

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTERAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ EM CRECHES INCLUSIVAS

Cristiani da Silva Joaquim

São Carlos – SP
Junho/2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTERAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ EM CRECHES INCLUSIVAS

Cristiani da Silva Joaquim

Dissertação de Mestrado apresentada
junto ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial do Centro de
Educação e Ciências Humanas da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em
Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial
Orientadora: Dra. Maria Stella Coutinho
de Alcântara Gil

São Carlos – SP
Junho/2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

J62ip

Joaquim, Cristiani da Silva.
Interação professor-bebê em creches inclusivas /
Cristiani da Silva Joaquim. -- São Carlos : UFSCar, 2005.
80 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2005.

1. Educação especial - inclusão. 2. Educação de
crianças. 3. Interação adulto-criança. I. Título.

CDD: 371.9046 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Cristiani da Silva Joaquim**

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Ass. _____

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Ass. _____

Profa. Dra. Cláudia Maria S. Martinez

Ass. _____

Profa. Dra. Maria Stella C. de Alcântara Gil

Ass. _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida que me confiou, pela família na qual me inseriu, pelo amor que me permitiu encontrar e pela força que me deu para levantar diante dos obstáculos que se puseram em meu caminho. Mesmo quando a força não vinha de dentro de mim, obrigada, Senhor, por fortalecer a mão daqueles que estavam ao meu lado!

À minha orientadora, pelo apoio e dedicação ao meu trabalho, e por acreditar que eu seria capaz de desenvolvê-lo.

Às professoras e familiares dos bebês que participaram deste trabalho e tornaram possível sua realização.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar que caminharam junto a mim nas disciplinas e mesmo fora delas, felizes com os sucessos e com uma palavra amiga nos momentos difíceis.

Às colegas Lisandrea e Thais, pela ajuda na análise das categorias: obrigada por aquela tarde interminável diante das filmagens...

À Secretaria do PPGEEs – UFSCar, em especial Avelino, Soeli e Elza, sempre prontos a nos auxiliar.

À CAPES, pelo apoio financeiro a este trabalho.

Enfim, a todos que, mesmo de maneira indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
Educação Especial e o processo de Inclusão na Educação Infantil	6
O Professor de Educação Infantil	12
A Relação entre Professor e Bebê	15
METODOLOGIA	
Participantes	22
As Professoras	23
Os Bebês	23
Ambiente	
A Creche	34
Adaptação da pesquisadora	35
Rotina das crianças do Berçário II	36
Rotina das crianças do Maternal I	37
Definição das atividades a serem observadas	37
Materiais	39
Ambientes da coleta de dados	39
Coleta dos dados	44
Tratamento dos dados	45
RESULTADOS	53
Berçário II	59
Maternal I	63
CONCLUSÕES	68
DISCUSSÃO	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	28
Figura 2	29
Figura 3	29
Figura 4	30
Figura 5	31
Figura 6	40
Figura 7	41
Figura 8	42
Figura 9	43
Figura 10	44
Figura 11	57
Figura 12	60
Figura 13	61
Figura 14	62
Figura 15	64
Figura 16	67
Figura 17	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	33
Tabela 2	39
Tabela 3	53
Tabela 4	55

INTERAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ EM CRECHES INCLUSIVAS

Resumo: Dada a crescente importância atribuída à Educação Infantil, desde sua inserção na Constituição de 1988, o aumento da demanda por este serviço e a atual luta por uma educação inclusiva, este estudo teve por objetivo descrever a interação entre o professor de educação infantil e as crianças por ele atendidas em uma creche inclusiva, que atendia crianças com desenvolvimento típico e crianças com atrasos no desenvolvimento. Foram acompanhadas duas professoras de educação infantil de creches e seus respectivos alunos, com idades entre 12 e 36 meses, com desenvolvimento típico e com atrasos no desenvolvimento. O repertório do desenvolvimento das crianças foi avaliado por meio do Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II e do Inventário Portage Operacionalizado. As atividades realizadas pelas professoras e seus alunos foram filmadas ao longo de uma semana, durante o período regular de atendimento dos bebês na creche. Os registros foram transcritos em protocolos previamente elaborados e, posteriormente, submetidos a uma análise comparativa. Os resultados mostraram que, de maneira geral, não há uma grande diferença em relação aos padrões de interação que a professora estabeleceu com os bebês com desenvolvimento típico e com aqueles com atrasos no desenvolvimento. Ambas as professoras pareceram ser eficientes no engajamento das crianças no decorrer das atividades. Entretanto, o tipo de atividade em curso no momento da observação e a idade dos bebês parecem ser fatores que influenciam a interação professor-bebê. Para os bebês mais jovens, as atividades em sala, com uma estrutura estabelecida, pareceu envolver tanto as crianças com desenvolvimento típico quanto aquela que apresentava atrasos no desenvolvimento, mais do que as atividades nas quais a brincadeira era livre. Já em relação às mais velhas, as atividades em sala diferiram em relação aos objetivos propostos. Atividades que envolviam brincadeiras com todo o grupo (brincar de roda) promoviam o engajamento da maioria das crianças com desenvolvimento típico, embora a criança com atrasos no desenvolvimento se mantivesse isolada da brincadeira. Questões relativas à

formação e informação dos professores de Educação Infantil acerca do desenvolvimento das crianças e os fatores relacionados ao seu atendimento em creches são discutidos.

Palavras-Chave: Inclusão; Educação Infantil; Interação adulto-criança.

CHILD-TEACHER INTERACTION IN INCLUSIVE DAY CARE CENTERS

Abstract: The growth on the importance of the Child Education, since its insertion into the Brazilian Constitution of 1988, brings an increase in the demand for this service and the fight for an inclusive education for young children. In this context, the purpose of this study was to describe the interactions between the day care center teacher and babies in an inclusive day care center that attended both babies with typical and atypical development. Two teachers and their students (age 12-36 months old), with typical and atypical development, were observed. The babies developmental repertoire was assessed by the Child Development Screening Tool Denver II (1989) and the Portage Guide to Early Education (Brazilian's version). The classroom activities of teachers and babies were videotaped through one week, during the regular time of work in the day care center. The record was transcribed in protocols previously developed, and latterly, submitted to a comparative analysis. Results showed that, in general, there was not a great difference in patterns of interaction established between teacher–typical development babies and teacher–atypical development babies. Both teachers seemed to be efficient in the children's participation during the activities. However, the kind of activity and the babies' age seemed to be factors that influenced the teacher-child interaction. To younger babies, the activities in the classroom, with an established structure, seemed to involve both typical and atypical development babies, more than those free-play activities. In relation to the older children, classroom activities were different in terms of proposed objectives. In the activities with the whole group, most of the typical development child was involved, but babies with atypical development were isolated from the playing. Issues related to formation and information of teachers from day care centers about child development and the factors related to their taking care in day care centers are discussed.

Key-Words: Inclusion; Child Education; Adult-Child Interaction.

APRESENTAÇÃO

Com a atualidade do tema inclusão e o crescente interesse por uma educação infantil de qualidade, que promova o desenvolvimento da criança, é importante que se investigue a interação entre professores e crianças que ocorre nas creches, ressaltando-se o exame das variáveis envolvidas na relação cotidiana entre a criança pequena e seu professor. Muito se discute sobre a formação deste profissional, mas os teóricos pouco falam das experiências do professor de educação infantil em seu cotidiano, quando ele se depara com a diversidade de características das crianças em seu trabalho. Ressalta-se a importância de seu papel como promotor do desenvolvimento e a necessidade de aprimoramento e especialização constantes. Entretanto, quando este profissional busca obter em cursos e materiais didáticos informações sobre como lidar com a diversidade com a qual convive diariamente, o que ele encontra é uma série de informações técnicas sobre síndromes e deficiências, mas pouca ou nenhuma informação sobre a forma de lidar com estas crianças quando são inseridas na sua sala de aula regular. A situação é nova para ele. Há o conjunto de alunos com os quais trabalha em uma direção conhecida, mas há, junto com eles, um ou mais alunos que exigem um novo tipo de manejo da sala de aula e conhecimentos específicos sobre diversas condições favorecedoras da aprendizagem, principalmente para as crianças com necessidades educacionais especiais.

E o que se observa é uma tentativa de “dar o melhor de si”, embora o desconhecimento da situação que enfrenta, muitas vezes, por medo de não saber o que fazer e errar, faz com que o professor não aceite a criança “diferente” e a família se sinta compelida a tirá-la da instituição de educação infantil.

Neste sentido, busca-se ampliar o entendimento dos fatores envolvidos na interação que ocorre na creche entre adulto e criança com desenvolvimento atípico. Ao se investigar a natureza das interações entre adultos e crianças, principalmente em relação às crianças com atrasos no seu desenvolvimento, pode-se oferecer uma contribuição dos estudos empíricos para a discussão sobre algumas condições para a educação inclusiva de qualidade em creches. Além disso, pode-se fornecer subsídios para planejar a formação do professor que media o desenvolvimento de nossas crianças – e, muitas vezes, não tem condições de se dar conta de sua importância.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as concepções sobre a infância modificaram-se e foram acompanhadas por alterações nas propostas para o atendimento e educação das crianças.

A primeira instituição de cuidado infantil de que se tem notícia foi criada há aproximadamente duzentos anos na França, pelo padre Oberlin, com o objetivo de abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade. Desde então, até há pouco tempo, as instituições que prestavam cuidados às crianças se colocavam exclusivamente nesta função original, organizando seu atendimento num caráter assistencialista de custódia e de higiene da criança (Abramowicz & Wajskop, 1995).

Inicialmente, as vagas nas creches estavam disponíveis para os filhos de famílias de nível sócio-econômico muito baixo, que não tinham condições de lhes fornecer os cuidados básicos ou cujas mães necessitavam trabalhar fora de casa para auxiliar no sustento do lar – ou garanti-lo. Era clara a necessidade de oferecer assistência a estas crianças, mas não se cogitava ou investia em medidas de educação ou de promoção do desenvolvimento. Com as modificações na estrutura sócio-econômica do pós-guerra até o final do século XX, a estrutura familiar e o papel de seus membros sofreram mudanças importantes. Um número crescente de mulheres, agora também aquelas pertencentes às classes média e alta, inseriu-se no mercado de trabalho, não apenas por necessidade de sustento do lar, mas também pela conquista de um novo papel social e, cada vez mais, passou a depender dos serviços destinados ao cuidado de seus filhos por instituições de educação infantil (Barros, Gonçalves, Borba, Lorenzatto, Motta, Silva, & Schiroky, 1999; Silva & Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994). A alteração nas estruturas familiares atingiram também as idéias a respeito da infância e, com elas, passou-se a considerar as condições sócio-econômicas para um

desenvolvimento infantil adequado. Desta forma, a função e as práticas das instituições de atendimento às crianças foi posta em questão, uma vez que a demanda pelo atendimento institucional de crianças pequenas tornou-se uma necessidade significativa de grande parte da população (Abramowicz & Wajskop, 1995). Diante desta nova situação, questões sobre a função da maternidade e da família foram debatidas na educação de crianças no lar, e foi confrontada com a inserção de bebês em ambientes coletivos, principalmente nos primeiros anos de vida (Brasil 1998; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994).

Muitos contextos do desenvolvimento infantil, diversos do lar da criança, como é o caso das creches, foram considerados um “mal necessário”, no sentido de não serem o ideal para o desenvolvimento da criança, mas serem, em um crescente volume, inevitáveis. Nos últimos anos, principalmente após a inserção da Educação Infantil como parte da Educação a partir da Constituição de 1988, o acesso a esta modalidade de educação passou a ser definido como direito da criança, dever do Estado e opção da família. As instituições destinadas às crianças pequenas perderam, assim, a conotação meramente assistencial com a qual vinham sendo definidas e passaram a desempenhar um papel fundamental na educação e no desenvolvimento infantil (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994; Silva & Rossetti-Ferreira, 2000).

Os debates contemporâneos sobre o ideal da educação infantil, no Brasil e no mundo, reconhecem a necessidade da incorporação de forma integrada da educação e do cuidado à criança pelas instituições responsáveis por atendê-la. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do MEC (Brasil, 1998, vol. 1), o atendimento a crianças de zero a seis anos é considerado “Educação Infantil”. Porém, para critérios de diferenciação, o atendimento de crianças de zero a três anos de idade ocorre em creches e de quatro a seis anos, na pré-escola, levando-se em conta certas

regularidades em relação a aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças nestas duas faixas etárias.

Não mais se diferencia ou hierarquiza os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas ou os que trabalham com as maiores, como ocorria no passado, quando aqueles que trabalhavam nas séries iniciais da escolarização eram denominados professores e os que se dedicavam ao cuidado das crianças pequenas, recebiam os títulos de cuidadores, berçaristas, pajens e outros tantos termos. Atualmente, considera-se que ambos assumem o papel de educadores. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil 1998, vol.1), essa função da educação infantil deve levar em conta o padrão de qualidade do atendimento à criança. “Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhe fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (...). Cumpre um papel socializador propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação” (p.23).

Nesta direção, Petrogiannis (2002) avaliou a qualidade “global” do ambiente de cuidado de crianças pequenas em instituições de cuidado infantil de Atenas, investigando o papel que as características da qualidade tinham no curso do desenvolvimento da criança. Os fatores avaliados incluíram os aspectos estruturais e dinâmicos em termos de tamanho do grupo de crianças, proporção adulto/criança, estilo de cuidado e padrões de interação desenvolvidos entre cuidadores e crianças. Foram estudadas 60 crianças de 18 meses de idade atendidas por mais de 20 horas por semana, por pelo menos seis meses na instituição, avaliando-se 25 centros de cuidado infantil. A

avaliação das crianças incluiu medidas do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e sócio-emocional. Utilizaram técnicas de entrevista e observação para apreender a qualidade do ambiente de cuidado e os processos de interação entre cuidador e crianças. O desenvolvimento das crianças foi considerado em termos de qualidade das experiências do cuidado fora de casa. Os resultados mostraram que o curso do desenvolvimento poderia ser previsto pelo índice de qualidade da instituição e, de acordo com o aspecto do desenvolvimento examinado, havia a influência de variáveis específicas.

Ao se falar em um padrão de qualidade de atendimento, deve-se prever, ainda, a qualidade quando o trabalho envolve a diversidade. Todas as crianças, indiscriminadamente, devem ter acesso a elementos que enriqueçam seu desenvolvimento e as insiram num grupo social. Nestes termos, falar em diversidade pressupõe levar em consideração os aspectos que diferenciam uma criança das outras, a saber: diferenças culturais, religiosas, sócio-econômicas e mesmo diferentes habilidades das crianças de uma mesma faixa etária. Desta forma, as instituições de Educação Infantil deveriam estar preparadas para receber todas as crianças, incluindo aquelas que apresentam atrasos no desenvolvimento ou necessidades especiais. Porém, o discurso e a realidade ainda são bem diferentes (Brasil, 1998, vol. 1).

Educação Especial e o Processo de Inclusão na Educação Infantil

A Educação Especial começou a se desenvolver a partir do século XVI, quando médicos e pedagogos, ao contrário do que se pensava até a época, passaram a investir nas possibilidades educacionais de indivíduos considerados ineducáveis (Mendes, 2001; Mendes, s/d). Pode-se dizer que “a Educação Especial nasce, portanto, com uma ênfase

no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos” (Mendes, s/d, p.2).

Mendes (2001), ao fazer uma retrospectiva da história da Educação Especial, afirma que no Brasil, desde os primeiros documentos oficiais elaborados pelos órgãos responsáveis pela área, adota-se a filosofia da normalização do ensino e de estratégias de integração. Diferentemente dos países da Europa e América do Norte, o Brasil não enfrentou fases de institucionalização intensiva dos portadores de deficiência. Isto levou à adoção de estratégias de integração que se prestaram mais à implantação de classes especiais em escolas regulares do que a políticas de integração de indivíduos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular.

Após a Declaração de Salamanca, em 1994, as teorias e práticas inclusivas até então vigentes começaram a ser questionadas, provocando discussões entre comunidade científica, profissionais, políticos e pessoas com necessidades educacionais especiais e seus familiares. No entanto, a realidade brasileira é muito diferente.

Embora se fale sobre inclusão na educação formal de indivíduos com necessidades educacionais especiais, Mendes (2001) afirma que estamos longe de atingir este objetivo. Não apenas a legislação deve garantir o acesso dessas crianças às escolas, mas deve, de fato, haver condições para que estes indivíduos frequentem o ensino regular. Maciel (2000) estende a necessidade de dar os mesmos direitos a todos ao afirmar que não se deve falar apenas de inclusão no âmbito da Educação, mas na sociedade como um todo. Deve haver, também, uma alteração da visão social (inclusão não apenas nas escolas, mas também na sociedade de forma geral), o acatamento à legislação vigente, políticas públicas que garantam maiores verbas para programas sociais, o uso da mídia, da cibercultura e de novas tecnologias a favor desse processo.

Segundo a autora, cabe a todos os integrantes da sociedade lutar para que a inclusão social dessas pessoas torne-se uma realidade.

A escola inclusiva, conforme é idealizada, deveria propor uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas sem discriminação e com respeito às suas diferenças, oferecendo respostas adequadas às suas características e necessidades. Para atender à proposta, torna-se então essencial que as crianças contem com um profissional adequadamente formado, para detectar capacidades e limites das diferentes crianças e trabalhá-las de forma a inseri-las em um grupo e propiciar-lhes condições que favoreçam o desenvolvimento. Dessa forma, tanto as necessidades das crianças atendidas numa instituição inclusiva quanto à qualidade que é oferecida no seu atendimento são levados em consideração.

O termo “qualidade” é tradicionalmente empregado no contexto organizacional. Atualmente, esse termo vem sendo utilizado em outras áreas de conhecimento, entre elas a Educação. Mas o que deveria haver em uma instituição de cuidado infantil para que se pudesse afirmar que o atendimento é de qualidade?

Buysse, Wesley, Bryant e Gardner (1999) examinaram os fatores que contribuíam para um programa de qualidade global em programas infantis com e sem crianças com deficiências. A amostra consistiu de 180 instituições comunitárias de cuidado infantil de 12 regiões geográficas e economicamente diversas, na Carolina do Norte, EUA. Utilizou-se a média total do escore da *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) como medida primária do programa de qualidade total. Os resultados mostraram que 34% dos programas para bebês possuíam pelo menos uma criança com deficiência. Também mostrou que programas inclusivos no início da infância apresentaram escores significativamente maiores na ECERS do que os obtidos pelos programas não inclusivos. Resultados de uma análise de covariância indicaram

outros três preditores de programas de qualidade global: a educação do professor, a experiência profissional e o auto-relato dos professores sobre nível de conhecimento e habilidades. Como se pode observar neste estudo, quando há investimento na formação e preocupação com a atuação dos professores de educação infantil, a qualidade do atendimento oferecido tanto às crianças com desenvolvimento típico quanto para aquelas com necessidades educativas especiais aumenta e, junto a esta qualidade, as possibilidades de incremento do desenvolvimento da criança.

Segundo Campos de Carvalho (1998), o desenvolvimento deve ser avaliado numa perspectiva bidirecional, ou seja, tanto na relação que a criança estabelecerá com o ambiente como nas influências que esse ambiente exercerá sobre a criança. A autora ressalta que uma criança participa ativamente de seu desenvolvimento ao relacionar-se com o ambiente físico e social – neste último, nas relações que estabelece com os adultos e outras crianças – explorando, descobrindo e iniciando ações neste ambiente, selecionando parceiros, objetos e áreas para atividades. Da mesma forma, seus comportamentos são influenciados pelo ambiente físico e social fornecido pelo adulto conforme os objetivos pessoais dele, que foram construídos de acordo com suas expectativas culturais sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil.

Se o ambiente apresenta-se como fator tão importante no cenário do desenvolvimento infantil, seria lógico imaginar que instituições que ofereçam algum atendimento às crianças, principalmente àquelas que apresentam riscos ou atrasos já estabelecidos no seu desenvolvimento tivessem acesso a esses serviços. No entanto, a realidade ainda está longe do ideal.

Uma pesquisa recente de Miranda, Rosengue e Figueiras (2003), que revisaram a literatura brasileira sobre o atendimento médico ambulatorial de crianças e adolescentes

com alterações no desenvolvimento, aproximadamente 14,5% apresenta algum tipo de deficiência, posicionando os problemas de desenvolvimento como um dos mais prevalentes agravos da infância e adolescência. Segundo o MEC, da população brasileira que apresenta necessidades especiais (deficiências mental, auditiva, visual, física e múltipla e portadores de altas habilidades, sem contar as crianças com atrasos no desenvolvimento que não fazem parte desta estatística), menos de 3% destes indivíduos têm acesso a algum tipo de atendimento, permitindo que a maioria conviva com a experiência da exclusão (Brasil, 1998, vol. 1).

Mas como é, de fato, o atendimento em Educação Especial? De acordo com a LDB, a Educação Especial é dever do Estado e deve ser ofertada desde a Educação Infantil e considerada pela Constituição como parte do direito à educação. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, Art. 54, par. III).

Apesar do MEC desenvolver uma política de integração das crianças com necessidades educacionais especiais, propondo sua inserção nas instituições de educação infantil – a exemplo das políticas de inclusão que vêm ocorrendo no mundo todo – muitas delas ainda não freqüentam as instituições públicas e, muitas vezes, quando são matriculadas por seus pais, sua permanência na creche não dura mais do que alguns meses. As descobertas científicas da área mostram que a convivência das crianças com necessidades educativas especiais com aquelas que apresentam desenvolvimento típico podem trazer benefícios para o desenvolvimento infantil.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, a inserção das crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino regular propiciaria ganhos tanto para estas crianças como para as demais com desenvolvimento típico,

ressaltando que “a criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade” (Brasil, 1998, vol.1, p. 35).

Um exemplo destes achados é o trabalho de Pickett, Griffith e Rogers (1993). Estes autores conduziram um estudo diário por 15 semanas durante as quais seis crianças em idade pré-escolar (43-55 meses) com deficiências severas fizeram visitas semanais a um centro de cuidado infantil que atendia 15 a 20 crianças com desenvolvimento típico. Os sujeitos, seus professores, um professor auxiliar e uma avó adotiva (voluntária), visitavam a instituição uma vez por semana durante 90 minutos. As crianças levavam, toda semana, brinquedos, aparelhos de comunicação e livros à instituição para facilitar a interação. O professor de educação especial manteve um diário no qual incluía descrições detalhas das visitas semanais. A intenção era descrever exemplos bem-sucedidos de jogos de interação ou imitação e anotar quais eventos eliciavam essas interações. Houve poucos momentos de brincadeira cooperativa espontânea entre as crianças da instituição e os sujeitos; notou-se, porém, um aumento nas habilidades sociais e de brincadeiras em alguns participantes. Assim, os autores concluíram que a oportunidade de interagir diariamente com crianças com desenvolvimento dentro dos padrões considerados normais pode beneficiar as crianças com deficiências severas.

Apesar da existência de trabalhos cujos resultados apontam na direção dos achados de Pickett et al (1993), a inclusão idealizada parece não ocorrer de uma forma abrangente no nosso meio. Vários poderiam ser os motivos que levam a esta

descontinuidade no atendimento das crianças e, dentre estes motivos, ressalta-se o corpo de funcionários que, diariamente, é responsável pelo cuidado das crianças. Qual será a sua concepção de educação infantil? Será que possuem uma formação que lhes forneça subsídios para lidar com estas diferenças? E, se lidam com elas, o fazem de maneira adequada? Estas são questões que merecem atenção neste contexto.

O Professor de Educação Infantil

Propõe-se que o professor¹ tenha, para atuar na Educação Básica, formação em nível superior com licenciatura plena e, na Educação Infantil, a formação mínima em Magistério. No entanto, estudos realizados pelo MEC comprovam que muitos dos profissionais que atuam diretamente com crianças nas creches e pré-escolas não possuem formação adequada, são mal remunerados e têm condições precárias de trabalho. Nas pré-escolas ainda há uma pequena parcela de profissionais “leigos”, situação que se agrava nas creches, com professores sem a formação mínima e com denominação variada – berçarista, recreacionista, babá, entre outros (Brasil, 1998, vol.1). Este cenário tão diverso leva à indagação de qual a concepção de criança e de desenvolvimento infantil que envolvem as práticas profissionais destes professores, o que determinará, também, a sua concepção de Educação. Tendo essa diversidade de profissionais no contexto da educação infantil, não é de espantar o fato de muitas creches e pré-escolas ainda terem a visão assistencialista do trabalho com as crianças pequenas, sobretudo aquelas que atendem filhos de famílias menos favorecidas.

Em um trabalho sobre as crenças de educadoras de creches acerca do temperamento e do desenvolvimento de bebês, Melchiori e Biasoli-Alves (2001)

¹ Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, vol. 1), independente de formação especializada ou não, a pessoa responsável pelo cuidado da criança, tanto na creche como na pré-escola é chamada de “professor de educação infantil”. Neste trabalho, seguir-se-á esta nomenclatura, referindo-se ao cuidador como “professor”.

verificaram o julgamento de educadoras de creche sobre os fatores que poderiam causar ou influenciar o temperamento e o desempenho de bebês. Foram entrevistadas 21 educadoras, que atendiam bebês entre 4 e 24 meses de idade. As autoras concluíram que as crenças das educadoras eram predominantemente ambientalistas, ou seja, atribuíam influência significativa do ambiente – a maneira como os pais cuidavam da criança, os brinquedos e materiais com os quais o bebê tem contato, a estimulação – no temperamento e desempenho dos bebês. Além disso, elas subestimavam o seu papel de promotoras do desenvolvimento das crianças.

Em um outro estudo (Veríssimo & Fonseca, 2003), realizado em São Paulo, objetivou-se conhecer e analisar as representações de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança. Os dados foram obtidos em creches de uma universidade pública, por meio de entrevistas individuais realizadas com sete coordenadoras de creches e de uma oficina pedagógica realizada com nove educadoras. Definiu-se “cuidado” por atendimento às necessidades físicas e emocionais infantis, constituindo-se numa etapa preliminar às atividades pedagógicas e como momento de aprendizado para as crianças. Os resultados mostraram que as trabalhadoras entendiam o “cuidado” como fenômeno que não necessitava de capacitação e habilitação específica, considerando-o secundário em relação à educação. As autoras concluíram que essa visão das educadoras, baseada no senso comum, poderia ser atribuída à falta de reflexão sobre um referencial teórico-conceitual que sustentasse a ação cuidadora destas trabalhadoras.

Os dados destes trabalhos mostram o quanto ainda se deve investir na formação dessas profissionais, já que parecem pouco conscientes da relevância de seu papel de educadoras junto às crianças.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998, vol.1), o ato de educar pode ser definido como “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens

oriundas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (p.23). Assim sendo, a educação pode auxiliar no processo de desenvolvimento da criança, estimulando suas capacidades físicas, afetivas, emocionais, criativas e éticas. Em outras palavras, educar uma criança é formar um ser humano saudável e feliz.

Desta forma, o cuidado a ser dispensado à criança deveria ir além das atividades rotineiras de alimentação e higiene: depende do professor de educação infantil auxiliar a criança a se desenvolver como ser humano e a interagir com o mundo à sua volta e com as demais pessoas com as quais convive. Envolve, também, a dimensão afetiva do relacionamento entre professor e criança.

Segundo Silva e Rossetti-Ferreira (2000), a qualidade do atendimento nas instituições de cuidado infantil está intrinsecamente ligada à formação profissional dos professores. As autoras salientam que é necessária a construção de uma nova identidade profissional para a Educação Infantil, de acordo com as diretrizes que norteiam este segmento da Educação, buscando aliar atendimento e formação profissional de qualidade.

Em muitos países, a preocupação com a atuação dos professores de educação infantil induz propostas de programas de treinamento que visam instrumentalizar o profissional para lidar da melhor maneira com as crianças pelas quais é responsável. White, Flynt e Jones (1999) apresentam os resultados de um destes programas, chamado de *Kinder Therapy*. Trata-se, segundo as autoras, de um programa utilizado para treinar professores a usar técnicas básicas de terapia para desenvolver uma relação mais animadora e efetiva com a criança. White et al (1999) apresentam um estudo piloto no

qual 6 professoras do jardim da infância foram treinadas em uma sessão de um dia e foram assistidas na condução de 6 semanas da *Kinder Therapy* com seus alunos. Para avaliar as percepções dos comportamentos dos alunos e das afirmações de animação e facilitação dos professores², os professores responderam ao *Student Encouragement Assessment Scale*, ao *Social Skills Rating System* e *Behavior Assessment System for Children*, antes e após o treino. As crianças apresentaram ganhos nas suas habilidades acadêmicas e sociais básicas na sala de aula e as percepções dos professores em relação às crianças e suas interações nas salas de aula também aumentaram.

Da mesma forma na creche, se os professores receberem treinamento adequado para interagir com a criança e portar-se como mediador das suas relações com o mundo, certamente este profissional realizará seu trabalho de uma forma mais efetiva e poderão ser observados inúmeros ganhos em vários aspectos do desenvolvimento infantil.

A Relação entre Professor e Bebê

Considerando o desenvolvimento da criança como relacionado tanto a características pessoais quanto influenciado pelo ambiente no qual é inserida, e a creche como ambiente promotor desse desenvolvimento, falar de interação entre professor e bebê significa pressupor que ambos se influenciam com suas condutas e características pessoais. Em outras palavras, os comportamentos de um constituem-se em condições para que o outro se comporte, influenciando a forma pela qual um vai responder à ação do outro.

Kuklinski e Weinstein (2000) avaliaram duas amostras independentes de crianças de escolas elementares urbanas de 1^a, 3^a e 5^a séries, para explorar a estabilidade a longo prazo dos ambientes de aprendizagem da sala de aula, que diferiam quanto ao

² Escalas utilizadas por White et al (1999): Escala de Avaliação do Encorajamento do Aluno; Sistema de Classificação de Habilidades Sociais; e o Sistema de Avaliação do Comportamento para Crianças

tratamento diferencial do professor. Segundo o relato dos alunos, o professor favorecia crianças com alta habilidade de aprendizagem em detrimento de crianças com baixa habilidade de aprendizagem. As diferenças na sala de aula (alto *versus* baixo) na percepção do tratamento diferenciado foi altamente estável no início do ano letivo na 3^a e na 5^a séries, mas não na 1^a. A estabilidade (1) dos relatos individuais das crianças do tratamento diferenciado e (2) das expectativas do professor para a aquisição de leitura dos alunos no final do ano foi acentuada nas classes nas quais o tratamento diferenciado predominou no início do ano, particularmente nas séries mais altas. As autoras sugerem que estes resultados mostram um maior risco dos efeitos de expectativas problemáticas do professor e outros problemas mal-adaptativos de aprendizagem nessas salas de aula. Isto se deve ao fato de as expectativas rígidas ou estáveis a respeito dos desempenhos serem ligadas aos padrões instrucionais da sala de aula que consistentemente levam estas expectativas às crianças. Em contraste, esse risco é provavelmente reduzido nas classes em que as crianças com alta ou baixa habilidade de aprendizagem são tratadas de forma mais semelhantes na percepção das crianças.

Ao se transpor os achados deste estudo para a situação de creche, na convivência de crianças com desenvolvimento típico e com atrasos no desenvolvimento ou necessidades especiais, pode-se supor situação semelhante. As atitudes do professor de educação infantil, ao tratar diferentemente as crianças que possuem as habilidades específicas de sua idade daquelas que apresentam atrasos no desenvolvimento, podem afetar tanto a sua performance na sala quanto a maneira como a criança percebe o seu ambiente. Novamente surge a necessidade de formação e informação, para que o profissional da educação infantil perceba as conseqüências de suas próprias atitudes diante das crianças com as quais trabalha e possa dividir sua atenção e cuidados de acordo com as necessidades de cada criança.

A realidade da educação infantil brasileira apresenta ainda um outro problema em relação ao atendimento das crianças na creche. A proporção adulto/criança, na maioria das instituições públicas, é muito baixa; freqüentemente, observa-se uma grande quantidade de crianças atendidas em uma mesma sala com poucos adultos disponíveis para o seu cuidado. Essa proporção incide em uma questão relevante neste contexto: quanto mais jovem é a criança, mais atenção individual por parte do adulto é requerida. Até aproximadamente os três anos de idade, a criança apresenta uma grande dependência do adulto. Após essa idade, a criança já desenvolveu habilidades que lhe permitem o relacionamento com os iguais; neste período, o adulto passa a não ser tão requisitado nos cuidados individuais pela criança (Clark Rapa, 1999; Hobles e Gil, 2002).

Em salas nas quais há uma proporção de muitas crianças para poucos professores, muitas vezes as crianças não são atendidas quando solicitam a atenção do adulto. Ao se tratar de uma criança com desenvolvimento típico, esse não-atendimento por parte do professor pode levá-la a explorar o ambiente em busca daquilo que supriria sua necessidade (pegar objetos, como brinquedos ou alimento ou mesmo distrair-se em outra atividade ou brincadeira com outras crianças). Desta forma, ao explorar o ambiente, a criança desenvolveria habilidades e entraria em contato com novas possibilidades de desenvolvimento sem a participação direta e imediata do adulto. Já em relação às crianças com atraso no desenvolvimento ou necessidades especiais, suas possibilidades de explorar o ambiente podem estar reduzidas dependendo de quais áreas do seu desenvolvimento encontram-se comprometidas (Robles, 2002). Desta forma, sua dependência em relação ao adulto e a necessidade de atenção são maiores, de maneira que, sem o seu auxílio, o desenvolvimento destas crianças pode ser comprometido.

A importância do papel do professor está presente na promoção de vários aspectos do desenvolvimento da criança. Durbach e Pence (1991) analisaram as interações verbais de 5 crianças com deficiência múltipla (com idades entre 3 anos e 5 meses e 4 anos e 8 meses) com outras crianças e adultos em situações de brinquedo livre ou dirigidas pelo professor em atividades estruturadas que ocorriam em classes totalmente segregadas, parcialmente segregadas ou integradas. As categorias de análise incluíram: iniciar interação; respostas; imitações; média de duração de expressões vocais; uso de palavras diferentes; e oportunidades perdidas de responder a questões obrigatórias. Cada sujeito teve um desempenho diferente nas medidas de linguagem e apenas um sujeito teve boa atuação. Os autores apontaram que o papel do adulto como facilitador do uso da linguagem dos sujeitos pareceu ser de importância crucial, particularmente no contexto em que a segregação *versus* integração tinha menos importância do que as características da criança, as ações do cuidador e o programa de atividades.

O papel do professor também é muito importante no desenvolvimento da interação social entre as crianças. Um trabalho descreveu 25 comportamentos de professores de crianças pequenas quando eles se envolviam nas interações naturais das crianças no contexto de atividades de brincadeira livre (Kemple, David & Hysmith, 1998). Examinou-se a relação destas intervenções do professor com a razão adulto/criança na sala de aula, a educação do professor, suas crenças e a qualidade do atendimento. Os resultados obtidos indicaram que o professor envolveu-se numa média de 5.5 episódios de interação a cada 30 minutos de observação e as intervenções mais comuns observadas foram frases que apresentavam regras e comandos e intervenções nas quais o professor interrompia a interação entre crianças para interagir com elas. O programa de qualidade do atendimento, a alta taxa de adulto/criança, as crenças do

adulto sobre práticas apropriadas de desenvolvimento e o nível de educação do professor estavam positivamente relacionados a uma variedade de intervenções com o potencial de ajudar as crianças a se tornarem autônomos em interações de negociação bem sucedidas. Ressalta-se que uma maior preparação especializada em educação infantil estava associada com intervenções mais freqüentes nas interações das crianças.

Certamente não é apenas a atitude do professor que influencia seus alunos. A literatura tem indicado que as atitudes e as características apresentadas pelas crianças também influenciam a forma pela qual o professor responderá a elas. Neste sentido, Ireson e Blay (1999) investigaram interações entre adultos e crianças em situações de brinquedo livre no contexto de uma pré-escola, focalizando sua análise na contribuição tanto do adulto quanto da criança numa atividade que ocorria naturalmente, sem um final pré-definido. As díades adulto-criança (idades das crianças entre 3,6 e 4,4 anos) foram observadas e filmadas durante uma atividade de montagem de blocos de Lego. Realizou-se uma análise focalizada na forma como a atividade se desenvolveu e como foi influenciada por ambos os participantes. Os resultados mostraram que o foco da díade na construção física com os blocos do Lego estavam intercaladas com conversas e outras atividades, introduzidas pelo adulto e também pela criança. As crianças usaram uma variedade de formas para influenciar a direção e o foco da atividade. Os autores concluíram que um aspecto importante de atividades livres é o desdobramento e o desenvolvimento da atividade e as crianças não apenas possuem um papel ativo na sua própria aprendizagem, mas também são parceiros ativos na construção da própria atividade. Assim sendo, certamente qualquer atividade proposta pelo professor de educação infantil deve contar com o comportamento de seus alunos para ser eficiente.

Chow e Kasari (1999) avaliaram interações entre professores e crianças com dificuldades leves de aprendizagem, crianças de risco e crianças sem dificuldades de

aprendizagem, que freqüentavam 3 classes de 2^a série inclusivas. As autoras examinaram a freqüência e o tipo das iniciativas de interação e as respostas dos professores e dos alunos, em interações no ambiente natural da sala de aula no início, no meio e no final do ano letivo. Os comportamentos incluíam as iniciativas do professor, as iniciativas dos alunos e as respostas do professor às iniciativas do aluno. Embora o número de interações entre professor e aluno não mostrasse alterações ao longo do ano, os tipos de interação mudaram ao longo do ano em relação aos membros de cada grupo de crianças. Os professores iniciavam mais interações relacionadas a tarefas com as crianças com dificuldades leves de aprendizagem e davam mais *feedbacks* negativos, comparados com os outros dois grupos de crianças, mas apenas no início do ano. No meio do ano, os professores davam mais respostas negativas, para tarefas e iniciativas dos alunos não relacionadas a tarefas, às crianças de risco do que aos outros grupos. No final do ano, não houve diferença significativa no número ou no tipo de iniciativa dirigida aos diferentes grupos de crianças.

Avaliando a relação professor-bebê na creche, Hildebrandt e Cannan (1985) observaram a interação de 16 cuidadores adultos com 31 crianças (entre 4 e 37 meses) em um programa de grupo para determinar se as crianças que variavam em certas características recebiam diferentes quantidades de atenção. Quatro cuidadores experientes que eram familiares às crianças e 12 cuidadores voluntários foram observados em dois momentos – no início e no final do semestre escolar – em interações com as crianças, que eram divididas em três grupos de acordo com as idades apresentadas: 10 sujeitos entre 4 e 29 meses de idade; 14 sujeitos entre 19 e 30 meses; e 7 sujeitos entre 27 e 37 meses. Os resultados que estas autoras obtiveram mostraram que as crianças variavam consideravelmente na quantidade de atenção que recebiam nos 3 grupos. No início do semestre, as crianças fisicamente mais atraentes tendiam a receber

mais atenção; adicionalmente, as crianças consideradas de temperamento mais difícil passavam mais tempo perto dos cuidadores experientes do que faziam as crianças consideradas mais fáceis. Estas características não estavam relacionadas à distribuição de atenção do cuidador no final do semestre e não havia diferenças de sexo ou idade na quantidade de atenção recebida neste período.

Neste sentido, uma questão torna-se relevante: se as características da criança influenciam as condutas do professor de educação infantil, qual será seu comportamento diante de uma sala de creche com crianças com diferentes “níveis” de desenvolvimento em uma dada faixa etária? Além disso, como mostraram Chow e Kasari (1999) e Hildebrandt e Cannan (1985), após um período de relacionamento as características diversas da criança já não influenciam tanto os comportamentos e a atenção dispensada pelo professor. Supondo-se que crianças com necessidades educacionais especiais ou atraso no desenvolvimento ficassem mais tempo nas instituições infantis, será que sua interação com os professores poderia ser semelhante às interações estabelecidas entre o professor e todas as outras crianças? Interessa saber, portanto, se há diferenças na interação professor-bebê, em função das características das crianças, especificamente considerando a variável atraso no desenvolvimento, e de que natureza são estas diferenças.

Para responder ao problema e às questões dele decorrentes é importante investigar diversos aspectos do cotidiano da educação infantil. Visando contribuir para as discussões da área, oferecendo dados sobre a inclusão de bebês em creche, este estudo teve por objetivo identificar características das interações ocorridas entre professoras de educação infantil e os bebês por elas atendidos em uma creche inclusiva, freqüentada por bebês com desenvolvimento típico e com atraso no desenvolvimento.

METODOLOGIA

Participantes

Foram observadas duas professoras de educação infantil e seus alunos. A primeira professora era responsável pelo Berçário II, que atendia crianças de 18 a 24 meses. A segunda, responsável pela sala do Maternal I, atendia crianças de 25 a 36 meses de idade.

Analisaram-se os dados referentes à interação das professoras com as crianças de acordo com critérios de inclusão especificados para este estudo.

Foram considerados critérios de inclusão dos sujeitos neste estudo:

- Professores de educação infantil de creches que concordassem em participar da pesquisa (Anexo 1);
- Crianças que freqüentassem a creche e recebessem atendimento infantil, cujos pais consentissem em sua participação na pesquisa (Anexo 2);
- Crianças com desenvolvimento típico, avaliado por escalas de desenvolvimento;
- Crianças com atrasos no desenvolvimento ou necessidades especiais, avaliado por escalas de desenvolvimento e informações da mãe/responsável;
- Crianças que apresentassem síndromes ou patologias orgânicas que pudessem influenciar o curso normal de seu desenvolvimento, de acordo com diagnóstico médico, obtido por meio do relato da mãe/responsável e por meio de escalas de desenvolvimento.

Os critérios para exclusão da criança no trabalho foram:

- O não-consentimento dos pais na sua participação no estudo;
- Ausência da criança em mais de 50% das sessões de coleta dos dados;

Os critérios para descontinuação desta pesquisa foram:

- Desistência, por parte dos pais, em continuar a pesquisa com as crianças;
- Mudança de residência para outra cidade durante a coleta dos dados.

A seguir, apresenta-se uma descrição dos participantes deste estudo.

As Professoras

As professoras participantes deste estudo responderam a uma entrevista (Anexo 3), cujo objetivo foi caracterizar suas experiências profissionais.

A professora do Berçário II (P1) tinha 19 anos de idade. Era formada em Magistério, com especialização em Educação Infantil por um curso oferecido à rede municipal de ensino pela Prefeitura Municipal. Ela trabalhava havia seis meses na instituição e foi contratada como pajem para cuidar dos bebês do Berçário II.

A professora do Maternal II (P2) tinha 37 anos de idade. Não tinha formação na área de Educação, apenas realizou os cursos que a instituição ofereceu para capacitar os funcionários que atendiam as crianças. Ela trabalhava nesta instituição havia dois anos e meio, sendo que sua experiência total em atendimento a crianças era de oito anos (anteriormente, P2 trabalhou em uma escola particular de educação infantil). Ela era contratada da instituição para ocupar o cargo de monitora de recreação e, desde sua entrada na creche, trabalhava com a sala do Maternal I.

Os Bebês

Para a avaliação do desenvolvimento dos bebês optou-se pela utilização de dois instrumentos: o Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II - Denver II (Frankenburg, Archer, Shapiro, & Bresnik, 1992) e do Inventário Portage Operacionalizado – IPO (Willimans & Aiello, 2001).

O Denver II é um teste para crianças de zero a seis anos de idade, que compreende cinco áreas do desenvolvimento: Pessoal-Social; Motor Fino-Adaptativo; Linguagem; e Motor grosseiro. É um teste considerado adequado quando, dentro de uma grande população, espera-se triar aquelas crianças que possuam riscos de atrasos no desenvolvimento, devido à sua praticidade e rapidez da avaliação. O teste não aponta atrasos no desenvolvimento, mas sugere uma avaliação mais rigorosa para as crianças que apresentam riscos de atrasos no desenvolvimento. Para cada área do desenvolvimento, o teste apresenta um conjunto crescente de habilidades que se acumulam ao longo o desenvolvimento da criança (ou seja, para uma criança que, aos 12 meses passou nas habilidades indicadas para determinada área, pode-se considerar que as habilidades apresentadas para as idades anteriores também estão em seu repertório). Cada criança é avaliada em relação à sua idade (em meses), de acordo com o seu desempenho nas habilidades específicas esperadas para cada área avaliada dentro da sua faixa etária. O teste é avaliado como “normal” quando a criança não apresentou nenhum atraso nas habilidades avaliadas ou no máximo um “cuidado”³; como “risco de atraso” quando a criança apresentar dois ou mais “cuidados” e/ou um ou mais “atrasos”.

Após a traigem do desenvolvimento das crianças, procedeu-se à avaliação do desenvolvimento daquelas que apresentaram riscos de atrasos por meio do IPO. Este instrumento abrange cinco áreas do desenvolvimento infantil (desenvolvimento motor, cognição, linguagem, socialização e auto-cuidados), distribuídas por faixa etária de zero a seis anos de idade. O IPO possibilitou o levantamento de quais habilidades a criança possuía em relação a cada uma das áreas do desenvolvimento avaliadas e em quais delas a criança encontra-se em atraso. Desta forma, houve a possibilidade de se conhecer qual o repertório de comportamentos que a criança possuía.

³ “Cuidado” no Denver II é definido quando a criança não executou uma tarefa específica para sua idade.

Uma ressalva deve ser feita em relação à avaliação com o IPO. O Sistema Portage sugere que a avaliação da criança prossiga até o momento em que ela cometer 15 erros consecutivos, mesmo que os itens estejam em uma faixa etária superior à que a criança se encontra. Neste trabalho, porém, a avaliação ocorreu até a faixa etária na qual a criança estava inserida. Isto significa que, de acordo com a aplicação padrão do IPO, algumas crianças poderiam ter um desempenho ainda acima do esperado para suas idades. Entretanto, como o objetivo desta avaliação foi apenas determinar em que aspectos os bebês estudados apresentavam atrasos no seu desenvolvimento e não uma intervenção, não houve maiores implicações quanto à forma escolhida para a aplicação do IPO.

Embora se planejasse avaliar todas as crianças por meio do Denver II, este instrumento foi utilizado apenas no Maternal I. As crianças do Berçário II foram todas avaliadas por meio do IPO devido ao fato de estagiários de um curso de Psicologia estarem trabalhando num projeto sobre estimulação precoce nesta creche e já terem aplicado o IPO nas crianças, no momento em que se estabeleceu o contato com a coordenação da instituição para a realização desta pesquisa. (Ressalta-se que, como o trabalho dos estagiários ainda estava na fase de adaptação e avaliação dos bebês quando este estudo foi realizado nesta sala, não houve influência dos seus resultados em relação ao desempenho dos bebês tanto na avaliação quando na coleta dos dados propriamente dita). Assim, não foi necessária a realização da triagem dos bebês desta sala com o Denver II, uma vez que as crianças já haviam sido avaliadas.

Na sala do Berçário II havia dez crianças, das quais sete preencheram os critérios para a inclusão neste trabalho. Dos sete bebês avaliados, apenas um apresentava risco de atrasos no desenvolvimento, de acordo com avaliações realizadas por estagiários de Psicologia por meio do IPO.

Para os bebês do Maternal I, utilizou-se o Denver II para avaliar todas as crianças participantes deste trabalho na sala. Com a aplicação deste teste, constatou-se a presença de risco no desenvolvimento de cinco crianças, as quais foram submetidas à avaliação com o IPO, a fim de verificar-se qual o repertório dessas crianças.

Na sala do Maternal I, havia 18 crianças, das quais 11 preencheram os critérios para a inclusão neste trabalho. Dos onze bebês avaliados, quatro apresentaram risco de atrasos no desenvolvimento segundo o Denver II e foram avaliados pelo IPO.

A seguir, apresenta-se uma breve descrição das características dos bebês de ambas as salas que apresentaram atrasos no desenvolvimento.

C, do Berçário II, sexo feminino, 23 meses no momento da avaliação. Frequentava a creche há cerca de um ano. Os professores do berçário haviam percebido que ela era uma criança com dificuldades motoras e de linguagem. Já havia recebido atendimento fisioterápico, pois com quase um ano de idade, ainda não sentava e chorava muito, aparentando ter dores pelo corpo. No momento da avaliação, C já andava e se movia, porém era visível a diferença em relação aos seus movimentos, se comparada com as demais crianças da sala.

J, do Maternal I, sexo masculino, 30 meses na ocasião das avaliações com o IPO, frequentava a creche há mais de um ano. Na avaliação com o Denver II, J apresentou dois “cuidados” (um na área Pessoal-Social e um em Linguagem), evidenciando risco de atraso no desenvolvimento. Procedeu-se, então, à avaliação de J com o IPO, para se obter uma descrição mais pormenorizada de quais áreas poderiam apresentar atrasos em relação ao seu desenvolvimento. Avaliaram-se os comportamentos de J em três faixas etárias: 0 a 1 ano, 1 a 2 anos e de 2 a 3 anos.

N, do Maternal I, sexo feminino, 35 meses na avaliação, frequentava a creche há cerca de dois anos. Na avaliação com o Denver II, N apresentou três cuidados (dois na

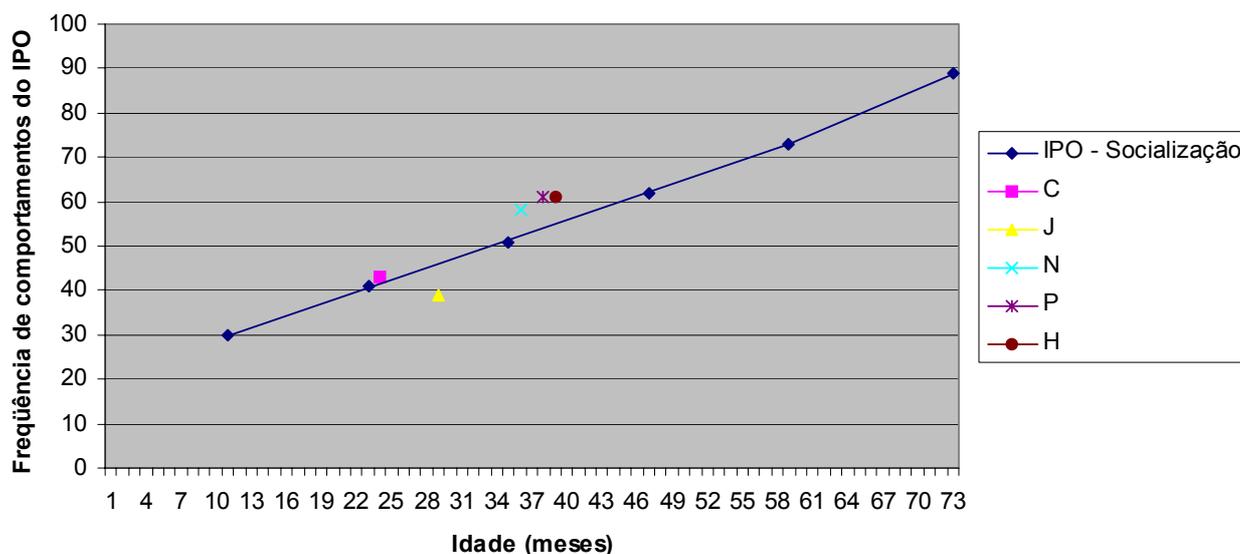
área Pessoal-Social e um cuidado na área de desenvolvimento motor fino-adaptativo), evidenciando risco de atraso no desenvolvimento. Procedeu-se, então, à avaliação de E com o IPO, avaliando-se seus comportamentos em relação a quatro faixas etárias: 0 a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos e 3 a 4 anos (na qual ela se insere).

P, do Maternal I, sexo masculino, 37 meses na avaliação, freqüentava a creche há cerca de dois anos. Na avaliação com o Denver II, P apresentou cinco cuidados (dois na área pessoal-social, um em motor fino-adaptativo, um em linguagem e um em motor-grossoiro), evidenciando a presença de risco de atraso no desenvolvimento. Realizou-se a avaliação com o IPO em quatro faixas etárias: 0 a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos e 3 a 4 anos.

H, do Maternal I, sexo masculino, 38 meses na avaliação e freqüentava a creche há mais de um ano. Em relação ao seu desempenho no Denver II, H apresentou seis cuidados (um na área pessoal-social, um na área de desenvolvimento motor fino-adaptativo, três cuidados na área de linguagem e um na área de desenvolvimento motor grossoiro), mostrando a presença de risco no desenvolvimento. Procedeu-se, então, à avaliação com o IPO em quatro faixas etárias: 0 a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos e 3 a 4 anos.

As figuras 1 a 5 apresentam os desempenhos dos bebês respectivamente nas áreas do Desenvolvimento Social, Cognição, Linguagem, Auto-cuidado e Desenvolvimento Motor. O desempenho dos bebês é representado por sinais coloridos grafados em relação à reta de regressão que apresenta os comportamentos esperados para uma criança com desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade.

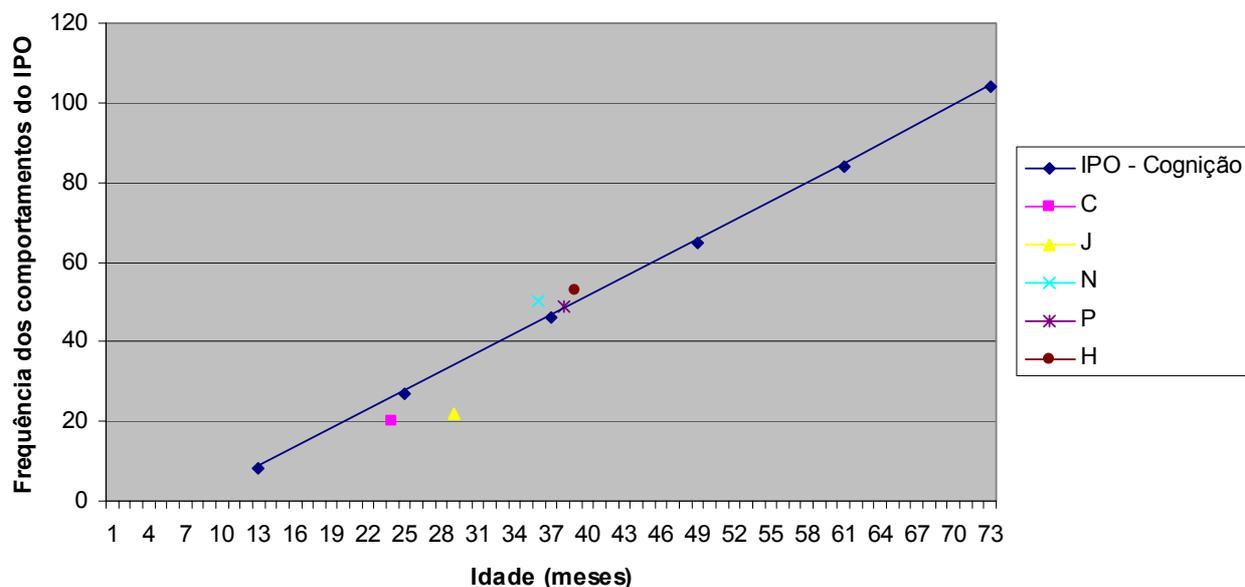
Figura 1 – Desempenho dos Bebês na avaliação do IPO em função da reta de regressão dos totais de comportamentos estimados para a área de Socialização



Em relação à Socialização, observa-se na Figura 1 que a pontuação do desempenho de C, (Berçário II) está acima do esperado para a idade. C apresentou desempenho correto para 108,05%⁴ dos comportamentos esperados para sua idade. No Maternal I, apenas J apresentou atraso no desenvolvimento em relação à Socialização, com 84,79% dos comportamentos esperados para sua faixa etária. As demais crianças apresentam um desenvolvimento acima do esperado: N apresentou 114,89% dos comportamentos de sua faixa etária; P apresentou 116,87% e H, 114,75%. Apenas J apresenta atraso em relação a esta área do desenvolvimento.

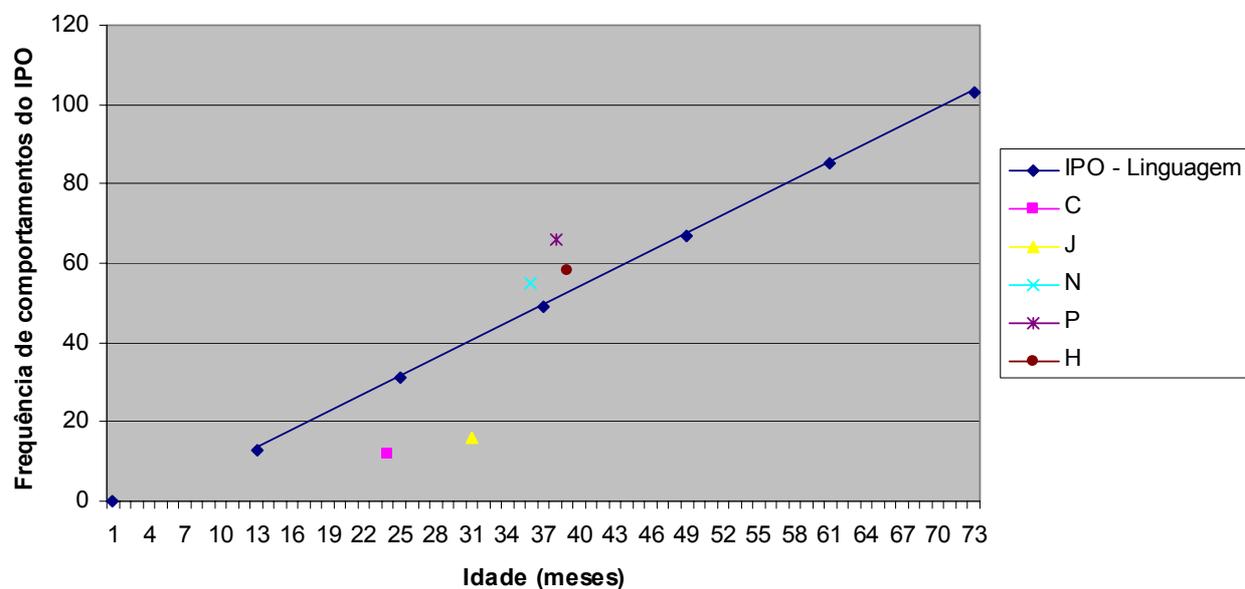
⁴ Porcentagens calculadas de acordo com fórmulas estabelecidas pelas autoras do IPO (Williams & Aiello, 2001), com base nas análises estatísticas de Sommers, D.; McGregor, G.; Lesh, E.; & Reed, A. (1980). A rapid method for describing the efficacy of early intervention programs for developmentally disabled children. *Mental Retardation*. 18(6), 275-8.

Figura 2 – Desempenho dos Bebês na avaliação do IPO em função da reta de regressão dos totais de comportamentos estimados para a área de Cognição.



desenvolvimento, com respectivamente 78,68% e 60,24% de desempenhos corretos em relação a suas faixas etárias.

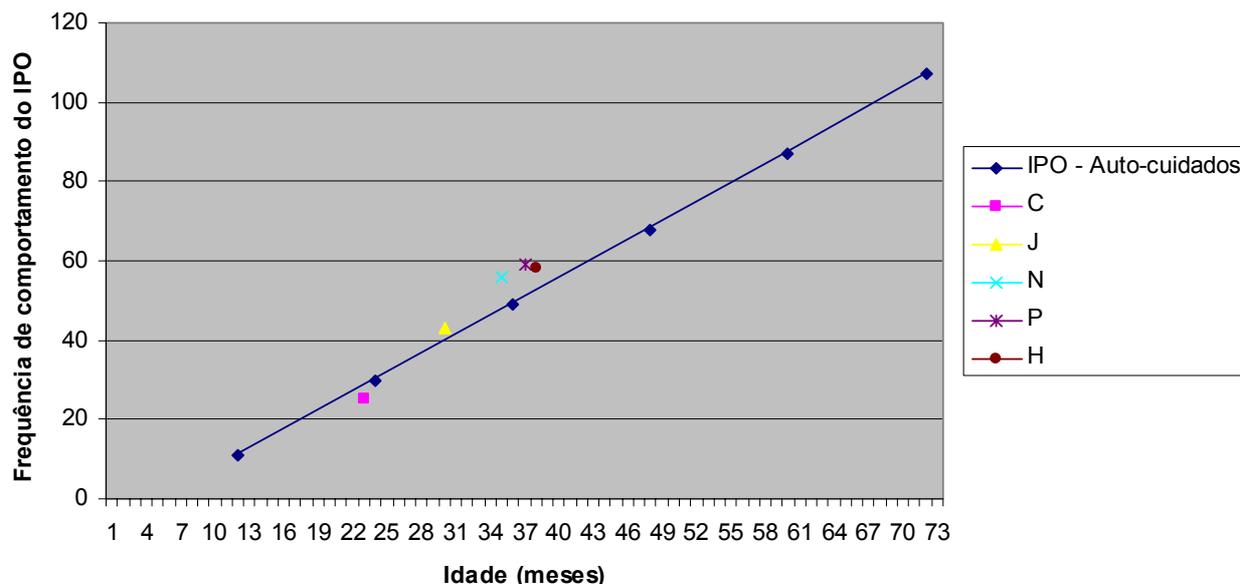
Figura 3 – Desempenho dos Bebês na avaliação do IPO em função da reta de regressão dos totais de comportamentos estimados para a área de Linguagem.



Observa-se, pela Figura 3, que N (114,79%), P (129,96%) e H (110,69%), do Maternal I, tiveram uma frequência de desempenhos corretos acima do esperado para

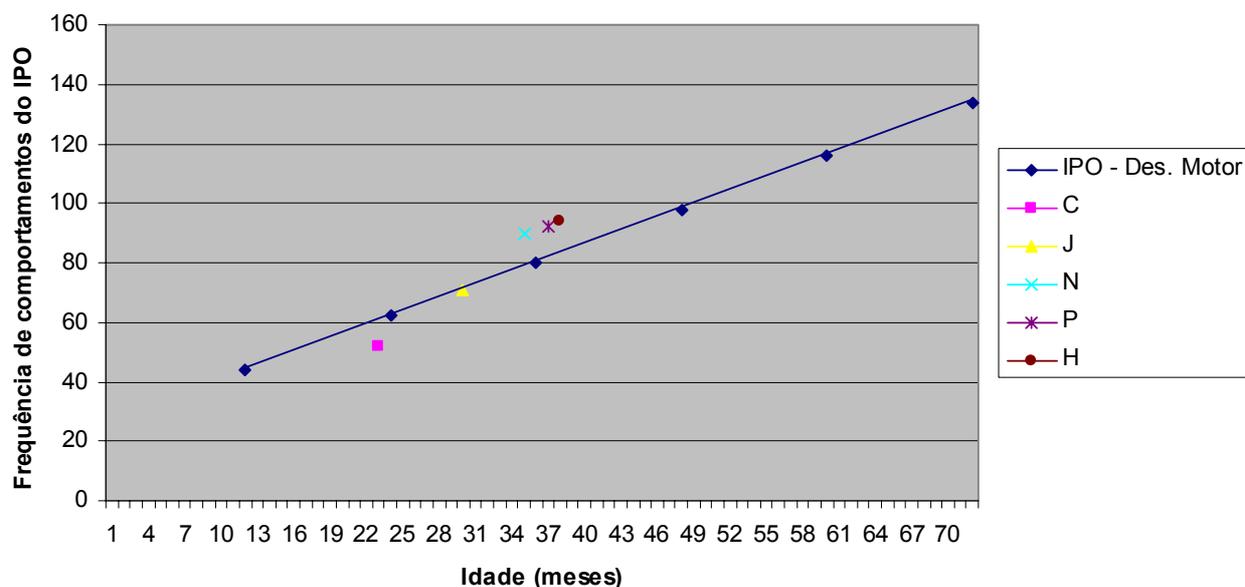
suas faixas etárias. A figura evidencia que apenas C (Berçário II) e J (Maternal I) apresentaram atrasos em relação ao desempenho esperado, com 40,03% e 39,62% de acertos, respectivamente.

Figura 4 – Desempenho dos Bebês na avaliação do IPO em função da reta de regressão dos totais de comportamentos estimados para a área de Auto-Cuidados



Em relação à área de Auto-cuidados, os dados apresentados na Figura 4 evidenciam que, para o Maternal I, todos os bebês obtiveram desempenhos acima do esperado para suas idades. J apresentou um desempenho de 108,81% dos comportamentos esperados para sua faixa etária; N apresentou 117,75%, P apresentou 118,90% e H, 110,81%. Apenas C, do Berçário II, obteve 87,97% de acertos para os comportamentos de sua faixa etária, indicando atraso em relação a esta área.

Figura 5 – Desempenho dos Bebês na avaliação do IPO em função da reta de regressão dos totais de comportamentos estimados para a área de Desenvolvimento Motor.



Para a área de Desenvolvimento Motor, os bebês do Maternal I apresentaram uma porcentagem de acertos acima do esperado para suas faixas etárias: J acertou 100,18% dos comportamentos avaliados, N obteve acertos em 114,68% e H, em 113,24%. No Berçário II, C obteve 86,13% de acertos para os comportamentos previstos para sua faixa etária, o que evidencia atraso deste bebê para esta área de desenvolvimento.

De uma forma geral, no Berçário II, C apresentou atrasos nas áreas de Cognição, Linguagem, Auto-cuidados e Desenvolvimento Motor, com um atraso mais acentuado em Linguagem (40,03%). O participante C foi então considerado com atrasos no desenvolvimento.

Para o Maternal I, apenas J apresentava atrasos em relação a três áreas do desenvolvimento: Socialização, Cognição e Linguagem, sendo um atraso mais pronunciado em relação à Linguagem (repertório de 39,62% de sua faixa etária). Cabe ressaltar que os itens nos quais se pronunciaram mais os erros de J em relação à

Linguagem no IPO eram aqueles que exigiam a linguagem falada, habilidades comunicativas; naqueles que exigiam o entendimento de instruções e realização de pequenas tarefas, J obteve um bom desempenho. As demais crianças, apesar do Denver II apontar riscos de atrasos no desenvolvimento, apresentaram um repertório que não fundamentaria a consideração, para os objetivos do presente estudo, de crianças com atrasos no desenvolvimento já instalados. N, P e H foram considerados crianças com desenvolvimento típico durante a análise dos padrões de interação com a professora. Considerou-se, assim, que na sala do Maternal I apenas o bebê J apresentou atrasos no desenvolvimento.

A seguir, na Tabela 1, encontram-se sumarizados os dados sobre os bebês do Berçário II e do Maternal I que participaram deste estudo.

Tabela 1 – Caracterização geral dos bebês do Berçário II e do Maternal I participantes do estudo.

Sala	Bebê	Idade	Sexo	Tempo na Creche	Desenvolvimento	Frequência nos dias de registro:			
						D1	D2	D3	D4
BII	C*	23	F	12	N: Socialização. A: Cognição, Linguagem, Autocuidados, Desenvolv. Motor (IPO)	X	X	X	X
	J	26	M	13	Sem indícios de atraso	X	X	X	X
	P	25	M	22	Sem indícios de atraso	X	X	X	X
	A	27	F	22	Sem indícios de atraso	X	X	X	X
	N	18	M	4	Sem indícios de atraso	X	X	X	X
	E	27	M	-	Sem indícios de atraso	X	-	X	X
	S	26	F	17	Sem indícios de atraso	-	X	X	X
MI	J*	30	M	16	Risco de Atraso (D). N: Autocuidados, Desenvolv. Motor; A: Socialização, Cognição, Linguagem, (IPO)	X	X	X	X
	E	32	F	2	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	-
	G	37	F	4	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	-
	R	31	F	22	Sem indícios de atraso (D)	X	X	-	-
	V	34	M	3	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	X
	M	30	M	9	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	X
	P	37	M	34	Risco de Atraso (D). Sem indícios de atraso (IPO)	X	X	X	X
	H	38	M	25	Risco de Atraso (D). Sem indícios de atraso (IPO)	X	X	X	-
	N	35	F	13	Risco de Atraso (D). Sem indícios de atraso (IPO)	X	X	X	-
	D	39	F	6	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	X
B	28	M	4	Sem indícios de atraso (D)	X	X	X	X	

Idade e Tempo na Creche estão apresentados em meses (m)

BII – Berçário II

MI – Maternal I

N – Desenvolvimento dentro dos padrões considerados normais

A – Atrasos no desenvolvimento

D – Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II

IPO – Inventário Portage Operacionalizado

No Berçário II, quatro das sete crianças observadas eram do sexo masculino. A idade média dos bebês era de 24 meses no início do estudo. Os bebês freqüentavam a creche há 15 meses em média (o tempo em que o bebê E freqüentava a creche não estava disponível nos dados das crianças). Apenas a bebê C apresentava atrasos no desenvolvimento, segundo o IPO. A maioria dos bebês esteve presente nos quatro dias de registro, estando ausentes por um dia apenas os bebês E (dia 2) e S (dia 1).

No Maternal I, os sujeitos observados constituíam a mesma proporção de meninos (5) e meninas (5). A idade média dos bebês era de 34,1 meses. O tempo em que os bebês freqüentavam a creche era de 12,55 meses, ressaltando-se que cinco bebês

estavam na creche há 6 meses ou menos (E, G, V, D e B) O Teste de Denver II mostrou risco de desenvolvimento para cinco bebês, dos quais apenas J, segundo a avaliação realizada com o IPO, apresentou atraso no desenvolvimento. A maioria dos bebês esteve presente em pelo menos três dos quatro dias de registro.

Ambiente

A creche

O estudo foi realizado em uma creche conveniada com o município, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A creche não fazia parte das EMEIs da cidade, mas seguia o planejamento pedagógico do município para a elaboração de sua rotina de atividades.

A instituição atendia crianças de 0 a 17 anos, dividindo-as de acordo com as faixas etárias e atividades desenvolvidas. Os bebês de 0 a 2 anos eram atendidos no berçário, divididos entre o Berçário I (bebês até 18 meses), Berçário II (de 18 a 24 meses). De 2 a 4 anos as crianças eram divididas entre o Maternal I (de 24 a 36 meses) e o Maternal II (crianças acima de 36 meses, até 4 anos). As crianças mais velhas estavam na pré-escola, divididas nas salas de 5 e 6 anos. As atividades da instituição previam que as crianças realizassem atividades didáticas no período da manhã e recreação à tarde.

As crianças acima de sete anos estavam matriculadas na Rede Estadual de Ensino, no período da manhã ou da tarde, freqüentando a instituição em atividades de recreação no período contrário àquele da Escola Regular. Para as crianças a partir de 12 anos, a instituição oferecia também, para as que se interessam, oficinas como marcenaria.

Esta instituição atendia ainda às crianças que estivessem em regime de abrigo, no caso das famílias que, por questões judiciais, eram consideradas inaptas para cuidar de seus filhos. Nestes casos, até que houvesse uma solução para a guarda das crianças, elas permaneciam morando nas dependências da instituição.

Alguns profissionais voluntários e estagiários de cursos superiores atendiam as crianças que freqüentavam a instituição. Assim, as crianças da creche e das outras modalidades de atendimento já estavam familiarizadas com a presença de profissionais que não os professores que as atendiam durante sua rotina de atividades.

Adaptação da pesquisadora

Para a fase de adaptação no Berçário II, a pesquisadora compareceu à creche por dois dias, nos quais acompanhou toda a rotina de atividades das crianças, desde a atividade de brincadeira da manhã até a espera pelos pais, no final do período da tarde. Devido ao fato de as crianças já estarem habituadas à presença de pessoas diferentes daquelas com as quais interagem diariamente – professoras e funcionários da instituição – esse período foi suficiente para que elas se adaptassem à presença da pesquisadora no ambiente da creche.

Na sala do Maternal I, a pesquisadora compareceu à creche por uma semana, na qual acompanhou toda a rotina de atividades das crianças, desde a atividade após o lanche da manhã, em sala de aula, até a espera pelos pais, no final do período da tarde. Após a constatação de qual seria o melhor período para a coleta dos dados, foi introduzida a câmera filmadora, para que crianças e professora se adaptassem a ela. Essa fase de adaptação aos equipamentos durou duas semanas, com idas diárias à creche.

Rotina das crianças do Berçário II

Os bebês eram trazidos por seus pais à creche a partir das 7h30. Todas as crianças eram recebidas na sala do Berçário I e, durante o período de chegada, todos os bebês ficavam juntos. Às 8h, os bebês entre 18 e 24 meses eram levados para a sala do Berçário II, onde ficavam com a professora até a chegada de estagiários do curso de Psicologia, que ocorria por volta das 8h30. As crianças realizavam as atividades com os estagiários até as 10h30, que poderiam acontecer na sala dentro do Berçário II ou no parque, do lado de fora do Berçário. Após esse período, os bebês eram levados ao refeitório para o almoço. Novamente, todos os bebês ficavam juntos. Após o almoço, por volta das 11h, os bebês eram levados para a sala do Berçário I, onde as professoras lhes davam banho, começando pelos bebês menores, que eram colocados nos berços dispostos na própria sala do Berçário I. Após o banho, as crianças maiores eram levadas ao Quarto de Dormir, onde dormiam até aproximadamente 13h30.

Quando as crianças começavam a acordar, eram novamente reunidas na sala do Berçário I e lá permaneciam reunidas até aproximadamente 14h, quando então eram levadas pela professora até a sala do Berçário II, para a atividade de brincadeira da tarde que variava de acordo com a atividade que realizaram pela manhã – se fosse uma atividade na sala do berçário, elas iam ao parque; se tivessem brincado no parque, realizavam alguma atividade dentro da sala do berçário. As crianças brincavam até às 15h, quando eram levadas ao refeitório, juntamente com os bebês menores, para o jantar. Por volta das 15h30, as crianças eram reunidas pelas professoras na sala do Berçário I para a troca de fraldas ou o banho. Por volta das 16h30, os portões externos da creche eram abertos e os pais podiam entrar para pegar os bebês. Nesse horário, as crianças voltavam para o refeitório com as professoras, esperando por seus pais.

Rotina das crianças do Maternal I

Os bebês eram trazidos por seus pais à creche até as 7h30 e eram recebidos na própria sala do Maternal I. Às 8h, as crianças eram levadas ao refeitório e ali recebiam o lanche da manhã. Às 8h30, os bebês eram conduzidos novamente à sala do Maternal I, onde realizavam as atividades programadas pela professora (que incluíam pintura de desenhos com lápis de cor ou giz de cera, colagem de papel, brincadeiras com massinha). Essas atividades duravam até por volta das 9h30, quando a professora recolhia o material utilizado e propunha uma nova atividade que, na maioria das vezes, consistia em brincadeiras com “joguinhos” (brinquedos de madeira/plástico fornecidos pela instituição), brinquedos (como bonecas, carrinhos e outros objetos) ou atividades no parque de areia (com escorregadores, balanços, baldes de areia etc.). Às 11h, enquanto aguardavam o horário do almoço, as crianças recolhiam os brinquedos e realizavam, com a professora, atividades que envolviam músicas (cantavam e faziam gestos) ou brincadeiras (do tipo “o mestre mandou...”). Às 11h30, as crianças novamente dirigiam-se ao refeitório para o almoço e retornavam à sala para a hora do sono, das 12h às 14h30.

Após todas as crianças terem acordado, todo período da tarde era reservado para brincadeiras no parque, até às 16h, quando as crianças eram levadas novamente à sala do Maternal I para trocarem de roupa, arrumarem seus materiais e aguardarem a chegada dos pais, por volta das 16h30.

Definição das atividades a serem observadas

A definição das atividades a serem observadas durante o estudo ocorreu, em ambas as salas, durante a fase de adaptação.

No Berçário II, constatou-se que estagiários de Psicologia e Pedagogia, que prestavam atendimento às crianças, compareciam à creche todas as manhãs nos horários das atividades de brincadeiras. O almoço e o banho da manhã eram realizados com a presença de todas as crianças do berçário e constituíam-se em momentos em que a professora do Berçário II auxiliava no cuidado dos bebês mais novos, sendo poucos os momentos em que se podiam observar interações entre professora e seus alunos. Assim sendo, optou-se pela observação das atividades de brincadeira da tarde, por ser o momento em que as crianças permaneciam por mais tempo juntas e na presença da professora específica do Berçário II. Desta forma, estes momentos permitiriam a observação de um número maior de interações entre as crianças e a professora.

A sala do Maternal I recebia estagiários de Pedagogia, que prestavam atendimento às crianças, um dia por semana no período da manhã e um dia à tarde nos horários das atividades de brincadeiras. Nestes dias as professoras juntavam as turmas dos dois maternais. Durante o período da tarde, exceto no dia em que as estagiárias estavam presentes, as crianças das duas salas eram levadas ao parque de areia. Na presença das estagiárias e no período da tarde verificou-se que não seria possível realizar a coleta dos dados. Assim sendo, optou-se pela observação das atividades de brincadeira da manhã, por ser o momento em que somente as crianças do Maternal I permaneciam juntas e na presença da professora específica dessa sala. Desta forma, estes momentos permitiriam a observação de um número maior de observações da interação entre as crianças e a professora. A Tabela 2 mostra as atividades que foram observadas em cada sala, nos dias de filmagem.

Tabela 2 – Atividades em curso nas salas do Berçário II e Maternal I durante as filmagens

Sala	Dia	Ambiente	Atividade
Berçário II (BII)	<i>Dia 1</i>	Parque do Berçário	Brinquedo Livre
	<i>Dia 2</i>	Sala de Vídeo	Assistir a Vídeo
	<i>Dia 3</i>	Sala do Berçário	Brincadeira com Balões
	<i>Dia 4</i>	Parque do Berçário	Brinquedo Livre
Maternal I (MI)	<i>Dia 1</i>	Sala; Parque de Areia	Desenhar, Brinquedo Livre
	<i>Dia 2</i>	Sala	Modelagem com Massinha, Desenhar
	<i>Dia 3</i>	Sala	Modelagem com Massinha, Colagem, Roda
	<i>Dia 4</i>	Sala	Brinquedo Livre

Materiais

Para a filmagem das atividades desenvolvidas pelas crianças e pela professora do Berçário I, utilizou-se uma mini câmera digital marca JVC, modelo GR-DV3u, fitas MiniDV e acessórios (bateria e cabo de alimentação). Para o registro das atividades do Maternal I, foram utilizadas: uma câmera VHS-C da marca JVC, modelo GR-AX827; fitas VHS-C e acessórios (bateria e cabo de alimentação).

Ambientes da coleta de dados

As atividades do período da tarde do Berçário II, durante os dias em que houve a filmagem, ocorreram em três ambientes distintos.

O primeiro e o terceiro dia de filmagem compreenderam atividades no parque do berçário. A Figura 6 ilustra a disposição espacial do ambiente.

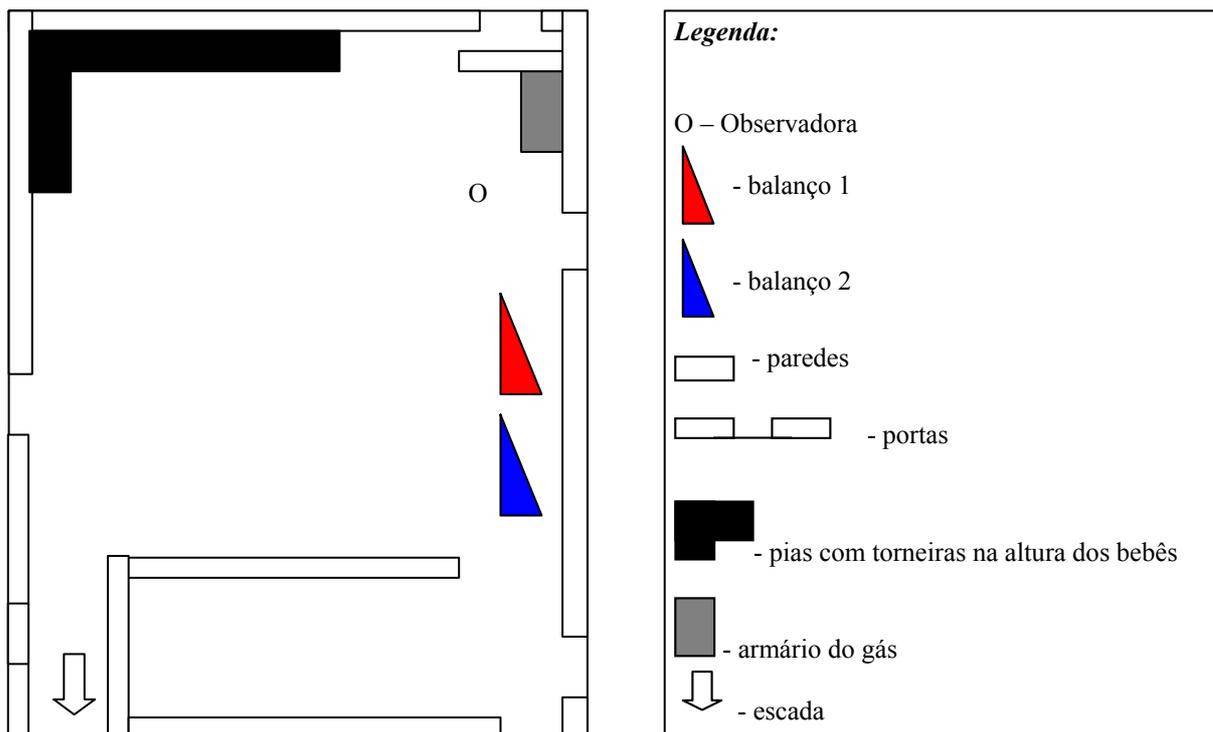


Figura 6 – Diagrama do parque

O parque era um local todo revestido por piso de cerâmica e sem cobertura. Media aproximadamente 10m de comprimento por 4m de largura. Suas paredes eram pintadas com tinta látex e desenhadas com motivos infantis e suas portas permitiam o acesso às demais dependências da Instituição – Pátio, Sala de dormir do Berçário II, Refeitório do berçário e Sala dos berços do Berçário I.

No segundo dia de filmagens, a professora levou os bebês até a Sala de Vídeo da instituição, para assistirem a um vídeo infantil. A Figura 7 ilustra a disposição do ambiente.

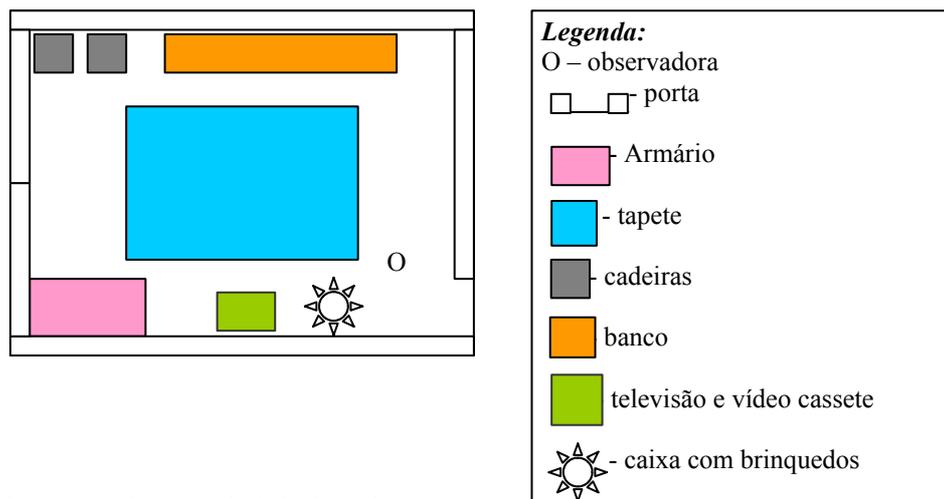


Figura 7 – Diagrama da Sala de Vídeo

A Sala de Vídeo tinha aproximadamente 4m de largura por 3m de comprimento. A porta dava acesso ao Pátio da instituição e a janela estava voltada para a rua. A sala era revestida por piso de cerâmica e as paredes pintadas com tinta látex. No meio da sala, havia um tapete retangular felpudo, no qual as crianças e a professora sentavam-se para assistir aos vídeos. Em um dos cantos da sala havia um armário, no qual eram guardados os brinquedos e as fitas cassetes com os vídeos infantis. Os aparelhos de TV e videocassete estavam afixados na parede, próximos ao teto. Abaixo da TV, no chão, havia uma caixa com vários brinquedos.

O terceiro e o quinto dia compreenderam as filmagens de atividades realizadas na sala de atividades do Berçário II, anexa ao Refeitório do Berçário. A Figura 8 mostra a disposição do ambiente.

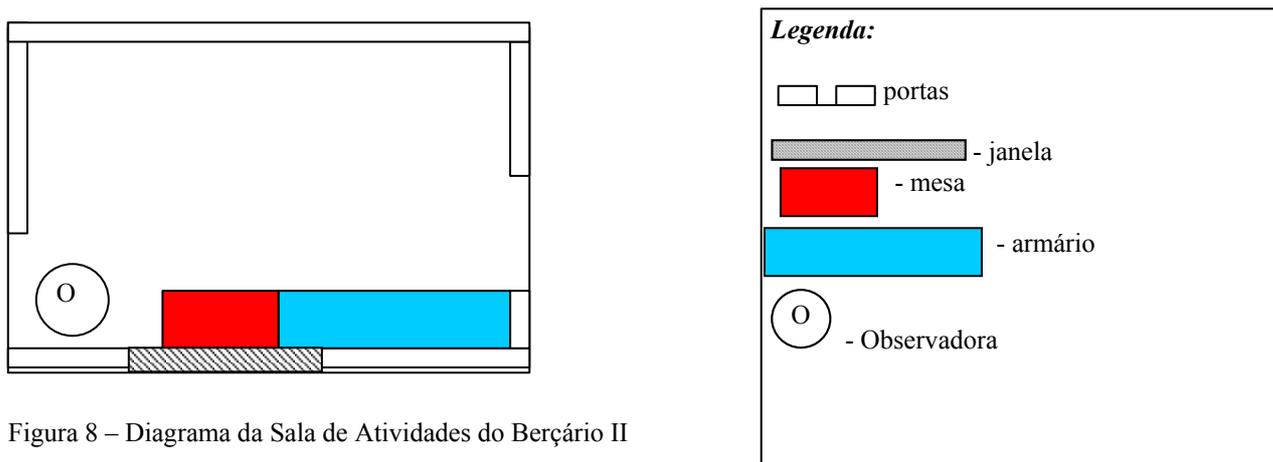


Figura 8 – Diagrama da Sala de Atividades do Berçário II

A sala de atividades do Berçário II era revestida de piso cerâmico e as paredes eram pintadas com tinta acrílica. Nas paredes estavam colados desenhos, que tinham sido pintados pelos bebês em um dia de atividades. Havia duas portas: uma (na parede c) dava acesso a uma sala anexa à sala de dormir do Berçário II; a outra (na parede b), dava acesso ao refeitório do Berçário. Na parede na qual ficava a janela, era encontrada uma mesa de madeira, sobre a qual estavam dispostos materiais da professora – diário de classe e materiais para atividades, como tesoura, papel e lápis. Ao lado da mesa havia um armário, no qual eram guardados brinquedos e materiais para as atividades.

No Maternal I, as atividades didáticas e de brincadeiras do período da manhã, durante os dias em que houve a filmagem, ocorreram em dois ambientes distintos. As atividades didáticas compreenderam atividades em sala. A Figura 9 ilustra a disposição espacial do ambiente.

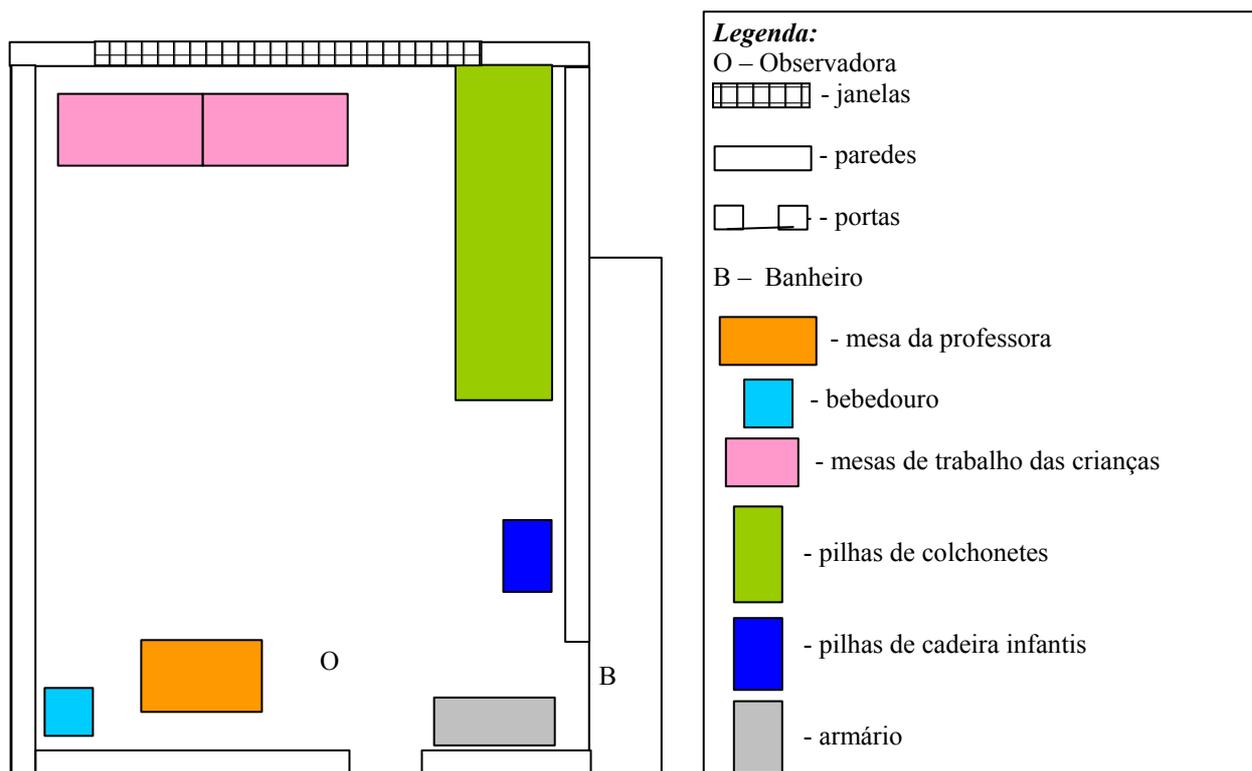


Figura 9 – Diagrama da Sala do Maternal I

A sala do Maternal I possuía as paredes pintadas com tinta acrílica branca e decoradas com motivos infantis pintados em placas de isopor. O piso era de taco, revestido por sinteco. As dimensões da sala eram de, aproximadamente, 7m de largura por 8m de comprimento. As atividades que envolviam pintura, colagem e massinha eram realizadas nas mesas de trabalho, que mediam aproximadamente 1m de largura por 2m de comprimento. As crianças eram dispostas ao redor destas mesas, sentadas em pequenas cadeiras que, quando não utilizadas, eram empilhadas próximo à porta que dava acesso ao banheiro da sala. Para as demais atividades (brinquedos e joguinhos), os materiais eram dispostos no chão, por toda a sala, e as crianças eram livres para se locomoverem por todo o ambiente.

No primeiro dia de registro, parte das atividades ocorreu no parque de areia. A Figura 10 ilustra a disposição desse ambiente.

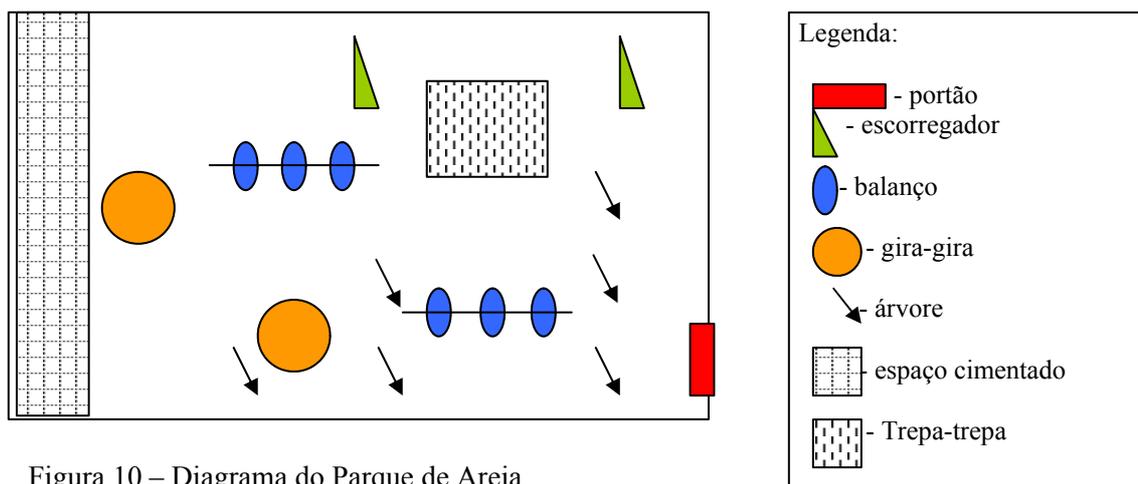


Figura 10 – Diagrama do Parque de Areia

O parque de areia tinha aproximadamente 10m de largura por 6m de comprimento. O chão era recoberto por areia, exceto no espaço à esquerda, onde havia uma área cimentada com cerca de 2 m de largura por 6 m de comprimento. O parque era cercado por cerca de alambrado, com aproximadamente 2m de altura. Os brinquedos fixos (escorregadores, balanços etc.) eram dispostos pelo parque, entre árvores com mais de 5m de altura cada uma. Além dos brinquedos fixos, haviam brinquedos que eram colocados à disposição das crianças para que manusesassem no local, tais como baldes de areia, pás, potes, bonecas, entre outros.

Coleta dos dados

A coleta dos dados no Berçário II ocorreu em cinco dias consecutivos, com cinco sessões de filmagem no total. No Maternal I, foram filmadas atividades em quatro dias. As filmagens, entretanto, ocorreram ao longo de quatro semanas, devido ao fato de ter havido feriados e várias atividades referentes a datas comemorativas nas quais as turmas do Maternal I e II se juntavam e realizavam as mesmas tarefas. Nestes dias, a pesquisadora permanecia no local com o equipamento, para que os participantes se acostumassem com sua presença, mas não realizava filmagens.

A pesquisadora chegava na creche por volta das 13h30, para a filmagem do Berçário II. No Maternal I, a pesquisadora chegava na creche por volta das 8h30. Em ambas as salas, a pesquisadora preparava-se para a coleta confirmando com as professoras onde seria realizada a atividade do dia e preparando o equipamento para a filmagem. Após a professora levar as crianças até o local da atividade do dia, a pesquisadora se posicionava em um dos cantos do ambiente que possibilitasse a filmagem de todas as crianças e da professora.

As atividades de brinquedo livre foram filmadas com a câmera livre, alimentada por bateria ou pelo cabo de força. A observadora permanecia em pé ou sentada em uma cadeira de plástico, num local onde fosse possível realizar a varredura da área, obtendo-se o registro dos comportamentos da professora e de todas as crianças presentes no ambiente. A seguir, estão apresentadas as descrições dos ambientes nos quais as atividades se desenvolveram.

Tratamento dos dados

Os registros obtidos por meio das filmagens das duas salas foram assistidos e, a partir deles, elaboraram-se classes de interação entre a professora e os bebês. Buscou-se identificar as relações funcionais presentes na interação professora-bebês, tomando-se como ponto de referência os comportamentos apresentados pela professora, dirigidos a cada sujeito participante.

Os comportamentos apresentados pela professora foram organizados em duas classes distintas, definidas segundo o contexto no qual as interações ocorriam, a saber:

- Comportamentos relacionados à tarefa (TA): instruções ou ordens que se referiam ao desempenho de realização da atividade em curso, envolvendo gestos, toque físico, direção do olhar ou das verbalizações/vocalizações da

professora em relação aos bebês, que indicavam os comportamentos para a realização de determinada atividade. (Exemplo: bebê sentado na cadeira, braços apoiados na mesa de atividades, manipula massinha de modelar com as mãos; professora volta o olhar na sua direção e diz: “faz uma bolinha, agora, faz!”; bebê volta o olhar na direção da professora e manipula massinha de modelar sobre a mesa, deixando-a com a forma de uma bolinha).

- Comportamentos relacionados à disciplina (CD): instruções ou ordens que se referiam a desempenhos que fossem requisito para a realização da atividade em curso, envolvendo gestos, toque físico, direção do olhar ou das verbalizações/vocalizações da professora em relação aos bebês, que se referiam à adequação da conduta apresentada ou a instruções sobre como a criança deveria se comportar. (Exemplo: bebê em pé, segura balão com uma das mãos e o balança, batendo-o na cabeça de um outro bebê, que começa a chorar; professora volta o olhar na direção do primeiro bebê e diz: “assim não, machuca, tem que fazer assim, ó” e fornece modelo de comportamento esperado; bebê volta o olhar na direção da professora e movimenta o balão da maneira requisitada).

Neste estudo compreendeu-se “contexto de tarefa” como situações nas quais o material utilizado, o espaço físico e as respostas dos bebês são especificados pela professora, visando a realização de uma atividade específica (ex.: jogar balões) ou apresentação de um dado produto (ex.: desenho) por todo o grupo de crianças. “Contexto de disciplina” foi compreendido como situações que ocorreram durante ou entre a realização de tarefas, nas quais a professora especifica as respostas que um bebê ou um subgrupo de bebês deveria apresentar, visando obter condições para executar tarefas.

Após a classificação dos comportamentos das professoras, identificaram-se possíveis tipos de interação que envolvessem as possíveis combinações de controle que os comportamentos dos bebês e das professoras tivessem uns sobre os outros. Para tanto, adaptou-se o sistema descritivo de estruturas de relações funcionais presentes na interação professor-aluno proposto por Gil e Duran (1993)⁵. Com a adaptação descreveu-se uma estrutura de relações funcionais presentes na interação professora-bebê, partindo-se do desempenho da professora e identificando-se os comportamentos dos bebês que os antecederam e subseqüenciaram.

Os critérios adotados para a identificação dos tipos de interação professor-bebê foram:

- Desempenho esperado dos bebês por parte da professora e os brinquedos/materiais utilizados na atividade);
- Direção das verbalizações da professora (todos os bebês, um bebê específico que tenha se dirigido à professora ou um subgrupo de bebês)

Após um reexame dos registros, foram descritos oito tipos de possíveis relações funcionais existentes entre os desempenhos antecedentes e subseqüentes dos bebês e o desempenho das professoras. A definição dos tipos de interação foi submetida a uma análise de concordância do julgamento realizado por dois avaliadores independentes, obtendo-se um índice de concordância (IC) de 83,33%⁶. A seguir, são apresentadas as descrições de cada uma destas classes.

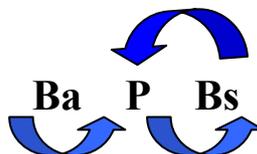
⁵ O referido trabalho buscou identificar o tipo de relação funcional existente entre as perguntas feitas por alunos em sala e as falas da professora que as antecederam e subseqüenciaram, partindo, para tal análise, da pergunta do aluno.

⁶ $(IC = \frac{c}{c+d} \cdot 100)$.

Classe 1: Ba P Bs - Reciprocidade na realização da tarefa

Descrição: O comportamento antecedente do bebê controla o desempenho da professora e este controla o comportamento subsequente do bebê. O comportamento subsequente do bebê ocorre como uma resposta ao desempenho da professora.

Esquema gráfico⁷:



Exemplo de episódio:

B_A – Bebê segura bola.

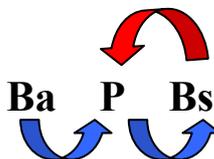
P – Fala: “Isso, F..., Joga a bolinha!”

B_S – Bebê volta o olhar na direção da professora e arremessa a bola para frente.

Classe 2: BaPBs

Descrição: O Comportamento antecedente do bebê controla o desempenho da professora que, por sua vez, controla o comportamento subsequente do bebê. Este comportamento **não** ocorre como uma resposta ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico⁸:



Exemplo de Episódio:

B_A – Bebê segura bola.

P – Fala: “Vai, F..., joga a bolinha, joga!”

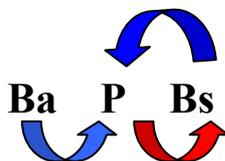
B_S – Bebê volta o olhar na direção da professora e segura a bola nas mãos.

⁷ Setas azuis indicam relação com o termo seguinte (no caso das setas inferiores, estas indicam se o comportamento antecedente do bebê (**B_A**) controla o desempenho da professora e se o comportamento da professora (**P**) controla o desempenho subsequente do bebê; a seta superior indica se o comportamento subsequente do bebê (**B_S**) apresenta-se como uma resposta na direção da demanda apresentada em P.)

⁸ Setas vermelhas indicam ausência de relação aparente (neste caso, **B_S** não ocorre como uma resposta ao desempenho de **P**).

Classe 3: BaPBs

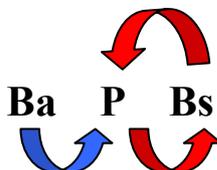
Descrição: O comportamento antecedente do bebê controla o desempenho da professora e este **não** controla o comportamento subsequente do bebê. O comportamento subsequente do bebê responde ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

Não observada nas salas estudadas. A combinação acima é uma possibilidade lógica, mas não parece corresponder às possibilidades de interação entre professoras e bebês observados.

Classe 4: BaPBs

Descrição: O comportamento antecedente do bebê controla o desempenho da professora, este **não** controla o comportamento subsequente do bebê que, por sua vez, **não** responde ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

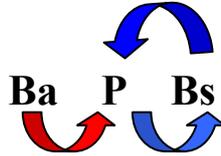
B_A – Bebê 1 puxa brinquedo das mãos de Bebê 2

P – Fala: “Não, F..., assim não! Devolve pra ele!”

B_S – Bebê 1 afasta-se de Bebê 2 manipulando brinquedo

Classe 5: BaPBs

Descrição: O comportamento antecedente do bebê **não** controla o desempenho da professora, que controla o comportamento subsequente do bebê. O comportamento do bebê ocorre como uma resposta ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

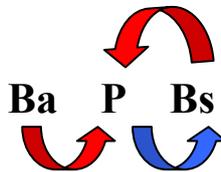
BA – B1 brinca no balanço; B2 brinca com bola

P – Fala para B2: “Joga a bolinha, joga!”

BS – B1 caminha na direção da professora, pega a bola e arremessa.

Classe 6: BaPBs

Descrição: O comportamento antecedente do bebê **não** controla o desempenho da professora, que controla o comportamento subsequente do bebê. O comportamento subsequente do bebê **não** responde ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

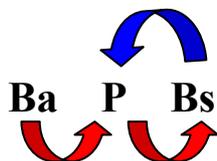
B_A – Bebê disperso, sentado no chão.

P – Fala para grupo todo: “Vamos brincar de roda. Segura na mãozinha do coleguinha, vai!”

B_S – Bebê levanta-se, caminha na direção da professora, pára e olha para o grupo de bebês

Classe 7: BaPBs

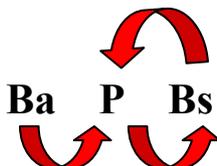
Descrição: O comportamento antecedente do bebê **não** controla o desempenho da professora, que **não** controla o comportamento subsequente do bebê. Este comportamento ocorre como uma resposta ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

Não observada nas salas estudadas. A combinação acima é uma possibilidade lógica, mas não parece corresponder às possibilidades de interação entre professoras e bebês observados.

Classe 8: BaPBs

Descrição: O comportamento antecedente do bebê **não** controla o desempenho da professora, que **não** controla o comportamento subsequente do bebê. Este comportamento **não** ocorre como uma resposta ao desempenho da professora.

Esquema Gráfico:**Exemplo de Episódio:**

B_A – Bebê disperso, manuseia carrinho de brinquedo.

P – Fala para sala toda: “Pinta de amarelo, ó, a pêra!”

B_S – Bebê disperso, manuseia carrinho de brinquedo.

A partir desta classificação, elaborou-se um protocolo de análise (Anexo 4) que permitiu o registro das interações observadas nas filmagens de ambas as salas. Este protocolo possibilitou transcrever os desempenhos de cada professora em relação a cada um dos bebês por ela atendidos, levando-se em conta o contexto no qual elas ocorriam.

As fitas obtidas pelos registros de ambas as salas foram assistidas e, a cada minuto, pausava-se a reprodução do videotape para que os tipos de interação professor-bebê observados durante aquele minuto assistido fossem marcados no protocolo. Após o registro das interações ocorridas, continuava-se a assistir o vídeo por mais um minuto, quando era realizada nova pausa e novo registro no protocolo, assim por diante, até o final do registro obtido pela filmagem. Todos os registros foram submetidos a este procedimento realizado em relação a cada uma das crianças observadas, em cada uma das salas estudadas.

Devido ao fato do número de participantes deste estudo ser muito pequeno optou-se por uma análise descritiva das frequências de ocorrências dos tipos de interação professora-bebê.

Os dados registrados nos protocolos permitiram a geração de gráficos com a frequência acumulada da ocorrência dos tipos de interação para cada bebê, em relação a cada um dos dias de registro em fita. Os gráficos permitiram a comparação da tendência de cada bebê em relação a cada um dos tipos de interação, levando-se em conta o contexto – atividade ou disciplina – no qual as interações professora-bebê ocorreram.

RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram organizados de modo a propiciar a comparação da ocorrência das interações professor-bebê, ressaltando a distribuição das ocorrências nas duas classes, Berçário II e Maternal I, de acordo com os ambientes e atividades desenvolvidos em cada sessão de registro, e a distribuição das ocorrências de interação de acordo com o contexto de tarefa ou de atividade (ver Tabela 3).

Em seguida, são apresentadas as ocorrências das interações professor-bebê de acordo com os tipos de interação presentes em cada ambiente, atividade e em cada contexto (ver Tabela 4).

Tal organização permitiu a comparação das ocorrências intra e entre as duas turmas de bebês. Acrescentou-se a essas análises os resultados relativos às interações entre cada uma das professoras e cada um dos bebês participantes, com o objetivo de comparar os tipos de interação predominantes – entre professor e bebês com desenvolvimento considerado normal e professor e bebês com desenvolvimento considerado de risco.

A Tabela 3 apresenta a distribuição geral de interações professora-bebê, em ambas as salas, de acordo com os contextos nos quais ocorriam.

Tabela 3 – Distribuição das ocorrências de interação professor-bebê nos ambientes/atividades de ambas as salas de acordo com o contexto (TA – CD)

	Berçário II					Maternal I				
	<i>Parque/ Brinq. Livre</i>	<i>Sala / Vídeo</i>	<i>Sala / Balões</i>	<i>Parque/ Brinq. Livre</i>	Total	<i>Parque/ Brinq. Livre</i>	<i>Sala/ Mode- lagem</i>	<i>Sala/ Mode- lagem</i>	<i>Sala/ Brinq. Livre</i>	Total
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	BII	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	MI
TA	52 (11,5%)	59 (8,6%)	148 (32,7%)	45 (9,9%)	284 (62,7%)	50 (8,9%)	180 (32,1%)	186 (33,2%)	34 (6,2%)	450 (80,4%)
CD	58 (12,8%)	55 (12,1%)	22 (4,9%)	34 (7,5%)	169 (37,3%)	43 (7,6%)	23 (4,1%)	27 (4,8%)	17 (3,1%)	110 (19,6%)
Total	110 (24,3%)	94 (20,8%)	170 (37,5%)	79 (17,4%)	453 (100%)	93 (16,6%)	203 (36,3%)	213 (38,0%)	51 (9,1%)	560 (100%)

Houve aproximadamente o mesmo número de interações no Berçário II (453=44,72%) e no Maternal I (560=55,28%) nos quatro dias de registro em cada sala. De modo semelhante, predominaram as ocorrências de interação no contexto TA para as duas salas quando comparadas às ocorrências no contexto CD. No Berçário II, aproximadamente dois terços das ocorrências (62,7%) estavam em TA e no Maternal I mais de três quartos das interações (80,4%) ocorreram no contexto TA.

Em relação ao contexto TA, o maior número de interações se deu no ambiente da sala de atividades específicas de cada uma das classes. Para o Berçário II, 32,7% das interações aconteceram na sala do Berçário durante a atividade com Balões; as demais ocorrências distribuíram-se com porcentagens aproximadas nas atividades de brinquedo livre, no parque (11,5% e 9,9%, respectivamente no primeiro e no quarto dia de registro) e na atividade de assistir vídeo na sala de televisão (8,6%) no segundo dia de registro. No Maternal I destacaram-se as ocorrências de interação no contexto TA, durante as atividades de modelagem com massinha, na sala desta classe, nos segundo e terceiro dias de registro com, respectivamente, 32,1% e 33,2% das interações.

A Tabela 4 apresenta a distribuição das interações professor-bebê em ambas as salas, de acordo com cada dia de registro das atividades e em relação a cada contexto (TA e CD).

Um maior número de interações ocorreu no Dia 3, para o Berçário II, durante a brincadeira com balões. Para o Maternal I, as interações foram mais frequentes nos dia 2 (atividade com massinha e desenho) e no dia 3 (atividade com massinha, colagem e roda).

Tabela 4 – Distribuição das frequências absoluta e relativa de ocorrência dos tipos de interação professora-bebê para o Berçário II e o Maternal I, nos quatro dias de filmagem.

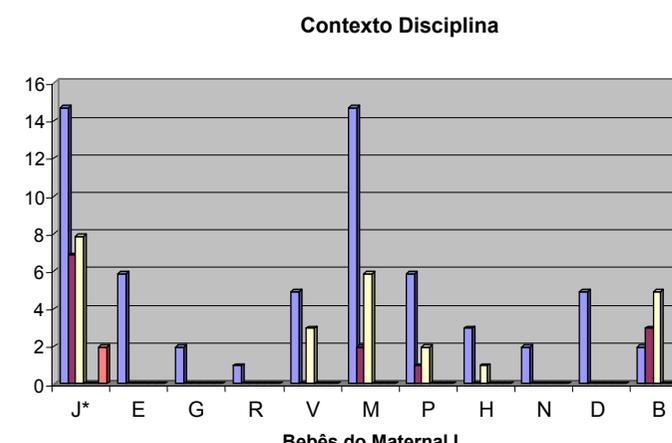
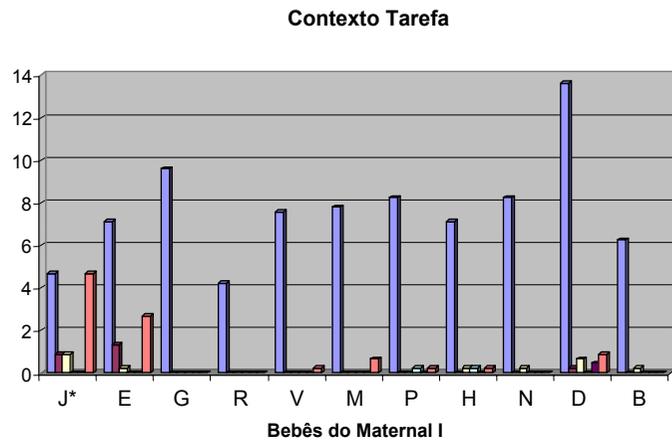
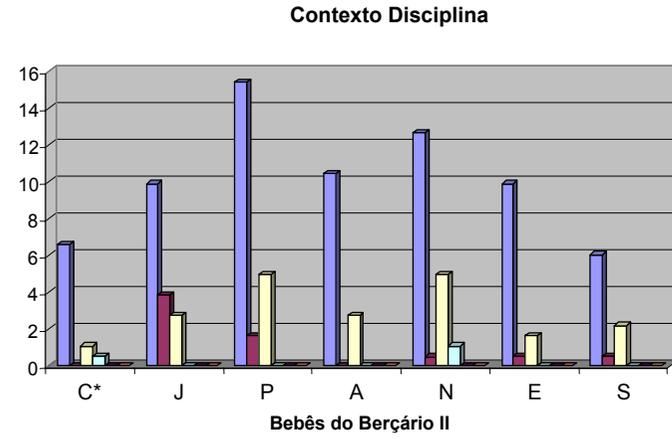
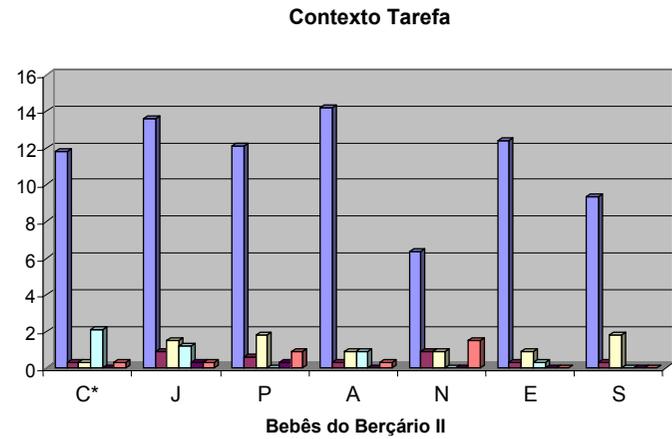
<i>Tipos de Interação</i>	Berçário II										Maternal I										
	<i>Dia 1</i>		<i>Dia 2</i>		<i>Dia 3</i>		<i>Dia 4</i>		Total		<i>Dia 1</i>		<i>Dia 2</i>		<i>Dia 3</i>		<i>Dia 4</i>		Total		
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	
A	Ba P Bs	30	6,62	30	6,62	128	2,83	33	7,28	221	48,79	40	7,13	150	26,74	183	32,62	-	-	373	66,49
	Ba P <u>Bs</u>	3	0,66	2	0,44	3	0,66	3	0,66	11	2,43	3	0,53	11	1,96	1	0,18	-	-	15	2,67
T	Ba P <u>Bs</u>	3	0,66	1	0,22	9	1,99	9	1,99	22	4,86	6	1,07	3	0,53	2	0,36	-	-	11	1,96
	<u>Ba</u> P Bs	10	2,21	5	1,10	2	0,44	-	-	17	3,75	-	-	1	0,18	-	-	-	-	1	0,18
	<u>Ba</u> P <u>Bs</u>	2	0,44	-	-	-	-	-	-	2	0,44	-	-	-	-	-	-	2	0,36	2	0,36
	<u>Ba</u> P Bs	4	0,88	1	0,22	6	1,32	-	-	11	2,43	1	0,18	15	2,67			33	5,88	49	8,73
C	Ba P Bs	35	7,73	43	9,49	14	3,09	29	6,40	121	26,71	27	4,81	16	2,85	18	3,21	7	1,25	68	12,12
	Ba P <u>Bs</u>	7	1,55	3	0,66	-	-	1	0,22	11	2,43	5	0,89	2	0,36	5	0,89	3	0,53	15	2,67
D	Ba P <u>Bs</u>	11	2,43	9	1,99	7	1,55	3	0,66	30	6,62	11	1,96	5	0,89	3	0,53	6	1,07	25	4,46
	<u>Ba</u> P Bs	4	0,88	-	-	-	-	-	-	4	0,88	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<u>Ba</u> P <u>Bs</u>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<u>Ba</u> P Bs	1	0,22	-	-	1	0,22	1	0,22	3	0,66	-	-	-	-	1	0,18	1	0,18	2	0,36
Total:		110	24,28	94	20,75	170	37,53	91	20,09	453	100	93	16,57	203	36,18	213	37,97	52	9,28	561	100

De maneira geral, nas duas salas houve uma distribuição muito próxima no que diz respeito aos tipos de interação mais freqüentes. Observa-se que, em ambas, a maioria das interações ocorreu no contexto Tarefa (TA). As classes com as maiores freqüências foram aquelas nas quais observava-se a relação entre o comportamento antecedente dos bebês (Ba) e o desempenho da professora (P), em ambos os contextos. Dentre estas classes, **BaPBs** foi a mais freqüente (no contexto TA, 48,79% no Berçário II e 66,49% no Maternal I; no contexto Disciplina, 26,71% no Berçário II e 12,12% no Maternal I).

Nota-se, também, que a freqüência de interações no contexto TA para o Maternal I foi maior quando comparada ao Berçário II (80,39% e 62,70%, respectivamente).

A Figura 11 apresenta a freqüência de ocorrência das interações observadas entre a professora e cada um dos bebês de ambas as salas, nos contextos Tarefa (TA) e Disciplina (CD).

Figura 11 – Frequência de ocorrência de interação entre a professora e cada um dos bebês das salas do Berçário II e Maternal I, de acordo com os contextos Tarefa e Disciplina.



Em ambos os contextos e nas duas salas, as interações BaPBs predominaram para todas as crianças, embora houvesse variação na frequência para cada um dos bebês.

No Berçário II houve um predomínio das interações da classe BaPBs para todos os bebês em ambos os contextos observados – Tarefa e Disciplina. As demais classes apareceram numa frequência bem menor. Nota-se que apenas na classe BaPBs a bebê C apresentou maior frequência de ocorrência se comparada às demais crianças..

Em relação ao contexto Disciplina, além do predomínio de BaPBs, houve uma frequência alta de BaPBs, o que sugere que a professora mostrou-se sensível aos desempenhos dos bebês, mas eles nem sempre estavam sensíveis ao desempenho dela e, em alguns episódios, não responderam de acordo com a demanda da professora.

Da mesma forma, no Maternal I pode-se observar que a maioria das interações, em ambos os contextos, ocorreram na classe BaPBs. Esse fato sugere que o desempenho da professora exerce controle sobre os comportamentos dos bebês e é, na maior parte do tempo durante as tarefas, controlada por seus comportamentos. Os bebês, por sua vez, não apenas são controlados pelo desempenho da professora, como também respondem de acordo com suas demandas. Ressalta-se que os bebês J* e R foram os que apresentaram menor frequência dessa classe de interação.

As demais classes aparecem com uma frequência bem menor – em alguns bebês, não foram sequer observadas. Entretanto, chama a atenção a classe BaPBs, pelo fato de aparecer em maior frequência para o bebê J*. Isto sugere que este bebê, em determinadas circunstâncias relacionadas às atividades em curso, não controlou o desempenho da professora e nem foi por ela controlado, numa frequência maior que aquela das outras crianças.

As interações no contexto disciplina tiveram ocorrências nas três classes de interação que pressupõem o controle do comportamento antecedente do bebê sobre o

desempenho da professora (BaPBs; BaPBs; BaPBs). Da mesma forma que ocorreu em relação ao contexto de tarefa, a professora foi sensível na maior parte das interações ocorridas aos comportamentos que os bebês apresentavam.

Os dados obtidos pela tabela e gráficos não indicaram a existência de um padrão de interações entre a professora e os bebês, embora sugeriram que há uma certa diferença entre as crianças. A fim de possibilitar uma comparação entre os dias de registro observados e as atividades em curso durante as interações (contexto), cada classe foi analisada separadamente para o grupo de crianças. A seguir, apresenta-se uma análise das classes que apresentaram maior frequência em relação a ambas as salas estudadas.

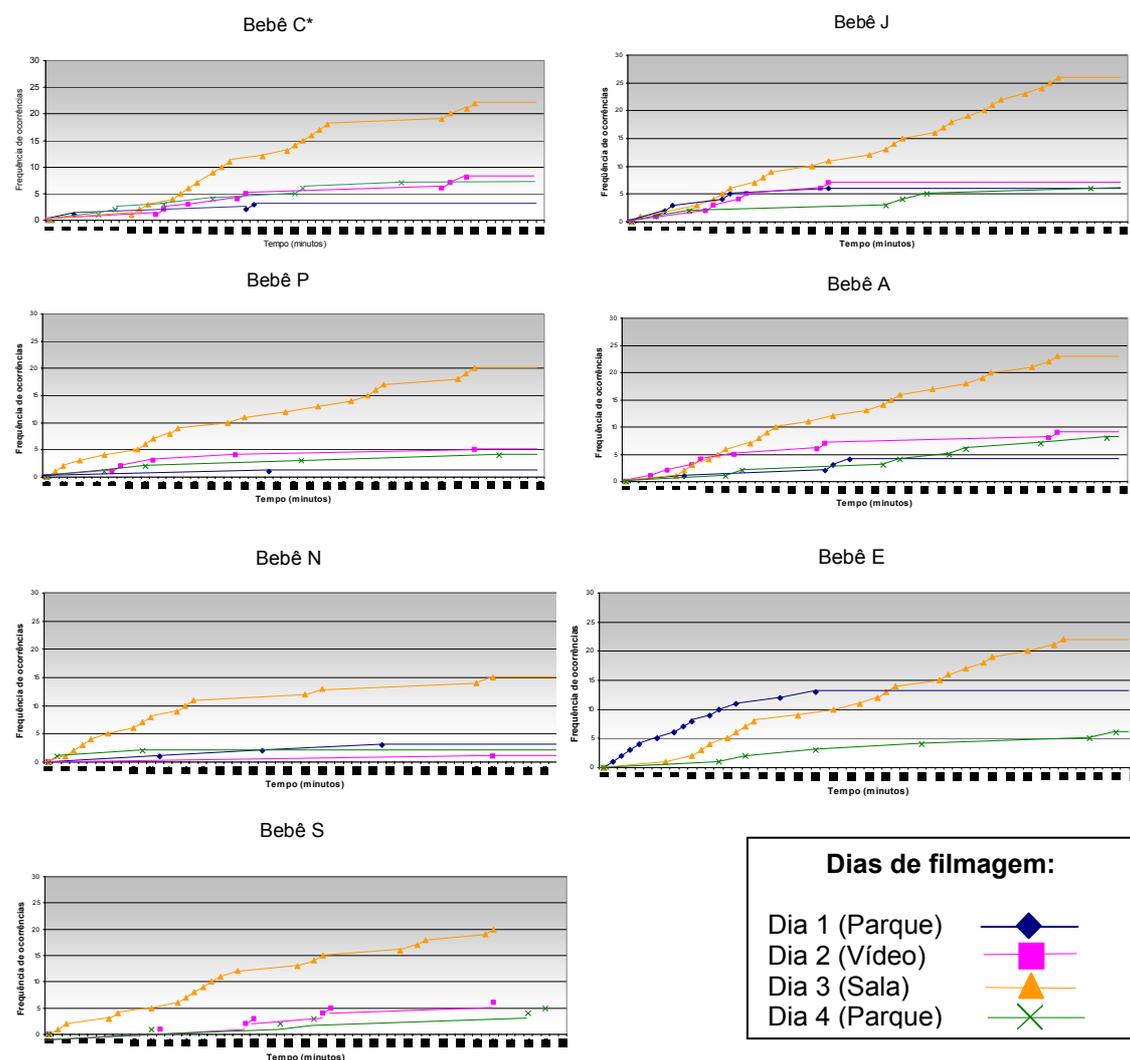
No Berçário II, os tipos de interação mais frequentes foram BaPBs e BaPBs (o primeiro tipo em ambos os contextos Tarefa e Disciplina; o segundo tipo de interação, no contexto Disciplina. No Maternal II, os tipos mais frequentes foram BaPBs e BaPBs; o primeiro, nos contextos Tarefa e Disciplina e o segundo, no contexto Tarefa.

Berçário II

Na Figura 12 encontram-se as frequências acumuladas das interações ocorridas durante os quatro dias de filmagem, levando-se em consideração a classe BaPBs observada no contexto de atividade (BaPBs = comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o desempenho da professora [P], que controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento ocorre como uma resposta ao desempenho da professora).

Nota-se que há uma tendência semelhante na ocorrência de interação entre a professora e todas as crianças observadas em cada um dos dias de registro. A frequência desta classe é maior para o Dia 3, no qual ocorriam atividades com balões, em sala.

Figura 12 – Frequência acumulada das interações entre a professora e bebês da Sala 1 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPBs no contexto Tarefa.



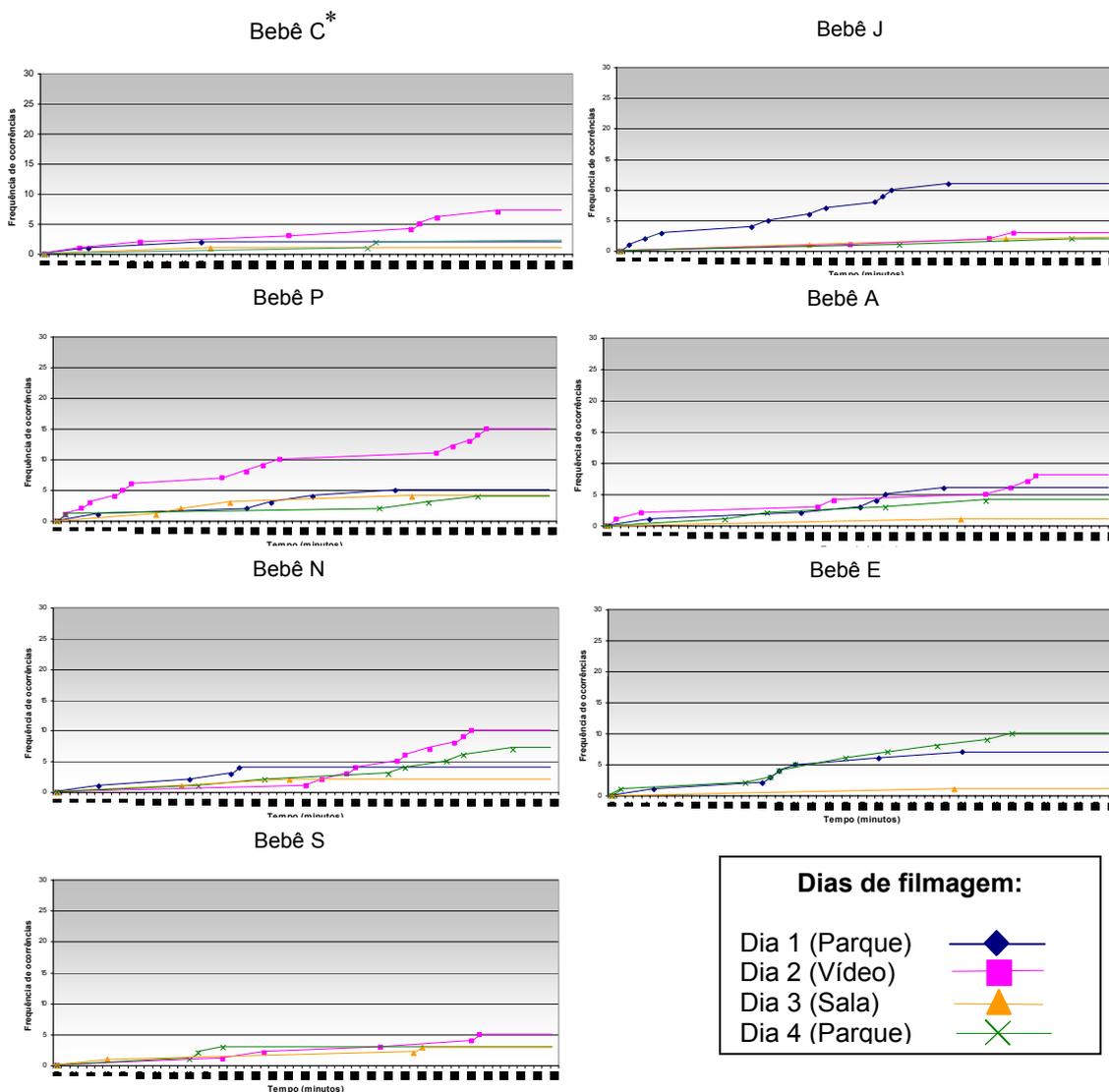
* – Bebê com atraso no desenvolvimento identificado pelo IPO

Destacam-se os dados do Bebê E, nos quais esta classe, no Dia 1 (atividade no parque), é predominante até o minuto 32. A partir deste minuto, sua ocorrência cessa, enquanto sua frequência no Dia 3 continua a se elevar, da mesma forma como ocorre com as demais crianças. Em relação às demais crianças, incluindo Bebê C, a frequência de ocorrência dessa classe é bem menor.

A próxima figura apresenta a frequência acumulada da classe BaPBs no contexto de disciplina (BaPBs = comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o

desempenho da professora [P], que controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento ocorre como uma resposta ao desempenho da professora)..

Figura 13 – Frequência cumulativa das interações entre professora e bebês da Sala 1 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPBs no contexto de disciplina.

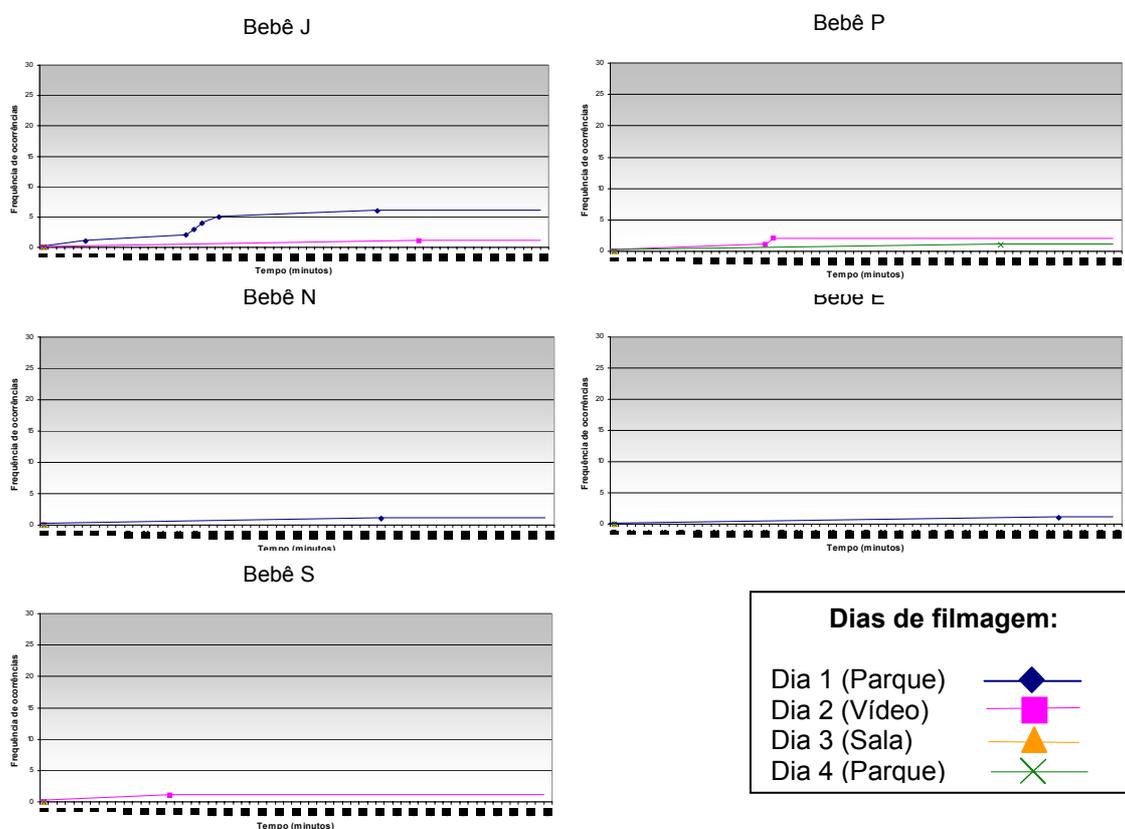


* – Bebê com atraso no desenvolvimento identificado pelo IPO

Há uma discreta elevação do número de ocorrências dessa classe para todos os bebês observados. Para os bebês C, P, A, N e S, a maior frequência desse tipo de interação em relação à disciplina ocorreu no Dia 2, durante a atividade na sala de vídeo. Para o bebê J, essa elevação ocorreu no Dia 1 (parque) e para o bebê E, no Dia 4 (parque).

A Figura 14 apresenta os gráficos com as frequências acumuladas das interações entre professora e bebês, em relação à classe BaPB_s (comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o desempenho da professora [P], que controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento não ocorre como uma resposta ao desempenho da professora).

Figura 14 – Frequência cumulativa das interações entre professora e bebês da Sala 1 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPB_s no contexto de disciplina.



Nota-se que para os bebês C e A, não foram observadas ocorrências dessa classe no contexto de disciplina. Para os demais bebês, observou-se uma baixa frequência deste tipo de interação neste contexto. Atenta-se para o bebê J, que teve uma maior ocorrência dessa classe em relação ao Dia 1. Para os demais bebês, com exceção do

bebê P (com ocorrências desse tipo de interação nos dias 2 e 4), ocorreram episódios isolados em apenas um dia de observação.

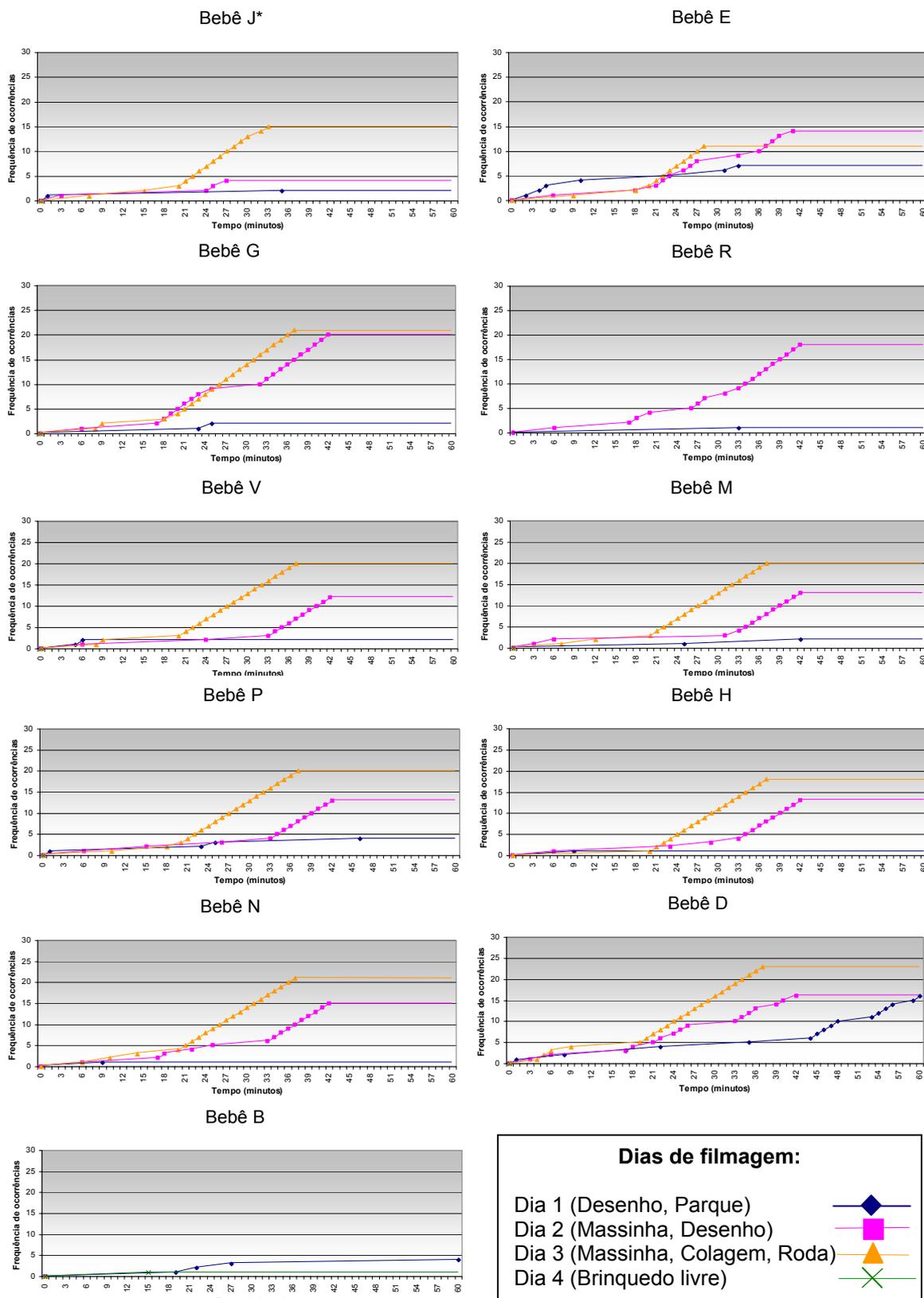
Da mesma forma como ocorreu em relação ao contexto de atividade, a classe de interação BaPBs (comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o desempenho da professora [P], que não controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento não ocorre como uma resposta ao desempenho da professora) não foi observada.

Maternal I

A Figura 15 apresenta os gráficos com as frequências acumuladas das interações ocorridas durante os quatro dias de filmagem, levando-se em consideração a classe BaPBs observada no contexto de tarefa (BaPBs = comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o desempenho da professora [P], que controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento ocorre como uma resposta ao desempenho da professora).

Nota-se uma semelhança neste padrão nas interações entre a professora e a maioria das crianças em relação aos dias 2 (atividade com massinha e pintar desenho) e 3 (atividade com massinha, colagem de papel e brincadeira de roda). A frequência de ocorrência de interações desta classe foi maior se comparada à sua ocorrência nos demais dias (Dia 1, com atividade de pintar desenho e brincadeira no parque de areia e Dia 4, brincadeira livre). Apenas o bebê B apresentou uma tendência diferente em relação a esta classe de interação, não se observando sua ocorrência nos dias 2 e 3 e sendo a única criança em que ele está presente no dia 4.

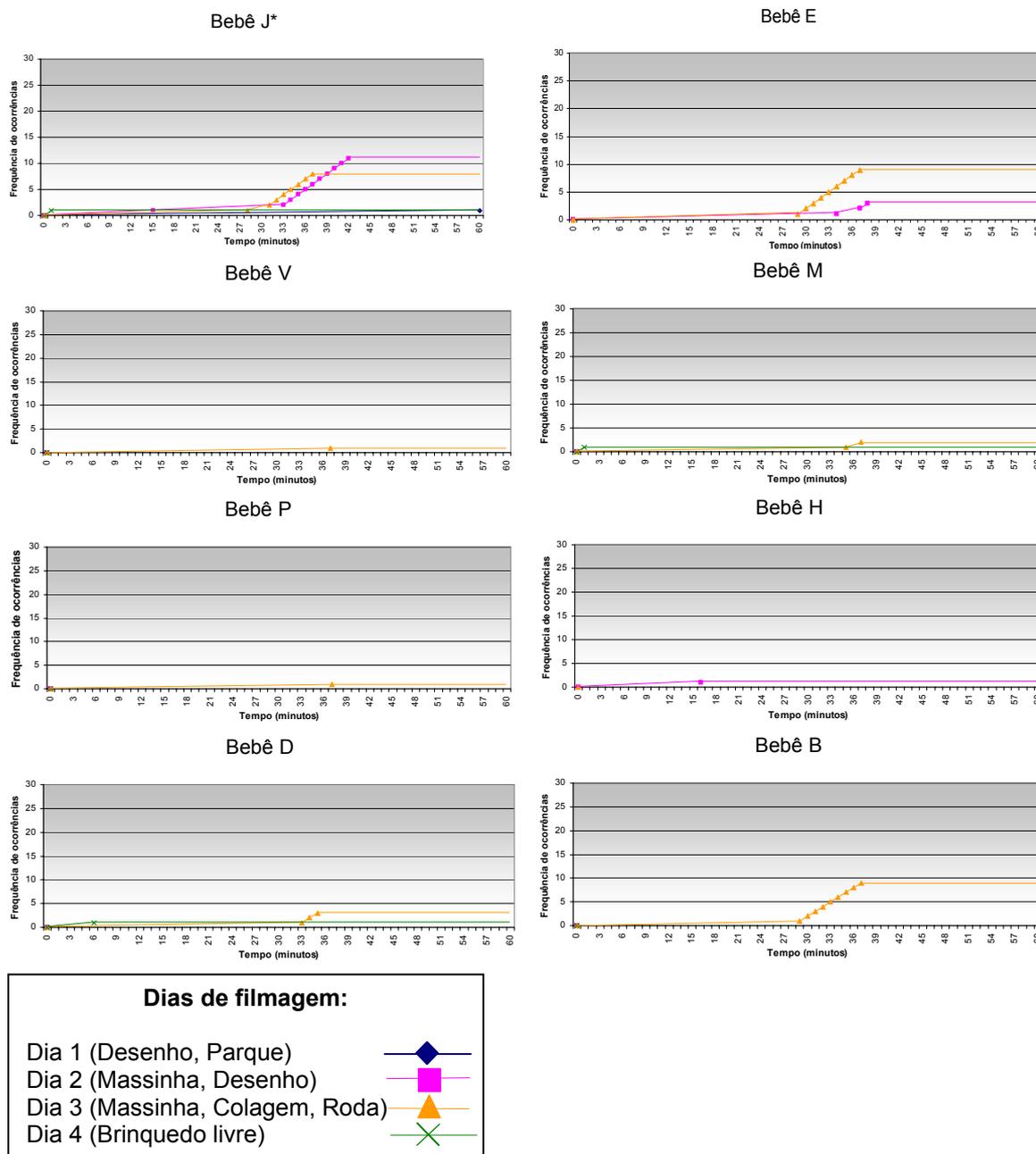
Figura 15 – Frequência acumulada das interações entre a professora e bebês da Sala 2 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPBs no contexto Tarefa.



* Bebê com atraso no desenvolvimento identificado pelo IPO

A Figura 16 mostra os gráficos da classe BaPBs (comportamento antecedente do bebê [Ba] não controla o desempenho da professora [P], que não controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento não ocorre como uma resposta ao desempenho da professora).

Figura 16 – Frequência acumulada das interações entre a professora e bebês da Sala 2 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPBs no contexto tarefa.



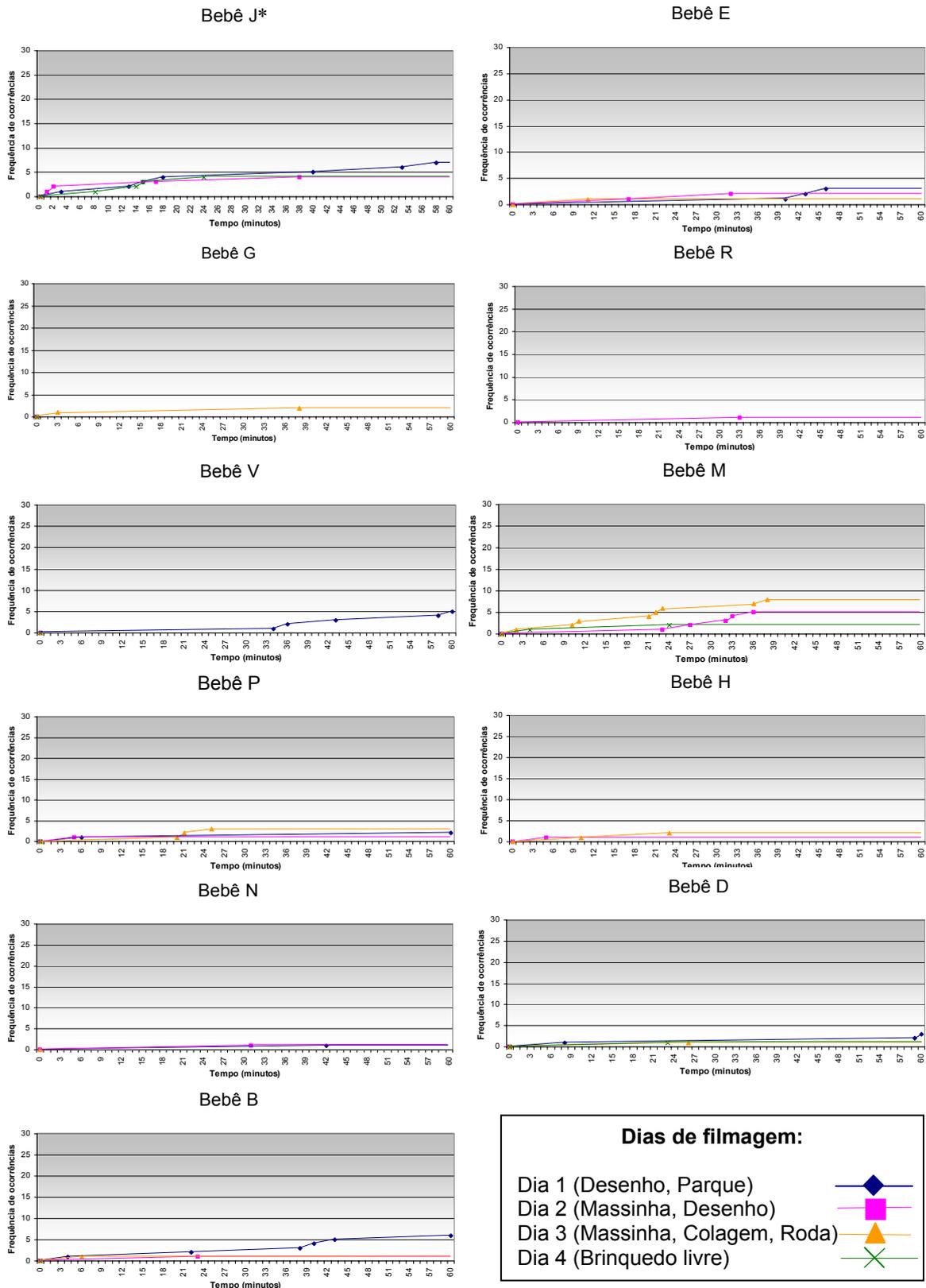
* Bebê com atraso no desenvolvimento identificado pelo IPO

Esta classe não aparece nas interações de todos os bebês, mas apenas para 8 dos 11 bebês observados. Para a maioria deles, sua frequência é baixa e aparece em um ou dois dias de observação. Ressalta-se sua ocorrência mais elevada em relação aos bebês J, E e B, no Dia 3, durante a atividade de roda, o que mostra uma maior dispersão destes bebês em atividades de grupo.

A figura 17 apresenta os gráficos das interações de acordo com a classe BaPBs, no contexto disciplina. (BaPBs = comportamento antecedente do bebê [Ba] controla o desempenho da professora [P], que controla o comportamento subsequente do bebê [Bs]; este comportamento ocorre como uma resposta ao desempenho da professora).

Pode-se observar que esta classe aparece nas interações de todos os bebês, em frequência menor se comparada à sua ocorrência no contexto de atividade. Nota-se uma discreta diferença em relação ao bebê J, que apresenta em todos os dias observados uma tendência muito semelhante de ocorrência deste tipo de interação com a professora no contexto disciplina. Em relação às demais crianças, que apresentam esta classe em mais de um dia, não se observa esta tendência. A classe pode ter uma ocorrência mais frequente (como o bebê M, no Dia 3, ou o bebê B, no Dia 1), mas parece não haver tendência semelhante de ocorrências com uma frequência acumulada semelhante para todos os dias como ocorre com J.

Figura 17 – Frequência acumulada das interações entre a professora e bebês da Sala 2 em cada dia de filmagem, de acordo com a classe BaPBs no contexto disciplina.



* Bebê com atraso no desenvolvimento identificado pelo IPO

CONCLUSÕES

Os resultados sugerem que maioria das interações de ambas as professoras com os bebês ocorreram no contexto tarefa, que parece ser aquele que mais favorece a sua interação com as crianças. Talvez esse fato se deva à possibilidade de a professora contar com o subsídio de uma tarefa a ser desempenhada pela criança e monitorada por ela. Parece haver, durante o desempenho das tarefas em sala de aula, um maior contato entre adulto e criança, de maneira que o controle dos comportamentos de ambos e suas respostas se tornam recíprocos. Assim, esse contexto seria o ideal nesta sala para as trocas interativas entre professora e bebês.

No Berçário II, um dado que merece atenção é apresentado na Figura 18, que mostra a classe BaPBs no contexto atividade. Parece que as atividades desempenhadas dentro da sala de aula, na qual todas as crianças estão juntas e executando uma tarefa proposta pela professora apresenta-se como um contexto favorável ao tipo de interação na qual professora e bebês se controlam mutuamente, ou seja, as ações dos bebês ao desempenhar a tarefa solicitada pela professora exercem um forte controle sobre as ações da professora, que procura contingenciar os comportamentos destes bebês de maneira adequada, propiciando situações nas quais o engajamento na tarefa se dê de maneira uniforme para todos os bebês.

De maneira geral, não houve diferença significativa em relação às classes de interação entre professoras e bebês observados, levando-se em conta a presença ou não de atrasos no desenvolvimento destas crianças. No Berçário II, tanto o bebê C (com atraso no desenvolvimento) quanto os demais apresentaram desempenhos muito semelhantes em relação a esta classe.

Em relação ao Maternal I, quando se compara o bebê J (com atraso no desenvolvimento) com os demais bebês da sala (desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade), observa-se que não há diferença muito marcante em relação à predominância de determinados tipos de interação professora-bebê. Entretanto, ressaltam-se pequenas diferenças que merecem atenção.

No contexto atividade, durante a atividade de roda do Dia 3 (ressalta-se para o contexto de atividade de grupo), J é um dos poucos bebês que apresenta uma alta frequência do padrão BaPBs, que indica a falta de engajamento deste bebê na atividade (seu comportamento não controla o desempenho da professora, a professora não controla seu desempenho e ele não responde à demanda do adulto nessa atividade).

Em relação ao contexto disciplina, o mesmo pode ser observado. A maioria das interações pressupõem o controle do comportamento dos bebês sobre a professora (com uma predominância da frequência da classe BaPBs, apresentada na Figura 24), embora a frequência das interações nesse contexto tenham sido bem menores se comparadas ao contexto tarefa.

No Maternal I, a ocorrência de classes de interação, no contexto de disciplina, é bem menor se comparada ao contexto tarefa. Esse dado corrobora a afirmação sobre importância da tarefa enquanto contexto privilegiado para a interação da professora com os bebês. Pode-se perceber que o número de classes no contexto disciplina é bem menor e sua ocorrência envolve as classes nas quais o comportamento do bebê (Ba) tem a função de controlar o comportamento da professora. Mais uma vez, também em relação a esse contexto, a professora se mostrou sensível ao desempenho dos bebês.

Tanto em relação ao contexto tarefa quanto ao contexto disciplina, em ambas as salas estudadas, a frequência das interações é maior em relação às classes que previam o controle do comportamento do bebê (Ba) sobre o desempenho da professora (P), o que

sugere que seu comportamento é sensível ao desempenho dos bebês, respondendo na maioria das vezes de acordo com seus comportamentos durante as atividades e nos episódios de disciplina.

Essas observações fornecem indícios de que tanto a natureza da atividade em curso como o próprio contexto de atividade podem controlar o desempenho do professor e dos bebês em relação à forma com interagem. Além disso, pode-se supor que a tarefa constitua-se no contexto privilegiado no qual professor e bebê encontram as situações mais adequadas que propiciam interações nas quais o controle mútuo entre adulto e criança podem ser mais facilmente verificados.

Os dados indicaram, assim, que mais do que as características do desempenho dos bebês (dentro ou fora das pautas de desenvolvimento previstas) é o ambiente geral, a natureza das atividades e a sensibilidade do professor ao desempenho dos bebês que favorecem ou não interações.

DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo identificar características das interações ocorridas entre as professoras de educação infantil e os bebês de duas salas de uma creche que atendia crianças com desenvolvimento típico e crianças com atrasos no desenvolvimento.

Esta creche poderia ser considerada inclusiva, nos moldes da discussão atual sobre o tema da Inclusão, se as crianças com atrasos no desenvolvimento não fossem meramente introduzidas em suas salas de atividades, mas tivessem o atendimento adequado para que realmente pudessem participar das atividades de forma produtiva, não só desenvolvendo suas habilidades e capacidades, mas respeitando-se as suas limitações. Contudo, esse ideal de inclusão parece ainda estar longe de ser alcançado.

Ao se examinar os resultados provenientes da análise de duas salas de educação infantil, seria precipitado afirmar que há conclusões definitivas. Entretanto, ao se cotejar os dados obtidos em cada uma das salas é possível identificar algumas semelhanças que permitem estender resultados obtidos em estudos com diferentes populações e áreas diversas.

Em ambas as salas, quando se fala da relação professor-bebê na creche, percebe-se a influência que os bebês têm sobre as professoras e a influência delas sobre o comportamento dos bebês. Tanto para o berçário quanto para maternal, os tipos de interação que mais se destacaram foram aqueles nos quais o comportamento antecedente dos bebês controlava o desempenho da professora e esse desempenho também exercia controle sobre o comportamento subsequente dos bebês. Isso corrobora as afirmações sobre o papel essencial do professor de educação infantil na educação e

no desenvolvimento dos bebês por ele atendidos nas creches (Rossetti-Ferreira et al, 1994; Ireson & Blay, 1999; e Silva & Rossetti-Ferreira, 2000).

Os resultados também apontaram a mesma direção daqueles obtidos em estudos sobre a interação adulto-bebê (Hildebrandt & Cannan, 1985; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994; Abramowicz & Wajskop, 1995; Campos de Carvalho, 1998; Ireson & Blay, 1999; White, Flynt & Jones, 1999; Rossetti-Ferreira, 2000; Petrogiannis, 2002) e professor-aluno do ensino fundamental (Chow & Kasari, 1999; Kulinski & Weinstein, 2000) quando se trata da reciprocidade de influências presente na interação adulto-criança.

Os tipos de interação observados nas duas salas descreveram o controle do desempenho dos bebês em relação à professora e desta em relação aos bebês. Isso pode refletir a sensibilidade da professora ao comportamento dos bebês, que respondia aos desempenhos das crianças de acordo com suas demandas.

As interações foram observadas em relação a dois contextos distintos, que ocorriam durante as atividades rotineiras de ambas as salas: Tarefa (desempenhos ligados à tarefa que se desenvolvia no momento) e Disciplina (desempenhos sem ligação direta com a tarefa em curso). A maioria das ocorrências dos tipos de interação, de uma forma geral, se deram no contexto de Atividade, nas duas salas. Esse fato sugere que as atividades propostas pelas professoras evidenciaram objetivos claros e bem definidos. Os bebês mantiveram-se engajados nas tarefas, embora as características das tarefas propostas para as duas turmas fossem distintas.

No Berçário, observaram-se atividades menos estruturadas. Os brinquedos e as tarefas não desempenhavam uma função educacional planejada, caracterizando-se, principalmente, como atividades livres constituídas por brincadeiras – brincar livremente com os brinquedos do parque, por exemplo, sem que se esperasse dos bebês

movimentos ou condutas específicos. Já no Maternal, as atividades pressupunham determinados desempenhos das crianças, ou seja, o brincar atenderia a objetivos previamente estabelecidos, dentro de uma atividade estruturada (colar papel no desenho, pintar com a cor amarela).

Percebe-se uma pequena diferença entre as duas salas quanto aos ganhos das crianças com atrasos no desenvolvimento, ao serem atendidas juntamente com as crianças com desenvolvimento típico. Em relação ao berçário, há uma diferença inexpressiva em relação às freqüências com que aparecem as diferentes classes de interação para cada um dos bebês, quando comparada à freqüência dos tipos de interação observados para a bebê C. Parece não haver uma diferença consistente do tipo de interação/atendimento oferecido a essa criança em relação às demais. Já em relação ao Maternal, um dado chama a atenção: na atividade em grupo, durante a brincadeira de roda(3º. dia), é visivelmente maior a diferença de ocorrência com a classe interação BaPBs, que mostrou-se mais freqüente para o bebê J e apenas outras duas crianças, no contexto atividade. Nota-se que esta categoria de interação pressupõe que nem o bebê controla o desempenho da professora e nem é controlado por ela, ressaltando a dispersão da atividade em curso e o isolamento de alguns bebês; observa-se que a freqüência desta classe foi mais alta em relação a J, E e B. O mesmo não ocorreu em relação ao dia de atividade em grupo do berçário (Dia 3 – atividade com balões), na qual C esteve a todo momento engajada na tarefa.

Essa observação leva à suposição de que a mesma eficiência da professora do Maternal em engajar os alunos em atividades estruturadas (massinha, pintar, recortar) parece não se reproduzir em relação a atividades que pressuponham uma maior liberdade de brincar das crianças, quando se observa aquela que possui atraso no desenvolvimento. Parece que, nesta sala, o bebê J se distancia das demais crianças nos

momentos em que, supostamente, mais interações sociais possam ocorrer (trata-se de uma atividade de interação livre, com música, movimentos, contato entre as crianças). Se apenas este aspecto estivesse em análise, poderia-se formular a seguinte pergunta: será que estar entre crianças da mesma idade, por si só, já é um ganho em termos de desenvolvimento? Ao que tudo indica, seu engajamento em atividades e tarefas é parcial e ocorreu apenas nas atividades em que J possuía habilidades que lhe permitiam participar.

De acordo com Robles (2002) e Bastos (2003), quando crianças de mesma idade e com repertórios de desenvolvimento diferentes brincam juntas, sem a intervenção do adulto, as crianças com desenvolvimento atípico mantêm os mesmos desempenhos, enquanto as demais apresentam aquisições comparáveis com o desenvolvimento esperado para a idade dos bebês.

As diferenças dos tipos de atividades propostas para as duas salas estudadas podem decorrer devido às diferenças de idades e habilidades que as crianças apresentavam, de acordo com a faixa etária em que se encontravam e, portanto, do nível do desenvolvimento esperado para sua faixa etária. De fato, a idade da criança determina a forma como o adulto se envolve nas brincadeiras. Como ressaltam Hobles e Gil (2002), as crianças menores necessitam de uma atenção mais individualizada, o que coloca como essencial o papel do professor, na medida em que é mais solicitado no cuidado dos bebês. Conforme a criança vai crescendo, a necessidade de cuidado constante diminui e o papel do adulto pode restringir-se a ordens e supervisão do que a criança realiza. Mas, em relação às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais ou atrasos no desenvolvimento, mesmo entre as crianças maiores, ainda podem ser necessárias as mediações do adulto para que a criança se engaje nas atividades e na interação com outras crianças.

O contexto de tarefa, mais que o de disciplina, mostrou-se, em ambas as salas, como aquele no qual ocorreram as maiores freqüências de interações nas quais se observava a reciprocidade de controle entre os desempenhos da professora e dos bebês. Esta constatação supõe que ambas as professoras mostraram-se eficientes em engajar todas as crianças na maioria das atividades propostas – o que incluía aquelas com atrasos no desenvolvimento.

Essas observações levam novamente à necessidade de formação – e informação – dos professores de educação infantil sobre o desenvolvimento infantil e especificamente sobre como trabalhar com as diferenças em sala de aula. O professor deve assumir um papel de educador, não de mero cuidador das crianças (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994; Brasil, 1998; Silva & Rossetti-Ferreira, 2000; Petrogiannis, 2002), embora muitas vezes os pais e os próprios educadores não se dêem conta desta dimensão educacional da creche. As professoras deste estudo mostraram-se eficientes em engajar os bebês nas atividades pedagógicas propostas, mas resta saber em que medida estas atividades são apropriadas para estimular o desenvolvimento de crianças “de risco”. E, ainda, qual sua contribuição em relação tanto às crianças com desenvolvimento típico quanto àquelas que apresentaram atrasos no desenvolvimento. Ressalta-se a necessidade de uma formação que abranja metodologias de trabalho que possibilitem a esse profissional avaliar o grau em que os bebês realmente apresentem ganhos para o seu desenvolvimento em atividades de sala de aula seriam bem vindas para responder a estas dúvidas.

Diante dessa necessidade, fica a pergunta: as professoras de educação infantil estão preparadas para atender as crianças com atrasos no desenvolvimento ou necessidades educacionais especiais? Apenas P1, neste estudo, tinha formação em Magistério e, mesmo assim, era contratada como pajem dos bebês do Berçário II. P2,

além de não ter a formação exigida pelos Parâmetros Curriculares do MEC (Brasil, 1998), era contratada pela creche como recreacionista. Desta forma, não apenas a formação de um profissional – que assume, no trabalho em Educação Infantil, os papéis de cuidador e de educador – deve ser exigida, mas também o respeito à essa qualificação profissional e o incentivo para um trabalho de qualidade, abrangendo os requisitos para que tenhamos, de fato, um professor de educação infantil dentro de nossas creches.

Este estudo procurou ressaltar a importância do papel do adulto, no contexto da Educação Infantil, e sua interação com os bebês. No entanto, não apenas as interações adulto-bebê são importantes neste contexto, mas as relações bebê-bebê são também primordiais para o desenvolvimento satisfatório da criança. Embora estas interações não tenham sido consideradas pelos objetivos propostos pelo presente trabalho, que se limitou às características da relação professor-bebê, isto não significa que a criança necessite a todo tempo da mediação do adulto e a frequência da sua interação com este deva sempre ser elevada.

Como subsídio para trabalhos futuros, há uma questão que talvez mereça ser investigada. Seria correto afirmar que o atraso no desenvolvimento de crianças mais jovens não se pronuncia tanto em relação às demais com a mesma idade? E, por outro lado, quando mais a criança cresce, mais se diferencia daquelas que apresentam um desenvolvimento típico e sua interação com a professora, com outros bebês e o nível de sua participação em atividades pode ficar comprometido, pois seu atraso é mais visível?

Sugere-se uma especial atenção para mais estudos que aprofundem essa questão e procurem definir em que medida essas diferenças podem contribuir – ou não – para que as crianças que apresentam atrasos do desenvolvimento possam se desenvolver da melhor forma possível com a ajuda dos profissionais da Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1995). *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Barros, A. J. D.; Gonçalves, E. V.; Borba, C. R. S.; Lorenzatto, C. S.; Motta, D. B.; Silva, V. R. L.; & Schiroky, V. M.(1999). Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: Operação, cuidados, estrutura física e segurança. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(3), 597-604.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF (Vol. 1).
- Brasil, Congresso Nacional (1990). Lei nº 8.069 de 13-07-1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial*, 16 de julho.
- Buyse, V.; Wesley, P. W.; Bryant, D.; & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 302-314.
- Campos de Carvalho, M. I. (1998). Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia*, 6(2), 125-133.
- Chow, V. T.; & Kasari, C. (1999) Task-related interactions among teachers and exceptional, at-risk, and typical learners in inclusive classrooms. *Remedial & Special Education*, 20, 226-232.
- Clark Rapa, S. K. (1999). Fresh Start Program: A therapeutic daycare design. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(4-B), 1846.

- Durbach, M. & Pence, A. R. (1991). A comparison of language production skills of preschoolers with special needs in segregated and integrated settings. *Early Child development and Care*, 68, 49-69.
- Frankenburg, W. K.; Dodds, J.; Archer, P.; Shapiro, H. & Bresnik, B. (1992). The Denver II: A major revised and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatrics*, 89, 91-97.
- Gil, M. S. C. A.; & Duran, A. P. (1993). Perguntas de Alunos: Uma Análise Funcional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 563-574.
- Hildebrandt, K. A.; & Cannan, T. (1985). The distribution of caregiver attention in a group program for young children. *Child Study Journal*, 15(1), 43-55.
- Hobles, H. S. M. (2002). *Uma análise de contingências das instruções na brincadeira entre crianças pequenas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.
- Hobles, H. S. M.; & Gil, M. S. C. A. (2002). Educadores também brincam? Brincadeiras e instruções com crianças de um a cinco anos. *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora Uel. Pp. 451-458.
- Ireson, J.; & Blay, J. (1999). Constructing activity: Participation by adults and children. *Learning and Instructions*, 9, 19-36.
- Kemple, K.; David, G. M.; & Hysmith, C. (1998). Teachers' intervention in preschool and kindergarten children's peer interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 34-47.
- Kuklinski, M. R. & Weinstein, R. S. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.

- Maciel, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 51-56.
- Melchiori, L. E. & Biassoli-Alves, Z. M. M. (2001). Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(3), 285-292.
- Mendes, E. G. (s/d). *Raízes históricas da Educação Inclusiva*. Publicação interna, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos.
- Mendes, E. G. (2001). *Problemas e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil*. Publicação interna, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos.
- Miranda, L. P.; Rosengue, R.; & Figueiras, A. C. M. (2003). A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria. *Jornal de Pediatria*, 79(1), 33-42.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centres' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137-148.
- Pickett, P. L.; Griffith. P. L; & Rogers, A. D. (1993). Integration of preschoolers with severe disabilities into daycare. *Early Education and Development*, 4(1), 54-58.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S.; & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 2 (Texto disponível on-line: <http://fsp.usp.br/ROSSETI.HTM>).
- Silva, A. P. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). *Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: Onde o discurso e a prática se*

encontram? Trabalho apresentado na 23^a Reunião Anual da ANDEP, Caxambu, MG.

Veríssimo, M. D. L.O. R.; Fonseca, R. M. G. S. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras e creches. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35.

White, J.; Flynt, M.; & Jones, N. P. (1999). Kinder Therapy: Na Adlerian approach for training teachers to be therapeutic agents through play. *Journal of Individual Psychology*, 55(3), 365-382.

Williams, L. C. A. & Aiello, A. L. R. (2001). *O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias*. São Paulo: Memnon.

Anexo 1

Termo de consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Meu nome é Cristiani S. Joaquim, sou psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Sou responsável pelo trabalho “*Padrões de interação professor-bebê em creches inclusivas*”, cujo objetivo é produzir conhecimento sobre as necessidades educacionais de crianças de risco em creches, com a perspectiva de capacitar as educadoras para melhor atendê-las. Para isso, esse trabalho irá avaliar o relacionamento entre o professor de educação infantil e crianças de 12 a 36 meses de idade que freqüentam a creche.

Assim, solicito sua colaboração neste trabalho, autorizando a realização de filmagens (gravação em fitas de vídeo) das interações entre você e suas crianças na creche. O seu consentimento na participação deste estudo é voluntário e pode ser retirado assim que isto afete a relação com qualquer um dos envolvidos (criança, professor, creche, pesquisadora), sem nenhuma implicação para o seu trabalho na creche.

Os dados obtidos serão sigilosos e serão analisados e discutidos na dissertação que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Estes dados também poderão ser utilizados no futuro somente com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, quaisquer dados que possam identificá-lo (tais como nome, nome da creche, etc.) não serão mencionados em nenhuma circunstância.

Certa de contar com a sua colaboração para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Nome do Professor

Assinatura

Pesquisadora: Cristiani da Silva Joaquim

Profa. Dra. Maria Stella C. de A. Gil

Anexo 2

Termo de consentimento Livre e Esclarecido – Pais/Responsáveis

Meu nome é Cristiani S. Joaquim, sou psicóloga e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Sou responsável pelo trabalho “*Padrões de interação professor-bebê em creches inclusivas*”, cujo objetivo é produzir conhecimento sobre as necessidades educacionais de crianças de risco em creches, com a perspectiva de capacitar as educadoras para melhor atendê-las. Para isso, esse trabalho irá avaliar o relacionamento entre o professor de educação infantil e crianças de 12 a 36 meses de idade que frequentam a creche.

Assim, solicito à família de _____ a autorização para avaliação através de testes em fase de validação para o Brasil e observações diretas com a utilização de filmagens (gravação em fitas de vídeo).

Os dados serão coletados na creche da criança e serão analisados e discutidos na dissertação que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial para obtenção do título de Mestre em Educação Especial. Estes dados também poderão ser utilizados no futuro somente com fins científicos, em publicações e apresentações profissionais. Entretanto, garanto que quaisquer dados que possam identificar a criança (tais como nome, nome da creche, etc.) não serão mencionados em nenhuma circunstância.

O consentimento na participação do seu filho é voluntário e pode ser retirado assim que isto afete a relação com qualquer um dos envolvidos (criança, professor, creche, pesquisadora), sem nenhuma implicação para o atendimento de seu filho na creche.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

São Carlos, _____ de _____ de _____.

Nome do Responsável pela criança

Assinatura

Pesquisadora: Cristiani da Silva Joaquim

Profa. Dra. Maria Stella C. de A. Gil

Anexo 3

Levantamento de dados junto aos professores

Nome: _____ DN: _____

Sala Observada: _____

1. Formação profissional:

1.1 Você fez cursos relacionados ao Magistério? Se sim, quais cursos (capacitação, nível médio, superior)?

2. Experiência na Educação Infantil:

2.1 Há quanto tempo trabalha no cuidado e educação de crianças pequenas?

2.2 Além da atual instituição, trabalhou em outro local em Educação Infantil?

3. Experiência na atual Instituição:

3.1 Há quanto tempo trabalha na atual instituição?

3.2 Qual foi a forma de inserção nesta instituição (contratada, temporária)?

3.3 Qual o cargo que ocupa atualmente?

3.4 Há quanto tempo trabalha com a atual sala?

Anexo 4

Protocolo de Análise das observações da interação Professor-Bebê, de acordo com o comportamento apresentado pela professora

