

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOBIOLOGIA

CLAUDIA DAIANE BATISTA BETTIO

Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional

Ribeirão Preto

2019

CLAUDIA DAIANE BATISTA BETTIO

Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
– USP, como parte das exigências para
obtenção do título de Mestre em Ciências, na
área de Psicobiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Schmidt.

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Bettio, Claudia Daiane Batista.

Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional.

193 p.: 34 il.; 30 cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicobiologia.

Orientadora: Schmidt, Andréia.

1. Ensino de repertório verbal. 2. Interação professor-aluno. 3. Crianças pré-escolares. 4. Educação infantil. 5. Comportamento verbal.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Claudia Daiane Batista Bettio

Título: Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências, área de Psicobiologia.

Aprovado em: ____/____/20

Banca Examinadora

Prof. Dra. Andréia Schmidt (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo. Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

“Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinha Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso.

– Inferno, inferno.

Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com sinha Vitória. (...) Mas ela tentara convencê-lo dando-lhe um cocorote, e isto lhe parecia absurdo. Achava as pancadas naturais quando as pessoas grandes se zangavam (...) Explicou isto à cachorrinha com abundância de gritos e gestos.”

(Graciliano Ramos, 1938, 115-116 – Vidas Secas)

Aos meus pais, Cláudio Bettio e Rosélia Bettio, que escolheram me amar mesmo antes que eu nascesse, que escolheram cuidar de mim mesmo em um momento no qual muitos disseram que eles não teriam condições, e que me deram muito mais do que um dia sonharam ter. Foram meus primeiros exemplos de que os cuidados dos pais importam para o desenvolvimento de seus filhos.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. **Andréia Schmidt**, por ter me dado a oportunidade de estudar algo que gosto tanto, por ter me acompanhado desde o início e me ensinado os motivos e as formas de desenvolver uma pesquisa observacional, pelas enriquecedoras discussões, pela empolgação e pelo respeito que sempre demonstrou com o meu trabalho, e pela paciência diária em me lembrar que as extensas transcrições valeriam a pena.

Ao meu companheiro **Cássio Roberto de Andrade Alves**, por ter estado ao meu lado em cada etapa necessária para que eu chegasse até aqui, por ter me apoiado em cada decisão mesmo enquanto estive há 1000 km de distância, por cada demonstração de amor, por ter compartilhado todos os meus sucessos e insucessos, pelas inúmeras conversas criativas e por ter apostado em mim mesmo em momentos nos quais eu achei que não conseguiria.

Aos meus irmãos **Caroline Batista Bettio** e **Leonardo Batista Bettio**, por estarem ao meu lado sempre, por comemorarem comigo cada alegria, por terem exugado minhas lágrimas com boas doses de risadas, pela paciência e por terem me amado mesmo nos momentos em que estive mais ausente.

Às minhas avós **Fátima Aparecida Martins Batista** e **Leonildes Salazar Bettio**, pelo cuidado que tiveram comigo desde quando eu era muito pequena, por terem estado ao meu lado desde sempre, pelos ensinamentos que sempre levarei comigo, por me amarem e por me apoiarem.

Às minhas amigas **Aline Hikari Ynoue**, **Daniella Fernanda Moreira Santos** e **Lorena Vechiatto** pelo companheirismo desde a graduação, por terem ouvido cada reclamação sobre o quanto eu estava cansada, pelas conversas produtivas e cheias de pensamentos críticos e por demonstrarem que eu sempre posso contar com vocês.

Aos companheiros de laboratório e amigos que o Mestrado me deu, **Ana Carolina Miranda** por ter me ajudado desde o início, mesmo quando eu nem havia chegado na USP,

por ter lido e corrigido todo o meu projeto, por ter me acompanhado ao longo de toda a pesquisa e compartilhado comigo cada dificuldade e angústia, por ter assistido minhas apresentações e opinado, pelas inúmeras discussões teóricas e pelas risadas, mesmo que de desespero. À **Sara Cirilo**, por ter me auxiliado em várias coisas com as quais eu não tinha experiência, desde a escolha de disciplinas, até a confecção de relatórios, pelas longas conversas, por ter ouvido as minhas reclamações, e pelas muitas risadas. Ao **Vinícius Warisaia**, pela troca de conhecimentos, por sempre saber as normas da APA, pelos momentos de risadas e de longas conversas no laboratório. Ao **Vitor Pansarim**, por ser meu companheiro de cafés, sempre com o seu bom humor diário, e por aturar as minhas brincadeiras. À **Maria Elisa Kusano** pela constante disposição em ajudar, pelas trocas de ideias sobre futuros projetos e pelos almoços esporádicos.

À **CAPES** e à **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2017/09636-6)**, pela concessão da bolsa de Mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Bettio, C. D. B. (2019). *Ensino de repertório verbal na educação infantil: um estudo observacional*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Resumo

O desenvolvimento de repertórios verbais é reconhecido como sendo fundamental para a inserção do indivíduo na cultura. Pesquisas têm indicado que existem características de interação adulto-criança, que, quando presentes desde muito cedo, favorecem esse desenvolvimento. A escola é um contexto privilegiado para que a criança desenvolva repertórios verbais. No Brasil, a educação infantil objetiva promover o desenvolvimento integral (inclusive da linguagem) de crianças de 0 a 5 anos. Por isso, um dos objetivos deste estudo foi averiguar a presença de condições estruturais e de interação (adulto-criança), que a literatura destaca como sendo importantes para a aprendizagem da linguagem por crianças, em escolas municipais de educação infantil. Além disso, objetivou-se comparar essas mesmas condições em turmas de educação infantil com faixas etárias diferentes (de aproximadamente 2 a 3 anos – Maternal I; e 4 anos de idade – Etapa I). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, com método observacional. Participaram do estudo duas turmas, uma com crianças que tinham aproximadamente 3 anos (Maternal I – M1) e a outra 4 anos (Etapa I – E1) quando a pesquisa foi iniciada (n total = 35 crianças e duas professoras). O procedimento envolveu cinco etapas: i) ingresso nas salas de aula e avaliação das crianças; ii) observações e filmagens na sala de aula; iii) análise do ambiente escolar, entrevista com as professoras e preenchimento de escalas padronizadas; iv) devolutivas para as escolas; v) transcrição e análise categorizada das filmagens. A análise de dados foi feita pelo registro das frequências (absoluta e relativa) de cada categoria, para cada turma. Também foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson para verificar se os desempenhos dos alunos no teste de linguagem tinham correlação com o quanto eles falavam nas aulas. Os resultados indicam que as crianças mais bem avaliadas quanto à linguagem também foram aquelas que falaram mais durante as aulas. Em ambas as turmas, os alunos emitiram mais respostas verbais estritamente relacionadas àquilo que as professoras haviam perguntado. Mas, os alunos de E1 iniciaram mais interações com a professora, emitiram mais perguntas e responderam fazendo mais expansões àquilo que a professora havia perguntado. As professoras, por sua vez, arranjaram contingências muito semelhantes para as duas turmas: emitiram mais respostas verbais que não propiciam o desenvolvimento de linguagem das crianças (e.g., perguntas fechadas e instruções relacionadas à atividade); apresentaram a mesma variabilidade de palavras (*types* e *tokens*); e organizaram atividades que demandavam desempenhos com o mesmo nível de complexidade para as duas faixas etárias. As condições da escola foram bem avaliadas apenas no que diz respeito à qualidade das interações e aos cuidados pessoais dispensados às crianças, em detrimento de condições estruturais que efetivamente favorecessem a realização de atividades acadêmicas de qualidade. Esses resultados indicam que a escola, como uma instituição na qual devem existir agentes culturais, que ensinem repertórios verbais ao indivíduo, tem cumprido pouco seu papel.

Palavras-chave: ensino de repertório verbal; interação professor-aluno; crianças pré-escolares; educação infantil; comportamento verbal.

Bettio, C. D. B. (2019). *Verbal repertoire teaching in early childhood education: an observational study*. Master Thesis, Graduate Program in Psychobiology, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Abstract

The development of verbal repertoires is recognized as being fundamental to insert the individual into the culture. Researches have indicated that there are characteristics of adult-child interaction, which, when present from a very early age, favor this development. The school is a privileged context for the child to develop verbal repertoires. In Brazil, early childhood education aims to promote the integral development (including language) of children from 0 to 5 years old. Therefore, one of the objectives of this study was to verify the presence of structural and interaction conditions (adult-child), which the literature highlights as being important for children's language learning in municipal schools for early childhood education. In addition, it aimed to compare the same conditions in preschool classes of children with different ages (approximately 2 years old - *Maternal I* and 4 years old - *Etapa I*). For that, an exploratory field research was carried out, with an observational method. Two groups participated in the study, one with children who were approximately 3 years old (*Maternal I* - M1) and the other 4 years (*Etapa I* - E1) when the research was started. In total, there were 35 children and their respective teachers. The procedure involved five steps: i) entrance into the classrooms and evaluation of the children; ii) observations and filming in the classroom; iii) analysis of the school environment, interview with teachers and filling of standardized scales; iv) devolutive for schools; v) transcription and categorized analysis of filming. Data analysis was done by recording the frequencies (absolute and relative) of each category, for each class. Pearson's correlation coefficient was calculated to verify if students' performances in the language test correlated with how much they spoke in class. The results indicate that the children who were better evaluated for language were also the ones who spoke the most during the lessons. In both groups, students spoke more verbal responses strictly related to what teachers had asked. But the students at E1 started more interactions with the teacher, asked more questions and answered by making more expansions to what the teacher had asked. The teachers, on the other hand, arranged very similar contingencies for the two classes: they issued more verbal responses that did not support children's language development (e.g., closed-ended questions and instructions related to the activity); they spoke the same word variability; and organized activities that demanded performances with the same level of complexity for the two age groups. School conditions were well evaluated only in terms of the quality of interactions and personal care provided to children, but not about structural conditions that effectively favored quality academic activities. These results indicate that the school, as an institution in which there must be cultural agents who teach verbal repertoires to the children, has been accomplishing little its role.

Keywords: verbal repertoire teaching; teacher-child interaction; preschool children; early childhood education; verbal behavior.

Lista de Figuras

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Fluxograma do processo de seleção e inclusão dos artigos revisados..... | 34 |
| <i>Figura 2.</i> Pontuação média da instituição da turma de Maternal I em cada subescala da ECERS-R (barras escuras) e média global das subescalas (linha cinza claro)..... | 92 |
| <i>Figura 3.</i> Média de cada subescala da Escala de Interação do Prestador de Cuidados, para a turma de Maternal I..... | 93 |
| <i>Figura 4.</i> Porcentagem média e respectivos desvios-padrões de episódios iniciados pela professora e pelos alunos do Maternal I, dos turnos emitidos pela professora e pelos alunos, do tipo de interação (grupala ou individual) e das respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal (verbais ou não verbais)..... | 97 |
| <i>Figura 5.</i> Porcentagem média e desvios padrões de episódios grupais e individuais, quando iniciados pela professora e pelos alunos de Maternal I..... | 98 |
| <i>Figura 6.</i> Porcentagem de turnos iniciadores da professora de Maternal I, para cada categoria observada. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem..... | 100 |
| <i>Figura 7.</i> Porcentagem de respostas verbais e não verbais evocadas por turnos iniciadores D-i (instruções disciplinares) e D-ii (instruções relacionadas à atividade) da professora do Maternal..... | 102 |
| <i>Figura 8.</i> Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos do Maternal I, para cada categoria observada..... | 103 |
| <i>Figura 9.</i> Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Maternal I, para cada categoria relacionada com o contexto oferecido para as crianças se comportarem..... | 105 |
| <i>Figura 10.</i> Porcentagem de turnos emitidos pela professora do Maternal I, para cada categoria relacionada a como a educadora respondia aos turnos dos alunos..... | 107 |
| <i>Figura 11.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Maternal I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para a professora se comportar..... | 108 |
| <i>Figura 12.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos do Maternal I, para cada categoria relacionada à maneira respondiam aos turnos da professora..... | 109 |
| <i>Figura 13.</i> Número total de turnos emitidos por cada aluno do Maternal I ao longo das sessões..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 14.</i> Pontuação média da instituição da turma de Etapa I em cada subescala da ECERS-R (barras escuras) e média global das subescalas (linha cinza claro)..... | 114 |
| <i>Figura 15.</i> Média de cada subescala da Escala de Interação do Prestador de Cuidados, para a turma de Etapa I..... | 115 |
| <i>Figura 16.</i> Porcentagem média e respectivos desvios-padrões de episódios iniciados pela professora e pelos alunos do Etapa I, dos turnos emitidos pela professora e pelos alunos, do tipo de interação (grupal ou individual) e das respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal (verbais ou não verbais)..... | 120 |
| <i>Figura 17.</i> Porcentagem média e desvio padrão dos episódios grupais e individuais, quando iniciados pela professora e pelos alunos de Etapa I..... | 121 |
| <i>Figura 18.</i> Porcentagem de turnos iniciadores da professora de Etapa I, para cada categoria observada..... | 122 |
| <i>Figura 19.</i> Porcentagem de respostas verbais e não verbais evocadas por turnos iniciadores D-i e D-ii da professora de Etapa I..... | 124 |
| <i>Figura 20.</i> Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos de Etapa I, para cada categoria observada..... | 125 |
| <i>Figura 21.</i> Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Etapa I, para cada categoria relacionada com o contexto oferecido para as crianças se comportarem..... | 127 |
| <i>Figura 22.</i> Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Etapa I, para cada categoria relacionada a como ela respondia aos turnos dos alunos..... | 128 |
| <i>Figura 23.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para a professora se comportar..... | 130 |
| <i>Figura 24.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira respondiam aos turnos da professora..... | 131 |
| <i>Figura 25.</i> Número total de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I ao longo das sessões. As interrupções nos dados indicam as faltas das crianças..... | 133 |
| <i>Figura 26.</i> Pontuação média em cada subescala da ECERS-R para as turmas de Maternal I e de Etapa I..... | 138 |
| <i>Figura 27.</i> Número total de turnos emitidos pelas professoras de Maternal I e de Etapa I a cada sessão..... | 140 |

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 28.</i> Curva acumulada para o total de turnos emitidos pelas professoras de Maternal I e de Etapa I ao longo das sessões de observação..... | 140 |
| <i>Figura 29.</i> Porcentagem de turnos iniciadores das professoras de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria observada..... | 143 |
| <i>Figura 30.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelas professoras das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para os alunos se comportarem..... | 144 |
| <i>Figura 31.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelas professoras das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos dos alunos..... | 145 |
| <i>Figura 32.</i> Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria observada..... | 147 |
| <i>Figura 33.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para as professoras se comportarem..... | 148 |
| <i>Figura 34.</i> Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos das professoras..... | 149 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. <i>Artigos Selecionados e Principais Características</i> | 36 |
| Tabela 2. <i>Informações Demográficas e Desempenhos nos Testes de Desenvolvimento dos Alunos Participantes do Maternal I (P1 a P12) e de Etapa I (P13 a P35)</i> | 59 |
| Tabela 3. <i>Informações Gerais Registradas a Respeito de Cada Episódio Verbal</i> | 73 |
| Tabela 4. <i>Resumo dos Três níveis de Categorização dos Episódios Verbais</i> | 86 |
| Tabela 5. <i>Resumo das Atividades Realizadas, Número de Alunos Presentes e Número de Turnos Emitidos a Cada Sessão na Turma de Maternal I</i> | 95 |
| Tabela 6. <i>Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora da Professora do Maternal I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis</i> | 101 |
| Tabela 7. <i>Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora dos Alunos de Maternal I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis</i> | 104 |
| Tabela 8. <i>Número Total de Turnos Emitidos por cada Aluno do Maternal I, Proporção de Presença nas Aulas e Valor Aproximado do Total de Turnos Ponderado</i> | 112 |
| Tabela 9. <i>Resumo das Atividades Realizadas, Número de Alunos Presentes e Número de Turnos Emitidos a Cada Sessão na Turma de Etapa I</i> | 116 |
| Tabela 10. <i>Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora da Professora de Etapa I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis</i> | 123 |
| Tabela 11. <i>Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora dos Alunos de Etapa I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis</i> | 126 |
| Tabela 12. <i>Número Total de Turnos Emitidos por cada Aluno de Etapa I, Proporção de Presença nas Aulas e Valor Aproximado do Total de Turnos Ponderado</i> | 136 |
| Tabela 13. <i>Número de Tokens e Types Emitidos Pelas Professoras de M1 e de E1 em Cada Sessão Selecionada Aleatoriamente</i> | 142 |

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução | 16 |
| Comportamento verbal e as categorias funcionais de B. F. Skinner..... | 23 |
| Principais características da interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento da linguagem: revisão integrativa da literatura..... | 31 |
| Interações entre pais e filhos e o desenvolvimento da linguagem..... | 38 |
| O desenvolvimento da linguagem a partir das interações professor-aluno..... | 44 |
| Características da interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento da linguagem..... | 51 |
| Método | 57 |
| Participantes..... | 57 |
| Local..... | 60 |
| Instrumentos..... | 62 |
| Materiais e equipamentos..... | 65 |
| Procedimentos..... | 66 |
| Etapa 1: Ingresso nas salas de aula e avaliação das crianças..... | 66 |
| Etapa 2: Observação em sala de aula..... | 67 |
| Etapa 3: Análise do ambiente escolar, entrevista com as professoras e preenchimento das Escalas..... | 68 |
| Etapa 4: Devolutivas para as escolas..... | 69 |
| Etapa 5: Categorização das filmagens..... | 69 |
| Análise dos dados..... | 87 |
| Resultados | 90 |

| | |
|--|------------|
| Turma de Maternal I..... | 90 |
| Contextualização das filmagens..... | 90 |
| Caracterização dos episódios verbais..... | 97 |
| Turma de Etapa I..... | 112 |
| Contextualização das filmagens..... | 112 |
| Caracterização dos episódios verbais..... | 119 |
| Análise comparada entre as turmas de Maternal I e de Etapa I..... | 137 |
| Os contextos de observação e filmagem..... | 137 |
| Comportamento verbal das professoras de Maternal I e de Etapa I..... | 139 |
| Comportamento verbal dos alunos de Maternal I e de Etapa I..... | 146 |
| Discussão..... | 150 |
| Referências..... | 175 |
| Apêndices..... | 184 |
| Anexos..... | 191 |

As diferentes abordagens psicológicas, em suas explicações sobre o processo de desenvolvimento humano, enfatizam o papel da linguagem para a inserção do indivíduo na cultura. Essa ênfase pode ser verificada em manuais de psicologia (e.g., Berns, 2002) e nos trabalhos de autores que representam diferentes referenciais teóricos, como a análise do comportamento (e.g., Skinner, 1957) e a teoria histórico-cultural (e.g. Vigotski, 2009). Esses referenciais, bem como outros mais atuais (e.g., Sheridan & Gjems, 2017), sustentam a afirmação de que é consensual a relevância da aprendizagem de repertórios verbais para o processo de desenvolvimento humano.

A aprendizagem de repertórios verbais amplia as possibilidades de contato que o indivíduo pode estabelecer com a cultura (Gongora & Abib, 2001). Na medida em que a criança aprende a falar e a compreender o que ouve, ela se torna capaz de aprender outras habilidades, que dependem de instruções verbais vocais. Conforme Schmidt e de Souza (2002), a aprendizagem via instruções é a forma mais frequente de aprendizagem na cultura, em função de suas vantagens (e.g., economia de tempo para aprendizagem em comparação à modelagem pela exposição direta às contingências). Mas, para que instruções verbais exerçam função discriminativa para a emissão de determinadas respostas, Greer e Longano (2010) destacam a necessidade de que, desde muito cedo, os repertórios de falante e de ouvinte sejam ensinados pela comunidade verbal na qual a criança está inserida.

A não aprendizagem de repertórios verbais pode culminar em diversas dificuldades, relacionadas à alfabetização, socialização e ao desenvolvimento de outras habilidades que dependam de instruções (Ferracini, Capovilla, Dias, & Capovilla, 2006). Para crianças que vivem em contextos vulneráveis a atrasos no desenvolvimento da linguagem, a escola é um espaço privilegiado para desenvolver repertório verbal.

Tanto estudos nacionais (e.g., Barros, Carvalho, Franco, Mendonça, & Rosalém, 2011; Campos et al., 2011b), quanto internacionais (e.g., Keys et al., 2013) têm constatado efeitos

positivos para crianças que frequentam instituições de educação infantil de boa qualidade. Keys et al. (2013) identificaram associações estatisticamente significativas entre a qualidade das pré-escolas e os resultados sobre a linguagem e os conhecimentos de matemática das crianças que tinham entre 3 e 5 anos de idade. Barros et al. (2011) constataram que frequentar creches de qualidade tem um impacto significativo sobre o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. Uma pré-escola de qualidade também afeta diretamente o desempenho das crianças no ensino fundamental, como indicado no estudo de Campos et al. (2011b), que analisaram a Provinha Brasil de alunos que frequentaram pré-escolas com diferentes níveis de qualidade. Os autores observaram que os resultados na prova eram proporcionalmente maiores, quanto maior fosse a qualidade da escola de educação infantil frequentada.

A educação infantil consiste na primeira etapa da educação básica, oferecida em creches ou pré-escolas, sejam elas públicas ou privadas, para crianças de 0 a 5 anos (Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica, 2010). A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento prevê que a educação à criança ocorra de maneira integral, englobando diferentes dimensões da aprendizagem: cognitiva, afetiva, motora, linguística, sociocultural e ética.

Quanto à dimensão linguística, é previsto que as instituições de ensino infantil propiciem aos seus alunos contato com a linguagem oral, escrita, e com diferentes gêneros textuais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ministério da Educação, 2017) enfatizam que a aprendizagem que ocorre na educação infantil deve se estruturar na interação e nas brincadeiras. Além disso, a BNCC, ao descrever a oralidade e a escrita, enfatiza que:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir, vão ampliando e

enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas (p. 37).

Esses documentos são referências nacionais para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas. Mas, as decisões sobre os objetivos e procedimentos para o processo de ensino de linguagem dependem, em grande parte, de como o professor compreende os processos de aprendizagem. Esse planejamento, portanto, pode ser inadequado caso os professores responsáveis por essa tarefa tenham pouco conhecimento sobre o assunto, conforme indicam pesquisas realizadas tanto no Brasil (cf. Pessoa, Leonardo, Oliveira, & Silva, 2017), quanto no exterior (cf. Sheridan & Gjems, 2016). Sheridan e Gjems (2016) buscaram identificar, por meio de entrevistas, o que é essencial, de acordo com professores suecos e noruegueses, para a aprendizagem da linguagem por crianças de 1 a 6 anos de idade. Dentre os principais resultados, identificaram que, para os professores, é responsabilidade deles e da instituição criar condições nas quais as crianças possam desenvolver a linguagem, uma vez que isso é requisito essencial para que a criança aprenda outros conteúdos e para que ela estabeleça relações sociais. Porém, em ambos os países os professores forneceram informações vagas a respeito de como, sistematicamente, trabalham com a linguagem.

A literatura internacional, alinhada a diferentes correntes teóricas da Psicologia e da Psicolinguística, tem investido em estudos que avaliam a existência de condições favoráveis para que essa aprendizagem ocorra (e.g., Chen & Liang, 2016; Hart & Risley, 2000).

Especialmente entre as crianças pequenas, a aprendizagem de repertórios verbais depende da interação com adultos, que são falantes e ouvintes competentes. Chen e Liang (2016), por exemplo, realizaram uma pesquisa em Hong Kong com o objetivo de analisar as perguntas dos professores e as respostas de crianças, com idades entre 4 e 6 anos, durante interações verbais, em quatro salas de aula do jardim infância. Essa análise se deu em duas dimensões: a quantidade de enunciados, em termos de número e proporção entre as falas de professores e

alunos; e a qualidade dos enunciados, classificando-os como literais ou inferenciais. Segundo os autores, os questionamentos dos professores são estratégias pedagógicas que facilitam o desenvolvimento da linguagem pela criança. Isso ocorre especialmente quando os professores utilizam perguntas inferenciais, que permitem às crianças apresentar respostas mais longas e elaboradas. Por meio de uma pesquisa observacional em quatro salas de aula, Chen e Liang constataram que os professores falavam muito mais que as crianças e, também, fizeram mais perguntas literais do que inferenciais. De maneira correspondente, as crianças apresentaram mais respostas literais do que inferenciais, e um número maior de respostas curtas (de uma a duas palavras) do que respostas longas (com três palavras ou mais), sugerindo que as questões dos professores modelavam as respostas dos alunos.

Hart e Risley (2000) realizaram um extenso estudo longitudinal com 42 famílias norte-americanas, iniciando quando as crianças tinham aproximadamente 1 ano e meio de idade e findando quando elas completaram 3 anos e meio. As famílias pertenciam a três níveis socioeconômicos diferentes: famílias de baixa renda, de classe média e aquelas com pais de maior poder aquisitivo. O objetivo da pesquisa foi averiguar quais características da interação entre os pais e os filhos eram mais importantes para as experiências iniciais das crianças com a linguagem e que se correlacionavam com o seu desenvolvimento. Cada uma dessas famílias recebia os pesquisadores uma vez por mês, durante 1 hora, por um período de aproximadamente dois anos e meio. As falas dos adultos e das crianças eram audiogravadas e registradas por meio de anotações por escrito. Também era registrado o contexto em que as falas e as interações ocorriam durante a coleta dos dados.

Os principais resultados foram agrupados em categorias de “experiências significativas nas famílias”, designando características da relação entre os pais e os filhos que puderam ser correlacionadas com o repertório verbal das crianças. A primeira característica elencada foi a diversidade da linguagem, que dizia respeito à frequência com que a criança

escutava diferentes palavras em associação com variados eventos. Quanto maior essa frequência, mais variado e refinado se tornava o repertório verbal da criança (Hart & Risley, 2000).

O tom do feedback também foi uma variável importante. Os autores identificaram que o feedback positivo encorajava as crianças a se apropriarem do vocabulário, ao passo que o negativo as desencorajava. Exemplos de feedbacks positivos eram repetições dos pais da fala dos filhos, expansão dos enunciados da criança, confirmações e aprovações. Por outro lado, consideraram como feedbacks negativos imperativos para advertir ou proibir, críticas e depreciações (Hart & Risley, 2000).

Ênfase simbólica foi outro aspecto elencado, referindo-se à experiência oferecida à criança com a linguagem, ao estabelecer relações entre coisas e eventos. Além disso, os autores citaram o estilo de orientação, que indicava com qual frequência o adulto fazia perguntas à criança ao invés de dizê-la o que fazer. Por último, elencaram a responsividade, que dizia respeito à experiência que a criança tinha em controlar o rumo da interação. Na medida em que os pais respondiam, demonstravam interesse e encorajavam a fala da criança (Hart & Risley, 2000).

Os estudos citados evidenciaram o papel da interação entre o adulto e a criança para que a criança aprenda repertórios verbais, identificando que existem características específicas dessa interação que, quando presentes, propiciam a aprendizagem. Sheridan e Gjems (2016) e Chen e Liang (2016) ressaltaram a importância de verificar quais tipos de interações linguísticas estão ocorrendo entre professores e alunos nas salas de aula de educação infantil, uma vez que isso permitiria posteriormente focalizar o desenvolvimento profissional dos professores.

Oliveira, Braz-Aquino e Salomão (2016) desenvolveram um estudo no Brasil que teve o objetivo de descrever a linguagem das crianças no contexto da creche e os estilos

linguísticos das educadoras (professoras e monitoras) nas interações estabelecidas com essas crianças. Participaram nove crianças, sendo três de cada grupo de idade (1, 2 e 3 anos) e suas respectivas educadoras (sete professoras e seis monitoras). Cada criança foi observada uma vez, por 20 minutos, em situação de brincadeira livre, e 10 minutos das filmagens foram transcritos e analisados de forma qualitativa e categorizada. Segundo as autoras, a categoria mais frequente na fala das educadoras foi de diretivos (para chamar a atenção da criança, controlar ou dar instruções). Quanto à linguagem das crianças, o número de palavras e frases faladas aumentou proporcionalmente à idade e, segundo a interpretação das autoras, os estilos linguísticos das educadoras também foram diferentes para cada faixa etária atendida.

Embora um dos objetivos tenha sido analisar os estilos de comunicação em interações educador-criança, as autoras (Oliveira et al., 2016) não esclareceram de que forma as categorias de fala das educadoras poderiam interferir diferencialmente na qualidade da comunicação estabelecida pelas crianças. Além disso, a observação focal realizada não permite afirmar que o resultado sobre a forma de comunicação das educadoras se mantém para as interações estabelecidas com o grupo de alunos que compõe a sala de aula.

Pesquisas nacionais têm enfatizado outras questões, além da relação entre professor e aluno, consideradas importantes para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade (e.g., Campos, Esposito, Bhering, Gimenes, & Abuchaim, 2011a; Corrêa, 2003). A garantia de direitos essenciais à criança é mencionada como sendo uma das condições para um atendimento de qualidade nas escolas de Educação Infantil (Campos et al., 2011a; Corrêa, 2003). São citados direitos descritos em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, e documentos nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Corrêa, 2003). Além disso, condições estruturais oferecidas pelo ambiente escolar têm sido estudadas em discussões sobre a qualidade da educação de crianças pré-escolares.

Segundo Campos et al. (2011a), a qualidade da escola está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança. Por isso, os autores avaliaram 147 instituições de educação infantil, incluindo creches e pré-escolas, distribuídas em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina). Foram utilizadas duas escalas para avaliar a qualidade das instituições: *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition – ITERS-R*, para aquelas que atendiam crianças com idades entre 0 e 2 anos e 6 meses; e *Early Childhood Environment Rating Scale–Revised Edition – ECERS-R*, para as que atendiam crianças com idades entre 2 anos e 7 meses e 5 anos). As categorias avaliadas foram espaço e mobília, rotinas de cuidado pessoal, linguagem, atividades utilizadas, interação, estrutura do programa e relação entre pais e equipe. Dentre essas, a categoria “interação” foi a que obteve melhor pontuação, tanto nas creches quanto nas pré-escolas. Foram consideradas como tendo um nível de qualidade inadequado as categorias “atividades” e “rotinas de cuidado pessoal” para a creche e as categorias “atividades” e “estrutura do programa” na pré-escola. As demais categorias tiveram um nível mínimo de qualidade.

Analisar as condições existentes nas escolas para a aprendizagem de repertório verbal pelos alunos é de especial importância para o contexto brasileiro atual. Recentemente, a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017) foi alvo de discussão, e o documento resultante desse debate apresenta os objetivos previstos para cada etapa da educação básica, para nortear a elaboração de currículos nas escolas. Além disso, a Lei 12796/2013 estabelece que a educação básica é obrigatória a partir dos 4 anos de idade e o tempo pelo qual a criança permanecerá na escola pode variar de 4 horas (em turno parcial) a 8 horas (turno integral). Com isso, grande parte do dia da criança é passado na escola. Hart e Risley (2000) constataram que começar a intervir com crianças apenas a partir dos 4 anos de idade é muito tarde para preencher lacunas no desenvolvimento do repertório

verbal e, por isso, é necessário que existam condições propícias para a aprendizagem da linguagem desde muito cedo.

Embora a criança deva, obrigatoriamente, frequentar a escola a partir dos 4 anos, o Observatório do Plano Nacional de Educação indica que, em 2015, 3,5 milhões (30,4%) das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas na Educação Infantil, o que se constitui em uma porcentagem expressiva. Quanto às crianças de 4 a 5 anos, 4,9 milhões (90,5%) estavam matriculadas.

Conforme apresentado, as crianças frequentam a Educação Infantil desde muito cedo e um dos objetivos desse nível educacional é promover a aprendizagem da linguagem (Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica, 2010). Se a linguagem depende, amplamente, das interações adulto-criança, como sugerem alguns estudos (e.g., Chen & Liang, 2016; Hart & Risley, 2000; Sheridan & Gjems, 2016; Oliveira et al., 2016), é necessário compreender o que é linguagem e explorar outras possíveis características das interações que favorecem o seu desenvolvimento.

Comportamento verbal e as categorias funcionais de B. F. Skinner

A “linguagem” é tradicionalmente caracterizada como algo que o indivíduo adquire e, nesse sentido, assume o caráter de “coisa”, um instrumento que “expressa” pensamentos e significados (Skinner, 1974). Esse tipo de explicação segue uma tendência de buscar no interior dos organismos as explicações para os objetos de estudo da psicologia (Skinner, 1957). Mas a atribuição de causas internas para a mudança de comportamento contraria diretamente a hipótese primordial do Comportamentalismo Radical: de que o estudo do comportamento em seu próprio domínio se basta para explicar o fenômeno psicológico (Lopes, Laurenti, & Abib, 2012). Assim, o que usualmente é descrito sob o termo

“linguagem” recebe uma denominação mais adequada, para uma ciência do comportamento, com a formulação de “comportamento verbal” (Skinner, 1957).

Skinner (1981) explica o comportamento por meio do modelo de seleção pelas consequências. Dessa perspectiva, certas variações do comportamento foram/são selecionadas em três níveis: filogenético, ontogenético e cultural. O nível filogenético diz respeito à seleção natural, que ocorreu em função de contingências de sobrevivência da espécie. Essa seleção resultou em comportamentos que funcionam apenas em condições semelhantes àsquelas nas quais foram selecionados. Na relação do organismo com o ambiente, durante a ontogênese, ocorre outro nível de seleção, o condicionamento operante, no qual o repertório comportamental do indivíduo é selecionado em função de contingências de reforçamento. Há ainda um terceiro nível de seleção, o cultural, em que são selecionados comportamentos que contribuem para a sobrevivência da cultura.

Esse modelo de seleção pelas consequências evidencia que os comportamentos dependem de variáveis biológicas, ontogenéticas e culturais. Apesar de ser essencial a existência de um aparato fisiológico apropriado, isso não é suficiente para explicar o comportamento, tampouco aquele que é verbal. Conforme Vargas (2007) “sem uma comunidade social que, através de gerações, transmita o comportamento adquirido por outros no grupo, nenhuma linguagem é possível” (p. 158).

Atribuir o comportamento verbal exclusivamente a variáveis biológicas conduz a uma visão maturacionista de como o desenvolvimento ocorre. Nessa perspectiva, pressupõe-se que são apenas determinantes internos ao comportamento, de natureza biológica, que se desenvolvem. A consequência dessa visão maturacionista é que caberia à comunidade do indivíduo em desenvolvimento apenas guiá-lo no processo, mas que as variáveis responsáveis pelas mudanças comportamentais já estariam, em certo sentido, pré-formadas (Skinner, 1968). Mas, apesar do desenvolvimento biológico impor certos limites, é possível alterar as

contingências ontogenéticas e culturais às quais o indivíduo é exposto (Bettio & Laurenti, 2016).

O Comportamento verbal é um comportamento operante e, portanto, é sensível às consequências que produz no ambiente. Segundo Skinner (1957), “homens agem sobre o mundo, e o modificam, e são modificados por sua vez pelas consequências de suas ações” (p. 1). Mas, diferentemente de outros comportamentos, permite ao falante agir indiretamente sobre o mundo, uma vez que seu efeito se dá, primeiramente, sobre outra pessoa, o ouvinte. O ouvinte é treinado por sua comunidade verbal para fornecer consequências, reforçadoras ou não, para o comportamento do falante, e nessa relação ocorre a seleção do comportamento em nível ontogenético. Por essa característica, uma explicação completa do comportamento verbal pode ser alcançada apenas quando o comportamento do falante é considerado em conjunto com o do ouvinte. Quando isso é feito, diz-se que o episódio verbal foi analisado por completo (Skinner, 1957).

O episódio verbal diz respeito à interação estabelecida entre um falante e um (ou mais) ouvinte(s), de modo que o comportamento de um afeta o do outro (Skinner, 1957). O ouvinte exerce a função de estímulo discriminativo para a emissão de respostas verbais pelo falante e o ouvinte também fornece consequências para essas respostas (Santos, Santos, & Marchezini-Cunha, 2012). Considerando essa interação falante-ouvinte, Skinner (1974) explica que o significado do comportamento verbal não está em sua topografia. Embora o padrão sonoro de uma palavra emitida seja importante para que o falante seja compreendido por sua comunidade verbal, o significado da resposta depende das contingências que a mantêm e, por isso, deve-se considerar as variáveis das quais o comportamento verbal é função. Nessa perspectiva, o comportamento verbal é estudado de maneira funcional.

Ao estudar o comportamento verbal de maneira funcional, Skinner (1957) discute sobre a unidade de análise do comportamento verbal. Na linguística tradicional existem

diferentes níveis de unidades de análise, que variam quanto ao tamanho, como, por exemplo, um morfema, uma palavra ou uma frase. Mas, o autor explica que as unidades de análise não devem ser determinadas meramente por uma descrição formal, conforme o excerto abaixo:

Uma especificação formal não pode ser evitada, já que uma resposta pode ser considerada uma instância de um operante apenas por meio da identificação objetiva. Mas a identificação não é suficiente. Como uma instância de um operante verbal, a resposta deve ocorrer como função de uma certa variável (Skinner, 1957, p. 21, tradução nossa).

De acordo com a explicação de Passos (2004, p. 174), “determinam-se as unidades verbais pela identificação das relações funcionais que uma certa porção do *continuum* do comportamento verbal guarda com o ambiente”. Desse modo, a unidade pode ter tamanhos variados e corresponder, topograficamente, a diferentes unidades da linguística tradicional (e.g., uma palavra, ou uma frase). Ao analisar as possíveis variáveis das quais o comportamento verbal é função, Skinner (1957) propôs algumas categorias, que agrupam respostas verbais de acordo com suas condições antecedentes e com suas consequências: mando; ecóico, textual e transcrição; intraverbal; tato; e autoclítico. Cada uma dessas categorias será descrita brevemente.

O mando é uma resposta verbal emitida em uma situação de privação ou estimulação aversiva, que especifica o seu reforçador (e.g., “água, por favor”). Nesse caso, um ouvinte treinado por sua comunidade verbal, especificamente com essa função, deverá apresentar a consequência descrita pelo falante (Skinner, 1957; Passos, 2004).

O ecóico, o textual e a transcrição “são tipos de operantes verbais controlados por estímulos discriminativos verbais auditivos, visuais ou táteis e por reforço condicionado generalizado” (Passos, 2004, p. 178). No caso do ecóico, uma resposta verbal vocal é emitida sob controle de um estímulo verbal auditivo, e a resposta tem um padrão de som semelhante

ao estímulo (e.g., ao ouvir a palavra “boi”, a criança emite “boi”). Esse tipo de resposta pode ser emitida após alguém emitir o mando “Diga ‘boi’”, ou mesmo na ausência de um mando explícito. Quanto ao comportamento “textual”, o estímulo antecedente é uma resposta verbal não auditiva (um texto) e a resposta é vocal. A transcrição diz respeito a uma resposta verbal escrita, controlada por um estímulo verbal visual (e.g., como quando alguém faz a cópia de um texto - cópia); ou um estímulo verbal auditivo (e.g., escrever enquanto alguém dita o que deve ser escrito - ditado). Nos comportamentos ecóico e de cópia há correspondência formal e ponto-a-ponto¹ entre o estímulo e a resposta. Por outro lado, nos comportamentos textual e de ditado há apenas correspondência ponto-a-ponto (Skinner, 1957).

Intraverbal é uma resposta verbal, controlada por um estímulo verbal auditivo ou visual e instalado ou mantido por reforçador generalizado. Não há correspondência ponto a ponto entre o estímulo discriminativo e a resposta (e.g., contar números, em que “um, dois...” é estímulo discriminativo para “três”; ou emitir uma resposta diante de uma pergunta) (Skinner, 1957).

Um operante verbal é chamado de “tato” quando evocado por um objeto, evento ou por características deles, e mantido por reforçador generalizado. Esse tipo de resposta beneficia o ouvinte, ao ampliar o contato que ele estabelece com o mundo (e.g., diante de uma flor o pai dizer ao filho “uma flor”). O tato é ensinado amplamente pela comunidade verbal, como quando são ensinados nomes de objetos ou de cores às crianças (e.g., a criança diz “vermelho!” diante de um lápis vermelho e o adulto responde “muito bem!”) (Skinner, 1957).

O autoclítico tem uma função organizadora sobre outras partes do comportamento verbal, no qual “há pelo menos dois sistemas de respostas (...) o sistema superior parece orientar ou alterar o inferior”. São respostas verbais que, segundo Skinner (1957, p. 312,

¹ Há uma correspondência formal quando, segundo Passos (2003) “o estímulo discriminativo e o produto da resposta verbal correspondem a um padrão físico semelhante” (p. 202); e uma correspondência ponto a ponto “quando ambos têm dois ou mais componentes, e o primeiro componente do estímulo controla o primeiro componente da resposta, o segundo componente do estímulo controla o segundo componente da resposta” (p. 203).

tradução nossa), em uma perspectiva tradicional “são comumente explicados com referência à ‘intenção’ do falante, suas ‘atitudes proposicionais’ e assim por diante” (e.g., autoclíticos quantificadores, como “muito” ou “pouco”; autoclíticos relacionais, que estabelecem concordância, como “eles são”, dentre outros).

Desde a publicação do livro *Verbal Behavior* (Skinner, 1957), a proposta de estudar o comportamento verbal de maneira funcional e, mais especificamente, os operantes verbais (e.g., tato, mando, ecóico, intraverbal e autoclítico) vêm sendo discutidos (Dymond, O’Hora, & Donovan, 2006; Schlinger, 2017). As contribuições de Skinner para a compreensão do comportamento verbal são amplamente reconhecidas pela comunidade analítico-comportamental (e.g., Dixon, Small, & Rosales, 2007; Dymond & Alonso-Álvarez, 2010; Schlinger, 2008). Skinner (1957), contudo, advertiu que “a presente extensão do comportamento verbal é um exercício de interpretação, ao invés de uma extrapolação quantitativa de resultados experimentais rigorosos” (p. 11, tradução nossa).

Alguns estudos têm discutido a necessidade de verificar empiricamente a aplicabilidade dos conceitos formulados por Skinner e de reconhecer os avanços alcançados, no estudo sobre o comportamento verbal, desde 1957 (e.g., Dixon et al., 2007; Dymond & Alonso-Álvarez, 2010; Sautter & LeBlanc, 2006). Essa postura é exemplificada no trecho abaixo:

Ninguém nega a profunda contribuição feita pelo *Verbal Behavior* de Skinner para entender a linguagem humana, e não é nossa intenção sugerir o contrário. No entanto, afirmamos que é importante, no interesse da imparcialidade, reconhecer as extensões e aperfeiçoamentos à explicação de Skinner sobre o comportamento verbal que surgiram nas décadas desde que o livro foi publicado (Dymond & Alonso-Álvarez, 2010, p. 356, tradução nossa).

Para Dymond e Alonso-Álvarez (2010), é preciso considerar que o *Verbal Behavior* propõe uma análise conceitual sobre o comportamento verbal. Apesar de o livro ter representado um avanço considerável, visto que, conforme Schlinger (2017), houve uma abordagem revolucionária ao estudar o comportamento verbal de maneira funcional, “apenas mais pesquisas, não interpretações, nos dirão se os princípios apresentados no *Verbal Behavior* requerem qualquer alteração” (Dymond & Alonso-Álvarez, 2010, p. 357, tradução nossa).

Tendo em vista essa questão, algumas pesquisas foram desenvolvidas, especificamente, para verificar a quantidade, assim como o delineamento de estudos que citam o *Verbal Behavior* ou conceitos apresentados no livro (e.g., Dixon et al., 2007; Dymond et al., 2006; Sautter & LeBlanc, 2006). Dymond et al. (2007), em sua revisão, consideraram todos os artigos que citaram ou que, mesmo não citando, mencionaram algum dos operantes verbais. O principal resultado encontrado pelos autores foi que 80% do total de artigos selecionados não eram empíricos. Dentre aqueles que citaram as categorias funcionais de Skinner, a maioria mencionou mandos e tatos. Sautter e LeBlanc (2006) também verificaram que a maioria dos estudos por eles revisados citou mandos e tatos.

Dymond et al. (2007) mencionaram duas possíveis explicações para o maior número de artigos não empíricos: 1) análises conceituais, como a de Skinner, nem sempre impactam diretamente as pesquisas empíricas; 2) fragilidades na explicação de Skinner talvez impeçam a aplicação dos conceitos às pesquisas empíricas sobre linguagem. Segundo os autores, o fato de existirem mais pesquisas empíricas que citam o operante verbal “mando” é um indicativo sobre a utilidade empírica dessa categoria; por outro lado, as demais categorias deram origem a um número menor de pesquisas ou a nenhuma, indicando que têm pouca utilidade empírica. Sautter e LeBlanc (2006) argumentaram, diferentemente de Dymond et al. (2007), que a

maioria das pesquisas se focou em mandos e tatos provavelmente porque muitos trabalhos empíricos foram feitos com indivíduos que têm um repertório verbal restrito.

Dixon et al. (2007) selecionaram os artigos empíricos incluídos na pesquisa de Dymond et al. (2007), com o objetivo de descrever a população estudada nos trabalhos que citam o *Verbal Behavior* ou algum conceito do livro. De acordo com os autores, a maioria dos artigos empíricos sobre comportamento verbal tinha como participantes crianças com desenvolvimento atípico. Havia também um grande número de estudos com adultos de desenvolvimento atípico. Unindo os estudos com crianças e com adultos, estudos com pessoas de desenvolvimento atípico representaram 77,7% do total de artigos empíricos. Dentre esses, 52% foi com pessoas com autismo.

O conjunto de trabalhos descritos (e.g., Dixon et. al, 2007; Dymond et al., 2006; Sautter & LeBlanc, 2006) indica que a abordagem funcional vem sendo utilizada e representou um importante avanço para o estudo do comportamento verbal sem a inferência de causas internas para o comportamento. No estudo sobre o desenvolvimento de repertórios verbais em crianças pequenas, talvez o mais importante seja justamente identificar as condições antecedentes e consequentes responsáveis pelo desenvolvimento, tanto do repertório de falante como de ouvinte. Mas, as pesquisas empíricas que abordam os operantes verbais propostos por Skinner ainda são incipientes e pouco informam sobre as condições necessárias para a aprendizagem desses operantes (para além de tato e mando), especialmente em crianças de desenvolvimento típico.

Alguns autores (e.g., Dymond & Alonso-Álvarez, 2010; Sautter & LeBlanc, 2006) também notaram que as pesquisas analítico-comportamentais sobre o comportamento verbal parecem ser restritas a meios de publicação extremamente especializados (e.g., revistas sobre análise do comportamento ou sobre autismo). Esse dado sugere que os estudos sobre comportamento verbal pouco “conversam” com áreas afins, que têm objetos de pesquisa

semelhantes, mas com diferentes referenciais teóricos. Hineline (2018) ressalta a importância da forma como o analista do comportamento narra suas explicações, uma vez que, segundo ele, a análise do comportamento tem sido mal interpretada e, por vezes, negligenciada por outras áreas, devido à sua narrativa especializada.

Tendo em vista os aspectos apresentados, a abordagem funcional do comportamento verbal, segundo a qual as unidades de análise devem ser definidas com base tanto nas topografias, quanto nas funções das respostas, esteve na base desta pesquisa. Entretanto, considerando as dificuldades em compreender as condições antecedentes e consequentes para a aprendizagem dos operantes verbais em populações com diferentes características demográficas, foi realizada uma revisão integrativa da literatura sobre pesquisas empíricas, não necessariamente analítico-comportamentais, que avaliaram características de interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento de repertórios verbais. Os resultados da revisão serão apresentados na seção seguinte.

Principais características da interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento da linguagem: revisão integrativa da literatura

O desenvolvimento da linguagem é um tema discutido por diferentes áreas do conhecimento. Um dos motivos para isso é o reconhecimento da importância desse desenvolvimento para que as crianças desenvolvam outras habilidades e se socializem (Sheridan & Gjems, 2016). A pesquisa desenvolvida por Hart e Risley (2000) foi um marco importante nos estudos sobre desenvolvimento da linguagem em crianças com idade pré-escolar, e desde então uma série de estudos sobre o tema têm sido conduzidos, oferecendo um panorama amplo sobre as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares.

Tendo isso em vista, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de identificar as características de interação entre adultos e crianças que, segundo a literatura

nacional e internacional, promovem o desenvolvimento de repertórios verbais de crianças em idade pré-escolar. Para tanto, foi consultada a base de dados *Web of Science* e o portal Periódicos Capes, com as seguintes combinações de palavras-chave: *teacher-student interaction and vocabulary; preschool children and vocabulary learning; preschool teacher and language learning; child interaction and language learning; child-mother interaction and language learning; parent-child interaction and language learning.*

Os estudos resultantes da busca nas bases de dados foram selecionados em três etapas. Na primeira delas os artigos foram identificados pelo título e foram excluídas as repetições. Em seguida, os artigos foram selecionados pelos resumos. Por fim, os trabalhos resultantes passaram pela leitura do texto integral. Os critérios de inclusão dos estudos foram: ter sido publicado entre janeiro de 2007 e maio de 2017; ter sido escrito em português ou inglês; descrever pesquisa sobre a interação entre adultos (como pais, professores e avós, mas não pesquisadores) e crianças com desenvolvimento típico, em idade pré-escolar (0 a 5 anos); relatar estudos empíricos e quantitativos; e estabelecer relações claras entre as variáveis de interação (entre os comportamentos do adulto e das crianças) e de aprendizagem de vocabulário.

Por outro lado foram excluídos trabalhos que utilizassem dados secundários, estudos que analisassem a interação do pesquisador com a(s) criança(s), ou temas que destoassem do objetivo da revisão, envolvendo: i) aprendizagem da leitura e da escrita; ii) aprendizagem de segunda língua; iii) aprendizagem da linguagem em crianças com deficiência (e.g., surdez); iv) distúrbios de aquisição da linguagem; v) utilização de instrumentos, como tablets, para a aprendizagem da linguagem, sem a interação com um adulto; vi) apenas as características da criança que facilitam a aprendizagem, ao invés de abordarem a relação; vii) o processamento neurológico da fala; viii) escalas para avaliar o desenvolvimento ou a fala.

As principais informações dos artigos selecionados foram transferidas para uma tabela, contendo: autores, título, ano de publicação, periódico no qual foi publicado, principais objetivos, método, resultados e limitações do estudo. A descrição dos resultados incidiu, majoritariamente, sobre as características da interação entre o adulto e a criança e os efeitos sobre o desenvolvimento do vocabulário. Essa organização dos dados permitiu tecer comparações entre os estudos selecionados.

A busca das palavras-chave nas bases de dados resultou, inicialmente, em 844 artigos, sendo 198 no portal de Periódicos Capes e 646 na base *Web of Science*. Com a seleção pelo título, restaram 257 artigos e, excluindo-se as repetições, foram selecionados 210 trabalhos. Os resumos desses trabalhos foram lidos e o número de artigos selecionados reduziu para 79. A leitura integral dos artigos conduziu a um número final de 11 artigos, que foram incluídos nessa revisão de literatura. A Figura 1 descreve os resultados a cada etapa descrita.

Os artigos selecionados foram publicados em inglês e todos eles foram conduzidos e publicados fora do Brasil, sendo que sete deles foram desenvolvidos nos Estados Unidos, dois na Austrália, um nos Países Baixos e um no Chile. Não foram encontrados estudos nacionais que se adequassem aos critérios estipulados. Os periódicos nos quais os trabalhos foram publicados pertencem a diferentes áreas do conhecimento, a saber: Educação Infantil (n = 3); Multidisciplinar (n = 2); Pediatria e desenvolvimento infantil (n = 2); Psicolinguística (n = 1); Fonoaudiologia (n = 1); Desenvolvimento infantil (n = 1); Psicologia do desenvolvimento (n = 1). Quanto ao ano de publicação, os artigos selecionados foram publicados a partir de 2010: 2010 (n = 1); 2012 (n = 3); 2014 (n = 3); 2015 (n = 1); 2017 (n = 3).

Todos os artigos selecionados nessa revisão de literatura abordam a interação adulto-criança e de que maneira tal interação pode influenciar o desenvolvimento da linguagem. Esses estudos empregam diferentes métodos de pesquisa, sendo que 45% deles descrevem pesquisas de intervenção. Somado a isso, considerando que uma das variáveis estudadas em

cada um deles é a linguagem das crianças, as pesquisas utilizam instrumentos para avaliar essa variável que, em sua maioria, são padronizados e aplicados às crianças.

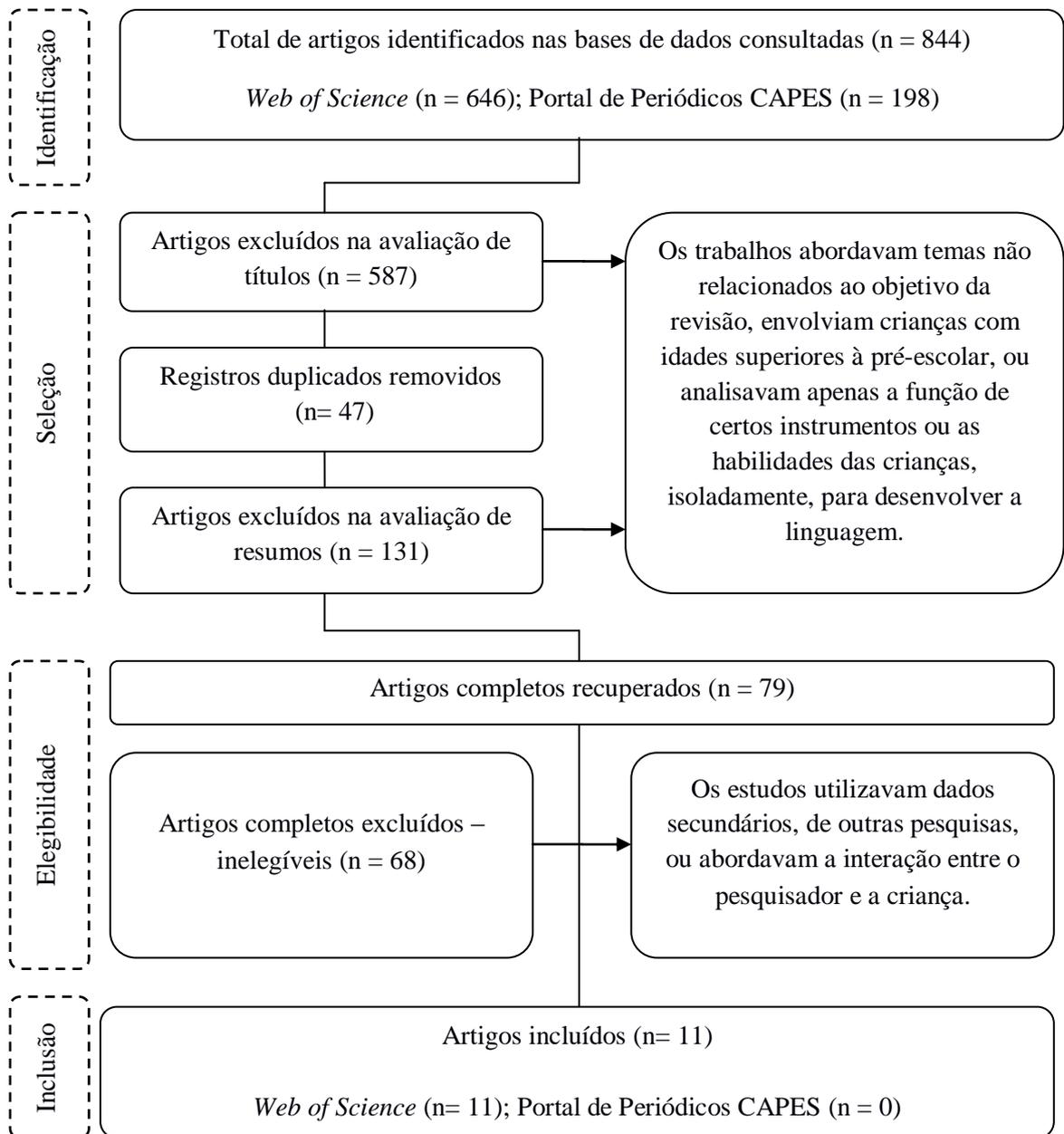


Figura 1. Fluxograma do processo de seleção e inclusão dos artigos revisados.

A descrição das características gerais, específicas a cada artigo, pode ser verificada na Tabela 1. Os resultados dos trabalhos revisados serão descritos dividindo-os em dois grupos: os que abordam interações entre a criança e um dos pais; e aqueles que envolvem a interação

entre a criança e o professor. Em seguida, será apresentado um compilado das principais características da interação adulto-criança que, segundo a literatura, favorecem o desenvolvimento da linguagem.

Tabela 1
Artigos Selecionados e Principais Características

| Referência bibliográfica | Interação adulto-criança | Método | Análise de dados | Avaliação do vocabulário |
|---|--------------------------|---|---|--|
| 1 - Bowne, Yoshikawa, & Snow (2017) | Professor e criança | Experimental | Modelos lineares hierárquicos | Instrumento padronizado, aplicado às crianças |
| 2 – Cates et al. (2012) | Mãe e criança | Experimental - Ensaio clínico randomizado | Técnicas de modelagem de equações estruturais | Instrumentos padronizados, aplicados aos pais |
| 3 - Ciccone, Hennessey, & Stokes, (2012) | Pais e criança | Experimental - intervenção | Teste-t com correção de Bonferoni | Instrumento padronizado, aplicado às crianças |
| 4 - Demir-Vegter, Aarts, & Kurvers (2014) | Mãe e criança | Observacional - longitudinal | Estatística descritiva e análise de correlação | Instrumentos padronizados, aplicados às crianças |
| 5 – Fender et al. (2010) | Pais e criança | Experimental | Análise de Variância (ANOVA) | Relato dos pais |
| 6 - Hindman, Erhart, & Wasik (2012) | Professor e criança | Observacional | Estatística descritiva e regressão múltipla por mínimos quadrados | Instrumentos padronizados, aplicado às crianças |

| ordinários | | | | |
|---|---------------------|--|---|---|
| 7 - Levickis, Reilly, Girolametto, Ukoumunne, & Wake (2014) | Mãe e criança | Experimental - intervenção, longitudinal | Análise de regressão linear | Instrumento padronizado, aplicado às crianças |
| 8 - Neugebauer, Coyne, & McCoach et al. (2017) | Professor e criança | Experimental – intervenção | Estatística descritiva, coeficiente de correlação de Pearson e diversos modelos de regressão multi-níveis | Instrumentos padronizados, aplicado às crianças |
| 9 – Neuman, Pinkham, & Kaefer (2015) | Professor e criança | Experimental – intervenção | Análise de correlação e modelagem linear hierárquica | Instrumento padronizado e instrumento desenvolvido pelos pesquisadores, aplicados às crianças |
| 10- Vallotton, Mastergeorge, Foster, Decker, & Ayoub (2017) | Mãe e criança | Observacional estruturada | Modelos de regressão multi-níveis | Medida observacional, durante a interação criança-adulto |
| 11- Wasik & Hindman (2014) | Professor e criança | Experimental - intervenção | Modelos de regressão multi-níveis | Instrumento padronizado, aplicado às crianças |

Interações entre pais e filhos e o desenvolvimento da linguagem. As interações que os pais estabelecem com seus filhos, desde o início da infância, são, reconhecidamente, cruciais para o desenvolvimento do repertório verbal das crianças. Hart e Risley (2000) já haviam constatado que as crianças começam a aprender e ampliar o vocabulário por volta de um ano de idade e, desse modo, a família tem o papel indispensável de prover as condições necessárias para esse desenvolvimento. Os seis artigos incluídos nessa revisão e que tratam dessa interação (Cates et al., 2012; Ciccone et al., 2012; Demir-Vegter et al., 2014; Fender et al., 2010; Levickis et al., 2014; Vallotton et al., 2017) discutem diversas características presentes na interação pais-criança, que envolvem tanto a quantidade, quanto a qualidade da fala do adulto dirigida à criança.

O trabalho de Demir-Vegter et al. (2014) teve os objetivos de avaliar a qualidade do *input* de mães turcas imigrantes nas interações com seus filhos, de 3 a 4 anos, e definir a relação entre o *input* da mãe e a aprendizagem do vocabulário pelo filho, tanto imediato quanto a longo prazo. Participaram 15 crianças e suas mães. Os pesquisadores fizeram filmagens em três contextos diferentes, em dois momentos, sendo o primeiro quando as crianças tinham 3 anos e 2 meses e o segundo quando elas tinham 4 anos e 2 meses de idade. Nessas sessões, os pesquisadores avaliaram três medidas: diversidade, densidade (número de palavras por minuto) e sofisticação lexical das mães.

Na primeira filmagem, a quantidade de *input* lexical foi significativamente relacionada com a densidade lexical. Por outro lado, no segundo momento de avaliação não houve relação significativa entre a quantidade de *input* e as medidas qualitativas. A quantidade de fala das mães foi maior na primeira sessão do que na segunda. Em contrapartida, os pesquisadores notaram que quase todas as medidas de qualidade lexical apresentaram um aumento entre a primeira e a segunda observação, com exceção

da sofisticação das palavras ditas pelas mães, que não mudou ao longo do tempo (Demir-Vegter et al., 2014).

Quanto ao vocabulário das crianças, houve aumento nos escores na medida em que elas ficavam mais velhas. Conforme a análise realizada, de um modo geral, houve forte correlação entre as variáveis de *input* e os escores das crianças nos testes, tanto em curto prazo quanto em longo prazo. Na segunda avaliação a qualidade do *input* teve correlação significativa com o vocabulário das crianças em longo prazo, porém, essa correlação não foi constatada para a quantidade de *input*. Os autores identificaram que, na amostra estudada, quando as crianças eram mais novas existia mais equilíbrio entre a quantidade e a qualidade do *input* materno, mas conforme a criança ficava mais velha, a quantidade deixou de ser correlacionada com qualidade (Demir-Vegter et al., 2014).

Com base nesses dados, Demir-Vegter et al. (2014) constataram que, de um modo geral, tanto a quantidade quanto a qualidade do *input* materno desempenham função importante sobre o vocabulário das crianças, mas o papel de cada variável muda ao longo do tempo. Nesse sentido, o estudo identificou que as mães não falavam mais nas sessões finais do que nas primeiras, mas apresentavam mais características de qualidade, em termos de diversidade e densidade da linguagem.

A importância da qualidade das palavras pronunciadas pelos pais na interação com as crianças também foi identificada na pesquisa de Fender et al. (2010). O estudo partiu do pressuposto de que vídeos podem ser utilizados por pais como instrumentos para interagir e ensinar seus filhos. O objetivo foi examinar os diferentes usos de um DVD educativo pelos pais e a aprendizagem de linguagem pelas crianças a partir disso. Participaram 64 díades pais-crianças, em um contexto de laboratório. A partir dos dados, foi realizada uma análise de grupo, que identificou três padrões de ensino dos pais: alto foco de ensino, que falaram com frequência as palavras-alvo e conversaram

sobre o DVD em geral, mas falaram uma menor proporção de palavras não relacionadas ao DVD (23 pais); foco moderado no ensino, com quantidade moderada de palavras-alvo faladas e altas proporções de conversas relacionadas ao DVD, assim como não relacionadas ao DVD (20 pais); baixo foco de ensino, com quantidade moderada de palavras-alvo faladas, baixa proporção de conversas relacionadas ao DVD e alta proporção de conversas não relacionadas ao DVD (21 pais).

Durante a sessão de visualização do DVD, as crianças de pais com alto foco de ensino usaram significativamente mais das palavras-alvo. Essas crianças também tinham uma probabilidade maior de repetir as palavras-alvo do que as demais. Além disso, crianças que diziam novas palavras (tendo em vista o que elas sabiam antes) tinham maior probabilidade de ter pais com alto foco de ensino. Porém, a maneira pela qual o foco de ensino dos pais se relacionava com o uso das palavras pelas crianças foi pouco clara para os pesquisadores, uma vez que essa influência poderia ser indireta, quando, por exemplo, os pais faziam com que as crianças atentassem para o DVD, ou direta, na medida em que os pais diziam as palavras-alvo (Fender et al., 2010).

A análise também identificou que filhos de pais com alto foco de ensino tinham maior engajamento enquanto assistiam ao vídeo. Os pesquisadores ressaltam que, com base nesses dados, é possível dizer que não basta a criança assistir ao vídeo sozinha, e que os pais podem empregar estratégias combinadas a esse instrumento, para que a criança aprenda vocabulário. Os pais com alto foco de ensino, por exemplo, utilizaram uma grande proporção de palavras-alvo que eles acreditavam que as crianças não sabiam e incitavam seus filhos a repeti-las, o que teve impacto sobre a aprendizagem de novas palavras pelas crianças (Fender et al., 2010).

Uma conclusão semelhante também foi identificada em um estudo (Ciccone et al., 2012) que buscou avaliar se um programa de intervenção com foco nos pais

provocaria mudanças no uso de estratégias de interação pelos participantes e, como consequência, promoveria o desenvolvimento da linguagem dos filhos. Após a aplicação do programa de intervenção em uma amostra de 18 pais, houve melhoria significativa no vocabulário expressivo das crianças, assim como na qualidade e na frequência de comunicação dos pais com seus filhos. Dentre os comportamentos dos pais que aumentaram em frequência, pode-se citar: dicas verbais ou não verbais para sinalizar a vez da criança falar, descrição verbal do comportamento da criança, imitações (repetição do que a criança dizia, sem modificar), e adição de informação semântica à comunicação da criança. As crianças passaram a se socializar mais, tiveram um ganho no vocabulário e passaram a empregar enunciados com várias palavras.

Com base nesses estudos, nota-se que tanto a quantidade quanto a qualidade da fala dos pais, em suas interações com as crianças, exercem influência sobre o desenvolvimento da linguagem. Mas, outros estudos (Cates et al., 2012; Valloton et al., 2016) apresentam uma outra questão: o papel da “estimulação cognitiva” oferecida pelos pais para a linguagem dos filhos. Cates et al. (2012) realizaram um estudo com o objetivo de verificar as possíveis relações entre estimulação cognitiva no início da infância, habilidades de comunicação pré-verbal da criança aos seis meses e desenvolvimento da linguagem aos 24 meses. Participaram 320 díades mãe-criança, de baixa renda. Os autores chamaram de estimulação cognitiva o conjunto dos seguintes aspectos: a) disponibilidade de materiais de aprendizagem; b) atividades de leitura; c) envolvimento parental em avanços no desenvolvimento (atividades de ensino e brincadeira, como nomeação de objetos ou partes do corpo, e ensinar a criança a brincar com brinquedos); d) responsividade verbal dos pais na interação com a criança.

A estimulação cognitiva no início da infância foi associada positivamente à linguagem pré-verbal aos 6 meses e ao desenvolvimento da linguagem aos 24 meses. Os

quatro itens de estimulação cognitiva avaliados foram associados significativamente com a comunicação da criança aos 6 meses e também tiveram impacto indireto significativo sobre a linguagem aos 24 meses. Nenhum desses aspectos da interação mostrou ser mais relacionado ao desenvolvimento da linguagem do que outros (Cates et al, 2012).

O papel da estimulação cognitiva também foi investigado no estudo de Vallotton et al. (2017). Os autores analisaram a influência dessa estimulação e, também, da sensibilidade materna sobre o desenvolvimento do vocabulário. O estudo contou com a participação de 146 díades mãe-criança, que eram observadas em momentos de interação, em quatro períodos diferentes, sendo o primeiro quando a família entrou no estudo (entre o momento em que a mãe estava grávida e quando a criança tinha 12 meses) e, em seguida, quando a criança tinha 14, 24 e 36 meses. Os pesquisadores chamaram de “sensibilidade” as respostas adequadas e afetuosas dos pais às necessidades das crianças e de “estimulação cognitiva” os esforços intencionais dos pais para ensinar seus filhos e promover desenvolvimento.

Tanto a sensibilidade, quanto a estimulação cognitiva, afetaram o vocabulário expressivo das crianças até os 36 meses, mas a sensibilidade teve um efeito mais forte, especialmente no início da infância. A influência da estimulação cognitiva sobre o número de palavras únicas que as crianças falaram aumentou ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que o efeito da sensibilidade se manteve relativamente constante. Os autores notaram que a importância relativa da sensibilidade sobre a aquisição do vocabulário ia se tornando menor à medida em que as habilidades da criança para aquisição do vocabulário aumentavam, com o desenvolvimento de suas próprias capacidades cognitivas e de linguagem. Nesse sentido, aos dois anos de idade, a

estimulação cognitiva para o desenvolvimento da linguagem se tornou tão importante quanto a sensibilidade da mãe (Vallotton et al., 2017).

A despeito da importância dessa estimulação aos dois anos, houve uma diminuição na estimulação cognitiva, por parte das mães, dos dois aos três anos, possivelmente indicando que a mãe era incapaz de acompanhar a complexidade crescente das demandas de desenvolvimento da criança, ou ainda, isso poderia estar atrelado à independência crescente da criança. Uma possível explicação para isso, segundo os autores, é que a relativa independência da criança nessa idade poderia ter sido interpretada pela mãe como se não houvesse mais a necessidade de um ensino explícito (Vallotton et al., 2017).

Com base no estudo de Vallotton et al. (2017), além da estimulação cognitiva oferecida pelos pais ser importante para o desenvolvimento da linguagem, a maneira como os pais respondem à criança, o que eles nomearam como “sensibilidade”, também deve ser considerada. Levickis et al. (2014) também analisaram essa variável, chamando-a de comportamento responsivo materno. Os pesquisadores conduziram um estudo com 251 díades mãe-criança, que eram observadas durante momentos de interação. Nessas observações, foram avaliados comportamentos responsivos das mães, dentre eles: expansões, quando a mãe repetia parte do que a criança havia dito, mas acrescentando algo à verbalização anterior da criança; imitações, quando a mãe repetia exatamente o que a criança havia dito ou resumindo; e questões responsivas, quando a mãe fazia questões com "o que", "quando", "quem", imediatamente após a fala da criança.

Expansões, imitações e questões responsivas previram fortemente escores mais altos nas linguagens expressiva e receptiva das crianças aos 24 meses. Dentre esses três comportamentos maternos, expansão foi o que esteve mais associado a um melhor

desempenho na linguagem aos 24 meses. Frequências mais altas de expansões aos 24 meses também previram melhoras de desempenho na linguagem entre 24 e 36 meses. O estudo identificou, portanto, que certos comportamentos responsivos específicos da mãe predizem melhores resultados sobre a linguagem de seus filhos (Levickis et al., 2014).

O desenvolvimento da linguagem a partir das interações professor-aluno.

Os estudos sobre as interações adulto-criança no contexto escolar são de suma importância para compreender como as crianças podem aprender repertórios verbais em um contexto natural de instrução. Conforme Bowne et al. (2017), a escola é um contexto privilegiado para a criança aprender palavras, especialmente para aquelas que não têm essa oportunidade em casa. Como exemplificado no estudo de Vallotton et al. (2017), a partir do momento em que as crianças completaram dois anos de idade, as mães passaram a ter dificuldades para oferecer estimulação condizente com as necessidades dos seus filhos e, nesse caso, a escola desempenharia um papel crucial, ao expor as crianças a uma linguagem à qual ela não teria acesso em casa.

Três dos cinco estudos selecionados nessa revisão, que tratam da interação professor-aluno, são estudos experimentais com intervenção direcionada ao professor (Neugebauer et al., 2017; Neuman et al., 2015; Wasik & Hindman, 2014). Neuman et al. (2015) buscaram examinar em que medida um currículo educativo poderia servir como ferramenta para desenvolvimento profissional, melhorando a fala do professor direcionada ao aluno e, como consequência, beneficiando o vocabulário e o desenvolvimento conceitual das crianças. Para isso, participaram 10 salas de aula, de cinco pré-escolas públicas situadas nos Estados Unidos, destinadas a crianças em situação de vulnerabilidade social. Cada turma foi selecionada randomicamente para compor o grupo controle ou o grupo de tratamento.

Os pesquisadores mediram componentes linguísticos da fala do professor direcionada ao aluno, avaliando em que medida a conversa foi cognitivamente desafiadora. Foram medidos 10 componentes da fala do professor, sendo alguns deles chamados de “características lexicais”, como quantidade de linguagem, variedade e sofisticação do vocabulário, repetição e parafraseamento, e outros de “características cognitivamente desafiadoras”, como questionamento conceitual, “construção de pontes” (*bridging*), categorização, definições, frases de substantivos genéricos, raciocínio causal e metacognição (Neuman et al., 2015).

Examinando os dois grupos, os pesquisadores identificaram que os professores no grupo de tratamento tiveram escores significativamente mais altos de riqueza lexical do que no grupo controle, sugerindo que o currículo educativo facilitou a utilização de linguagem lexicalmente rica. De maneira correspondente, professores no grupo de tratamento também apresentaram escores mais altos de linguagem cognitivamente desafiadora do que o grupo controle. De modo geral, o currículo melhorou a qualidade e o desafio envolvido na interação verbal com as crianças (Neuman et al., 2015).

No que diz respeito à influência sobre a aprendizagem das crianças, não houve diferença entre os grupos, no pré-teste, sobre o conhecimento de palavras relacionadas ao currículo, contudo, houve diferença significativa no pós-teste. De maneira similar, o grupo de tratamento demonstrou compreensão conceitual significativamente melhor no pós-teste. Tais dados sugerem, segundo os autores, que as crianças tiveram aprendizagem conceitual a partir das experiências com o currículo (Neuman et al., 2015).

Outro estudo experimental, com intervenção (Neugebauer et al., 2017), objetivou estudar a implementação, pelos professores, de uma intervenção sobre o vocabulário dos alunos em sala de aula. Mas, diferentemente de outras pesquisas, este

focalizou a contribuição das instruções planejadas pelos próprios professores (chamadas aqui de “extensões”), que ultrapassavam as práticas pré-estabelecidas pelo programa de intervenção (chamadas de “definições prescritas”). Para tanto, alunos de 13 salas de aula de pré-escola passaram por uma avaliação inicial do vocabulário, para determinar quais crianças estavam em risco para dificuldades na linguagem e na alfabetização. As crianças em situação de risco eram designadas, randomicamente, a receber instruções básicas da sala de aula e uma intervenção suplementar de vocabulário (condição 1) ou a apenas receber as instruções básicas da sala (condição 2). Três alunos de cada turma, que apresentaram o resultado esperado nos testes, compuseram o grupo de comparação (sem condição de risco).

De acordo com os resultados do estudo, as extensões dos professores predisseram, com significância estatística, o vocabulário dos alunos no pós-teste. Esse resultado questiona a ideia de que uma implementação rígida de intervenção teria um efeito mais positivo sobre o vocabulário dos alunos. Isso pode ser explicado, segundo os autores, por pesquisas que postulam a necessidade de que o professor seja responsivo às necessidades do aluno, por vezes demandando que ele desvie do que era previsto no programa. Um resultado não esperado pelos pesquisadores foi, entretanto, uma correlação negativa entre o uso de definições prescritas e o crescimento do vocabulário dos alunos. Isso ocorreu, possivelmente, porque os professores que mais aderiram ao programa tiveram como foco seguir o programa conforme previsto, sendo menos responsivos às necessidades dos alunos (Neugebauer et al., 2017).

Os autores não sugerem, com isso, que as definições prescritas não sejam importantes, mas sim que os professores precisam ser responsivos aos alunos quando estão utilizando as definições recomendadas. Os dados também apontam que alunos com níveis menores de aprendizagem de vocabulário se beneficiam mais de instrução

intensiva explícita do vocabulário, ao passo que modelos implícitos beneficiam alunos com escores mais altos no vocabulário (Neugebauer et al., 2017).

A importância do professor utilizar vocabulário focal pré-definido foi reconhecida por Wasik e Hindman (2014), ao investigarem, no contexto de um programa de intervenção (o *Exceptional Coaching for Early Language and Literacy - ExCELL*), como o uso de vocabulários focais, por professores e alunos, durante leitura compartilhada de histórias, poderia predizer o desenvolvimento do vocabulário das crianças na fase pré-escolar. O recrutamento dos participantes ocorreu em três programas de *Head Start*, sendo que dois participaram da condição de intervenção e o terceiro foi o grupo comparação. No total, 17 professores e 268 alunos participaram da condição de intervenção e oito professores e 187 alunos participaram da condição de comparação.

Foram coletadas, inicialmente, as medidas de linha de base a respeito do vocabulário dos alunos (por meio do *Peabody Picture Vocabulary Test – PPVT*), da qualidade da instrução do professor e das interações professor-aluno acerca da linguagem. Os professores do grupo intervenção participaram de um *workshop* de três dias. Após a coleta de dados da linha de base, os professores na condição de intervenção começaram a receber o treinamento em ExCELL, com foco no desenvolvimento de vocabulário por meio de conversas e leitura compartilhada de histórias. Ao longo dos módulos do *workshop*, os professores eram assessorados por sessões de *coaching*, buscando ajudá-los a implementar as técnicas ensinadas no *workshop* e, além disso, recebiam uma grande variedade de materiais. Os professores do grupo comparação recebiam treinamentos mensais de seus coordenadores educacionais, incluindo vários tópicos, inclusive linguagem e alfabetização. Professores de ambos os grupos foram

visitados e filmados durante leituras de histórias, no outono e na primavera (Wasik & Hindman, 2014).

No pós-teste, os professores do grupo de intervenção utilizaram o vocabulário-alvo com uma frequência significativamente maior do que os do grupo comparação. Eles também fizeram mais referências contextualizadas e descontextualizadas ao vocabulário e, além disso, repetiram com mais frequência as palavras após as crianças dizê-las. Quanto à medida de vocabulário das crianças, as do grupo intervenção fizeram mais referências ao vocabulário-alvo, mas essa diferença não teve significância estatística. Apesar disso, essas crianças também fizeram mais referências contextualizadas ao vocabulário, e isso teve uma significância marginal em relação ao grupo controle (Wasik & Hindman, 2014).

No que se refere às relações entre a fala do professor e das crianças, houve uma correlação forte entre o quanto o professor falava sobre o vocabulário-alvo e o quanto as crianças falavam sobre o vocabulário, mas não houve correlação significativa entre as falas dos professores e das crianças nos dois subtipos de conversas analisadas: contextualizadas ou descontextualizadas². Conversas contextualizadas e descontextualizadas não foram preditivas para os ganhos no vocabulário das crianças, mas, as crianças aprendiam mais novas palavras quando os professores as repetiam logo após elas as terem utilizado. Com isso, as autoras ressaltam a importância de que as crianças também utilizem o vocabulário durante as conversas e não apenas escutem o adulto falar e, ainda, que os professores valorizem o uso do vocabulário pelas crianças, repetindo o que elas dizem. Outro aspecto identificado foi que não houve correlação significativa entre a fala das crianças com seus pares e a aprendizagem de vocabulário

² Conversas contextualizadas envolvem informação sobre conteúdos diretamente relacionados ao “aqui e agora” da história, ao passo que conversas descontextualizadas relacionam eventos da história às próprias vidas das crianças, fazem previsões sobre o que aconteceria a seguir, resumem ou relembram o que aconteceu até o momento na história (Hindman et al., 2012).

por elas. Segundo os autores, possivelmente as crianças conseguem prestar mais atenção quando os professores falam, do que quando seus pares falam (Wasik & Hindman, 2014).

A relação entre o uso de conversas contextualizadas e descontextualizadas durante a leitura compartilhada de histórias e a aprendizagem de vocabulário pelos alunos também foi investigada no estudo de Hindman et al. (2012). A pesquisa foi desenvolvida com 10 professoras e todos os alunos para os quais elas davam aulas (153 crianças). Porém, diferentemente do trabalho de Wasik e Hindman (2014), neste estudo as pesquisadoras não fizeram qualquer tipo de intervenção, apenas visitaram cada sala de aula, em dois momentos, e filmaram os professores lendo uma narrativa para seus alunos. Foram também filmadas as atividades antes e depois da leitura.

Durante as leituras, os professores falaram sentenças contextualizadas durante 37% do tempo, e sentenças descontextualizadas em 21% do tempo. Embora tenham utilizado mais conversas contextualizadas, a diferença em relação às descontextualizadas não foi significativa. As conversas contextualizadas, assim como as descontextualizadas, foram significativamente relacionadas com a aprendizagem de vocabulário das crianças. Foram identificadas relações complexas entre o uso de conversas contextualizadas e o vocabulário das crianças, constatando associações positivas com o crescimento do vocabulário para as crianças que tinham habilidades iniciais menores e, ao mesmo tempo, falta de contribuição para a aprendizagem entre as crianças com desempenhos iniciais melhores quanto ao vocabulário. Segundo as autoras, isso ocorreu, possivelmente, porque a linguagem utilizada nas leituras era mais nova para as crianças com habilidades menores, do que para aquelas com habilidades iniciais mais altas (Hindman et al., 2012).

Dentre outros aspectos apresentados pelos estudos, foi apontada a necessidade de que a fala do professor tenha um nível de complexidade que seja desafiador (Neuman et al., 2015), mas também que seja responsivo às necessidades do aluno (Neugebauer et al., 2017). Neugebauer et al. (2017) identificaram, ainda, a importância da instrução explícita de vocabulário, especialmente para aqueles alunos com menores desempenhos na linguagem. Essas questões também foram abordadas na pesquisa de Bowne et al. (2017), a qual avaliou as relações entre a linguagem do professor, práticas de instrução do vocabulário e o crescimento do vocabulário dos alunos na pré-escola.

Os dados foram coletados em vídeos de 47 salas de aula, em 29 escolas diferentes. Os autores constataram que, no cotidiano das salas de aula estudadas, quando os alunos não estavam fora da sala (comendo ou fazendo outras atividades externas), eles estavam, na maior parte do tempo, fazendo atividades individuais e, em outros momentos, engajados em uma atividade na qual o grupo inteiro de alunos era dirigido pela professora. Essas atividades com o grupo aconteciam por cerca de uma hora por dia (das três ou quatro horas totais de atividades) e apenas metade desse tempo era dedicado à instrução direta (Bowne et al., 2017).

Ao analisar as relações entre instrução explícita do vocabulário e o crescimento do vocabulário dos alunos, o estudo identificou que o número de palavras alvo e o tempo gasto em instrução do vocabulário não mostraram relação significativa, por si só, com o vocabulário ao fim da pré-escola. A quantidade de informação conceitual oferecida pelos professores, sobre os as palavras, apresentou, por sua vez, relação significativa com o vocabulário dos alunos. Foram consideradas informações conceituais todas as novas informações fornecidas pelo professor sobre o significado de um conceito-alvo, incluindo exemplos. O estudo identificou, também, uma relação significativa entre o crescimento do vocabulário e as informações conceituais

apresentadas pelos próprios alunos (Bowne et al., 2017), o que destoa do resultado encontrado por Wasik e Hindman (2014).

Os autores apontam que, possivelmente, os professores não identificaram esses momentos em que forneceram informação conceitual como sendo uma oportunidade de instrução de vocabulário. O objetivo dos professores, nessas ocasiões, parecia ser muito mais atender a certos propósitos pedagógicos específicos, que não instrução de vocabulário. Mas, ao se focarem nas informações sobre o conteúdo (e.g., de matemática e ciências), os professores ofereciam ricas informações conceituais, que tiveram um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Além disso, os autores destacam a importância de que as crianças se engajem em discussões com o grupo (Bowne et al., 2017).

Considerando os estudos mencionados, existem características específicas da interação estabelecida entre professor e aluno que favorecem o desenvolvimento de vocabulário. As características descritas nesses trabalhos guardam semelhanças com aquelas apresentadas nas pesquisas que investigam as interações dos pais com seus filhos. A seção seguinte abordará tais semelhanças.

Características da interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento da linguagem.

Os artigos incluídos nessa revisão foram apresentados em dois grupos diferentes: aqueles que analisaram as interações entre pais e filhos e os que abordaram interações entre professores e alunos em sala de aula. Apesar dessa divisão didática, é possível identificar semelhanças entre os dois grupos de pesquisas. Nesta seção, buscar-se-á descrever tais similaridades, compilando as principais características dessas interações que, segundo a literatura, favorecem o desenvolvimento de repertórios verbais.

Um primeiro aspecto a ser considerado é o “quanto” o adulto se engaja em conversas com as crianças. Alguns trabalhos apresentados discutiram mais diretamente essa questão (Demir-Vegter et al., 2014; Fender et al., 2010; Wasik & Hindman, 2014), destacando a importância de que o adulto fale com frequência com a criança. Contudo, mesmo sendo importante a quantidade de fala, os dados dos estudos sugerem que essa variável não pode ser analisada isoladamente, sem se considerar a qualidade dessas interações. Hart e Risley (2000) explicam, por exemplo, que quando os adultos conversam com mais frequência com as crianças, elas têm mais oportunidades de serem expostas a características de qualidade da linguagem e da interação.

A despeito de ser importante a fala do adulto, os autores ressaltam que isso não basta, e que é necessário oferecer oportunidades para que as crianças também falem (e.g., Bowne et al., 2017; Wasik & Hindman, 2014). Nas interações adulto-criança, as respostas verbais emitidas pelo adulto determinarão, em grande parte, as emissões verbais das crianças. Fender et al. (2010), por exemplo, verificaram que as crianças tendiam a repetir aquilo que era dito pelos pais. Por isso, os estudos revisados ressaltam que os contextos oferecidos pelos adultos para as crianças falarem devem ser ricos em quantidade e variabilidade de palavras ditas (Demir-Vegter et al., 2014); e desafiadores (Neuman et al., 2015), no sentido de favorecer o desenvolvimento de repertórios que as crianças ainda não têm. Além disso, a estimulação do adulto deve favorecer interações mais longas, como ocorre quando o adulto inicia conversas contextualizadas ou descontextualizadas (Hindman et al., 2012).

Os contextos oferecidos pelo adulto para as crianças emitirem respostas verbais podem ser “ricos” e “desafiadores” quando, por exemplo, ele faz uso de palavras que deseja ensinar, em situações de conversas contextualizadas ou descontextualizadas (Hindman et al., 2012; Wasik & Hindman, 2014). Nessas situações, o adulto pode

relacionar as palavras faladas a referentes já conhecidos pelas crianças, além de oferecer oportunidade para que as crianças também falem. Além disso, o adulto pode fazer perguntas abertas (Levickis et al., 2014) ou oferecer informações conceituais, com o auxílio de materiais, como um DVD educativo (Fender et al., 2010), em situações de leitura de histórias (Cates et al., 2012; Hindman et al., 2012) ou durante brincadeiras (Cates et al., 2012). Segundo alguns trabalhos revisados, isso é ainda mais efetivo quando o adulto faz um esforço intencional de ensinar vocabulário à criança, e faz isso explicitamente (Neugebauer et al., 2017; Vallotton et al., 2016).

Quando a complexidade da fala do adulto evoca respostas mais elaboradas das crianças (e.g., demandando que elas formem frases ou utilizem novas palavras), melhores são os efeitos sobre o repertório verbal delas. As atividades de leituras de histórias, como notado por Hindman et al. (2012), por exemplo, têm a vantagem de expor as crianças a um conjunto de palavras às quais, por vezes, elas não têm acesso cotidianamente.

A fala da criança, por sua vez, demanda uma resposta adequada do adulto (Levickis et al., 2014; Vallotton et al., 2017; Wasik & Hindman, 2014). Hart e Risley (2000) já haviam notado que quanto mais aversivos eram os enunciados dos pais, em termos de imperativos e proibições, mais lento era o crescimento do vocabulário da criança e menos variado. Ao mesmo tempo, quanto mais aprovações os pais emitissem, maiores e mais variados eram os vocabulários de seus filhos. O adulto, portanto, deve consequenciar as respostas verbais da criança de maneira que a incentive a falar e valide as palavras ditas por ela (Wasik & Hindman, 2014); e faça expansões, acrescentando novas informações às verbalizações da criança (Levickis et al., 2014). Alguns artigos dessa revisão (Levickis et al., 2014; Wasik & Hindman, 2014) enfatizam que o adulto repetir o que a criança diz tem um papel importante em fortalecer as respostas verbais

da criança. Essa repetição pode reproduzir exatamente a sentença emitida criança ou expandi-la. Além disso, o adulto também pode fazer perguntas que evoquem novas respostas verbais das crianças (Levickis et al., 2014).

Como esses trabalhos demonstram, o contexto arranjado pelo adulto para a criança falar pode aumentar ou diminuir a probabilidade de que as crianças emitam respostas verbais mais ou menos extensas; ricas em variabilidade; e que estabeleçam relações entre palavras faladas e referentes conhecidos. A forma como o adulto consequencia o que é dito pelas crianças, por sua vez, é importante para selecionar quais respostas verbais constituirão seus repertórios. Os estudos mencionados apresentam conclusões importantes sobre quais devem ser as características das interações para que ocorra o desenvolvimento de repertórios verbais. Ao operacionalizar as condições antecedentes e as consequências das quais o comportamento verbal é função, esse conjunto de trabalhos reforça a abordagem funcional do comportamento verbal proposta por Skinner (1957) e atestam a necessidade de programar contingências específicas para que crianças pequenas aprendam a se comunicar.

Ao mesmo tempo, esses estudos também indicam que é necessária uma análise pormenorizada das interações adulto-criança para garantir que haja condições suficientes para as crianças desenvolverem repertórios verbais. Conforme os artigos revisados (e.g., Chen & Liang, 2016), não é qualquer tipo de pergunta do adulto que favorece o desenvolvimento de repertórios verbais e, da mesma forma, é importante distinguir entre as diferentes formas de respostas evocadas nos alunos. Cada tipo de pergunta oportuniza a emissão de respostas verbais com extensões e complexidades diferenciadas, e o mesmo se aplica para outras formas possíveis de especificar um contexto para as crianças se comportarem, as quais têm efeitos diferentes sobre os ouvintes.

O conjunto desses resultados evidencia uma inviabilidade em empregar as categorias funcionais do comportamento verbal propostas no *Verbal Behavior* (cf. Skinner, 1957). Um exemplo para ilustrar essa dificuldade é que, possivelmente, qualquer resposta verbal dos alunos ou dos professores que fosse controlada por um estímulo verbal auditivo ou visual e instalada ou mantida por reforçador generalizado (e.g., repetição, responder estritamente ao que foi perguntado, ou responder expandindo o que havia sido perguntado) seria chamada de “intraverbal”. A inespecificidade dessas categorias não permitiria, portanto, fazer distinções entre respostas verbais que, segundo a literatura, são relevantes para o desenvolvimento desses repertórios.

Conhecer as variáveis de interação adulto-criança que favorecem o desenvolvimento de repertórios verbais permite averiguar a presença dessas características em contextos nos quais se espera que as crianças desenvolvam esses repertórios. Considerando esses aspectos, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, no sentido de constituir um estudo introdutório sobre as condições oferecidas para a aprendizagem do repertório verbal em classes de educação infantil. Um dos objetivos foi verificar a presença de condições estruturais da escola e de interação (adulto-criança), que a literatura destaca como sendo importantes para a aprendizagem da linguagem por crianças, em duas classes de escolas municipais de educação infantil.

O ensino da linguagem deve ser adequado às especificidades etárias das crianças atendidas, conforme preveem as diretrizes nacionais para a educação infantil (Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica, 2010). A mudança de idade não é um indicativo absoluto do desenvolvimento do indivíduo, mas certas mudanças comportamentais regulares que ocorrem ao longo da vida parecem ter estreita correlação com a idade (Bettio & Laurenti, 2016). Por isso, em geral é esperado que uma criança de aproximadamente quatro anos tenha um repertório verbal mais amplo

que uma de dois anos. Ao assumir isso, espera-se que as interações do professor com a criança, assim como das crianças com seus pares, sejam diferentes nas duas faixas etárias. Além disso, espera-se que, à medida que a criança se torne mais experiente com a língua, apresentando maior frequência de desempenhos verbais (de falante e de ouvinte), o professor também mude a sua forma de interagir com a criança. Assim, essa pesquisa também teve o objetivo de comparar as condições de interação (adulto-criança), que a literatura considera como importantes para a aprendizagem de repertório verbal, assim como outras existentes em turmas de educação infantil com faixas etárias diferentes, aproximadamente de 2 a 3 anos (Maternal I) e 4 anos de idade (Etapa I).

Método

Foi desenvolvida uma pesquisa de campo descritiva, observacional, de natureza exploratória.

Participantes

Participaram do estudo duas turmas de escolas municipais de educação infantil da cidade de Ribeirão Preto - SP, sendo uma delas de Maternal I e a outra de Etapa I. A classe de Maternal era composta de uma professora e 12 alunos, que frequentavam a escola em período integral (jornada de oito horas diárias). Os alunos, usualmente, iniciam essa fase educacional por volta dos 2 anos de idade, entretanto, considerando que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano letivo, as crianças tinham, em média, 3 anos e 1 mês de idade quando a pesquisa foi iniciada. Sete dessas crianças foram avaliadas como tendo seu desenvolvimento “normal”, de acordo com os parâmetros do Teste de Triagem de Desenvolvimento de Denver II (Pedromônico, Bragatto, & Strobilius, 1999) e as demais apresentaram “risco para atraso”. Na linguagem, avaliada pelo Teste de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) (Menezes, 2004), 10 crianças se situaram dentro da faixa de normalidade, uma apresentou distúrbio moderado e uma distúrbio severo.

A professora tinha 28 anos de idade, formação superior em pedagogia e pós-graduação em educação especial e psicopedagogia há sete anos. Trabalhava na educação infantil há cinco anos (há três anos na escola em que a pesquisa foi realizada), sendo que durante esse período também trabalhou com crianças do Ensino Fundamental.

Na classe de Etapa I havia uma professora e 24 alunos, que permaneciam na escola durante meio período (jornada de quatro horas diárias). Mas apenas 23 alunos foram incluídos entre os participantes, porque um deles esteve presente em apenas uma

aula. Dentre essas crianças, 13 foram avaliadas como tendo um desenvolvimento “normal” no Teste de Triagem de Desenvolvimento de Denver II (Pedromônico et al., 1999) e 8 tiveram “risco para atraso”. Quanto à avaliação da linguagem por meio do ADL (Menezes, 2004), 13 alunos tiveram um desempenho considerado dentro da faixa de normalidade, uma apresentou distúrbio leve, quatro tiveram distúrbio moderado e três apresentaram distúrbio severo. Duas crianças não fizeram os testes (P34 e P35), uma delas porque se recusou a fazê-los e a segunda porque foi transferida para outra escola antes que fosse possível realizar o teste. Os alunos tinham, em média, 4 anos e 6 meses de idade quando a pesquisa foi iniciada. A descrição das informações de cada criança (idade, sexo, resultado do rastreamento de desenvolvimento e desempenho quanto à linguagem oral) participante no estudo é apresentada na Tabela 2.

A professora dessa classe tinha 31 anos de idade e formação superior em pedagogia há oito anos. Trabalhava na educação infantil há quatro anos (há dois meses na escola em que a pesquisa foi realizada), mas teve experiência de dar aulas a crianças de 10 e 11 anos de idade por quatro anos.

Tabela 2

Informações Demográficas e Desempenhos nos Testes de Desenvolvimento dos Alunos Participantes do Maternal I (P1 a P12) e de Etapa I (P13 a P35)

| Participante | Sexo | Idade cronológica (anos: meses) | Resultado do Denver II | ADL (escore padrão / classificação) |
|--------------|------|---------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| P1 | M | 2:10 | Normal | 97/ Dentro da faixa da normalidade |
| P2 | M | 3 | Em risco (4 cuidados e 1 atraso) | 56/ Distúrbio severo |
| P3 | F | 3:6 | Normal | 97/ Dentro da faixa da normalidade |
| P4 | F | 3:3 | Em risco (2 cuidados) | 93/ Dentro da faixa da normalidade |
| P5 | F | 3:7 | Em risco (2 cuidados) | 92/ Dentro da faixa da normalidade |
| P6 | F | 3:5 | Normal | 101/ Dentro da faixa da normalidade |
| P7 | M | 3:7 | Normal | 101/ Dentro da faixa da normalidade |
| P8 | M | 3:3 | Em risco (4 cuidados) | 90/ Dentro da faixa da normalidade |
| P9 | M | 3:5 | Normal | 94/ Dentro da faixa da normalidade |
| P10 | M | 3:3 | Normal | 73/ Distúrbio moderado |
| P11 | F | 3:2 | Normal | 85/ Dentro da faixa da normalidade |
| P12 | F | 3:5 | Em risco (2 cuidados) | 87/ Dentro da faixa da normalidade |
| P13 | F | 4 | Normal (1 cuidado) | 110/ Dentro da faixa da normalidade |
| P14 | M | 4:3 | Em risco (2 cuidados) | 98/ Dentro da faixa da normalidade |
| P15 | M | 4:1 | Em risco (4 cuidados) | 70/ Distúrbio moderado |
| P16 | M | 4:6 | Normal (1 cuidado) | 72/ Distúrbio moderado |
| P17 | F | 4:11 | Em risco (3 cuidados) | 57/ Distúrbio severo |
| P18 | M | 4:8 | Normal | 107/ Dentro da faixa da normalidade |
| P19 | M | 4:7 | Normal (1 cuidado) | 94/ Dentro da faixa da normalidade |
| P20 | F | 4:4 | Normal | 105/ Dentro da faixa da normalidade |
| P21 | M | 4:9 | Normal (1 cuidado) | 72/ Distúrbio moderado |
| P22 | M | 5 | Normal (1 cuidado) | 95/ Dentro da faixa da normalidade |
| P23 | M | 4:3 | Em risco (3 cuidados) | 103/ Dentro da faixa da |

| | | | | |
|-----|---|------|----------------------------------|-------------------------------------|
| P24 | M | 4:8 | Normal | normalidade |
| P25 | F | 4:10 | Normal (1 cuidado) | 94/ Dentro da faixa da normalidade |
| P26 | F | 4:10 | Normal (1 cuidado) | 76/ Distúrbio moderado |
| P27 | F | 4:2 | Em risco (3 cuidados) | 86/ Dentro da faixa da normalidade |
| P28 | F | 4:6 | Normal (1 cuidado) | 85/ Dentro da faixa da normalidade |
| P29 | F | 4:9 | Normal | 105/ Dentro da faixa da normalidade |
| P30 | F | 4:11 | Em risco (3 cuidados) | 84/ Distúrbio leve |
| P31 | F | 4:6 | Normal (1 cuidado) | 62/ Distúrbio severo |
| P32 | M | 4:7 | Em risco (1 atraso) | 85/ Dentro da faixa da normalidade |
| P33 | F | 4:3 | Em risco (4 cuidados e 1 atraso) | 95/ Dentro da faixa da normalidade |
| P34 | F | 4:10 | - | 50/ Distúrbio severo |
| P35 | M | 4:1 | - | - |

Nota. F = feminino; M = masculino.

Os pais de todas as crianças foram informados acerca da pesquisa e autorizaram a participação de seus filhos, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A). As duas professoras participantes da pesquisa também assinaram um TCLE (Apêndice B).

Local

A escola na qual foram coletados dados da turma de Maternal I é situada em um bairro periférico de Ribeirão Preto e atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade (Centro de Educação Infantil - CEI), assim como crianças de 4 a 5 anos e 11 meses (Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI). Essa instituição de ensino permite que as crianças frequentem a escola em período integral ou durante meio período. Durante as observações as crianças permaneciam na sala de aula, na qual havia um armário fechado, para a professora guardar materiais das atividades, um armário aberto com

brinquedos, uma mesa e uma cadeira de tamanho adequado para a professora, duas mesas, com seis cadeiras em cada uma, de tamanhos adequados para as crianças se sentarem e uma televisão com um aparelho leitor de DVD sobre outra mesa específica para isso. Sobre um dos armários ficavam guardados colchões com lençóis, os quais eram dispostos no chão no momento em que as crianças deveriam dormir. Nas paredes da sala havia uma janela, duas portas, e nos espaços restantes eventualmente eram colocados trabalhos confeccionados pelos alunos.

A instituição de ensino na qual a pesquisa foi conduzida com a classe de Etapa I é situada em um bairro mais próximo à área central de Ribeirão Preto e atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade (EMEI). As crianças são atendidas apenas durante meio período, podendo ser durante a manhã ou à tarde. A sala de aula onde as observações foram realizadas continha uma mesa e uma cadeira com tamanhos proporcionais à professora, sete mesas com quatro cadeiras em cada uma, com alturas adequadas para as crianças, uma prateleira aberta com livros e dois armários fechados para a professora guardar materiais das atividades. Sobre os armários havia caixas com outros materiais para atividades e na porta de um deles havia etiquetas grandes e coloridas com o nome de cada aluno. Nas paredes da sala havia uma janela, uma porta, duas lousas de giz e eventualmente eram colocados materiais confeccionados pelas crianças.

Dentro dessas instituições, também foram conduzidas avaliações individuais das crianças nas salas de informática, em momentos nos quais esses locais não estavam sendo utilizadas para qualquer atividade.

Instrumentos

O Teste de Triagem de Desenvolvimento de Denver II (TTDD II) foi utilizado, na versão brasileira (Pedromônico, Bragatto, & Strobilius, 1999) para efetuar um rastreamento do desenvolvimento das crianças em três áreas: desenvolvimento motor fino, motor grosso e linguagem. Uma das áreas do desenvolvimento contemplada por esse teste não foi avaliada (pessoal-social), uma vez que demandava a realização de entrevistas com os responsáveis, o que ultrapassaria o escopo da pesquisa proposta. Trata-se de um teste aplicável a crianças de 0 a 6 anos, com o intuito de sondar características que, porventura, sejam indicativas de riscos para o desenvolvimento. Entretanto, por ser um instrumento de rastreamento, o teste não fornece um diagnóstico de atrasos no desenvolvimento (Beteli, 2006).

A avaliação do vocabulário das crianças foi realizada por meio da aplicação do Teste de Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem (ADL) (Menezes, 2004). Esse teste foi validado para aplicação a crianças de 1 a 6 anos e 11 meses de idade, por profissionais de diversas áreas, inclusive psicólogos. Pode ser utilizado para avaliar alterações no desenvolvimento da linguagem, nos domínios expressivo (repertório de falante) e receptivo (repertório de ouvinte). Tem por base o modelo teórico de desenvolvimento da linguagem proposto por Bloom, o qual analisa a linguagem quanto ao conteúdo, estrutura e uso.

O conteúdo da linguagem é avaliado por meio de tarefas que abrangem, por exemplo, conceitos de quantidade, qualidade, relação espacial e temporal. A estrutura, por sua vez, é avaliada em tarefas a respeito da morfologia e da sintaxe. O uso da linguagem, tal como conceitualmente proposto por Bloom não é o foco do teste, pois o contexto de avaliação é considerado limitado para obter informações sobre a comunicação da criança em outros contextos. Apesar disso, Menezes (2004)

considera que é possível obter informações sobre o uso da linguagem, ainda que dentro dos limites impostos pelo período de aplicação do teste.

Os desempenhos nas tarefas do ADL geram escores brutos para as linguagens receptiva e expressiva, separadamente, os quais são transformados em escore padrão e, posteriormente, somados para obter a pontuação da linguagem global. A linguagem global, por sua vez, é interpretada em quatro níveis: faixa da normalidade, distúrbio leve, distúrbio moderado ou distúrbio severo (Menezes, 2004).

Além dos instrumentos mencionados, foi utilizada a *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised edition* (ECERS-R) (Harms, Clifford, & Cryer, 2005) para caracterizar, de forma mais estruturada, as escolas nas quais a pesquisa foi conduzida. Essa escala é utilizada para avaliar ambientes de educação infantil que atendam crianças com idades entre 2 anos e meio e 5 anos, por meio de observações estruturadas. A aplicação deve ser feita a um grupo (ou uma sala de aula) de cada vez e demanda, pelo menos, três horas de observação.

A escala é composta de 43 itens, que são agrupados em sete subescalas, a saber: i) espaço e mobília; ii) rotinas de cuidado pessoal; iii) linguagem e raciocínio; iv) atividades; v) interações; vi) estrutura do programa; e vii) pais e funcionários. A primeira delas avalia a organização do espaço para a realização das atividades e para o conforto dos alunos, assim como a disponibilização de mobília adequada para a faixa etária atendida. O item a respeito das rotinas de cuidado diz respeito aos momentos de alimentação, descanso, práticas de saúde e de segurança. A terceira subescala considera o quanto a professora fala com os alunos, incentiva-os a falar e faz leituras de livros. A subescala que avalia as atividades abrange uma ampla gama de tarefas, as quais poderiam desenvolver diferentes habilidades das crianças, como por exemplo desenvolvimento motor grosso e fino, dramatização, trabalhos artísticos, conhecimentos

de matemática e de natureza. As interações são avaliadas, tanto entre professor e aluno, quanto dos próprios alunos com seus pares, considerando como o professor supervisiona as atividades, como explica as regras disciplinares e o quanto incentiva boas relações criança-criança. A estrutura do programa, por sua vez, é avaliada com relação ao cronograma de atividades previsto pela instituição (e.g., tempo de brincadeira livre e estruturada) e o quanto o programa inclui aspectos necessários a crianças com deficiências. A última subescala analisa se a instituição de ensino provê informações e condições necessárias, tanto para os funcionários, quanto para os pais dos alunos (e.g., informações sobre a estrutura do programa, por escrito, para os pais e local adequado para os professores guardarem seus materiais) e como se dá a relação dos funcionários com os pais (Harms et al., 2005).

Cada item recebe uma pontuação, que varia em uma escala de 1 a 7, sendo que 1 é inadequado, 3 é considerado um nível mínimo, 5 é bom e 7 é excelente (Harms et al., 2005). Ao final da aplicação de cada item, é calculada uma média para cada subescala, assim como uma média geral, indicando o nível de qualidade da instituição. A ECERS-R foi utilizada em outros estudos nacionais, para averiguar a qualidade das instituições de educação infantil (e. g., Campos et al., 2011a; Alves et al., 2017).

Considerando que o objeto de interesse do estudo proposto era, principalmente, as interações estabelecidas entre o professor e o aluno, foram utilizados dois instrumentos para analisar esse aspecto. Um dos instrumentos foi uma escala padronizada e traduzida por pesquisadores de Portugal (Cadima & Leal, 2011), e o outro foi um protocolo de registro desenvolvido pelas próprias pesquisadoras deste trabalho.

A escala utilizada se chama “Escala de Interação do Prestador de Cuidados” (Cadima & Leal, 2011). Trata-se de um instrumento observacional, utilizado para

analisar a qualidade da interação entre o educador e a criança, verificando o quanto a interação é positiva, punitiva, permissiva ou sem envolvimento. É composta por 26 itens, distribuídos em quatro subescalas: interação positiva, punição, não envolvimento e permissividade. Ao final da aplicação, são calculados escores para cada subescala, assim como um escore geral, que permite averiguar a qualidade da interação. As pontuações variam em uma escala de 1 a 4, em que: 1 significa “nada”, 2 é “um pouco”, 3 é “bastante” e 4 é “muito”. Nesse sentido, a qualidade da interação é maior, quanto mais próximo de 4 (muito) a subescala “interação positiva” for avaliada, ao mesmo tempo em que os pontos das demais subescalas estiverem mais próximos de 1 (nada).

O protocolo de registro (Apêndice C) desenvolvido pelas pesquisadoras consiste em uma planilha do Excel, na qual foi registrada a frequência com que cada categoria (descritas na Etapa 3 do procedimento) ocorreu nas diferentes sessões de observação.

Materiais e equipamentos

Foi utilizada uma câmera filmadora (marca Samsung, modelo Handycam HDR-CX220) para o registro das interações entre as professoras e seus alunos em sala de aula, assim como das características da classe frequentada pelas crianças. Essa câmera foi operada pela pesquisadora. Também foram empregados brinquedos para o momento da avaliação, conforme exigido pelos instrumentos que foram aplicados (e.g., boneca, carrinho e bolas). Além disso, foram utilizados brinquedos, adequados para a idade dos alunos, no início da avaliação, para facilitar o engajamento da criança nas atividades propostas pela pesquisadora (e.g., massinha de modelar e jogo com blocos de madeira).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP (CAAE nº 70595317.7.0000.5407) (Anexo A). Após obtenção de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto (Anexo B) e das instituições de ensino para a coleta de dados, a pesquisa foi desenvolvida em cinco etapas. O período de coleta de dados (desde a Etapa 1 dos procedimentos até a devolutiva para as escolas) foi de setembro a dezembro de 2017 para a turma de Maternal I, e de março a junho de 2018 para a turma de Etapa I.

Etapa 1: Ingresso nas salas de aula e avaliação das crianças. Em um primeiro momento, foi estabelecido contato com as diretoras responsáveis pelas instituições, explicando os objetivos da pesquisa, o procedimento e o tempo necessário para a sua realização. Após a autorização delas, a pesquisadora conversou com as professoras responsáveis pelas turmas, explicou e sanou dúvidas a respeito da pesquisa. Em seguida, as diretoras das instituições e as professoras conversaram com os pais de cada criança, também para explicar como seria conduzida a pesquisa, e todos eles assinaram o TCLE.

Tendo em vista relatos de pesquisas que utilizaram técnicas observacionais (e.g., Hart & Risley, 2000), pode-se constatar que, a princípio, o pesquisador atua como uma figura estranha perante as crianças e os professores que participam da pesquisa. Nesse sentido, foi definido um período de adaptação. Na primeira semana a pesquisadora ficou na sala de aula por aproximadamente duas horas, participando das atividades propostas pelas professoras, e não realizou filmagens. O objetivo desse período foi que, tanto as professoras, quanto os alunos, se acostumassem com a presença da pesquisadora e, além disso, que a pesquisadora conhecesse as crianças.

Posteriormente, foram iniciadas as observações em sala. Concomitantemente, foram feitas avaliações de cada criança, individualmente. Nessa avaliação houve um momento inicial para estabelecimento de um ambiente de confiança e descontração com a criança por meio de atividades e brincadeiras e, em seguida, foram aplicados os instrumentos de avaliação. Nos casos em que foram identificados indícios de atrasos ou riscos para o desenvolvimento da criança, os pais foram chamados, comunicados sobre os resultados e orientados sobre a necessidade de uma avaliação mais aprofundada do caso. Foram indicados locais em que essa avaliação poderia ser feita gratuitamente.

Etapa 2: Observação em sala de aula. Nesta etapa, a pesquisadora fez observações e filmagens nas salas de aula, durante períodos de atividades estruturadas pelas professoras. Foram consideradas atividades estruturadas aquelas propostas pelas educadoras e organizadas por elas, por meio de instruções verbais ou pela proposição dos materiais com os quais as crianças deveriam trabalhar. Além disso, foram filmadas apenas atividades realizadas dentro da sala de aula, uma vez que as atividades fora desse espaço geralmente não são estruturadas (ex.: brincadeiras livres no parque ou na casa de bonecas). Excepcionalmente, foram observadas atividades realizadas em um anexo à sala de aula da classe de Maternal I, onde eram realizadas atividades que demandavam mais espaço, como aquelas que utilizavam tinta e água.

Essas observações foram realizadas duas vezes por semana, em períodos de trinta minutos, em ambas as turmas. Devido às diferentes disponibilidades das professoras, na classe de Maternal I foram realizadas, no total, 6 horas de filmagens, ao passo que na de Etapa I foram 8 horas de filmagens. Nessas ocasiões, foram realizadas observações sistemáticas, com enfoque de varredura, em que todos os indivíduos presentes na sala de aula (professora e alunos) foram focalizados e filmados. A

filmagem era iniciada quando a professora começava uma atividade com os alunos e finalizada após 30 minutos de filmagem ou antes disso, caso houvesse um pedido da professora. Durante esse período, a pesquisadora não interagia com os alunos e não interferia nas atividades em curso, o que foi explicado à professora inicialmente. Caso um aluno se dirigisse à pesquisadora no momento da filmagem, ela apenas aguardava que a professora chamasse o aluno de volta para a atividade. No decorrer da filmagem, a pesquisadora permanecia em pé, para que fosse possível filmar todas as crianças e, quando possível, ficava em um único local da sala que a permitisse visualizar todos os participantes. Entretanto, quando a professora mudava a atividade, por vezes era necessário que a pesquisadora modificasse a posição em que estava na sala de aula, a depender do espaço que seria ocupado para a realização da tarefa.

Etapa 3: Análise do ambiente escolar, entrevista com as professoras e preenchimento das Escalas. Após o período de observações, a pesquisadora registrou as características das salas de aula e das escolas, conforme os indicadores do ECERS-R. Apesar de ser um instrumento observacional, algumas de suas subescalas exigem que sejam feitas perguntas adicionais ao responsável pela turma. Por isso, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com cada professora participante da pesquisa, com os seguintes objetivos: a) complementar as informações sobre o ambiente institucional, conforme o ECERS-R; b) obter informações sobre a formação e a trajetória profissional das professoras; c) ter informações sobre como as professoras entendem, especificamente, a aprendizagem da linguagem por crianças que frequentam instituições de educação infantil.

Nesse mesmo período, também foi preenchida a Escala de Interação do Prestador de Cuidados. Para tanto, utilizou-se uma amostra de duas filmagens

(equivalente a 1 hora de observação), selecionadas randomicamente, uma vez que a Escala recomenda que haja, pelo menos, 45 minutos de observação. Isso foi feito para que a pesquisadora pudesse preencher a escala utilizando exemplos, conforme é recomendado no manual.

Etapa 4: Devolutivas para as escolas. O objetivo desta etapa foi realizar uma devolutiva para cada escola a respeito dos trabalhos desenvolvidos. A pesquisadora propôs um encontro com a professora e com a diretora de cada instituição. Na escola da turma de Maternal I, esse encontro foi realizado conjuntamente, a pedido das educadoras, ao passo que na escola da turma de Etapa I foram feitas devolutivas separadas. Nessas ocasiões, a pesquisadora destacou alguns aspectos observados na relação estabelecida entre a professora e os alunos, os quais poderiam favorecer o desenvolvimento de linguagem e apresentou sugestões de estratégias que a professora poderia adotar em atividades que já realizava. Também foi estabelecida uma conversa a respeito do desempenho das crianças nas avaliações individuais e discutidas maneiras de abordar essa questão com os pais da criança que não apresentou o desempenho esperado na avaliação. Posteriormente, foram marcados encontros com os responsáveis, que foram orientados a procurar um profissional, por meio do Sistema Único de Saúde, para obter uma avaliação mais detalhada.

Etapa 5: Categorização das filmagens. As filmagens foram transcritas e categorizadas. Em cada sessão, inicialmente era feita a identificação das atividades observadas, classificando-as em “principais”, que introduziam o tema a ser trabalhado, e “complementares”, as quais propunham tarefas diferentes, mas davam prosseguimento ao tema introduzido pela atividade principal (e.g., a professora contava uma história

sobre mãe, que constituía a atividade principal e, em seguida, pedia para os alunos desenharem suas mães, o que era a atividade complementar).

A transcrição teve como foco as respostas verbais vocais dos participantes, e respostas não-verbais foram transcritas estritamente em casos nos quais o ouvinte respondia à resposta verbal vocal do falante com uma resposta não-verbal. Quanto à técnica de registro, utilizou-se o registro de eventos. Considerando que o objetivo dessa pesquisa foi, dentre outros aspectos, verificar a presença de condições de interação entre o adulto e as crianças, importantes para a aprendizagem da linguagem, optou-se por analisar essa interação em episódios verbais. Uma análise contínua das emissões verbais dificultaria uma análise pormenorizada de cada interação. A divisão em episódios verbais, por outro lado, permitiu analisar o quanto cada participante (professor ou aluno) iniciava um episódio verbal, assim como quanto e de qual maneira o professor respondia às verbalizações dos alunos.

Foram considerados episódios verbais, nessa pesquisa, as interações entre a professora e qualquer um de seus alunos, individualmente, ou com um grupo de alunos. As interações entre as crianças e que não envolviam a professora não foram consideradas na análise, uma vez que o objetivo estava concentrado nas interações estabelecidas entre as crianças e o adulto. Além disso, as interações entre as crianças normalmente ocorriam em momentos de atividades pouco estruturadas, impossibilitando que a pesquisadora identificasse o que e quais crianças estavam falando. Durante os episódios verbais, o comportamento do falante afetava o do ouvinte, evocando uma resposta verbal ou não verbal do ouvinte. Não havia, portanto, a possibilidade de um episódio verbal sem interação.

O critério para início do episódio foi a emissão de uma resposta verbal vocal pelo falante, que introduzia um tema. Foi considerado um novo tema cada vez que havia

mudança de atividade (e.g., narração de história, desenho no caderno, uma conversa a respeito da história contada) ou quando o falante interrompia a atividade em curso para falar sobre tópicos que não se relacionavam à atividade presente (e.g., o aluno interrompia a história para contar sobre o que havia feito em casa no dia anterior; ou a professora interrompia a história para chamar a atenção de um aluno que estava atrapalhando a aula).

O final do episódio era marcado por um dos seguintes critérios, nesta ordem hierárquica: a) temático: mudança de tema pelo falante; b) mudança de interlocutor: quando, por exemplo, a professora estivesse falando com P1, mas o episódio era interrompido se ela direcionasse a fala a P7; c) temporal: o ouvinte não emitia resposta verbal ou não verbal em até um minuto após a resposta verbal do falante. Não era considerada mudança de interlocutor se o falante dirigisse sua fala a um grupo de pessoas e diversas pessoas respondessem, mantendo o mesmo tema (e.g., se a professora perguntasse “quem gostou da história?” e obtivesse a resposta de vários alunos). Nesse caso, o episódio apenas chegaria ao fim se um dos alunos tomasse o turno e introduzisse outro tema, ou caso a professora direcionasse a pergunta para um aluno específico, por exemplo “e você, P3, gostou da história?”.

Quando o episódio verbal era longo (e.g., durante a narração de uma história) um falante poderia introduzir outro tema e, caso obtivesse a resposta de um ou mais ouvintes, iniciava um episódio verbal. Nesse caso, se o aluno interrompesse a narração e a professora respondesse, era contado um novo episódio. Mas, se em seguida a professora continuasse com a narrativa, essa fala da professora não era considerada um novo episódio, mas sim como fazendo parte do mesmo episódio no qual ela havia introduzido o tema anteriormente. O mesmo ocorria se a professora interrompesse a narração da história para manejar um comportamento inadequado e, após a resposta da

criança, ela rapidamente retomasse a história. Um caso como esse pode ser verificado no exemplo a seguir, em que o trecho em itálico corresponde ao novo episódio introduzido pela professora, mas em seguida o mesmo tema da história é retomado:

“Professora: ó, essa era a Branca de Neve

Professora: que tinha a pele muito clara e os cabelos muito pretos.

Professora: Pra trás, P2, pra trás

(P2 se afasta)

Professora: olha a Branca de Neve

P9: podia vê um cavalo” (Sessão 10, da turma de Maternal I)

Em cada episódio verbal, inicialmente foram registradas informações sobre o iniciador do episódio, o tipo de resposta evocada, número de respostas evocadas pelo falante iniciador, categoria iniciadora de cada episódio, total de respostas verbais emitidas pela professora e pelos alunos e o tipo de interação estabelecida (individual ou grupal). Além disso, foram registradas as atividades desenvolvidas em cada sessão da qual o episódio fazia parte. Esses aspectos estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3

Informações Gerais Registradas a Respeito de Cada Episódio Verbal

| Informações sobre os episódios | Descrição |
|-----------------------------------|--|
| a) Falante iniciador | Foi identificado se o episódio era iniciado por uma das professoras ou por um dos alunos. |
| b) Tipo de resposta evocada | Registrou-se se as respostas evocadas pelo iniciador do episódio eram verbais ou não verbais e a quantidade de cada uma delas. |
| c) Turnos iniciadores | Foi analisada a categoria à qual se adequava a primeira emissão verbal do falante iniciador. |
| d) Total de turnos emitidos | Calculou-se o número total de turnos emitidos pela professora e pelo grupo de alunos ao longo de cada episódio. |
| e) Tipo de interação estabelecida | Identificou-se se as interações eram grupais (se o falante iniciador do episódio emitisse uma resposta, dirigindo-se a um grupo de ouvintes, ou se dirigisse a fala a um ouvinte, mas sua resposta verbal evocasse respostas de pelo menos dois ouvintes) ou individuais (as interações estabelecidas entre o professor e um único aluno). |

As respostas verbais emitidas nos episódios foram analisadas em unidades chamadas de “turnos”. Foi considerado “turno” qualquer intervenção verbal vocal dos interlocutores. Em uma conversa, os interlocutores se alternam, assumindo, ora a função

de falante, ora a função de ouvinte e, nesse sentido, é composta por diversos turnos (Galembeck, 1999). Em um episódio no qual o professor emite uma resposta verbal vocal e o aluno responde verbalmente, existem dois turnos, uma vez que o papel de falante é assumido inicialmente pelo professor, que em seguida passa o turno ao aluno. Nesta pesquisa, um turno acabava quando havia mudança de falante, ou quando, em uma mesma resposta verbal, o falante emitisse duas frases com funções diferentes, o que poderia ocorrer, por exemplo, se a professora emitisse uma instrução e, em seguida uma pergunta (nesse caso, eram contados dois turnos).

Cada episódio verbal foi analisado considerando três níveis de categorização. O primeiro deles envolveu a identificação do iniciador do episódio (falante iniciador), conforme descrito acima, e os tipos de respostas evocadas no ouvinte (verbal ou não verbal). O segundo nível teve como foco a análise específica das características de interação verbal vocal entre a professora e os alunos, cujas categorias serão descritas adiante. Por último, a análise incidiu sobre a variabilidade da fala da professora direcionada aos alunos.

1º nível de categorização: os interlocutores e o tipo de resposta evocada.

1. Episódio em que o iniciador evoca resposta verbal vocal do ouvinte: a resposta verbal vocal do falante evoca uma resposta, também verbal vocal, em um ou mais ouvintes (no caso em que o falante esteja se dirigindo a um grupo de ouvintes). Isso poderia ocorrer em duas situações:

a) Episódio iniciado pela professora: a professora emite uma resposta verbal vocal, direcionada a um aluno individualmente, ou a um grupo de alunos, evocando uma resposta verbal vocal de um ou mais alunos. Exemplo dessa situação: a professora diz “P., qual cor é essa?” e P. responde “azul”.

b) Episódio iniciado pelo aluno: um aluno emite uma resposta verbal vocal, direcionada à professora, evocando uma resposta também verbal vocal da professora. Exemplo da situação: o aluno diz à professora “me dá a bola” e a professora responde “espere, agora não é sua vez”.

2. Episódio em que o iniciador evoca resposta não verbal do ouvinte: a resposta verbal vocal do falante evoca uma resposta não verbal no ouvinte, podendo ser, por exemplo, um aceno com a cabeça (sim ou não) ou o seguimento de uma instrução. Isso também poderia ocorrer em duas situações:

a) Episódio iniciado pela professora: a resposta verbal vocal da professora evoca uma resposta não verbal de um ou mais alunos. Nessa situação a professora poderia dar uma instrução, dizendo “F., passe a bola para A.” e, em resposta, F. passaria a bola para A.

b) Episódio iniciado pelo aluno: a resposta verbal vocal do aluno evoca uma resposta não verbal da professora. Nessa condição, um aluno diria à professora “me dá um giz vermelho?” e, em resposta, a professora pegaria o giz e estenderia ao aluno.

3. Tentativa de iniciar um episódio verbal: a resposta verbal vocal do falante não evoca respostas verbais ou não verbais do(s) ouvinte(s) em até um minuto após a emissão da resposta pelo falante, ou um ouvinte assume o turno logo após, mas o tema da fala é diferente do tema introduzido pelo primeiro falante. Nesse caso, um exemplo seria: a professora diz “olhem, um jacaré, vocês sabem o que é um jacaré?”, e um aluno diz “ontem eu brinquei com o meu cachorro”. Havia duas possibilidades:

a) Tentativa de iniciar um episódio pela professora: a professora emite uma resposta verbal vocal, que não evoca resposta do(s) aluno(s) em até um minuto após a emissão da resposta, ou é seguida de uma resposta não relacionada ao tema introduzido pela professora. Nessa situação a professora poderia dizer a um aluno “C., deixe a bola

na caixa”, e C. poderia olhar em direção à professora, mas continuaria a pegar a bola da caixa.

b) Tentativa de iniciar um episódio pelo aluno: um aluno emite uma resposta verbal vocal, que não evoca uma resposta da professora. Exemplo: o aluno poderia dizer “agora é minha vez, né professora?”, mas a professora não responderia ao aluno, dirigindo a atenção a outro aluno ou emitindo uma resposta verbal que tratasse de outro assunto.

2º nível de categorização: caracterização da interação professor-aluno. Os turnos emitidos no início e ao longo dos episódios verbais foram categorizados seguindo, estritamente, as descrições que serão apresentadas adiante. Os nomes empregados para as categorias, caso tomados isoladamente, podem abranger, erroneamente, outros tipos de respostas verbais (e.g., consequências potencialmente reforçadoras – H-i). Devido à grande quantidade de categorias necessárias para contemplar todas as respostas verbais emitidas ao longo das interações, esse cuidado com a descrição das categorias precisa ser ressaltado, como uma forma de evitar eventuais sobreposições e possibilitar que as categorias sejam mutuamente exclusivas.

Algumas das categorias elencadas têm relação direta com o desenvolvimento da linguagem, conforme os dados da literatura, sendo algumas delas relacionadas ao contexto oferecido pela professora para que as crianças falem e aprendam vocabulário: apresentar explicações sobre palavras ou letras (A); fazer nomeações (B); iniciar conversas sobre a atividade desenvolvida, sendo elas contextualizadas (E-i) ou descontextualizadas (E-ii); fazer perguntas abertas (C-iii); e narrar histórias, que nessa pesquisa foi incluída junto à categoria cantar (F). Outras categorias, também importantes para a aprendizagem de linguagem, estão relacionadas a como a professora

se comporta após uma resposta verbal emitida pela criança, sendo elas: responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra indagada pelo aluno (G-v); responder repetindo o que a criança havia dito (G-i); responder expandindo aquilo que a criança havia perguntado (G-iii); ou emitir respostas contingentes à emissão verbal da criança, as quais sejam potencialmente reforçadoras (H-i), ou uma correção (H-iii). As demais categorias descrevem outros tipos de interação que, embora não relacionadas diretamente ao desenvolvimento de linguagem, ocorrem cotidianamente na sala de aula.

Foram descritas possíveis categorias para os comportamentos das professoras e categorias análogas para os comportamentos dos alunos.

(1) Comportamentos das professoras:

A) Explicação sobre palavras ou letras: a professora oferece novas informações sobre uma palavra, em uma situação na qual o aluno não tenha pedido, descrevendo um conjunto de características, explicando (e.g., falando sobre a função ou material do qual um objeto é feito), apresentando exemplos ou sinônimos ou exemplifica o uso de uma letra em uma palavra.

B) Nomeação: a professora nomeia objetos, partes do corpo, ou qualquer outra coisa presente no ambiente ou em materiais utilizados nas atividades.

Bc) Contar: a professora conta objetos, partes do corpo, pessoas ou qualquer outra coisa presente no ambiente ou em materiais utilizados nas atividades. Não foram incluídas nessa categoria situações em que a resposta verbal da professora, embora fosse topograficamente semelhante à contagem de objetos, tinha a função de chamar a atenção para uma instrução disciplinar (e.g., “eu não vou falar de novo, vou contar até três para você sentar... um, dois, três”) ou para uma instrução acadêmica (e.g., “agora é a vez do P1, um, dois, três e já”).

C) Elaboração de perguntas: a professora emite uma resposta verbal de maneira interrogativa, que pode variar quanto ao nível de complexidade da resposta demandada da criança: i) perguntas que demandam respostas não verbais, quando, por exemplo, a professora, diante de um conjunto de letras, pergunta “onde está o A?”; ii) perguntas fechadas, que em geral demandam respostas com uma única palavra (e.g., sim, não), como quando a professora pergunta à turma “você gostaram da história?”, ou quando a professora apresenta opções para as crianças responderem, como “a roupa do chapeuzinho é vermelha ou azul?”; iii) perguntas abertas, que oportunizam às crianças elaborarem a resposta ou até mesmo estenderem o enunciado, que são aquelas iniciadas com “o que, onde, quem, quando, qual ou como”, como “o que aconteceu com o chapeuzinho vermelho na história?”; iv) emissão de uma resposta verbal que deve ser completada pelos alunos, como “cachinhos dourados e os três...?”.

D) Instruções: i) disciplinares: a professora emite uma resposta verbal vocal, cujo objetivo é manejar comportamentos inapropriados em sala de aula. As instruções da professora têm função de ordem, aviso e pedidos de atenção, emitidas diante de uma estimulação aversiva para a professora (exemplo: a criança gritar, brigar ou andar pela sala e atrapalhar a aula). São exemplos disso situações em que a professora diz “sente-se”, “não bata no colega”, “pare de gritar”, ou “preste atenção na atividade”; ii) relacionadas à atividade: a professora emite uma resposta verbal vocal, a qual descreve uma tarefa que as crianças devem realizar, ou respostas que ajudam as crianças enquanto elas estão realizando a atividade. Exemplos: quando a professora diz “agora, vocês vão rasgar esse papel e colar no desenho” ou, durante a atividade ela diz “vem P., agora é a sua vez de colar”. Ou ainda, quando a professora emite respostas verbais que organizam as crianças para iniciar a atividade, o que ocorre quando precisa ser formada uma roda ou as crianças precisam se sentar em locais específicos, por exemplo.

E) Inicia conversas: essa categoria se diferencia das demais na medida em que se aplica apenas para a primeira sentença emitida pelo iniciador do episódio, que diga respeito às atividades realizadas no momento, ou que relacione elementos dessas atividades à vida das crianças. Além disso, nessa categoria a resposta verbal da professora evoca a ocorrência de três ou mais turnos de respostas entre ela e o aluno. Nesse sentido, foi considerado “inicia uma conversa” caso a professora dissesse “então, o que aconteceu com a rã na história que contamos hoje?” e essa resposta evocasse a ocorrência de três ou mais turnos entre ela e os alunos. Essas conversas podem ser: i) contextualizadas, quando o assunto abordado diz respeito a aspectos que se situam no momento presente da atividade desenvolvida, como quando a professora lê um livro e conversa a respeito de um personagem da história ou faz perguntas sobre o contexto da história; ii) descontextualizadas, que ocorrem quando o assunto da atividade em curso é relacionado à vida dos ouvintes ou a situações que já ocorreram, em um momento passado, na própria sala de aula.

F) Narração de histórias ou cantar: a professora conta uma história, podendo utilizar, ou não, um livro, fantoches ou qualquer outro material que a ajude a constituir a narrativa, ou a professora canta músicas com ou sem o auxílio de materiais. Narração de histórias e cantar músicas foram incluídas na mesma categoria por serem funcionalmente semelhantes – em ambos a resposta verbal do falante é controlada por uma resposta verbal textual à qual já foi exposto em algum momento (e.g., a história ou a música escrita) ou pelo correlato auditivo dessa resposta (e.g., ouvir a história lida em voz alta ou a música cantada).

G) Responde ao aluno: nesse caso, a resposta pode ser não verbal ou verbal. Sendo verbal, são consideradas as seguintes subcategorias: i) repetição: a professora repete o que o aluno disse, mas não há, necessariamente, uma reprodução ponto a ponto

como, por exemplo, quando o aluno diz “amalelo” e a professora “amarelo”; essa repetição também pode se dar na forma de pergunta (e.g., se o aluno diz “olha o leão!” e a professora diz “leão?”); ii) responde estritamente ao que foi perguntado, como por exemplo quando o aluno pergunta “nós vamos ao parque hoje?” e a professora responde “não”; iii) expansão: responde ao que foi perguntado, mas ampliando o que o aluno disse, como quando o aluno diz “o que é isso?”, e a professora afirma “é um sapo e ele mora no lago”; iv) completa um enunciado: nesse caso, a professora completa ou complementa o enunciado do aluno, por exemplo, quando o aluno diz “olha, uma vaca” e a professora diz “e ela é branca”; v) informações conceituais sobre uma palavra: a professora, quando solicitada pelo aluno, oferece novas informações sobre uma palavra, descrevendo um conjunto de características, explicando, apresentando exemplos ou sinônimos (e.g., se o aluno perguntasse “bússola?” e a professora respondesse “bússola é uma coisa que a gente usa para saber onde está indo, como os piratas usam nos desenhos”).

H) Emite uma consequência específica para a resposta do aluno: i) consequência potencialmente reforçadora: quando a professora emite uma resposta verbal vocal que parabeneze, incentive o aluno a falar, agradeça, forneça algo pedido pelo aluno ou sinalize que ele vai receber o que foi pedido; ii) consequência potencialmente aversiva: quando a professora emite uma resposta verbal vocal pedindo para o aluno parar de falar, sinalizando o erro ou inadequação da resposta da criança de alguma outra maneira, não forneça algo pedido pelo aluno ou sinalize que ele não vai receber o que foi pedido; iii) correção: quando a resposta emitida pela professora tem a função de corrigir o aluno, como por exemplo “isso não é um sapo, mas sim uma rã” ou “não se diz amalelo, e sim amarelo”.

Outros: essa categoria engloba qualquer outra resposta verbal vocal que não se adeque às categorias anteriores. Desse modo, quando identificado que a professora emitia uma resposta verbal vocal, mas era inaudível ou incompreensível, o turno também era contabilizado nessa categoria. Foram feitas distinções apenas entre quem emitiu a resposta classificada como “outros” (professora ou aluno).

(2) Comportamento do aluno:

A) Explicação sobre palavras ou letras: o aluno oferece novas informações sobre uma palavra, em uma situação na qual a professora não tenha pedido, descrevendo um conjunto de características, explicando (e.g., falando sobre a função ou material do qual um objeto é feito), apresentando exemplos ou sinônimos ou exemplifica o uso de uma letra em uma palavra.

B) Nomeação: o aluno nomeia objetos, partes do corpo, ou qualquer outra coisa presente no ambiente ou em materiais utilizados nas atividades.

Bc) Contar: o aluno conta objetos, partes do corpo, pessoas ou qualquer outra coisa presente no ambiente ou em materiais utilizados nas atividades. Não foram incluídas nessa categoria situações em que a resposta verbal do aluno, embora fosse topograficamente semelhante à contagem de objetos, tinha a função de chamar a atenção para uma instrução emitida pela professora (e.g., “um, dois, três e já!”).

C) Elaboração de perguntas: o aluno emite uma resposta verbal de maneira interrogativa, que pode variar quanto ao nível de complexidade da resposta demandada da professora. Não foram incluídas nessa categoria situações nas quais, embora a resposta verbal tenha sido emitida de forma interrogativa, a função era fazer um pedido – nesse caso, as respostas foram analisadas tendo em vista a categoria D. As perguntas poderiam ser incluídas nas seguintes subcategorias: i) perguntas que demandam

respostas não verbais, quando, por exemplo, durante a leitura de um livro a professora mostra a ilustração e o aluno pergunta, “tia, onde tá o leão?”; ii) perguntas fechadas, que em geral demandam respostas com uma única palavra (e.g., sim, não), como quando o aluno pergunta à professora “essa aqui é a letra B?”; iii) perguntas abertas, que oportunizam às professoras elaborarem a resposta ou até mesmo estenderem o enunciado, que são aquelas iniciadas com “o que, onde, quem, quando, qual ou como”; iv) emissão de uma resposta verbal que deve ser completada pela professora.

D) Pedidos: i) instruções disciplinares: o aluno pede, implícita ou explicitamente, à professora que ela emita uma resposta para manejar comportamentos inapropriados em sala de aula. São exemplos dessa categoria situações em que o aluno diz “tia, o P. está me batendo” (pedido implícito), ou “tia, fala pro P. parar de me bater” (pedido explícito); ii) instruções relacionadas à atividade: o aluno pede esclarecimento sobre uma tarefa que eles devem realizar, após a professora apresentar uma instrução oral ou distribuir materiais para a realização de uma atividade, como quando a professora entrega uma folha a cada aluno e um deles pergunta “o que a gente vai fazer com isso?”; iii) ver ou pegar objetos: o aluno pede, implícita ou explicitamente, por materiais ou objetos, como “quero mais cola” ou diz “tia...” e aponta para o objeto; iv) consequência positiva: o aluno pede, implícita ou explicitamente, que a professora emita uma resposta verbal vocal que ofereça um reconhecimento a respeito da tarefa desenvolvida por ele, como “olha como o meu está ficando lindo” ou apenas “tia, olha o meu”.

E) Inicia conversas: essa categoria se diferencia das demais na medida em que se aplica apenas para a primeira sentença emitida pelo iniciador do episódio, que diga respeito às atividades realizadas no momento, ou que relacione elementos dessas atividades à vida dos participantes. Além disso, a resposta verbal emitida pelo aluno

evoca a ocorrência de três ou mais turnos de respostas entre ele e a professora. Nesse sentido, foi considerada uma conversa quando, após a professora ter feito uma atividade que mencionasse “shoppings” o aluno dissesse “professora, eu fui ao shopping ontem”, a professora respondesse “ah, que legal! O que você fez lá?” e o aluno respondesse “fui tomar sorvete”. Por outro lado, não foi considerada conversa se a professora dissesse apenas “ah, que legal” e não estendesse o episódio verbal, findando com a existência de dois turnos. Essas conversas podem ser: i) contextualizadas, quando o assunto abordado diz respeito a aspectos que se situam no momento presente da atividade desenvolvida, como quando a professora lê um livro e o aluno inicia uma conversa a respeito de um personagem da história ou faz perguntas sobre o contexto da história; ii) descontextualizadas, que ocorrem quando o assunto da atividade em curso é relacionado à vida dos interlocutores ou a situações que já ocorreram, em um momento passado, na própria sala de aula.

F) Narração de histórias ou cantar: o aluno conta uma história, podendo utilizar, ou não, um livro, fantoches ou qualquer outro material que o ajude a constituir a narrativa, ou o aluno canta músicas com ou sem o auxílio de materiais. Quanto à resposta de “cantar”, não foram incluídas nessa categoria momentos em que os alunos repetiam as frases cantadas pela professora, enquanto ela estivesse cantando (nesse caso, as respostas foram classificadas como repetições). Narração de histórias e cantar músicas foram incluídas na mesma categoria por serem funcionalmente semelhantes – como já explicado no item “F” referente ao comportamento da professora.

G) Responde à professora: nesse caso, a resposta pode ser não-verbal ou verbal. Sendo verbal, são consideradas as seguintes subcategorias: i) repetição: o aluno repete o que a professora disse, mas não há, necessariamente, uma reprodução ponto a ponto, como, por exemplo, quando a professora diz: “amarelo” e o aluno diz “amalelo”, ou a

repetição pode ser em forma de pergunta, como “amarelo?”; ii) responde estritamente ao que foi perguntado, como, por exemplo, quando a professora pergunta “tudo bem?” e o aluno responde “tudo”; iii) expansão: responde ao que foi perguntado, mas ampliando o que a professora perguntou, como quando a professora diz “o que é isso?”, e o aluno afirma “é um sapo e ele é verde”; iv) completa um enunciado: nesse caso, o aluno completa ou complementa o enunciado da professora, por exemplo, quando a professora diz “cachinhos dourados e os três...” e o aluno responde “ursinhos”, ou o aluno pode complementar o que a professora disse, sem que ela tenha solicitado, como em uma situação na qual ela diz “hoje nós vamos pintar uns ovinhos” e um aluno canta “a galinha do vizinho bota ovo amarelinho”; v) informações conceituais sobre uma palavra: o aluno, quando solicitado pela professora, oferece novas informações sobre uma palavra, descrevendo um conjunto de características, explicando, apresentando exemplos ou sinônimos.

H) Emite uma consequência específica para a resposta da professora: i) consequência potencialmente reforçadora: quando o aluno emite uma resposta verbal vocal que parabenize, incentive a falar ou agradeça a professora; ii) consequência potencialmente aversiva: quando o aluno emite uma resposta verbal vocal negando um pedido da professora ou dizendo que não quer realizar a atividade; iii) correção: quando a resposta emitida pelo aluno tem a função de corrigir a professora, como por exemplo “isso não é um sapo, tia, é uma rã”.

Outros: essa categoria engloba qualquer outra resposta verbal vocal que não se adeque às categorias anteriores. Desse modo, quando identificado que o aluno emitia uma resposta verbal vocal, mas era inaudível ou incompreensível, o turno também era contabilizado nessa categoria. Foram feitas distinções apenas entre quem emitiu a resposta classificada como “outros” (professora ou aluno).

3º nível de categorização: a variabilidade de palavras das professoras. A variabilidade presente na fala de cada professora foi analisada com base em uma amostra de três sessões de observação, selecionadas aleatoriamente (por sorteio). Foram analisados os conteúdos das falas das professoras quanto aos *types* e *tokens* emitidos por elas. *Tokens* dizem respeito ao total de palavras faladas em uma amostra, ao passo que *types* envolvem o número de palavras diferentes. Foram consideradas as seguintes categorias gramaticais: substantivos, verbos, preposições, artigos, numerais, pronomes, conjunções, adjetivos, advérbios e interjeições. As demais palavras, não envolvidas nessas categorias, foram excluídas (exemplo: letras mencionadas isoladamente e nomes próprios).

As falas emitidas pelas professoras, a cada sessão, foram transferidas para uma planilha do Excel, de modo que cada palavra ficasse em uma célula diferente. Feito isso, as palavras foram padronizadas em minúsculo, foram excluídas todas as pontuações, nomes próprios e letras mencionadas isoladamente. Os *tokens* foram calculados contando o total de palavras restantes. Posteriormente, os *types* foram calculados. Para isso, todas as palavras foram transpostas para uma única coluna do Excel e foram excluídas as repetições. As palavras foram organizadas em ordem alfabética e cada uma delas foi analisada, uma vez que não foram contabilizadas como palavras diferentes as variantes da mesma palavra, em relação: ao tempo verbal (ex.: estou e estava); flexão em número (singular e plural - ex.: cachorro e cachorros); flexão de gênero (ex.: menino e menina); aumentativo (ex.: grande e grandão); e diminutivo (ex.: fofa e fofinha). Obtendo-se os totais de palavras, foi calculada a proporção de *types* para o número de *tokens* emitidos, conforme a descrição de Scherer & Souza (2011). Os três níveis de categorização estão resumidos na Tabela 4.

Tabela 4

Resumo dos Três níveis de Categorização dos Episódios Verbais

| Nível de categorização | Categorias | Subcategorias |
|--|---|---|
| 1º. Os interlocutores e o tipo de resposta evocada | 1 - Episódio que evoca resposta verbal vocal do ouvinte | Iniciado pela professora Iniciado pelo aluno |
| | 2 - Episódio que evoca resposta não verbal do ouvinte | Iniciado pela professora Iniciado pelo aluno |
| | 3 - Tentativa de iniciar um episódio verbal | Tentativa da professora Tentativa do aluno |
| 2º. Caracterização da interação professor-aluno | Comportamento da professora | |
| | A) Explicação sobre palavras ou letras | - |
| | B) Nomeação | - |
| | Bc) Contar | |
| | C) Elaboração de perguntas | i) Que demandam respostas não verbais ii) Fechadas iii) Abertas iv) Resposta verbal que deve ser completada pelos alunos |
| | D) Instruções | i) Disciplinares ii) Relacionadas à atividade |
| | E) Inicia conversas | i) Contextualizadas ii) Descontextualizadas |
| | F) Narrar histórias ou cantar | - |
| | G) Responde ao aluno | i) Repetição ii) Responde estritamente ao que foi perguntado iii) Expansão iv) Completa um enunciado v) Informações conceituais sobre uma palavra |
| | H) Apresenta uma consequência | i) Potencialmente reforçadora ii) Potencialmente aversiva iii) Correção |
| | Comportamento do aluno | |
| | A) Explicação sobre palavras ou letras | |
| | B) Nomeação | |
| Bc) Contar | | |
| C) Elaboração de perguntas | i) Que demandam respostas não verbais ii) Fechadas iii) Abertas | |
| D) Pedidos | i) Instruções disciplinares | |

| | | | |
|---|-------------------------------|---|--|
| | | ii) Instruções relacionadas à atividade | |
| | | iii) Ver ou pegar objetos | |
| | | iv) Consequência positiva | |
| | E) Inicia conversas | i) Contextualizadas | |
| | | ii) Descontextualizadas | |
| | F) Narrar histórias ou cantar | - | |
| | G) Responde à professora | i) Repetição | |
| | | ii) Responde estritamente ao que foi perguntado | |
| | | iii) Expansão | |
| | | iv) Completa um enunciado | |
| | | v) Informações conceituais sobre uma palavra | |
| | H) Apresenta uma consequência | i) Potencialmente reforçadora | |
| | | ii) Potencialmente aversiva | |
| | | iii) Correção | |
| 3°. A variabilidade de palavras das professoras | 1 – Número de <i>Tokens</i> | - | |
| | 2 – Número de <i>Types</i> | - | |

Análise de dados

Após a classificação dos episódios verbais e contagem da frequência de ocorrência de cada categoria, 30% das transcrições foram avaliadas por um segundo juiz (aluna de pós-graduação), treinado para essa atividade. Inicialmente, a segunda observadora categorizou uma das sessões transcritas com base nas descrições contidas nas categorias. Foram discutidas as discordâncias e eventuais ambiguidades nas descrições. Feito isso, as categorias que não estavam suficientemente claras foram reformuladas e a segunda observadora categorizou as demais sessões (dos 30%). Posteriormente, foram feitas análises de concordância entre as pesquisadoras (dividindo-se o total de respostas para as quais houve concordância pelo total de respostas emitidas pelos participantes na sessão e multiplicando por 100) e, caso a concordância para uma sessão transcrita fosse menor que 80% as divergências eram discutidas com base nas descrições presentes nas categorias. Com isso, a concordância entre as observadoras foi, em média, de 87,8%.

Considerando que a pesquisa é de natureza exploratória, os dados foram tratados

por meio de estatística descritiva, com o propósito de descrever as características de interação e sugerir algumas hipóteses sobre a relação entre os resultados. Os dados das duas turmas foram analisados separadamente, registrando a frequência absoluta de cada categoria descrita e, posteriormente, a porcentagem delas. Essa análise se deu para cada professora, individualmente, e para cada grupo de alunos.

Como medida individual de cada aluno, foi registrado o número total de turnos emitidos por cada um deles, em cada sessão observada. O total de turnos emitidos em todas as sessões nas quais os alunos estiveram presentes foi correlacionado com os seus desempenhos no ADL (Menezes, 2004), por meio do coeficiente de correlação de Pearson. Esse coeficiente também foi calculado para verificar a correlação entre os desempenhos dos alunos no teste de linguagem e o percentual de presença nas aulas.

Foram realizadas comparações entre os comportamentos das professoras das duas turmas: da professora que atuava com as crianças com menor idade (classe de Maternal I) e a outra que atuava com crianças maiores (classe de Etapa I). Considerou-se o quanto elas falavam durante as aulas; e a qualidade do que era falado, tendo em vista a frequência com que emitiam respostas verbais referentes a diferentes categorias. Também foram comparados, entre as professoras: a média de *tokens* emitidos ao longo das sessões, o total de *types* a cada sessão, o total de *types* entre as três sessões selecionadas e a taxa da relação *types/tokens* – número das diferentes palavras emitidas, dividida pelo total de palavras emitidas. O comportamento dos alunos das duas turmas também foi comparado, considerando a frequência com que emitiam respostas verbais ao longo das observações, assim como a frequência de cada categoria descrita.

As características de qualidade das duas instituições de ensino foram calculadas por meio de escores gerados de acordo os parâmetros da escala ECERS-R (Harms et al., 2005). Somado a isso, foram calculados escores para a qualidade da interação professor-

aluno, com base na Escala de Interação do Prestador de Cuidados (Cadima & Leal, 2011). As pontuações das duas turmas foram comparadas, apresentando o escore médio em cada item avaliado.

Resultados

Nesta seção, os resultados serão apresentados, inicialmente, para as duas turmas separadamente e, em seguida, serão tecidas comparações entre as turmas de Maternal I e de Etapa I.

Turma de Maternal I

Contextualização das filmagens. Os alunos dessa classe frequentavam a escola em período integral, com exceção de uma criança que permanecia apenas durante meio período. Havia duas professoras diferentes, sendo uma delas para o período da manhã e outra para o período da tarde, cada uma delas assumindo a jornada de quatro horas diárias. O período escolhido para realização da pesquisa foi à tarde por indicação da diretora responsável pela instituição. Por escolha da professora, as observações e filmagens eram realizadas às 14 horas, quando se iniciavam as atividades acadêmicas do período da tarde, e findavam às 14:30 horas.

Na organização institucional, havia um tempo previsto para atividades dentro e fora da sala de aula, assim como os dias em que cada professor poderia utilizar as diferentes áreas externas. No decorrer do dia os alunos tinham cerca de 30 minutos de atividades pedagógicas dentro da sala de aula no período da manhã e a mesma quantidade de tempo no período da tarde. Em cada período também havia cerca de 1 hora de atividade externa (e.g., no parque de areia, no pátio ou no *playground*). O restante do dia era ocupado, predominantemente, com atividades de cuidado pessoal com as crianças (e.g., comer, ir ao banheiro, tomar banho, lavar as mãos e dormir).

A quantidade de tempo despendido nos cuidados pessoais com os alunos teve implicações para os dados resultantes da aplicação da ECERS-R. Conforme descrito anteriormente, o instrumento envolve sete subescalas: i) espaço e mobília; ii) rotinas de

cuidado pessoal; iii) linguagem e raciocínio; iv) atividades; v) interações; vi) estrutura do programa; vii) pais e funcionários. De todas essas, a escola obteve maior pontuação no item “rotinas de cuidado pessoal” (II), com média 6, que está classificada entre bom e excelente. Nessa mesma direção, a subescala “interações” (v) teve média 4,6 e, portanto, está entre os níveis mínimo e bom de qualidade. As interações são avaliadas quanto à supervisão e aplicação de regras pelo educador às crianças e, nesse sentido, também avalia uma dimensão de cuidado com os alunos. A relação entre pais e funcionários (vii) também foi avaliada com um nível mínimo de qualidade (média 3,6).

Por outro lado, a subescala sobre atividades (iv), a qual avalia tanto a disponibilização de materiais, quanto a organização de tarefas pedagógicas, que devem ser variadas para promover o desenvolvimento de diferentes habilidades, obteve média 2, que é um nível inadequado de qualidade. De forma análoga, a estrutura do programa (vi), que é avaliada principalmente a respeito da organização do tempo de atividades para os alunos, recebeu uma pontuação média de 2,75, a qual é considerada inadequada. Além disso, o item sobre espaço e mobília (i) também foi classificado como inadequado, com uma média de 2,12.

A despeito de a organização das atividades ter sido avaliada, de um modo geral, como inadequada, os aspectos que envolvem linguagem e raciocínio (iii) foram classificados como tendo um nível mínimo de qualidade. Isso indica que a professora fazia leituras de livros com as crianças, encorajava-as minimamente a se comunicarem e estabelecia algumas situações de conversa, as quais não se restringiam ao propósito de controlar o comportamento das crianças e manejar as situações de rotina. O conjunto desses dados resultou em uma média global de 3,23. Com base nesses resultados, a escala aponta que a instituição tinha um nível mínimo de qualidade no atendimento às

crianças. A Figura 2 apresenta esses resultados, permitindo que sejam feitas comparações, tanto entre as subescalas, quanto com a média global.

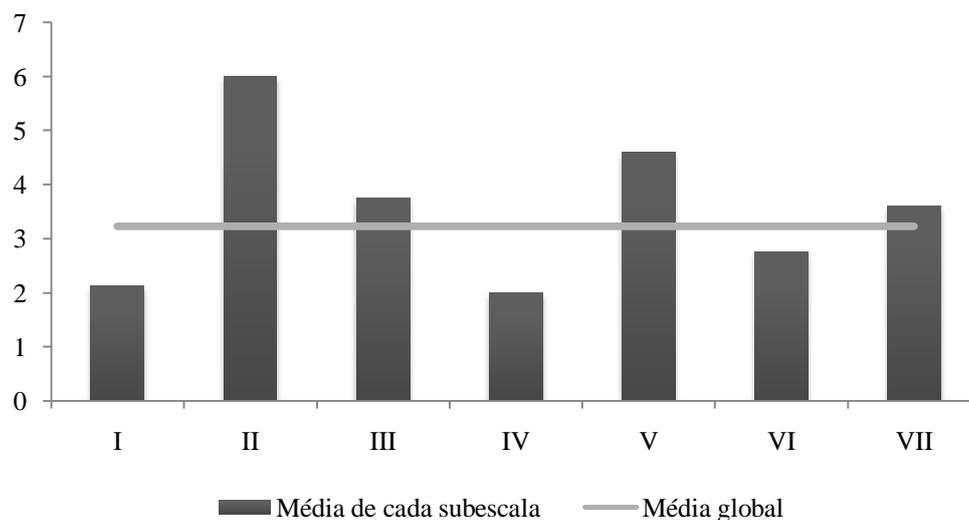


Figura 2. Pontuação média da instituição da turma de Maternal I em cada subescala da ECERS-R (barras escuras) e média global das subescalas (linha cinza claro).

Embora algumas subescalas tenham sido avaliadas como inferiores ao nível mínimo, a subescala de interação (v), por exemplo, teve uma pontuação próxima ao nível “bom”. Esse resultado corrobora os resultados obtidos na Escala de Interação do Prestador de Cuidados, apresentados na Figura 3. Conforme pode ser observado, a interação entre a professora e os alunos foi avaliada, predominantemente, como positiva (em uma escala de 0 a 4, a média foi 3,3), com pontuações mais baixas em punição (média 1,22), não envolvimento (média 1) e permissividade (média 1,33). A média global foi próxima de quatro (3,62), indicando um bom nível de qualidade das relações.

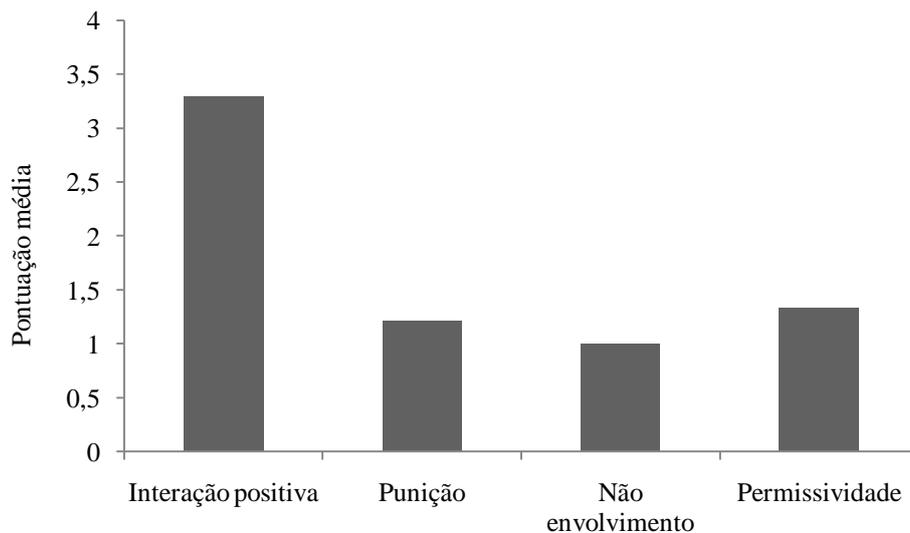


Figura 3. Média de cada subescala da Escala de Interação do Prestador de Cuidados, para a turma de Maternal I.

A qualidade das relações foi avaliada, nessa escala, considerando a maneira como a professora cuidava das crianças e demonstrava afeto. Nesse sentido, a qualidade da relação era boa na medida em que a professora, por exemplo, falava carinhosamente com as crianças, de maneira que elas entendessem, encorajava os alunos a terem comportamentos sociais positivos e demonstrava interesse pelas atividades que eles realizavam.

Considerando o cronograma da instituição, os alunos tinham cerca de 1 hora de atividades instrucionais diárias previstas. As observações foram realizadas durante essas atividades, no período da tarde, as quais foram programadas e dirigidas pela professora. A cada sessão, a professora conduziu pelo menos duas atividades diferentes. Essas atividades variaram quanto aos temas abordados, os quais envolveram: animais; diferentes tipos de árvores e suas frutas; ovos, e quais animais botam ovos; formas geométricas; e cores.

Foram observadas atividades que demandavam desempenhos grupais e, também, atividades que demandavam desempenhos individuais das crianças. As atividades grupais incluíram: leitura compartilhada de histórias, rodas de música, pintura coletiva e

tarefas que envolviam perguntas da professora, as quais todos os alunos deveriam responder. Outras atividades, embora conduzidas com todos os alunos, demandavam que cada criança desempenhasse a tarefa separadamente, como: pinturas no caderno de atividades, tarefas de colagem e jogo da memória. Uma das atividades que mais se repetiu foi a de narração de histórias, o que coaduna o dado encontrado na escala ECERS-R a respeito do item “linguagem e raciocínio”. Além disso, a professora realizou tarefas envolvendo músicas frequentemente. A Tabela 5 apresenta um resumo das principais atividades desenvolvidas a cada sessão de observação, o número de alunos presentes e o número total de turnos emitidos pela professora e pelos alunos.

Tabela 5

Resumo das Atividades Realizadas, Número de Alunos Presentes e Número de Turnos Emitidos a Cada Sessão na Turma de Maternal I.

| Sessões | Atividades | | Número de alunos presentes | Número de turnos | |
|---------|---|--|----------------------------|------------------|--------|
| | Principais | Complementares | | Professora | Alunos |
| 1 | Narração de história, com o auxílio de bonecos. | Perguntas sobre a história, com o auxílio de um dado; pintura de desenho, com lápis e canetinha; roda de música, com o auxílio de instrumentos de brinquedo e objetos que indicavam qual música deveriam cantar. | 7 | 202 | 226 |
| 2 | Narração de história. | Jogo da memória; pintura coletiva, com pincéis e tintas. | 8 | 292 | 188 |
| 3 | Narração de história. | Roda de música, para ensinar os alunos a contar; atividade de colagem. | 8 | 175 | 176 |
| 4 | Dizer a cor de uma bola e jogá-la dentro de um cesto; cantar a música “a canoa virou” e entrar embaixo de um pano quando o nome de cada criança fosse mencionado; brincadeira livre com brinquedos. | - | 11 | 219 | 125 |
| 5 | Narração de história, com o auxílio de uma bexiga, usada para exemplificar o que ocorria com o personagem da história. | Roda de música; pintura de desenho; brincadeira com uma “língua de sogra”, encaixada no desenho pintado. | 10 | 187 | 163 |
| 6 | Conversa sobre as atividades | Subir sobre a forma geométrica | | | |

| | | | | | |
|----|---|---|----|-----|-----|
| | das crianças durante o final de semana; perguntas sobre formas geométricas e suas cores. | correta, desenhada no chão, após a professora dizer o nome da forma. | 9 | 309 | 322 |
| 7 | Roda de música; perguntas sobre cores; atividade de adivinhar objetos pelo tato, para ensinar adjetivos aos alunos; brincadeira livre com brinquedos. | Conversa relacionando os animais mencionados na música à vida dos alunos. | 10 | 344 | 233 |
| 8 | Colagem e pintura no caderno, com tinta e pincel; brincadeira com massinha. | - | 8 | 115 | 50 |
| 9 | Brincadeira com água, em grupos de duas a quatro crianças, com recipientes disponíveis para pegar água. | - | 11 | 34 | 17 |
| 10 | Narração de história, com o auxílio de fantoches. | Roda de música para recepcionar os alunos; desenho coletivo sobre a história. | 8 | 177 | 175 |
| 11 | Disponibilização dos livros para os alunos folhearem e narração de histórias pelos alunos para os seus pares, com a ajuda da professora. | - | 6 | 198 | 226 |
| 12 | Jogo de boliche e contagem do número de pinos que cada aluno acertou; circuito, em que os alunos deveriam passar entre os pinos sem derrubá-los. | - | 7 | 246 | 164 |

Caracterização dos episódios verbais. Foram analisados, no total, 827 episódios verbais, distribuídos ao longo de 12 sessões de observação (em média, 69 episódios verbais por sessão). Além desse total de episódios, 369 turnos foram caracterizados como tentativas de iniciar episódios verbais, sendo 164 tentativas da professora (em média, aproximadamente 14 tentativas por sessão) e 205 tentativas dos alunos (em média, aproximadamente 17 tentativas por sessão). A Figura 4 apresenta a porcentagem média dos turnos emitidos e dos episódios iniciados pela professora e pelos alunos, do tipo de interação e das respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal.

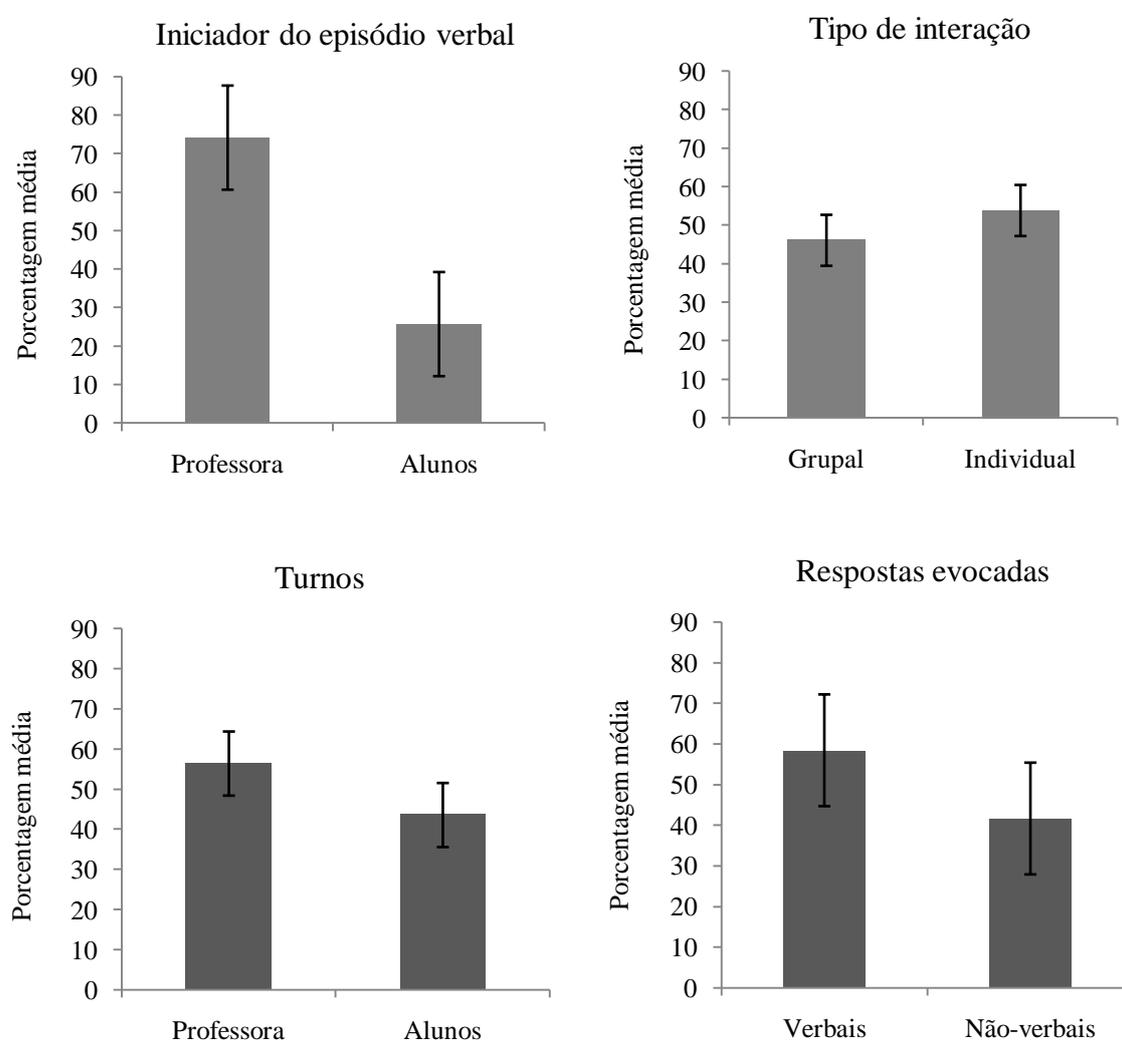


Figura 4. Porcentagem média e respectivos desvios-padrões de episódios iniciados pela professora e pelos alunos do Maternal I, dos turnos emitidos pela professora e pelos alunos, do tipo de interação (grupal ou individual) e das respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal (verbais ou não verbais).

A maioria dos episódios (em média, 74,2%) foram iniciados pela professora, a qual também emitiu o maior número de turnos durante as sessões (em média, 56,4%). Os dados dos episódios iniciados pela professora, em conjunto com aqueles iniciados pelos alunos apontam que, em média, 53,8% dessas interações foram individuais e as respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal foram, predominantemente, verbais (em média, 58,4%).

Ao se considerar os episódios iniciados pela professora e pelos alunos separadamente, foram notadas algumas diferenças, sobre os seguintes aspectos: o tipo de resposta evocada; o percentual de episódios grupais e individuais; e o número de turnos emitidos. Tendo em vista apenas episódios iniciados pela professora, observa-se que, em média, 50,7% deles foram grupais. Por outro lado, ao se considerar apenas aqueles iniciados pelos alunos, nota-se que em média 73,4% deles foram individuais, conforme apresentado na Figura 5.

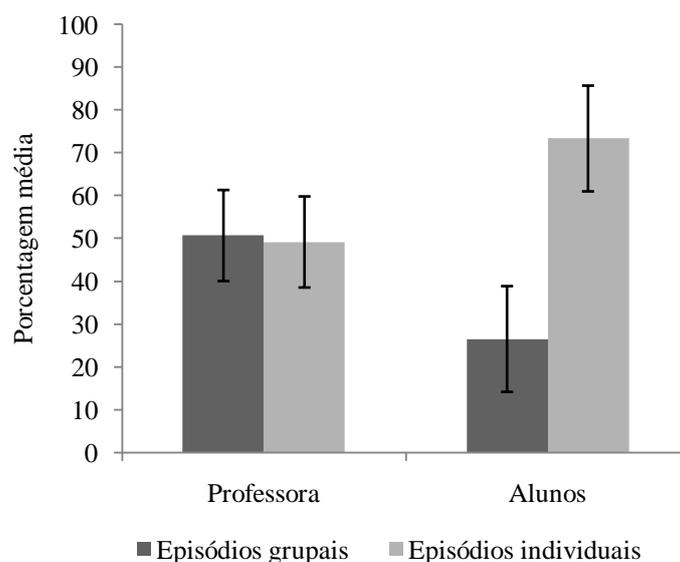


Figura 5. Porcentagem média e desvios padrões de episódios grupais e individuais, quando iniciados pela professora e pelos alunos de Maternal I.

Quanto ao tipo de resposta evocada, quando a professora foi a iniciadora, em média 51,9% das respostas evocadas por ela foram verbais. Nos episódios iniciados pelo aluno, por sua vez, em média 89,1% das respostas evocadas foram verbais.

Quando a professora iniciava o episódio verbal eram emitidos mais turnos, se comparado com o número de turnos emitidos quando o aluno era o iniciador. Ao longo das 12 sessões, as interações iniciadas pela professora possibilitaram a emissão de 3918 turnos (em média, aproximadamente 326 turnos por sessão), ao passo que as iniciadas pelos alunos tiveram, no total, 579 turnos (em média, aproximadamente 48 turnos por sessão). Certamente, deve-se considerar que a professora iniciou a maioria dos episódios e isso poderia explicar o maior número de turnos emitidos durante essas interações. Mas, ao realizar uma análise ponderada, considerando a razão entre o número de turnos e o número de episódios iniciados, quando a professora era a iniciadora havia aproximadamente seis turnos para cada episódio iniciado, ao passo que quando o aluno era o falante iniciador havia aproximadamente três turnos por episódio.

Cada turno emitido pela professora e pelos alunos foi classificado seguindo a categorização proposta no método, sendo os turnos iniciadores categorizados separadamente dos demais turnos emitidos em cada episódio verbal. Os turnos iniciadores dos episódios verbais tinham 21 possibilidades de classificação para a professora (incluindo o total de categorias e subcategorias) e 23 para os alunos. Nos turnos iniciadores da professora ocorreram 11 classificações diferentes e, nesse sentido, não foi registrada a ocorrência de 10 categorias. A categoria “outros” incluiu 3,1% dos turnos, que foram excluídos da análise. A maioria dos turnos iniciadores emitidos pela professora foi categorizada como instruções relacionadas à atividade que estava sendo desenvolvida (57,1%). Os turnos iniciadores menos frequentes foram os de nomeações (0,3%). A porcentagem de ocorrência das categorias, considerando os turnos iniciadores da professora, é apresentada na Figura 6.

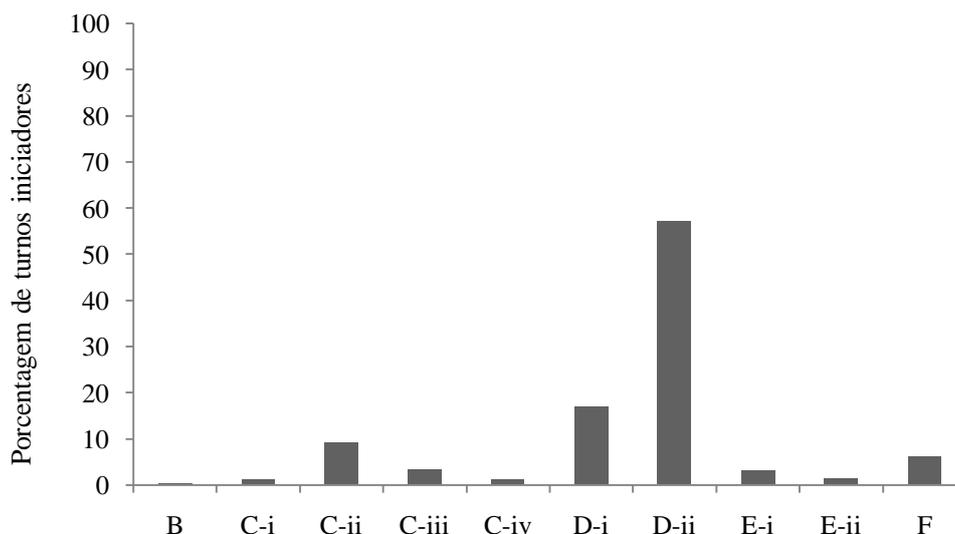


Figura 6. Porcentagem de turnos iniciadores da professora de Maternal I, para cada categoria observada. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. B = nomeação; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

Para cada categoria iniciadora da professora, foi verificado o número de turnos emitidos ao longo do episódio verbal. Se apenas o número de turnos for considerado, os resultados apontam que quando são emitidas instruções relacionadas a atividades (D-ii), um maior número de turnos é emitido durante a interação, conforme pode ser verificado na segunda coluna da Tabela 6.

Tabela 6

Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora da Professora do Maternal I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis.

| Categorias | Turnos evocados (frequência absoluta) | Episódios iniciados (frequência absoluta) | Índice: turnos/ episódios iniciados (frequência absoluta) |
|------------|--|--|---|
| B | 49 | 2 | 24,5 |
| C-i | 6 | 7 | 0,8 |
| C-ii | 307 | 57 | 5,3 |
| C-iii | 110 | 21 | 5,2 |
| C-iv | 84 | 7 | 12,0 |
| D-i | 117 | 104 | 1,1 |
| D-ii | 2263 | 352 | 6,4 |
| E-i | 280 | 19 | 14,7 |
| E-ii | 76 | 9 | 8,4 |
| F | 560 | 38 | 14,7 |

Nota. B = nomeação; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

O maior número de turnos evocados pelas instruções relacionadas à atividade poderia, no entanto, ser atribuído ao maior número de episódios iniciados por essa categoria, conforme ilustrado na Figura 6. Para considerar esse efeito, foi calculado o índice apresentado na Tabela 6, o qual permite averiguar o número de turnos evocados para cada episódio iniciado pela categoria. Tendo em vista essa medida, para a categoria D-ii há um menor número de turnos por episódio iniciado (aproximadamente 6), se comparado com outras categorias, como: fazer nomeações (B – 24,5 turnos por episódio); iniciar conversas contextualizadas e contar histórias ou cantar (respectivamente, E-i e F – 14,7 turnos por episódio); e fazer perguntas que demandam que os alunos completem as frases (C-iv – 12 turnos por episódio). Apesar dessas categorias estarem relacionadas a uma maior emissão de respostas verbais, elas ocorreram com menor frequência nos turnos iniciadores da professora, conforme indica a Figura 5.

As categorias mais frequentes nos turnos iniciadores da professora foram aquelas relacionadas à emissão de um menor número de turnos dos participantes, a saber: instruções disciplinares (D-i) e instruções relacionadas à atividade (D-ii). Essas instruções evocaram mais respostas não verbais do que verbais, como apresentado na Figura 7.

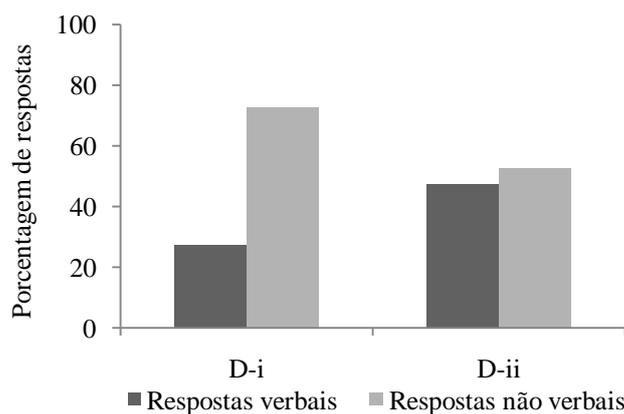


Figura 7. Porcentagem de respostas verbais e não verbais evocadas por turnos iniciadores D-i (instruções disciplinares) e D-ii (instruções relacionadas à atividade) da professora do Maternal I.

A mesma análise foi realizada para os turnos iniciadores dos alunos. Dentre as 23 possibilidades de classificação possíveis, ocorreram 11 (portanto, 12 categorias não foram registradas), sendo uma delas referente à categoria “outros”, a qual representou 36,6% dos dados. Os resultados referentes a essa categoria foram excluídos da análise e, das demais categorias analisadas, 29,7% dos turnos iniciadores foram pedidos de consequências positivas (D-iv), ao passo que a menor porcentagem de episódios foi iniciada com conversas contextualizadas (E-i), contar histórias ou cantar (F) e contar (Bc). As categorias que foram registradas e suas respectivas frequências relativas são apresentadas na Figura 8.

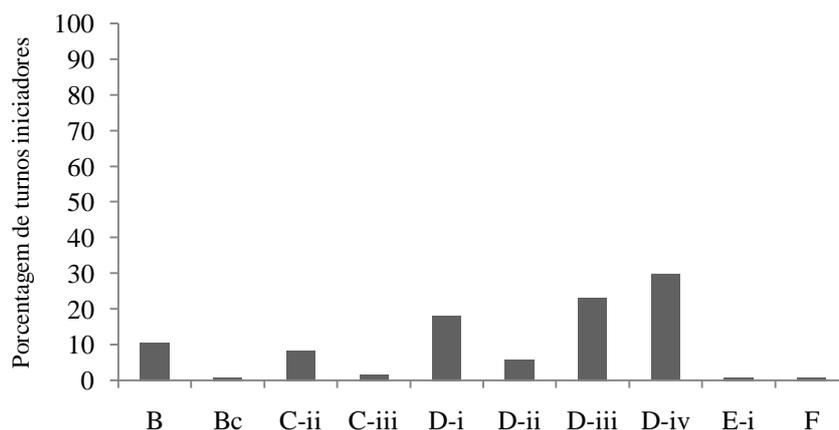


Figura 8. Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos do Maternal I, para cada categoria observada. B = nomeação; Bc = contar; C-ii = perguntas que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; E-i = iniciar conversas contextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

Para cada categoria iniciadora dos alunos, também foi calculado o número de turnos emitidos ao longo do episódio. Tendo em vista apenas o número de turnos, as categorias iniciadoras D-iii e D-iv estariam relacionadas a um maior número de turnos emitidos. Mas, esse resultado pode estar relacionado à maior frequência com que essas categorias iniciaram os episódios, como aponta a Figura 8. Na Tabela 7 é apresentado o número total de turnos e de episódios iniciados por cada categoria, assim como o índice que avalia a razão entre o número de turnos emitidos e o número de episódios iniciados.

Tabela 7

Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora dos Alunos de Maternal I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis.

| Categorias | Turnos evocados (frequência absoluta) | Episódios iniciados (frequência absoluta) | Índice: turnos/ episódios iniciados (frequência absoluta) |
|------------|--|--|---|
| B | 50 | 13 | 3,8 |
| Bc | 3 | 1 | 3,0 |
| C-ii | 32 | 10 | 3,2 |
| C-iii | 22 | 2 | 11,0 |
| D-i | 39 | 22 | 1,7 |
| D-ii | 21 | 7 | 3,0 |
| D-iii | 87 | 28 | 3,1 |
| D-iv | 67 | 36 | 1,8 |
| E-i | 3 | 1 | 3,0 |
| F | 4 | 1 | 4,0 |

Nota. B = nomeação; Bc = contar; C-ii = perguntas que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; E-i = iniciar conversas contextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

Como pode ser verificado na Tabela 7, ao se considerar o índice de turnos por episódio, há um maior número de turnos emitidos quando o episódio é iniciado por perguntas abertas, que permitem estender o enunciado (C-iii – 11 turnos por episódio). Por outro lado, o menor número de turnos emitidos ocorreu quando a categoria iniciadora era de pedidos de instrução disciplinar (D-i – 1,7 turno por episódio) ou pedidos de consequência positiva (D-iv – 1,8 turno por episódio). Embora sejam emitidos mais turnos quando o episódio verbal é iniciado por perguntas abertas, tais perguntas ocorreram com menor frequência nos turnos iniciadores dos alunos. A categoria mais frequente foi a D-iv, a qual está relacionada à emissão de um menor número de turnos e, 77,7 % das interações iniciadas por ela foram individuais (entre o aluno iniciador do episódio e a professora). É importante ressaltar ainda que quando os episódios eram iniciados pelos alunos eles evocavam menos turnos do que quando eram iniciados pela professora (ver Tabela 6), o que demonstra o papel fundamental do professor como aquele que arranja contingências para a produção de comportamento verbal na sala de aula, para crianças dessa idade.

Os demais turnos foram analisados separadamente dos turnos iniciadores, calculando-se a porcentagem de turnos emitidos para cada categoria, tanto pela professora, quanto pelos alunos. Para a professora, 3,65% das respostas verbais se adequaram à categoria “outros”, e esses dados foram excluídos da análise. Os demais resultados foram analisados considerando todas as categorias e subcategorias, para as quais foi calculada a porcentagem de turnos emitidos durante as observações. Mas, para facilitar a compreensão, os resultados serão apresentados em dois conjuntos: as categorias que estão mais diretamente relacionadas com o contexto oferecido pela professora para as crianças se comportarem (Figura 9); e as categorias que descrevem a maneira como a professora consequenciava as respostas emitidas pelos alunos (Figura 10).

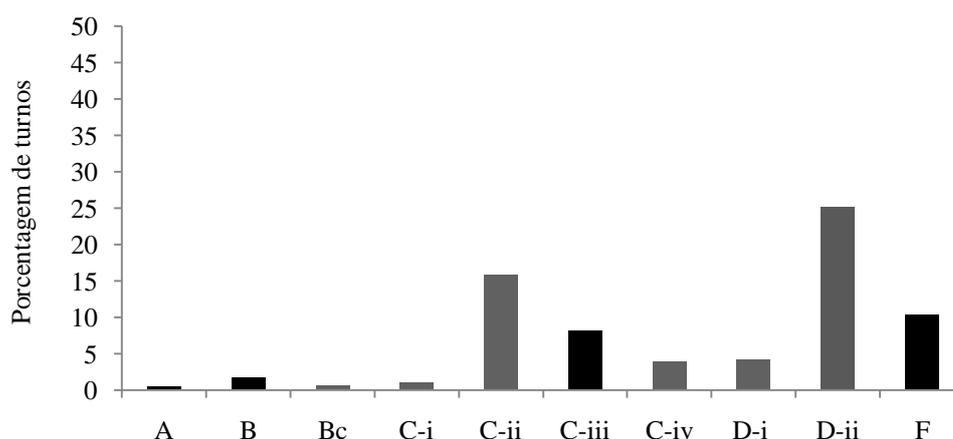


Figura 9. Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Maternal I, para cada categoria relacionada com o contexto oferecido para as crianças se comportarem. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; F = narrar histórias ou cantar.

Na mesma direção dos turnos iniciadores, ao longo do episódio verbal a professora emitiu mais turnos com a função de instrução relacionada à atividade que estava sendo desenvolvida (25,1%). Como indicado na Figura 9, as perguntas mais frequentemente

emitidas pela professora foram questões fechadas (15,8%), que demandam respostas de “sim” ou “não”, ou que o aluno escolha entre opções apresentadas pela professora (e.g., “esse triângulo aqui é grande ou é pequeno?”).

Quanto às categorias que, de acordo com a literatura, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, a mais frequente foi contar histórias ou cantar (10,3%) e, em seguida, fazer perguntas abertas (8,1%), as quais permitem que os alunos elaborem a própria resposta e, eventualmente, estendam o enunciado. Entretanto, explicação sobre palavras ou letras e nomeação ocorreram com pouca frequência, representando, respectivamente, 0,5% e 1,7%, do total. Esses resultados apontam que, durante os 30 minutos de atividade dirigida pela professora, embora eventualmente fossem emitidas respostas verbais que ofereciam um contexto propício para o desenvolvimento de linguagem, tais verbalizações representavam uma pequena parcela das respostas verbais da professora em comparação ao total de turnos emitidos.

A maneira como a professora se comportava diante das respostas verbais dos alunos aos alunos é apresentada na Figura 10. Quando a professora consequenciava as respostas das crianças, eram emitidas, predominantemente, consequências potencialmente reforçadoras para as respostas dos alunos (10,6%) e, em 9,6% dos turnos, a professora repetiu o que era dito pelo aluno. Por outro lado, a professora fez poucas expansões (0,2%), nunca respondeu com informações conceituais sobre uma palavra e fez menos correções (3%) do que consequenciou aversivamente (em média, 3,4%).

Sobre esses resultados, nota-se que a maioria das falas da professora teve a função de especificar o contexto para as crianças se comportarem (ver Figura 9), se comparado com o número de turnos emitidos, especificamente, para consequenciar as respostas emitidas pelos alunos (ver Figura 10).

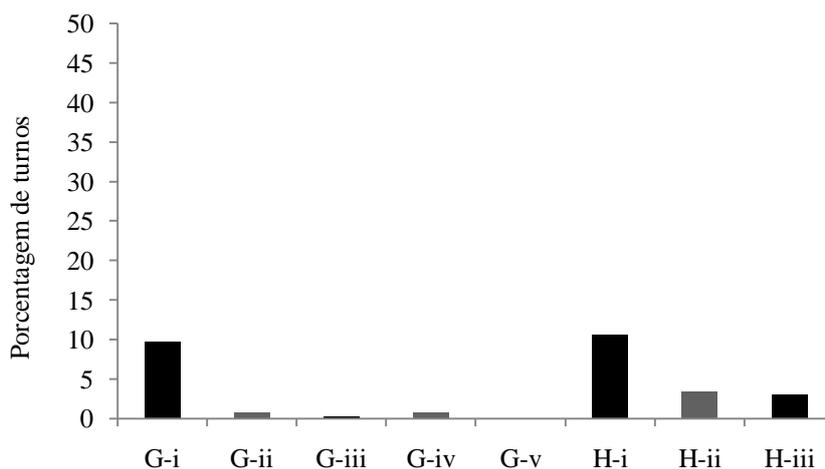


Figura 10. Porcentagem de turnos emitidos pela professora do Maternal I, para cada categoria relacionada a como a educadora respondia aos turnos dos alunos. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

Para os alunos foi conduzida a mesma análise a respeito dos turnos emitidos ao longo do episódio verbal. A categoria “outros” incluiu 16,2% dos turnos e esses foram excluídos da análise de dados. Os resultados da amostra selecionada também serão apresentados em dois conjuntos de dados: as categorias que especificam o contexto para a professora se comportar (Figura 11); e as categorias que descrevem a maneira como os alunos respondem à professora (Figura 12).

Diferentemente dos turnos iniciadores, em que os alunos frequentemente iniciavam com pedidos de consequência positiva da professora, ao longo do episódio verbal a categoria mais frequente foi de narrar histórias ou cantar (13,3%). Com relação aos pedidos feitos pelos alunos, a maioria deles era para ver ou pegar objetos, o que representou 3,9% dos turnos. Ao mesmo tempo, dentre os possíveis pedidos, ocorreram com menor frequência pedidos de instrução relacionada à atividade (0,4%). Somado a isso, as crianças fizeram poucas perguntas, mas quando feitas, a maioria era delas era fechada (2,2%).

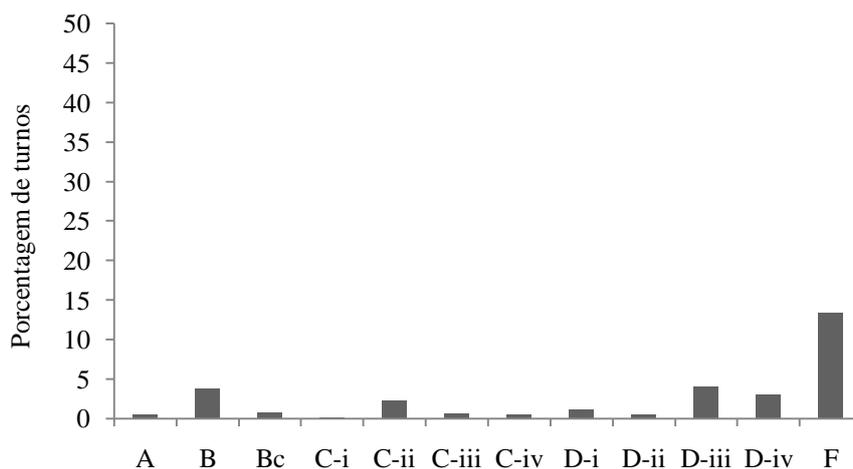


Figura 11. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Maternal I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para a professora se comportar. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = pedido de instruções disciplinares; D-ii = pedido de instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; F = narrar histórias ou cantar.

A Figura 12 apresenta a porcentagem de turnos para cada categoria que descreve a forma como os alunos respondiam à professora. Conforme ilustrado, os alunos, predominantemente, responderam estritamente àquilo que lhes foi perguntado (G-ii – 42,6%). A segunda forma de resposta mais frequente foi de completar os enunciados da professora (G-iv – 15,3%). Além disso, os alunos emitiram com mais frequência consequências potencialmente aversivas (H-ii – 1,2%), do que consequências potencialmente reforçadoras (H-i – 0,8%) ou correções (H-iii – 0,1%).

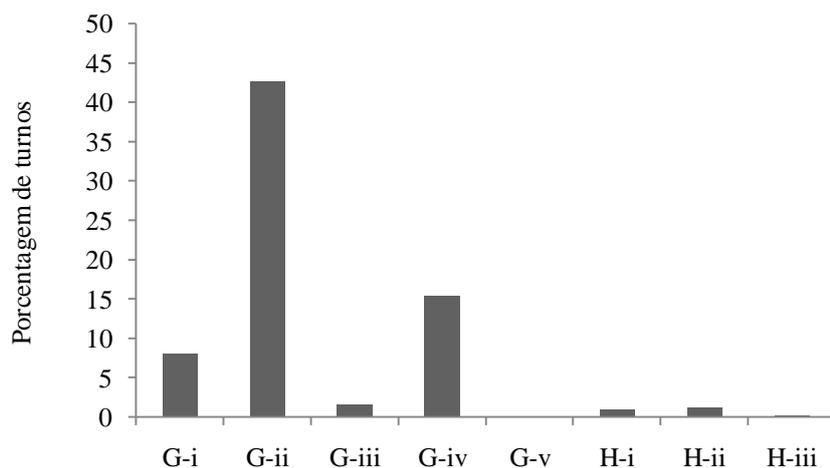


Figura 12. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos do Maternal I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos da professora. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

A respeito da categorização dos turnos dos alunos, é digno de nota que a maioria das verbalizações ocorria em resposta ao comportamento verbal da professora, até mesmo porque a categoria G-ii, sozinha, representou 42,6% do total de turnos emitidos. Nesse sentido, nota-se que ao mesmo tempo em que a professora, predominantemente, especificou o contexto para as crianças se comportarem, as respostas dos alunos seguiram o que era demandado deles. Embora esses resultados indiquem que havia ocasião propícia para as crianças falarem, os alunos responderam com pouca frequência expandindo o que havia sido perguntado (1,5% dos turnos). Se, em geral, os alunos responderam predominantemente ao que havia sido perguntado e a professora fez mais perguntas fechadas, provavelmente a maioria das respostas dos alunos era do tipo sim ou não, ou se restringia a opções apresentadas pela professora.

Embora a categorização dos turnos tenha sido feita para o grupo de alunos, uma medida individual da participação pode mostrar as diferenças entre os alunos nas interações com a professora. Não foi computada a frequência de cada categoria para cada criança, mas foi realizada uma medida individual do comportamento verbal dos alunos, calculando-se o número total de turnos (tanto nas falas dirigidas à professora quanto a outros alunos) emitidos

em cada sessão. Esses resultados e a linha de tendência para o número de respostas verbais de cada aluno são apresentados na Figura 13.

Conforme pode ser verificado na Figura 13, o quanto cada aluno falou no decorrer das sessões apresentou tendências diferentes: para alguns alunos houve uma tendência decrescente (e.g., P1), inclusive quando o número de turnos emitidos pela criança nas primeiras sessões foi mais alto que de seus pares (e.g., P4, P7); foi identificada uma tendência crescente especialmente quando, nas sessões iniciais, o número de turnos emitidos era próximo de zero (e.g., P9, P10, P11, P12); em outros casos a tendência foi constante, uma vez que o número de turnos emitidos a cada sessão foi muito semelhante (e.g., P2, P3).

O total de turnos emitidos pelos alunos foi correlacionado com seus desempenhos no teste padronizado de avaliação da linguagem, por meio do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados apontaram para uma correlação de 0,44. Essa medida, no entanto, não considerou o percentual de faltas dos alunos, o qual poderia restringir o total de turnos emitidos. Tendo isso em vista, foi feita uma ponderação do número total de turnos, dividindo-o pela proporção de frequência do aluno às aulas. Essa ponderação torna o número de turnos emitidos por alunos com baixa frequência às aulas comparável ao dos alunos com alta frequência. O aluno que não teve qualquer falta, não teve o valor do seu número de turnos emitidos alterado. A Tabela 8 especifica os valores observados e ponderados.

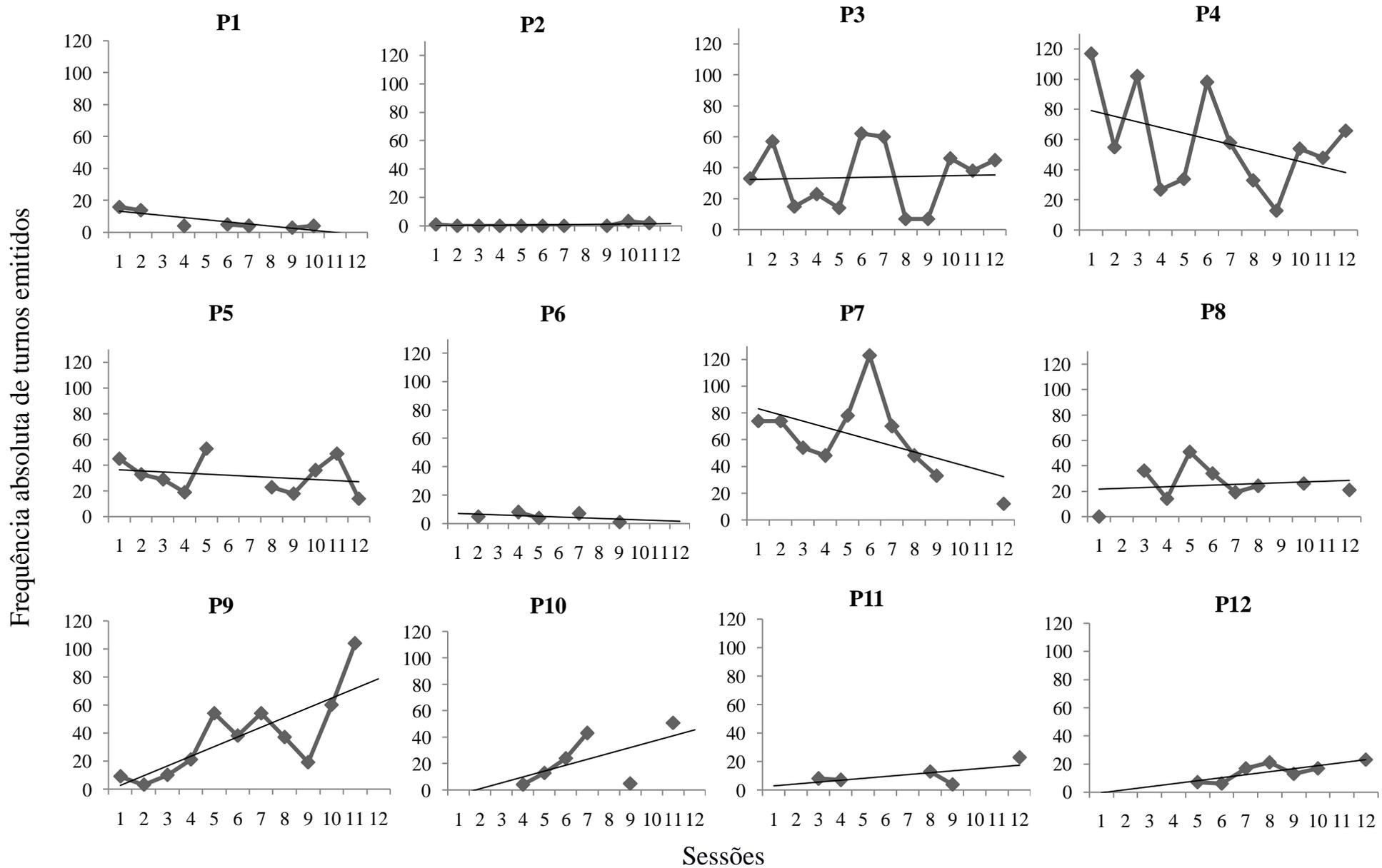


Figura 13. Número total de turnos emitidos por cada aluno do Maternal I ao longo das sessões. As interrupções nas linhas indicam as faltas das crianças nas sessões de filmagem. O eixo y diz respeito ao número de turnos emitidos e o eixo x corresponde a cada uma das 12 sessões.

Considerando os valores ponderados, o coeficiente de correlação entre o número total de turnos emitidos e o desempenho no teste de linguagem foi de 0,44, igualmente ao coeficiente calculado sem a ponderação pela proporção de presença nas aulas. É importante notar, entretanto, que a ponderação realizada assume a hipótese de que o número de emissões verbais se manteria relativamente constante ao longo do tempo, uma vez que supõe que nos dias em que os alunos faltaram, caso estivessem presentes, falariam a mesma quantidade de turnos emitidos nos dias em que estavam presentes. O coeficiente de correlação de Pearson também foi calculado considerando os desempenhos dos alunos no teste de linguagem e o percentual de presença nas aulas. Para esse caso, a correlação foi próxima de zero (0,08).

Tabela 8

Número Total de Turnos Emitidos por cada Aluno do Maternal I, Proporção de Presença nas Aulas e Valor Aproximado do Total de Turnos Ponderado.

| Participantes | Número total de turnos | Proporção de presença | Número de turnos ponderado |
|---------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| P1 | 50 | 0,58 | 86 |
| P2 | 6 | 0,83 | 7 |
| P3 | 407 | 1,00 | 407 |
| P4 | 705 | 1,00 | 705 |
| P5 | 319 | 0,83 | 383 |
| P6 | 25 | 0,42 | 60 |
| P7 | 614 | 0,83 | 737 |
| P8 | 225 | 0,67 | 338 |
| P9 | 409 | 0,92 | 446 |
| P10 | 140 | 0,50 | 280 |
| P11 | 55 | 0,42 | 132 |
| P12 | 104 | 0,58 | 178 |

Turma de Etapa I

Contextualização das filmagens. Os alunos da classe de Etapa I da pré-escola frequentavam a instituição de ensino durante o período da manhã. Havia apenas uma professora responsável pela turma, mas uma vez por semana os alunos eram acompanhados, durante 2 horas, por outra professora, que trabalhava como apoio dos demais professores da

escola. Ao chegarem à escola, as crianças tomavam café da manhã (por aproximadamente 30 minutos) e, em seguida, eram levadas para a sala de aula, onde tinham aproximadamente 40 minutos de atividades estruturadas pela professora. Ao fim da atividade, havia cerca de 30 minutos de atividade externa ou de brincadeira livre dentro da sala de aula antes do próximo horário de lanche (que tinha duração de 30 minutos). Após o lanche, as crianças passavam aproximadamente mais 30 minutos dentro da sala de aula, sendo que nesse período poderia haver atividades estruturadas pela professora e/ou momentos de brincadeira livre. Em seguida, as crianças faziam atividades externas (e.g., brincadeira livre no parque, atividade com bola na quadra, ou assistir filmes na sala de vídeo) por cerca de 1 hora. Ao final do período letivo, aproximadamente 30 minutos eram reservados para cuidados pessoais (e.g., lavar as mãos, ir ao banheiro), para as crianças irem embora.

A rotina dos alunos nas áreas externas da escola era definida pelos dirigentes da instituição, os quais estipulavam os dias e horários em que as turmas poderiam utilizar cada área. Como descrito na rotina dos alunos, havia algo entre 40 minutos e 1 hora por dia para a realização de atividades estruturadas, dentro da sala de aula. O período escolhido para as observações foi das 8:00 às 8:30 horas, uma vez que nesse momento, invariavelmente, ocorriam as atividades dirigidas pela professora.

Os resultados da Escala ECERS-R oferecem um panorama quantitativo a respeito da qualidade da rotina dos alunos na escola. Dentre as sete subescalas, as que tiveram melhor avaliação foram interação (v), com média de 4,20, e rotinas de cuidado pessoal (ii), com média de 3,75, as quais foram consideradas como tendo um nível mínimo de qualidade. Esses dados sugerem que a professora supervisionava minimamente as crianças durante as atividades, impedindo que elas se machucassem e oferecia condições mínimas de cuidado pessoal, para que os alunos se alimentassem, utilizassem o banheiro e exercessem algumas práticas de higiene.

As demais subescalas, entretanto, tiveram uma pontuação menor que 3 e foram classificadas com um nível inadequado de qualidade: (i) espaço e mobília (em média, 2,87), uma vez que faltaram, por exemplo, condições adequadas para a absorção de som quando outras turmas estavam desenvolvendo atividades na área externa à sala; (iii) linguagem e raciocínio (em média, 2,50), pois alguns conceitos foram apresentados de maneira inadequada pela professora (e.g., ensino das letras iniciais dos nomes); (iv) atividades (em média, 1,66), uma vez que as tarefas propostas foram pouco variadas em termos de habilidades ensinadas às crianças; (vi) estrutura do programa (em média, 2), porque havia, por exemplo, poucas oportunidades para as crianças escolherem seus grupos de atividades; (vii) pais e funcionários (em média, 2,66), uma vez que faltavam algumas condições necessárias para os funcionários (e.g., um local adequado para fazer reuniões individuais quando os alunos estavam na escola). O conjunto de dados das subescalas produziu uma média global de 2,72, indicando um nível inadequado de qualidade da instituição no atendimento às crianças. Esses resultados podem ser visualizados na Figura 14.

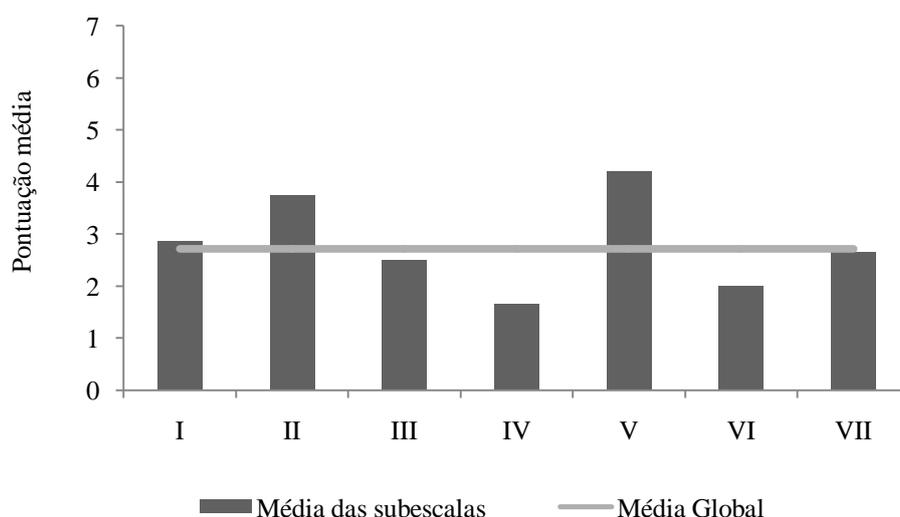


Figura 14. Pontuação média da instituição da turma de Etapa I em cada subescala da ECERS-R (barras escuras) e média global das subescalas (linha cinza claro).

Os itens que tiveram uma pontuação melhor foram aqueles que envolviam os cuidados dos adultos com as crianças (interação e rotinas de cuidado pessoal), mas ainda assim esses aspectos foram avaliados com um nível mínimo de qualidade. Conforme a Escala de Interação do Prestador de Cuidados, a relação adulto-criança foi avaliada, predominantemente, como positiva (em média, 2,3), com menores níveis de punição (em média, 1,11) e permissividade (em média, 1), como indicado na Figura 15. É importante notar, entretanto, que a medida de não envolvimento foi, em média, de 1,75, uma vez que durante o período de observações a professora, frequentemente, se engajava em atividades diferentes daquelas que estavam sendo desempenhadas pelas crianças.

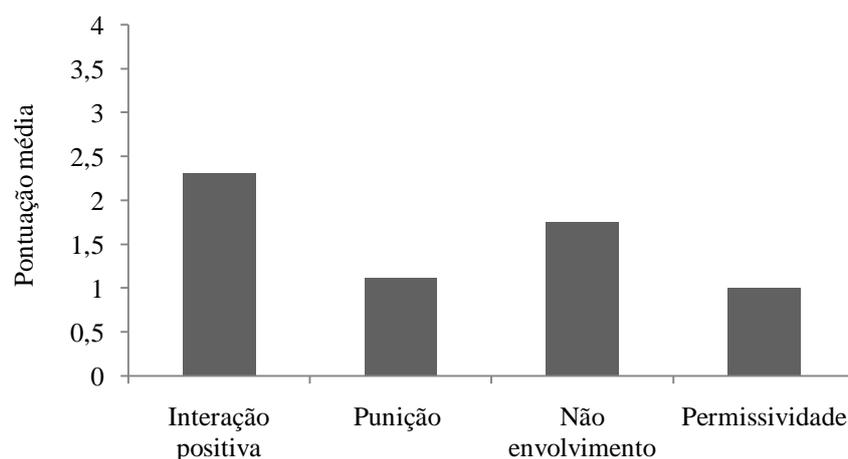


Figura 15. Média de cada subescala da Escala de Interação do Prestador de Cuidados, para a turma de Etapa I.

Durante as observações, a professora propôs ao menos duas atividades diferentes. Os temas envolvidos nas tarefas propostas foram: letras iniciais dos nomes, a figura geométrica triângulo e outros temas que eventualmente apareciam, a depender dos assuntos abordados na história contada ou no relato das crianças sobre o final de semana. A Tabela 9 descreve as atividades desenvolvidas em cada dia de observação, o número de alunos presentes e o total de turnos emitidos pela professora e pelos alunos.

Tabela 9

Resumo das Atividades Realizadas, Número de Alunos Presentes e Número de Turnos Emitidos a Cada Sessão na Turma de Etapa I.

| Sessões | Atividades | | Número de alunos presentes | Número total de turnos | |
|---------|---|--|----------------------------|------------------------|--------|
| | Principais | Complementares | | Professora | Alunos |
| 1 | Narração de história. | Conversa sobre a história, relacionando-a à vida dos alunos; desenho e pintura sobre a história contada. | 15 | 165 | 88 |
| 2 | Conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; contagem do número de crianças presentes na sala; atividade com as letras iniciais do nome – nomear e buscar outras letras com base em um modelo. | - | 17 | 208 | 111 |
| 3 | Contagem do número de crianças presentes na sala; atividade com as letras iniciais do nome – contornar a letra impressa, com giz de cera; jogo de quebra-cabeça individual. | - | 16 | 247 | 160 |
| 4 | Contagem do número de crianças presentes na sala; conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; Narração de história. | Conversa sobre a história, antes de conta-la; conversa após a história, relacionando o enredo à vida das crianças; desenho sobre a história contada. | 14 | 185 | 165 |
| 5 | Narração de uma história pelos alunos, coletivamente, com a ajuda da professora. | Desenho e pintura sobre a história contada. | 16 | 162 | 93 |

| | | | | | |
|----|--|--|----|-----|-----|
| 6 | Contagem do número de crianças presentes na sala; conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; atividade com as letras iniciais do nome – nomear e buscar outras letras com base em um modelo; avaliação individual – dois alunos eram chamados de cada vez para fazer uma avaliação. | - | 20 | 197 | 134 |
| 7 | Contagem do número de crianças presentes na sala; narração de história. | Conversa após a história, relacionando o enredo à vida das crianças; disponibilização de livros para os alunos folhearem. | 12 | 169 | 143 |
| 8 | Contagem do número de crianças presentes na sala; conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; atividade com as letras iniciais do nome – buscar as letras em meio a outras. | - | 20 | 95 | 69 |
| 9 | Conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; perguntas sobre a figura geométrica triângulo; brincadeira livre com massa de modelar. | Desenho e pintura individual de uma pessoa, em volta da figura de um triângulo elaborada pela professora e com base em um modelo feito por ela no quadro. | 19 | 162 | 90 |
| 10 | Contagem do número de crianças presentes na sala; Narração de história. | Conversa sobre a história, antes de conta-la; conversa após a história, a respeito dos principais acontecimentos da narrativa; desenho a pintura a respeito da história. | 13 | 167 | 152 |

| | | | | | |
|----|--|--|----|-----|-----|
| 11 | Contagem do número de crianças presentes na sala; atividade no caderno, para escrever a idade e a altura. | - | 16 | 215 | 92 |
| 12 | Contagem do número de crianças presentes na sala; conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; narração de história. | Desenho e pintura sobre a história contada. | 18 | 166 | 113 |
| 13 | Contagem do número de crianças presentes na sala; narração de história sobre o dia das mães. | Desenho e pintura sobre a criança com sua mãe. | 17 | 140 | 109 |
| 14 | Contagem do número de crianças presentes na sala; conversa sobre as atividades das crianças em casa no final de semana; perguntas sobre palavras que se iniciam com a letra A. | Buscar a letra A, em meio a outras letras, com base em um modelo apresentado pela professora. | 17 | 188 | 144 |
| 15 | Contagem do número de crianças presentes na sala; atividade com as letras que compõem o nome – buscar as letras com base em um modelo apresentado pela professora (o nome escrito em uma ficha). | - | 8 | 207 | 103 |
| 16 | Narração de história; contagem do número de crianças presentes na sala. | Conversa antes de ler a história, relacionando o tema à vida das crianças; conversa após a leitura da história, relacionando o tema à vida das crianças; desenho e pintura sobre a história contada. | 12 | 250 | 190 |

As atividades principais que mais se repetiram foram contar o número de crianças presentes na sala, contar histórias e procurar as letras que compõem o nome de cada aluno. Atividades complementares foram, principalmente, desenhar e pintar sobre algum tema abordado. Algumas dessas tarefas eram grupais, como leitura compartilhada de histórias e contar as crianças presentes. Mas, a maioria delas requeria desempenhos individuais (e.g., responder a perguntas da professora durante as conversas, buscar as letras dos nomes, desenhar e fazer atividades no caderno).

Caracterização dos episódios verbais. As atividades descritas foram contexto para as interações estabelecidas entre a professora e seus alunos. Foram analisados, no total, 876 episódios verbais, distribuídos ao longo de 16 sessões de observação. Cada sessão teve, em média, 55 episódios verbais. Houve também 263 tentativas da professora de iniciar episódios (em média, aproximadamente 16 tentativas por sessão) e 182 tentativas dos alunos (em média, aproximadamente 11 tentativas por sessão). Essas tentativas não foram analisadas e não entraram no cômputo geral de episódios.

A Figura 16 apresenta a porcentagem média a respeito do iniciador dos episódios verbais, o tipo de interação, turnos dos participantes e respostas evocadas pelo falante iniciador. A professora iniciou a maioria dos episódios verbais (em média, 55,6%) e também emitiu o maior número de turnos durante as sessões (em média, 60,1%). Considerando os resultados sobre o número de episódios iniciados pela professora, em conjunto com aqueles iniciados pelos alunos, em média 67,6% dessas interações foram individuais e as respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal foram, predominantemente, verbais (em média, 63,4%).

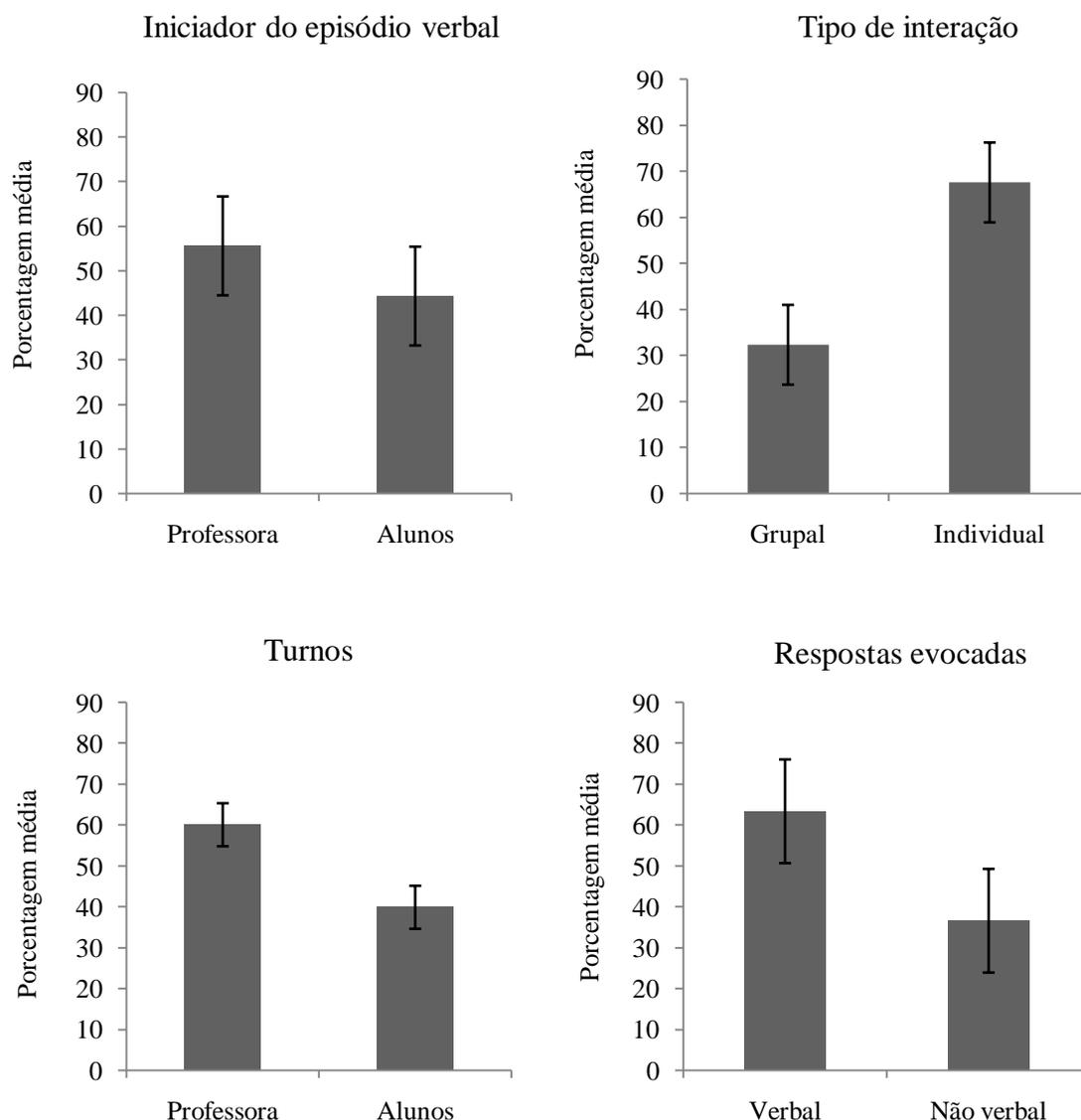


Figura 16. Porcentagem média e respectivos desvios-padrões de episódios iniciados pela professora e pelos alunos de Etapa I, dos turnos emitidos pela professora e pelos alunos, do tipo de interação (grupal ou individual) e das respostas evocadas pelo iniciador do episódio verbal (verbais ou não verbais).

O tipo de interação estabelecida, assim como as respostas evocadas pelo iniciador do episódio (verbais ou não verbais) também foram analisadas considerando os episódios iniciados pela professora e pelos alunos separadamente. Ainda assim, nos episódios iniciados pela professora foram evocadas mais respostas verbais (em média, 56,2%), assim como nos episódios iniciados pelos alunos (em média, 89,2%). Somado a isso, tanto nos episódios iniciados pela professora, quanto pelos alunos, houve mais

interações individuais do que grupais. Para a professora, em média 56% dos episódios iniciados foram individuais e, para as crianças, em média 81,4% dos episódios iniciados foram individuais. Esses dados podem ser verificados na Figura 17.

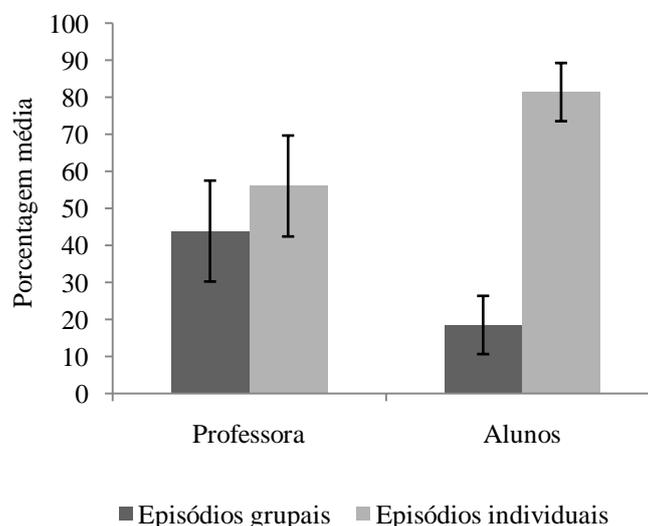


Figura 17. Porcentagem média e desvio padrão dos episódios grupais e individuais, quando iniciados pela professora e pelos alunos de Etapa I.

Quando a professora foi a iniciadora dos episódios, foram emitidos mais turnos (no total, 3922 turnos) em comparação com o número de turnos emitidos durante os episódios iniciados pelos alunos (no total, 957 turnos). Deve-se considerar, entretanto, que a professora iniciou um maior número de episódios verbais. Calculando a razão entre o número total de turnos emitidos e o total de episódios iniciados, foram emitidos aproximadamente oito turnos para cada episódio iniciado pela professora e dois turnos para cada episódio iniciado pelos alunos.

Os turnos emitidos foram categorizados, de acordo com a descrição apresentada no método. Inicialmente serão apresentados os resultados da categorização dos turnos iniciadores (ver Figura 18) e, em seguida, dos turnos emitidos ao longo do episódio verbal. Nos episódios iniciados pela professora, foram registradas 11 categorias, dentre as 23 possibilidades, portanto não foi registrada a ocorrência de 12 categorias. Na categoria “outros” foram incluídos 4,8% dos turnos, os quais foram excluídos da análise

de dados. Quanto às demais categorias, a mais frequente foi de instruções relacionadas à atividade desenvolvida (D-ii), que representou 35,4% dos turnos iniciadores, e a menos frequente, entre as categorias que tiveram ocorrências registradas, foi a categoria de nomeação (B), que incluiu 0,21% dos turnos.

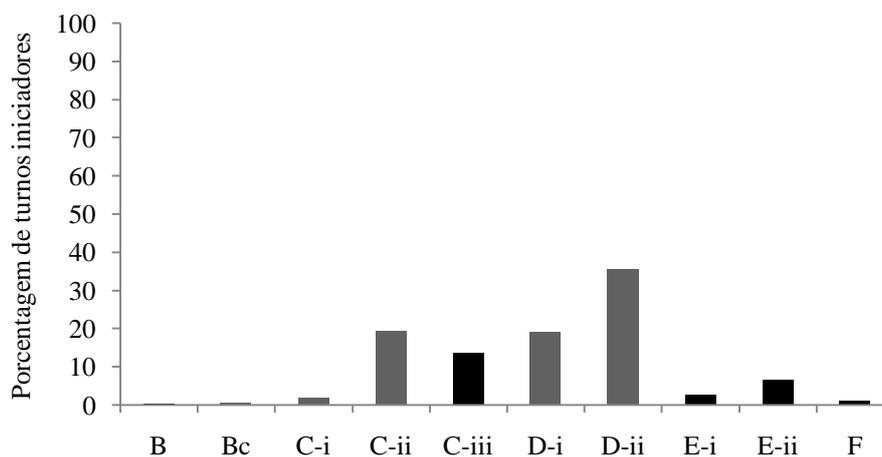


Figura 18. Porcentagem de turnos iniciadores da professora de Etapa I, para cada categoria observada. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

As categorias iniciadoras dos episódios foram analisadas quanto ao número de turnos que evocaram. Considerando o número total de turnos, como apresentado na Tabela 10, os episódios verbais iniciados com instruções relacionadas à atividade tiveram mais turnos. Porém, a Figura 18 mostra que houve um percentual maior de interações iniciadas por essa categoria. Realizando uma ponderação do número de turnos evocados pelo total de episódios iniciados por cada categoria, como também apresentado em relação à turma de Maternal I, nota-se que a categoria iniciadora D-ii está relacionada a um menor número de turnos (ver Tabela 10), se comparada com as seguintes categorizações: narrar histórias ou cantar (F – 84,6 turnos por episódio); iniciar conversas contextualizadas (E-i - 42 turnos por episódio) e descontextualizadas (E-ii – 16 turnos por episódio); e fazer nomeações (B – 13 turnos por episódio).

Tabela 10

Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora da Professora de Etapa I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis.

| Categorias | Turnos evocados (frequência absoluta) | Episódios iniciados (frequência absoluta) | Índice: turnos/ episódios iniciados (frequência absoluta) |
|------------|--|--|---|
| B | 13 | 1 | 13,0 |
| Bc | 19 | 2 | 9,5 |
| C-i | 17 | 8 | 2,1 |
| C-ii | 401 | 91 | 4,4 |
| C-iii | 494 | 64 | 7,7 |
| D-i | 85 | 90 | 0,9 |
| D-ii | 1304 | 167 | 7,8 |
| E-i | 504 | 12 | 42,0 |
| E-ii | 515 | 31 | 16,6 |
| F | 423 | 5 | 84,6 |

Nota. B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

As categorias iniciadoras que foram relacionadas à emissão de um maior número de turnos não foram, entretanto, as mais frequentes, como a Tabela 10 permite comparar. A professora iniciou os episódios verbais, predominantemente, com instruções relacionadas à atividade (D-ii), perguntas fechadas (C-ii) e instruções disciplinares (D-i), que se incluem dentre as categorias relacionadas a um menor número de turnos emitidos. A Figura 19 apresenta a porcentagem de respostas verbais e não verbais evocadas quando as categorias iniciadoras da professora eram D-i ou D-ii.

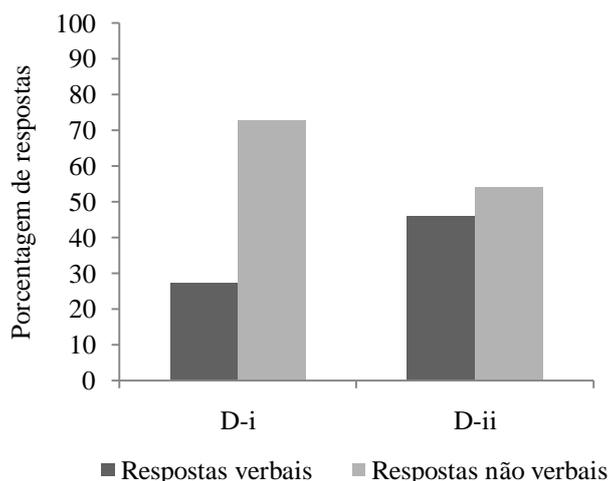


Figura 19. Porcentagem de respostas verbais e não verbais evocadas por turnos iniciadores D-i (instruções disciplinares) e D-ii (instruções relacionadas à atividade) da professora de Etapa I.

Como pode ser verificado, quando a professora iniciou o episódio com instruções, foram evocadas mais respostas não verbais do que verbais, o que poderia explicar o fato de as subcategorias D-i e D-ii estarem relacionadas à emissão de um menor número de turnos. O mesmo não ocorre com a subcategoria C-ii, para a qual 72,6% das respostas evocadas foram verbais, mas é importante destacar que 71,4% dos episódios iniciados por ela foram individuais (entre a professora e apenas um aluno), o que possivelmente restringiu o número de turnos do episódio.

Quanto aos episódios iniciados pelos alunos, os turnos iniciadores foram incluídos em nove categorias, dentre as 23 possíveis e, portanto, 14 categorias não ocorreram. Foram incluídos na categoria “outros” 54,3% dos turnos emitidos pelos alunos que iniciavam os episódios. A alta frequência de turnos atribuídos a essa categoria se deve a dois aspectos principais: os alunos estabeleciam comunicações paralelas com seus pares que, por vezes, dificultavam ouvir claramente a fala direcionada à professora; e, geralmente o primeiro turno era para chamar a professora, o que não se adequava às categorias existentes. Esses resultados foram excluídos na análise de dados.

Os episódios verbais iniciados pelos alunos começaram, mais frequentemente, com pedidos de consequência positiva (43,10% - D-iv). A categoria menos frequente foi iniciar conversas descontextualizadas (0,57% - E-ii). A Figura 20 apresenta as categorias identificadas e suas respectivas frequências relativas.

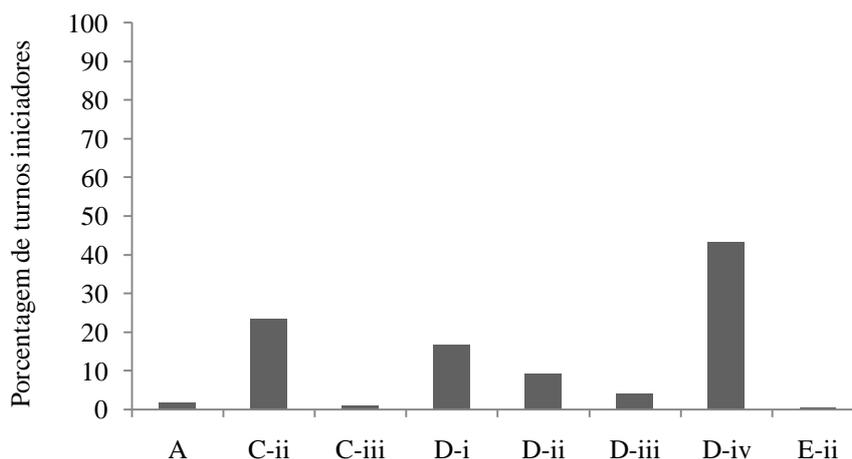


Figura 20. Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos de Etapa I, para cada categoria observada. A = explicação sobre palavras ou letras; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas.

Considerando o número total de turnos emitidos durante os episódios iniciados pelos alunos, tem-se que quando a subcategoria D-iv era a iniciadora, havia um maior número de turnos emitidos. Entretanto, ponderando o número de turnos pelo total de episódios iniciados por cada categoria, a subcategoria D-iv está atrelada a um menor número de turnos iniciados do que as categorias: iniciar conversas descontextualizadas (E-ii – 3 turnos por episódio); e explicações a respeito de palavras ou letras (A – 3,3 turnos por episódio). Apesar disso, conversas descontextualizadas e explicações sobre palavras ou letras ocorreram com menor frequência. Os dados referentes ao número de turnos observados, assim como o valor ponderado para cada categoria podem ser consultados na Tabela 11.

Tabela 11

Total de Turnos Evocados Para Cada Categoria Iniciadora dos Alunos de Etapa I, Total de Episódios Iniciados e Razão Entre as Duas Variáveis.

| Categorias | Turnos evocados (frequência absoluta) | Episódios iniciados (frequência absoluta) | Índice: turnos/ episódios iniciados (frequência absoluta) |
|------------|--|--|---|
| A | 10 | 3 | 3,3 |
| C-ii | 81 | 41 | 1,9 |
| C-iii | 3 | 2 | 1,5 |
| D-i | 67 | 29 | 2,3 |
| D-ii | 34 | 16 | 2,1 |
| D-iii | 8 | 7 | 1,1 |
| D-iv | 191 | 75 | 2,5 |
| E-ii | 3 | 1 | 3,0 |

Nota. A = explicação sobre palavras ou letras; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas.

Os turnos emitidos ao longo do episódio verbal também foram analisados com base nas categorias descritas. Os resultados serão apresentados em dois conjuntos: as categorias que estão mais diretamente relacionadas com o contexto oferecido pela professora para as crianças se comportarem; e as categorias que descrevem a maneira como a professora respondia às respostas emitidas pelos alunos. A Figura 21 apresenta os resultados referentes ao primeiro conjunto de categorias para os turnos emitidos pela professora.

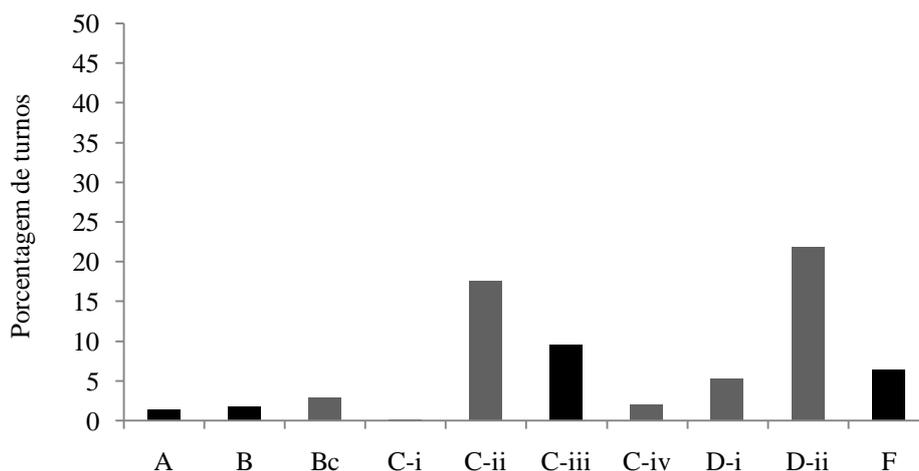


Figura 21. Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Etapa I, para cada categoria relacionada com o contexto oferecido para as crianças se comportarem. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; F = narrar histórias ou cantar.

Durante as interações, a professora emitiu mais instruções relacionadas à atividade (D-ii – 21,8%) e a categoria menos frequente foi de perguntas que demandavam respostas não verbais (C-i – 0,1%). Quanto ao tipo de pergunta emitida pela professora, foram feitas questões fechadas com maior frequência (C-ii – 17,70% dos turnos). Com relação às categorias mais diretamente relacionadas ao desenvolvimento de linguagem, a professora fez mais perguntas abertas (C-iii), as quais representaram 9,5% do total de turnos emitidos. A categoria sobre narrar histórias ou cantar (F) ocorreu em 6,3% dos turnos. Por outro lado, explicação sobre palavras ou letras (A) ocorreu apenas em 1,3% dos turnos e nomeação (B) em 1,7%. Tais dados indicam que, durante as observações, os contextos oferecidos pela professora para as crianças se comportarem demandavam, predominantemente, o seguimento de instruções e a emissão de respostas a perguntas fechadas. A emissão de respostas verbais que estão

mais diretamente relacionadas ao desenvolvimento de linguagem ocorreu em menor proporção.

Sobre a forma como a professora consequenciava as respostas dos alunos, a professora emitiu mais consequências potencialmente reforçadoras (H-i – 12,8% do total de turnos) e, também, repetiu o que era dito pelos alunos (G-i) em 9% dos turnos. Com menos frequência a professora respondeu a uma pergunta do aluno expandindo o que havia sido perguntado (G-iii - 0,2%), ou apresentando novas informações conceituais sobre uma palavra (G-v – 0%). Somado a esses aspectos, ocorreram mais consequências potencialmente aversivas (H-ii – 4,3%) do que correções (H-iii – 2,4%). Na Figura 22 são apresentadas as frequências relativas de cada categoria de resposta emitida pela professora.

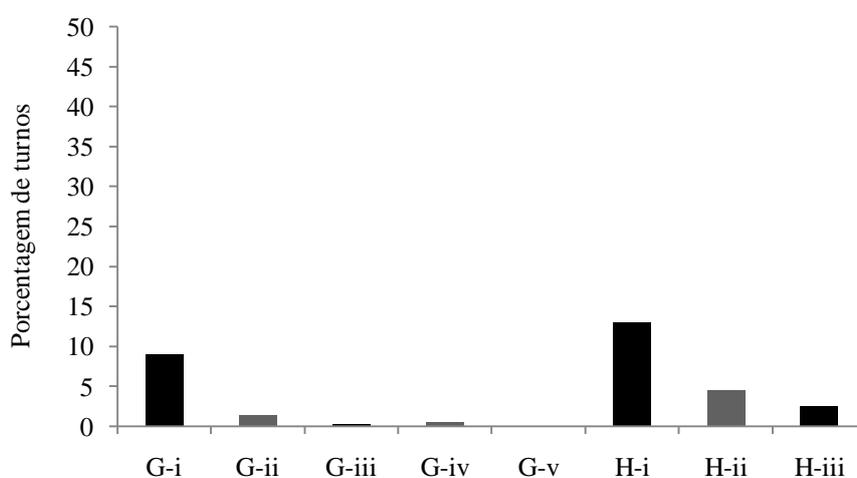


Figura 22. Porcentagem de turnos emitidos pela professora de Etapa I, para cada categoria relacionada a como ela respondia aos turnos dos alunos. As barras escuras representam as categorias diretamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

As categorias relacionadas ao contexto oferecido pela professora para as crianças se comportarem abarcaram 69,2% do total de turnos emitidos ao longo dos episódios verbais. Isso indica que 30,8% das respostas verbais da professora foram emitidas com a função específica de consequenciar as respostas dos alunos.

A categorização das respostas verbais emitidas pelos alunos apontou que 30,8% dos turnos foram incluídos na categoria “outros” e, portanto, foram excluídos da análise de dados. Os resultados referentes aos demais turnos, que compuseram a amostra analisada, serão também apresentados considerando os dois conjuntos de categorias: aquelas que especificam o contexto para professora se comportar (Figura 23); e as categorias que descrevem a maneira como os alunos respondem à professora (Figura 24). Embora a maioria dos episódios tenham sido iniciados pelos alunos com pedidos de consequência positiva, essa categoria não foi a mais frequente para os turnos emitidos ao longo do episódio verbal.

Com relação ao primeiro conjunto de categorias, os alunos emitiram, com mais frequência, a resposta verbal de contar (Bc), o que representou 13,9% das respostas verbais emitidas. Esse resultado é condizente com o fato de a professora ter proposto, com frequência, a atividade de contar a quantidade de crianças presentes na sala, como descrito na Tabela 9. Os pedidos realizados pelas crianças foram, principalmente, para ver ou pegar objetos (D-iii – 3,77%), ao passo que pedidos de instrução disciplinar ocorreram com menor frequência (D-i – 2,66% do total de turnos). As crianças fizeram poucas perguntas, mas as questões feitas eram principalmente fechadas (C-ii – 5,10%). A porcentagem de turnos incluídos em cada categoria pode ser verificada na Figura 22.

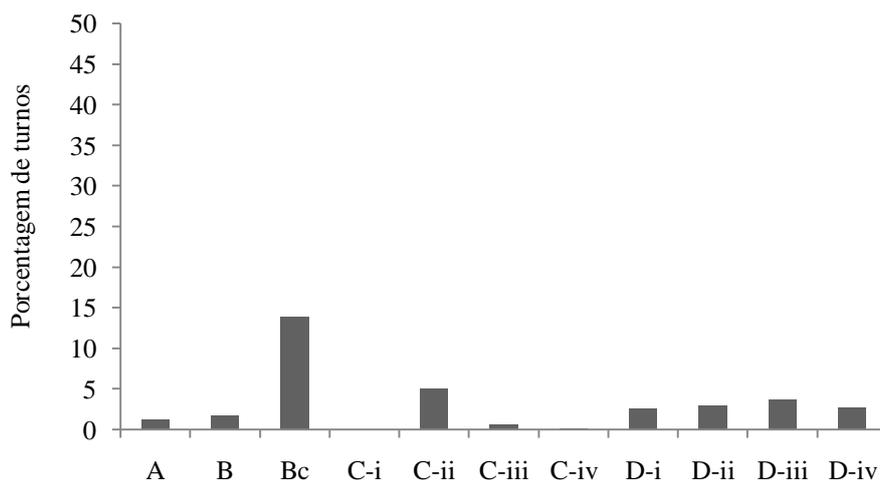


Figura 23. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para a professora se comportar. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = pedido de instruções disciplinares; D-ii = pedido de instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; F = narrar histórias ou cantar.

A forma como os alunos responderam aos turnos emitidos pela professora, e a frequência relativa de cada categoria, podem ser verificadas na Figura 24. A maioria das respostas dos alunos se referia àquilo que era estritamente perguntado pela professora (G-ii – 36,61% do total de turnos). Não foram emitidas respostas que apresentassem informações conceituais sobre uma palavra (G-v). Somado a isso, foram emitidas mais consequências potencialmente aversivas (H-ii – 1,33%) do que correções (H-iii – 0,37%) ou consequências potencialmente reforçadoras (H-i – 0,74%). As respostas verbais referentes às demais categorias foram emitidas aproximadamente com a mesma frequência.

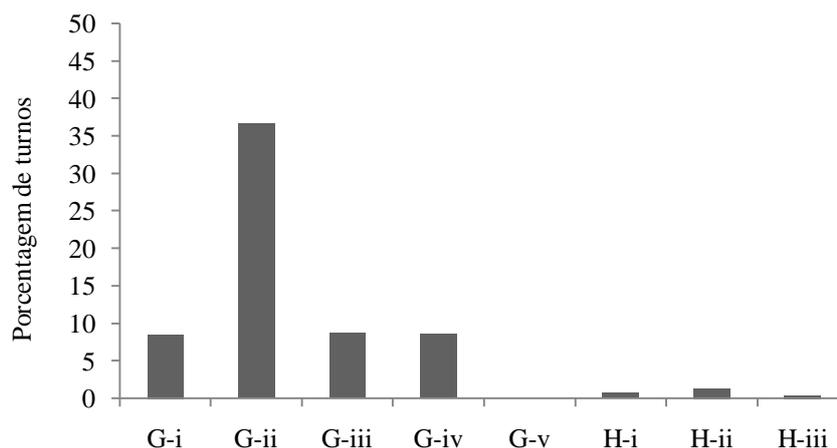


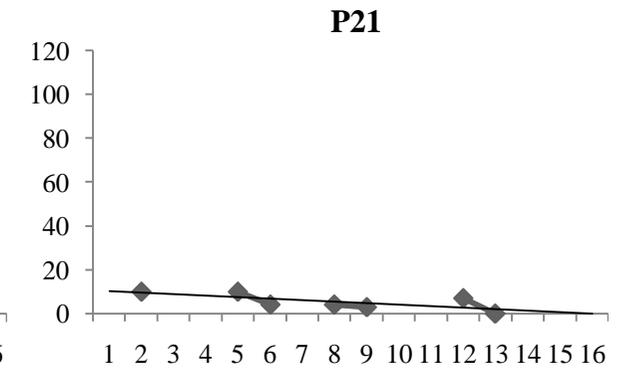
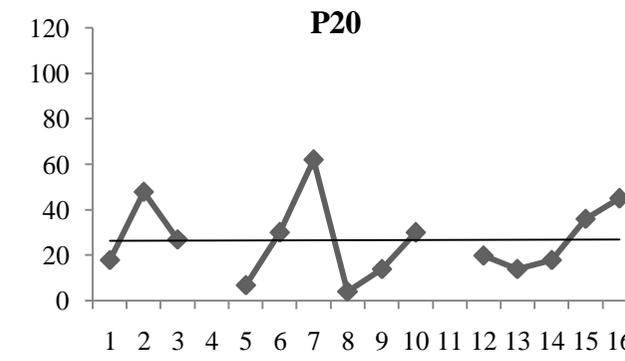
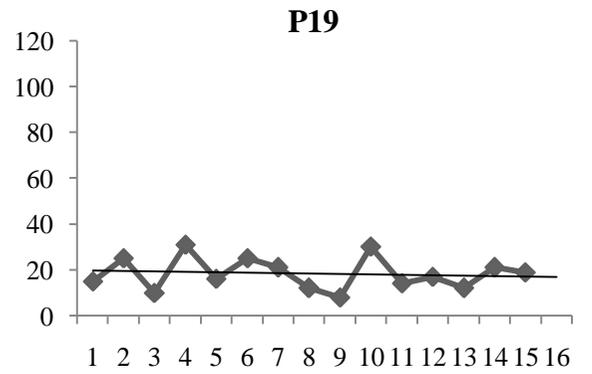
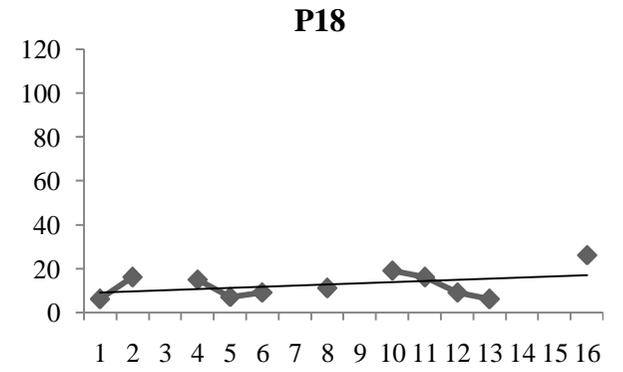
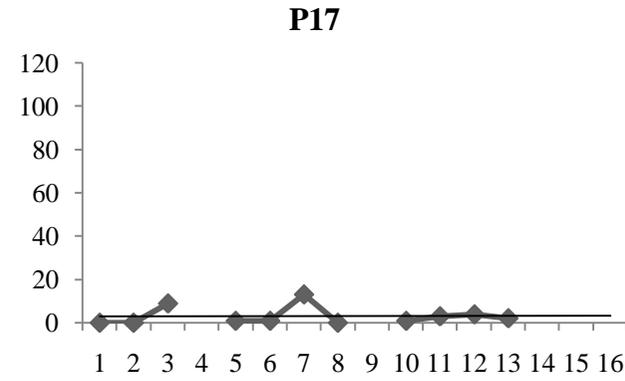
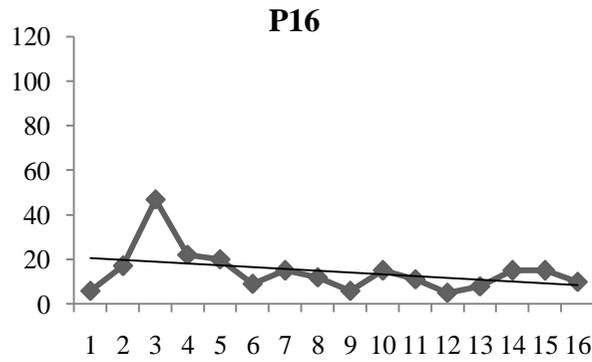
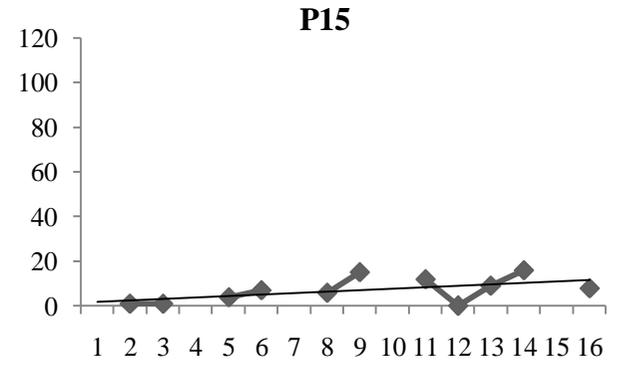
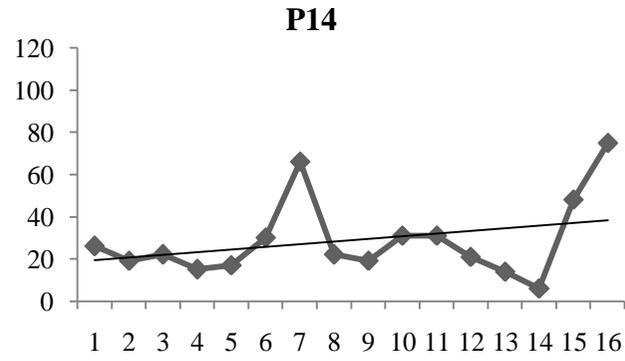
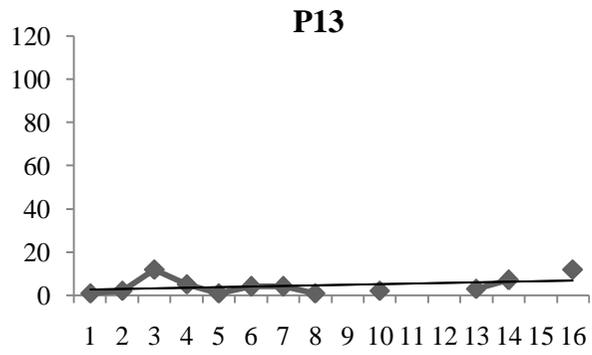
Figura 24. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos da professora. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

Ao comparar os dois conjuntos de categorias de respostas emitidas pelos alunos, 64,8% dos turnos das crianças tiveram a função de responder a algo especificado pela professora. Esse resultado sugere que o comportamento das crianças nas interações com a professora era predominantemente guiado pelo contexto estabelecido por ela. Sobre isso, é importante notar que a professora emitiu, com maior frequência, instruções relacionadas à atividade desenvolvida, as quais evocaram principalmente respostas não verbais dos alunos, com a função de seguir instruções (ver Figura 19); e perguntas fechadas, as quais possibilitavam aos alunos responderem estritamente àquilo que lhes havia sido perguntado.

O quanto cada criança falava em cada aula observada, e as linhas de tendência para o número de respostas verbais de cada uma delas, podem ser verificados na Figura 25. Para a maioria dos participantes houve tendência à estabilidade com relação ao número de respostas verbais emitidas ao longo do tempo (e.g., P17, P20, P27, P30).

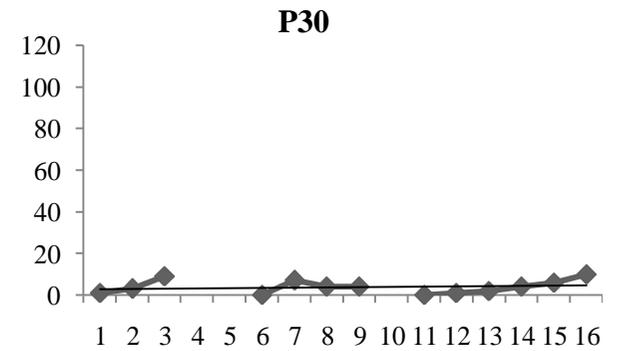
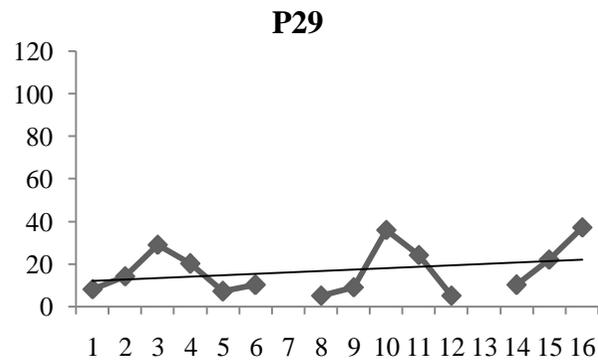
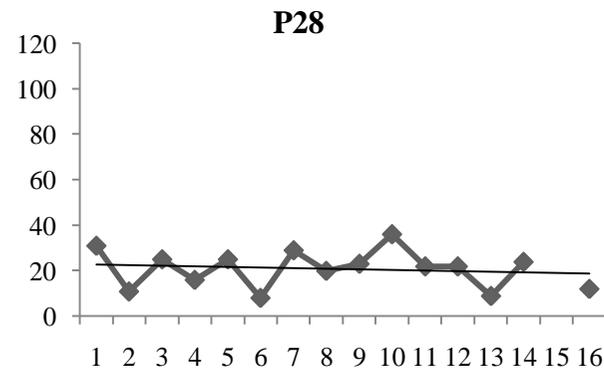
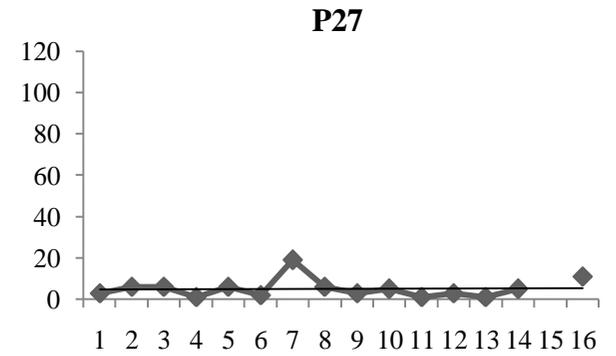
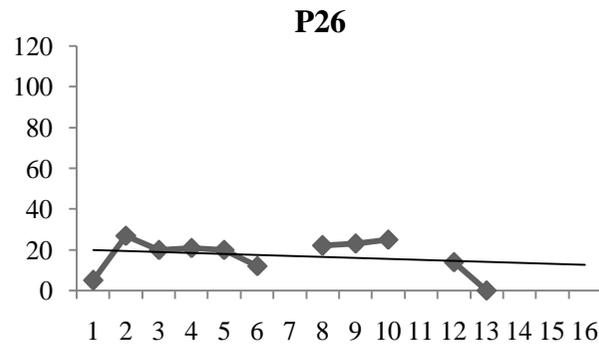
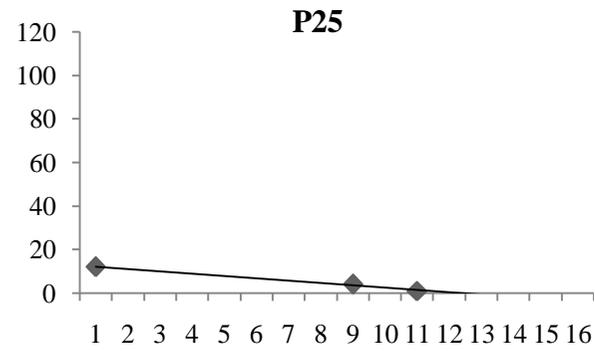
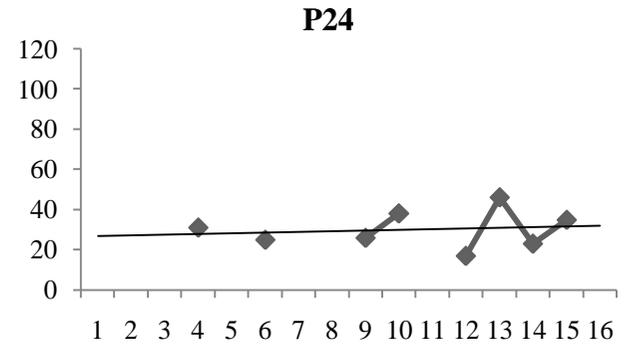
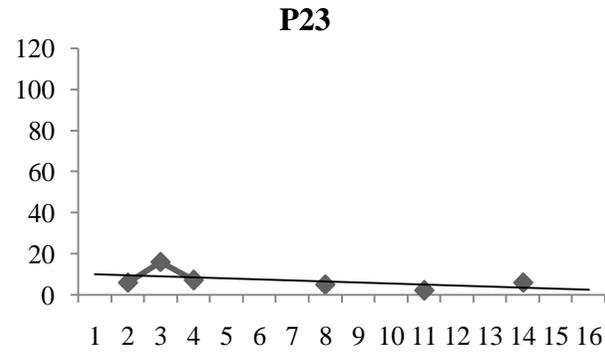
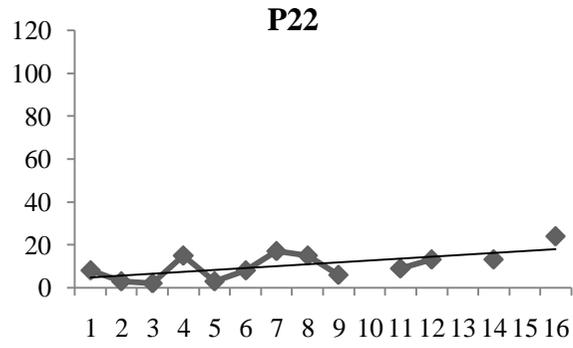
Mas, alguns alunos apresentaram tendência crescente (e.g., P14, P33), enquanto outros decrescente (e.g., P16, P21).

Frequência absoluta de turnos emitidos



Sessões

Frequência absoluta de turnos emitidos



Sessões

Frequência absoluta de turnos emitidos

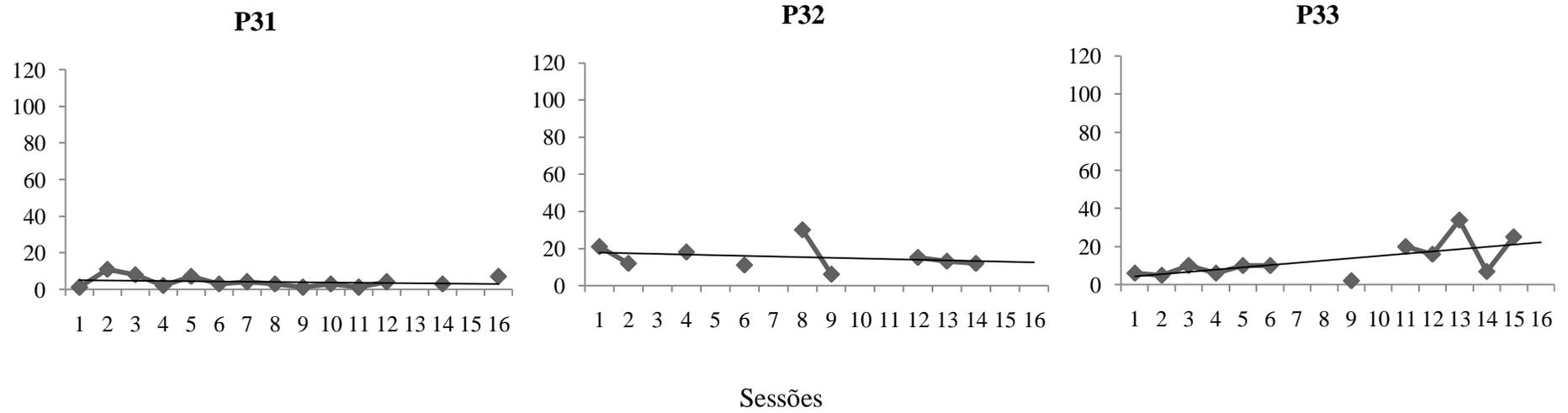


Figura 25. Número total de turnos emitidos pelos alunos de Etapa I ao longo das sessões. As interrupções nos dados indicam as faltas das crianças. O eixo y diz respeito ao número de turnos emitidos e o eixo x apresenta cada uma das 16 sessões de observação. Os gráficos foram feitos apenas para os alunos que fizeram avaliação de linguagem.

Foram correlacionados o número de turnos emitidos pelos alunos e seus desempenhos no teste padronizado de avaliação da linguagem, por meio do coeficiente de correlação de Pearson, o qual resultou em uma correlação de 0,39. Mas, essa medida não considerou o percentual de faltas dos alunos. Tendo isso em vista, foi feita a ponderação do número total de turnos, dividindo-o pela proporção de frequência dos alunos às aulas. A Tabela 12 especifica os valores observados e ponderados.

Tabela 12

Número Total de Turnos Emitidos por cada Aluno de Etapa I, Proporção de Presença nas Aulas e Valor Aproximado do Total de Turnos Ponderado.

| Participantes | Número total de turnos | Proporção de presença | Número de turnos ponderado |
|---------------|------------------------|-----------------------|----------------------------|
| P13 | 54 | 0,75 | 72 |
| P14 | 462 | 1,00 | 462 |
| P15 | 79 | 0,69 | 115 |
| P16 | 233 | 1,00 | 233 |
| P17 | 34 | 0,69 | 49 |
| P18 | 140 | 0,69 | 204 |
| P19 | 276 | 0,94 | 294 |
| P20 | 373 | 0,88 | 426 |
| P21 | 38 | 0,44 | 87 |
| P22 | 136 | 0,81 | 167 |
| P23 | 42 | 0,38 | 112 |
| P24 | 241 | 0,50 | 482 |
| P25 | 17 | 0,19 | 91 |
| P26 | 189 | 0,69 | 275 |
| P27 | 78 | 0,94 | 83 |
| P28 | 313 | 0,94 | 334 |
| P29 | 236 | 0,88 | 270 |
| P30 | 51 | 0,81 | 63 |
| P31 | 58 | 0,88 | 66 |
| P32 | 138 | 0,56 | 245 |
| P33 | 151 | 0,75 | 201 |

Com os valores ponderados, o coeficiente de correlação foi de 0,42. Também foi calculada a correlação entre os desempenhos dos alunos no teste de linguagem e o percentual de presença nas aulas, o que resultou em um coeficiente próximo de zero (0,09).

Análise comparada entre as turmas de Maternal I e de Etapa I

A partir da descrição dos resultados das turmas de Maternal I (M1) e de Etapa I (E1), serão tecidas comparações entre os dados. Inicialmente serão comparados os contextos nos quais ocorreram as filmagens, os comportamentos das duas professoras e, em seguida, dos dois grupos de alunos.

Os contextos de observação e filmagem. As observações na classe de M1 foram realizadas no segundo semestre, em 12 sessões no período da tarde, enquanto que a outra turma foi observada no período da manhã e durante o primeiro semestre, em 16 sessões. Embora a classe de E1 tenha sido observada por um tempo maior, o número de episódios verbais analisados foi semelhante (827 para o M1 e 876 para a E1). Em ambas, havia cerca de 1 hora de atividade estruturada diária, mas na classe de M1 esse tempo era distribuído ao longo de uma jornada de 8 horas e na de E1 ao longo de 4 horas.

A aplicação da escala ECERS-R ofereceu um panorama a respeito da qualidade do atendimento aos alunos durante o tempo em que permaneciam na escola. Para que a escola tenha um nível mínimo de qualidade, é necessário que a média global seja de pelo menos 3. Na instituição do M1 a média global foi de 3,23, o que representa um nível mínimo de qualidade. Na instituição da turma de E1 a média foi de 2,72, que é considerado como um nível inadequado, ainda que muito próximo da instituição da turma de M1. A Figura 26 permite comparar as pontuações entre as duas turmas.

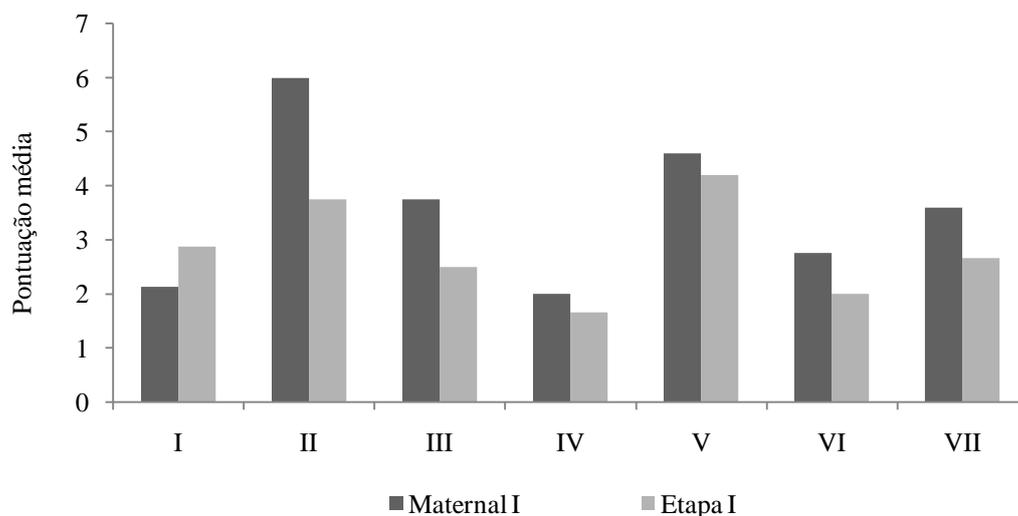


Figura 26. Pontuação média em cada subescala da ECERS-R para as turmas de Maternal I e de Etapa I. I = espaço e mobília; II = rotinas de cuidado pessoal; III = linguagem e raciocínio; IV = atividades; V = interações; VI = estrutura do programa; VII = pais e funcionários.

Comparando as pontuações das duas turmas, nota-se que a escola do M1 apresenta escores melhores em algumas subescalas, em comparação à instituição da turma de E1, como é o caso das rotinas de cuidado pessoal (II) ou de linguagem e raciocínio (III). A escola da E1 teve melhor pontuação apenas sobre as condições de espaço e mobília (I). Apesar disso, em ambas as instituições de ensino as subescalas mais bem avaliadas foram as de interação (V) e de rotinas de cuidado pessoal (II). Ao mesmo tempo, os itens que avaliam as atividades (IV), a estrutura do programa (VI) e as condições de espaço e mobília (I) tiveram as piores avaliações e foram considerados inadequados.

Os resultados indicam que os níveis de qualidade das duas instituições de ensino têm padrões semelhantes, até mesmo porque nenhuma delas conseguiu atingir um nível “bom”. A pontuação mais alta na subescala “interações” teve respaldo também nos resultados da Escala de Interação do Prestador de Cuidados. Nas duas turmas, a interação adulto-criança foi considerada com sendo predominantemente positiva, embora a professora do M1 tenha tido uma pontuação maior em interação positiva (média de 3,3) do que a professora da E1 (média

de 2,3). Ainda, é importante ressaltar que a professora de E1 teve um nível maior de não envolvimento.

O não envolvimento da professora de E1 pode estar relacionado ao tipo de atividade proposta por ela, que demandava mais desempenhos individuais dos alunos. Nesse sentido, após apresentar a instrução, a professora se ocupava com outras tarefas enquanto os alunos executavam a atividade. De maneira diferente, a professora de M1 propunha mais atividades grupais, as quais demandavam que ela estivesse envolvida do início ao fim, para organizar o que os alunos faziam. Além disso, o tamanho dos dois grupos era diferente: durante as observações, havia no mínimo seis e no máximo 12 alunos presentes na turma de M1; e de oito a 20 crianças na turma de E1.

Comportamento verbal das professoras de Maternal I e de Etapa I. Nas duas turmas as professoras iniciaram mais episódios verbais que os alunos, mas a de M1 iniciou mais (em média, 74,2% dos episódios) do que a professora de E1 (em média, 55,6% dos episódios). Além disso, ambas foram responsáveis pela emissão da maioria dos turnos, mas o tipo de interação estabelecida foi diferente entre as duas turmas: quando a professora do M1 foi a iniciadora dos episódios, 50,7% das interações foram grupais e, para a professora de E1, 43,9% dessas interações foram grupais.

Foram identificadas semelhanças tanto no que se refere à quantidade de turnos emitidos pelas professoras, quanto sobre o que era falado por elas durante as aulas. Com relação à quantidade de fala das educadoras ao longo das sessões, a Figura 27 mostra a quantidade de turnos emitidos por sessão e a Figura 28 apresenta a curva acumulada para o número de turnos emitidos.

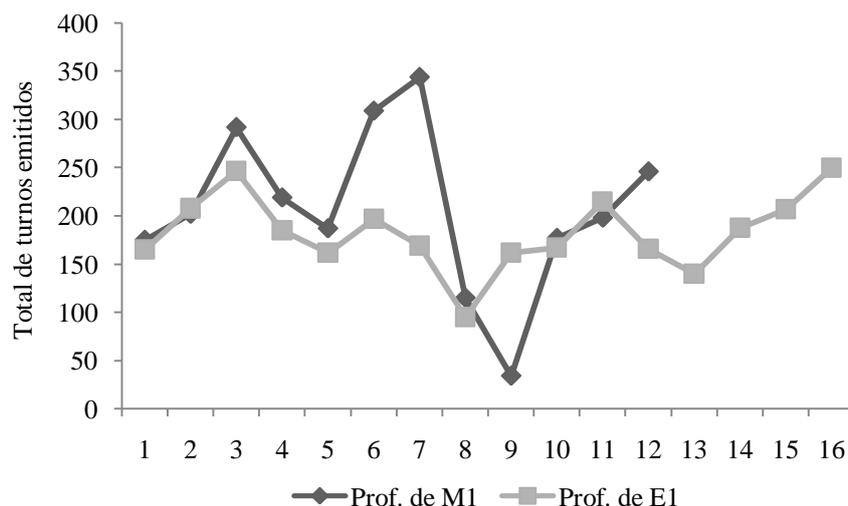


Figura 27. Número total de turnos emitidos pelas professoras de Maternal I e de Etapa I a cada sessão.

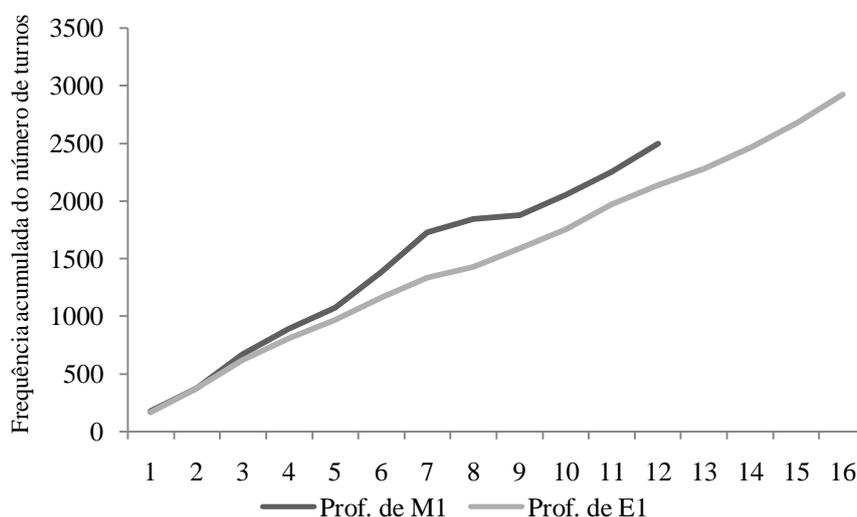


Figura 28. Curva acumulada para o total de turnos emitidos pelas professoras de Maternal I e de Etapa I ao longo das sessões de observação.

Nas Figuras 27 e 28, observa-se que as linhas correspondentes à professora de M1 se mantêm, predominantemente, acima das linhas referentes à professora de E1, indicando que na maioria das sessões ela falou mais. A frequência acumulada de turnos foi maior para a professora de M1 (2498 turnos) do que para a de E1 (2138 turnos³). A professora do M1 emitiu, em média, 208,1 turnos por sessão (DP = 84,6) e a média da professora de E1 foi de 182,6 turnos por sessão (DP = 38,7). Nota-se, entretanto, que na nona sessão a professora de

³ Esse valor se refere ao período entre as sessões um e 12, uma vez que existiram apenas 12 observações da professora de M1.

M1 emitiu o menor número de respostas verbais de todo o período de observações (34 turnos), o que provavelmente está relacionado ao tipo de atividade proposta (brincadeira pouco estruturada, com água) e, enquanto as crianças brincavam, a professora estava chamando uma criança por vez para pentear o cabelo e trocar de roupa.

A despeito da professora de M1 ter emitido mais respostas verbais, as professoras apresentaram padrões semelhantes com relação à quantidade de turnos emitidos. Nas aulas um e dois, a professora de M1 emitiu quase a mesma quantidade de turnos (175 e 202 turnos, respectivamente) que a de E1 (165 e 208, respectivamente), como pode ser verificado nas linhas sobrepostas em ambos os gráficos. Entre a terceira e a quinta sessão houve uma diminuição na quantidade de emissões verbais de ambas as professoras. Nas sessões seis e sete a professora de M1 emitiu um número consideravelmente maior de turnos que a de E1 (112 turnos a mais na sexta sessão e 175 turnos a mais na sétima sessão), mas na oitava sessão ambas emitiram menos turnos, se comparado com a aula anterior.

Além da contabilização dos turnos, foram calculados os números de *types* e *tokens* emitidos, conforme a descrição presente no método. Foram escolhidas três sessões de observação de cada turma, selecionadas aleatoriamente. As sessões selecionadas na turma de M1, seguindo a ordem apresentada na Tabela 13, foram as de número dois, seis e oito. Na classe de E1 as sessões selecionadas foram as de número cinco, oito e 16. O total de cada uma dessas variáveis, para cada sessão de ambas as turmas, está na Tabela 13.

Se as sessões forem analisadas separadamente, há grande variabilidade quanto ao número de *tokens* e *types* emitidos pelas professoras, tanto na comparação entre elas, quanto com relação aos desempenhos delas mesmas em diferentes aulas. A professora de M1 teve uma média de *tokens* maior (1803,7) que a de E1 (1336,3). A professora de M1 emitiu um maior número de palavras (5411 *tokens* nas três sessões) que a de E1 (4009 *tokens*), assim como um maior número de *types* (professora de M1 – 460; e a de E1 – 336 palavras diferentes

entre as três sessões). Entretanto, calculando a taxa da relação *types/tokens* – número das diferentes palavras emitidas, dividida pelo total de palavras emitidas – tem-se uma taxa de 0,08 para ambas as professoras.

Tabela 13

Número de Tokens e Types Emitidos Pelas Professoras de M1 e de E1 em Cada Sessão Seleccionada Aleatoriamente.

| | Total de <i>tokens</i> | | | Média | Total de <i>types</i> | | | Total das sessões ¹ |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| | 1 ^a sessão | 2 ^a sessão | 3 ^a sessão | | 1 ^a sessão | 2 ^a sessão | 3 ^a sessão | |
| M1 | 2290 | 2259 | 862 | 1803,7 | 277 | 299 | 162 | 460 |
| E1 | 2119 | 496 | 1394 | 1336,3 | 155 | 140 | 240 | 336 |

Nota¹. Esse total corresponde ao número de *types* das três sessões, excluindo-se a repetição entre elas.

Se a taxa for representada em termos percentuais, do total de palavras emitidas pela professora de M1, aproximadamente 8,5% delas eram diferentes, enquanto que 91,5% das palavras emitidas foram repetidas ou variações da mesma palavra. De forma semelhante, para a professora de E1, esse percentual foi de 8,4% e, nesse sentido, 91,6% das palavras emitidas são repetições ou variações das mesmas palavras. Em ambos os casos, para a amostra seleccionada, as professoras apresentaram pouca variabilidade de vocabulário, se comparado à quantidade total de palavras que elas falavam.

A forma como as professoras iniciavam os episódios verbais também foi semelhante, como ilustrado na Figura 29. As categorias iniciadoras mais diretamente relacionadas à especificação de contextos propícios para a aprendizagem de linguagem (e.g., B, C-iii, E-i, E-ii e F) ocorreram com menor frequência, em comparação com a emissão de instruções relacionadas à atividade (D-ii) ou instruções disciplinares (D-i).

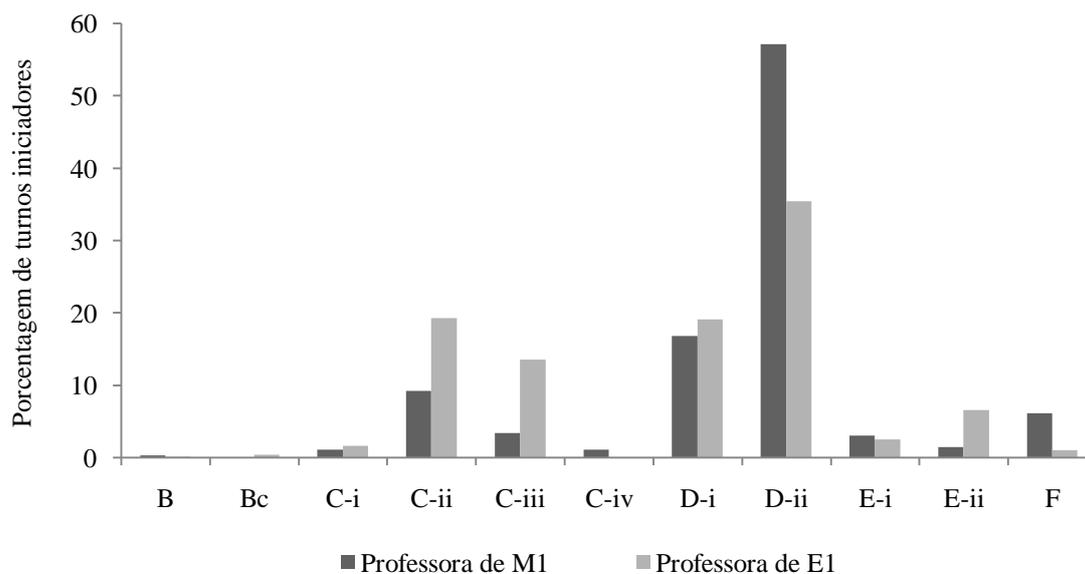


Figura 29. Porcentagem de turnos iniciadores das professoras de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria observada. B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

A despeito de a categoria iniciadora mais frequente ter sido a D-ii em ambas as turmas, a professora de M1 iniciou mais episódios com essa categoria (57,1%) do que a de E1 (35,4), ao passo que essa última fez mais perguntas. Quanto às perguntas feitas, as duas professoras fizeram mais perguntas fechadas, as quais representaram 9,2% dos turnos iniciadores da professora de M1 e 19,3% dos turnos iniciadores da professora de E1. A professora da E1 também fez mais perguntas abertas (13,5% do total de turnos iniciadores) do que a de M1 (3,4%).

Nessa mesma direção, as respostas emitidas pelas professoras ao longo do episódio verbal tiveram um padrão semelhante, no sentido de que, de um modo geral, algumas categorias foram mais frequentes para ambas as professoras (e.g. D-ii, C-ii), enquanto que outras foram menos frequentes (e.g., A, C-i). As frequências relativas das categorias emitidas ao longo dos episódios, que dizem respeito ao contexto oferecido para as crianças se comportarem, podem ser comparadas na Figura 30.

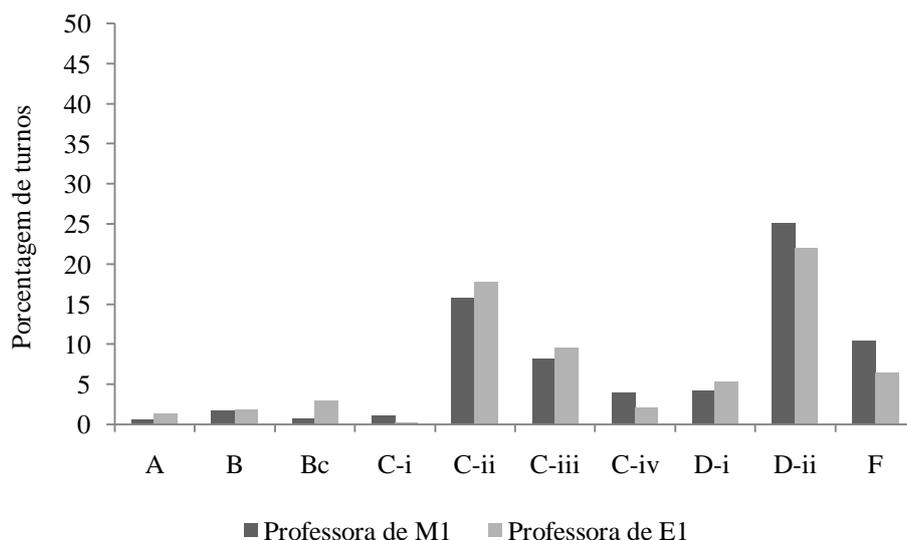


Figura 30. Porcentagem de turnos emitidos pelas professoras das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para os alunos se comportarem. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = instruções disciplinares; D-ii = instruções relacionadas à atividade; F = narrar histórias ou cantar.

Seguindo um padrão semelhante ao dos turnos iniciadores, ao longo do episódio verbal as educadoras emitiram mais instruções relacionadas à atividade que estava sendo desenvolvida (D-ii), sendo 25,1% do total de turnos emitidos pela professora do M1 e 21,8% dos turnos da professora de E1. Quando faziam perguntas, as questões eram predominantemente fechadas (C-ii), sendo 15,8% do total de turnos da professora de M1 e 17,7% da professora de E1.

Com relação à forma como as professoras respondiam aos turnos dos alunos, foram emitidas, predominantemente, consequências potencialmente reforçadoras (H-i). A segunda categoria mais frequente foi de repetição (G-i), como pode ser verificado na Figura 31.

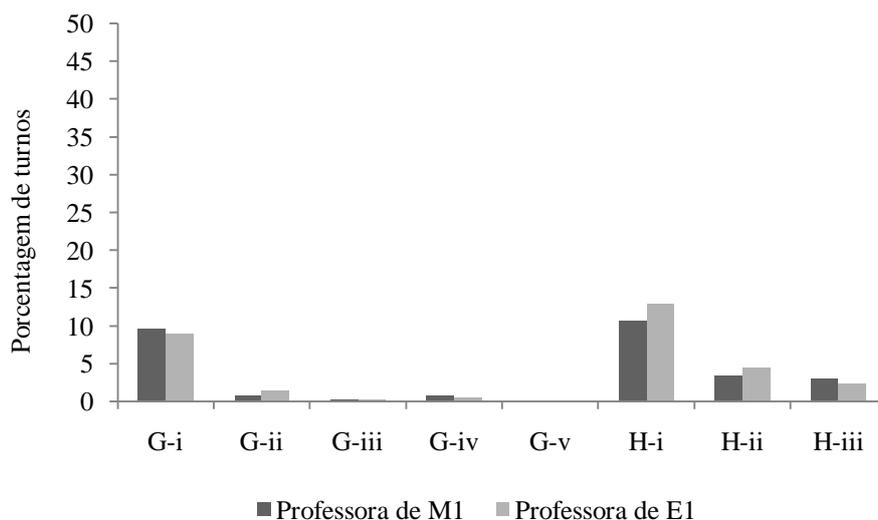


Figura 31. Porcentagem de turnos emitidos pelas professoras das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos dos alunos. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

Comparando a Figura 30 e a Figura 31, nota-se que as duas professoras emitiram mais respostas verbais que descreviam um contexto para os alunos se comportarem, como quando as educadoras faziam uma pergunta que demandava uma resposta dos alunos. Mas, dentre as possíveis respostas verbais, as professoras emitiram, durante os trinta minutos de observação, mais respostas que não estavam diretamente relacionadas ao desenvolvimento de linguagem dos alunos. As categorias que dizem respeito às consequências emitidas para as respostas dos alunos representaram uma parcela menor do total de turnos emitidos, indicando que as educadoras consequenciavam as emissões verbais dos alunos intermitentemente.

Adicionalmente aos resultados apresentados, por meio de uma entrevista conduzida com as professoras foi possível identificar a maneira como elas compreendiam o ensino de repertório verbal na educação infantil. A professora de M1 considerava que o mais importante nessa faixa etária é trabalhar com a ampliação do vocabulário, de maneira que a fala dirigida à criança seja correta, evitando pronunciar palavras no diminutivo (e.g., “florzinha”,

“bichinho”). Segundo ela, as crianças aprendem fazendo e, por isso, priorizava atividades em que elas precisassem falar, pedindo que os alunos recontassem histórias e fazendo perguntas. A professora acreditava que atividades assim ajudariam no desenvolvimento da oralidade e também na organização temporal. Considerava importante a aprendizagem da linguagem para essa faixa etária por julgar que por meio da linguagem as crianças iriam se comunicar. Além disso, considerava que apenas com um bom desenvolvimento da linguagem oral os alunos seriam capazes de desenvolver uma escrita coerente no ensino fundamental. A professora da turma de E1, por sua vez, argumentou que crianças de educação infantil devem aprender a linguagem oral para que sejam capazes de se comunicar, pois dessa forma terão autonomia. Segundo ela, os alunos desenvolvem essa habilidade ao se comunicarem, seja com seus pares ou com o professor.

Comportamento verbal dos alunos de Maternal I e de Etapa I. Em ambas as turmas os alunos iniciaram menos episódios verbais do que as professoras. Mas, as crianças do M1 iniciaram apenas, em média, 25,7% do total de episódios, enquanto que na classe de E1 essa medida foi de 44,3%. Ao mesmo tempo, com relação ao total de turnos emitidos na interação professor-aluno, os alunos de M1 foram responsáveis pela emissão de, em média, 46,1% dos turnos, enquanto as crianças da E1 emitiram 39,9% dos turnos. Em ambas as turmas, as interações iniciadas pelos alunos foram, predominantemente, individuais (73,4% do total de episódios iniciados pelas crianças de M1 e 81,4% do total de episódios iniciados pelos alunos de E1).

No que se refere à maneira como os alunos iniciaram os episódios verbais, as crianças das duas faixas etárias emitiram mais pedidos de consequência positiva, embora essa categoria iniciadora tenha sido mais frequente para os alunos da E1 (43,1% dos turnos iniciadores) do que para os de M1 (29,7% dos turnos iniciadores). Conforme a Figura 32, os

alunos de M1 iniciaram os episódios com mais pedidos para ver ou pegar objetos (D-iii – 23,1%) do que os alunos de E1 (4%). Somado a isso, os alunos de E1 fizeram mais perguntas, sendo a maioria delas fechada (C-ii – 23,5% dos turnos iniciadores), em comparação com o M1 (8,2%), mas os alunos de M1 iniciaram mais episódios fazendo nomeações (B – 10,74%).

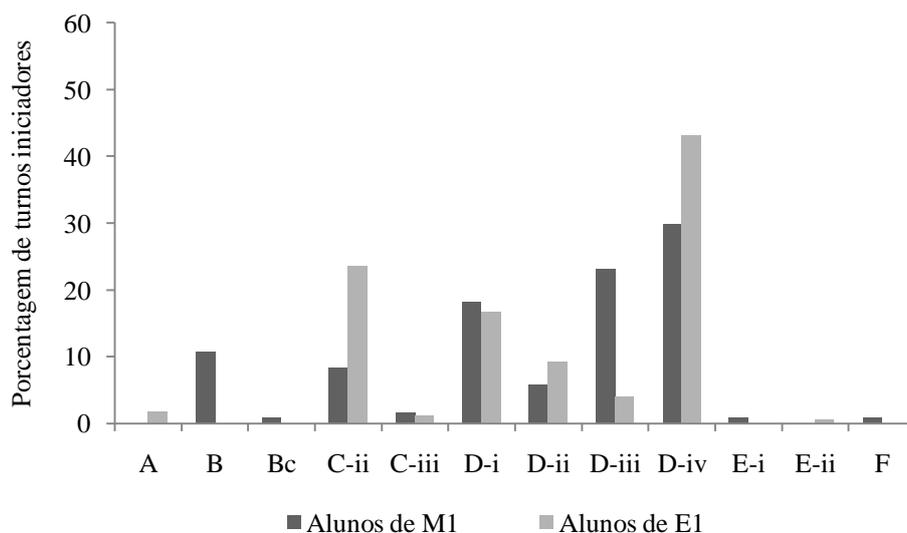


Figura 32. Porcentagem de turnos iniciadores dos alunos de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria observada. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-ii = perguntas fechadas; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; D-i = pedidos de instruções disciplinares; D-ii = pedidos de instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva; E-i = iniciar conversas contextualizadas; E-ii = iniciar conversas descontextualizadas; F = narrar histórias ou cantar.

Ao longo do episódio verbal, para as categorias relacionadas à especificação do contexto para as professoras se comportarem, foram identificadas algumas diferenças: os alunos de M1 emitiram, com mais frequência, respostas verbais de narrar histórias ou cantar (F – 13,3% do total de turnos emitidos); e as crianças da E1 emitiram mais as respostas de contar (B – 13,9%) e fizeram mais pedidos de instruções disciplinares (D-i – 2,6%) e de instruções relacionadas à atividade (D-ii – 3%). Mas, com relação ao tipo de pergunta, os dois grupos fizeram mais perguntas fechadas (C-ii – 2,2% do total de turnos emitidos pelos alunos de M1 e 5,1% dos turnos dos alunos de E1). Esses dados podem ser comparados na Figura 33.

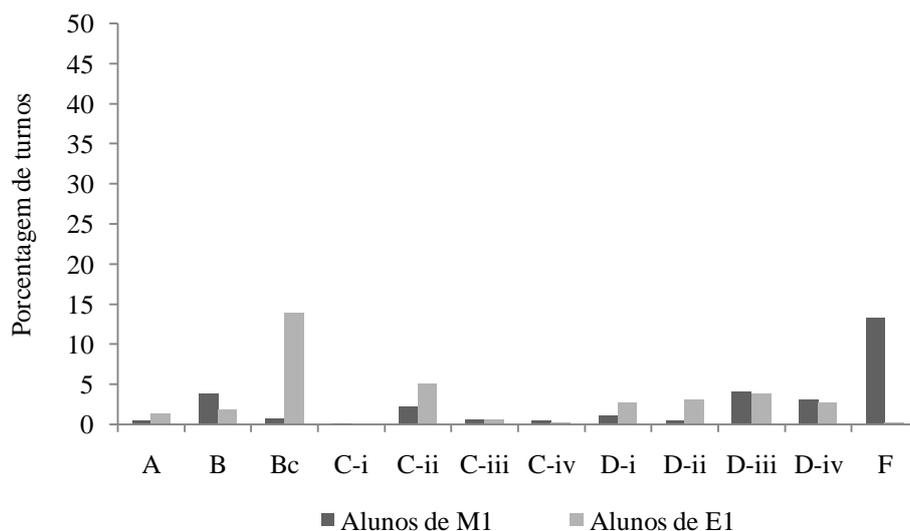


Figura 33. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada com a especificação do contexto para as professoras se comportarem. A = explicação sobre palavras ou letras; B = nomeação; Bc = contar; C-i = perguntas que demandam respostas não verbais; C-ii = perguntas fechadas, que demandam respostas com uma única palavra; C-iii = perguntas abertas, que permitem estender o enunciado; C-iv = perguntas que demandam que os alunos completem as frases; D-i = pedido de instruções disciplinares; D-ii = pedido de instruções relacionadas à atividade; D-iii = pedir para ver ou pegar objetos; D-iv = pedido de consequência positiva F = narrar histórias ou cantar.

No que diz respeito à maneira como os alunos respondiam aos turnos das professoras, a categoria mais frequente foi de respostas estritamente relacionadas àquilo que havia sido perguntado (G-ii). Essa categoria representou 42,6% dos turnos emitidos pelos alunos de M1, e 36,6% dos turnos emitidos pelos alunos de E1. Mas, as crianças do M1 responderam mais vezes completando um enunciado da professora (G-iv – 15,3%) do que as de E1 (8,5%). Ao mesmo tempo, os alunos de E1 responderam mais vezes expandindo o que havia sido perguntado (G-iii) pela professora (8,6%), se comparados aos de M1 (1,5%). Esses resultados são apresentados na Figura 34.

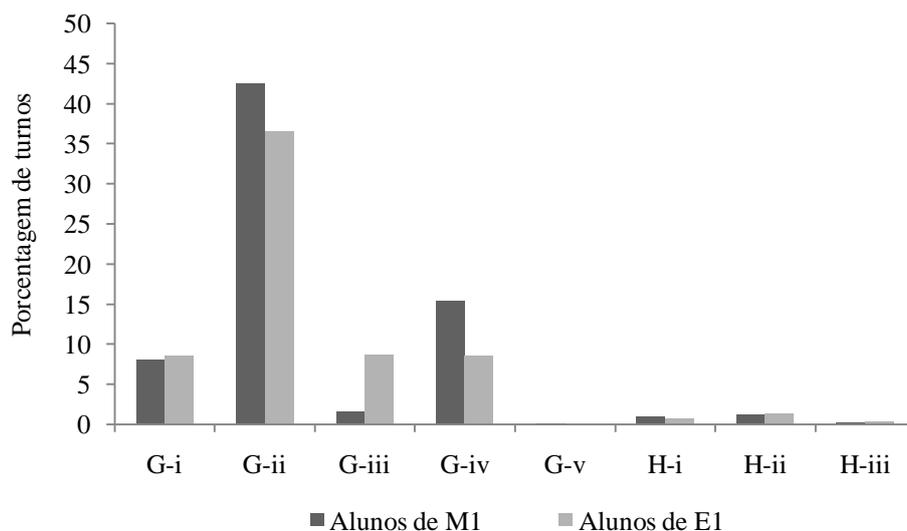


Figura 34. Porcentagem de turnos emitidos pelos alunos das turmas de Maternal I e de Etapa I, para cada categoria relacionada à maneira como respondiam aos turnos das professoras. G-i = repetição; G-ii = responde estritamente ao que foi perguntado; G-iii = responde e expande aquilo que foi perguntado; G-iv = completa um enunciado; G-v = responder apresentando informações conceituais sobre uma palavra; H-i = emite uma consequência potencialmente reforçadora; H-ii = emite uma consequência potencialmente aversiva; H-iii = emite uma correção.

Ao comparar as Figuras 33 e 34, é evidente que, em ambas as turmas, os alunos respondem mais às professoras do que especificam o contexto para as professoras se comportarem. Mais do que isso, a alta frequência com que respostas restritas àquilo que foi perguntado são emitidas assinala a importância sobre a maneira como os professores se comportam verbalmente durante as interações, para além da quantidade de respostas emitidas por eles.

Discussão

Esta pesquisa teve o objetivo de averiguar a presença de condições estruturais da escola e de interação adulto-criança, que a literatura destaca como sendo importantes para a aprendizagem da linguagem por crianças, em duas classes de escolas municipais de educação infantil. Além disso, objetivou-se comparar as condições das duas classes, que eram de crianças de faixas etárias diferentes, de aproximadamente 2 a 3 anos (Maternal I) e 4 anos de idade (Etapa I).

A hipótese inicial deste estudo era que as crianças de E1 teriam um repertório verbal mais amplo que as de M1. Ao assumir isso, era esperado que o comportamento verbal fosse diferente entre as duas faixas etárias e, conseqüentemente, que as interações das professoras com as crianças fossem também diferentes: na medida em que a criança se tornasse mais experiente com a língua, a professora também mudaria a sua forma de interagir com a criança, tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos.

Essa hipótese inicial foi parcialmente confirmada. Os resultados sobre as crianças sugerem que elas se comportavam verbalmente de formas diferentes (e.g., os alunos de E1 tiveram mais iniciativas de iniciar episódios, durante os quais fizeram mais perguntas e responderam à professora com mais expansões), como era esperado. Com relação ao comportamento verbal das professoras, foram verificadas diferenças sobre o quanto cada uma delas falava, entretanto, não houve diferenças expressivas no que diz respeito à qualidade daquilo que elas falavam.

Conforme previsto, as crianças de E1 iniciaram mais episódios verbais, proporcionalmente àqueles iniciados pela professora, do que os alunos do M1. Somado a isso, a proporção com que as respostas verbais foram distribuídas entre as diferentes categorias foi diferente entre as duas turmas. Na E1 os alunos fizeram mais perguntas, ainda que fechadas, emitiram mais pedidos de conseqüências positivas relacionadas à atividade que estavam

desenvolvendo e responderam expandindo o que havia sido perguntado mais vezes do que os alunos do M1. As crianças do M1, por sua vez, emitiram mais pedidos para ver ou pegar objetos, completaram mais vezes os enunciados da professora do que as de E1 e quase não fizeram expansões diante daquilo que havia sido perguntado.

Esses resultados, que apontam para a existência de repertórios verbais diferentes entre as crianças que frequentavam o M1 e crianças que estavam na E1, vão na direção do que é previsto pela literatura. Na medida em que as crianças se tornam mais velhas, elas diferem quanto ao tamanho do vocabulário, a complexidade dos enunciados que emitem e também na capacidade de estabelecer comunicações com outras pessoas (Hoff, 2006). Isso ocorre devido a variáveis biológicas, ontogenéticas e culturais (Skinner, 1957).

A suposição de que uma criança de 4 anos de idade teria repertórios verbais mais desenvolvidos do que uma de 2 ou 3 anos não se pauta em uma concepção maturacionista sobre o desenvolvimento. Conforme Baer (1970), é vantajoso utilizar a idade como uma variável organizadora para a diversidade comportamental. Skinner (1957) também aponta que a idade é uma variável descritiva importante, mas não pode ser tomada como explicação para as mudanças comportamentais. Tais mudanças devem ser explicadas, como Skinner (1971) adverte, pelas contingências em vigor enquanto o tempo está passando.

Do ponto de vista meramente maturacional, a idade não é um indicador de desenvolvimento (Skinner, 1971), mas considerando a relação entre variáveis biológicas, ontogenéticas e culturais, a idade propicia sim uma indicação. As mudanças que ocorrem no sistema nervoso da criança permitem que ela estabeleça outros tipos de interação com o ambiente (Berken, Gracco, & Klein, 2017) e na medida em que o contexto cultural no qual a criança está inserida valoriza outras formas de interação (e.g., interações escolares), a idade pode sinalizar uma complexificação dessas interações, proporcionada pelo arranjo de oportunidades diferenciais de aprendizagem. A própria organização escolar em turmas com

diferentes faixas etárias deveria ser um indicativo de que há uma diferença entre as contingências arranjadas para uma criança de 2 ou 3 anos e aquelas para uma criança de 4 anos. Outra evidência de que a idade é um indicador importante são os testes padronizados de linguagem, os quais são utilizados em diferentes culturas e têm o valor de caracterizar o desempenho da criança em determinado contexto, em comparação com o seu grupo.

Tendo em vista os aspectos discutidos, é esperado que haja uma variabilidade entre grupos de crianças de diferentes faixas etárias. Mas, considerando também que existe uma complexa relação entre fatores biológicos, ontogenéticos e culturais, não se pode perder de vista que a variabilidade individual vai continuar presente. Nesta pesquisa, nota-se que existiu um padrão de comportamento verbal em cada grupo de crianças, mas os dados individuais indicam claramente que existia variabilidade entre as crianças que compunham esses grupos. Algumas crianças (e.g., P4, P7, P14 e P20) emitiram mais respostas verbais do que seus pares e, nesse sentido, aproveitaram mais as oportunidades oferecidas pelas professoras, seja iniciando mais episódios verbais, respondendo com maior frequência ou participando mais de atividades grupais. Além disso, houve correlação entre o desenvolvimento da linguagem e o quanto as crianças emitiam respostas verbais vocais durante as aulas. Esses dados convergem, mostrando que as crianças que tiveram melhores desempenhos nos testes padronizados de linguagem também foram aquelas que, diante de contingências estruturadas pelas professoras na sala de aula, aproveitaram mais essas oportunidades e, ao participarem das interações, também tiveram mais chances de serem consequenciadas pelas professoras.

Esses resultados assinalam a importância de que os professores estejam atentos às necessidades de cada criança, oferecendo mais oportunidades para que alunos que falam pouco possam emitir mais respostas verbais vocais durante as aulas, até mesmo porque as crianças que falam pouco são justamente aquelas que mais necessitam de instruções diretas para o desenvolvimento de repertórios verbais. Na medida em que essas crianças falarem

mais, haverá mais ocasiões para o professor reforçar diferencialmente as respostas emitidas e, também, mais chances para a criança desenvolver novos repertórios (Greer & Longano, 2010). Mas, as ações do professor em prol do desenvolvimento das crianças dependerão, dentre outros aspectos, de como ele compreende seu papel nesse processo.

A postura do professor poderia ser guiada, por exemplo, por teorias que explicam as mudanças comportamentais sucessivas, ao longo da vida, por meio do conceito de “estágios” de desenvolvimento (e.g., Freud, 1996; Piaget, 1986). Entretanto, alguns estudos (e.g., Rosales-Ruiz & Baer, 1997; Baer & Rosales-Ruiz, 2003) têm ponderado as dificuldades inerentes a esse tipo de explicação. Rosales-Ruiz e Baer (1997) argumentam que existe uma vagueza quanto a três conjuntos de critérios nas teorias de estágios: aqueles que definem o que é um estágio; os que determinam a quantidade de estágios necessários para explicar o desenvolvimento; e aqueles que definem a transição de um estágio para outro. Somado a isso, essas teorias pressupõem que existe uma ordem pré-definida para a ocorrência dos estágios, que dificilmente pode ser modificada e, por isso, caberia ao professor ou outros adultos que fazem parte da vida da criança apenas guiá-la nesse processo.

Explicar o desenvolvimento humano, ou mais especificamente o desenvolvimento de repertórios verbais, recorrendo-se meramente a variáveis que não são passíveis de manipulação (e.g., fatores biológicos, ou constructos mentais), tem a desvantagem de impossibilitar a intervenção sobre esses processos (Skinner, 1969).

No que diz respeito aos determinantes biológicos, de fato existem diversos estudos que atestam o papel de aspectos genéticos (e.g., Smith, 2007), neurofisiológicos (e.g., Démonet, Thierry, & Cardebat, 2005) e neuroanatômicos (e.g., Specht, 2014) tanto para o processamento, quanto para a produção da fala. Segundo Berken et al. (2017), o desenvolvimento da capacidade de produção da fala, desde o balbúcio até a emissão de enunciados, está positivamente correlacionado com um aumento no tamanho da estrutura

cortical. O crescimento da superfície cortical é maior durante o primeiro e o segundo ano de vida e, segundo Berken et al. (2017), atinge o tamanho adulto antes dos seis anos.

Os determinantes biológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem, entretanto, devem ser considerados em conjunto com outros fatores. Pesquisas que investigam os fatores de risco para a ocorrência de atrasos no desenvolvimento da linguagem apontam que variáveis biológicas têm pouco valor preditivo se consideradas isoladamente (McNally & Quigley, 2014). Tais estudos afirmam que esses fatores de risco não necessariamente prejudicam o desenvolvimento da linguagem caso haja uma boa interação da criança com o cuidador e o ambiente verbal circundante (Gurgel, Vidor, Joly, & Reppold, 2014). Hart e Risley (2000) e outros estudos revisados (e.g., Ciccone et al., 2012; Wasik & Hindman, 2014) reforçam esse argumento, ao destacarem o papel indispensável de interações adulto-criança de qualidade para o desenvolvimento de repertórios verbais.

Se, portanto, os professores se apoiarem em uma explicação puramente maturacional, pouco pode ser feito por eles para que seus alunos desenvolvam repertórios verbais. De forma contrária, uma explicação funcional sobre o desenvolvimento desses repertórios pode ajudá-los a compreender o papel deles como agentes ativos no arranjo de contingências de ensino. Nessa direção, Rosales-Ruiz e Baer (1997) propuseram um conceito descritivo, que tem por base uma compreensão mais funcional sobre o desenvolvimento humano: a “cunha comportamental” (*behavioral cusp*). Esse conceito é usado para descrever mudanças comportamentais que ocorrem ao longo da vida do indivíduo e que são importantes naquele momento por exporem o repertório comportamental a novas contingências, as quais posteriormente serão responsáveis por outras mudanças. O critério para estabelecer se determinada mudança é uma cunha comportamental é a importância dela em cada situação (e.g., a relevância para o próprio indivíduo, para os seus cuidadores ou para a cultura na qual está inserido).

Na acepção apresentada por Rosales-Ruiz e Baer (1997), uma cunha comportamental pode ser universal, mas raramente será, pois ela é contingente. Os autores argumentam que crianças com menos oportunidades de serem expostas a situações de ensino não alcançarão tantas cunhas comportamentais quanto outras crianças que tiverem mais oportunidades. Esse argumento permite pensar que as crianças da presente pesquisa que mais falaram durante as interações com as professoras, tiveram mais oportunidades de alcançar mudanças comportamentais que são importantes para o desenvolvimento dos repertórios de falante e de ouvinte. As crianças que menos falaram e tiveram menores desempenhos no teste de linguagem, por outro lado, foram expostas a menos situações de ensino e, portanto, tiveram menos oportunidades de alcançar cunhas comportamentais.

Desenvolver os repertórios de falante e de ouvinte permite à criança se socializar, aprender via instruções e posteriormente ser alfabetizada. Se uma mudança comportamental é considerada uma cunha caso seja relevante para a cultura em que o indivíduo está inserido, aprender a falar e compreender o que é dito durante os cinco primeiros anos de vida é considerado uma cunha comportamental em uma ampla gama de contextos culturais. Prova disso é que diversos países se preocupam em estudar as condições existentes para o desenvolvimento de repertórios verbais em crianças de 0 a 5 anos, como Brasil (e.g., Oliveira et al., 2016), China (e.g., Chen & Liang, 2016), Estados Unidos (e.g., Cates et al., 2012), Suécia e Noruega (e.g., Sheridan & Gjems, 2016), Austrália (e.g., Ciccone et al., 2012) e Países Baixos (e.g., Demir-Vegter, 2014).

No contexto brasileiro, especificamente, existe uma expectativa, registrada nas Diretrizes Nacionais de Educação (Ministério da Educação & Secretaria de Educação Básica, 2010), de que as crianças matriculadas na educação infantil aprendam determinados repertórios de falante e de ouvinte, cada vez mais complexos, a depender da faixa etária atendida. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ministério da Educação, 2017), no

eixo em que trata sobre “escuta, fala, pensamento e imaginação ” prevê que haja, por exemplo, oportunidades para que as crianças desenvolvam diferentes repertórios, durante atividades de leitura de livros. A BNCC apresenta três objetivos sobre esse tópico, um para cada faixa etária. O primeiro deles é “demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor” (p. 47) para crianças de zero a 1 ano e 6 meses. Para alunos de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses é esperado “demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando (...) a direção da leitura” (p. 47). O terceiro objetivo é que as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses possam “escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas” (p. 47).

O desenvolvimento de repertórios verbais, cada vez mais complexos, entretanto, depende do arranjo de contingências adequadas às necessidades de cada grupo de crianças atendidas na escola. De acordo com a definição de Rosales-Ruiz e Baer (1997), a cunha comportamental irá expor o indivíduo a novas contingências de reforçamento, assim como de punição. No caso desta pesquisa, os alunos de E1 responderam com mais expansões do que os alunos de M1. Essa mudança (responder com expansão ao invés de estritamente ao que foi perguntado) poderia ser considerada uma cunha comportamental para alguma criança caso expusesse seu repertório a novas contingências, às quais ela não tinha acesso antes, e isso permitisse mudanças subsequentes. À medida que a criança formulava respostas expandidas, podia estender os enunciados e emitir diferentes palavras, bem como “ensaiar” novas construções de frases e isso ampliava as possibilidades da professora consequenciar diferencialmente suas respostas e, possivelmente, de expandir o repertório verbal da criança. O mesmo se aplica para outras mudanças observadas na turma de E1 (fazer mais perguntas e iniciar mais episódios verbais). Ao fazer mais perguntas e iniciar mais interações, esses alunos ampliaram as interações com a professora, aumentando o número de oportunidades

para que ela emitisse consequências potencialmente reforçadoras, respondesse com informações conceituais sobre palavras, ou repetisse aquilo que era dito por eles.

De fato, existem alguns marcos durante o desenvolvimento de repertórios verbais (e.g., nomeação) que já foram considerados como sendo cunhas comportamentais, na medida em que permitem à criança ter acesso a novas experiências e expandir esses repertórios (Greer & Longano, 2010). Entretanto, é necessário que haja um arranjo de contingências que favoreçam mudanças comportamentais que tenham impacto sobre os repertórios verbais subsequentes das crianças. Até mesmo porque, segundo Greer e Longano (2010), os repertórios de falante e de ouvinte se desenvolvem independentemente no início e, por isso, é importante que haja instrução direta para que as crianças os desenvolvam.

Essa argumentação permite compreender que, para que as interações professora-aluno fossem ricas em qualidade e oportunidades de desenvolver repertórios verbais, ao mesmo tempo em que a professora deveria ser capaz de consequenciar adequadamente as respostas da criança quando ocorressem mudanças comportamentais, ela também deveria ser a responsável por organizar contingências adequadas para que as cunhas comportamentais fossem alcançadas. Portanto, se as crianças de E1 apresentaram maior complexidade de repertórios verbais do que os alunos de M1, esperava-se que os repertórios comportamentais das professoras também fossem diferentes (e.g, que a professora de E1 falasse uma diversidade maior de palavras, fizesse mais perguntas abertas, apresentasse mais informações conceituais sobre palavras, respondesse com mais expansões e iniciasse mais conversas contextualizadas e descontextualizadas). Esperava-se que ambas arranjassem contingências adequadas (que não houvesse uma estimulação mais simplificada que o necessário, ou mais complexa do que as crianças poderiam aproveitar) para seus alunos expandirem os repertórios verbais.

Uma das diferenças entre as duas professoras foi que a de M1 iniciou mais episódios verbais, proporcionalmente ao número de episódios iniciados pelos seus alunos. Essa

professora também emitiu um número maior de turnos, assim como de *tokens*, do que a professora de E1. Isso provavelmente está relacionado ao fato de que quanto mais competentes as crianças se tornam como falantes e ouvintes, mais habilidosas elas passam a ser na comunicação, o que confere relativa independência em relação ao adulto e, nesse sentido, permite que elas sejam mais ativas (iniciando mais episódios verbais) e que estabeleçam interações com seus pares também. Hart e Risley (1999), em seu estudo, identificaram um aumento gradual no quanto os pais falavam com seus filhos até as crianças completarem 28 meses e, depois disso, houve uma diminuição na quantidade de fala direcionada às crianças. Talvez isso indique, para o presente estudo, que as crianças menores dependem mais do adulto para o estabelecimento de episódios verbais.

O fato de a professora de M1 ter emitido mais turnos ao longo das interações com as crianças não garante, entretanto, que eram oferecidas condições melhores para que as crianças desenvolvessem repertórios de falante e de ouvinte. Hart e Risley (2000) explicam que a “quantidade” de fala dirigida à criança não pode ser considerada isoladamente. É necessário que haja um grande número de interações de qualidade entre o adulto e a criança, ou seja, relações ricas em oportunidades para as crianças ouvirem e emitirem uma grande variabilidade de palavras, e terem suas respostas conseqüenciadas positivamente. Mas, é possível que quando os adultos conversam com mais frequência com as crianças, existam mais oportunidades para que elas sejam expostas a características de qualidade.

Sobre essa relação entre a quantidade e a qualidade da fala do adulto dirigida à criança, Demir-Vegter et al. (2014) verificaram que as duas variáveis importam para o desenvolvimento de repertórios verbais das crianças, mas a importância de cada uma delas muda com o passar do tempo: no início da infância, a quantidade de estímulos verbais emitidos pelo adulto tem estreita correlação com os desempenhos das crianças, mas na medida em que elas se tornam mais velhas, apenas a qualidade da fala dirigida à criança tem

correlação com o vocabulário da criança a longo prazo. Essa constatação reforça o argumento de que era esperado que as características de interação da professora que atende crianças mais velhas fossem qualitativamente diferentes daquelas da professora que atende crianças mais novas, o que não ocorreu.

O maior percentual de episódios verbais iniciados pela professora de M1 também não indica, necessariamente, que as interações tenham apresentado mais características relevantes para o desenvolvimento de repertórios verbais. Hart e Risley (1999) compararam o grupo de crianças que eram mais falantes ao de crianças que eram menos falantes e, segundo eles, as mais falantes iniciavam menos interações com os pais porque, assim que iniciadas, essas interações eram mais extensas. Segundo os autores, o que importava para o comportamento verbal das crianças não era uma grande quantidade de iniciações, mas sim interações mais extensas. De forma análoga, embora eles tenham feito essa análise para o comportamento das crianças, pode-se pensar que o mais importante, na situação estudada no presente estudo, era que as professoras de M1 e de E1 iniciassem episódios que fossem mais extensos e permitissem às crianças falarem mais. Entretanto, os episódios verbais iniciados pelas professoras que evocavam maior número de turnos não eram os mais frequentes, o que indica uma dificuldade das professoras em estabelecer contingências que potencialmente poderiam prover condições de desenvolvimento de repertório verbal para as crianças. Hart e Risley (1999) explicam qual era o diferencial dessas interações mais longas:

As interações mais prolongadas das quatro crianças no grupo falante, entretanto, expuseram as crianças a um maior número de diferentes palavras apresentadas em associação com variações mais sutis na experiência em andamento. Mais interação envolveu mais perguntas, mais repetições confirmativas, mais respostas aos tópicos e ações das crianças, mais apreciação das crianças como importantes e interessantes *dance partners*, mais percepção, distinção, expressão e explicação, mais exibições de

habilidades pelas crianças para atrair desafios e informações de seus pais - mais de tudo potencialmente benéfico para aprender sobre palavras, relações simbólicas e auto-competência (p. 174, tradução nossa, grifo nosso).

De forma análoga às discussões sobre o papel do número de episódios iniciados, assim como sobre o número de turnos emitidos, a professora de M1 ter emitido um maior número de *tokens* também não indica a qualidade da comunicação estabelecida. Scherer e Souza (2011) afirmam que estudos sobre desenvolvimento de linguagem têm utilizado, mundialmente, uma medida de diversidade lexical pela taxa de relação entre *types* e *tokens*. Essa taxa usualmente é utilizada para avaliar o vocabulário de crianças, mas pode ser útil também para analisar a variabilidade do vocabulário dos professores (e.g., Dickinson, Hofer, Barnes, & Grifenhagen, 2014). Essa medida é importante principalmente se for considerado que aquilo que as crianças dizem tem grande semelhança com aquilo que os adultos com os quais elas convivem dizem (Hart & Risley, 1999) e, sendo assim, é preciso saber se as crianças estão tendo a oportunidade de ouvir e falar diferentes palavras ou se existe um grande número de exposições às mesmas palavras. Conforme Hart e Risley (2000) explicam:

Falar muito pode ser mais repetitivo e, como um resultado, menos rico em características de qualidade. Menos interações mais ricas em substantivos, questões, respostas, e aprovações, por exemplo, podem contribuir mais para as experiências das crianças do que interações mais frequentes [mas] menos ricas nessas características de qualidade (p. 120, tradução nossa).

Os resultados da presente pesquisa mostram que, de fato, ter iniciado mais episódios verbais, emitido um maior número de turnos e de *tokens*, não significou um maior nível de qualidade da fala da professora de M1 dirigida às crianças. Nem o contrário ocorreu, as interações estabelecidas pela professora de E1 não tinham mais qualidade a despeito de terem ocorrido com menos frequência. As professoras falaram a mesma variabilidade de palavras,

em comparação ao total de palavras emitidas, e emitiram uma maior proporção de respostas verbais que não estão relacionadas ao desenvolvimento de repertórios verbais das crianças. Isso significa que as condições oferecidas a crianças de faixas etárias diferentes e que emitiam respostas verbais com níveis diferentes de complexidade eram rigorosamente as mesmas, e esse resultado é preocupante.

Na análise das interações pais-filhos, Hart e Risley (1999) verificaram que os pais e as crianças, juntos, modificavam gradativamente o conteúdo da interação, uma vez que na medida em que as crianças ficavam mais velhas, o melhor desempenho na comunicação delas levava a um aumento na complexidade da fala dos pais. Sem qualquer planejamento os pais engajavam seus filhos em atividades mais complexas e aumentavam também a complexidade daquilo que diziam (Hart & Risley, 1999). Pensando em um ambiente de sala de aula, com atividades planejadas para o desenvolvimento de repertórios específicos, é esperado que as contingências programadas em um nível educacional ulterior sejam qualitativamente diferentes dos anos anteriores, permitindo que as crianças tenham diferentes cunhas comportamentais e expandam seus repertórios. Entretanto, o que se observou foi, predominantemente, uma grande semelhança entre as contingências arranjadas pelas professoras de M1 e de E1.

Apesar de ter sido registrada uma maior quantidade de *tokens* emitidos pela professora de M1, o cálculo da taxa de relação entre *types* e *tokens* resultou em um mesmo valor para as duas professoras e, portanto, constatou-se que ambas tiveram pouca variabilidade de vocabulário. Esse resultado é problemático, uma vez que a variabilidade de vocabulário do adulto foi constatada, em outras situações, como tendo um importante papel para a aprendizagem de conceitos pelas crianças (cf. Neuman et al., 2015). Com isso, pouca variabilidade de palavras faladas pelas professoras indica que a passagem de uma série da

educação infantil para outra não dá condições para a criança ampliar o vocabulário que tem e formar mais conceitos.

Um resultado que também é preocupante pode ser verificado quando são analisadas as atividades propostas pelas professoras. Essa análise oferece mais um exemplo sobre o quanto as contingências arranjadas por elas eram semelhantes. A própria forma como as atividades foram organizadas não denota um aprofundamento dos conteúdos trabalhados pelas professoras. Certamente, uma mesma atividade pode ser feita em diferentes momentos da vida escolar, mas o nível de aprofundamento dos conteúdos precisa ser diferente. É possível entender essa argumentação a partir de um exemplo concreto. Nas duas turmas foram observadas tarefas envolvendo figuras geométricas. Nesse caso específico, a professora de M1 arranjou um conjunto de tarefas que permitiu às crianças: nomear diferentes figuras geométricas, descrever características (e.g., tamanho e cor) e identificar a figura seguindo um estímulo verbal auditivo e, eventualmente, um modelo visual oferecido pela professora (e.g., a professora dizia “triângulo” e a criança deveria mostrar qual era a figura do triângulo – uma tarefa de emparelhamento ao modelo). A professora de E1, por sua vez, organizou uma tarefa que permitiu às crianças nomearem o triângulo e fazerem um desenho ao redor da figura de um triângulo desenhado por ela. Observa-se, portanto, que o desempenho esperado dos alunos de E1 não diferia daquele esperado das crianças de M1, e isso mostra que não havia uma maior complexidade ou aprofundamento das atividades.

Outro exemplo sobre a falta de aprofundamento das atividades é que ambas as professoras narravam histórias e, eventualmente, iniciavam conversas ou propunham desenhos a respeito da narrativa, mas nessas ocasiões ambas faziam mais perguntas fechadas e davam instruções sobre a atividade. Isso limitava as crianças a responderem estritamente àquilo que havia sido perguntado ou a seguirem instruções emitidas pelas professoras. Nesse

sentido, o desempenho demandado dos alunos não era diferente daquele exigido das crianças de M1, portanto, não permitia o desenvolvimento de repertórios diferentes.

As semelhanças entre as duas professoras foram verificadas também nas categorias emitidas, tanto no início dos episódios verbais, quanto ao longo dos episódios. Ambas iniciaram menos episódios com categorias verbais que permitissem a emissão de mais turnos ao longo da interação, além de terem emitido menos respostas verbais que, segundo a literatura, têm impactos sobre o desenvolvimento de repertórios verbais das crianças. No estudo de Levickis et al. (2014), perguntas emitidas pelo adulto com “o que”, “quando” e “quem” – chamadas por eles de questões responsivas – previram escores mais altos na linguagem expressiva (comportamento de falante) e receptiva (comportamento de ouvinte) das crianças. Apesar disso, no presente trabalho as professoras de M1 e de E1 fizeram mais perguntas fechadas, que não permitiam às crianças estenderem o enunciado e, de forma correspondente, os alunos emitiram mais respostas estritamente relacionadas àquilo que havia sido perguntado.

Um resultado semelhante foi constatado por Chen e Liang (2016), os quais verificaram que quando os professores fizeram mais perguntas literais do que inferenciais, os alunos também apresentaram mais respostas literais e curtas. Tanto os dados de Chen e Liang (2016), quanto os do presente estudo, sugerem que o tipo de pergunta emitida pelos professores influencia a extensão e a complexidade das respostas dos alunos. Se a pergunta indicasse qual era a resposta (e.g., “vocês gostaram da história? Sim?”), isso não permitia ao aluno fazer expansões ou emitir outras palavras conhecidas por ele. Considerando que os tipos de perguntas das professoras tenham assumido o papel de estímulo discriminativo para os tipos de respostas emitidas pelas crianças, embora os alunos pudessem, eventualmente, responder de formas diferentes daquelas especificadas pelo contexto (e.g., emitir uma expansão diante de uma pergunta fechada), suas respostas dificilmente seriam reforçadas

nessas situações e poderiam, inclusive, ser punidas (e.g., em casos nos quais as professoras faziam perguntas do tipo sim/não a diferentes alunos e alguns deles tentava falar mais, eram frequentes respostas das professoras como “tá, tá bom P1, agora é a vez do P9”).

No estudo nacional de Oliveira et al. (2016), as autoras verificaram que a categoria mais frequente na fala das educadoras dirigida às crianças foi de diretivos (para chamar a atenção da criança, controlar ou dar instruções). De maneira semelhante, na presente pesquisa, a maioria dos turnos emitidos pelas professoras teve a função de instruir os alunos sobre alguma atividade que estava sendo realizada ou controlar comportamentos inadequados em sala de aula.

Ao mesmo tempo, nesta pesquisa, as estratégias relatadas pela literatura como sendo aquelas que apresentam evidência de eficácia para o desenvolvimento de linguagem em crianças foram as menos utilizadas pelas professoras. De forma análoga, em um contexto estadunidense, Justice, Mashburn, Hamre e Pianta (2008) avaliaram a qualidade das instruções sobre linguagem e alfabetização oferecidas em pré-escolas públicas. Alguns indicadores de qualidade avaliados pelos autores foram, dentre outros, alta frequência da comunicação do professor com a criança; um equilíbrio entre interações iniciadas pelo professor e pelo aluno, mas com um claro esforço do professor em promover o uso da linguagem pelos alunos; formular mais perguntas abertas do que fechadas; o professor repetir e estender aquilo que era dito pelas crianças. O estudo constatou que a maioria das instruções sobre linguagem e alfabetização era de baixa qualidade e, portanto, com baixos escores nos indicadores mencionados.

Possíveis explicações para a baixa frequência com que as professoras da presente pesquisa utilizaram estratégias adequadas para o desenvolvimento de linguagem podem ser pensadas à luz do trabalho desenvolvido por Valotton et al. (2017). Os autores verificaram que esforços intencionais dos pais para ensinar repertórios verbais a seus filhos diminuíram

justamente em um momento (a partir dos 2 anos) a partir do qual essa estimulação passou a ter mais influências sobre o vocabulário expressivo (comportamento de falante) das crianças. Os autores apontaram duas explicações possíveis para isso: a) as mães talvez tivessem dificuldades em acompanhar a complexidade crescente dos repertórios verbais de seus filhos; b) na medida em que as crianças se tornavam mais independentes e mais habilidosas em se comunicarem, os pais supunham que essas instruções diretas não eram mais necessárias.

Talvez os motivos para as professoras terem utilizado pouco as estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem sejam semelhantes àqueles descritos sobre os pais da pesquisa de Valloton et al. (2016), o que pode estar relacionado, no caso delas, a problemas de formação profissional. Essa hipótese se apoia em estudos da literatura que indicam que a formação básica de professores de Educação Infantil deixa muitas lacunas, especialmente na área de desenvolvimento. Pessoa et al. (2017), por exemplo, realizaram entrevistas com professores de educação infantil, com o objetivo de identificar como eles compreendiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Os autores verificaram definições superficiais sobre esses processos, que pouco informavam as práticas dos professores na direção de fomentar o desenvolvimento das crianças. Com isso, destacaram “a necessidade de uma formação docente mais sólida, que possibilite planejar intervenções, sobretudo voltadas ao processo de desenvolvimento humano” (p. 147).

A questão da importância da formação profissional dos professores de educação infantil é extensamente tratada na literatura (Barnett, 2003; Campos, 1999; Early et al., 2007; Freitas, 2002; Kishimoto, 1999; Melo, 1999; Pessoa et al., 2017; Pletsch, 2009; Saviani, 2009; Scheibe, 2010) e talvez não caiba, neste trabalho, dizer algo adicional a respeito disso. Entretanto, o que talvez os resultados desta pesquisa indiquem é que uma formação em psicologia do desenvolvimento para essas professoras deve significar mais do que um conjunto de dados teóricos (e.g., saber os estágios do desenvolvimento segundo diferentes

teorias, ou o conceito de infância). Talvez elas precisem compreender mais o papel delas como agentes ativos no desenvolvimento de seus alunos. Esse protagonismo do professor em sala de aula precisa ser resgatado, no sentido proposto por Skinner (1968), do professor como responsável por arranjar contingências para que a criança aprenda.

Não se trata de um problema relacionado ao “grau” de formação das professoras, uma vez que ambas as participantes do presente estudo tinham formação superior e uma delas tinha, inclusive, outras formações adicionais. A questão que se coloca é: o que as professoras aprendem, em termos de desenvolvimento, que as torna capazes de serem protagonistas em sala de aula e atuarem como agentes culturais de desenvolvimento de repertórios verbais? Justice et al. (2008), por exemplo, identificaram que um nível mais alto de formação profissional dos professores foi um preditor negativo para a qualidade de instruções voltadas para o desenvolvimento de linguagem. Segundo os autores, esse resultado, embora aparentemente paradoxal, indica que um maior nível de formação dos professores participantes da pesquisa não necessariamente indicava que eles tinham mais conhecimento sobre o que era importante para instruir as crianças de uma maneira que possibilitasse o desenvolvimento de linguagem. As conclusões de Justice et al. (2008), em conjunto com os dados encontrados nesta pesquisa, indicam que não basta que as professoras simplesmente façam mais cursos, mas é necessário que tenham uma formação mais eficiente, que as ajude a desenvolver repertórios de ensino adequados para promover desenvolvimento de linguagem.

Tendo como foco a questão da formação de professores da educação infantil para promover desenvolvimento de linguagem, Sheridan e Gjems (2016) fizeram entrevistas com professores desse nível educacional e, embora a pesquisa tenha sido conduzida em realidades culturais muito diferentes da brasileira (Suécia e Noruega), as explicações dos professores sobre o que eles efetivamente faziam para promover desenvolvimento de repertórios verbais de seus alunos foram vagas, indicando que não conseguiam descrever quais ações deles

tinham efeitos sobre a linguagem de seus alunos. Na presente pesquisa também foram realizadas entrevistas com as professoras e ambas destacaram que as crianças devem ter oportunidades para falar no ambiente de sala de aula. A professora de M1 se implicou no processo de desenvolvimento de linguagem de seus alunos, explicando situações nas quais ela oferecia oportunidades para as crianças falarem e também comentou sobre os cuidados que tomava quanto às palavras pronunciadas por ela (e.g., evitar dizer palavras no diminutivo). A professora de E1, de forma semelhante à de M1, também afirmou que as crianças precisam se comunicar para aprender a falar, mas as informações sobre como (e se) ela organizava as contingências para isso foram vagas.

Tanto a professora do M1, quanto a de E1, em suas devidas proporções, explicaram que as crianças aprendem a falar na medida em que se comunicam, ou seja, “aprendem fazendo”. De fato, alguns dos estudos revisados (e.g., Bowne et al., 2017; Wasik & Hindman, 2014) reforçaram a importância de que haja oportunidades para que as crianças também falem durante as interações. Porém, isso deve ser analisado com cautela, uma vez que esses estudos não pretendem, com essa conclusão, defender que as atividades não precisam ser estruturadas pelo adulto com o propósito de desenvolver repertórios verbais. Neugebauer et al. (2017), por exemplo, explicam que há um benefício maior para as crianças quando são apresentadas instruções intensivas e explícitas de vocabulário, ainda mais quando se trata de crianças com menores desempenhos em testes de linguagem.

Talvez as explicações das professoras sobre as formas pelas quais as crianças desenvolvem repertórios verbais se apoiem em uma teoria da aprendizagem chamada por Skinner (1968) de “nós aprendemos fazendo”. Na perspectiva do autor, essa teoria se inclui no rol de teorias da aprendizagem que, segundo ele, são incompletas, uma vez que elas não descrevem inteiramente as contingências de reforçamento pelas quais o comportamento muda.

Para ilustrar essa afirmação, o autor apresenta três teorias: 1) “nós aprendemos fazendo”; 2) “nós aprendemos pela experiência”; 3) “nós aprendemos por tentativa e erro”.

De acordo com a teoria “nós aprendemos fazendo”, o aluno ocupa um papel ativo na aprendizagem, ele não apenas “absorve” o conhecimento, ou seja, saber é agir efetivamente, tanto verbalmente quanto não verbalmente. Sobre isso, Skinner (1968) afirma que um aluno não aprende simplesmente fazendo e, mais do que isso, que não é verdadeira a afirmação de Aristóteles segundo a qual o indivíduo aprende a tocar harpa apenas tocando ou que o comportamento ético é aprendido quando o sujeito age eticamente. O autor acrescenta ainda que a execução do comportamento pode ser essencial, mas isso não garante que a aprendizagem irá acontecer.

A segunda teoria, “nós aprendemos pela experiência”, postula que o aluno precisa aprender sobre o mundo ao seu redor e, para tanto, o indivíduo deve ser colocado em contato com esse mundo. Por conta disso, o papel do professor seria fornecer experiências ao aluno, destacando aspectos do ambiente que devem ser notados e associando uma resposta verbal com o aspecto do mundo que essa resposta descreve. Com isso, o papel do professor é essencial, uma vez que o aluno provavelmente não aprende nada de uma experiência isolada, isso porque ele não perceberá o ambiente simplesmente porque está em contato com ele (Skinner, 1968).

Considerando as duas primeiras teorias, o autor afirma que é alcançada uma formulação de duas variáveis, na qual a experiência representa o estímulo e o fazer representa a resposta. A teoria “nós aprendemos por tentativa e erro”, por sua vez, faz referência às consequências do comportamento, que frequentemente são nomeadas como reforço ou punição. Para essa teoria, o indivíduo aprende com seus erros, que são comportamentos que têm como consequência punições. De acordo com Skinner (1968), sem dúvida o indivíduo aprende com seus erros, ou pelo menos a não cometê-los novamente, porém, o

comportamento correto não é o que resta quando o comportamento errado é descartado. Então, a aprendizagem não ocorre apenas quando erros são cometidos. As três teorias apresentadas são teses tradicionais, segundo o autor, uma vez que cada uma delas representa uma variável que compõe a contingência de reforçamento, sendo que a primeira teoria enfatiza o comportamento em si, a segunda enfatiza a ocasião na qual a resposta ocorre e a terceira enfatiza as consequências do comportamento. Por conta desses aspectos, essas teorias são incompletas, já que nenhuma dessas variáveis pode ser estudada isoladamente.

Descrever de que maneira a aprendizagem ocorre depende dos três termos da contingência (a ocasião na qual a resposta ocorre, a resposta em si, e a consequência). Embora as professoras tenham valorizado, em suas descrições verbais, principalmente o papel da própria resposta da criança para o desenvolvimento de seu repertório, foi registrado que ambas as professoras consequenciavam as respostas verbais das crianças com mais consequências potencialmente reforçadoras⁴ e repetições. Isso é um bom indicativo, uma vez que os estudos revisados também destacaram a importância de que o adulto seja responsivo às emissões verbais das crianças (cf. Levickis et al., 2014; Vallotton et al., 2017).

As professoras consequenciavam as respostas dos alunos de maneira intermitente, o que era algo esperado ao se considerar que o grupo de alunos era grande e que em situações naturais de interação as respostas não são ensinadas a partir de um esquema de reforçamento contínuo. Se as categorias mais frequentes sobre as consequências emitidas pelas professoras foram consequências potencialmente reforçadoras e repetições, isso significa que quando as professoras respondiam àquilo que era dito pelos alunos, elas principalmente parabenizavam,

⁴ É preciso ponderar que se o conceito de “consequência reforçadora” for tomado em seu sentido analítico-comportamental, segundo o qual “um estímulo é um reforçador positivo se sua apresentação aumenta o responder que o produz, ou um reforçador negativo se sua remoção aumenta o responder que o suspende ou que o adia” (Catania, 1999, p. 418), muitas formas de resposta categorizadas nesta pesquisa (das professoras e dos alunos) seriam consequências potencialmente reforçadoras (e.g., repetir o que foi dito, ou apenas o próprio fato de emitir uma resposta). Mas, nesta pesquisa foram consideradas “consequências potencialmente reforçadoras” apenas aquelas descritas nessa categoria. O mesmo foi feito para as demais categorias descritas (e.g., consequências potencialmente aversivas) por uma questão metodológica, como uma forma de evitar eventuais sobreposições entre as categorias elencadas.

incentivavam os alunos a falar, agradeciam, forneciam algo pedido pelos alunos, ou repetiam o que eles haviam dito.

Conforme Hart e Risley (2000), o feedback positivo (e.g., repetições, expansões, confirmações e aprovações) encoraja as crianças a se apropriarem do vocabulário, enquanto que o negativo as desencoraja. Catania (1999) também explica que quando os adultos utilizam controle aversivo nas interações com as crianças, reduz-se a probabilidade de que determinado repertório verbal de instale. Com base nisso, pode-se dizer que as professoras desta pesquisa, apesar de terem demonstrado dificuldades em estabelecer contingências verbais que favorecessem a aprendizagem de repertório verbal pelas crianças, elas conseguiam ser contingentes àquilo que as crianças diziam, o que é um bom indicador.

Durante as interações entre as professoras e os alunos, os três termos da contingência estavam presentes (a ocasião na qual a resposta ocorre, a resposta em si, e a consequência). Entretanto, as professoras ficavam sob controle de parte da contingência. Elas organizavam as atividades preocupando-se com “o que” fazer (e.g., leitura de livros ou pintura com giz de cera), mas não percebiam que o “como” fazer era importante (e.g., expor as crianças a uma grande variabilidade de palavras ou fazer mais perguntas abertas, durante qualquer atividade feita). Possivelmente, por não saberem o quanto o contexto oferecido pelas respostas verbais delas, para que a criança respondesse, era importante, os estímulos verbais antecedentes às respostas das crianças eram emitidos de maneira não planejada. É possível supor, inclusive, que as próprias respostas que consequenciavam as emissões verbais das crianças fossem emitidas de maneira assistemática pelas professoras, até mesmo porque Hart e Risley (2000) notaram, em seu estudo, que os próprios pais apresentavam feedback positivo para seus filhos, mesmo que de maneira não planejada e ainda que não tivessem qualquer conhecimento sobre como promover desenvolvimento de linguagem das crianças.

Além das características de interação adulto-criança, o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições de ensino depende da qualidade da escola frequentada (Barros et al., 2011; Campos et al., 2011). As características de qualidade das instituições participantes desta pesquisa foram descritas com base na aplicação da escala ECERS-R. Constatou-se que as subescalas com melhores pontuações foram as que avaliam as interações e as rotinas de cuidado pessoal. Esse dado é corroborado pela Escala de Interação do Prestador de Cuidados, segundo a qual as interações entre as professoras e seus alunos eram predominantemente positivas.

Nesse sentido, de um modo geral, as crianças eram supervisionadas minimamente pelas professoras, de forma que não se machucassem durante as atividades, e recebessem o suporte necessário para suprir suas necessidades de cuidado (e.g., comer, ir ao banheiro, tomar água e descansar). Entretanto, ao avaliar as atividades pedagógicas oferecidas a elas, assim como as condições materiais necessárias para que essas atividades fossem feitas, as condições foram avaliadas como inferiores ao nível mínimo.

Esses resultados são muito semelhantes aos obtidos na pesquisa realizada em seis capitais brasileiras por Campos et al. (2011), na qual a única subescala avaliada com nível de qualidade adequado foi a interação. A aplicação da ECERS-R nas pré-escolas constatou que eram inadequadas as subescalas de atividades e estrutura do programa. Tiveram um nível mínimo os itens pais e equipe, espaço e mobiliário, linguagem e raciocínio e rotinas de cuidado pessoal. Os pesquisadores destacaram que as crianças tinham pouco acesso a materiais que poderiam propiciar novas experiências, o que impactou negativamente sobre a pontuação da subescala “atividades”.

Essa mesma dificuldade com relação à qualidade das atividades propostas em instituições de educação infantil foi constatada no trabalho de Carvalho e Pereira (2008). Esses pesquisadores aplicaram a escala ECERS-R a 16 unidades de um Programa de

Educação Infantil (PEI) público municipal, em uma cidade brasileira com mais de um milhão de habitantes, em turmas com faixa etária entre 4 e 68 meses. A média geral das turmas avaliadas foi de 2,69 (entre os níveis inadequado e mínimo de qualidade). Comparando esses resultados com a média global das instituições participantes desta pesquisa, tanto a escola do M1, quanto a de E1, tiveram médias maiores (3,23 – nível mínimo; e 2,72 - entre os níveis inadequado e mínimo de qualidade, respectivamente). Mas, embora tenham apresentado médias um pouco maiores, o nível de qualidade permanece sendo avaliado como mínimo, ou próximo disso, e as características de qualidade melhor pontuadas não dizem respeito às condições acadêmicas oferecidas para que as crianças desenvolvam diferentes repertórios.

Isso indica que, aliado às contingências de ensino oferecidas pelas professoras para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, as condições estruturais insuficientes das escolas contribuem para um ambiente educacional muito distante do que seria adequado para que as crianças tivessem condições instrucionais de qualidade. A literatura internacional (e.g., Short, Eadie, Descallar, & Kemp, 2017), mostra que a frequência à escola pode suprir eventuais dificuldades, inclusive de linguagem, de crianças que tiveram poucas situações de ensino em casa. Mas as condições aqui apresentadas podem significar que, para as crianças estudadas, talvez a escola não esteja exercendo esse importante papel. Um indicativo disso foi o resultado da correlação entre os desempenhos dos alunos no teste de linguagem e o percentual de presença nas aulas, que foi próxima de zero. Essa correlação permite afirmar que o fato de o aluno estar presente na aula não necessariamente faz com que ele desenvolva repertórios verbais condizentes com o que é esperado culturalmente para a sua faixa etária, provavelmente porque os conteúdos trabalhados em sala de aula não são aqueles avaliados nos testes padronizados de linguagem.

Os resultados da pesquisa realizada oferecem um retrato das condições estruturais e de interação oferecidos, em instituições de educação infantil, a crianças de M1 e de E1, para o

desenvolvimento de repertórios verbais. Apesar disso, algumas limitações dessa pesquisa precisam ser discutidas. Inicialmente, deve-se considerar que houve um pequeno número de turmas observadas, o que dificulta a generalização dos dados para outras turmas, em contextos diferentes daqueles descritos nesse trabalho. Mas, a decisão sobre um número reduzido de turmas pelas pesquisadoras se deu para permitir um acompanhamento longitudinal de cada turma e, também, para que fosse possível realizar o enfoque de varredura, incluindo todas as crianças na análise de dados.

A vantagem do acompanhamento longitudinal no tipo de pesquisa realizada é que costumam existir críticas à pesquisa observacional, sob a argumentação de que o pesquisador, inicialmente, atua como uma figura estranha perante os participantes da pesquisa (cf. Hart & Risley, 2000). Com isso, costuma ser argumentado que o pesquisador interfere, no início, na forma como as interações entre os participantes de fato acontecem. Mas, um acompanhamento longitudinal permite que os participantes se acostumem com a presença do pesquisador e os dados da observação permitem verificar se há mudanças e/ou estabilidade nos comportamentos dos participantes ao longo do tempo. Ainda assim, serão importantes futuras pesquisas que verifiquem as condições existentes, para desenvolvimento de repertórios verbais, em um número maior de turmas de educação infantil, averiguando se os resultados encontrados nesta pesquisa se mantêm em outros contextos.

Outro aspecto que futuras pesquisas deveriam se focar é na reavaliação das características de interação descritas nos estudos revisados, verificando as formas pelas quais interferem no desenvolvimento de repertórios verbais, e em contextos diferentes daqueles em que os estudos foram conduzidos. Somado a isso, será útil que essas pesquisas avaliem outras possíveis características, da interação e do contexto, que podem ser manipuladas para favorecer o desenvolvimento da linguagem de crianças. Devido à natureza descritiva da presente pesquisa, esses aspectos não puderam ser verificados.

A despeito das limitações desse estudo, os resultados descritos oferecem um panorama de quanto e como a educação infantil tem oferecido condições para os alunos desenvolverem a linguagem. Foi constatado que as professoras ofereciam alguns contextos para que o desenvolvimento de repertórios verbais ocorresse, mas isso representou uma pequena parcela das interações que ocorriam durante as atividades estruturadas pelas professoras. Somado a isso, as contingências arranjadas pelas duas professoras foram muito semelhantes e, nesse sentido, não acompanharam a crescente complexidade dos repertórios verbais de seus alunos. Ao mesmo tempo, as condições estruturais oferecidas pelas escolas não possibilitavam que fossem desenvolvidas atividades com um bom nível de qualidade.

O ensino da linguagem não depende de um ouvinte individual, mas sim de uma comunidade verbal que atue modelando as respostas de seus membros. É preciso considerar que cada comunidade tem práticas diferentes, as quais influenciam diretamente o quanto seus integrantes são capazes de se comunicar (Gongora & Abib, 2001). Para crianças que vivem em contextos vulneráveis a atrasos no desenvolvimento da linguagem, a escola é um espaço privilegiado para desenvolver repertório verbal. Conforme Skinner (1989), a escola é uma instituição que ensina repertórios especiais ao indivíduo, que lhe permitem resolver problemas, e acarreta benefícios para o grupo como um todo. A instituição educacional, de acordo com o autor, “usualmente funciona estabelecendo um repertório verbal complexo que mais tarde o estudante usa” (p. 385) e, para isso, o educador arranja contingências específicas, favoráveis ao ensino desses repertórios, o que demanda tanto uma organização do ambiente físico, quanto um planejamento das práticas de ensino. Entretanto, os dados da pesquisa realizada apontam que algumas escolas de educação infantil têm cumprido pouco esse papel.

Referências

- Alves, J. M. M., Carvalho, A. de J. A., Pereira, S. C. G., Escarce, A. G., Goulart, L. M. H. F., & Lemos, S. M. A. (2017). Associação entre desenvolvimento de linguagem e ambiente escolar em crianças da educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*, 29(2), 342-353. doi: 10.23925/2176-2724.2017v29i2p342-353
- Baer, D. M. (1970). An age-irrelevant concept of development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 16(3), 238-245.
- Baer, D. M., & Rosales-Ruiz, J. (2003). In the analysis of behavior, what does “develop” mean? In K. A. Lattal, & P. N. Chase (Orgs.). *Behavior Theory and Philosophy* (pp. 339-346). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Barnett, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked with teacher qualifications. Preschool Policy Matters*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Barros, R. P., Carvalho, M., Franco, S., Mendonça, R., & Rosalém, A. (2011). Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 41(2), 213-232.
- Berken, J. A., Gracco, V. L., & Klein, D. (2017). Early bilingualism, language attainment, and brain development. *Neuropsychologia*, 98, 220-227.
- Berns, R. M. (2002). *O desenvolvimento da criança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Beteli, V. C. (2006). *Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bettio, C. D. B., & Laurenti, C. (2016). Contribuições de B. F. Skinner para o estudo do desenvolvimento humano. *Acta Comportamentalia*, 24, 95-108.

- Bowne, J. B., Yoshikawa, H., & Snow, C. E. (2017). Relationships of teachers' language and explicit vocabulary growth in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 7-29. doi: 10.1002/rrq.151
- Cadima, J., & Leal, T. (2011). *Escala de interação do prestador de cuidados: manual de aplicação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Campos, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, 68, 126-142. doi: 10.1590/S0101-73301999000300007
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuchaim, B. (2011a). A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 41(142), 20-54. doi: 10.1590/S0100-15742011000100003
- Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchaim, B., Valle, R., & Unbehaun, S. (2011b). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 15-33. doi: 10.1590/S1517-97022011000100002
- Carvalho, A. M., & Pereira, A. S. (2008). Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(3), 269-277. doi: 10.1590/S0102-37722008000300002
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Cates, C. B., Dreyer, B. P., & Berkule, S. B., White, L. J., Arevalo, J. A., Mendelson, A. L. (2012). Infant communication and subsequent language development in children from low-income families: The role of early cognitive stimulation. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 33(7), 577-585. doi: 10.1097/DBP.0b013e318264c10f

- Chen, J. J., & Liang, X. (2016). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *45*, 671-683. doi: 10.1007/s10643-016-0807-9.
- Ciccone, N., Hennessey, N., Stokes, S. F. (2012). Community-based early intervention for language delay: A preliminary investigation. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *47*(4), 467-470. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00149.x
- Corrêa, B. C. (2003). Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *1*(119), 85-112.
- Demir-Vegter, S., Aarts, R., & Kurvers, J. (2014). Lexical richness in maternal input and vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Psycholinguistic Research*, *43*(2), 149-165. doi: 10.1007/s10936-013-9245-7
- Démonet, J., Thierry, G., & Cardebat, D. (2005). Renewal of the neurophysiology of language: functional neuroimaging. *Physiological Reviews*, *85*, 49-95. doi: 10.1152/physrev.00049.2003
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., Barnes, E. M., & Grifenhagen, J. F. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 231-244. doi: 10.1016/j.ecresq.2014.02.006
- Dixon, M. R., Small, S. L., & Rosales, R. (2007). Extended analysis of empirical citations with Skinner's Verbal Behavior: 1984-2004. *The Behavior Analyst*, *30*, 197-209.
- Dymond, S., O'Hora, D., Whelan, R., & O'Donovan, A. (2006). Citation Analysis of Skinner's Verbal Behavior: 1984-2004. *The Behavior Analyst*, *29*, 75-88.
- Dymond, S., & Alonso-Álvarez, B. (2010). The selective impact of Skinner's verbal behavior on empirical research: a reply to Schlinger (2008). *The Psychological Record*, *60*, 355-360. doi: 10.1007/BF03395712

- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., . . . Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development, 78*(2), 558-580. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Fender, J. G., Richert, R. A., Robb, M. B., Wartella, E. L., Deborah, L., & Barr, R. (2010). Parent teaching focus and toddlers' learning from an infant DVD. *Infant and Child Development, 19*(6), 613-627. doi: 10.1002/icd.713
- Ferracini, F., Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Capovilla, F. C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia, 23*(71), 124-133.
- Freitas, H. C. L. de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade, 23*(80), 136-167. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009
- Freud, S. (1996). *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)*. Rio de Janeiro: Imago.
- Galembeck, P. T. (1999). O turno conversacional. In D. Preti (Ed.), *Análise de textos orais* (pp.55-80). São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.
- Gongora, M., & Abib, J. (2001). Questões referentes à causalidade e eventos privados no Behaviorismo Radical. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 3*(1), 9-24. doi: 10.31505/rbtcc.v3i1.302
- Greer, R. D., & Longano, J. (2010). A Rose by Naming: How We May Learn How to Do It. *The Analysis of Verbal Behavior, 26*(1), 73-106.
- Gurgel, L. G., Vidor, D. C. G. M., Joly, M. C. R. A., & Reppold, C. T. (2014). Fatores de risco para o desenvolvimento adequado da linguagem oral em crianças: Uma revisão sistemática da literatura. *CoDAS, 26*(5), 350-356. doi:10.1590/2317-1782/20142014070

- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale*. Ed. rev. New York: Teachers College Press.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2000). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. (Trabalho original publicado em 1995).
- Hart, B., & Risley, T. R. (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hindman, A. H., Erhart, A. C., & Wasik, B. A. (2012). Shared book reading and Head Start Preschoolers' Vocabulary Learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451-474. doi: 10.1080/10409289.2010.537250
- Hineline, P. N. (2018). Narrative: Why it's important, and how it works. *Perspectives on Behavior Science*, 41(2), 471-501. doi: 10.1007/s40614-018-0137-x
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68. doi:10.1016/j.ecresq.2007.09.004
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., & Ruzek, E. A. (2013). Preschool center quality and school readiness: quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171-1190. doi: 10.1111/cdev.12048
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, 68, 61-79. doi: 10.1590/S0101-73301999000300004
- Levickis, P., Reilly, S., & Girolametto, L. et al. (2014). Maternal behaviors promoting language acquisition in slow-to-talk toddlers: Prospective community-based study.

- Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(4), 274-281. doi: 10.1097/DBP.0000000000000056.
- Lopes, C. E., Laurenti, C., & Abib, J. A. D. (2012). *Conversas pragmatistas sobre comportamentalismo radical: Mundo, homem e ética*. Santo André: ESETec.
- McNally, S., & Quigley, J. (2014). An Irish cohort study of risk and protective factors for infant language development at 9 months. *Infant and Child Development*, 23, 634-649. doi:10.1002/icd.1861
- Melo, M. T. L. de (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, 68, 45-60. doi: 10.1590/S0101-73301999000300003
- Menezes, M. L. M. (2004). *ADL - Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem*. Rio de Janeiro.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
- Ministério da Educação, & Secretaria de Educação Básica (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Neugebauer, S., Coyne, M., & McCoach, B., & Ware, S. (2017). Teaching beyond the intervention: The contribution of teacher language extensions to vocabulary learning in urban kindergarten classrooms. *Reading and Writing*, 30(3), 543-567. doi: 10.1007/s11145-016-9689-x
- Neuman, S. B., Pinkham, A., & Kaefer, T. (2015). Supporting vocabulary teaching and learning in prekindergarten: The role of educative curriculum materials. *Early Education and Development*, 26(7), 988-1011. doi: 10.1080/10409289.2015.1004517

- Oliveira, K. R. S. de, Braz-Aquino, F. de S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472. doi: 10.12804/apl34.3.2016.02
- Passos, M. de L. R. Da F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em Verbal Behavior (1957) de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 195-213.
- Passos, M. L. R. F. (2004) *Bloomfield e Skinner: Língua e comportamento verbal*. Rio de Janeiro: Nau editora.
- Pedromônico, M. R. M., Bragatto, E. L., & Strobilius, R. (1999). *Teste de Triagem Denver II*. São Paulo: Unifesp.
- Pessoa, C. T., Leonardo, N. S. T., Oliveira, C. C., & Silva, A. V. (2017). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: Análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 147-156. doi: 10.1590/2175-3539201702121093
- Piaget, J. (1986). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: Legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, 33, 143-156. doi: 10.1590/S0104-40602009000100010
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), 533-44.
- Santos, G. M. dos, Santos, M. R. M., Marchezini-Cunha, V. (2012). Operantes verbais. In N. B. Borges, & F. A. Cassas (Orgs.), *Clínica analítico-comportamental: Aspectos teóricos e práticos* (pp. 64-76). Porto Alegre: Artmed.
- Sautter, R. A., & LeBlanc, L. A. (2006). Empirical applications of Skinner's analysis of verbal behavior with humans. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 35-48.

- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40), 143-155. doi: 10.1590/S1413-24782009000100012
- Scheibe, L. (2010). Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 981-1000. doi: 10.1590/S0101-73302010000300017
- Scherer, S., & Souza, A. P. R. de (2011). Types e tokens na aquisição típica de linguagem por sujeitos de 18 a 32 meses falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC (online)*, 13(5), pp.838-846. doi: 10.1590/S1516-18462011005000058
- Schlinger, H. D. (2008). The long good-bye: Why B. F. Skinner's Verbal Behavior is alive and well on the 50th anniversary of its publication. *The Psychological record*, 58, 329-337. doi: 10.1007/BF03395622
- Schlinger, H. D. (2017). Reflections on Verbal Behavior at 60. *The Analysis of Verbal Behavior*, 33, 179-190. doi: 10.1007/s40616-017-0087-5
- Schmidt, A., & de Souza, D. G. (2002). Seguimento de instruções em ambiente natural: O papel de consequências no estabelecimento de uma classe generalizada. *Acta Comportamental*, 10(1), 45-64.
- Sheridan, S., & Gjems, L. (2016). Preschool as an arena for developing teacher knowledge concerning children's language learning. *Early Childhood Education Journal*, 45, 347-357. doi: 10.1007/s10643-015-0756-8.
- Short, K., Eadie, P., Descallar, J., & Kemp, L. (2017). Longitudinal vocabulary development in Australian urban Aboriginal children: Protective and risk factors. *Child Care, Health and Development*, 1-12. doi: 10.1111/cch.12492
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-century-crofts.
- Skinner, B. F. (1968). *Technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Skinner, B. F. (1981). *Selection by consequences*. *Science*, 213 (4507), 501-504.
- Skinner, B. F. (1989). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Smith, S. D. (2007). Genes, language development, and language disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 96-105. doi: 10.1002/mrdd.20135
- Specht, K. (2014). Neuronal basis of speech comprehension. *Hearing Research*, 307, 121-135. doi: 10.1016/j.heares.2013.09.011
- Vallotton, C. D., Mastergeorge, A., Foster, T., Decker, K. B., & Ayoub, C. (2017). Parenting supports for early vocabulary development: Specific effects of sensitivity and stimulation through infancy. *Infancy*, 22(1), 78-107. doi: 10.1111/infa.12147
- Vargas, E. A. (2007). O comportamento verbal de B. F. Skinner: Uma introdução. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(2), 153-174.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25(7), 1035-1056. doi: 10.1080/10409289.2014.896064

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais)

Meu nome é Claudia Daiane Batista Bettio, sou mestranda no programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo, de Ribeirão Preto, e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo entender como acontece a aprendizagem da linguagem pelas crianças na Educação Infantil. Pretendo analisar as interações que as crianças têm com seus colegas e com os adultos, descrevendo a maneira como elas falam e se comportam nessas interações. Essa pesquisa será importante para entender, no futuro, quais condições favorecem a aprendizagem da linguagem pelas crianças, podendo gerar conhecimentos sobre como melhorar as condições da escola para promover a linguagem de seus alunos. Para isso, estou convidando seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa “*Aprendizagem do repertório verbal na educação infantil: um estudo exploratório*”.

Nessa pesquisa eu farei observações e filmagens na sala de aula, durante diferentes atividades que acontecem ao longo do dia. Antes do início das observações propriamente ditas, cada criança, individualmente, passará por uma avaliação de linguagem e de desenvolvimento. Essas avaliações acontecerão na escola, em uma sala autorizada pela diretora, com duração de aproximadamente 30 minutos. Serão aplicados testes que envolvem perguntas sobre figuras e palavras e, por meio dessas perguntas, avaliam como a criança fala e como ela entende a fala. Também será realizada uma avaliação para verificar o desenvolvimento geral de cada criança (aspectos motores, sociais, cognitivos e de auto-cuidados). O teste para avaliar o desenvolvimento envolve perguntas, atividades de desenho e brincadeiras. Os resultados de todos esses testes estarão à disposição dos pais, caso desejem. Se eu encontrar alguma alteração na linguagem de qualquer criança, ou no seu desenvolvimento geral, seus pais serão chamados para conversarmos e dar, não apenas os resultados, mas orientações sobre o que fazer para obter uma avaliação mais completa do desenvolvimento de seu filho. Para as crianças cujos resultados sejam os esperados para a idade, os resultados estarão disponíveis, mas os pais não serão chamados especificamente para recebê-los: eles precisam manifestar seu interesse de serem informados sobre os testes, ou pelos contatos abaixo descritos das pesquisadoras, ou no ato de assinatura desse TCLE.

Após as avaliações da linguagem, irei observar as crianças em suas atividades diárias na escola, acompanhadas pelo(a) professor(a), durante 30 minutos, duas vezes por semana, por aproximadamente três meses. Esses momentos serão filmados, para que eu possa analisar como as crianças se comunicam com seus colegas e com os adultos que estiverem na sala de aula. As filmagens são muito importantes para o trabalho porque eu preciso analisar o comportamento de cada criança da classe e, por isso, precisarei assistir várias vezes cada uma das filmagens. Essas filmagens serão assistidas somente por mim e pela minha orientadora. Garanto que essas imagens não serão divulgadas para ninguém e por nenhum meio, sendo que a identidade das crianças e da professora não serão reveladas de forma alguma. Nenhuma outra pessoa terá acesso a essas filmagens, que serão apagadas ao final da pesquisa.

Não há riscos previsíveis no procedimento que será utilizado, uma vez que serão filmadas apenas as atividades que a professora normalmente realiza com as crianças. As filmagens ocorrerão apenas nos momentos autorizados pela professora e eu buscarei não interferir de nenhum modo no andamento da aula estabelecido pela professora. Por ser uma pesquisa, a participação das crianças é livre e não será remunerada. Além disso, a participação na pesquisa não envolverá qualquer custo, nem para a escola e nem para os pais. Caso a criança não queira participar da avaliação de linguagem e de desenvolvimento realizadas por mim, ela terá total liberdade para desistir, ou seja, se, ao chegar na sala a criança chorar ou não quiser participar das atividades propostas, será levada imediatamente para sua classe. Os pais também podem desistir de autorizar a participação de seus filhos a qualquer momento e por qualquer motivo, sem nenhum prejuízo. A orientadora deste trabalho é a professora Andréia Schmidt, professora do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Esse documento é emitido em duas vias, sendo que uma via assinada ficará comigo e outra com o(a) senhor(a). Qualquer dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa pode ser retirada no Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida Bandeirantes, 3900 – CEP 14040-901 – Bairro Monte Alegre – Ribeirão Preto – SP - Brasil – Bloco 3 – sala 16. Telefone do Comitê: (16) 3602-4811.

Os contatos das pesquisadoras são (16) 3315-3742 (Andréia) e 3315-9092 (Claudia). Caso aceite participar da pesquisa, favor preencher e assinar o documento a seguir. Agradeço sua atenção.

Claudia Daiane Batista Bettio

Andréia Schmidt

Eu, _____, RG _____, responsável pelo(a) menor _____, autorizo sua participação na pesquisa “*Aprendizagem do repertório verbal na educação infantil: um estudo exploratório*”. Declaro ter entendido os procedimentos e objetivos do trabalho e estar ciente de que a minha identidade, bem como a do(a) meu filho(a), serão preservados.

Assinatura do pai/mãe

Pesquisadora: Claudia Daiane Batista Bettio - aluna do programa de pós-graduação em Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Telefone: (16) 3315-9092 (16) 98230-0521. Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - Departamento de Psicologia e Educação, Monte Alegre, 14040-901 – Ribeirão Preto.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professoras)

Meu nome é Cláudia Daiane Batista Bettio, sou mestranda no programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo, de Ribeirão Preto, e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo entender como acontece a aprendizagem da linguagem pelas crianças na Educação Infantil. Pretendo analisar as interações que as crianças têm com seus colegas e com os adultos, descrevendo a maneira como elas falam e se comportam nessas interações. Essa pesquisa será importante para entender, no futuro, quais condições favorecem a aprendizagem da linguagem pelas crianças, podendo gerar conhecimentos sobre como melhorar as condições da escola para promover a linguagem de seus alunos. Para isso, estou convidando você a participar da pesquisa “*Aprendizagem do repertório verbal na educação infantil: um estudo exploratório*”.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em permitir que eu frequente suas aulas durante 30 minutos, duas vezes por semana, em momentos de atividades dirigidas por você, à sua escolha, ao longo do semestre. Esses momentos serão filmados, para que eu possa analisar a forma como as crianças se comunicam com os colegas e com você, o que mostrará a maneira como ocorre a evolução da aquisição da linguagem. Não estarei, portanto, avaliando o seu comportamento, mas sim o comportamento das crianças. As filmagens são muito importantes porque eu preciso descrever o comportamento de cada criança da classe e, para isso, preciso assistir várias vezes cada filmagem. As gravações serão assistidas somente por mim e pela minha orientadora. Nenhuma outra pessoa terá acesso a essas filmagens, que serão apagadas ao final da pesquisa. Garanto que essas imagens não serão divulgadas para ninguém e por nenhum meio, sendo que a sua identidade, assim como a das crianças, será preservada. Ao final, irei propor um encontro com as professoras participantes para apresentar os resultados da pesquisa, uma devolutiva e discutir formas de promover a aprendizagem de linguagem pelas crianças.

Além disso, também farei uma avaliação geral do desenvolvimento e da linguagem de seus alunos. Essas avaliações deverão ser autorizadas pelos pais e serão disponibilizadas apenas a eles. Caso alguma criança apresente indícios de atraso no desenvolvimento geral ou na linguagem, os pais serão contatados para apresentação dos resultados e para encaminhamento. Por ser uma pesquisa, a sua participação é livre e não será remunerada, e também não gerará qualquer custo. Sua identidade, assim como a de seus alunos e da escola serão preservados, inclusive se esse trabalho for apresentado em congressos ou se os dados forem publicados em revistas científicas (nesse caso, nenhum dado que permita a sua identificação, da escola ou das crianças, aparecerá). Por se tratar de uma pesquisa observacional e envolver filmagens, tomarei todo o cuidado para que não seja desconfortável para você a presença da câmera durante a aula, e por isso filmarei apenas momentos que você autorize. Não são previstos outros riscos na sua participação nesta pesquisa, uma vez que sua identidade será preservada e que procurarei não interferir no andamento de suas atividades cotidianas. Caso você não queira mais participar da pesquisa, terá total liberdade para desistir a qualquer momento e por qualquer

motivo, sem nenhum prejuízo. A orientadora deste trabalho é a professora Andréia Schmidt, professora do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Esse documento é emitido em duas vias, sendo que uma via assinada ficará comigo e outra com você. Qualquer dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa pode ser retirada no Comitê de Ética em Pesquisa: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 -Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>

Os contatos das pesquisadoras são (16) 3315-3742 (Andréia) e 3315-9092 (Claudia). Caso aceite participar da pesquisa, favor preencher e assinar o documento a seguir. Agradeço sua atenção.

Claudia Daiane Batista Bettio

Andréia Schmidt

Eu, _____, RG _____, aceito participar da pesquisa “*Aprendizagem do repertório verbal na educação infantil: um estudo exploratório*”. Declaro ter entendido os procedimentos e objetivos do trabalho e estar ciente de que a minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A- Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/125-dgfs.

Ribeirão Preto, 28 de novembro de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Aprendizagem do repertório verbal na educação infantil: um estudo exploratório”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 172ª Reunião Ordinária, realizada em 23.11.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 70595317.7.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,


/ Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Claudia Daiane Batista Bettio
Programa de Pós-graduação em Psicobiologia da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 30 de junho de 2017.

Of. 333/2017 - GS

Ref.: Autorização para pesquisa

Prezado Senhor,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, CLÁUDIA DAIANE BATISTA BENTO, a realizar a pesquisa intitulada "Aprendizagem do Repertório Verbal na Educação Infantil: Um Estudo Exploratório", nas unidades escolares: [REDACTED]

Cordialmente,

SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INTERINA

Prof. Dra.

Andréa Schmidt

Departamento de Psicologia

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Praça Alto de São Bento, nº 11 - Jd. Mosteiro - CEP 14.085-459 - Ribeirão Preto - SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br