

# Estilos linguísticos de educadoras e habilidades sociocomunicativas infantis aos 24, 30 e 36 meses em contextos de leitura

## *Teachers' linguistic styles and children's socio-communicative skills at 24, 30 and 36 months in storytelling contexts*

Deborah Dornellas **RAMOS**<sup>1</sup>  
Nádia Maria Ribeiro **SALOMÃO**<sup>2</sup>

### Resumo

Por meio do presente estudo, objetivou-se analisar a interação educadora-criança, considerando os estilos linguísticos das educadoras e o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis, a partir da Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem. As interações foram observadas longitudinalmente, entre três educadoras e oito crianças aos 24, 30 e 36 meses de idade, em contextos diádicos e poliádicos de leitura. Categorias interacionais foram elaboradas para a análise dos dados. Na faixa etária dos 24 meses, as crianças apresentaram índices elevados de “não resposta” e “respostas verbais adequadas”. Aos 30 meses, prevaleceram as “respostas verbais adequadas”, as quais foram seguidas das “falas iniciativas” em torno dos 36 meses. Entre as educadoras, os “assertivos” e os “diretivos de atenção” sobressaíram aos 24 meses, enquanto aos 30 e 36 meses, as “requisições” foram mais frequentes. Os estilos considerados favorecedores do desenvolvimento sociocomunicativo infantil, como as “requisições” e as “reformulações”, predominaram nos contextos diádicos.

**Palavras-chave:** Creches; Desenvolvimento infantil; Interação social; Linguagem.

### Abstract

*The aim of this study was to analyze teacher-child interactions considering teachers' linguistic styles and the development of children's socio-communicative skills, based on the Social Interactionist Theory. Observations of interactions between*

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Educação e Saúde. Olho D'Água da Bica, s/n., 58175-000, Cuité, PB, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.D. RAMOS. E-mail: <deborahd.ramos@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. João Pessoa, PB, Brasil.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Artigo baseado na tese de D.D. RAMOS, intitulada “Interação educadora-criança: estilos linguísticos e desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis”. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

3 teachers and 8 children at the ages of 24, 30, and 36 months were conducted in dyadic and polyadic storytelling contexts. Interactional categories were created for data analysis. At the age of 24 months, the children presented great number of No answers and Adequate verbal answers. At 30 months, Adequate Verbal Answers prevailed, followed by Spontaneous speeches around the age of 36 months. Teachers were more Assertive and used more Directives with 24-month children, and the use of Requests was more common with children aged 30-36 months. The use of linguistic styles that can foster the development of children's socio-communicative skills, such as Requests and Recasts, prevailed in the dyadic contexts.

**Keywords:** Child day care centers; Child development; Social interaction; Language.

A interação social consiste em um dos elementos-chave para a constituição do desenvolvimento humano. Isso porque é por meio do intercâmbio entre aspectos de ordem biológica e cultural que os diferentes processos psicológicos se configuram. Dentre estes, a linguagem e a cognição se destacam enquanto habilidades que se influenciam e se desenvolvem mediante as trocas estabelecidas nos contextos interativos (Garton, 1992).

Estudiosos como Tomasello, Carpenter, Call, Behne e Moll (2005) e Trevarthen (2011) reafirmam essa ideia argumentando que as mães, desde os primeiros momentos de vida dos bebês, atribuem significados e intenções aos comportamentos deles. As crianças, por sua vez, vão aprendendo a regular as respostas maternas a partir do momento em que verificam uma contrapartida do adulto em relação às suas iniciativas.

O presente estudo é fundamentado pela Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem, cujos autores (Luo, Snow, & Chang, 2012; Pine, 1994; Snow, 1997) defendem que o desenvolvimento da linguagem se configura a partir da influência de fatores biológicos e culturais. Além disso, considera-se que esse processo possui um caráter fundamentalmente interacional, visto que se relaciona à qualidade dos intercâmbios comunicativos que as crianças estabelecem na prática em seu dia a dia.

Nessa perspectiva, destaca-se ainda a importância do papel dos adultos nas interações, visto que atuam enquanto parceiros comunicativos de nível mais avançando das crianças, provendo a mediação necessária para a promoção do seu desenvolvimento linguístico (Hoff, 2010; Salomão, 2012). No que diz respeito à linguagem que os adultos utilizam nessas interações, tem-se demonstrado

que, intuitivamente, as mães tendem a adaptar a sua fala a um nível de complexidade adequado à capacidade de compreensão das crianças (Snow, 1997). Portanto, considera-se que os adultos hábeis para oferecer um bom suporte ao desenvolvimento linguístico infantil se diferenciam pela sua sensibilidade às necessidades conversacionais desses indivíduos e pela habilidade de adaptar as suas contribuições ao nível de compreensão dos mesmos.

Também tem sido amplamente demonstrado que existem diferenças sistemáticas entre a fala do adulto dirigida à criança e a fala entre adultos (Clark, 2009; Salomão, 2012; Snow, 1997; Tamis-LeMonda, Baumwell, & Cristofaro, 2012). A esse respeito, tem-se observado que a primeira, geralmente, é composta por frases curtas e bem elaboradas, contendo poucas sentenças complexas, caracterizando-se, também, pela entonação exagerada e por ser mais pausada que a fala usual. Também é mais redundante e emprega vários recursos que possibilitam o envolvimento da criança na interação, bem como a clarificação das suas contribuições.

Dentre os parceiros interativos habituais das crianças, destacam-se as educadoras que atuam nas creches e nos berçários os quais frequentam. Uma vez que as instituições de educação e cuidado infantil estão cada vez mais presentes na realidade das famílias atuais, constata-se que as interações entre as educadoras e as crianças ocorrem mais cedo e de modo frequente, especialmente quando se trata das crianças matriculadas nas creches públicas, as quais costumam lá permanecer em período integral.

Essas interações implicam em repercussões importantes, sobretudo, quando as crianças se encontram em torno dos 24 meses. Isso porque a faixa etária em questão é vista como um período crítico para o desenvolvimento da linguagem expressiva,

devido ao surgimento das primeiras pequenas frases e da expansão vocabular (Rescorla, 1989), seguidas das primeiras narrativas (Clark, 2009; Perroni, 1992). Nesse contexto, ressalta-se o papel dos estilos comunicativos utilizados pelos adultos e suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil, uma vez que essas experiências consistem na principal fonte de conhecimento que as crianças possuem sobre a linguagem e o seu papel na cultura, sendo fundamentais para seu desenvolvimento (Garton, 1992).

Alguns estilos de linguagem são frequentemente associados ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis. Dentre eles destacam-se as “requisições”, que estimulam as crianças a formularem respostas verbais adequadas aos questionamentos que lhes são feitos (Kelly & Bailey, 2012; Milburn, Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2013). Já as “reformulações” apresentam às crianças um meio de comparação entre a sua linguagem, mais elementar, e a utilizada pelos adultos, permitindo que apreendam os elementos linguísticos que faltam em seus enunciados (Fonsêca & Salomão, 2006; Nelson, Welsh, Trup, & Greenberg, 2011).

Enquanto certos estilos de fala têm sido relacionados a efeitos positivos sobre o desenvolvimento linguístico infantil, outros têm sido apontados como inibidores desse processo. Embora haja controvérsias, o estilo diretivo é geralmente identificado pelos seus efeitos negativos, visto que, quando é operacionalizado com o intuito de controlar os comportamentos infantis e os tópicos abordados durante as conversações, costuma não favorecer a extensão do diálogo, exigindo poucas demandas cognitivas e não se adequando ao nível de desenvolvimento das crianças (Snow, 1997; Stich, Girolametto, Johnson, Cleave, & Chen, 2013).

Com relação à linguagem diretiva, é importante que sejam considerados alguns fatores relevantes, como a sua definição constitutiva, bem como a idade da criança em questão e o seu nível de desenvolvimento. O uso dos diretivos pode ser positivo no caso das crianças cuja linguagem é menos desenvolvida, por se constituírem de sentenças menores e sintaticamente mais simples (Braz-Aquino & Salomão, 2005; Sigolo, 2000; Stich et al., 2013).

No que diz respeito aos estilos comunicativos das educadoras, estudos têm verificado uma prevalência dos estilos diretivos e assertivos. Isso sugere que as profissionais priorizam pouco a reformulação/expansão das sentenças das crianças, não prolongam muito o diálogo - no sentido de esclarecer ou informar -, e costumam não responder de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento linguístico (Girolametto, Weitzman, van Lieshout, & Duff, 2000; Ramos & Salomão, 2012; Stich et al., 2013).

Com relação a essas análises, ressalta-se a necessidade de considerar a presença de variáveis contextuais nas creches, especialmente nas públicas, como a proporção elevada de alunos por educadora em sala de aula - o que costuma comprometer a qualidade da atenção e da responsividade dispensada às crianças (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007; Girolametto & Weitzman, 2002) -, bem como o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos, o qual repercute também sobre a forma como as educadoras se comunicam com eles.

No que tange à realidade das creches no contexto paraibano, Ramos e Salomão (2012) analisaram as interações educadora-criança na faixa etária dos 24 meses através de contextos diádicos e poliádicos de leitura de histórias infantis em creches públicas municipais de João Pessoa. Por meio de observações sistemáticas, constatou-se que, nos contextos de leitura coletiva, a linguagem das educadoras era marcada pelo uso dos assertivos e diretivos, voltados para a instrução e o controle dos comportamentos infantis. A participação das crianças, por sua vez, se restringia a prestar atenção e responder questões específicas, mediante uma postura mais passiva.

Também se verificou que, aos 24 meses de idade, apenas duas das 12 crianças participantes do estudo conseguiram formular pequenas frases e nenhuma delas apresentou mais de 25 vocábulos durante a interação. Partindo do pressuposto de que as pequenas frases são consideradas preditoras do desenvolvimento linguístico posterior (Rescorla, 1989), esses resultados sugerem a necessidade de analisar, ao longo do tempo, como se configuram as dinâmicas interativas nos contextos institucionais em questão.

Portanto, o presente estudo objetivou analisar, longitudinalmente, as interações educadora-criança em creches públicas, considerando os estilos linguísticos das profissionais e as habilidades sociocomunicativas das crianças, destacando-se a sua linguagem expressiva aos 24, 30 e 36 meses de idade. O planejamento longitudinal foi escolhido por permitir que fossem observados, ao longo do tempo, tanto os estilos linguísticos presentes nos contextos interativos quanto o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas das crianças, possibilitando verificar os movimentos de mudança e constância relativos a esse processo.

No período que compreende as faixas etárias investigadas, espera-se que as crianças apresentem um desenvolvimento progressivo das suas habilidades sintáticas, através da formulação de sentenças que contenham uma relação semântica entre as palavras aos 24 meses (F. C. Capovilla & Capovilla, 1997; Rescorla, 1989). Entre os 30 e os 36 meses, espera-se verificar a emergência das primeiras protonarrativas, as quais consistem em estruturas embrionárias do discurso narrativo (Kelly & Bailey, 2012) e são acompanhadas, no mesmo período, de uma expansão significativa do vocabulário (Clark, 2009; F. C. Capovilla & Capovilla, 1997). Em relação à linguagem receptiva, existe a expectativa de que as crianças sejam capazes de compreender, gesticular e utilizar o corpo de forma comunicativa e inteligível (Aimard, 2008).

## Método

### Participantes

As interações educadora-criança foram observadas em três instituições públicas de educação infantil, no município de João Pessoa (PB). Participaram dos contextos diádicos três educadoras e oito crianças, cujo desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas foi acompanhado em situações de observação sistemática aos 24, 30 e 36 meses de idade, enquanto frequentavam as turmas de Maternal I. Nos contextos poliádicos, participaram

entre 18 e 22 crianças, uma vez que as observações foram realizadas com todos os alunos que frequentavam as turmas.

### Instrumentos

Foi utilizada uma câmera de vídeo digital para o registro das observações sistemáticas das interações educadora-criança. Estas foram filmadas por um período aproximado de 20 minutos, dos quais foram analisados apenas os 10 minutos intermediários.

### Procedimentos

As interações educadora-criança foram observadas primeiro em contextos poliádicos, que consistiram na leitura de livros de histórias infantis utilizados rotineiramente em sala de aula e indicados para a faixa etária em questão. Nesses contextos, cada uma das três educadoras era observada enquanto interagiu com 18 a 22 crianças das turmas do Maternal I.

As observações foram realizadas em três etapas: quando as crianças se encontravam em torno dos 24, 30 e 36 meses de idade. Isso permitiu que fossem averiguadas as estratégias de comunicação utilizadas pelas profissionais no seu dia a dia, considerando o desenvolvimento sociocomunicativo das crianças no decorrer do tempo, mediante uma modalidade de atividade que fazia parte da rotina das creches. Durante as filmagens, o foco da câmera de vídeo era direcionado de forma a apreender o contexto como um todo.

Posteriormente, as educadoras e as crianças foram observadas em contextos diádicos de interação, nos quais as três profissionais realizaram a leitura dos livros infantis individualmente, com cada uma das oito crianças, as quais se encontravam aos 24 meses de idade na primeira visita da pesquisadora. O mesmo procedimento foi realizado quando as crianças se encontravam com 30 e 36 meses de idade, a fim de facilitar a análise do desenvolvimento das suas habilidades sociocomunicativas ao longo do tempo.

As observações dos contextos interativos foram transcritas segundo as normas do *Codes for Human Analysis of Transcripts* (CHAT), o qual faz parte do sistema computacional *Child Language Data Exchange System* (CHILDES). Depois, foram elaboradas categorias interacionais para os comportamentos comunicativos das educadoras (Anexo 1) e das crianças (Anexo 2), o que possibilitou a obtenção dos percentuais através do *Computerised Language Analysis* (CLAN), também parte integrante do programa CHILDES (MacWhinney, 2000).

Foram realizadas entrevistas prévias com as educadoras e com os responsáveis legais pelas crianças para esclarecer os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, sendo enfatizados os princípios de anonimato e sigilo das informações. Além disso, solicitou-se aos responsáveis que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças no estudo. A proposta da pesquisa também

foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Lauro Wanderley, por meio do Protocolo CEP/HULW nº 756/10.

## Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados, inicialmente, a partir das interações das díades educadora-criança na faixa etária dos 24 meses, seguidas daquelas aos 30 e aos 36 meses. Posteriormente, serão explicitados os dados referentes às interações de caráter poliádico. Assim sendo, os estilos comunicativos utilizados pelas educadoras nas interações diádicas para as três faixas etárias pesquisadas podem ser verificados na Tabela 1.

A partir da apreciação da Tabela 1, observa-se que, entre os 24, 30 e 36 meses, as educadoras tenderam a reduzir o uso dos Diretivos e Assertivos,

Tabela 1

Percentual dos estilos linguísticos utilizados pelas educadoras nos contextos diádicos de interação quando as crianças se encontravam nas faixas etárias dos 24, 30 e 36 meses. João Pessoa, PB, 2013

Categorias	Subcategorias	24 meses	30 meses	36 meses
			%	
<i>Assertivos</i>				
Total		25,25	20,13	19,58
<i>Diretivos</i>				
	Diretivo de atenção	19,05	18,27	14,63
	Diretivo de controle	1,54	0,96	1,84
	Diretivo de instrução precisa	7,38	4,19	3,47
	Diretivo de instrução imprecisa	3,64	2,51	0,88
Total		31,63	25,94	20,84
<i>Requisições</i>				
	Requisição de resposta específica	10,57	8,50	15,22
	Requisição de resposta geral	19,87	24,26	20,54
Total		30,44	32,77	35,77
<i>Feedbacks</i>				
	Feedback de aprovação	2,64	3,65	2,43
	Feedback de desaprovação	0,91	0,77	1,10
	Feedback de correção	2,18	1,55	1,62
	Feedback de confirmação	3,82	5,88	7,76
	Reformulações	3,09	3,23	2,58
Total		12,67	15,09	15,52
<i>Comentários</i>				
	Comentários sobre o livro	-	1,37	3,03
	Comentários sobre a criança	-	1,01	1,62
Total		-	2,39	4,65
<i>Uso do livro</i>				
	Leitura do livro	-	3,53	1,84
	Vocalização com o livro	-	0,11	1,77
Total		-	3,65	3,62
Total		99,99	99,97	99,98

enquanto os demais estilos de linguagem foram utilizados com mais frequência, especialmente, as “requisições”. Esses resultados indicam que, na medida em que as crianças desenvolviam as suas habilidades sociocomunicativas, as profissionais utilizavam estratégias de comunicação, as quais não só eram diferentes como também mais complexas.

Com relação à prevalência dos Diretivos e Assertivos na faixa etária dos 24 meses, embora existam controvérsias, sobretudo, no que diz respeito ao papel da diretividade na promoção do desenvolvimento linguístico infantil, destaca-se que esses estilos de linguagem costumam facilitar o engajamento das crianças dessa faixa etária nos contextos interativos (Girolametto et al., 2000). Isso acontece nas situações em que os Diretivos de atenção e os Assertivos são seguidos pelos gestos de apontar e associados a índices elevados de “requisições” de resposta geral.

Quanto aos estilos comunicativos utilizados quando as crianças se encontravam em torno dos 30 e dos 36 meses de idade, observa-se que prevaleceu entre as educadoras o uso das “requisições”. Estas são associadas ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, especialmente quando se trata das modalidades iniciais de narrativa (Perroni, 1992), cuja emergência costuma ocorrer na faixa etária em questão. Segundo Kelly e Bailey (2012), o uso das “requisições” consiste em um fator relevante para a aprendizagem do discurso narrativo pelas crianças. Isso porque as primeiras narrativas são elaboradas com o auxílio dos adultos, os quais exercem o suporte necessário para que as crianças consigam estruturar essa nova modalidade discursiva.

No que concerne aos dados referentes às habilidades sociocomunicativas apresentadas pelas crianças nas três faixas etárias aqui analisadas, os mesmos são apresentados na Tabela 2. De um modo geral, verificou-se que as “Respostas verbais adequadas” e as “Respostas não verbais adequadas” foram cada vez mais utilizadas pelas crianças nas etapas de observação do estudo. Apesar da incidência das “Falas iniciativas” ter apresentado uma pequena redução aos 30 meses, nota-se que, em torno dos 36, esses comportamentos foram utili-

Tabela 2

Percentuais dos comportamentos comunicativos infantis apresentados nos contextos diádicos quando as crianças se encontravam nas faixas etárias dos 24, 30 e 36 meses. João Pessoa, PB, 2013

Categorias	24 meses	30 meses	36 meses
	%		
Resposta verbal adequada	22,24	25,15	27,38
Fala iniciativa	14,01	12,68	27,14
Repetição espontânea	11,96	8,74	5,23
Resposta não verbal adequada	8,22	18,76	20,71
Apontar espontâneo	18,69	18,33	10,59
Fala ininteligível	0,56	0,95	0,47
Não resposta	24,29	15,35	8,45
Total	99,97	99,96	99,97

zados com bastante frequência quando comparados aos demais.

Observa-se ainda que os comportamentos de “Não resposta” e “Repetição espontânea” tenderam a ser menos utilizados quando as crianças se encontravam em torno dos 30 meses e, posteriormente, dos 36. Quanto ao “Gesto de apontar espontâneo”, observa-se que, apesar da sua frequência ter se mantido estável entre as etapas dos 24 e 30 meses, esse comportamento também foi menos incidente na faixa etária dos 36 meses.

Especificamente no que tange aos resultados verificados aos 24 meses, nota-se que, apesar de terem prevalecido os comportamentos de “Não resposta”, as crianças também apresentaram índices elevados de “Respostas verbais adequadas” e “Gestos de apontar espontâneo”, o que pode ser visto como um reflexo do estágio do desenvolvimento linguístico em que se encontravam. Destaca-se ainda que, das oito crianças, seis se mostraram capazes de elaborar pequenas frases, as quais foram utilizadas com a finalidade de manter e promover o diálogo, como pode ser observado no seguinte fragmento:

\*Criança B: Ó [= Olha], tia!

%ato: Olha em direção ao livro e aponta em direção à gravura.

\*Educadora 1: O que é isso aqui?

%ato: Olha em direção à gravura e em seguida, em direção à criança, enquanto vocaliza.

\*Criança B: *Patinho!*

%ato: Olha em direção ao livro e vocaliza, enquanto aponta em direção à gravura... (Educadora 1 e Criança "B")

Ressalta-se que, em torno dos 30 meses, as pequenas frases emergiram, sobretudo, nos episódios em que as díades se engajavam na elaboração das primeiras narrativas infantis, as quais são associadas a uma maior participação e iniciativa das crianças nas interações (Kelly & Bailey, 2012). Assim, observou-se um avanço com relação ao uso das "Respostas verbais adequadas" e "Respostas não verbais adequadas" e uma redução nos índices de "Não respostas" e "Repetições espontâneas", enquanto o "Gesto de apontar espontâneo" manteve-se constante aos 24 meses, como é possível verificar na Tabela 2.

No que concerne aos comportamentos comunicativos na faixa etária dos 36 meses, novos

avanços podem ser verificados também na Tabela 2, como o aumento da prevalência das "Respostas verbais adequadas", "Respostas não verbais adequadas" e, sobretudo, das "Falas iniciativas". Isso remete ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis. Observa-se também uma redução nos índices de "Não respostas" e de "Repetição espontânea", além do "Gesto de apontar espontâneo", sugerindo que, na medida em que as crianças fazem um uso mais fluente da linguagem expressiva, esses comportamentos tendem a se tornar menos frequentes.

Ainda com relação ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis, ressalta-se que esse processo foi acompanhado por mudanças na prevalência dos estilos linguísticos dirigidos pelas educadoras. Estas passaram a utilizar cada vez mais as "requisições", tanto na faixa etária dos 30 meses, quanto na dos 36. Esses dados podem ser visualizados na Tabela 1. Destaca-se, portanto, o fato de

Tabela 3

Percentual dos estilos linguísticos utilizados pelas educadoras nos contextos poliádicos de interação quando as crianças se encontravam nas faixas etárias dos 24, 30 e 36 meses. João Pessoa, PB, 2013

Categorias	Subcategorias	24 meses	30 meses	36 meses
		%		
<i>Assertivos</i>				
Total		33,00	33,58	29,19
<i>Diretivos</i>				
	Diretivo de atenção	23,42	25,51	19,60
	Diretivo de controle	3,02	3,75	4,23
	Diretivo de instrução precisa	5,23	6,19	1,83
	Diretivo de instrução imprecisa	2,51	0,93	1,41
Total		34,25	36,39	27,08
<i>Requisições</i>				
	Requisição de resposta específica	8,56	8,81	14,38
	Requisição de resposta geral	13,35	12,00	12,55
Total		21,91	20,82	26,93
<i>Feedbacks</i>				
	Feedback de aprovação	1,25	1,31	1,55
	Feedback de desaprovação	0,50	-	0,56
	Feedback de correção	-	0,56	0,42
	Feedback de confirmação	5,03	4,31	5,50
	Reformulações	0,50	0,93	3,52
Total		7,30	7,12	11,56
<i>Comentários</i>				
	Comentários sobre o livro	1,76	0,56	1,55
	Comentários sobre a criança	1,76	1,50	0,70
Total		3,52	2,06	2,25
<i>Uso do livro</i>				
	Leitura do livro	-	-	1,97
	Vocalização com o livro	-	-	0,98
Total		-	-	2,96
Total		99,98	99,97	99,97

as “requisições” empregadas pelas educadoras terem emergido, em grande parte, quando as crianças conseguiam exercer uma participação mais ativa nas narrativas conjuntas. Nessas situações, as “requisições” atuam como suporte de referência, auxiliando as crianças na aprendizagem da estrutura discursiva formal utilizada pelos adultos, mediante o engajamento conjunto nos “jogos de narrar” (Bruner, 1998), como pode ser observado no fragmento de narrativa abaixo:

\*Criança E: *Fecha a porta!*

%ato: Olha em direção à educadora e vocaliza em voz alta.

\*Educadora 1: *Quem fecha a porta?*

%ato: Olha em direção à criança e questiona novamente.

\*Criança E: *A mamãe!*

%ato: Olha em direção à educadora e vocaliza.

\*Educadora 1: *Tá vendo aí? Mamãe fecha a porta por quê?*

%ato: Olha em direção à criança e vocaliza, movimentando a cabeça em sinal de confirmação.

\*Criança E: *Pra num [= não] bagunçar as coisas, num [= não] é?*

%ato: Olha em direção à educadora e vocaliza, movimentando a cabeça, em sinal de confirmação. (Educadora 2 e Criança “E”).

Esses resultados remetem à ideia da bidirecionalidade e da reciprocidade enquanto fatores relevantes na configuração do desenvolvimento linguístico infantil. Isso acontece, pois os estilos linguísticos das educadoras podem tanto ter sido influenciados pelo avanço das habilidades sociocomunicativas das crianças, como também ter repercutido sobre o desenvolvimento das mesmas, como sugere a Perspectiva da Interação Social dos Estudos da Linguagem (Pine, 1994; Snow, 1997). Contudo, é preciso ponderar que essas mudanças emergiram, sobretudo, no decorrer das interações estabelecidas nos contextos diádicos. Isso porque, nos poliádicos, os estilos Diretivo e Assertivo perma-

neceram bastante frequentes nas diferentes etapas do estudo, como é possível visualizar na Tabela 3.

A partir dos dados expostos nessa tabela observa-se que, nos contextos poliádicos, as “Requisições” só apresentaram índices mais próximos dos denotados pelos “Diretivos” e “Assertivos”, nas interações estabelecidas em torno dos 36 meses, apesar de haver uma tendência à diminuição do uso dos mesmos, como nos contextos diádicos. Isso consiste em um dado relevante, visto que, apesar das educadoras terem se mostrado sensíveis aos avanços sociocomunicativos apresentados pelas crianças nas interações diádicas, nos contextos poliádicos, semelhantes aos que predominam no dia a dia das creches, as profissionais não fizeram uso dos mesmos recursos favorecedores da participação das crianças nas interações.

Estudos realizados sobre a interação educadora-criança em contextos naturais ou poliádicos de observação, como os de Girolametto et al. (2000), Ramos e Salomão (2012) e Stich et al. (2013), por exemplo, demonstram que, nessas situações, os índices de “Diretivos” e “Assertivos” tendem a predominar entre os estilos linguísticos utilizados, sobretudo, quando existe uma proporção elevada de crianças por adulto nas salas de aula. Essa situação ocorreu no estudo em questão, em decorrência das leituras das histórias nos contextos poliádicos terem compreendido entre 18 e 22 alunos do Maternal I.

É válido salientar que a elevada proporção de crianças por educadora predomina na realidade das creches públicas brasileiras (Bressani et al., 2007; Lordelo, 1998; Rossetti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994), o que repercute sobre a qualidade das interações, especialmente no que diz respeito à responsividade das educadoras (Bressani et al., 2007). Isso porque as profissionais não conseguem, muitas vezes, atender as demandas individuais das crianças, tendendo a controlar seus comportamentos e levando-as a assumirem uma postura mais passiva em sala de aula (Girolametto et al., 2000; Ramos & Salomão, 2012; Stich et al., 2013). Ainda com relação aos contextos poliádicos, destaca-se que a leitura de histórias infantis em situações coletivas pode ser vista como um recurso capaz de promover o

desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas infantis, inclusive na promoção das interações entre os pares.

Assim sendo, pode-se questionar: como favorecer as creches de forma a se tornarem ambientes propícios ao desenvolvimento sociocomunicativo infantil? Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a importância do uso dos estilos de fala e dos recursos sociointerativos favorecedores do desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas infantis. Isso pode ser feito no próprio dia a dia pelos adultos de convívio próximo das crianças, como pais e educadores, por exemplo, durante as interações de rotina. Estas ainda podem ser estabelecidas mediante modalidades de contextos que se destacam pelo seu potencial facilitador do desenvolvimento linguístico infantil, como as situações de brinquedo livre e, especialmente, a leitura compartilhada de livros e histórias.

Nesse último caso, ressalta-se que, apesar da leitura compartilhada ser amplamente reconhecida enquanto favorecedora de estratégias capazes de promover o desenvolvimento linguístico infantil (Cameron-Faulkner & Noble, 2013; Farrant & Zubrick, 2011; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Kelly & Bailey, 2012; Luo et al., 2012; Nyhout & O'Neill, 2013), muitos adultos que interagem com crianças não têm conhecimento acerca de suas propriedades. Além disso, muitas vezes, não sabem fazer uso das estratégias facilitadoras que essa modalidade de interação pode proporcionar (Milburn et al., 2013; Pile, Girolametto, Johnson, Chen, & Cleave, 2010).

Dessa forma, observa-se que as educadoras do presente estudo utilizaram poucos *feedbacks*, tanto nos contextos diádicos quanto nos poliádicos. Esses estilos consistem em respostas dos adultos aos enunciados das crianças, diferenciando-se quando estes são bem ou mal formulados (Fonsêca & Salomão, 2006). No último caso, os enunciados são reformulados, acrescentando mudanças estruturais e/ou novas informações subsequentes à fala da criança, possibilitando a apreensão das propriedades ausentes. Ressalta-se ainda que as educadoras pouco exploraram as possibilidades de “Comentários sobre o livro” e “Uso do livro nas interações”,

sobretudo a partir dos seus personagens, o que funciona como estratégia favorável para atrair a atenção das crianças e promover sua participação nos contextos interativos (Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Rodrigues, Ribeiro, & Cunha, 2012; Santos, 2012).

Esses recursos didáticos/interativos foram ainda menos explorados pelas educadoras nos contextos de interação poliádica, com exceção dos “Comentários sobre o livro”, quando as crianças se encontravam na faixa etária dos 24 meses. Aspectos relevantes a serem considerados acerca dos resultados deste estudo sugerem a necessidade, não só de mudanças pontuais e específicas, como as referentes às estratégias de interação/comunicação utilizadas pelas educadoras e à proporção de crianças por adulto nas salas de aula, mas, sobretudo, de mudanças amplas, como as relacionadas às políticas públicas as quais determinam a configuração do atendimento nas creches, a formação profissional e o nível de escolaridade das pessoas que atuam na educação infantil.

A relevância desses dados sobressai, especialmente, pela possibilidade de contribuir de forma efetiva para a discussão sobre o papel das interações estabelecidas entre adultos e crianças nos contextos das creches públicas, considerando-se as mudanças que ocorrem no processo de desenvolvimento ao longo do tempo. Essa discussão é fundamental para subsidiar propostas de intervenção voltadas tanto para a melhoria das condições de atendimento às crianças nas creches, quanto para a orientação dos pais e das equipes pedagógicas para o uso de contextos comunicativos considerados favoráveis à promoção do desenvolvimento infantil.

Com relação às intervenções mediante a promoção desse tipo de contexto, destaca-se que podem ser feitas de forma bastante simples no decorrer das atividades de rotina e até mesmo durante as próprias interações informais estabelecidas na escola. Isso resulta não somente na promoção das habilidades sociocomunicativas as quais se encontram em processo de desenvolvimento, como também na prevenção de problemas futuros relacionados à linguagem, durante a emergência de

novas habilidades comunicativas, como a leitura e o letramento.

Nesse sentido, ressalta-se a relevância de estudos os quais avaliem a relação entre os formatos de interação e o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas futuras, como as relacionadas ao processo de alfabetização, por exemplo. Outras possibilidades de pesquisa recaem sobre o impacto das intervenções mediante o uso dos contextos de leitura compartilhada, assim como os estudos concentrados na análise das diferentes modalidades de leitura de histórias e recursos comunicativos, considerando suas implicações na participação das crianças nesses contextos interativos. Salienta-se, ainda, a necessidade de investigar como as estratégias utilizadas nos contextos de leitura compartilhada podem diferir entre educadores de creches públicas e privadas, mediante o impacto de variáveis relevantes, como o nível educacional dos profissionais dessas instituições.

## Colaboradores

D. D. RAMOS e N. M. R. SALOMÃO contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

## Referências

- Aimard, P. (2008). *O surgimento da linguagem na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braz-Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. S. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(2), 223-230.
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes, R. S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 21-36.
- Bruner, J. (1998). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33(3), 268-279.
- Capovilla, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do *Peabody Picture Vocabulary Test* de Dunn & Dunn, e da *Language Development Survey* de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1(1), 353-380.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Fonsêca, P. N., & Salomão, N. M. R. (2006). Contingência semântica das falas materna e paterna: uma análise comparativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 91-97.
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Garton, A. F. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101-1114.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30(3-4), 461-472.
- Kelly, K. R., & Bailey, A. L. (2012). Becoming independent storytellers: Modeling children's development of narrative macrostructure. *First Language*, 33(1), 68-88.
- Lordelo, E. R. (1998). Educadores de creche: concepções e prática. *InterAÇÃO*, 2, 113-132.
- Luo, Y., Snow, K. E., & Chang, C. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32(4), 494-511.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3<sup>rd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milburn, T. F., Girolametto, L. E., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-36.
- Nelson, K. E., Welsh, J. A., Trup, E. M. V., & Greenberg, M. T. (2011). Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language*, 31(2), 164-194.
- Nyhout, A., & O'Neill, D. K. (2013). Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, 33(2), 115-131.
- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pile, E. J. N., Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-

- as-aides in language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(2), 96-109.
- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. In C. Gallaway & B. J. Richards (Orgs.), *Input and interaction in language acquisition* (pp.15-37). London: Cambridge University Press.
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção. *Paidéia*, 22(53), 393-402.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(2), 35-40.
- Salomão, N. M. R. (2012). A fala dirigida à criança e o desenvolvimento linguístico infantil. In C. Piccinini & P. Alvarenga (Eds.), *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos* (pp.152-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, E. R. F. (2012). *Concepções de desenvolvimento infantil e estilos comunicativos nas interações educador-criança* (Tese de doutorado não-publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Sigolo, S. R. R. L. (2000). Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. *Paidéia*, 10(19), 47-54.
- Snow, C. E. (1997). Questões no estudo do input: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutiva, e causas necessárias. In P. Fletcher & B. MacWhitney (Eds.), *Compêndio da linguagem da criança* (pp.153-163). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stich, M., Girolametto, L., Johnson, C. J., Cleave, P. L., & Chen, X. (2013). Contextual effects on the conversations of mothers and their children with language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 1-22.
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cristofaro, T. (2012). Parent-child conversations during play. *First Language*, 32(4), 413-438.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.
- Trevarthen, C. (2011). The generation of human meaning: How shared experience grows in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention: New developments in Psychology, Philosophy of mind, and Social neuroscience*. Cambridge: MIT Press.

Recebido: outubro 17, 2013

Versão final: julho 29, 2014

Aprovado: outubro 6, 2014

## ANEXO 1

Definições das categorias e subcategorias referentes aos estilos linguísticos dirigidos às crianças pelas educadoras:

1. Assertivos (ASS): enunciados utilizados com a intenção de descrever aspectos observáveis, como objetos, pessoas ou ações, provendo a criança de informações sobre propriedades, localizações e possessões. Ex: \*EDU (EDUCADORA): "O nome dessa boneca é Emília!".
2. Diretivos: comandos ou ordens que possuem caráter imperativo interpretável e dirigem o comportamento, a atenção ou as verbalizações da criança.
  - 2.1. Diretivos de atenção (DIR:ATE): enunciados em que o adulto tenta dirigir a atenção da criança, solicitando que se aproxime ou olhe em direção a algo. Geralmente utiliza-se o nome da criança ou palavras como "olhe", "escute". Ex: \*EDU: "Aqui, ó! Aqui, ó! Micaela!".
  - 2.2. Diretivos de controle (DIR:CON): enunciados através dos quais o adulto controla o comportamento da criança e/ou expressa a sua objeção ao mesmo. Ex: \*EDU: "Pra trás! Fique lá!".
  - 2.3. Diretivos de instrução precisa (DIR:INS:PRE): enunciados em que o adulto fornece informações precisas à criança sobre como executar uma atividade/ação, descrevendo os objetos e/ou suas propriedades necessárias para o desempenho esperado. Ex: \*EDU: "Tira a mão da boca!".
  - 2.4. Diretivos de instrução imprecisa (DIR:INS:IMP): enunciados em que o adulto verbaliza como executar uma atividade, mas sem descrever o objeto e suas características. Ex: \*EDU: "Mostra quem tá aí!".
3. Requisições: Enunciados que demandam das crianças respostas sobre aspectos relacionados a objetos, situações ou ações.
  - 3.1. Requisições de resposta específica (REQ:RES:ESP): questões que demandam da criança uma resposta específica, seja ela afirmativa ou negativa, como sim/não, quero/não quero. Ex: \*CRI (CRIANÇA): Olha em direção à figura na capa do livro. \*EDU: "Ela não tem o cabelo bonito?".
  - 3.2. Requisições de resposta geral (REQ:RES:GER): questões abertas as quais demandam respostas mais elaboradas. Geralmente, referem-se a localização, identidade ou propriedade de algum objeto, evento ou situação. Ex: \*EDU: "O passarinho foi pra onde?".
4. *Feedbacks*: enunciados que podem corrigir ou expressar desapontamento com o desempenho da criança no diálogo, além de aprovação ou rejeição dos enunciados incorretos das mesmas.
  - 4.1. *Feedbacks* de aprovação (FEE:APR): o adulto elogia e/ou aprova um enunciado ou uma ação da criança. Foram considerados também aqueles enunciados os quais repetem a fala prévia da criança mediante uma entonação que sugere aprovação. Ex: \*EDU: "O sol, muito bem!".
  - 4.2. *Feedbacks* de desaprovação (FEE:DES): o adulto expressa verbalmente que um enunciado/atividade/ação da criança não está correta e/ou não corresponde ao esperado. Ex: \*CRI: "Tá banho!" \*EDU: "Não, banho, não...".
  - 4.3. *Feedbacks* de correção (FEE:COR): depois da criança emitir um enunciado ou resposta fonologicamente e/ou de conteúdo incorreto, o adulto verbaliza corretamente. Ex: \*EDU: "Cadê o cachorrinho?" \*CRI: "Aqui!" \*EDU: "Não, aqui é o coelho!".
  - 4.4. *Feedbacks* de confirmação (FEE:CON): o adulto repete a resposta da criança, solicitando-lhe uma confirmação (com entonação marcada), demonstrando tê-la compreendido. Ex: \*CRI: "Dormindo..." \*EDU: "Tá dormindo, né?".
  - 4.5. Reformulações (REF): enunciados caracterizados pela subsequência, referindo-se ao tópico de fala prévia da criança. Caracterizam-se também por mudanças estruturais e/ou com adição de novas informações. Ex: \*CRI: "(-)guinho?" \*EDU: "Os amiguinhos!".
5. Comentários: o adulto verbaliza, geralmente dirigindo-se a si mesmo ou ao pesquisador, fazendo algum comentário acerca de um evento, de um objeto ou da criança.
  - 5.1. Comentários sobre o livro (LIV:COM): o adulto profere um comentário acerca de alguma característica do livro, de personagens ou da historinha. \*EDU: "Olha a Cuca numa boia! Que coisa interessante!".
  - 5.2. Comentários sobre a criança (CRI:COM): o adulto verbaliza, geralmente dirigindo-se a si mesmo ou ao pesquisador, fazendo algum comentário acerca de características ou ações da criança. \*EDU: "E Daniel, perdeu a língua, foi?".
6. Uso do livro: diz respeito aos modos de utilização do livro pelos adultos durante a interação.
  - 6.1. Leitura do livro (LIV:LEI): o adulto se detém à leitura de trechos da história do livro sem fazer modificações. \*EDU: "Um dia de sol. Hoje o dia está perfeito para brincar ao ar livre".
  - 6.2. Vocalização com o livro (LIV:VOC): ao contar a história do livro para a criança, o adulto cria passagens da narrativa e vocaliza como se fosse um dos personagens. \*EDU: "Aí, a mamãe pegou e disse: 'Quando bater na porta, num atenda não, sem a mamãe!'".

## ANEXO 2

Definições das categorias dos comportamentos comunicativos apresentados pelas crianças:

1. Resposta verbal adequada (RE:VE:AD): a criança responde verbalmente às demandas do adulto. Não foram consideradas as respostas de imitação ao enunciado prévio da mãe que não eram uma requisição para repetir. \*EDU (EDUCADORA): "João Lucas, tem um lobo perto da tua casa, um cachorro grande?" \*CRI (CRIANÇA): "Nam, não tem!".
2. Fala iniciativa (FAL:INI): qualquer enunciado da criança que não seja uma resposta a um questionamento, nem uma repetição do enunciado prévio do adulto. \*EDU: 0. \*CRI: "Esse tá brincando na areia?".
3. Repetição espontânea (REP:ESP): enunciado emitido pela criança e que possui a mesma forma, forma reduzida ou forma expandida do enunciado prévio do adulto. \*EDU: "É o coco!" \*CRI: "Coco!".
4. Resposta não verbal adequada (RE:NV:AD): a criança responde, de forma não verbal (gestual), à questão formulada pelo adulto. \*EDU: "Cadê a Cuca?" \*CRI: %ato: aponta em direção à figura da Cuca.
5. Apontar espontâneo (APT): a criança usa o gesto de apontar para demandar algo ao adulto ou como iniciativa de comunicação. \*CRI: %ato: a criança aponta em direção a uma gravura com o indicador direito. \*EDU: "Esse é Rabicó!".
6. Fala ininteligível (FAL:INI): a criança fala algo que não é passível de entendimento.
7. Não resposta (NR): a criança não demonstra nenhum tipo de manifestação diante das tentativas de interação da educadora. \*EDU: "O que é isso aqui? O que é isso? Olha!" \*CRI: 0.

