos, o de Beraldo e Carvalho (2006) destaca os discursos das educadoras sobre o quanto as demonstrações de afeto das crianças tornam significativos os reencontros diários entre crianças e educadoras, resultando na reafirmação do próprio valor e da identidade da educadora, bem como a boa relação com as famílias repercute em diversas mudanças positivas no âmbito da creche, gerando uma relação de parceria.

Ademais, Silva e Bosanello (2002) ponderam que o trabalho na educação infantil exige intervenções planejadas, com organização de espaços adequados e condições para a realização das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, o que representa, entre outros aspectos, o uso de *Recursos pedagógicos diversificados*.

Outro aspecto importante de ser destacado refere-se à subcategoria *Conhecimento sobre desenvolvimento infantil*, que foi citada entre as educadoras dos dois grupos de creches, mas com menor frequência pelas educadoras das creches particulares, o que pode ter relação com o fato de essas educadoras, em sua maioria, terem um nível educacional menos elevado. Sobre esse fato, é interessante pontuar que o nível educacional dos professores costuma correlacionar-se com os seus

conhecimentos e suas práticas sobre desenvolvimento infantil (Vasconcellos, 2001; Seidl-de-Moura et al., 2004). Nessa premissa, Campos (1999) considera que os diversos modelos de formação de professores devem destacar aspectos como a importância de esse profissional conhecer bem cada fase de desenvolvimento dos seus alunos, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero.

Ademais, essa subcategoria *Conhecimento sobre desenvolvimento infantil* representa um aspecto que perpassa os demais, sendo interessante ter sido identificado no conteúdo das falas das educadoras de modo geral, porque sugere certo entendimento delas de que conhecer sobre o desenvolvimento das crianças favorece para que as profissionais possam utilizar estratégias que, de fato, sejam promotoras do desenvolvimento infantil (Seidl-de-Moura et al., 2004). E, ainda, conforme Almeida e Dessandre (2008), as concepções sobre desenvolvimento infantil elaboradas pelos educadores de creche são importantes para a promoção de um ambiente educacional que prime pela qualidade no atendimento às crianças.

Em relação à categoria *Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*, as diferenças nas frequências e percentuais das subcategorias são consideradas, e o resultado do Teste Qui-Quadrado indicou a existência de uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias em ambos os grupos de educadoras ($X^2 (4, N=106) = 30,9, p \leq ,000$): as subcategorias *Ambiente sociofamiliar desestruturado* e *Despreparo do educador* apresentaram frequências mais altas tanto entre as educadoras das creches públicas quanto das particulares; a *Relação creche-família desfavorável* apresentou uma frequência que se aproximou dessas anteriores, tendo sido citada somente entre as educadoras das creches públicas; e a subcategoria *Desestímulo às ações das crianças* apresentou frequência menor em relação às

subcategorias mencionadas, tendo sido apontada somente pelas educadoras das creches particulares.

Desse modo, conforme a Tabela 2, observa-se que aspectos voltados para a inter-relação creche x família emergem também entre o conteúdo das falas das educadoras, quando se referem ao que pode prejudicar o desenvolvimento das crianças, pois elas enfatizam a preocupação com o ambiente social em que as crianças vivem e as problemáticas familiares como pontos que podem influenciar negativamente o desenvolvimento infantil, inclusive no que se refere ao desempenho escolar.

A esse respeito, o status socioeconômico da família (SSE) é considerado um fator influenciador de muitos aspectos do desenvolvimento da criança. Entre os principais indicadores de SSE, tem recebido maior evidência o nível educacional dos adultos em interação com as crianças (Ribas et al., 2003; Hoff, 2003; Hoff, 2006, Rowe, 2008). Essas pesquisas sugerem que as diferenças relacionadas ao SSE no desenvolvimento das crianças podem ser correlacionadas com as diferenças referentes ao SSE nas experiências de aprendizagem das crianças. Ou seja, as crianças de nível socioeconômico mais baixo e cujos cuidadores possuem nível educacional menor, costumam apresentar habilidades menos desenvolvidas quando comparadas com crianças de nível socioeconômico mais alto. Ademais, Silva e Tokumaru (2008) ponderam que os contextos socioeconômicos são fatores importantes de variação no fornecimento de cuidados às crianças, tanto por parte da família como por parte de outros cuidadores, como os educadores de creche.

Desse modo, a subcategoria *Ambiente sociofamiliar desestruturado* destacou-se nas falas de ambos os grupos de educadoras, tendo sido a mais frequente entre as educadoras das creches particulares ($f=23$; 46,93%) e a segunda mais frequente entre as públicas ($f=17$; 29,82%). Exemplos dessas falas podem ser observados a seguir:

Tem a questão social, o meio em que eles vivem, muitas passam necessidades de alimentação (...). Pais que têm problemas em casa e reflete nas crianças (...). A questão da família, das famílias desestruturadas (...). A questão da separação de pais (...). As drogas, os pais presos, eu acho que o meio em que eles vivem prejudica (...). Então, assim, essa parte da afetividade dos pais que não tem (...).
(Creche Pública)

O que eu acho que prejudica mais é na questão familiar (...). Tem pais que não incentivam a criança a fazer o trabalho, a escrever (...). Tem famílias que não se preocupam em dizer: “Como foi teu dia?” (...). A falta da presença dos pais (...). Eu creio que tem vários aspectos. Seria um deles uma família desestruturada, talvez possa confundir a mente da criança, deixá-la um pouco perturbada, angustiada na sala (...).
(Creche Particular)

Nessa mesma perspectiva de discussão, ressalta-se ainda que a subcategoria *Relação creche-família desfavorável* foi a terceira mais frequente entre as educadoras das creches públicas ($f=15$; 26,31), mas não foi mencionada entre as profissionais das creches particulares. Essa subcategoria remete às concepções que as educadoras têm sobre o tipo de relação que há entre creche e família, a qual tem sido vista como uma relação frágil e muitas vezes complicada, como pode ser verificado a seguir:

Quando a família não conhece a rotina, não conhece o que é feito na unidade (...). Uma unidade que não se abre para participação dos pais (...). Família não confia na creche e creche que não quer que a família conheça o que está acontecendo aqui dentro. Então, causa uma certa insegurança no processo de aprendizagem (...). Eu acho que a falta de relacionamento da família com escola (...). Eu acho que a relação entre família e escola é que vai ajudar e hoje a gente não vê muito isso (...). A família lá e a escola aqui (...).
(Creche Pública)

Diante do exposto, essa prevalência entre as educadoras dos dois grupos de creches sobre o *Ambiente sociofamiliar desestruturado* representar um aspecto desfavorável à promoção do desenvolvimento infantil, sobretudo para as educadoras das creches particulares, pode ter relação com o fato de tanto as educadoras das creches públicas quanto das particulares comumente verem nos fatores externos à creche, como

o ambiente onde as crianças vivem e o tipo de estrutura familiar, muitos dos motivos que prejudicam o desenvolvimento das crianças. Isso parece ter mais ênfase no discurso das educadoras das creches particulares possivelmente porque elas, contrariamente às educadoras das creches públicas, não fazem referência ao tipo de relação creche-família estabelecida na realidade delas ou, em geral, não expressam se essa relação é delicada ou boa, voltando seu discurso para aspectos como *ambiente sociofamiliar desestruturado*.

Em relação a isso, o estudo de Melchiori e Basioli-Alves (2001) evidencia que as educadoras percebem o desenvolvimento infantil como influenciado principalmente pelas condições externas, apontando as mães como sendo as maiores influenciadoras do desenvolvimento de seus filhos; entretanto, essa influência é percebida como positiva somente em pouco mais de metade das respostas das professoras. Ademais, Melchiori, Biasoli-Alves, Souza e Bugliani (2007) identificaram pouca diferença nas crenças das mães e das educadoras entrevistadas em seu estudo, uma vez que as mães praticamente não reconhecem o papel das educadoras na promoção do desenvolvimento dos seus filhos; e as educadoras, apesar de valorizarem o papel da mãe no desenvolvimento da criança, tendem a atribuir à influência materna um sentido negativo.

Ainda no contexto dos desafios da relação creche-família, Almeida (2006) destaca o fato de as educadoras de creche perceberem a adaptação da criança e sua família à creche como sendo um processo difícil, e, por conta disso, muitas vezes terminam por associar o lugar de desenvolvimento da criança pequena ao meio familiar.

Enquanto aspectos considerados desfavoráveis à promoção do desenvolvimento das crianças, destacou-se ainda a subcategoria *Despreparo do educador* tanto entre as educadoras das creches públicas ($f=20$; 35,1%) quanto das particulares ($f=16$; 32,65%), tendo emergido também entre as educadoras das creches particulares a subcategoria

Desestímulo às ações das crianças (f=10; 20,42%) como um aspecto a mais que prejudica o desenvolvimento infantil. Observa-se ainda que tem sido, principalmente, a falta de conhecimento sobre desenvolvimento infantil associada à falta de identificação com a profissão que tem caracterizado o *despreparo do educador* diante do desenvolvimento da criança, como é possível verificar nas falas abaixo:

A falta de conhecimento dessas etapas do desenvolvimento da criança (...). Muitas vezes, pode partir até de nós educadores mesmo (...). Às vezes, a falta de compromisso (...). Eu acho que o que prejudica o desenvolvimento da criança é o ensino tradicional (...). Então, o que pode prejudicar é justamente a postura do professor diante da desenvoltura da criança (...). Às vezes, eles pegam professores que não são legais, que não têm esse compromisso (...). Um deles é trabalhar por obrigação (...). (Creche Pública)

O gritar a criança (...). A forma de você reagir com ela, bruscamente (...). Uma fala que assuste, que amedronte, que destrua a criança por completo (...). Se o professor não tiver ali do lado, não tiver prestando atenção, não tiver ali acolhendo a criança, vai prejudicar (...). (Creche Particular)

Desse modo, considera-se pertinente destacar que o aspecto *Despreparo do educador* tem uma relação com o fato de muitos profissionais da educação infantil não serem preparados para o exercício dessa função. Nesse sentido, Corrêa (2003, p. 98) considera que, geralmente, “as condições de infraestrutura e a formação dos profissionais que trabalham com educação infantil, especialmente em creches, são bastante precárias se olharmos para o país como um todo, sendo o Sul e o Sudeste regiões com índices um pouco melhores”. Além disso, Oliveira (2001) esclarece que a formação recebida nos cursos de magistério, na maioria das vezes, não prepara os educadores para trabalhar com crianças menores de 4 anos, e muito menos para conceber educação de uma forma ampla em que também estejam inseridos os cuidados biopsicossociais importantes para as crianças nessa idade.

No que se refere aos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, emergiram quatro classes temáticas, sendo: caracterização do desenvolvimento motor das crianças;

caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças; caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças; e caracterização do desenvolvimento social das crianças. A seguir, é possível observar, na Tabela 3, os dados referentes ao desenvolvimento motor das crianças:

Tabela 3: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento motor das crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche	Dependência da criança em relação ao adulto	11	21,58	07	15,22	18	18,55
Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança	35	68,62	39	84,78	74	76,28
	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento motor de cada criança	05	9,8	-	-	05	5,17
Total		51	100	46	100	97	100

$X^2 (2, N=97) = 5,8, p \leq 0,05$

A partir da Tabela 3, é possível observar que a classe temática *Caracterização do desenvolvimento motor das crianças* subdivide-se em duas categorias: *Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche*. Essas tiveram as diferenças nas frequências e percentuais das suas subcategorias consideradas, e o resultado do Teste Qui-Quadrado indicou a existência de uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias em ambos os grupos de educadoras ($X^2 (2, N=97) = 5,8, p \leq 0,05$), sendo a subcategoria *Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança* a apresentar frequência mais elevada; as demais subcategorias apresentaram frequências dentro do esperado.

Na categoria que remete ao *Desenvolvimento motor da criança ao chegar à creche*, observa-se que emergiu a subcategoria *Dependência da criança em relação ao adulto* a partir das falas de ambos os grupos de educadoras, tendo prevalecido entre as falas das educadoras das creches públicas ($f=11$; 21,58%):

Muitos chegam sem habilidade para segurar a mamadeira (...). Não têm habilidade de brincar com a bola (...), de manusear o brinquedo (...). A gente percebe muito quando a gente vai desenvolver as atividades que precisam da coordenação motora fina e grossa (...). A criança chega sem quase nada de capacidade de pegar no lápis ou fazer um recorte (...). (Creche Pública)

Com relação ao *Desenvolvimento motor da criança quando inserida na rotina da creche*, destacou-se, entre as profissionais das creches públicas e das creches particulares, a subcategoria *Ênfase no desenvolvimento da autonomia da criança* ($f=74$; 76,28%), tendo as educadoras das creches públicas considerado as particularidades do desenvolvimento motor de cada criança ($f=5$; 9,8). Thelen (1995), ao estudar as mudanças na forma de compreender o desenvolvimento motor, considera que este corresponde a um processo contínuo, dinâmico e multifatorial de interação entre a criança e o ambiente. Logo, ambos formam um sistema interligado, e o desenvolvimento tem causas interativas. Uma dessas causas refere-se à motivação da criança para fazer alguma coisa, a exemplo de pegar um brinquedo.

Desse modo, nas interações estabelecidas no cotidiano da creche, os educadores devem pautar suas estratégias de promoção do desenvolvimento infantil em aspectos voltados, por exemplo, para autonomia da criança. Nesse sentido, estimular o desenvolvimento motor da criança envolve fazer com que a ela desenvolva uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações (Brasil, 1998).

As falas a seguir expressam essa identificação por parte das educadoras, de que é no convívio na creche, através das estratégias utilizadas, que as crianças passam a adquirir autonomia:

Porque na creche eles aprendem muito rápido a correr, a subir nas coisas, a brincar (...). Com o trabalho desenvolvido no dia a dia, eles começam a conseguir sozinhos (...). A ter independência de segurar seus brinquedos (...). De levar o seu alimento até a boquinha (...). Eles até ensinam aos coleguinhas como fazer, porque eles já aprenderam (...). (Creche Pública)

Tem avanços já de crianças que entraram no início do ano... por exemplo, o pegar no lápis (...). Aqueles que pegam no lápis com a mão fechada (...). Outros já correm, já tem muita aptidão (...). Uns que não tinham nem noção, botavam o lápis na boca. Hoje, não (...). Quando a gente vai fazer uma tarefinha, todos sentam ao meu redor com o lápis e querendo o papel (...). (Creche Particular)

Em relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças, a Tabela 4 evidencia, a seguir, as suas categorias e subcategorias:

Tabela 4: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		f	%	f	%	f	%
Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche	Dificuldade da criança em relação à assimilação de informações	06	20	11	27,5	17	24,28
	Ênfase numa melhor assimilação de informações	19	63,34	25	62,5	44	62,85
Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança	05	16,66	04	10	09	12,87
Total		30	100	40	100	70	100

$\chi^2 (2, N=70) = 0,99, p \leq 0,6$

No que concerne à classe temática *Caracterização do desenvolvimento cognitivo das crianças*, esta engloba a categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar*

à creche e a categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche*. Através da aplicação do Teste Qui-Quadrado, observou-se que o resultado do teste não indicou diferença significativa ($X^2(2, N=70)=0,99, p\leq 0,6$) entre as frequências das subcategorias para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches privadas. No entanto, as possíveis variações nas frequências, a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias por grupos de educadoras, devem ser consideradas.

Nessa premissa, na categoria *Desenvolvimento cognitivo da criança ao chegar à creche*, verifica-se, entre ambos os grupos de educadoras, o predomínio sobre a *Dificuldade da criança em relação à assimilação de informações* ($f=17; 24,28$). Exemplos das falas das educadoras podem ser vistas a seguir:

Eu acho que, desde casa, as mães deveriam comprar brinquedos, brinquedos educativos (...). Brinquedos que mexessem com a mente da criança, com o desenvolvimento do intelecto (...). Eles não compreendem muito não (...). (Creche Pública)

Esse ano, eu recebi algumas novatas que têm alguma dificuldade em aprender (...). Dificuldade em escrever (...). Ficam dispersos em sala de aula quando a gente tá falando (...). Você vê que ele não se prende à atividade (...). (Creche Particular)

A *Ênfase numa melhor assimilação de informações* emergiu na categoria referente ao *Desenvolvimento cognitivo da criança quando inserida na rotina da creche*, tendo prevalecido nas falas tanto das educadoras das creches públicas quanto das particulares ($f=44; 62,85\%$), assim como a *Ênfase nas particularidades do desenvolvimento cognitivo de cada criança* ($f=09, 12,87\%$). Exemplos relacionados às falas das educadoras sobre o avanço cognitivo alcançado pelas crianças a partir das estratégias utilizadas na rotina da creche podem ser observados abaixo:

*A gente tenta fazer com que ele evolua mais (...). Situações em que eles vão ter contato com a escrita, mas de uma forma muito espontânea, muito natural, sem cara de escola, cara de escola atrapalha (...). A creche tem uma grande contribuição nesse sentido (...). É bem perceptível, porque, como eu falei, nosso trabalho aqui não é só de cuidar, é de educar de todas as maneiras (...). Os que estão comigo tão bem avançados porque tão comigo desde o ano passado (...). **(Creche Pública)***

*O desenvolvimento cognitivo deles é rápido (...). Assim, pra mim, elas têm também um bom desenvolvimento cognitivo (...). Eles têm opinião assim de falar sobre uma coisa, é sobre a tarefa (...). Quando a gente mostra um trabalho, eles vão identificando (...). Os pais vivem dizendo que eles têm se desenvolvido, têm aprendido (...). **(Creche Particular)***

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças de creches, os dados do estudo de Lordelo, Chalhub, Guirra e Carvalho (2007) divergem dos apresentados aqui, pois, ao buscarem avaliar efeitos da creche no desenvolvimento cognitivo de crianças frequentando essas instituições, em comparação com crianças que permaneciam em casa, todas de um bairro pobre de Salvador e com condições socioeconômicas equivalentes, os autores identificaram como resultados que o desenvolvimento cognitivo foi afetado pela renda das famílias e, parcialmente, pela escolaridade materna e a faixa etária das crianças. Frequentar a creche não produziu resultados significativos em desempenho cognitivo; entretanto, os autores desse estudo não buscaram, com esses achados concluir que as creches não têm efeito benéfico sobre as crianças, em geral.

Já estudos como o de Votruba-Drzal, Coley e Chase-Lansdale (2004) e McCartney et al (2007) defendem aspectos que se inter-relacionam com os dados da presente pesquisa, pois compreendem que as creches podem servir como uma estratégia de intervenção para as crianças, especialmente, fornecendo uma série de primeiras realizações de sucesso na escola.

Por sua vez, a Tabela 5 apresenta a caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças a partir das suas categorias e subcategorias, como demonstrado a seguir:

Tabela 5: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche	Uso maior da comunicação gestual pela criança/fala pouco	27	38,57	29	39,2	56	38,89
Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche	Ênfase no desenvolvimento da fala	37	52,86	35	47,29	72	50
	Ênfase nas particularidades do desenvolvimento linguístico de cada criança	06	8,57	10	13,51	16	11,11
Total		70	100	74	100	144	100

$\chi^2 (2, N=144) = 1,01, p \leq 0,5$

Na Tabela 5, tem-se a classe temática *Caracterização do desenvolvimento linguístico das crianças* e seu desdobramento em duas categorias: *Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento linguístico da criança quando inserida na rotina da creche*. Como se pode observar, não foi identificada diferença significativa nas frequências das subcategorias em relação aos dois grupos de educadoras ($\chi^2 (2, N=144)=1,01, p \leq 0,5$), mas se consideram as diferenças nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches particulares.

Desse modo, no que se refere à categoria *Desenvolvimento linguístico da criança ao chegar à creche*, tanto as educadoras das creches públicas ($f=27$; 38,57%) quanto das creches particulares ($f=29$; 39,2%) evidenciaram no conteúdo do seu

discurso que a comunicação das crianças ao chegarem à creche caracteriza-se pelo predomínio do uso da linguagem gestual, em decorrência de uma linguagem falada pouco desenvolvida, como é possível verificar nas falas a seguir:

Elas se comunicam com gestos (...). Aponta pra o que quer (...). Se quer água, ela faz “á, á”, mas, geralmente, elas vão lá ou apontam (...). A gente vai percebendo aquelas que chegam bem caladinhas (...). Na turminha do maternal, muitos não falam, e os que falam, falam poucas palavras (...). A gente tem que lidar com situações que vêm da família, que é tudo muito infantilizado (“meu bebezinho”, “brincadeirinha”, “bonequinha”) e a criança tende a falar assim (...). Quando o adulto imita o jeito de a criança falar, a criança fala igual ao adulto (...). (Creche Pública)

É através dos gestos que a gente percebe o que eles querem (...). Às vezes, falam errado, mas a gente entende o que eles querem dizer (...). Antes só apontava, queria água e apontava pra boca (...). A gente vai vendo a forma que ele demonstra pra gente poder saber o que ele tá sentindo (...). Os pais se utilizam das crianças em relação ao pedir as coisas, ao dar as coisas, e não deixam a criança se expressar por ela só, já fazendo todos os desejos dela (...). (Creche Particular)

Nessa premissa, é importante observar que ambos os grupos de educadoras deram *Ênfase no desenvolvimento da fala* como uma conquista pós-inserção das crianças na rotina da creche ($f=72$; 50%), tendo destacado também a *Ênfase nas particularidades do desenvolvimento linguístico de cada criança* como um aspecto a se considerar. É interessante destacar, conforme Snow (1997), que à medida que as crianças adquirem novas palavras durante o estágio de uma palavra, elas normalmente também adquirem capacidades maiores de se expressar. Nessa premissa, Barrett (1997) considera que muitas das palavras iniciais da criança são produzidas no contexto das rotinas sociointeracionais que ocorrem entre o adulto e a criança, a exemplo da leitura de livro com gravura. As falas a seguir expressam concepções das educadoras sobre o quanto os tipos de estratégias utilizadas no cotidiano da creche favorecem o desenvolvimento linguístico das crianças:

Aos pouquinhos, eles vão falando palavras completas (...). Eles estão falando frases completas (...). Também quando eles chegam pra gente e dizem: “quer, quer água”, a gente não repete o que ele falou. A gente diz assim: “Você quer água?”, pra eles entenderem como é a palavra correta (...). A maioria delas nessa faixa etária fala tudo (...). Quando a gente tá assistindo a televisão e eu pergunto “Que bichinho é aquele?” e eles falam (...). A gente já vê com um mês de trabalho que já tem crianças que nomeiam vários objetos da sala, nomeiam vários mascotes que a gente sempre adota (os bichinhos, os fantoches são os mascotes) (...). (Creche Pública)

Conseguem expressar como é o ambiente dentro de casa (...). Conseguem relatar pros pais como é que foi o dia na escola (...). Então, nós tentamos que ela busque a questão da autonomia através da linguagem (...). Ela pede água e não sabe dizer a palavra “água”, elas dizem “aua”, aí a gente já fala a pronúncia correta da palavra, ela já vai se acostumando, já vai se adaptando com a palavra (...). É importante fazer com que eles falem, com que eles digam o que eles pensam (...). (Creche Particular)

No que diz respeito à *Caracterização do desenvolvimento social das crianças*, a Tabela 6, a seguir, demonstra as suas categorias e subcategorias:

Tabela 6: Classe Temática: Caracterização do desenvolvimento social das crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		f	%	f	%	f	%
Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche	Pouca interação por parte da criança	17	28,34	15	30	32	29,09
	Ênfase na identificação de uma boa interação	23	38,33	30	60	53	48,18
Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche	Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares	20	33,33	05	10	25	22,73
Total		60	100	50	100	110	100

$X^2(2, N=110) = 9,2, p \leq 0,01$

Verifica-se, a partir da Tabela 6, que a classe temática *Caracterização do desenvolvimento social das crianças* engloba as categorias *Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche* e *Desenvolvimento social da criança quando inserida na*

rotina da creche. Ressalta-se que as diferenças nas frequências e percentuais das suas subcategorias são consideradas, e o resultado do Teste Qui-Quadrado indicou a existência de uma diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes subcategorias em ambos os grupos de educadoras ($X^2(2, N=110) = 9,2, p \leq 0,01$), sendo a subcategoria *Ênfase na identificação de uma boa interação* a apresentar frequência mais elevada. As demais subcategorias apresentaram frequências que se aproximam do esperado, com uma diferenciação significativa na frequência da subcategoria *Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares* em relação ao grupo de educadoras das creches públicas.

Na categoria *Desenvolvimento social da criança ao chegar à creche*, verificou-se que a subcategoria *Pouca interação por parte da criança* prevaleceu em ambos os grupos de educadoras ($f= 32; 29,09\%$), como é possível observar nas falas abaixo:

A partir do momento em que a criança chega na creche, a gente vê, muitas vezes, resistência da criança em permanecer (...). Dificuldade em interagir com alguns colegas ou com algumas situações, brincadeiras (...). Você vê como a criança chega e como ela sai (...). Quando ela começa a brincar... às vezes, nem brinca em casa, muitas delas não têm nem brinquedo e pra gente é muito triste (...). (Creche Pública)

Tem uns que, na hora de algumas brincadeiras, não querem pegar na mão (...). Bom, a socialização deles no começo é difícil, porque a maioria nunca estudou, tá se inserindo agora na escola (...). (Creche Particular)

Nessa premissa, tanto as educadoras das creches públicas quanto das particulares consideram que as crianças passam a interagir mais quando inseridas na rotina da creche, sendo esse aspecto mais enfatizado nas falas das educadoras das creches particulares ($f=30; 60\%$). As falas das educadoras, a seguir, sugerem que as crianças passam a ter uma interação melhor a partir do convívio na creche, o qual engloba estratégias que visam favorecer o desenvolvimento social infantil:

Tentar passar pra eles que eles têm que compartilhar, a questão de dividir (...). Apesar de cada criança ter um pensamento diferente, de gostar de uma brincadeira diferente, mas a gente consegue essa socialização (...). A gente vai criando essa interação (...). A gente consegue ver um desenvolvimento social dentro da creche, com os colegas e com os professores (...). (Creche Pública)

A socialização acontece a partir da interação (...). Elas interagem com outras pessoas da escola, com o porteiro, interagem com uma pessoa que vem visitar a escola (...). Essa interação acontece no dia a dia (...). Eles são muito amiguinhos, tudo juntos (...) Eles conversam bastante (...). Brincam bastante, dividem brinquedos, até mesmo lanche (...). Se entrosam muito bem (...). Eles estão bem integrados, tanto é que eles vão pra outras salas (...). O acolhimento faz com que a criança se socialize (...). (Creche particular)

Nessa premissa, o estudo de Moreira e Lordelo (2002) trouxe contribuições importantes para se buscar compreender o papel da creche nas políticas de elevação da qualidade de vida das populações urbanas, além de envolver um repensar sobre as concepções e práticas de cuidado direcionadas à criança, a partir do incentivo, por parte da creche, pela melhoria da qualidade das interações mãe-criança e das interações das mesmas com os educadores. Nesse sentido, vale ressaltar que os resultados sinalizam que, equiparada às condições socioeconômicas e culturais consideradas (pobreza extrema, baixa escolaridade das famílias, a estrutura de família prevalente e as condições pessoais de vulnerabilidade e risco pessoal), a creche pode ter um papel de desencadear e apoiar mudanças consistentes nas práticas de criação de filhos, pontuando repercussões importantes no desenvolvimento da criança.

Por fim, ainda em relação à categoria *Desenvolvimento social da criança quando inserida na rotina da creche*, as educadoras das creches públicas apontaram, no conteúdo do seu discurso, como um aspecto relevante a *Identificação da interferência negativa de fatores sociofamiliares* ($f=20$; 33,33%) como um fator que termina dificultando que o desenvolvimento social das crianças seja melhor promovido no cotidiano da creche.

Eles, às vezes, são muito agressivos. Os pais bebem, batem na mãe (...). A gente vai percebendo que tem criança que não dorme de noite porque o pai chega bêbado batendo na mãe, batendo nas crianças, sem deixá-las dormir (...). Acho a parte mais complicada, porque enquanto a gente diz: “Neném, não pode bater, porque machuca”, a mãe em casa diz “Quebre ele no pau. Se ele encostar em você, meta-lhe a mão!” (...). Porque, assim, eles têm uma convivência aqui e a gente passa uma certa tranquilidade e lá fora eles têm um outro mundo (...).(Creche Pública)

De maneira associada a esse processo de caracterização do desenvolvimento das crianças, emergiu uma classe temática denominada *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças* a partir dos aspectos motor, cognitivo, linguístico e social. A Tabela 7, a seguir, apresenta as categorias e subcategorias dessa classe temática:

Tabela 7: Classe Temática: Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças

Categorias	Subcategorias	Educadoras / Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		f	%	f	%	f	%
Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança	Utilizar atividades recreativas	24	9,33	18	11,7	42	10,21
	Utilizar atividades dirigidas (ensino)	16	6,22	09	5,84	25	6,1
	Estimular as crianças	19	7,4	16	10,38	35	8,51
	Manusear objeto	20	7,8	09	5,84	29	7,05
Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança	Utilizar atividades dirigidas (ensino)	19	7,4	18	11,68	37	9,00
	Estimular as crianças	15	5,83	10	6,5	25	6,1
	Considerar a convivência da criança na creche e em casa	12	4,66	11	7,14	23	5,59
	Utilizar brinquedos educativos	10	3,89	02	1,29	12	2,91
Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança	Contar, recontar as histórias e cantar	40	15,56	21	13,63	61	14,84
	Estimular a comunicação	20	7,8	12	7,8	32	7,8
Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança	Utilizar atividades de socialização	34	13,22	18	11,7	52	12,65
	Estimular comportamentos afetivos	28	10,89	10	6,5	38	9,24
Total		257	100	154	100	411	100

$\chi^2 (11, N=411) = 9,8, p \leq 0,5$

A partir da Tabela 7, verifica-se que a classe temática *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças* subdivide-se em 4 categorias, a saber: *Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança*; *Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança*; *Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança*; e *Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança*. Observa-se, ainda, que não há diferença significativa nas frequências das subcategorias em relação aos dois grupos de educadoras ($X^2(11, N=411) = 9,8, p \leq 0,5$), mas se consideram as possíveis diferenças nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches particulares.

Nessa premissa, tanto as educadoras das creches públicas quanto as educadoras das creches particulares evidenciaram no conteúdo do seu discurso a identificação de estratégias importantes para promoção do desenvolvimento infantil no cotidiano da creche. Observa-se que há certo consenso em relação às concepções de ambos os grupos de educadoras nas categorias e subcategorias da classe temática *Estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento das crianças*.

No que diz respeito à categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento motor da criança*, destaca-se que tanto as educadoras das creches públicas quanto das creches particulares ressaltaram a importância de *Utilizar atividades recreativas* ($f=42$; 10,21%), como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Então, eu acho que quando a gente dá oportunidade à criança pra dançar (...). Teatro (...). De dança (...). De expressão corporal (...). As atividades que nós fazemos aqui da recreação (...). (Creche Pública)

Com atividades variadas, como na questão do correr (...). A questão do pular (...). As atividades têm que trabalhar todos os riscos (...). Na questão que envolve brinquedos, são os desafios para essa criança, para ela iniciar as atividades e chegar até o fim (...). (Creche Particular)

Já dentre as *Estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo da criança*, destacou-se a subcategoria *Utilizar atividades dirigidas* ($f=37$; 9%) em ambos os grupos de educadoras. As falas a seguir contextualizam esses aspectos:

A gente, essa semana, tá trabalhando as cores, e eles conseguem captar rápido (...). O faz de conta (...). Também tem uma parte sistematizada (...). Quando a gente põe uma tarja com o nome da sala na porta, é uma situação real (...). Ela tá identificando aquele objeto como tem a tarja no ônibus (...). Eu acho que o trabalho que a gente faz com contação de histórias (...). (Creche Pública)

Uma roda de leitura (...). Na questão também da diversidade de números (...). Das cores (...). A questão dos primeiros rabiscos (...). Dos primeiros grafismos (...). A questão dela ter o momento dela junto à professora (...). Eles aprendem a primeira letra do nome (...) Identificam o nome deles (...). Identificam sempre que veem a letra (...). Sabem que é o nome deles (...) A gente já tá trabalhando com o planejamento (...). (Creche Particular)

Em relação à categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento linguístico da criança*, tanto as educadoras das creches públicas quanto as educadoras das creches particulares enfatizaram *Contar, recontar as histórias e cantar* ($f=61$; 14,84%) como procedimentos importantes para promover o desenvolvimento infantil. Os estudos de Hargrave e Sénéchal (2000) e Salomão (2012) corroboram com esses dados, evidenciando os efeitos benéficos da leitura de histórias, principalmente, em situações em que as crianças são participantes ativos, interagindo com a história.

A seguir, são citados exemplos das falas das educadoras:

(...) Contar historinhas pra eles (...). As musiquinhas (...). Então, eu procuro no meu dia a dia na sala de aula estar sempre em contato com histórias (...). Com livros (...). Com música (...). De estar folheando os livros (...). A gente trabalha muito a musicalidade

porque, com a música, eles vão desenvolvendo a linguagem (...). Contos (...). Através também de histórias e do reconto de histórias (...). (Creche Pública)

A gente sempre trabalha com musicas infantis (...). Cantar (...). Quando começa a música eles já começam com o gestinho, a gente já sabe qual é a música que eles querem cantar (...). Eles falam o que acharam da história (...). Contar a historinha (...). (Creche Particular)

Por último, na categoria *Estratégias para promover o desenvolvimento social da criança*, prevaleceu *Utilizar atividades de socialização* ($f=52$; 12,65), que remete à importância de a interação entre as crianças ser trabalhada a partir de atividades que priorizem esse aspecto, como pode ser observado nas falas abaixo:

Ter essa convivência com o outro, as histórias, as atividades, tudo é também voltado pra esse lado (...). Estimular a socialização deles (...). Através do recreio, a gente gosta de sempre... “Vamos brincar de casinha”, e coloca o material que a gente tem, os brinquedos e eles começam a se socializar (...). Interagir nas brincadeiras (...). Compartilhar brinquedos, espaços (...). (Creche Pública)

Atividades que trabalhem cada vez mais a socialização deles (...). Ficarem mais unidos (...). Porque eu faço a atividade por rodízio, de quatro em quatro, aí eles ainda têm essa socialização boa (...). (Creche Particular)

Conjuntamente, essas estratégias para promover o desenvolvimento das crianças devem ser pensadas e sistematizadas, no cotidiano das creches, no sentido de estimular o processo de desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos: motor, cognitivo, linguístico e social. Cabe ressaltar, porém, conforme Silva e Bolsanello (2002), que a creche não substitui a ação da família. “Pelo contrário, se configura como um lugar de interação e socialização das crianças, complementar à ação familiar e que, por isso, necessita de uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas” (p. 3). Ademais, segundo Barbosa e Horn (2001), o cotidiano da creche deve promover uma rotina de atividades diferenciadas para as crianças, como o horário da chegada, a

alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados, a exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de história. Essas atividades devem permitir experiências que estimulem a criatividade e a interação social, dentre outros aspectos.

Para finalizar, destacou-se, no presente estudo, a classe temática *Concepções das educadoras sobre o papel do educador*. A Tabela 8, a seguir, apresenta os dados referentes à mesma:

Tabela 8: Classe temática: Concepções das educadoras sobre o papel do educador

Categoria	Subcategorias	Educadoras/ Creches Públicas		Educadoras/ Creches Particulares		Total	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Papel do educador	Educar as crianças	19	28,35	11	21,56	30	25,42
	Conhecer sobre desenvolvimento infantil	17	25,4	08	15,68	25	21,18
	Mediar as interações	15	22,38	08	15,68	23	19,49
	Estimular o desenvolvimento infantil	14	20,89	18	35,32	32	27,11
	Orientar as famílias	02	2,98	06	11,76	08	6,8
Total		67	100	51	100	118	100

$X^2 (4, N=118) = 7,9, p \leq 0,09$

De acordo com a Tabela 8, tem-se a classe temática *Concepções das educadoras sobre o papel do educador* com sua categoria *Papel do educador*, que se desdobra em 5 subcategorias: *Educar as crianças*; *Conhecer sobre desenvolvimento infantil*; *Mediar as interações*; *Estimular o desenvolvimento infantil*; e *Orientar as famílias*. Verifica-se que o resultado do Teste Qui-Quadrado não apresenta diferença significativa ($X^2 (4, N=118) = 7,9, p \leq 0,09$) nas frequências das subcategorias em relação às educadoras das creches públicas e as educadoras das creches particulares. No entanto, consideram-se as possíveis variações nas frequências a partir de seus percentuais de distribuição do conteúdo entre as subcategorias para ambos os grupos de educadoras.

Nessa premissa, na categoria *Papel do educador*, verifica-se a prevalência das falas das educadoras de creches públicas na subcategoria *Educar as crianças* (f=19; 28,35%), seguida da subcategoria *Conhecer sobre desenvolvimento infantil* (f=17; 25,4%). As falas a seguir exemplificam esses aspectos:

Como alguém que tem que ensinar alguma coisa pra criança (...). Conseguir olhar pra cada criança e ver um ser humano também (...). Trazer sempre coisas novas (...). Ser um educador para educar tanto a parte pedagógica como a parte social também (...). A criança só vai se sentir segura quando você se doar e ela ver que você tá ali pra ensinar (...). O professor não tá ali só pra ensinar a ler, essas coisas, mas o geral (...). O meu papel ali é ensinar a ser gente, a ser cidadão (...). (Creche Pública)

Entendendo todas essas etapas do desenvolvimento (...). Eu acho que o educador tem que entender um pouquinho de tudo (...). Ele tem que conhecer a criança (...). O educador vai ajudar a criança a partir do momento que ele tem o conhecimento do mundo dessa criança, lá fora, na família. (...). Ele tem que ter um planejamento antes (...). Se ela tem conhecimento a fundo do que é uma criança, da educação infantil (...). (Creche Pública)

Já nas falas das educadoras das creches particulares, há uma ênfase na subcategoria *Estimular o desenvolvimento infantil* (f=18; 35,32%) como sendo um papel importante de ser desempenhado pelo educador junto às crianças, conforme exemplos de falas a seguir:

Eu acho que incentivando mais ainda (...). Fazendo atividades de acordo com as necessidades de cada um (...). Auxiliar para que a criança melhor se desenvolva (...). Procurar as melhores formas (...). Deixar que a criança descubra como é que se faz, como é que pinta (...). Não entregar a coisa pronta pra criança (...). Eu acho que o educador tem o papel de estimular a criança a se desenvolver (...). (Creche Particular)

Ressalta-se, ainda, que o papel de *Orientar as famílias* foi sinalizado como sendo também papel do educador, mas configura-se como sendo a subcategoria menos frequente em ambos os grupos de educadoras (f=8; 6,8%), sendo menor esse índice

entre as públicas ($f=2$; 2,98%). Exemplos das falas das educadoras podem ser observados a seguir:

Conhecer a família (...). Saber quem é a família dessa criança para, a partir daí, ele fazer um trabalho com ela (...). (Creche Pública)

Uma vez no mês a gente faz uma reunião com pais, por turma. É uma coisa que tem funcionado muito aqui (...). Tem que ter um diálogo entre professor e pais, escola e pais, porque aí os dois trabalhando juntos vão ter um resultado bem melhor (...). Ajudando os pais para que esse desenvolvimento seja contínuo (...). (Creche Particular)

Em suma, nessa inter-relação entre as concepções de desenvolvimento infantil apresentadas pelas educadoras, os aspectos promotores ou não do mesmo, a forma como elas caracterizam o desenvolvimento das crianças e que estratégias usam para estimulá-lo, há uma relação com as concepções sobre o papel do educador nesse processo. Para Oliviera et al. (1998), o educador de creche vai se constituir de forma diferente conforme perceba o seu papel na creche junto com as crianças. Assim, poderá se ver como alguém que apenas “cuida” e “toma conta” das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas. Além disso, conforme Oliveira (2001, p.95), os avanços na qualidade da educação infantil passam, essencialmente, “pela valorização do papel do educador e da possibilidade que este encontra na construção de seus conhecimentos, seja através de uma formação inicial de qualidade e de uma formação continuada, na qual terá acesso, de forma crítica, a propostas pedagógicas para a área”.

Nesta premissa, é interessante destacar que essas concepções sobre desenvolvimento infantil podem repercutir sobre as interações entre educadores e crianças; desse modo, segue-se com a análise dos dados referentes às interações observadas.

5.3. *Resultados da análise das interações observadas*

Atendendo a um dos objetivos deste estudo, de analisar as interações educador-crianças em creches, os resultados aqui apresentados correspondem aos dados obtidos a partir do sistema de categorização e análise dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e dos comportamentos comunicativos infantis apresentados nas interações educador-crianças, em contextos interativos poliádicos de creches públicas e particulares.

Dessa forma, posteriormente à aplicação do questionário sociodemográfico e da entrevista semiestruturada às educadoras, foram agendadas e realizadas observações, através de filmagens, das interações entre a educadora que coordenava as atividades das turmas do Maternal I das creches pesquisadas e as crianças de cada turma dessas, em contextos poliádicos de atividades de ‘contar e recontar histórias infantis’, os quais fazem parte das atividades de rotina das creches em estudo e envolvem trocas comunicativas verbais e não verbais entre educadoras e crianças de forma coletiva.

Para analisar as verbalizações e os comportamentos não verbais das educadoras e das crianças, foram elaboradas categorias interacionais a partir da análise dos protocolos de observações, dos objetivos da pesquisa e da literatura consultada. Esse sistema de categorização baseou-se em classificações mutuamente exclusivas, ou seja, cada um dos enunciados verbais e não verbais foram classificados em apenas uma categoria que corresponde, conforme a pesquisadora, àquela que desempenha a função principal.

Dessa maneira, a transcrição das observações das interações filmadas seguiu as normas do CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), e a codificação dos enunciados comunicativos verbais e não verbais das educadoras e das crianças, seguida

do levantamento da frequência das categorias interacionais, foram realizados a partir do CLAN (*Computerized Language Analysis*), sendo ambos componentes do programa computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Será apresentada, através do Anexo 7 (citado no capítulo do método), uma parte demonstrativa de um dos protocolos de transcrição das observações realizadas.

Diante disso, segue a apresentação das categorias e subcategorias dos enunciados comunicativos verbais e não verbais das educadoras e das crianças, seus respectivos códigos e as definições das mesmas, elaboradas a partir dos objetivos do estudo, dos comportamentos comunicativos emergentes e dos estudos desenvolvidos por Salomão e Conti-Ramsden (1994), Salomão (1996, 2010) e Ramos (2010):

A. Estilos comunicativos utilizados pelas educadoras

1. *Feedbacks* (FEE): São enunciados de aprovação ou não das verbalizações e ações da criança; são respostas do adulto aos enunciados infantis de maneira a confirmá-los, corrigi-los ou alterá-los.

1.1. *Feedback de correção* (FEE:COR): Enunciado de correção do adulto para a verbalização incorreta da criança.

Ex: *CHI: Uma criança diz: o lobo.

%act: As crianças olham para o livro e uma criança aponta em direção a ele.

***MOT: O cavalo! Que lobo.**

1.2. *Feedback de confirmação* (FEE:CON): Enunciado do adulto repetindo a resposta da criança, perguntando para confirmar, aumentando a entonação e demonstrando tê-la entendido.

Ex: *CHI: É a dona Aranha.

%act: A mesma criança, que acabara de falar, novamente se pronuncia.

***MOT: Eita, é a dona Aranha!**

1.3. *Feedback de aprovação* (FEE:APR): Enunciado do adulto indicando aprovação em relação à verbalização ou ao comportamento não verbal da criança.

Ex: *CHI: Do galo.

%act: 0.

***MOT: Do galo. Muito bem!**

1.4. *Feedback de desaprovação* (FEE:DES): Enunciado do adulto indicando desaprovação em relação à verbalização ou à ação da criança.

Ex: *CHI: Uma criança responde: Durex.

%act: 0.

***MOT: Não!**

1.5. *Feedback de resposta a questão* (FEE:RES): Enunciado de resposta do adulto em relação a questões feitas pelas crianças.

Ex: *CHI: Uma criança diz: tia, tia.

%act: Olham em direção à educadora.

***MOT: O que é, meu amor?**

2. Requisições (REQ): São solicitações do adulto que demandam respostas verbais ou não verbais da criança sobre objetos, situações ou ações; correspondem a um dos estilos de *input* mais efetivos na iniciativa da conversação, possibilitando a participação da criança na interação.

2.1. *Requisição de resposta geral* (REQ:RES:GER): Enunciado (questões) que solicita informações sobre a localização, a identidade de um objeto, evento ou situação.

Ex: ***MOT: Quem é esse aqui bem pequenininho?**

%act: Faz o gesto com os dedos indicador e polegar indicando um tamanho pequeno.

*CHI: O ratinho.

2.2. *Requisição de resposta específica* (REQ:RES:ESP): Enunciado (questões) que solicita da criança uma resposta específica, afirmativa ou negativa, em relação a um enunciado prévio.

Ex: ***MOT: O fogo queima, né?**

%act: 0.

*CHI: É.

2.3. *Requisição de sugestão* (REQ:SUG): Enunciado (questões) que sugere à criança uma possível ação.

Ex: ***MOT: Vamos ouvir essa historinha? O leão e o rato.**

%act: Aponta para o livro.

*CHI: Vamo.

2.4. *Requisição de esclarecimento* (REQ:ESC): Enunciado (questões) que solicita da criança esclarecimentos sobre algo que o adulto não entendeu da fala da criança.

Ex: *CHI: “Peda”.

%act: A criança se aproxima da professora para responder.

***MOT: Cachorro come pedra?!**

%act: A educadora se dirige à criança com o ar de espanto, intrigada.

2.5. *Requisição de complementação* (REQ:COM): Enunciado que solicita que a criança complemente o enunciado prévio do adulto.

Ex: *** MOT: Ele ficou como se estivesse...**

%act: A educadora também imita a expressão do ratinho.

*CHI: Assustado.

3. Assertivos (ASS): São enunciados que visam a nomear e caracterizar objetos e pessoas, descrever situações e ações, na tentativa de fornecer informações à criança sobre propriedades, localizações e possessões.

Ex: ***MOT: João e Maria gostam de ajudar o pai deles.**

%act: Passa a folha do livro e mostra a figura às crianças.

4. Reformulações (REF): São enunciados que dão continuidade à verbalização infantil, fornecendo contrastes semânticos e estruturais entre a fala anterior da criança e a resposta.

Ex: *CHI: De “catapola”.

%act: Outra criança se levanta.

***MOT: Ah, ela tá doente de catapora!**

5. Diretivos (DIR): Correspondem a comandos, instruções ou ordens que visam a dirigir a atenção, as verbalizações e/ou as ações da criança.

5.1. *Diretivo de atenção (DIR:ATE):* Enunciado do adulto dirigindo a atenção da criança, de maneira a pedir que a mesma se aproxime ou olhe para algo. Geralmente, esses enunciados recorrem a verbalizações do nome da criança ou verbalizações como “olhe”.

Ex: ***MOT: Oh, Maria, o saci.**

%act: Dirige-se à criança e lhe mostra o livro.

5.2. *Diretivo de controle* (DIR:CON): Enunciado do adulto que visa controlar ou expressar objeção ao comportamento apresentado pela criança.

Ex: ***MOT: Senta, João, senta.**

%act: Olha em direção às crianças.

5.3. *Diretivo de instrução precisa* (DIR:INS:PRE): Enunciado do adulto que fornece informações explícitas à criança sobre determinada atividade, identificando objetos e/ou suas características.

Ex: ***MOT: Esconda o seu nariz.**

%act: Coloca a mão no nariz.

6. Cantar (CAN): Corresponde ao uso de canções infantis pelo adulto nas interações com as crianças.

Ex: ***MOT: “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu levava Fernanda lá pro fundo do mar”.**

%act: Aproxima-se de Fernanda.

7. Uso do livro (LIV): Corresponde ao uso do livro de história pelo adulto, nas interações (Ramos, 2010).

7.1. *Leitura do livro* (LEI:LIV): O adulto lê a história sem realizar modificações.

Ex: ***MOT: “Pois sim, pois sim, pois sim, vou amassar sozinha”.**

%act: 0.

7.2. *Vocalização com o livro* (VOC:LIV): O adulto conta história para as crianças, recorrendo a modificações no contexto da história e buscando vocalizar como se fosse um dos personagens.

Ex: ***MOT: O leão vive na floresta, ele está muito cansado e está tirando uma sonequinha.**

%act: Enquanto lê, a educadora simula as situações, tais como: de cansaço e de dormir.

8. Gestos Comunicativos (GES:COM): São expressões gestuais utilizadas pelo adulto para interagir com as crianças.

8.1. *Gesto de apontar (GES:APO)*

Ex: *MOT: Hummm, cheirinho de bolo, hummm, eita que delícia.

%act: Senta-se e aponta para o tapete, olhando em direção às crianças.

8.2. *Gesto de afirmação (GES:AFI)*

Ex: *MOT: Joana! Muito prazer!

%act: Balança a cabeça afirmativamente.

8.3. *Gesto de negação (GES:NEG)*

Ex: *MOT: Lembram da galinha pintadinha? Lembram?

%act: Balança a cabeça de lado, negando.

B. Comportamentos comunicativos apresentados pelas crianças nas interações com as educadoras

1. Fala espontânea (FE): Refere-se a qualquer comportamento verbal da criança que não corresponde a uma imitação ou repetição de um determinado enunciado anterior do adulto.

Ex: *MOT: Conheço um jacaré que gosta de comer. Esconda a sua orelha.

%act: Coloca a mão na orelha.

***CHI: Uma criança diz: olha a porta, olha a porta.**

%act: Uma criança aponta em direção à câmera.

2. Resposta verbal adequada (RE:VE:AD): A criança responde de maneira correta a um enunciado do adulto.

Ex: *MOT: O gato. Como é que o gato faz?

%act: 0.

***CHI: Miau! Miau!**

3. Resposta verbal inadequada (RE:VER:IN): A criança responde de maneira incorreta a um enunciado do adulto.

Ex: *MOT: Como foi que começou a história?

%act: 0.

***CHI: O ratinho soltou ele.**

%act: 0.

*MOT: Não, antes, antes.

4. Resposta não verbal adequada (RE:NV:AD): A criança responde de forma não verbal, através de ações, corretamente ao enunciado do adulto.

Ex: MOT: Como é que a árvore fica?

%act: A educadora abre os braços e se balança, imitando o movimento de uma árvore.

*CHI: 0.

%act: As crianças também fazem o movimento da árvore.

5. Resposta não verbal inadequada (RE:NV:IN): A criança responde de forma não verbal, através de ações, incorretamente ao enunciado do adulto.

Ex: **%act: As crianças fazem novamente o gesto de morder.**

*MOT: Como foi que o ratinho salvou o leão? Mordendo, foi? Roendo a armadilha.

6. Imitação da criança (IM:CRI): A criança imita comportamentos expressos pelo adulto na interação.

Ex: *MOT: Todo mundo dá tchau para o saci. Tem que dar tchau para o saci.

%act: Faz o gesto de dar tchau.

*CHI: 0.

%act: **Imitam a educadora.**

7. Rir (R): Expressões afetivas das crianças para com o adulto por meio do sorriso.

Ex: *MOT: Ui!

%act: A educadora dá um passo para trás simulando um “susto”.

*CHI: 0.

%act: **Algumas crianças riem.**

8. Apontar (APO): Expressões de gestos de apontar da criança para responder ao enunciado do adulto.

Ex: *MOT: O que é que acontece se botar a mão na boca do dragão?

%act: 0.

*CHI: Queima aqui.

%act: **A criança aponta para os dedos.**

9. Olhar em direção ao adulto (ODA): A criança recorre ao olhar como forma de comunicação, ou seja, olha em direção ao adulto enquanto responde ao enunciado.

Ex: *MOT: Vou contar uma historinha, olha aqui, a história tá aqui.

%act: Pega um pano colorido e coloca no chão, à sua frente.

*CHI: 0.

%act: Olham em direção à educadora.

10. Vocalizações (VOC): Enunciados da criança que são incompreensíveis, parecidos com balbucios, porém, apresentam função comunicativa.

Ex: ***CHI: Vocalizam.**

%act: Olham em direção a educadora.

11. Repetição espontânea (REP:ESP): Enunciado da criança que corresponde à mesma forma do enunciado anterior do adulto.

Ex: ***MOT:** Chega, bruxa!

%act: A educadora faz o gesto de chamamento com a mão.

***CHI: Chega, bruxa!**

12. Autorrepetição (AUT:REP): Enunciado da criança que corresponde à mesma forma do seu próprio enunciado.

Ex: ***CHI:** Olha, ela tá doente.

%act: Duas crianças se levantam e caminham até a educadora.

***MOT:** Sabem quem é?

%act: 0.

***CHI: Ela tá doente.**

13. Não resposta (NR): A criança não expressa resposta às perguntas feitas pelo adulto.

Ex: ***MOT:** Mas, sabe o que foi que a bruxa disse?

%act: 0.

***CHI: 0.**

%act: 0.

Feita essa descrição das categorias e subcategorias utilizadas na pesquisa, as figuras a seguir visam a apresentar, de forma sintética, os estilos comunicativos das educadoras direcionados às crianças e os comportamentos comunicativos verbais e não verbais referentes à participação das crianças nas interações estabelecidas com as educadoras:

<i>ESTILOS COMUNICATIVOS</i>	<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>
ESTILOS COMUNICATIVOS UTILIZADOS PELAS EDUCADORAS NAS INTERAÇÕES COM AS CRIANÇAS	<i>Feedbacks</i>	<i>Feedback</i> de correção
		<i>Feedback</i> de confirmação
		<i>Feedback</i> de aprovação
		<i>Feedback</i> de desaprovação
		<i>Feedback</i> de resposta a questão
	Requisições	Requisição de resposta geral
		Requisição de resposta específica
		Requisição de sugestão
		Requisição de esclarecimento
		Requisição de complementação
	Assertivos	-
	Reformulações	-
	Diretivos	Diretivo de atenção
		Diretivo de controle
		Diretivo de instrução precisa
	Cantar	-
	Uso do livro	Leitura do livro
		Vocalização com o livro
	Gestos comunicativos	Gesto de apontar
		Gesto de afirmação
		Gesto de negação

Figura 5. Quadro-síntese relativo aos ***estilos comunicativos utilizados pelas educadoras*** nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de categorias e subcategorias.

COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS INFANTIS	CATEGORIAS
COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS APRESENTADOS PELAS CRIANÇAS NAS INTERAÇÕES COM AS EDUCADORAS	Fala espontânea
	Resposta verbal adequada
	Resposta verbal inadequada
	Resposta não verbal adequada
	Resposta não verbal inadequada
	Imitação
	Rir
	Apontar
	Olhar em direção ao adulto
	Vocalizações
	Repetição espontânea
	Autorrepetição
	Não resposta

Figura 6. Quadro-síntese relativo aos *comportamentos comunicativos infantis* apresentados nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares, que se desdobraram na composição de categorias.

Considerando os aspectos descritos nas **Figuras 5 e 6**, será apresentada a análise e discussão dos dados resultantes das interações observadas. A proporção das categorias e subcategorias dos enunciados comunicativos verbais e não verbais das educadoras e das crianças foi calculada pela frequência e pelo índice percentual de distribuição desses enunciados. Além disso, as frequências desses enunciados foram inseridas no programa SPSS, através do qual se pôde realizar a aplicação do Teste Qui-Quadrado (X^2), com nível de significância $p \leq 0,05$, para verificar se havia diferença significativa entre as contingências de comportamentos verbais e não verbais das educadoras e das crianças em ambos os grupos. Esses dados configuram, no geral, os tipos de verbalizações e comportamentos comunicativos não verbais apresentados pelas educadoras e pelas crianças nos contextos interacionais poliádicos tanto das creches públicas quanto das creches particulares.

Desse modo, observa-se a seguir, na Tabela 9, as frequências e o percentual dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras:

Tabela 9: Estilos comunicativos utilizados pelas educadoras e dirigidos às crianças nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares.

Categorias	Subcategorias	Contexto poliádico/ Creches Públicas		Contexto poliádico/ Creches Particulares		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%
Feedbacks	Feedback de correção	16	1,23	16	1,05	32	1,12
	Feedback de confirmação	54	4,17	77	4,94	131	4,6
	Feedback de aprovação	8	0,62	14	0,89	22	0,78
	Feedback de desaprovação	6	0,46	15	0,96	21	0,73
	Feedback de resposta a questão	12	0,93	11	0,7	23	0,8
TOTAL		96	7,41	133	8,54	229	8,03
Requisições	Requisição de resposta geral	216	16,69	253	16,25	469	16,45
	Requisição de resposta específica	148	11,43	169	10,85	317	11,11
	Requisição de sugestão	66	5,10	38	2,44	104	3,64
	Requisição de esclarecimento	7	0,54	19	1,22	26	0,91
	Requisição de complementação	34	2,63	51	3,27	85	3
TOTAL		471	36,39	530	34,03	1001	35,11
Assertivos		271	20,94	297	19,07	568	20
Reformulações		11	0,85	29	1,86	40	1,4
Diretivos	Diretivo de atenção	150	11,6	263	16,89	413	14,48
	Diretivo de controle	29	2,24	54	3,46	83	2,91
	Diretivo de instrução precisa	12	0,92	27	1,74	39	1,31
TOTAL		191	14,76	344	22,09	535	18,7
Cantar		13	1	35	2,24	48	1,68
Uso do livro	Leitura do livro	47	3,65	23	1,47	70	2,45
	Vocalização com o livro	126	9,75	98	6,3	224	7,85
TOTAL		173	13,4	121	7,77	294	10,31
Gestos comunicativos	Gesto de apontar	57	4,4	61	9,91	118	4,15
	Gesto de afirmação	04	0,3	05	0,33	9	0,31
	Gesto de negação	07	0,55	02	0,16	9	0,31
TOTAL		68	5,25	68	4,4	136	4,77
TOTAL		1.294	100	1.557	100	2.851	100

$\chi^2 (20, N=2851) = 85,16, p \leq 0,000$

A partir da Tabela 9, observa-se que os *Estilos comunicativos* utilizados pelas educadoras originaram 8 categorias gerais, a saber: *Feedbacks*, *Requisições*, *Assertivos*, *Reformulações*, *Diretivos*, *Cantar*, *Uso do livro* e *Gestos comunicativos*, as quais se desdobraram em diversas subcategorias. Ressalta-se que as diferenças nas frequências e nos percentuais de distribuição dos enunciados das educadoras das creches públicas e

das particulares são consideradas, e o resultado do Teste Qui-Quadrado indicou diferença significativa entre as frequências de respostas às diferentes categorias e subcategorias de *Estilos comunicativos* em ambos os grupos de educadoras (X^2 (20, N=2851) = 85,16, $p \leq 0,000$), sendo as *Requisições* o estilo comunicativo a apresentar frequência mais elevada, seguido dos *Assertivos* e dos *Diretivos*, com uma diferenciação significativa na frequência desse último estilo em relação ao grupo de educadoras das creches particulares.

Desse modo, a partir dos dados elencados na Tabela 9, observa-se a predominância das *Requisições* ($f=1001$; 35,11%) enquanto estilos comunicativos utilizados tanto pelas educadoras das creches públicas ($f=471$; 36,39%) quanto das privadas ($f=530$; 34,03%), destacando-se o uso das *Requisições de resposta geral* ($f=469$; 16,45%) e das *Requisições de resposta específica* ($f=317$; 11,11%) nos dois grupos.

Nessa premissa, Salomão (1996) define as *Requisições de resposta geral* como questões elaboradas pelo adulto as quais remetem à solicitação de informações, por parte das crianças, sobre aspectos como localização, identidade de um objeto, evento ou determinada situação, enquanto que as *Requisições de resposta específica* caracterizam-se por questões em que o adulto solicita das crianças confirmações ou negações em relação a um enunciado prévio. Em vista disso, observa-se que, principalmente, as *Requisições de resposta geral* possuem um caráter facilitador do desenvolvimento linguístico infantil, porque conferem às crianças a oportunidade de aprimorar as suas habilidades comunicativas, uma vez que requerem respostas mais amplas e melhor estruturadas, ao passo que *Requisições de resposta específica* suscitam respostas mais simples, restritas ao sim ou não (Borges & Salomão, 2003; Rivera, Girolametto, Greenberg & Weitzman, 2005).

É necessário destacar que estudos realizados em creches, tais como Hargrav e Sénéchal (2000), Rivera et al. (2005) e Ramos (2010), revelaram resultados diferentes dos encontrados no presente estudo, visto que os autores supracitados verificaram uma prevalência do uso de *Requisições de resposta específica* em contextos de interação poliádica, além de representar menor qualidade e quantidade de atenção.

Embora a literatura tenha apresentado esses resultados, no presente estudo houve uma prevalência do uso das *Requisições de resposta geral* entre as educadoras das creches públicas e particulares nos contextos de interação poliádica. Pode-se inferir que isso ocorreu devido a características específicas dos contextos onde os dados foram coletados, tais como: o tipo de atividade de *Contar e recontar a história*, na qual as educadoras, de maneira geral, não se restringiam a só relatar a história, mas também buscavam recontá-la fazendo questionamentos às crianças. Destaca-se também que, enquanto a história era contada, surgiam questionamentos das educadoras voltados para as crianças, buscando saber o que achavam que poderia acontecer no transcorrer da narrativa. Além disso, observou-se que a presença considerável de falas espontâneas por parte das crianças, iniciando situações de interações, ocasionou situações que suscitavam a elaboração de questionamentos, pelas educadoras, às crianças, estabelecendo maiores períodos de diálogos.

Possivelmente, esse formato de *Contar e recontar a história* adotado como uma prática capaz de promover a participação das crianças em contextos interativos tenha relação com o fato de a maior parte das educadoras pesquisadas ter cursado ou estar cursando formação de nível superior em Pedagogia, o que sugere que essas profissionais possuem o conhecimento sobre como manejar o contexto de leitura de história na perspectiva de facilitar a participação e a comunicação das crianças no mesmo.

O segundo estilo comunicativo a se destacar foram os *Assertivos*, obtendo um nível de incidência bastante semelhante tanto nas creches públicas ($f=271$; 20,94%) quanto nas particulares ($f= 297$; 19,07%). Com relação à prevalência desse estilo, destaca-se que o mesmo costuma ser associado a contextos de leitura e narrativa de histórias, tais como os que foram utilizados no presente estudo, uma vez que os assertivos referem-se a enunciados que visam a descrever situações e ações na tentativa de fornecer informações à criança sobre propriedades, localizações e possessões (Salomão & Conti-Ramsden, 1994).

O estudo de Girolametto e Weitzman (2002), que versa sobre o *input linguístico* de responsividade usado por educadores com crianças mais novas e pré-escolares em dois contextos naturais de atividade (um de brincadeira com massa de modelar e o outro de leitura de livros), também identificou o uso acentuado de assertivos, pelas educadoras, no contexto poliádico de leitura de livro. Para os autores desse estudo, as possíveis explicações podem estar no fato de as educadoras, geralmente, terem a expectativa de que as crianças vão apenas escutar, ficar atentas e responder a questões específicas sobre o conteúdo do livro, como também as educadoras tendem a compreender a leitura de livro como uma atividade puramente didática ou instrucional, logo, buscariam mais informar e descrever itens da história às crianças.

Em relação aos *Assertivos*, destaca-se também que os mesmos vieram em determinadas situações acompanhados de *Gestos comunicativos*, como apontar, numa forma de fornecer às crianças uma inter-relação entre o objeto e a informação expressa, por exemplo. Esses *Gestos comunicativos* referem-se a expressões gestuais usadas pelas educadoras para interagir com as crianças e configuram-se entre os estilos comunicativos menos frequentes entre os grupos de educadoras ($f=136$; 4,77%), mas que aparecem bastante associados aos *Assertivos* e aos *Diretivos*.

No conjunto dos estilos comunicativos apresentados às crianças, os *Diretivos* foram o terceiro estilo a prevalecer em ambos os grupos de educadoras ($f=535$; 18,7%), sendo que as educadoras das creches públicas usaram o correspondente a 191 *Diretivos* (14,76%) e as educadoras das creches particulares usaram um quantitativo maior de *Diretivos* ($f=344$; 22,09%).

Conforme Akhtar, Dunham e Dunham (1991), os *Diretivos* são expressões comunicativas que podem ser interpretadas como comandos ou instruções que possuem um componente imperativo interpretável que dirige a atenção, as verbalizações e/ou as ações da criança. Esses estilos diretivos são de diversos tipos e exercem influência diferenciada sobre o desenvolvimento linguístico infantil (Girolametto, Weitzman, Lieshout & Duff, 2000). Nessa premissa, a análise dos tipos específicos de *Diretivos* das educadoras dirigidos às crianças revelou que os *Diretivos de atenção* foram os mais utilizados pelos dois grupos de educadoras, sobretudo pelas educadoras das creches particulares ($f=263$; 16,89%) quando comparadas com as educadoras das creches públicas ($f=150$; 11,6%).

A prevalência dos *Diretivos* em contextos coletivos, como identificado no presente estudo, pode estar associada, de acordo com Girolametto, Weitzman e Greenberg (2003), a serem contextos de interação onde os *Diretivos* costumam favorecer o manejo do grupo e o controle dos comportamentos das crianças, promovendo, ao mesmo tempo, interação e segurança.

Quanto à maior frequência dos *Diretivos de atenção* pelos dois grupos de educadoras, essa pode indicar diversas intenções comunicativas por parte das educadoras e não apenas a intenção de controle de comportamento das crianças, uma vez que os *Diretivos de controle* surgiram num quantitativo bem menor ($f=83$; 2,91%). Nessa premissa, o estudo de Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff (2000) considera

que o papel específico do *input linguístico Diretivo* na aquisição da linguagem não é definido claramente pelos teóricos sociointeracionistas e que os *Diretivos de atenção* podem ser vistos como capazes de possibilitar a participação das crianças nas interações, bem como de favorecer o desenvolvimento linguístico de crianças mais novas que possuem pouca habilidade comunicativa.

Desta feita, os dados do presente estudo indicam também que, além dos *Diretivos de atenção* terem demonstrado esse caráter de promover a interação, estabelecendo turnos maiores de engajamento entre educadoras e crianças nos contextos poliádicos da atividade de *Contar e recontar a história*, eles tiveram também o papel de controle de comportamento das crianças, principalmente a partir das educadoras das creches particulares. Esse aspecto remete ao fato de que existem controvérsias quanto ao uso dos *Diretivos*, devido a estes não serem comumente associados à promoção do desenvolvimento linguístico, por ser um estilo comunicativo que costuma ser mais restritivo e não promover a extensão do diálogo (Snow, 1994; Ely & Gleason, 1997; Braz & Salomão, 2002).

Pode-se supor que isso ocorreu devido a determinados aspectos, tais como: embora os grupos de crianças nas três creches particulares fossem menores do que os das públicas, as educadoras das creches particulares demonstraram mais dificuldades no manejo dos grupos durante a atividade de leitura de livro, por se deterem mais aos aspectos de manutenção da disciplina das crianças do que em estimular a participação das mesmas na interação; o uso com maior destaque de todas as subcategorias de diretivos pelas educadoras das creches particulares; além disso, observou-se que o gesto de apontar, cujo uso costuma se associar ao comportamento de direcionar a atenção, também prevaleceu entre as educadoras das creches privadas (f=61; 9,91%) em relação às educadoras das creches públicas (f=57; 4,4%). Nessa premissa, o estudo de

Girolametto, Weitzman, Lieshout e Duff (2000) considera haver certa associação entre a realização da atividade de leitura de livros em contextos coletivos e o uso considerável de diretivos pelos educadores visando o controle de comportamento das crianças.

Outro dado importante refere-se ao fato que os *Diretivos* são enunciados comunicativos que costumam se associar a níveis socioeducativos mais baixos dos adultos, o que termina por repercutir sobre o desenvolvimento linguístico das crianças (Hoff, 2006; Rowe, 2008). Nesse sentido, é importante destacar que os dados desses estudos divergem consideravelmente dos apresentados nesta pesquisa no tocante à realidade das educadoras das creches públicas, mas convergem com os dados coletados nas creches particulares, pois as educadoras dessas instituições apresentam renda familiar um pouco abaixo da média e o nível educacional não tão elevado, como foi possível observar nos itens sobre dados sociofamiliares e nível de escolaridade das participantes. O fato de as educadoras das creches públicas serem concursadas, em sua maioria, pode ser visto como um referencial acerca da consistência do seu nível de instrução.

No que tange à categoria *Uso do livro*, esta se desdobra nas subcategorias *Leitura do livro* e *Vocalização com o livro*. Vale destacar que, embora essa categoria de estilo comunicativo não esteja entre os estilos geralmente estudados pela literatura da área, é importante citá-la enquanto categoria que emergiu a partir do próprio tipo de atividade desenvolvida com as crianças, de *Contar e recontar a história*, e que passou a se configurar como uma forma de promover a interação. O estudo de Ramos (2010) é um referencial na identificação dessa categoria entre seus dados de pesquisa.

Nessa premissa, verifica-se que o *Uso do livro* recebe certo destaque dos dois grupos de educadoras ($f=294$; 10,31%), sobretudo a subcategoria *Vocalização com o livro* que se destacou mais entre as educadoras das creches públicas ($f=126$; 9,75%) do

que entre as educadoras das creches particulares ($f=98$; 6,3%). Essa subcategoria refere-se a situações em que a educadora não apenas conta a história tal qual está no livro, como uma leitura meramente didática, mas sim recorre a modificações no contexto da história e busca vocalizar como se fosse um dos personagens (Ramos, 2010). Observa-se que esse tipo de estratégia é importante porque favorece que as crianças interajam mais e as educadoras recorram menos aos *Diretivos de atenção*, como foi o caso das educadoras das creches públicas.

No que diz respeito aos *Feedbacks* e às *Reformulações*, que, juntamente com as *Requisições*, são estilos comunicativos associados à promoção do desenvolvimento linguístico infantil, observa-se que ambos estão entre as menores frequências de categorias apresentadas nos dois grupos de educadoras. Esses dados corroboram com o estudo de Hargrav e Sénéchal (2000), que também apontou uma menor frequência de *Feedbacks* e *Reformulações* nos contextos de interação poliádica.

No entanto, vale destacar os tipos de *Feedbacks* que se sobressaíram no presente estudo, tanto entre as educadoras das creches públicas quanto das privadas. Esses foram os *Feedbacks* de *confirmação*, que correspondem a enunciados do adulto repetindo a resposta da criança, perguntando para confirmar, visando a estimular a comunicação das crianças; e os *Feedbacks* de *correção* que podem ser vistos de maneira mais ampla, porque geralmente o adulto apresenta um enunciado de correção para a verbalização incorreta da criança, sem dizer que ela estava errada. O uso maior desses tipos de *Feedbacks* pode estar relacionado ao fato de terem predominado as *Requisições* no contexto geral dos estilos comunicativos utilizados pelas educadoras.

Assim sendo, realizada essa discussão sobre os estilos comunicativos utilizados pelos dois grupos de educadoras, segue-se com os resultados e discussão sobre os tipos

de verbalizações e comportamentos comunicativos não verbais apresentados pelas crianças nos dois tipos de contextos interacionais poliádicos pesquisados.

No que diz respeito à participação das crianças nas interações, a Tabela 10, a seguir, apresenta as frequências e o percentual das categorias referentes aos comportamentos comunicativos infantis que emergiram dos contextos de interação poliádica entre educadoras e crianças:

Tabela 10: Comportamentos comunicativos apresentados pelas crianças nos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares.

Categorias	Contexto poliádico/ Creches Públicas		Contexto poliádico/ Creches Particulares		TOTAL	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fala espontânea	58	9,61	71	10,64	129	10,15
Resposta verbal adequada	198	32,85	188	28,18	386	30,4
Resposta verbal inadequada	51	8,45	40	6	91	7,16
Resposta não verbal adequada	41	6,8	65	9,8	106	8,34
Resposta não verbal inadequada	15	2,5	33	4,94	48	3,8
Imitação	35	5,8	13	1,94	48	3,8
Rir	7	1,16	05	0,74	12	0,94
Apontar	22	3,65	27	4,04	49	3,85
Olhar em direção ao adulto	58	9,61	110	16,5	168	13,22
Vocalizações	32	5,3	23	3,44	55	4,33
Repetição espontânea	49	8,12	54	8,1	103	8,11
Autorrepetição	19	3,15	11	1,64	30	2,36
Não resposta	18	3	27	4,04	45	3,54
TOTAL	603	100	667	100	1270	100

$\chi^2 (12, N=1270) = 44, 6, p \leq 0,000$

É possível verificar, a partir da Tabela 10, que os *Comportamentos comunicativos infantis* originaram 13 categorias. Estas tiveram suas possíveis variações

de frequências e percentuais considerados na análise dos dados. Conjuntamente, tem-se o resultado do Teste Qui-Quadrado, que demonstra diferença significativa (X^2 (12, N=1270) = 44,6, $p \leq 0,000$) entre as frequências das categorias de enunciados infantis em relação aos contextos de interação poliádica das creches públicas e das creches particulares, sendo a categoria *Resposta verbal adequada* a apresentar frequência mais elevada.

Com base nos dados expostos na Tabela 10, é possível observar que, entre os comportamentos comunicativos apresentados pelas crianças, a primeira categoria a se destacar foram as *Respostas verbais adequadas* ($f=386$; 30,4%), tanto entre as crianças das creches públicas ($f=198$, 32,85%) quanto das crianças das creches particulares ($f=188$; 28,18%), tendo prevalecido também a *Fala espontânea* como terceira categoria de enunciados a emergir nas interações ($f=129$; 10,15%) e a *Repetição espontânea* ($f=103$; 8,11%) como quinta categoria que se destacou entre os grupos de crianças.

Esses dados sugerem que as crianças apresentam linguagem verbal bem desenvolvida, o que se observa tanto entre as crianças das creches públicas quanto das particulares. Isso pode ser ilustrado também pelo fato de ambos os grupos de crianças terem apresentado baixas frequências de *Resposta verbal inadequada* ($f=91$; 7,16%) e de *Não resposta* ($f=45$; 3,54%).

Outro aspecto interessante refere-se à convergência desses dados com os das entrevistas semiestruturadas, nas quais se observou que as educadoras dos dois grupos de creches caracterizaram o desenvolvimento linguístico das crianças, quando inseridas na rotina da creche, como estando voltado para o desenvolvimento da fala, considerando que as crianças estavam apresentando um bom desenvolvimento da linguagem verbal.

Esses dados, de maneira geral, podem ser explicados pelo tipo de linguagem apresentado pelas educadoras de creches públicas e privadas estar associada à promoção

do desenvolvimento linguístico infantil, principalmente, a partir do elevado uso de *Requisições de resposta geral*, como ocorreu no presente estudo (McCabe & Peterson, 1991; Aimard, 1998; Rivera et al., 2005). Considera-se também o uso dos *Feedbacks* e das *Reformulações* pelas educadoras desse estudo, que, embora tenha aparecido em menor frequência, ainda assim, conjuntamente com as *Requisições*, podem ter exercido uma influência sobre a promoção da linguagem expressiva das crianças (Borges & Salomão, 2003; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003; Camarata, Yoder & Camarata, 2006; Leonard, Camarata, Pawlowska, Brown & Camarata, 2008).

Outro comportamento comunicativo que se sobressaiu foi o *Olhar em direção ao adulto*. Este se configurou como a segunda categoria que mais emergiu nas interações entre as crianças das creches públicas ($f=58$; 9,61%) e, sobretudo, entre as crianças das creches particulares ($f=110$; 16,5%), o que pode ser um reflexo do elevado índice de diretivos de atenção utilizados pelas educadoras das creches particulares, como também o fato de o menor número de crianças por educadoras dessas creches particulares favorecer a interação.

Ainda com relação aos estilos comunicativos infantis, destaca-se que as crianças apresentaram uma frequência significativa de *Resposta não verbal adequada* ($f=106$; 8,34%), assim como certo destaque para o comportamento de *Apontar* ($f=49$; 3,85%). Conjuntamente, as *Respostas não verbais adequadas* e os comportamentos comunicativos de *Olhar em direção ao adulto* e de *Apontar* podem significar que as crianças apresentam uma boa linguagem gestual, dado que pode ser confirmado pelo fato de ambos os grupos de crianças terem apresentado baixas frequências de *Resposta não verbal inadequada* ($f=48$; 3,8%). Esses dados convergem com os resultados das entrevistas com as educadoras, nas quais se verificou que as entrevistadas dos dois grupos de creches tendem a caracterizar o desenvolvimento linguístico das crianças ao

chegarem à creche como sendo voltado para o uso maior da comunicação gestual pelas crianças, dessa forma, consideram satisfatório o desempenho da linguagem não verbal das crianças que acompanham.

Autores como Hunttenlocher, Vasilyeva, Cymerman e Levine (2002) discutiram, em seu estudo sobre *input* linguístico e habilidades sintáticas infantis, aspectos como o desenvolvimento da linguagem compreensiva das crianças e consideraram que, ao compararem os níveis de compreensão sintática entre crianças de baixo nível socioeconômico e crianças de alto nível socioeconômico, verificaram que não existia mudança substancial quanto ao desenvolvimento da linguagem compreensiva nos dois grupos de crianças.

Vale destacar ainda que, no presente estudo, prevaleceu a linguagem verbal, em comparação com a linguagem gestual, nos dois grupos de crianças, o que sugere que há uma correlação com a complexidade da fala das educadoras. Nessa premissa, contrariamente ao estudo de Marinac, Ozanne e Woodyat (2000), as educadoras desta pesquisa demonstraram um comportamento comunicativo mais responsivo com as crianças, independentemente das interações terem ocorrido em contextos coletivos.

Por fim, é interessante pontuar também que estes dados corroboram com as compreensões de Hunttenlocher et al. (2002) sobre a prevalência do uso de sentenças complexas pelas educadoras como um aspecto que repercute sobre o desenvolvimento das habilidades sintáticas nas crianças. Nesse sentido, ressalta-se que estes resultados convergem com o discurso das educadoras dos dois grupos de creches, tendo em vista que o mesmo priorizou o uso de estratégias para estimular o desenvolvimento da fala das crianças, tais como contar e recontar a história, e cantar.

CAPÍTULO VI

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou investigar as concepções de educadoras sobre o desenvolvimento infantil e analisar as interações educador-crianças nos contextos interativos poliádicos de atividades de ‘contar e recontar histórias infantis’, em creches públicas e privadas. Essa temática teve como base teórica os pressupostos da Teoria Sócio-Histórica de Vigotski, a Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem e os estudos sobre as Concepções de Desenvolvimento Infantil.

Retomando as questões norteadoras deste estudo, essas apontaram para a necessidade de se compreender: quais as concepções que circulam no campo de conhecimento dos educadores sobre desenvolvimento infantil; o que os educadores consideram como aspectos que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento das crianças; como caracterizam esse desenvolvimento; como percebem o papel do educador no desenvolvimento infantil; quais os estilos comunicativos utilizados pelos educadores nas interações com as crianças; e quais os comportamentos comunicativos infantis apresentados nas interações com os educadores. Nessa premissa, ponderou-se: o que a análise dos dados coletados trouxe de significativo, para tentar responder a essa problemática?

Desse modo, vale salientar que este estudo corroborou com a ideia de creche como contexto social que deve promover o desenvolvimento das crianças (Clarke-Stewart, 1991; Kramer, 2006); e, tendo por base os resultados obtidos, entende-se que as concepções de educadoras sobre desenvolvimento infantil em conjunto com os

contextos de interação social exercem influência sobre o percurso do desenvolvimento da criança.

No presente estudo, foi considerado o levantamento da frequência simples e do percentual dos dados obtidos a partir dos dois grupos de educadoras, bem como, no caso das frequências das categorias e subcategorias das entrevistas e das observações, considerou-se também se houve diferenças significativas para as educadoras das creches públicas e para as educadoras das creches particulares, a partir do resultado do Teste Qui-Quadrado (X^2), com nível de significância $p \leq 0,05$. Esses dados foram descritos no capítulo anterior, de forma que, aqui, são realizadas considerações gerais sobre os dados mais relevantes que emergiram dos aspectos sociodemográficos das educadoras, das concepções sobre desenvolvimento infantil e das interações educadora-crianças.

No que tange à verificação da significância de diferenças entre os dois grupos de educadoras, vale destacar que a aplicação do Teste Qui-Quadrado indicou diferenças significativas entre as frequências das subcategorias que se desdobraram da categoria *Aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*, pertencente à classe temática *Concepções das educadoras sobre aspectos favoráveis e desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil*; entre as frequências das subcategorias da classe temática *Caracterização do desenvolvimento motor das crianças*; entre as frequências das subcategorias da classe temática *Caracterização do desenvolvimento social das crianças*; entre as frequências das categorias e subcategorias dos *Estilos Comunicativos* utilizados pelas educadoras; e entre as frequências das categorias dos *Comportamentos comunicativos infantis*. Vale salientar que, embora os demais dados não tenham apresentado uma diferença significativa após a aplicação do Teste Qui-Quadrado, as diferenças nas frequências simples e percentuais desses dados foram consideradas.

Dando um destaque à *Caracterização do perfil sociodemográfico das educadoras e da contextualização do seu trabalho*, chamaram a atenção os aspectos relacionados à *renda média familiar* e ao *nível de escolaridade* das educadoras, sobretudo das educadoras das creches públicas, que apresentaram índices mais elevados do que as educadoras das creches particulares. Esses dados divergiram dos apresentados no estudo de Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto et al. (1999) e, no tocante aos índices elevados de escolaridade das educadoras das creches públicas, convergiram com o estudo de Vasconcellos (2001).

Referente a essa diferenciação, foi feita uma possível associação ao contexto no qual estão inseridas as creches deste estudo, o que remete a uma discussão sobre a influência do contexto e de suas características sócio-históricas e culturais sobre o indivíduo. Nesse sentido, Rogoff (2005) considera que o desenvolvimento humano é oriundo de um processo cultural, baseado na interação social. Essa autora pondera o quanto as práticas e as circunstâncias culturais do contexto em que as pessoas estão inseridas estão fortemente imbricadas à história do sujeito.

Dessa maneira, o modo como se configura o contexto em que estão as creches públicas e as creches particulares deste estudo perpassa por essa compreensão teórica, tendo em vista que as características sócio-históricas e culturais do contexto das creches públicas remete à realidade de uma política pública local que tem investido na aplicação de políticas educacionais direcionadas à promoção de índices de qualidade na área da educação infantil, como o concurso público, a reforma das creches antigas e a construção de novas creches. Já esse mesmo contexto ganha outras configurações no que se refere à educação infantil em âmbito privado, que, embora na realidade das creches particulares pesquisadas os índices de qualidade referentes à formação das educadoras, por exemplo, não tenham sido tão baixos, denota uma necessidade maior de

incentivo nessa área. Vale destacar que este estudo se refere a creches particulares regularizadas; porém, deve-se considerar que, na realidade, muitas creches particulares são clandestinas e apresentam índices de qualidade bastante preocupantes.

Em relação às *Concepções sobre desenvolvimento infantil*, verificou-se a predominância, nos dois grupos de educadoras, da subcategoria *Desenvolvimento por estágios*. Isso evidencia, no cerne do conteúdo do discurso das educadoras, uma compreensão de desenvolvimento fortemente ligada à concepção piagetiana de estágios do desenvolvimento. Esse dado sugere que na formação dessas educadoras houve um enfoque teórico possivelmente mais voltado para os pressupostos piagetianos. A grande questão é como elas percebem essa concepção de desenvolvimento na sua ação educativa; se suas estratégias educacionais para a promoção do desenvolvimento infantil, de fato, adotam esses pressupostos teóricos. Estudos como o de Jorge, Reis e Nascimento (2008) e Melchiori e Basioli-Alves (2001) destacam a importância do(s) tipo(s) de concepção/concepções teórica(s) que as educadoras possuem sobre desenvolvimento infantil para as suas práticas cotidianas em relação às crianças que acompanham.

Sobre os aspectos promotores do desenvolvimento infantil, as educadoras das creches públicas salientaram a necessidade dos *Recursos pedagógicos diversificados*; já as educadoras das creches particulares enfatizaram a *Interação com a família*. Em contrapartida, os dois grupos de educadoras destacaram o *Ambiente sociofamiliar desestruturado* e o *Despreparo do educador* como sendo os principais aspectos desfavoráveis à promoção do desenvolvimento infantil.

No tocante ao *Ambiente sociofamiliar desestruturado* representar um aspecto desfavorável à promoção do desenvolvimento infantil, isso parece fazer relação com o fato de tanto as educadoras das creches públicas quanto das particulares comumente

verem nas condições externas à creche muitos dos motivos que prejudicam o desenvolvimento infantil (Melchiori & Basioli-Alves, 2001), como também o fato de que o viés de diferenças na relação creche x família, muitas vezes, gera concepções maternas sobre o papel das educadoras no desenvolvimento dos seus filhos como sendo pouco significativo; em contrapartida, as educadoras tendem a perceber a influência materna de forma negativa (Melchiori, Biasoli-Alves, Souza & Bugliani, 2007).

Vale mencionar, ainda, que as educadoras dos dois grupos de creches caracterizaram o desenvolvimento das crianças quando inseridas na rotina da creche como sendo positivo, existindo, ainda, certo consenso entre elas sobre as *Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento das crianças*. Verificou-se também que as educadoras das creches públicas concebem como sendo *Papel do educador*, principalmente, *Educar as crianças*; já as educadoras das creches particulares enfatizaram *Estimular o desenvolvimento infantil*.

Em relação aos *Estilos comunicativos* das educadoras, observou-se a predominância, nos dois grupos de educadoras, de um dos estilos considerados promotores do desenvolvimento linguístico, as *Requisições*, sobretudo das *Requisições de resposta geral* e das *Requisições de resposta específica*. Observou-se que esses dados divergem de estudos como os de Hargrav e Sénéchal (2000) e Rivera, Girolametto, Greenberg e Weitzman (2005).

Outro ponto de destaque entre as educadoras das creches públicas e das creches particulares foram os *Estilos comunicativos* considerados pouco promotores do desenvolvimento da comunicação infantil, quais sejam os *Assertivos* e os *Diretivos de atenção*, devendo-se considerar a faixa etária das crianças e a proporção de crianças por educadora em relação ao uso dos diretivos (Girolametto, Weitzman, Lieshout & Duff, 2000).

Com relação à análise dos *Comportamentos comunicativos infantis*, prevaleceram as *Respostas verbais adequadas* em comparação com as *Respostas não verbais adequadas*. As *Respostas verbais inadequadas* e as *Respostas não verbais inadequadas* ocorreram em menor frequência, o que sugere um razoável desenvolvimento linguístico, tanto da linguagem expressiva quanto da linguagem compreensiva, por parte das crianças dos dois grupos de creches, isso porque as educadoras utilizaram mais *Estilos comunicativos* considerados promotores da linguagem infantil, a exemplo das *Requisições*, como também recorreram ao uso de sentenças complexas nas trocas comunicativas (Hunttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002), além de destacarem no seu discurso a valorização do uso de estratégias para promover o desenvolvimento da fala das crianças.

Desse modo, compreende-se que tais resultados apontam para as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de educadoras, e que se destaca em ambos o uso de estratégias e rotinas que visam a facilitar o desenvolvimento infantil, apesar das limitações impostas pelo número de crianças por educadora. Entretanto, um ponto de diferença entre os dois grupos de educadoras, por exemplo, refere-se à formação dessas profissionais, que, no caso das creches públicas, verificou-se que repercutiu sobre o preparo mais eficiente das mesmas na hora de contar e recontar as histórias infantis, não só em termos de frequência, como nas estereotípias utilizadas contando, recontando e perguntando sobre os aspectos da história.

Assim, buscou-se, com este estudo, compreender que concepções as educadoras das creches pesquisadas possuem sobre desenvolvimento infantil, bem como analisar as interações que elas constroem com suas crianças a partir das trocas comunicativas estabelecidas e as possíveis inter-relações entre essas concepções e as interações construídas. Vale salientar que se evitaram generalizações sobre os resultados

encontrados, uma vez que o presente estudo esteve sujeito a limitações, como a pequena amostra e as condições contextuais, de maneira que suas considerações devem ser entendidas como restritas a esses parâmetros; o que se almejou foi construir uma análise dos resultados pautada nas participantes do estudo, no referencial teórico e nas inferências possíveis de serem feitas com base na leitura do que os dados mostravam.

Nessa direção, ressalta-se que o educador tem uma responsabilidade direta em possibilitar trocas sociais entre ele e as crianças que priorizem o desenvolvimento infantil, contribuindo, entre outros aspectos, para a aquisição da linguagem por elas.

Portanto, com a presente tese, almeja-se contribuir com os estudos que já estão sendo realizados na área e com o planejamento de intervenções e políticas públicas futuras referentes à prática educativa do educador de creche no contexto das interações com a criança.

REFERÊNCIAS

- Aimard, P. (1998). *O surgimento da linguagem na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, L. S. de. (2006). A cognição social e a construção da relação educador-bebê na creche. *Ciência & Cognição*, 07, 42-48.
- Almeida, F. M. C. & Dessandre, S. A. B. (2008). Concepções de professoras sobre criança ideal/ fácil/ difícil. Em Vasconcellos, V. M. R. de., Aquino, L. M. M. L. L. de. & Dias, A. A. (Orgs.). *Psicologia e educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Alves, R. C. P. & Verissimo, M. de La Ó R. (2007). Os educadores de creches e o conflito entre cuidar e educar. *Rev. Bras. Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25.
- Ahktar, N., Dunhan, F. & Dunhan, P. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: the role of joint attencional focus. *Journal of Child Language*, 18, 41-50.
- Amorim & Rossetti-Ferreira (1999). Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 19(2), 64-69.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70.
- Barros, Aluisio J. D., Gonçalves, Evandro V., Borba, Cátia R. S. de, Lorenzatto, Claudia S., Motta, Débora B., Silva, Vera R. L. da & Schiroky, Viviane M. (1999).

- Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: operação, cuidados, estrutura física e segurança. *Cad. Saúde Pública*, 15(3), 597-604.
- Barrett, M. (1997). Desenvolvimento lexical inicial. Em P. Fletcher & B. MacWhitney (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança* (p.153-163). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1997). Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. Em P. Fletcher & B. MacWhitney (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança* (p.153-163). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barbosa, C. S. & Horn, M.G.S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Em M. Craidy e G. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: pra que te quero?*(p. 67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Beraldo, K. E. A. & Carvalho, A. M. A. (2006). Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. *Temas em Psicologia*, 14(1), 35-49.
- Borges, L. C. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho. São Paulo: CBIA-SP.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro.
- Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* Brasília: MEC/SEF.

- Braz, F. de S., & Salomão, N. M. R. (2002). Episódios de atenção conjunta em um contexto de brincadeira livre. *Interações*, 14.
- 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, 21-36.
- Camarata, S., Yoder, P. & Camarata, M. (2006). Simultaneous treatment of grammatical and speech-comprehensibility deficits in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 11(1), 9-17.
- Campos, (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 126-142.
- Clarke-Stewart, A. (1991). A home is not a school: the effects of child care on children's development. *Journal of Social Issues*, 47, 105-123.
- Clarke-Stewart, A. K. & Allhusen, V. D. (2002). Nonparental caregiving. In M. Bornstein (Org.), *Handbook of parenting: being and becoming a parent*, 3, 215-252. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. e Scribner, S. (2007). Introdução. Em L. S. Vigotski. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Correa, Letícia M. S. (1999). Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *D.E.L.T.A.*, vol. 15, nº Especial, 339-383.
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 85-112.
- Coutinho, M. da P. de L. (2001). *Depressão infantil: uma abordagem psicossocial*. João Pessoa: Ed. Universitária.
- Coutinho, M. da P. de L. (2011). Análise de Conteúdo: breve histórico, conceitos e sua aplicabilidade. Em M. da P. de L. Coutinho & E. R. de A. Saraiva (orgs.). *Métodos*

- de pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Cruz, S. H. V. (2001). A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 48-60.
- Davis, Claudia & Oliveira, Zilma de. (1994). *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez.
- Ely, R. & Gleason, J. B. (1997). A socialização em diferentes contextos. Em P. Fletcher & B. MacWhitney (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança* (p. 153-163). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, P. N. da & Salomão, N. M. R. (2006). Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 91-97.
- Franchi e Vasconcelos, C. R., Amorim, K. de S., Anjos, A. M. dos & Rossetti-Ferreira, M. C. (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 293-301.
- Freitas, Maria T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em Bauer, M. W., & Gaskell, G. (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.

- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lieshout, R. V. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1101-1114.
- Gil, Antonio Carlos. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Goodnow, J. J. (1996). From household practices to parents' ideas about work and interpersonal relationships. In S. Harkness, S. & C. M. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 169-191). New York: The Guilford Press.
- Gomes, R. C. O. (2008). Concepções de mães e professoras de educação infantil. Em V. Vasconcellos, L. de Aquino & A. Dias (Orgs.), *Psicologia e educação infantil* (p. 147-166). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Gleitman, L.R. & Gleitman, H. (1981). Language. In H. Gleitman (Org.). *Psychology*, 353-411.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.
- Harris, M. & Coltheard, M. (1986). *Language processing in children and adults: an introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harkness, S. & Super, C.M. (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982). Linguistic Input and the Child's Acquisition of Language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3-26.
- Hunttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003). *Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Jorge, A. S., Reis, A. C. & Nascimento, C. S. P. (2008). Práticas cotidianas e concepções de desenvolvimento de professoras da educação infantil. Em Vasconcellos, V. M. R. de., Aquino, L. M. M. L. L. de. & Dias, A. A. (Orgs.), *Psicologia e educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Keller, H. (2008). Culture and Biology: The Foundation of Pathways of Development. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1-14.
- Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental. *Educação e Sociedade*, 96.
- Leonard, L. B., Camarata, S. M., Pawłowska, M., Brown, B. & Camarata, M. (2008). The Acquisition of Tense and Agreement Morphemes by Children With Specific Language Impairment During Intervention: Phase 3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 120 – 125.

- Lordelo, E. da R. (1998). Educadores de creche: concepções e práticas. *InterAÇÃO*, 2, p. 113-132.
- Lordelo, E. da 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.
- Luque, A. & Vila, I. (1995) Desenvolvimento da linguagem. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1, 149-164.
- Maratsos, Michael. (1983). Some current issues in the study of the acquisition of grammar. In P. H. Mussen (org.), *Handbook of child psychology: Cognitive Development*. New York: Willey, 4^a ed., v. 3.
- Marinac, Julie. V., Ozanne, Anne. E. & Woodyatt, Gail. C. (2000). Adult language input in the early childhood educational setting. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 181-200.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting personal narratives and developing narrative skill. In I. A. McCabe & C. Peterson (orgs.), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 217-253.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411–426.
- Melchiori, Lígia E. & Basiolis-Alves, Zélia, M. M. (2001). Crenças de educadores de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, p. 285-292.

- Melchiori, Lúcia E., Basiolis-Alves, Zélia M. M., Souza, Dayana. C. & Bugliani, Maria. A. P. (2007). Família e creche: crenças a respeito de temperamento e desempenho de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 245-252.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec.
- Moreira, Lucia V. de C. & Lordelo, Eulina da R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia*, 6(1), 19-30.
- Nelson, K. E. (1977). Facilitating Children's Syntax Acquisition. *Developmental Psychology*, 13(2), 101-107.
- Newman, F. & Holzman, L. (2002). *Lev Vigotski: cientista revolucionário*. (M. Bagno, Trad.) São Paulo: Ed. Loyola.
- NICHHD ECCRN. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Applied Developmental Psychology*, 22, 457-492.
- Nogueira-Matins, M. C. F. & Bógus, C. M. (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. *Saúde e Sociedade*, 3, 44-57.
- Oliveira, Marta Kohl de (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, Zilma de M., Mello, Ana M., Vitória, T e Rossetti-Ferreira, Maria C. (1998). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 73, 89-97.

- Oliveira (2007). *Concepções de desenvolvimento infantil no trabalho pedagógico em creche: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.
- Pacheco, Ana L. P. de B. & Dupret, Leila. (2004). Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, 15(3), 103-116.
- Pessoa, L. & Seidl de Moura, M. L. (2008). Características pragmáticas da fala materna em díades mãe-bebê (aos cinco meses). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1, 82-95.
- Pine, J. M. (1994) The language of primary caregivers. In C. Gallaway & B. J. Richards (Orgs.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 15-37). London: Cambridge University Press.
- Rapoport, Andréa & Piccinini, César A. (2001). Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. 17(1), p. 69-78.
- Ramos, Deborah D (2010). *Interação adulto-criança em creches públicas: estilos linguísticos*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: [s.n.].
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petropolis, RJ: Vozes.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.
- Ribas, A. F. P. & Seidl-de-Moura, M. L. (1999). Manifestações iniciais de trocas interativas mãe-bebê e suas transformações. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 273-288.
- Ribas, R. de C. Jr., Seidl de Moura, M. L. , Soares, I. D., Gomes, A. A. do N. & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: I. validity, measurement, and application. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 375-383.

- Ribas, R. de C. Jr., Seidl de Moura, M. L. & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 385-392.
- Rice, M. L. (1989). Children's language acquisition. *American Psychologist*, 44, 149-156.
- Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 14-26.
- Rogoff, Bárbara. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, Maria C., Amorim, Katia S., & Vitória, Telma. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(2), 35-40.
- Rowe, Meredith L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Salomão, N. M. R. (1996). *Interaction between mothers and children with specific language impairment: a longitudinal study*. Tese de doutorado não publicada, University of Manchester, Reino Unido.
- Salomão, N. M. R. (2010). Interação social e desenvolvimento linguístico. Em: Luna, Verônica L. do R. (Org.), *Desafios da psicologia contemporânea*. (91-104). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB.
- Salomão, N. M. R. (2012). Fala dirigida à criança. Em César Piccinini & Patrícia Alvarenga (Org.), *Maternidade e Paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Salomão, N. & 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, Fabia M. S. dos & Seidl-de-Moura, M. L. (2002). A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2).
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas Jr, R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M. da, & Silva, A. K. da. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9, 421-430.
- Seidl-de-Moura, M. L., Ribas, A. F. P., Seabra, K. da C., Pessôa, L. F., Nogueira, S. E., Mendes, D. M. L. F., Rocha, S. B. & Vicente, C. C. (2008). Interações mãe-bebê de um e cinco meses: aspectos afetivos, complexidade e sistemas parentais predominantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 66-73.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Interações sociais e desenvolvimento. Em M. L. Seidl-de-Moura, D. M. L. F. Mendes & L. F. Pessôa (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento* (p. 19-36). Curitiba: Editora CRV.
- Shawalb, David W., Shawalb, Barbara, J. & Shoji, Junichi (1996). Japanese Mothers' Ideas about Infants and Temperament. In S. Harkness, S. & C. M. Super (Orgs.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 169-191). New York: The Guilford Press.
- Snow, C. E. (1994). Beginning from baby talk: twenty years of research on input in interaction. Em C. Gallaway & B. Richards (Orgs.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 3-12). London: Cambridge University Press.

- Snow, C. E. (1997). Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. Em P. Fletcher & B. MacWhitney (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp. 153-163). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, C. R. da & Bolsanello, M. A. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, 6(1), 31-36.
- Silva, L. W. & Tokumaru, R. (2008). Cuidados parentais e alopais parentais recebidos por crianças de escolas públicas e particulares de Vitória-ES. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 133-141.
- Siegel, Sidney. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Smith, Janediane; Warren, Steven F.; Yoder, Paul J. & Feurer, Irene. (2004) . Teachers' Use of Naturalistic Communication Intervention Practices. *Journal of Early Intervention*. 27 (1), 1-14.
- Striano, Tricia & Stahl Daniel (2005). Sensitivity to triadic attention in early infancy. *Developmental Science*, 8(4), 333–343.
- Thelen, E. (1995). Motor development: a new synthesis. *American Psychologist*, 50(2), 79-95.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tudge, J. & Scrimsher, S. (2003). Lev. V. Vygotsky on education: a cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Orgs.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 207-228). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Valmaseda, Marian. (1995). Os problemas de linguagem na escola. Em: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 3, 83-99.
- Vasconcellos, Vera M. R. de. (2001). Formação dos profissionais de Educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em Aberto*, 18 (73), p. 98-111.
- Veer, R. & Valsiner, J. (1996). Vigotski: uma síntese. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- Véras, R. M., & Salomão, N. M. R. (2005). Interações entre díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva típica e díades mãe-criança que apresentam a linguagem expressiva atrasada. *Interação em psicologia*, 9(1), p. 165-176.
- Vigotski, L. S. (1998). El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. (N. V. e Blanck, Trad.), Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1978).
- Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1984).
- Vila, I. (1995). Aquisição da linguagem. Em: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1, 69-80.
- Vitta, Fabiana C. F. de & Emmel Maria L. G. (2004). A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 14 (28), 177-189.
- Volpato, C. F. & Mello, S. A. (2005). Trabalho e formação dos educadores de creche em botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 723-745

Votruba-Drzal, E., R. L. Coley & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child Care and Low-Income Children's Development: Direct and Moderated Effects. *Child Development*, 75(9), 296 – 312.

Anexos

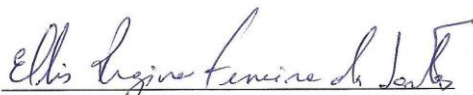
Anexo 1

Carta de Apresentação

Sr(a) Diretor (a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa “Interação Social e Desenvolvimento Infantil”, sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre “Concepções de Desenvolvimento Infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas” no ambiente dessa instituição.

Agradeço seu tempo e atenção.



Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)



Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)

Anexo 2

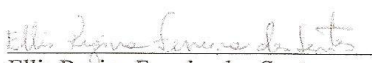
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor (a)

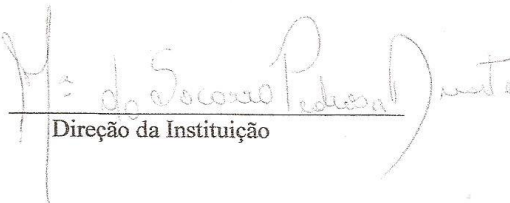
Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa “Interação Social e Desenvolvimento Infantil”, sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre “Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas” no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Direção da Instituição

Creche Particular E.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

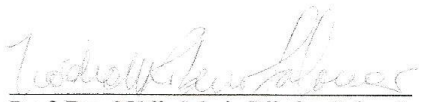
Sr(a) Diretor (a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa “Interação Social e Desenvolvimento Infantil”, sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre “Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas” no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Direção da Instituição



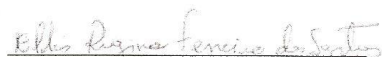
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor (a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa "Interação Social e Desenvolvimento Infantil", sob orientação da Prof^a Dr^a Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre "Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas" no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.



Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)



Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Marta do Socorro Tavares da Silva
Registro 1598/PE
Direção da Instituição

Creche - Retirador D.

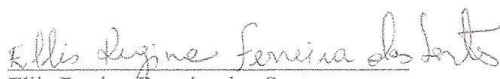
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor(a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa "Interação Social e Desenvolvimento Infantil", sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade para fins de realização de um estudo sobre "Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas" no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em participar do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para a realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Direção da Instituição



Anexo 3

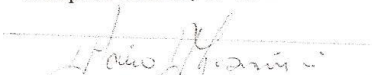


ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos que a aluna do Curso de Doutorado Integrado em Psicologia Social do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, **ELLIS REGINA FERREIRA DOS SANTOS, Mat. 108100509**, visite às Creches da Rede Municipal de Campina Grande que possuem berçário para coletar dados que serão utilizados na pesquisa **“CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INTERAÇÕES EDUCADORES-CRIANÇAS EM CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS”**.

Campina Grande, 13 de fevereiro de 2009.


FLÁVIO ROMERO GUIMARÃES
Secretário de Educação, Esporte e Cultura

Anexo 4

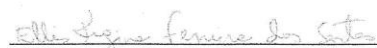
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor (a)

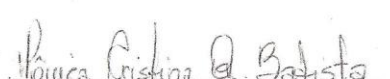
Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa “Interação Social e Desenvolvimento Infantil”, sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre “Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas” no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Pâmela Cristina A. Batista
Direção da Instituição

Creche Pública V.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor (a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa "Interação Social e Desenvolvimento Infantil", sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre "Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas" no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Direção da Instituição

Creche pública G.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DOUTORADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

Sr(a) Diretor (a)

Eu, Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Doutorado em Psicologia Social da UFPB, matrícula 108100509, faço parte do núcleo de pesquisa "Interação Social e Desenvolvimento Infantil", sob orientação da Profª Drª Nádia Maria Ribeiro Salomão, venho solicitar informações desta instituição a respeito das políticas de atendimento a crianças de até três anos de idade, para fins de realização de um estudo sobre "Concepções de Desenvolvimento infantil e Interações Educadores-Crianças em Creches Públicas e Privadas" no ambiente desta instituição.

Dessa forma, solicito o acesso aos educadores com o propósito de verificar suas disponibilidades em particular do referido estudo, bem como o meu acesso a instituição para realizar observações em momentos específicos das interações educador-criança. Solicito ainda que se possa fazer uso de um aparelho gravador de voz durante a realização das entrevistas e de uma câmara de vídeo para realização das observações.

Agradeço seu tempo e atenção.


Ellis Regina Ferreira dos Santos
(aluna pesquisadora)


Prof. Dra. Nádia Maria Ribeiro Salomão
(orientadora da pesquisa)


Direção da Instituição

Creche Pública I.

Anexo 5

QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS EDUCADORAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO

Sexo: _____ Estado Civil: _____ Renda Familiar: _____

Tem filhos? _____ Quantos? _____

Nível de Escolaridade: _____

Campo de trabalho: Creche pública ()
Creche particular ()
Creche pública e particular ()

Cargo: _____

Há quanto tempo trabalha como educador? _____ E nesta instituição? _____

Tempo diário de trabalho: _____

Por que a escolha para trabalhar como educador?

Como é o seu trabalho aqui na creche?

Anexo 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Para você, o que é desenvolvimento infantil?
2. Quais os aspectos que você acha que favorecem o desenvolvimento das crianças? E os que prejudicam o desenvolvimento delas?
3. Como você vê o desenvolvimento das crianças atendidas aqui na creche (considerando os diferentes aspectos: motor; cognitivo; linguístico; social)?
4. Para você, como o educador pode contribuir para o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche (considerando o seu papel nesse processo)?
5. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Anexo 7

MODELO PROTOCOLO TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO

I Filmagem Poliádica – Creche ...

@Begin

@Participants: CHI, Creche MOT

@Age of child: 24 meses

@Birth of child:

@Coder: Ellis Regina

@SES of mother:

@Sex of child:

@Situation: história infantil

@Location: história infantil

@Time Duration: 20 min 11 seg (vídeo completo) e 11 min 50 seg (história)

Activities: A filmagem foi feita na sala de aula, onde as crianças estavam sentadas ao chão e dispostas em círculo. A educadora auxiliar estava sentada junto às crianças, também ao chão, e outra educadora sentou-se numa cadeira (também junto às crianças) e escolheu e contou a história.

*MOT: Tia, agora, vai contar uma historinha pra vocês.

%act: A educadora segura o livro na mão.

%cod:

*CHI:

%act: As crianças prestam atenção na educadora.

%cod:

*MOT: Quem é esse bichinho aqui?

%act: Aponta para a capa do livro.

%cod:

*CHI: O elefante.

%act: Muitas das crianças respondem.

%cod:

*MOT: O elefante. Ele tem pata?

%act: 0.

%cod:

*CHI: Tem.

%act: 0.

%cod:

*MOT: Vamos contar as patas dele!

%act: Aproxima o livro das crianças.

%cod:

*CHI: “Vamo”.

%act: Algumas crianças erguem os braços.

%cod:

Anexo 8



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião Ordinária, realizada no dia 07/06/09, o projeto de pesquisa intitulado “CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INTERAÇÕES EDUCADORES-CRIANÇAS EM CRECHES PÚBLICAS E PRIVADAS”, da Pesquisadora Ellis Regina Ferreira dos Santos. Protocolo nº. 0232B.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.


Eliana Marques D. de Souza
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB

Anexo 9

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELAS CRIANÇAS

A presente pesquisa trata sobre concepções de desenvolvimento infantil e interações entre educadores e crianças matriculadas em creches públicas e privadas. A mesma será desenvolvida por Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Curso de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

O objetivo principal do estudo é analisar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil e as interações desses educadores com as crianças. Sua finalidade é contribuir para as pesquisas que envolvem esse tipo de interação e verificar, com base em observações, quais as formas de comportamentos comunicativos que facilitam ou não a aquisição da linguagem. A realização de estudos inseridos nessa temática pode estimular o desenvolvimento posterior de estratégias que visem trabalhar esse processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento global das crianças.

A participação da criança na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que a criança não poderá participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição de Educação Infantil.

Embora este estudo faça uso de gravador para a realização da entrevista com os educadores e de uma câmera filmadora para as interações desses com as crianças, assegura-se a não identificação e a não revelação de dados que possam pôr em risco tanto a criança como seus familiares e os educadores.

Solicito, pois, sua permissão para que a criança seja filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e revistas de caráter

científico. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará, então, à 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 de que receberei uma cópia deste documento.

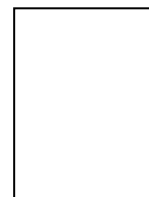
Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Participante

Caso seja analfabeto(a):

Assinatura da Testemunha



Endereço (Setor de Trabalho) do Pesquisador Responsável:

Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, Departamento de Psicologia. Castelo Branco, CEP: 58051-970, João Pessoa, PB – Brasil.

Telefone para contato: (83) 8843-7502

Qualquer dúvida, entre em contato com o CEP/HULW: 3216-7302

MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS PAIS

COMUNICADO

Prezados pais,

Estamos solicitando vossa permissão para que a sua criança participe da pesquisa (**realizada na creche**) de Doutorado em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sobre **Concepções de Desenvolvimento Infantil**. Na ocasião a sua criança será filmada em interação com a professora e também com alguns colegas. Os responsáveis pelo estudo garantem a **NÃO** identificação da criança e a **NÃO** revelação de dados que possam por em risco tanto a criança como seus familiares e os professores.

Agradecemos desde já.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ responsável pelo
aluno(a) _____, autorizo a sua
participação no Projeto de Pesquisa de Doutorado em Psicologia Social da Universidade
Federal da Paraíba (UFPB).

Assinatura do responsável

Anexo 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES

A presente pesquisa trata sobre concepções de desenvolvimento infantil e interações entre educadores e crianças matriculadas em creches públicas e privadas. A mesma será desenvolvida por Ellis Regina Ferreira dos Santos, aluna do Curso de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão.

O objetivo principal do estudo é analisar as concepções de educadores sobre o desenvolvimento infantil e as interações desses educadores com as crianças. Sua finalidade é contribuir para as pesquisas que envolvem esse tipo de interação e verificar, com base em observações, quais as formas de comportamentos comunicativos que facilitam ou não a aquisição da linguagem. A realização de estudos inseridos nessa temática pode estimular o desenvolvimento posterior de estratégias que visem trabalhar esse processo interativo, de forma que venha a favorecer o desenvolvimento global das crianças.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida que não participará do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá nenhuma modificação na atividade que vem exercendo na Instituição de Educação Infantil.

Embora este estudo faça uso de gravador para a realização da entrevista com os educadores e de uma câmera filmadora para as interações desses com as crianças, assegura-se a não identificação e a não revelação de dados que possam pôr em risco tanto a criança como seus familiares e os educadores.

Solicito, pois, sua permissão para que a entrevista seja gravada, para que sua interação com a criança seja filmada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e revistas de caráter científico. Por ocasião da

publicação dos resultados, os nomes de todos os participantes do estudo serão mantidos em sigilo.

A pesquisadora estará, então, à 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 de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Pesquisadora Participante

Endereço (Setor de Trabalho) do Pesquisador Responsável:

Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I, Departamento de Psicologia. Castelo Branco, CEP:58051-970, João Pessoa, PB – Brasil

Telefone para contato: (83) 8843-7502

Qualquer dúvida, entre em contato com o CEP/HULW: 3216-7302