

# PUC

CAROLINA LAMPREIA

ENFOQUE ECOLÓGICO - FUNCIONAL PARA O ESTUDO DO  
AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA  
PROPOSTA METODOLÓGICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, abril/1983

**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**

**Av. Marquês de São Vicente, 225 - CEP 22453**

**Rio de Janeiro — Brasil**

150 L239 TESE UC

Titulo: enfoque ecologico-funcional para o estudo do ambiente de



ca. 1 PU

0031627

Departamento de Psicologia

BC - PUC

DOAÇÃO

CAROLINA LAMPREIA

ENFOQUE ECOLÓGICO - FUNCIONAL PARA O ESTUDO DO AMBIENTE  
DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA : UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre

Orientador: Anamaria Ribeiro Coutinho

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, abril / 1983

101



150  
L239  
715  
VC 19540-9



## AGRADECIMENTOS

ã Professora Anamaria Ribeiro Coutinho o privilégio de sua  
orientação

aos Professores Thereza Pontual de Lemos Mettel e João Cláudio  
Todorov a colaboração e o apoio

## RESUMO

A grande maioria dos atuais programas de intervenção para prevenir o atraso no desenvolvimento baseia-se em alguns pressupostos questionáveis - o de período crítico e o de privação cultural - e utiliza uma metodologia que não leva em consideração o ambiente geral da criança, nem mesmo as interações mãe-filho.

Por considerar-se que o desenvolvimento da criança deve ser encarado dentro de um contexto mais amplo que abranja os ambientes físico e social, procurou-se elaborar uma metodologia de pesquisa que fosse capaz de indicar que aspectos do ambiente geral devem ser considerados como mais favorecedores do desenvolvimento, visando proporcionar subsídios para futuros programas de intervenção.

Foram utilizadas como sujeitos 4 crianças de baixo-nível sócio-econômico de 3 anos de idade. Elas foram observadas em seu ambiente natural e, como método de registro, foi utilizada a gravação contínua de todos os comportamentos e verbalizações do sujeito e seus diferentes interlocutores. Foram utilizadas 35 categorias de interação.

A análise dos dados dos sujeitos e seus interlocutores incluiu: dados de entrevista, frequência das categorias, análise funcional de sete categorias e dados não-quantitativos como os objetos com que o sujeito interagiu, suas conversas e brincadeiras com outras pessoas e o que fazia quando não estava interagindo.

Os resultados apontam para diferenças de desenvolvimento entre os sujeitos mas levantam questões relacionadas ao problema da interpretação teórica, por não serem capazes de explicar as implicações que têm sobre o processo de desenvolvimento.

## ABSTRACT

The majority of intervention programs to prevent a developmental delay of the child are based on controversial assumptions and employ a methodological approach that does not include the child's environment, not even the mother-child interactions.

Because it has been considered in this research that child development should be faced within the whole context including both the social and the physical environments, an attempt was made to develop a methodology suitable to identify the most favorable aspects of the environment. In this sense the aim of this research is to contribute to the development of new intervention programs.

Four three-year-old children from low-socioeconomic-status were used as subjects. They were observed in their natural environment and a continuous tape-recording of the behaviors and utterances of the subjects and their partners of interaction was made. 35 categories of interaction were used.

The data analysis of the subjects and their partners includes: interviews, frequency of categories, functional analysis of seven of those categories, and non-quantitative data.

The results point to developmental differences between the subjects but raise questions about a theoretical interpretation to explain the implications they have on the process of development.

## SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO I</u> - ATRASO NO DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO	1
I - Pressupostos dos Programas de Intervenção	2
- Conceito de Período Crítico	2
- Privação Cultural	7
II - Revisão de Programas de Intervenção Precoce	11
- Programas de Intervenção Realizados Através de uma Creche, sem Envolvimento da Mãe.	11
- Programas de Intervenção Realizados em um Centro ou em um Centro e em Casa, com Envolvimento da Mãe.	14
- Programas de Intervenção Realizados em casa, com Envolvimento da Mãe	17
III - Análise e Implicações dos Programas de Intervenção	21
IV - Passos de Investigação para a Elaboração de Programas de Intervenção	29
V - Objetivos do Trabalho	32
<u>CAPÍTULO II</u> - A PESQUISA DO AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO	34
I - Caracterização do Ambiente e da Interação Mãe-Filho	35
- Ambiente	35
- Interação Mãe-Filho	39
II - Análise de Questões Metodológicas	43
- Observação x Experimentação	45
- Método de Observação	46
- Método de Registro das Observações	49

-	Categorias de Comportamento	54
-	Análise de Dados	64
III	- A Análise Funcional do Comportamento	69
IV	- Conclusões	73
<u>CAPÍTULO III - O ESTUDO DO AMBIENTE E PADRÕES DE INTERAÇÃO</u>		
DE 4 CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE		77
I	- Sujeitos	78
II	- Método	78
-	Entrevista Inicial, Observações Informais e Escolha dos Sujeitos	78
-	Sessões de Observação	80
-	Método de Observação	81
-	Categorias de Comportamento	82
-	Análise de Dados	84
III	- Resultados	
-	Dados de Entrevista e Observações Informais	89
-	Dados de Frequência das Categorias	104
-	Dados de Análise Funcional	123
-	Dados não-quantitativos	145
IV	- Discussão	150
-	Avaliação dos Sujeitos	151
-	Avaliação do Ambiente Social	156
-	Avaliação do Ambiente Físico	161
-	Avaliação Sócio-Econômica	164

<u>CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PROBLEMAS E PROPOSTAS PARA FUTURAS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO</u>	166
I - Avaliação dos Diferentes Tipos de Dados	167
II - Considerações Finais	170
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	176
<u>APÊNDICES</u>	
1 - Entrevista Inicial	190
2 - Entrevista Final	194
3 - Definição das Categorias de Comportamento	199
4 - Amostra de Transcrição de Sessões	204
5 - Especificação da Análise Funcional das Categorias de Comportamento	224

## CAPÍTULO I

### ATRASO NO DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO

O desenvolvimento inicial da criança tem sido alvo de uma preocupação crescente que se manifesta, não só pela multiplicação de estudos nesta área, mas também pela grande ênfase que tem sido dada à necessidade da educação pré-escolar. Em toda parte, têm proliferado programas de intervenção para crianças consideradas de alto-risco, provenientes das camadas sócio-econômicas mais baixas, assim como programas pré-escolares destinados a toda a população.

A argumentação subjacente a esses programas é que o atraso no desenvolvimento das crianças em desvantagem deve ser atribuído, em grande parte, ao fato de terem crescido num ambiente carente de estímulos facilitadores do desenvolvimento, e que intervir, pela primeira vez, ao nível do ensino básico, é atuar muito tarde.

Esta argumentação tem uma origem histórica e se baseia em pressupostos que exigem uma análise crítica para que se possa avaliar em que tem se fundamentado a intervenção. Esta análise, assim como a dos próprios programas de intervenção, levam ao questionamento da adequação do que tem sido realizado e apontam para a necessidade de pesquisas que tenham como objetivo a aquisição de conhecimentos que sirvam de subsídio para a determinação do que deveria ser levado em consideração ao se levar a cabo uma intervenção que procure prevenir o atraso no desenvolvimento. É es



te o objetivo mais geral deste trabalho.

## I - PRESSUPOSTOS DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

O fracasso escolar das crianças menos favorecidas levou o governo dos EUA, na década de 60, à adoção de uma política social-educacional visando a "recuperação" das crianças de baixo nível sócio-econômico, através do programa Head Start.

Essa decisão política inicial e os programas de intervenção posteriores, decorrentes dela, não são implicitamente responsabilizam a criança pelo fracasso escolar, como se baseiam em duas outras pressuposições principais que serão vistas a seguir: o conceito de período crítico e o conceito de privação cultural.

### Conceito de Período Crítico

Estão subjacentes à adoção de programas de intervenção precoce, teorias de desenvolvimento que consideram as primeiras experiências da criança como especiais, por colocarem as bases para o desenvolvimento futuro e por terem um grande impacto sobre o curso do desenvolvimento.

Segundo o conceito de período crítico, o impacto das primeiras experiências seria tão forte que, no caso da aquisição de repertórios comportamentais, seria praticamente impossível reverter seus efeitos no futuro. No caso da falta de aquisição de determinados comportamentos, neste período, isto implicaria em que dificilmente esses comportamentos seriam adquiridos no futuro, ou então, segundo uma posição intermediária, haveria períodos

ótimos para a apresentação de estimulação com o fim de desenvolver certos comportamentos na criança; eles talvez pudessem ser adquiridos fora desse período mas não seriam tão bons.

Encontramos entre os principais representantes do conceito de período crítico, Freud (e.g. 1917; 1963) para quem os 6 primeiros anos de vida vão dar a base de toda a personalidade futura do indivíduo, Klaus e Kennell (e.g. 1975), e Burton White (1973).

Para Klaus e Kennell as primeiras horas logo após o nascimento são fundamentais para o desenvolvimento posterior. Eles chegaram a essa conclusão ao modificar a rotina hospitalar - permitindo que a criança tivesse um contato antecipado e mais prolongado com sua mãe em cada encontro - e ao constatar que aos 5 anos, as crianças do grupo experimental tinham um QI mais alto assim como uma melhor linguagem receptiva. Esses experimentos, no entanto, são passíveis de críticas metodológicas já que os autores não observaram o comportamento do bebê e de outras pessoas que tiveram contato com ele, logo após o nascimento e nos períodos posteriores, assim como não observaram o comportamento da mãe e de outras pessoas no período em que a criança foi testada. Ou seja, a partir de dados iniciais da mãe, os autores inferem resultados posteriores da criança sem fazerem uma avaliação mais completa do que ocorreu inicialmente, do que ocorreu no período intermediário e do que estava ocorrendo na época da avaliação final.

Ao contrário de Klaus e Kennell, White parece ter uma visão mais abrangente do período crítico. Ele considera o período entre os 10 e 18 meses de idade como tendo uma importância especial para a competência geral da criança e argumenta que são as

práticas educacionais adotadas pela mãe, com relação a vários desenvolvimentos extremamente importantes da criança que começam a aparecer a partir dos 8-9 meses, que irão determinar seu desenvolvimento futuro. White enfatiza particularmente as atitudes da mãe com relação ao início da locomoção, da linguagem e do negativismo. Suas conclusões se baseiam num amplo estudo longitudinal, com crianças a partir dos 12 meses e que envolveu uma avaliação bastante rigorosa, tanto do ambiente geral da criança como de suas experiências. O autor, inclusive, lamenta não ter iniciado sua pesquisa mais cedo, quando as crianças tinham 8-9 meses, por considerar que possa ter perdido dados importantes deste período.

A posição de White pode ser apoiada se não for encarada de uma forma determinista absoluta, isto é, se não se considerar que as atitudes ou práticas educacionais da mãe, nesta época, irão determinar forçosamente, de uma forma irreversível, o comportamento futuro da criança. Pode-se adotar uma visão funcional da interação mãe-criança e supor que as atitudes da mãe com relação a determinadas mudanças comportamentais da criança, que surgem neste período, irão ter certa influência no comportamento da criança que por sua vez irá influenciar o comportamento da mãe. Ou seja, uma mãe que dá liberdade ao seu filho para se locomover e que conversa com ele irá ter, muito provavelmente, uma criança mais ativa e mais interativa, o que certamente fará com que a mãe também interaja mais com ele. O comportamento da criança aos 3, 5 anos não irá depender diretamente da atitude adotada pela mãe quando ela tinha 10, 12 meses mas das atitudes adotadas durante todo esse período e que também são influenciadas pelo comportamento da criança.

Embora o conceito de período crítico tenha tido uma influência tão grande sobre os programas de intervenção, vários autores parecem não apoiá-lo, adotando algumas vezes posições intermediárias. Assim, Deutsch (1973) acredita que uma intervenção mais tarde seria mais complexa mas não exclui a possibilidade de sua eficácia e da reversão dos efeitos obtidos no período crítico. Clarke e Clarke (1979 b) não acreditam que todo desenvolvimento é importante como dão maior ênfase a um modelo interacional do desenvolvimento que, para eles, seria muito mais válido do que um modelo de período crítico. Eles consideram que: "... o desenvolvimento humano é um processo lento de interações genéticas e ambientais, com sensibilidades (em vez de períodos críticos) para processos diferentes em períodos diferentes". (1979a, p. 24). Também Kagan (1979) defende a importância do efeito do ambiente, após o período considerado crítico, sobre o desenvolvimento posterior. E Schaffer (1977), embora não apóie um modelo de período crítico, acredita que poucos não concordariam em que, de alguma maneira, os padrões precoces iniciais não irão guiar a criança em determinada direção, embora não de maneira irreversível.

Uma questão importante, intimamente relacionada à do período crítico, envolve os conceitos de continuidade e descontinuidade no desenvolvimento. O que está em jogo aí é a noção de se cada estágio do desenvolvimento depende ou não da integridade dos estágios anteriores. Os defensores do período crítico parecem preferir a noção de continuidade no desenvolvimento sem dar, novamente, grande importância à possível influência do ambiente num estágio posterior. Entretanto, alguns autores como Clarke e

Clarke (1979a) consideram que, embora a noção de continuidade esteja presente em todas as teorias de desenvolvimento, também encontram-se descontinuidades no desenvolvimento normal, já que parte do papel da aprendizagem é também desaprender respostas que não são mais apropriadas, à medida que o indivíduo se desenvolve. Neste caso, haveria não uma modificação no comportamento de um estágio para outro mas uma substituição. Para eles, encontramos tanto continuidades como descontinuidades. Horowitz (no prelo), ao analisar essa questão e os argumentos em favor da descontinuidade, sugere que se investigue a continuidade do processo, em vez da continuidade do resultado do desenvolvimento. E Sameroff (em Horowitz, 1980a) argumenta que se as tarefas realizadas pela criança em diferentes idades são diferentes, então, não podemos concluir que a tarefa realizada inicialmente irá predizer a tarefa realizada posteriormente. Aqui, poderia-se contra-argumentar que as habilidades treinadas na tarefa inicial seriam um pré-requisito para as habilidades necessárias para a tarefa posterior. Mas o que parece importante em sua argumentação é a ênfase dada ao ambiente inicial e posterior. Segundo seu ponto de vista, a criança que tem bons resultados aos 6 anos é porque teve um bom ambiente tanto quando bebê como neste momento posterior. Não foi o desempenho posterior que foi causado pelo anterior mas foi o ambiente que foi favorável nos dois períodos. Isto parece chamar atenção para uma confusão gerada por estudos correlacionais que, muitas vezes, inferem relações de causa e efeito quando a metodologia utilizada, por eles, não o permite. Esse tipo de confusão também está presente na segunda pressuposição em que se baseiam os programas de intervenção; a de privação cultural.

## Privação Cultural

O conceito de privação cultural implica em se considerar que as crianças de baixo nível sócio-econômico, são privadas culturalmente por não apresentarem, nos testes de desempenho, comportamentos que são apresentados pela maioria das crianças de nível sócio-econômico mais alto, e não leva em consideração que nesses testes o desempenho destas últimas crianças foi tomado como norma. Daí a circularidade dos resultados obtidos: as crianças de nível mais alto obtêm um bom resultado nos testes enquanto que as de nível mais baixo, um resultado deficiente. Neste ponto seria interessante perguntar-se por que isto ocorre. Porém isto não é o mais comum. O mais comum é considerar que a classe social, isto é, renda, educação dos pais, tipo de trabalho e habitação, está diretamente relacionada ao desempenho. Horowitz e Paden (1973) vêem bem esta questão quando sugerem que classe social também poderia ser definida como um conjunto de experiências ambientais e diferenças em padrões de comportamento, e Horowitz, Sullivan e Linn (1978) consideram que o conceito de classe social, para explicar o resultado do desenvolvimento, é apenas uma variável resumo na ausência de medidas mais precisas. O que Horowitz e Paden (1973) sugerem é que se analise a questão não em termos de um "modelo de déficit", como tem sido feito, mas através de um "modelo de diferença" ou de resposta competidora, segundo o qual a criança de nível social mais baixo teria um repertório de respostas bem desenvolvido mas que ela não emite em outro ambiente cultural ou, quando o emite, isto interfere na aquisição de outras respostas. Em resumo, crianças de classes sociais diferentes viriam de culturas diferentes, o que explicaria a diferença de desempenho

constatada, sem que isso implicasse em uma falha da criança de nível mais baixo. Vale a pena salientar a opinião de Deutsch (1973) para quem, muitas vezes, as diferenças dentro de uma classe podem ser maiores que as diferenças entre classes, e a de Horowitz e Paden (1973) que consideram que não sabemos quais variáveis diferenciam a classe média e a baixa. Poderia-se acrescentar que, pelo menos, em termos de psicologia do desenvolvimento, isto parece não ter sido levado em consideração. Deutsch (1973), entretanto, chama a atenção para o papel exercido pela linguagem que tem sido considerada como uma das variáveis que mais diferenciam os dois tipos de crianças e como sendo uma das mais importantes para o desenvolvimento cognitivo. A criança de nível social mais baixo teria menos oportunidade, em casa, para aprender aquilo que a escola procura ensinar. E aqui chega-se ao ponto de partida, no sentido de que foi o fracasso escolar das crianças menos favorecidas que levou a decisão de se intervir. Contudo, em vez de analisar e questionar apenas o desempenho da criança, como tem sido feito, poderia-se analisar e questionar também o desempenho da escola. Deutsch (1973) aponta para diferenças entre escolas das áreas mais e menos favorecidas da cidade, para o fato de que a escola não costuma levar em consideração as diferenças culturais entre crianças de diferentes classes sociais e para o peso das expectativas do professor com relação ao desempenho das crianças. E Nicolaci da Costa (1981) indica que havendo diferenças entre os sistemas de valores da família e da escola, a criança de baixo nível sócio-econômico terá dificuldades de adaptação já que o que aprendeu em casa será de pouca ou nenhuma utilidade para o desem-

penho de tarefas acadêmicas. Ela sintetiza a posição reinante di zendo que: "Os defensores do conceito de 'privação cultural' vêm a descontinuidade família-escola através da problematização das 'deficiências' da primeira, evitando, assim, o questionamento da segunda. De acordo com este enfoque, somente uma mudança do sistema de valores, atitudes e comportamentos da família poderá contribuir para uma aproximação entre esta e a escola e, deste modo, para uma boa adaptação da criança à última. O pólo escola é igno rado ou, pelo menos, não suficientemente problematizado. A família é 'inadequada', os pais não sabem transmitir a seus filhos as habilidades e os valores que a escola requer. É, portanto, através de uma intervenção sobre a família que o problema da desconti nuidade deve ser atacado. Esta visão é mais uma consequência lógica do etnocentrismo de classe que define as camadas populares pelo que lhes falta em relação aos padrões de classe média, dos quais a escola é a principal transmissora" (p. 209-210).

Neste ponto, pode-se tentar racionalizar a questão do fracasso escolar de maneira a não cair na radicalização de imputar a culpa, sempre e exclusivamente, à criança ou, sempre e exclusivamente, à escola. O trabalho de Leite (1982) é um bom exemplo de que algo pode ser feito na escola para diminuir os índices de repetência ao nível da primeira série mas que para algumas crianças, embora seja a minoria, só a reprogramação do currículo e adoção de novos procedimentos ou métodos de ensino não são suficientes para elevar seu desempenho ao nível da maioria.

O projeto PROLESTE, desenvolvido por Leite, em três escolas da periferia de Mogi das Cruzes, procurou abordar e solucionar o problema de repetência na primeira série, através de um am-



pio programa que envolveu desde a formação de uma equipe de coordenação formada pelo próprio pessoal da rede de ensino oficial até a elaboração de um programa de alfabetização e treinamento de pessoal, incluindo-se aí os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, professores e alunos do Curso de Psicologia. Os resultados apresentados são surpreendentes: no ano anterior à implantação do projeto, os índices de aprovação nas primeiras séries das três escolas envolvidas foram de 60%, 60% e 70%, depois da implantação do projeto o índice geral para as três escolas foi de 90,64%, enquanto que neste mesmo ano o índice de aprovação nas demais escolas da rede oficial de ensino da região foi de 60% - incluindo-se aí escolas situadas nas regiões centrais e bairros com uma população de nível sócio-econômico mais alto.

Isto leva, então, à conclusão de que uma intervenção ao nível da escola - isto é, a adoção de programas e técnicas de ensino mais adequados - pode ser suficiente, para a maioria das crianças que teriam uma alta probabilidade de se saírem mal ao fim da primeira série. Entretanto, ainda permanece uma minoria que não tendo sido beneficiada pelo novo tipo de programação, necessitaria de um outro tipo de intervenção que poderia ter sido aplicado antes de seu ingresso na escola. Nestes casos os programas de intervenção precoce poderiam ser úteis e necessários.

Torna-se imprescindível, neste ponto, então, uma revisão do que tem sido feito nesta área para avaliar se tais programas têm sido eficazes e se dão conta do problema do atraso no desenvolvimento das crianças menos favorecidas.

## II - REVISÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE

A seguinte revisão dos programas de intervenção precoce tomou como critério de classificação, o local e o agente da intervenção, sobre a criança:

- 1 - numa creche, sem envolvimento da mãe
- 2 - numa creche ou em um centro e em casa, com envolvimento da mãe
- 3 - em casa, com envolvimento da mãe

São analisados os seguintes pontos, dentro de cada categoria de programas (apesar de nem todos os programas apresentarem dados sobre todos esses pontos): objetivo do programa; número, idade e características dos sujeitos; características da família; critério de inclusão do sujeito no programa; avaliação inicial do sujeito e/ou da mãe; pessoa a ser treinada (criança ou criança e mãe); local do treinamento; forma do treinamento; delineamento de pesquisa; duração do programa; avaliação final do sujeito ou do sujeito e da mãe; resultados.

### Programas de intervenção realizados através de uma creche, sem envolvimento da mãe

Foram realizados, na North Carolina University, vários trabalhos de estimulação precoce, em creche, a partir de um programa básico de intervenção, o 'Carolina Abecedarian Project', cujo objetivo foi a "prevenção de um declínio no desenvolvimento intelectual de crianças de alto-risco" (Ramey e Campbell, (1979a). Neste programa, foram utilizados um grupo experimental (GE - constituído por sujeitos considerados de alto-risco, a partir de um

índice que incluiu: nível de educação dos pais, rendimentos, QI materno, história de problemas sociais ou emocionais, evidência de retardo educacional em outros membros da família, presença do pai em casa e necessidade de assistência pública) e dois grupos de controle (GC - sendo um constituído por sujeitos também de alto-risco e o outro por sujeitos da população em geral). A pessoa treinada, neste caso, foi a própria criança e o local de treinamento, a creche. O procedimento de intervenção consistiu em atividades individuais, na sala de aula, que eram revistas a cada duas semanas, baseadas em dois currículos ('Carolina Infant Curriculum' e 'Task Orientation Curriculum'), incluindo as áreas de linguagem, motora, social e cognitiva. A duração do programa foi de 36 a 48 meses, 9h/dia, 5 dias/semana, 50 semanas/ano. A avaliação periódica dos sujeitos foi iniciada aos 3 meses até os 60 meses, e incluiu o Bayley, um teste estandarizado de inteligência, o Stanford-Binet, o McCarthy Scales of Children's Abilities e o Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence.

Seguindo esse mesmo modelo de seleção, delineamento de pesquisa e intervenção, Zeskind e Ramey (1978) procuraram "examinar a utilidade preditiva das características antropométricas, ao nascimento, para o desenvolvimento intelectual do bebê, em ambientes de cuidado pós-natais favoráveis e não favoráveis". Para isso utilizaram, como instrumentos de avaliação o Bayley, o Stanford-Binet, o 'Maternal Involvement Subscale' do 'Home Observation for Measurement of the Environment', os quais foram aplicados em 2 GE (bem nutrido x mal nutrido fetalmente) e em 2 GC (com as mesmas características do GE). Ramey e Campbell (1979 b) procuraram fazer "uma análise comparativa de grupos experimental e de controle, através do McCarthy Scales of Children's

Abilities que proporciona índices de funcionamento verbal, de desempenho perceptual, quantitativo, de memória e motor", e Ramey, Farran e Campbell (1979) procuraram "avaliar as relações entre características maternas e o desenvolvimento intelectual da criança, numa amostra homogênea de baixa renda, e determinar se essas relações são alteradas por uma intervenção educacional precoce", através de avaliações da mãe utilizando o WAIS ou o WISC, a observação de laboratório do comportamento mãe-filho, o 'Home Observation for Measurement of the Environment' e o 'Parental Attitudes Research Inventory'.

Em síntese, os resultados mais relevantes desses trabalhos mostram que:

- crianças, em desvantagem, submetidas a um programa de intervenção, numa creche, sem o envolvimento da mãe, podem passar a apresentar um desenvolvimento dentro dos limites normais (Ramey e Campbell, 1979 a; Ramey e Campbell, 1979 b).
- as diferenças de desempenho entre os grupos experimental e de controle começam a surgir a partir dos 18 meses de idade (Ramey e Campbell, 1979 a; Zeskind e Ramey, 1978).
- as crianças em desvantagem começam a mostrar déficits, nos testes, na idade em que a linguagem falada começa a se desenvolver (Ramey e Campbell, 1979 a).
- bebês pouco responsivos podem ter mães menos responsivas e sensíveis às suas ações (Zeskind e Ramey, 1978).
- as características da mãe de uma criança em desvantagem têm uma influência menor, no desenvolvimento da criança, quando esta foi submetida a um programa de intervenção precoce (Ramey, Farran e Campbell, 1979).

As variáveis da mãe que se correlacionaram com o QI da criança foram: quantidade de contato físico e de falar; tempo de interação mútua e da criança brincando sozinha; envolvimento; ausência de punição; organização do ambiente; atitudes democráticas, hostilidade-rejeição; índice de alto-risco; WAIS ou WISC da mãe (Ramey, Farran e Campbell, 1979).

Programas de intervenção realizados em um centro ou em um centro e em casa, com envolvimento da mãe

Os programas incluídos nesta categoria se diferenciam dos anteriores por utilizarem também as mães como agentes de intervenção para prevenir o atraso no desenvolvimento de seus filhos.

Em Ramey, Sparling, Wasik e Bryant (1979) procurou-se "comparar programas em centros e em casa, e examinar o processo de mudança que pode ser esperado tanto nas mães como nas crianças envolvidas nos programas", enquanto que em Hayden (1976); Frederick; Baldwin e Grove (1976); Wiegenrink e Parrish (1976); Garber (1977); Honig (1977); Jones, M.H. (1977) e Gray e Klaus (1965) procurou-se intervir sobre a própria mãe, além do programa proporcionado pelo centro, onde as crianças compareciam quase que diariamente (de 4 a 5 dias/semana), durante todo o ano. Esses programas foram preparados para atingir a criança desde seu nascimento (Hayden, 1976; Wiegerink e Parrish, 1976; Jones, M.H. 1977) ou desde os 3 ou 6 meses (Ramey, Sparling, Wasik e Bryant, 1979; Garber, 1977; Honig, 1977) até os 3 anos de idade (Hayden, 1976; Jones, M.H. 1977) ou os 5 ou 6 anos (Ramey, Sparling, Wasik e Bryant, 1979; Wiegenrik e Parrish, 1976; Garber, 1977, Honig, 1977). A única

exceção foi o programa de Gray e Klaus (1965) que atingiu crianças de 4 e 5 anos de idade com um procedimento, na creche, que durava apenas 10 semanas, durante o verão.

As características familiares e da criança, e o critério de inclusão no programa nem sempre estão bem definidos mas pode-se dizer que, de uma maneira geral, procuraram atingir crianças de baixo nível sócio-econômico.

Todos os programas procuraram ensinar à mãe, numa situação prática, técnicas de interação mãe-filho, alguns através de visitas domiciliares, em geral semanais (Ramey, Sparling, Wasik e Bryant, 1979; Honig, 1977; Gray e Klaus, 1965), outros através de sessões no próprio centro (Hayden, 1976; Fredricks, Baldwin e Grove, 1976; Wiegenrink e Parrish, 1976) ou ambos (Jones, M.H. 1977).

Com relação às diferentes áreas de desenvolvimento abrangidas, os programas de Ramey, Sparling, Wasik e Bryant (1979), os de Garber (1977) e Gray e Klaus (1965) deram maior ênfase à linguagem, sendo que os dois últimos também incluíram aspectos cognitivos. Os programas de Hayden (1976) e Fredricks, Baldwin e Grove (1976), além dos aspectos cognitivos e de linguagem, enfatizaram também as áreas motoras e de autocuidado. Honig (1977) e Jones, M.H. (1977) utilizaram um currículo Piagetiano.

Ramey, Sparling, Wasik e Bryant (1979), Garber (1977), Honig (1977) e Gray e Klaus (1965) utilizaram grupos experimentais e de controle, enquanto que Hayden (1976), Fredricks, Baldwin e Grove (1976) e Wiegenrink e Parrish (1976) utilizaram um delineamento de pesquisa de caso único.

A duração dos diferentes programas foi variável, sendo que o de Gray e Klaus (1965) foi de 2 ou 3 verões mas com visitas domiciliares o ano todo, o de Jones, M.H. (1977) de um ano e meio, os de Hayden (1976), Honig (1977) e Garber (1977) de 3, 5 e 6 anos respectivamente. O de Ramey, Sparling, Wasik e Bryant (1979) ainda não tinha terminado quando os dados foram apresentados aos 6 meses.

Com relação à avaliação final, o programa de Ramey, Sparling, Wasik e Bryant avaliou o desenvolvimento da criança, o status intelectual dos irmãos, as atitudes dos pais com relação à educação de crianças, a interação mãe-filho através do 'Home Observation for the Measurement of the Environment' e video tape de laboratório. Os demais programas utilizaram os seguintes instrumentos: Gesell e Piaget, Stanford-Binet, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WISC, tarefas experimentais de aprendizagem, medidas de interação mãe-filho, Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (Garber, 1977), Cattell, Stanford-Binet, Bayley, escalas de Piaget, Early Language Assessment Scale e Cornell Descriptive Scanning Record of Infant Activity, até os 2 anos de idade (Honig, 1977), Socialization Scale for Children, Denver Development Screening Test, itens do Gesell e Vineland, assim como registros individuais dos objetivos e procedimentos (Jones, M.H. 1977).

Os principais resultados e conclusões desses trabalhos mostram que:

- o sistema de interação mãe-filho é modificável pela educação familiar, sendo que a mudança parece estar na direção de um aumento na comunicação e no envolvimento diádico (Ramey, Sparling, Wasik e Bryant, 1979; Garber, 1977).

- as diferenças no desenvolvimento dos grupos experimental e de controle começaram a surgir a partir dos 18 meses (Garber, 1977).
- os irmãos dos sujeitos do grupo experimental mostraram os mesmos resultados, ou seja, estagnação do declínio em seu desenvolvimento (Garber, 1977).
- os sujeitos do grupo experimental apresentaram um melhor desempenho (Garber, 1977; Honig, 1977; Jones, M.H. 1977).

### Programas de intervenção realizados em casa, com envolvimento da mãe

Os programas aqui incluídos utilizaram apenas a mãe como agente de intervenção de seus filhos. Neste caso, as crianças não frequentaram nenhum centro ou creche no qual recebessem instrução por pessoal especializado.

O principal objetivo desses programas foi, então de uma maneira geral, treinar a mãe a ser o principal agente de intervenção junto à criança, para prevenir um atraso em seu desenvolvimento (Montenegro, Rodríguez, Lira, Haeussler e Bralić, 1977; Adriasola, Arancibia, Marin e Adriasola, 1979; Badger, 1977, DEBT; Bromwich, 1981; Shearer, 1976; Shearer e Shearer, 1972; Boyd, 1980; Cochran e Loftin, 1980; Levenstein, 1970).

Pode-se dizer que, na grande maioria desses programas, o principal critério de inclusão dos sujeitos foi o baixo status sócio-econômico da família. Entretanto, alguns indicaram diferentes critérios como déficit na fala e linguagem; problema físico, de audição, de visão ou emocional; retardo mental e atraso no desenvolvimento e/ou qualquer outra condição de alto-risco (DEBT; Shearer e Shearer, 1972), prematuros com menos de 37 semanas e



menos de 2,5 kg, bebês deficientes, problemas de comportamentos e com um leve atraso no desenvolvimento, e também sem nenhum problema observável mas com um baixo escore na avaliação cumulativa de 0 a 9 meses de idade (Bromwich, 1981).

Os instrumentos para a avaliação inicial, antes de qualquer intervenção foram: observação informal em casa e dados de história de caso, parte do Vineland Scale of Social Maturity, Denver, Koontz, Reel e avaliação médica (DEBT), 14 medidas fisiológicas e psicológicas entre os 0 e 9 meses de idade, 'Parent Behavior Progression', 'Play Interaction Measure' (interação mãe-filho no laboratório), observações do bebê e interação mãe-filho em casa e no centro, informações de conversas com os pais e do time médico-enfermeira (Bronwich, 1981), Development Skill Age Inventory de Alpern e Boll, Stanford-Binet (Form L-M), Cattell, 'Peabody Picture Vocabulary Test' e 'Slossen Intelligence Test for Children and Adults' (Shearer e Shearer, 1972), 'Parental Behavior Inventory' (Boyd, 1980), Cattell, Stanford-Binet e 'Peabody Picture Vocabulary Test' (Levenstein, 1970; Madden, Levenstein e Levenstein, 1976).

Seis programas tiveram início desde o nascimento da criança, sendo que o de Badger (1977) foi até os 18 meses; os de Montenegro et al. (1977), Adriasola et al. (1979) e DEBT foram até os 2 anos; e os de Shearer (1976) e Shearer e Shearer (1972) até os 5 e 6 anos, respectivamente. O programa de Bromwich (1981) foi dos 9 aos 24 meses; o de Badger (sem data) de 1 os 2 anos; o de Levenstein (1970) dos 20 os 43 meses e o de Madden et al. (1976) dos 2 os 3 anos.

Todos os programas utilizaram visitas domiciliares semanais ou quinzenais, para o treinamento da mãe, exceto o de Badger (1977) que só utilizou reuniões de grupo no centro. Os programas de Badger (s.d.) e DEBT também utilizaram esse tipo de reuniões, além das visitas.

Com relação ao procedimento de treino das mães, alguns programas utilizaram apenas a demonstração, pelo visitador, de como interagir com a criança (Montenegro et al., 1977); Adriasola et al., 1979; DEBT) enquanto que outros além da demonstração utilizaram a modelagem do comportamento da mãe (Badger, 1977; Shearer, 1976; Shearer e Shearer, 1972; Levenstein, 1970 e Madden et al., 1976). Os programas de Montenegro e Adriasola também envolveram a entrega, às mães, de 24 manuais mensais, contendo os exercícios que elas deveriam realizar com seus filhos.

Todos os programas incluíram as principais áreas de desenvolvimento, ou seja, cognitiva, motora, linguagem, e social sendo que o de Levenstein (1970) e Madden et al. (1976) deram uma ênfase especial à interação verbal proporcionada pela mãe.

Apenas os programas de Shearer (1976), Shearer e Shearer (1972), Boyd (1980) e Cochran e Loftin (1980) utilizaram um delineamento de pesquisa de caso único; os demais utilizaram grupos experimentais e de controle.

Sua duração variou de 8 a 20 semanas (Badger, 1977) a 7, 8, 9  $\frac{1}{2}$  e 15 meses (Levenstein, 1970; Badger, s.d.; Shearer e Shearer, 1972; Bromwich, 1981), respectivamente ou 1 ano (Adriasola et al., 1979), 2 anos (Montenegro et al., 1977) e 1 ou 2 anos (Madden et al. 1976; Levenstein, 1978).

Com relação aos instrumentos de avaliação final foram os seguintes: questionário (Badger, s.d.); prova de Piaget, WAIS, 'Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de Rodríguez, Arancibia e Undurraga' (Montenegro et al., 1977; Adriasola et al., 1979); 'Uzgiris-Hunt Infant Ordinal Scales of Psychological Development', Bayley (Badger, 1977); Denver e Koontz (DEBT); 'Parent Behavior Progression', 'Play Interaction Measure' e comportamento do bebê (Bromwich, 1981); registro dos pais, linha de base e pós-linha de base pelo visitador, Stanford-Binet, Cattell, Alpern e Boll, Gesell (Shearer e Shearer, 1972); 'Parental Behavior Inventory' (Boyd, 1980); Cattell, Stanford-Binet e Peabody (Levenstein, 1970; Madden et al., 1976).

- Os principais resultados e conclusões apresentados são:
- quando o currículo é aplicado pela primeira vez aos 15 meses de idade, não ocorre uma melhora significativa no desempenho da criança, a curto prazo (Montenegro et al., 1977; Adriasola et al., 1979).
  - muitas vezes o grupo experimental adquire comportamentos, meses antes do grupo de controle constituído por crianças de nível sócio-econômico médio (Montenegro et al., 1977).
  - as diferenças no desenvolvimento dos grupos experimental e de controle começaram a surgir a partir dos 12-15 meses (Badger, 1977; Adriasola et al., 1979).
  - muitos pais se tornaram funcionalmente independentes do visitador, em termos de planejamento da instrução e sua implementação (Boyd, 1980).
  - os irmãos mais moços, das crianças tratadas, tiveram um escore maior que o irmão mais velho de ambos, que não sofreu intervenção, quando este tinha aquela idade (Madden et al., 1976).

- houve uma proporção menor de crianças com problemas acadêmicos severos, em classes especiais, e uma proporção maior de crianças na classe adequada à sua idade (Levenstein, 1978).
- ocorreu um melhor desempenho para os sujeitos do grupo experimental, naqueles programas que utilizaram esse tipo de delineamento de pesquisa.
- constatou-se um progresso de 13 meses, em idade mental, num período de 8 meses, quando o progresso esperado seria de 6 meses (Shearer e Shearer, 1972).

### III - ANÁLISE E IMPLICAÇÕES DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

Alguns aspectos dos procedimentos dos diferentes programas de intervenção precoce precisam ser analisados para que uma melhor avaliação possa ser feita e para que novos rumos de investigação possam ser tomados.

Se tomarmos como ponto de partida os objetivos implícitos, dos diferentes programas, veremos que todos eles procuram ensinar à criança comportamentos. Mesmo que a mãe tenha sido envolvida no programa, o objetivo foi fazer com que a mãe ensinasse à criança determinados comportamentos, em situações arbitrárias. Ora, parece que seria necessário, inicialmente, colocar o problema para então fazer as perguntas relevantes que poderão levar a uma solução apropriada. Seria possível dizer, então, que há uma maior probabilidade de que crianças de baixo nível sócio-econômico apresentem um atraso em seu desenvolvimento; deveria-se perguntar por que isso ocorre ou quais são as diferenças nos ambientes das crianças de alto e baixo status sócio-econômico que podem ser

responsáveis por esse atraso. Mas isto não tem sido feito.

Alguns estudos mostram a importância do comportamento da mãe sobre o desenvolvimento da criança, mas não mostram como isto está ocorrendo, em termos funcionais. A observação natural dos padrões de interação mãe-filho poderia, em parte, verificar como isso ocorre para determinada criança. Se aceitarmos que o padrão de interação mãe-filho é um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, então, esse deve ser o principal foco dos programas de intervenção, e não o ensino de determinados comportamentos ausentes do repertório da criança.

Esse tem sido o ponto de vista de Bromwich (1981) que, em seu programa, não utilizou nenhum currículo para planejar atividades para a criança, dando maior ênfase às "prioridades, atitudes e habilidades dos pais" para a determinação das atividades mais adequadas para a mãe e a criança.

As implicações de não proceder desta maneira, de fazer como a maioria dos programas, isto é, a elaboração de um currículo de atividades, é que o comportamento que se quer ensinar à criança pode não ser funcional em seu ambiente, principalmente, naqueles programas onde a criança vai a uma creche diariamente, não havendo portanto modificação em seu ambiente natural. Mas também nos programas que procuram envolver a mãe, é preciso perguntar-se o que está ocorrendo nas interações mãe-filho entre as sessões de treino ou ensino, em outras palavras, como a mãe se comporta quando ela não está especificamente envolvida na tarefa determinada pelo currículo. A estimulação da criança pode e deve ser levada a cabo em qualquer rotina e não apenas durante determinado período do dia. Isto é fundamental para que ocorram a generalização e

manutenção dos comportamentos, não só da criança como também da mãe. Contudo esses fatores não têm sido levados em consideração, na maior parte dos programas, o que provavelmente resultou na frequente diminuição dos efeitos tal como relatado em avaliações da literatura (Horowitz, 1980 b; Ramey e Gowen, 1980; Bronfenbrenner, 1976). Para Ramey e Gowen, efeitos duradouros podem ser obtidos se o ambiente de casa for modificado, sendo a forma de interação mãe-filho o fator mais consistentemente relacionado ao desempenho subsequente da criança. Esses dois autores, também consideram haver uma associação entre desempenho da criança e quantidade de estimulação da linguagem, assim como práticas positivas e responsivas de interação com a criança.

Apesar disso, alguma generalização dos efeitos dos procedimentos tem ocorrido já que alguns programas que utilizam a mãe como agente de intervenção têm mostrado que os irmãos mais moços do sujeito do programa também passam a apresentar um desenvolvimento dentro dos padrões "normais" e já que os efeitos desses programas são mais duradouros, se comparados aos que não incluem o envolvimento da mãe.

É preciso considerar, também, que não só o comportamento da criança é função do comportamento da mãe; o comportamento desta também é função do comportamento da criança. Zeskind e Ramey (1978) afirmam que bebês pouco responsivos podem ter mães menos responsivas e sensíveis às suas ações. Isto está de acordo com os resultados de um estudo realizado no México e mencionado por Brožek (1979), no qual verificou-se que as crianças desnutridas que tiveram sua dieta suplementada se tornaram mais ativa, passando a apresentar um repertório comportamental mais amplo e provo -

cando uma interação mais intensa com seus pais. O resultado desses dois estudos também vêm mostrar a influência do comportamento da própria criança sobre o comportamento daqueles que cuidam dela e, portanto, a importância de uma análise funcional da situação de interação que não pode ser ignorada ao elaborar-se um programa de intervenção.

Com relação ao comportamento da criança em desvantagem e o da privilegiada, não acreditamos que o comportamento de uma possa ser considerado superior ou inferior ao da outra. Gray e Klaus (1965) e Ramey, Sparling, Wasik e Bryant (1979) consideram que essa diferença é mais qualitativa do que quantitativa, sendo possível que a mãe da criança em desvantagem esteja se comportando de maneira tão apropriada e sensível com seus filhos quanto a da criança privilegiada, que se comporta de maneira diferente. Daí a importância dos programas individualizados. A maior parte dos programas atuais podem ser considerados individualizados no sentido de ensinar à criança aqueles comportamentos que ela ainda não possui, mas não são individualizados no sentido de procurar avaliar por que aquela criança não apresenta aquele ou aqueles comportamentos, em seu repertório, isto é, sua inserção no contexto funcional de padrões de interação mãe-filho.

Em síntese, vemos que uma deficiência na abordagem inicial - a criança em desvantagem tem um repertório comportamental restrito, em vez de a criança em desvantagem tem um ambiente diferente - leva à adoção de um procedimento deficiente - procurar estabelecer no repertório comportamental dessa criança aqueles comportamentos ausentes e que são apresentados pela maioria das crianças privilegiadas, em vez de procurar tornar seu ambiente tão fa-

vorecedor do desenvolvimento quanto o da criança privilegiada. Em decorrência disto, encontra-se, na maioria dos programas, dois outros fatores metodológicos que também podem ser considerados deficientes e que serão analisados a seguir. Trata-se da utilização de testes de QI, para a avaliação, e do delineamento de pesquisa de grupos.

A utilização do QI, como método de avaliação da capacidade de uma criança, tem sido criticada por diversos autores (Ashton-Lilo, 1979; Bromwich, 1981; Greenspan, Nover, Silver e Lourie, 1979; Bronfenbrenner, 1976). Além dos aspectos de possíveis diferenças culturais mencionadas anteriormente a própria situação de aplicação de testes é inteiramente artificial. Nestas condições, e principalmente quando se trata de crianças muito pequenas, é muito difícil conseguir a colaboração do sujeito por diversos motivos, tais como cansaço, irritação, doença, estranheza do aplicador, etc. Além disso, se a criança não realiza a tarefa em determinado lugar, com determinada pessoa e em determinado momento, isto não significa que ela não é capaz de fazê-lo. Zigler, Abelson, Trickett e Seitz (1980) dizem que os escores de QI convencionais, podem ser indicadores menos válidos do funcionamento cognitivo das crianças em desvantagem, por causa de diferenças culturais e porque todo pós-teste apresenta sempre um aumento de 10 pontos de QI, mesmo que o programa só tenha durado umas 8 semanas. Eles afirmam que há uma evidência crescente de que o desempenho das crianças em desvantagem é afetado desfavoravelmente por fatores motivacionais e enfatizam a importância de manter a distinção entre capacidade e desempenho. Neste caso, o escore de QI seria uma base questionável para julgar o valor dos programas de intervenção.



Além do mais, embora seja importante compreender o desenvolvimento e suas sequências, determinar o que a criança pode fazer e quais as habilidades que devem vir em seguida, só isso parece ser insuficiente. A questão não é saber o que a criança pode ou não pode fazer, como medido pelos testes, mas saber como o ambiente de determinada criança está afetando seu comportamento e como ela está respondendo a esse ambiente. A utilização exclusiva de um teste não dá uma visão da habilidade funcional da criança com seu ambiente ou da família para lidar com a criança. Se for utilizado um teste e além disso a observação natural, verificar-se-á que a criança é capaz de fazer muitas outras coisas que não são avaliadas pelo teste. Soares da Silva (1979) mostrou que, depois da intervenção, 2 sujeitos apresentaram uma grande melhora em seu comportamento exploratório-manipulativo, medido através de um registro contínuo específico e de um registro gravado, enquanto que os dados obtidos através do Koontz não revelaram essa melhora.

Finalmente, as limitações da utilização de um delineamento de pesquisa de grupos. O que os dados desse tipo de pesquisa podem nos dizer é que a média dos resultados do grupo experimental foi significativa em contraposição à média dos resultados do grupo de controle. Mas o resultado médio de um grupo não representa o desempenho de nenhum indivíduo do grupo. Além disso, pode ocorrer que um tratamento que é estatisticamente significativo não seja clinicamente significativo, ou seja, o tratamento é eficaz mas não o bastante. A significância estatística também pode subestimar a eficácia do tratamento para algum sujeito experimental (Hersen e Barlow, 1977). Finalmente, perde-se sempre em termos de generalização dos resultados, para outros indivíduos, tan-

to no caso do grupo ser muito homogêneo ou muito heterogêneo, isto é, há uma dificuldade de generalizar os resultados, assim obtidos, para sujeitos com outras características assim como para sujeitos com características muito específicas, respectivamente.

Em síntese, quando se aplica determinado procedimento para determinada criança, o que interessa saber é se esse procedimento está sendo eficaz para essa criança, e fazer as modificações apropriadas, quando necessário. Existe uma quantidade enorme de variáveis influenciando o comportamento, de maneira que seria ingênuo supor que um programa padrão fosse eficaz para todos os sujeitos. Seria difícil imaginar um caso em que não fosse necessário recorrer a uma análise individual dos dados. Uma vantagem dos desenhos de caso único é que o investigador pode começar a procura imediata para a causa da tendência comportamental, alterando seus procedimentos no mesmo momento.

Procurando sintetizar o que foi analisado até aqui, pode-se afirmar que:

- 1 - o conceito de período crítico, tal como tem sido formulado, é inadequado por não se apoiar em evidências empíricas, livres de objeções metodológicas, e por levar à adoção de uma política de ação muitas vezes incorreta, que força uma intervenção precoce quando ela poderia não ser necessária e faz com que se deixe de lado o problema da ineficácia da escola. O máximo que se pode afirmar é que as habilidades que a criança aprende nos primeiros anos de vida, poderão servir de pré-requisito para as habilidades que serão treinadas na escola. Mas o fato de uma criança não tê-las exercitado no momento em que a maioria o faz não a inviabiliza, necessariamente, para a es

cola se esta for mais competente.

- 2 - o conceito de privação cultural apresenta grandes limitações, do momento que estigmatiza a criança de baixo nível sócio-econômico rotulando-a de incapaz e sua família de incompetente, e impedindo, por esse motivo, que se pesquise o que a diferença da criança de nível sócio-econômico mais alto. Nem todas as crianças, consideradas de alto-risco, são atrasadas; nem mesmo a maioria. Seria interessante se se construísse um teste de desempenho a partir do repertório apresentado por esse tipo de crianças para depois aplicá-lo às crianças de classe média; é bastante provável que estas fracassassem. É possível que as crianças menos favorecidas se saiam menos bem na escola mas isto não significa que o problema não possa ser remediado ao nível da própria escola.
- 3 - pode-se concluir, então que se a escola for reformulada, muitas das crianças que hoje são submetidas a programas de intervenção precoce, talvez não precisassem sê-lo. Entretanto, para algumas esses programas ainda serão necessários. Resta saber que crianças são essas.
- 4 - os programas de intervenção, tal como vêm sendo implementados, parecem menos eficazes do que poderiam ser. Isto porque utilizam procedimentos inadequados, tais como a apresentação exclusiva de um currículo de comportamentos a serem ensinados à criança, a utilização de testes para avaliar o desempenho, e a utilização de um delineamento de pesquisa de grupos que ignora as características individuais da criança. Esses programas enfatizam a quantidade em detrimento da qualidade do comportamento. Resta saber que tipos de pesquisa precisariam ser levados a cabo para que se obtenham dados que indiquem como

deveriam ser construídos novos tipos de programas de intervenção.

Isto leva à seguinte proposta provisória de passos de investigação visando à elaboração de programas de intervenção.

#### IV - PASSOS DE INVESTIGAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

Existe uma necessidade premente, na área da psicologia do desenvolvimento, que vem a ser justamente uma definição do que se entende por desenvolvimento. Encontram-se teorias do desenvolvimento bastante extensas como as de Freud e de Piaget mas que apresentam uma visão unilateral do processo, por se aterem a apenas um aspecto daquilo que costuma chamar-se de desenvolvimento. Assim, a teoria psicanalítica limita-se ao estudo dos aspectos afetivos do desenvolvimento enquanto que a de Piaget se limita aos aspectos cognitivos.

Por outro lado, os atuais estudos sobre o desenvolvimento da criança limitam-se, na grande maioria das vezes, à investigação de unidades discretas de comportamento - isto é, a comportamentos específicos, em contraposição ao que poderia-se chamar de fluxo do comportamento - em áreas específicas do desenvolvimento - ou seja, estudam em profundidade apenas os aspectos motores ou cognitivos ou sociais ou de linguagem do desenvolvimento - e restringem-se a um inventário de comportamentos apresentados pela maioria das crianças em determinada faixa etária, o que vê-se representado pelas escalas de desenvolvimento. Além disso, poderia-se afirmar que esses estudos são muito mais quantitativos e normativos do que qualitativos. Por uma falta de conhecimentos mais abrangentes, a psico

logia do desenvolvimento com base puramente empírica termina por definir como sendo desenvolvimento aquilo que a maioria das crianças de determinado tipo de cultura faz.

Seria possível afirmar que se conhece muito sobre detalhes mas pouco sobre o processo geral. Pouco se sabe sobre como o ambiente age sobre a criança, no seu dia a dia ou sobre como a criança age sobre seu ambiente, nem que aspectos são mais significativos. Em outras palavras, pouco se conhece do contexto de desenvolvimento. Parece estar faltando uma visão mais integrada do que vem a ser o desenvolvimento; uma visão que procure inter-relacionar o que foi compartimentado - as diferentes áreas do desenvolvimento - com o objetivo de simplificar para dar condições de estudo mais ordenadas.

A tarefa não é nem um pouco simples, mas parece chegada a hora de se procurar uma integração da grande quantidade de dados acumulados, assim como parece chegada a hora de uma mudança na maneira de tratar o desenvolvimento. Ao persistir a procura de detalhes cada vez mais específicos, sobre diferentes aspectos do desenvolvimento, corre-se o risco de não se conhecer o que é o desenvolvimento.

Sugere-se, assim, que um possível passo, na direção de uma mudança de abordagem, poderá ser dado se se procurar ver tanto o ambiente da criança como seu repertório comportamental num contexto mais amplo e geral, e se se procurar realizar uma análise funcional dos padrões de interação criança-ambiente.

Os seguintes passos de investigação poderiam vir a esclarecer como se dá o desenvolvimento da criança, proporcionando fundamentos para programas de intervenção:

- 1 - Determinação de como características iniciais básicas do recém-nascido afetam o comportamento daqueles que cuidam dele e de como características básicas daqueles que cuidam do recém-nascido afetam o seu comportamento modelando diferentes tipos de padrões de interação.

Um exemplo de pesquisas nesta área seriam os estudos de Lancioni et al. (1980a, 1980b) e Horowitz (1978) e Horowitz, Sullivan e Linn (1978) que procuram pesquisar diferenças individuais do recém-nascido, nas interações, com o objetivo de compreender como essas características contribuem para o resultado do desenvolvimento.

- 2 - Determinação de como o ambiente geral da criança afeta seu "desenvolvimento".

Neste caso, ambiente geral poderia ser entendido como:

- pessoas da família nuclear e
- pessoas fora da família com quem a criança tem contato.
- ambiente material de casa, isto é, os objetos com os quais a criança interage
- atividades em casa e
- atividades fora de casa que a criança desempenha

Um exemplo deste tipo de abordagem, ao nível teórico, são as propostas de Bronfenbrenner (1977, 1979) e, ao nível aplicado, as pesquisas de White e Watts (1973) e White (1978).

- 3 - Determinação de que fatores ambientais são mais relevantes, isto é, mais afetam o "desenvolvimento" da criança e em diferentes faixas etárias: mãe; família nuclear; pessoas fora da família nuclear; atividades e objetos em casa; atividades fora de casa.

4 - Determinação do que vem a ser o desenvolvimento da criança, além das áreas tradicionais - motora, cognitiva, de linguagem, social, afetiva - em termos de padrões de interação criança - ambiente, ou seja, em termos de como a criança costuma responder a determinado ambiente geral, visando uma redefinição do que seja o desenvolvimento da criança.

Bronfenbrenner (1979) apresenta uma série de hipóteses e proposições a esse respeito.

5 - Determinação de critérios que sirvam de guia para se decidir sobre a necessidade de intervenção.

Os critérios atuais parecem ser as variáveis sócio-econômicas da família, a "prematuridade" do recém-nascido, irmãos com atraso no desenvolvimento, escalas de desenvolvimento, sem levar em conta o ambiente no qual a criança vive.

Dada a complexidade e amplitude do tema, um único projeto de pesquisa dificilmente poderia dar conta de todas as propostas sugeridas - principalmente se forem considerados estudos longitudinais que empregam a observação natural como os mais adequados - o que torna necessário o desenvolvimento de várias pesquisas que permitam a obtenção de dados visando uma integração futura. Portanto, este trabalho limitar-se-á aos passos 2 e 3, dentro dos objetivos a seguir.

## V - OBJETIVOS DO TRABALHO

O objetivo final deste trabalho será a aquisição de dados que sirvam de subsídio para a determinação de que aspectos

da vida da criança devem ser levados em consideração, ao se levar a cabo uma intervenção que procure prevenir o atraso no desenvolvimento.

Para isto, e tendo em vista a proposta de passos de investigação anterior, procura-se-ã desenvolver uma metodologia que permita investigar o ambiente geral da criança, incluindo os seguintes aspectos:

- padrões de interação da criança com pessoas da família nuclear
- padrões de interação da criança com pessoas fora da família nuclear
- objetos com os quais a criança interage
- atividades desempenhadas pela criança quando não está interagindo

Esses dados deverão apontar para diferenças nas experiências e ambiente de diferentes crianças, sugerindo hipóteses relativas a que aspectos parecem ser mais favorecedores do desenvolvimento.



## CAPÍTULO II

### A PESQUISA DO AMBIENTE DE DESENVOLVIMENTO

O objetivo final deste trabalho - a aquisição de dados que sirvam de subsídio para a determinação de que aspectos da vida da criança devem ser levados em consideração, ao se levar a cabo uma intervenção que procure prevenir o atraso no desenvolvimento - exige, então, o desenvolvimento de uma metodologia que permita investigar o ambiente geral da criança. Isto porque existem poucos estudos que procuram elucidar quais são os fatores importantes para o desenvolvimento, e os existentes focalizam mais os fatores ambientais sociais e a interação mãe-filho, pouco abordando os fatores ambientais físicos. Além disso, a metodologia utilizada para o estudo das interações sociais parece descuidar o aspecto funcional destas interações.

Para isto, torna-se necessário, como primeiro passo, procurar caracterizar o que se entende por ambiente geral, e mais particularmente, como deve ser abordada a interação mãe-filho. Isto será feito a partir da revisão do que tem sido discutido por diferentes autores da área da psicologia do desenvolvimento.

A aceitação da relevância desses dois aspectos, para o estudo do desenvolvimento da criança, levanta e determina uma série de questões metodológicas sobre: a generalidade do ambiente, que aspectos do desenvolvimento estudar, a unidade do comportamento, o método de observação e registro do comportamento, a análise do registro em termos de categorização e categorias compor-

tamentais utilizadas, e tipo de dados obtidos. Estas questões serão analisadas no contexto de estudos sobre interação mãe-filho e de estudos sobre os fatores ambientais importantes para o desenvolvimento.

Finalmente, procurar-se-á verificar de que maneira uma análise funcional do comportamento pode contribuir para o estudo das relações existentes entre o comportamento da criança e seu ambiente, considerados ambos dentro de uma perspectiva mais molecular, em contraposição à abordagem mais usual que é predominantemente molecular.

## I - CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE E DA INTERAÇÃO MÃE-FILHO

### Ambiente

Horowitz (1978) é um dos autores que salientam a importância de uma análise cuidadosa dos eventos ambientais para a compreensão de como medidas do organismo individual funcionam em interação com o ambiente. Embora não apresente uma caracterização do ambiente, ela oferece um modelo, para o estudo do desenvolvimento, no qual um dos três parâmetros a serem considerados é o ambiente. Ele poderia ser facilitador ou não-facilitador. Os outros dois parâmetros seriam a vulnerabilidade ou invulnerabilidade do organismo ao impacto ambiental e seu grau de desvantagem biológica. Segundo este modelo, em determinado momento, as características do ambiente e da criança se cruzariam provocando determinado resultado.

Por outro lado, representantes da corrente ecológica na psicologia do desenvolvimento, como Wright (1967) e Schoggen e Schoggen (1971), procuram caracterizar o ambiente de uma forma mais precisa, embora não apresentem, em suas pesquisas, resultados relativos aos diferentes aspectos por eles explicitados. Isto é, embora Wright considere que a investigação ecológica, em psicologia, deva ser definida por seus objetivos - revelar o hábitat natural e o comportamento do indivíduo - em vez de seus meios, sua pesquisa pouco revela sobre o hábitat natural da criança, não respondendo a várias perguntas que poderiam ser colocadas sobre aspectos de seu ambiente, embora ele a acompanhe, em seu ambiente, durante um dia inteiro.

Os dois principais conceitos ecológicos apresentados por Wright são o de ambiente de comportamento - que inclui tanto a parte estável do meio físico e social de uma comunidade, com suas características invariáveis, como o padrão permanente de comportamento humano - e o hábitat psicológico que se caracterizaria pelas situações imediatas que afetam diretamente o comportamento de pessoas individuais. No primeiro caso teríamos, por exemplo, uma igreja com suas características físicas e serviços religiosos, invariáveis. No segundo caso, o fator determinante do conceito seria a produção de um efeito sobre o comportamento do indivíduo.

Bronfenbrenner (1977), por outro lado, ao apresentar o seu modelo de ambiente, critica tanto os etólogos como os ecólogos por terem adaptado ao estudo do comportamento humano um modelo utilizado para espécies subhumanas. Ele diz: "Está implícito neste modelo um conceito de ambiente que pode ser bastante

adequado para o estudo do comportamento em animais mas que dificilmente é suficiente para o caso humano. Mais especificamente, ele limita-se ao ambiente imediato, concreto que contém o sujeito e focaliza na observação do comportamento de um ou, no máximo, dois seres de uma vez, em apenas um ambiente. Como argumentarei a seguir, a compreensão do desenvolvimento humano requer que se vá além da observação direta do comportamento por parte de uma ou duas pessoas no mesmo lugar; ela requer o exame de sistemas de interação multipessoais que não se limitem a um único ambiente e deve levar em consideração aspectos do ambiente além da situação imediata que contém o sujeito" (p. 514).

O modelo apresentado por Bronfenbrenner (1977,1979) inclui quatro sistemas que se inter-relacionam constantemente. Ao nível mais simples estaria o microsistema que incluiria as relações do indivíduo com seu ambiente imediato; por exemplo a criança em casa. O mesosistema compreenderia as inter-relações entre os principais ambientes, ou seja, seria um sistema de microsistemas, a criança em casa e na creche. O exosistema seria uma extensão do mesosistema e abarcaria ambientes que não contêm o indivíduo considerado; por exemplo a influência do que acontece no trabalho do pai sobre a criança. Finalmente, o macrosistema incluiria os padrões institucionais da cultura ou subcultura do indivíduo; os sistemas econômico, social, legal e político.

A abrangência do modelo de Bronfenbrenner acaba incluindo todas as disciplinas das ciências sociais - psicologia, sociologia, antropologia, economia e política - o que torna sua aplicação bastante complexa, apesar do autor não exigir que se considere os quatro sistemas em todas as pesquisas. Mas tem o mérito de

chamar a atenção para a complexidade do fenômeno e talvez encorajar alguns pesquisadores a ampliarem seus modelos de ambiente.

Poderíamos, então, caracterizar o ambiente geral em termos de ambiente físico e ambiente social. O ambiente físico incluiria, por exemplo o local onde a criança vive - cidade x campo, casa x apartamento, tipo de habitação, locais que a criança frequenta - e os objetos disponíveis em casa ou em outros locais; enquanto que o ambiente social incluiria pessoas que moram com a criança - pais, irmãos, outros parentes - assim como pessoas com quem a criança tem um contato mais frequente, seja em sua própria casa, na casa de outros, na vizinhança em geral ou numa creche.

As características de cada um desses subaspectos do ambiente geral - incluindo-se aí a interação mãe-filho - irão determinar, de alguma maneira, as experiências às quais a criança é submetida diariamente e, conseqüentemente, pelo menos em parte, o seu desenvolvimento. Poderia-se formular, então, uma série de perguntas tais como: com quem a criança costuma interagir? essa interação se dá através de atividades que desempenham juntas ou é esporádica, ou ambos? como é essa interação (inclui muita informação e perguntas, muita restrição, expressão de afeto, aprovação, etc.)? e quando a criança está só, sem interagir, o que ela faz (se envolve em alguma atividade, fica só observando o que os outros fazem ou não faz nada)? que objetos estão à disposição da criança? com que objetos ela costuma interagir e como? a interação com objetos se dá com outras pessoas, quando a criança está só, ou ambos? o local onde a criança vive, e as atividades da mãe em casa fazem com que a criança fique perto ou longe da mãe? como é que as pessoas da casa se distribuem? a criança fica fora ou dentro de casa? o que costuma acontecer nesse locais e que pes-

soas estão presentes? Esses são apenas alguns exemplos.

Se compararmos o ambiente geral de uma criança da cidade e o de uma criança da zona rural, ou o ambiente geral de uma criança de classe média e o de uma criança que mora na favela, perceberemos que as experiências ambientais às quais elas são submetidas são inteiramente diversas. Surpreendentemente, este aspecto tão importante para o desenvolvimento da criança - o ambiente geral - não tem sido levado em consideração pelos diferentes investigadores do desenvolvimento, nem mesmo por aqueles que adotam uma abordagem ecológica, a não ser, em alguns casos, em termos de variáveis tão globais como classe social ou zona onde a criança vive. Mesmo naqueles estudos que, teoricamente, procuram avaliar o ambiente, na análise dos resultados não é feita uma análise das possíveis inter-relações entre o ambiente e o comportamento da criança. Em geral, estes estudos falam em ambiente mas estão referindo-se ao ambiente social apenas.

### Interação Mãe - Filho

Os padrões de interação mãe-filho merecem ser privilegiados não só porque a mãe é a pessoa que, habitualmente, cuida da criança e quem mais está com ela, mas também porque, em certa medida, a mãe determina o ambiente da criança ou o acesso que ela tem a ele. Este aspecto, a importância da mãe, tem sido reconhecido pela maioria dos pesquisadores.

Para Bronfenbrenner (1979), as forças ambientais mais poderosas, que propiciam e influenciam o desenvolvimento, seriam as ações de outras pessoas e, mais particularmente, a formação de

uma díade, por ela constituir um contexto crítico para o desenvolvimento e por servir de base do microsistema, o que tornaria possível a formação de estruturas interpessoais mais amplas. Uma das hipóteses apresentada por este autor sugere que: "O potencial de desenvolvimento de um ambiente é aumentado na medida que o ambiente físico e social encontrados no ambiente permite e motiva a pessoa que se desenvolve a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíproca e relações diádicas primárias, progressivamente mais complexos, com outros nesse ambiente". (p. 163).

Da mesma maneira, Bruner (1977) enfatiza a importância de mãe e bebê levarem a cabo tarefas conjuntamente e o contexto de jogos e brincadeiras que proporcionam oportunidades para exercitar novas habilidades para lidar com o ambiente físico e social, para a aquisição da linguagem e para aprendizagem não só de regras sociais mas também de regras sobre fazer regras.

Embora a importância dada à interação mãe-filho pareça dar mais peso à influência da mãe sobre a criança, isso não significa que as diferenças individuais das crianças e sua influência sobre a mãe tenham sido descartadas. Isso foi verdade até recentemente mas a partir da década de 70 o panorama começou a mudar. Nesta época foram publicados livros com títulos sugestivos como o de Lewis e Rosenblum (1974) - The effect of the infant on its caregiver - e o de Bell e Harper (1977) - Child effects on adults.

Horowitz (1978) considera que as diferenças individuais do bebê podem não só eliciar um cuidado diferencial por parte da mãe mas que as diferenças individuais no responder também podem

proporcionar um reforçamento diferencial para o comportamento da mãe. Entretanto, ela salienta que seria um erro pensar que ambos são igualmente flexíveis um ao outro. Por isso chama atenção para a necessidade de se traçar a maneira como os parâmetros de diferenças individuais funcionam nas interações.

Para Bell (1977), a influência da criança sobre o comportamento da mãe seria determinada, em grande parte, pelo nível ontogenético de seu desenvolvimento. Desta maneira, o papel da criança não seria apenas o de proporcionar estímulos para a interação mas também o de modificar a natureza geral dela. Ele também concorda que seria inadequado inverter o padrão de influência de maneira a considerar que a criança socializa os pais. Segundo seu ponto de vista, torna-se necessário não só conhecer os controles exercidos por cada participante, mas também a situação em que a interação se dá.

Essa mudança de posição, verificada na última década, fez ressaltar, então, a necessidade do estudo de padrões diádicos e está presente em várias pesquisas como as de Lewis e Rosenblum (1974), Brazelton, Koslowski e Main (1974) e Stern (1974). Entretanto, Lewis e Lee-Painter (1974), ao apresentarem três modelos de análise da interação mãe-filho, consideram que o modelo de elemento simples, no qual em geral estuda-se a mãe, ainda é o mais comum. Neste modelo, existem dois elementos, a mãe e a criança, e pergunta-se o que cada um faz. O segundo modelo, o de interação simples, apresentaria uma abordagem mais interacionista, levando em consideração, então, o comportamento da mãe e da criança em interação um com o outro. Neste caso, o comportamento da criança, por exemplo, poderia tanto ser uma resposta ao comporta-



mento materno como poderia iniciá-lo. Finalmente, o modelo de fluxo da interação, que eles consideram raro, assume que uma porção do comportamento da mãe e da criança não pode ser especificada como interação porque muitas vezes não se pode observar a natureza ou direção da interação. Assim o comportamento de um dos membros da díade poderia levar a uma resposta especificada ou não-especificada, por parte do outro.

Finalmente, a análise da interação mãe-filho se torna ainda mais complexa se considerarmos a ênfase dada por alguns autores (Lewis e Rosenblum, 1974; Thomas e Martin, 1976; Newson, 1977; Lewis e Lee-Painter, 1974) à necessidade de se levar também em consideração o contexto no qual a interação se dá. Lewis e Rosenblum salientam que um evento de estímulo pode mudar seu significado dependendo da situação, enquanto que Thomas e Martin consideram que, além disso, deveria-se reconhecer também o efeito do comportamento passado do próprio membro em seu comportamento atual. Segundo Newson: "Uma sequência de comunicação pode ser descrita como uma cadeia alternante de gestos de comunicação.... muitos gestos utilizados, na prática, só tem um objeto específico de referência no contexto particular do momento.... o timing do gesto e seu significado contextual, frequentemente, serão muito mais importantes do que os movimentos precisos do qual é feito... o significado dos sinais nunca pode ser assumido a partir apenas de sua forma. Frequentemente, eles só podem ser compreendidos pelos próprios parceiros pelo fato de compartilharem de uma história particular prévia de comunicação, um com o outro". (p. 52-53). Esta posição de Newson aborda algumas das questões que serão discutidas a seguir, no contexto de algumas pesquisas.

## II - ANÁLISE DE QUESTÕES METODOLÓGICAS

O que se pretende, neste ponto, é procurar analisar as diferentes opções metodológicas disponíveis, ou mais frequentemente utilizadas, na pesquisa empírica sobre o desenvolvimento geral da criança e, mais particularmente, as opções metodológicas utilizadas por estudos específicos sobre interação mãe-filho e por estudos sobre fatores ambientais importantes para o desenvolvimento.

As questões discutidas serão as seguintes:

- observação x experimentação
- método de observação
- método de registro das observações
- categorias de comportamento
- análise de dados

Cada opção feita com relação a cada uma destas questões terá implicações diretas e decisivas sobre os dados fornecidos pela pesquisa, dados estes que precisam ser coerentes com o objetivo da pesquisa. Assim, objetivo, método e dados devem estar intimamente relacionados para que o estudo possa ter alguma relevância. Ou seja, se o objetivo de uma pesquisa diz respeito ao estudo da estrutura da linguagem de uma criança de 2 anos, a metodologia utilizada e os dados obtidos devem ser inteiramente diferentes de outra pesquisa que tenha como objetivo estudar o conteúdo do comportamento verbal de uma criança da mesma idade.

Caberá perguntar, então, que tipo de método irá fornecer dados mais congruentes com o objetivo do estudo. Embora este procedimento pareça bastante óbvio nem sempre parece ter sido obser-

vado, como será visto a seguir.

Os sete estudos aqui incluídos para efeito desta análise (Wright, 1967; Schoggen e Schoggen, 1971; White e Watts, 1973; Lytton, 1976; Wilton e Barbour, 1978; Clarke-Stewart, Vander Stoep e Killian, 1979; Carew, 1980), se conformam com os seguintes critérios: estudo de crianças de 2 a 3 anos de idade, observação da criança em seu ambiente natural, registro narrativo das observações, (com exceção dos de Clarke - Stewart et al. e Lytton) análise de todo o fluxo de comportamento da criança e não de apenas uma área do desenvolvimento, utilização de categorias comportamentais ao nível macro.

Destes, apenas os de White e Watts (1973) e Carew (1980) tiveram como objetivo relacionar as experiências diárias das crianças ao desenvolvimento da competência intelectual. Os de Wilton e Barbour (1978), Clarke-Stewart et al. (1979) e Lytton (1976) se restringiram à avaliação da interação mãe-filho e os de Wright (1967) e Schoggen e Schoggen (1971) não procuraram medir a competência intelectual das crianças.

Existem outros estudos sobre interação mãe-filho que foram excluídos por não se conformarem com pelo menos um dos critérios acima mencionados. Assim, os trabalhos de Richards e Bernal (1976), Bakeman e Brown (1977), Brazelton, Koslowski e Main (1974), Lewis e Lee-Painter (1974), Stern (1974), Jones, O.H.M. (1977), Schaffer, Collis e Parsons (1977), Leach (1976) e Kogan e Winberger (1966) utilizam categorias comportamentais ao nível molecular ou micro-categorias; Beckwith, Cohen, Kopp, Parmelee e Marcy (1976) utiliza crianças até os 8 meses de idade apenas; Belsky, Goode e Most (1980) utiliza uma lista de assinalar para efeito de registro; Prorok e Silva (1979) estudam apenas o comportamento verbal

e Cunningham, Reuler, Blackwell e Deck (1981) e Terdal, Jackson e Garner (1976) fazem suas observações no laboratório.

### Observação x Experimentação

Esta primeira questão envolve uma dicotomia entre aqueles que defendem a descrição daquilo que se quer estudar e os que optam pela manipulação de variáveis. O que está envolvido aí não é apenas uma questão de preferência mas um julgamento de se a psicologia já possui conhecimento suficiente que permita a formulação de hipóteses a serem testadas experimentalmente, ou não. Alguns autores que defendem exclusivamente a descrição consideram que não, que a psicologia passou por alto, muito rapidamente, o passo essencial de estudos descritivos (Lytton, 1971). Para Blurton Jones (1976), é justamente essa fase inicial que permite a formulação de hipóteses que podem, então, ser testadas experimentalmente; isto teria a vantagem de ganhar tempo, evitando o teste de hipóteses muito irrealistas. Por outro lado, Hutt e Hutt (1974) procuram mostrar que o que parece levar alguns investigadores a optar pela experimentação é a exigência de controle da situação e a necessidade de respeitabilidade científica. Entre essas duas posições extremas encontra-se Bronfenbrenner (1977) que rejeita uma "dicotomia implícita entre rigor e relevância". Apesar de defender uma ênfase na observação natural ele também propõe o emprego de experimentos já nas primeiras fases da pesquisa, não para testar hipóteses mas por razões heurísticas, já que ele considera que para compreender algo é necessário tentar modificá-lo. Sua proposta parece interessante já que uma fase de observação prolongada seguida de uma manipulação subsequente proporciona mais conhecimento do que apenas a observação. De qualquer forma

convém lembrar a possibilidade de não representatividade das observações naturais, mencionada por Moss (1965), o que chama atenção para a necessidade de uma fase prolongada de observação em uma gama maior de situações, o que nem sempre tem sido seguido por alguns pesquisadores da interação mãe-filho, por exemplo, que se limitam a duas ou três sessões de observação.

Em última análise, a opção entre observação ou experimentação irá depender também do problema a ser investigado e do objetivo da pesquisa, a menos que se tome a experimentação no sentido proposto por Bronfenbrenner.

### Método de Observação

A observação, sem manipulação de variáveis, pode incluir três formas distintas de situações que vão desde uma situação não-estruturada, no ambiente natural, na qual não se impõe nenhuma restrição nem ao ambiente nem à atividade do sujeito ou de outras pessoas que ali se encontram, até uma situação altamente estruturada, no laboratório, onde se determina qual será a atividade a ser desempenhada durante aquele período. Uma terceira forma seria uma situação semi-estruturada. No caso da observação, por exemplo, se realizar numa situação de jogo livre no laboratório haveria uma restrição quanto ao local mas não quanto à atividade, e no caso da observação se realizar num determinado horário em casa haveria uma restrição quanto à atividade mas não quanto ao local já que a criança estaria em seu ambiente natural. Pode-se fazer objeções a qualquer das três situações possíveis, embora a observação no ambiente natural pareça ser sempre preferível à do laboratório por estar mais próxima da realidade de vida do sujei-

to. A falta de controle sobre variáveis é um problema com o qual a pesquisa tem de conviver e procurar solucionar da melhor forma possível, através de replicações sistemáticas.

A maioria dos sete estudos revistos utilizou a observação não-estruturada na casa do sujeito, embora em alguns casos se possa fazer restrições quanto à representatividade das observações realizadas.

Wright (1967) observou cada um de seus sujeitos durante todo um dia, desde a hora de acordar até a hora de dormir, em qualquer lugar onde ele estivesse, sem impor nenhuma restrição quanto a sua atividade.

Schoggen e Schoggen (1971) observaram as crianças em suas casas, na hora das refeições para que encontrassem a família reunida. Foram realizadas 8 observações por sujeito com uma duração de 10 a 47 minutos cada.

White e Watts (1973) e Carew (1980) utilizaram o mesmo método de observação já que foi Carew a responsável pela parte de observação das interações da criança no estudo de White e Watts. Foram realizadas de 10 a 20 observações, em casa, numa situação livre, dependendo da faixa etária da criança - 1 a 3 anos ou 2 a 3 anos - por se tratar de um estudo longitudinal. As observações foram feitas de segunda a sexta-feira, entre 9 e 17 horas, com 10 minutos para a observação das interações sociais e 10 minutos para a observação das interações com objetos, no estudo de White e Watts e cinco observações de 10 minutos por sessão na parte do estudo de Carew relativa às observações em casa (parte de seu estudo também observou outro grupo de crianças apenas na creche).

Lytton (1976) realizou duas observações de seus sujeitos com uma duração de 3 horas cada, antes de irem para cama.

Wilton e Barbour (1978) observaram seus sujeitos durante 30 minutos, numa única sessão, durante o horário escolar.

Clarke-Stewart et al (1979) utilizaram duas situações de observação em seu estudo. Foram realizadas 6 observações não-estruturadas, em casa, num período de seis meses, com 1 hora de duração cada, num horário conveniente para a mãe. E foram realizados quatro tipos de observações semi-estruturadas, em casa e no laboratório, nas quais as atividades e pessoas presentes - adultos e crianças estranhas ao sujeito - eram determinadas pelo investigador.

Os únicos estudos que podem ser considerados mais representativos da experiências e atividades da criança são os de White e Watts, Carew e parte do de Clarke-Stewart et al. Os demais realizaram um número insuficiente de observações (Wright, Lytton, Wilton e Barbour) e/ou as realizaram em situações pouco diversificadas (Schoggen e Schoggen, Lytton). Mesmo os estudos de White e Watts e Carew podem ser criticados por não terem realizado observações durante os fins de semana e à noite quando supõe-se que o pai possa estar em casa. Quanto ao estudo de Clarke-Stewart et al, os autores não especificam o horário e dias das observações, dizendo apenas que elas foram realizadas num horário conveniente para a mãe.

## Método de Registro das Observações

Podem ser encontrados diferentes tipos de registro das observações que independem do tipo de observação utilizado e que vão do mais subjetivo ao mais objetivo ou do mais completo ao mais seletivo.

Esta questão também é importante considerando que dos dados colhidos por uma pesquisa irão depender os resultados obtidos por ela, o que está diretamente relacionado ao tipo de registro escolhido.

Lytton (1971) apresenta cinco tipos de registros utilizados em 50 estudos sobre interação mãe-filho. No primeiro tipo, o observador apenas classifica ou atribui pontos a determinadas variáveis gerais, após a sessão de observação. São as rating scales. No segundo tipo, o observador após a sessão, faz um resumo narrativo daquilo que foi observado. Tanto este como o anterior podem ser considerados bastante subjetivos pois dependem não só da memória do observador como também possibilita uma seletividade não controlada. Ou seja, o observador pode passar a registrar mais de um determinado tipo de comportamento do que de outro. Essas duas formas também ficam bastante afastadas do comportamento atual apresentado pelos sujeitos. O terceiro tipo envolve o registro durante o período de observação, de categorias comportamentais pré-codificadas, ou seja selecionadas de antemão. Neste caso, não se perde o contato com o comportamento atual mas perde-se aqueles comportamentos que não fazem parte da lista de categorias e com isso, de certa forma, perde-se o contexto no qual o comportamento ocorre, o que pode ser considerado como uma limitação bastante importante. O quarto tipo utiliza um registro narrativo se



letivo. Aqui o observador faz uma descrição completa mas de apenas alguns aspectos da interação. Este tipo apresenta uma vantagem sobre o anterior pelo fato de preservar o contexto das partes registradas da interação. Mas este contexto é apenas parcial já que o que aconteceu antes e não foi registrado pode ser importante, ou seja, pode ter influenciado de alguma maneira aquela parte da interação que foi registrada. Finalmente, o quinto tipo de registro mencionado por Lytton é o specimen record utilizado por Wright (1967). Aqui o observador toma notas, durante as observações, e depois de terminadas ele narra sequencialmente no gravador o que observou apoiando-se nas notas tomadas. Wright também especifica que o observador procura anotar o máximo possível das verbalizações das pessoas observadas. Este procedimento de tomar notas e depois gravar não parece ser usual atualmente. O mais habitual é a gravação contínua de tudo que é observado ou então o uso de video tape.

Estes dois últimos procedimentos de registro, sem dúvida, são os mais completos - por se aproximarem do comportamento e incluir todo o contexto - os que apresentam maior validade e os que fornecem um maior número de dados. Entretanto, a narração contínua das observações apresenta dois problemas que podem ser bastante sérios se não forem observados certos critérios. Trata-se do problema do que registrar, ou seja, quanto registrar e do tipo de linguagem utilizada. Ao analisar o primeiro problema, Wright utiliza alguns exemplos que podem ajudar na compreensão de suas implicações. Em um registro mais geral ou molar, poderia-se registrar que "João foi colher morangos para sua mãe". Em um nível já mais específico o registro do mesmo episódio poderia ser o seguinte: "João pegou o cesto na mesa da cozinha, saiu de casa,

pegou a bicicleta e foi colher morangos para sua mãe". O primeiro registro é inferior ao segundo por não incluir o como do comportamento do sujeito, o que é sempre dado por detalhes mais moleculares. Haveria entretanto, segundo Wright ainda uma terceira possibilidade de registro que incluiria que "João estava com os lábios tremendo, a cabeça baixa, etc", o que indica que fez aquilo contra sua vontade. Certamente, este é um dado que pode ser importante e que não deveria ser excluído do registro. Nesta última possibilidade, ou forma de registro, surge o segundo problema que diz respeito ao tipo de linguagem a ser utilizado. Isto é, tanto poderia-se registrar que João estava com os lábios tremendo, etc. como poderia-se eliminar isto e dizer diretamente que ele estava fazendo aquilo contra sua vontade. Ao optar pela segunda forma, corre-se o risco de fazer inferências enganosas o que então tornaria mais aceitável a inclusão dos comportamentos moleculares - lábios tremendo, etc. Por outro lado, Wright considera que um bom observador pode ser capaz de perceber que o sujeito está alegre ou triste mas não ser capaz de especificar os critérios - comportamentos moleculares - que o fizeram chegar a essa conclusão. De qualquer forma poderíamos concluir que seria preferível, sempre que possível, evitar a inclusão de inferências, sem qualificá-las como tal. Mas estes dois problemas ainda não foram resolvidos e, estranhamente, não costumam ser mencionados ou discutidos pelos diferentes investigadores.

Os tipos de registro utilizados pelos sete estudos revisados serão descritos a seguir.

Tanto Wright (1967) como Schoggen e Schoggen (1971) utilizaram o specimen record, mencionado anteriormente, que inclui tan

to o comportamento de indivíduos como o hábitat no qual eles se encontram, e o registro de cada minuto transcorrido.

A parte de registro das interações da criança com outras pessoas no estudo de White e Watts (1973), utilizou a gravação de um comentário contínuo e a marcação do tempo em termos de segundos transcorrido. Também registrou-se, num período de observação exclusivo para isto, as interações das crianças com os aspectos materiais de seu ambiente. Neste caso, o observador registrou a cada 15 segundo o local onde a criança se encontrava, as barreiras e restrições físicas impostas a ela, a quem ela prestava atenção e o tamanho do objeto ao qual ela prestava atenção ou utilizava. Além disso, num outro período de observação registrou-se através da gravação contínua "as atividades da criança, informação relevante quanto a fatores estimulantes, dificuldades e, seu sucesso ou fracasso" (p.68), que deram dados para a análise do fluxo da experiência das crianças. Além desses três tipos de observação natural, White e Watts também utilizaram testes para avaliar: o desenvolvimento geral e intelectual, o desenvolvimento da linguagem receptiva, a capacidade de perceber dissonância, a capacidade de pensamento abstrato, e uma lista de assinalar para avaliar o desenvolvimento da competência social.

Carew (1980) também utilizou um comentário contínuo gravado de tudo que ocorria, mas neste caso o observador observava durante 15 segundos e gravava durante os 15 segundos seguintes. Além disso foram utilizados testes de desenvolvimento geral e intelectual.

Wilton e Barbour (1978) também utilizaram a gravação de um comentário contínuo com o registro do tempo em segundos. En-

quanto que Lytton (1976) ditou em um microfone do gravador o código de categorias pré-estabelecidas, e no outro gravou as interações verbais da família, assim como a marcação do tempo a cada 10 segundos. Quanto ao estudo de Clarke-Stewart et al. (1979) foi utilizado o registro escrito contínuo de categorias pré-estabelecidas, tanto da mãe como da criança, em duas colunas; os comportamentos simultâneos eram escritos na mesma linha e os sequenciais, em linhas alternadas. O observador também marcava com um R os comportamentos julgados como sendo uma resposta direta ao comportamento do outro. O tempo decorrido era registrado a cada 10 segundos. Além disso, foi completada uma rating scale, após a observação e uma lista de assinalar para as atividades da mãe, durante a observação. Para as quatro situações semi-estruturadas foram utilizados: uma lista de assinalar; gravação mais lista de assinalar, por dois observadores, em duas das situações; rating scale. Também foram utilizados testes estandarizados e uma entrevista gravada.

A objeção que pode ser feita aos estudos de Lytton e Clarke-Stewart que utilizaram categorias pré-estabelecidas, e ao de Carew que utilizou uma amostragem de tempo, diz respeito ao problema da perda do contexto da interação. O mais surpreendente é que a própria Clarke-Stewart (1980) ao comentar o trabalho de Carew diz: "Essa amostragem de tempo pode ter resultado na perda de informação importante sobre as sequências e extensão (full range) da experiência das crianças" (p. 93). Esta mesma crítica poderia servir para o tipo de registro utilizado por ela, Clarke-Stewart, já que a utilização de categorias pré-estabelecidas exclui o contexto geral no qual a interação se dá, assim como outros comportamentos não abrangidos pelas categorias. A sequência

utilizada por Clarke-Stewart et al. é uma sequência de parte do repertório apresentado. Assim como falta parte dos comportamentos apresentados pela criança e pela mãe no registro de Carew, por causa da suspensão da observação durante 15 segundos a cada 30 segundos, também isto está ausente do registro de Clarke-Stewart et al. O mesmo sendo válido para o estudo de Lytton.

### Categorias de Comportamento

Uma questão crucial para o estudo do desenvolvimento, e talvez a mais problemática, diz respeito ao nível das categorias de comportamento utilizadas para análise. Dependendo do nível, as categorias dirão coisas diferentes sobre o comportamento da criança e daqueles que interagem com ela, apresentando então imagens inteiramente distintas sobre as experiências e o ambiente da criança.

Os dois extremos do possível contínuo de categorias podem ser representados pelas abordagens etológica e ecológica que apresentam duas diferenças fundamentais. As unidades da etologia são moleculares e determinadas pela morfologia ou padrão motor do comportamento - por exemplo, gestos, posturas, direção do comportamento - enquanto que as unidades da ecologia são molares e se referem ao objetivo do comportamento - por exemplo, passear, jogar bola, ir à escola. E aqui surge a questão básica de se dar ou não atenção à funcionalidade do comportamento. Parece impossível apreender o significado do comportamento se não se leva em consideração a sua função. A determinação de categorias a partir da morfologia do comportamento tem uma utilidade muito limitada, em termos de comportamento humano já que neste caso o repertório

de padrões funcionais de interação têm, sem dúvida, uma importância infinitamente maior do que os padrões fixos de ação apresentados por organismos subhumanos, para os quais a análise dos padrões motores são relevantes. Se a ênfase recai sobre a função do comportamento torna-se inútil, então, de uma maneira geral, ter categorias morfológicas, em termos de padrões motores, já que comportamentos com a mesma morfologia podem ter funções diferentes assim como comportamento com diferentes morfologias podem ter a mesma função.

Isto não significa que todas as categorias devam estar ao nível molar pois elas são muito gerais. A inclusão de categorias moleculares são fundamentais quando se quer conhecer a maneira como o comportamento se dá; o como do comportamento. Nesse sentido a análise feita por Wright (1967), apresentada anteriormente, parece bastante adequada. Seria necessário, então, para o estudo do desenvolvimento da criança a inclusão de categorias que dessem conta da função do comportamento com subcategorias que dessem conta do como do comportamento. Aqui parece estar envolvido o problema das unidades descritivas levantado por Schoggen (1976) em que ela diferencia entre o que chama entidade - que neste caso seria uma categoria funcional de comportamento - e atributos das entidades que seriam os como dessas categorias funcionais. Ela faz uma analogia dizendo que: "Descrições precisas de categorias relacionadas aos gases oxigênio e hidrogênio não irão predizer as características da água. Para essas categorias se requer dados de acordo com o nível molecular" (p. 6), e considera que: "Muitos investigadores na pesquisa do desenvolvimento cruzam os níveis de complexidade com descrições de atributos dentro de um único estudo. Esses diferentes níveis de complexidade podem ou não refle -

tir diferentes entidades" (p. 6). A ênfase dada por Schoggen recai sobre a necessidade de identificar as propriedades das entidades independentemente das características das entidades. Isto significa que para as categorias brincar e restringir, por exemplo, importa distinguir entre o que elas significam e como elas se apresentam; o seu conteúdo, como o sujeito brinca e como restringe. Uma coisa é saber que uma criança brinca muito ou pouco, e outra é saber o conteúdo das brincadeiras nas quais se envolve já que brincar de lutar, de cientista ou de família têm significados diferentes em termos das experiências às quais a criança é submetida e, conseqüentemente, diferentes implicações em termos de desenvolvimento. Daí a necessidade da divisão das categorias em subcategorias, o que irá permitir tanto uma análise como uma síntese do fenômeno observado, indispensáveis para sua compreensão - para a compreensão de seus pormenores assim como de suas implicações.

A seguir serão apresentadas a forma como é dividido o registro, para efeito da categorização e as categorias de interação incluídas em cada um dos estudos revistos.

Wright divide o seu registro em termos de 'episódios de comportamento', suas unidades de análise. Um episódio de comportamento inclui o registro das ações do sujeito e da situação na qual ocorreu - hábitat ecológico - e pode se sobrepor a mais de um outro episódio. Num exemplo de Wright o episódio 'vestir-se' inclui oito outros episódios como: deitar-se, espreguiçar-se, tirar grampos do cabelo, discutir sobre cachos com a mãe, responder à mãe, ir ao banheiro, reparar no observador. E cada um desses episódios pode envolver vários intercâmbios entre a criança e a

mãe ou várias ações da criança. O episódio de comportamento está centrado na criança e portanto o nome que ele recebe diz respeito ao seu comportamento.

A divisão de registro feita por Schoggen e Schoggen é similar à de Wright mudando apenas a unidade de análise. Sua unidade é a Unidade de Força Ambiental (EFU) que é definida como "... qualquer ação por um agente social no ambiente da criança que (1) ocorre com relação à criança, (2) é dirigida para um fim ou objetivo específico ou implicado para a criança, e (3) é reconhecida como tal pela criança" (p. 12). Neste caso, a unidade está cen-trada no comportamento de outras pessoas com relação à criança. Após esta divisão do registro, cada unidade é codificada de acor-do com as variáveis utilizadas por estes autores.

As categorias comportamentais de interação incluídas no estudo de Wright são divididas em termos de: a) modos de ação de A (associado ou interlocutor do sujeito - S) com relação a S e de S com relação a A - dominância, agressão, resistência, submissão, cuidado, atração, esquivia.

b) atributo das ações, ou seja, pressão (se A age para mudar o comportamento de S muito pouco, pouco, moderadamente, muito, muitíssimo, ou não), afeto (se sentimento negativo, neutro, positivo), humor (infeliz, nem positivo nem negativo, feliz), avaliação (desaprova, não julga, aprova).

c) variáveis de interação como tipo de interação (conflito, disjunção, rivalidade não amigável, cooperação, conjunção, rivalidade amigável, justaposição), acordo (acordo, neutro, não acordo).



Além destes, ele inclui dados sobre: fatores gerais, ou seja, complexidade de A (se uma ou várias pessoas no hábitat psicológico do S); grau de sociabilidade do episódio (se social, potencialmente social, não-social); circuito de ação (se o A interage ou não com S); potência do campo social (grau ou quantidade de interação com o outro); sequência de ação (uma interação S-A e quem inicia ou um cadeia de interação S-A e quem inicia); poder relativo (habilidade de A, percebida por S, para modificar o comportamento de S); condições motivacionais (força e centralidade da motivação); peso do episódio; ambiente de comportamento. E constantes do S e do A: idade, sexo, grupo social.

Schoggen e Schoggen apresentam 52 categorias de interação da mãe ou outra pessoa com a criança que posteriormente foram agrupadas nas oito categorias seguintes: para o S dizer algo; fazer algo; parar o que faz; ter input positivo; saber a posição de A (o que A pensa ou sente); saber a posição de S (informação sobre o comportamento de S); obedecer; ter input negativo.

Os outros dados foram: nº de A no ambiente; identidade do A principal; sexo do A; local do episódio; proximidade da mãe; estrutura do episódio; duração do episódio; especificidade da ação do agente; A que inicia (ação espontânea do A, instigado por S a outro que A, A responde a S); designação (se comportamento de A continha mensagem para S fazer ou não algo); congruência (se objetivo de A para S era igual ao de S para S, se S aceita ou não o comportamento de A); nº de intercâmbios cíclicos em cada episódio; mecanismos utilizados por A e por S (verbal, contato, sinal); importância do episódio para A e para S; afeto de A e de S; investimento de A e de S no episódio.

No estudo de Lytton não há necessidade de se dividir o registro pois ele já está codificado. O que o observador dita no gravador, durante a observação, é um código, para cada unidade discreta de comportamento, que inclui cinco tipos de informação; o sujeito da sentença comportamental, os predicados comportamentais, o objeto da sentença, advérbios que descrevem a sentença e informação suplementar. Suas 52 categorias de interação estão representadas pelos predicados comportamentais e são agrupados em termos de: contato ambiental (por exemplo, ignora, presta atenção, se locomove), processamento de informação (por exemplo, mostra, conversa, desenha para), procedimentos de cuidado (por exemplo, alimenta, veste), atividades manuais (por exemplo, manipula, segura), reforçamento negativo (por exemplo, recusa, critica, resiste), reforçamento positivo (por exemplo, permite, aprova, facilita), atividades corporais (por exemplo, senta, brinca), outros (por exemplo, desorganiza, arruma, faz música), técnicas de controle (por exemplo, sugere, pede, oferece). Também foi aplicado um teste de vocabulário.

O registro de Clarke-Stewart et al. também já está codificado durante a própria observação, não havendo, portanto, necessidade de dividi-lo. Suas categorias para a criança são as seguintes: segura a mãe, contato afetivo com a mãe, expressão física (por exemplo, emoção negativa, necessidade física como tossir), machucar-se, resposta apropriada à mãe, ir, olhar, olhar para a mãe, sorrir, deixar cair (ou jogar acidentalmente ou de propósito), dar para a mãe, mostrar para a mãe, comer, pegar algo oferecido pela mãe, recusar objeto, brincar, chamar a mãe, vocalização negativa, chorar, vocalizar, pedir, imitar, dormir. As categorias da mãe são: segurar a criança, contato afetivo, estimulação

física, restrição, cuidar, resposta apropriada, chegar no quarto, chegar perto da criança, sair do quarto, sair de perto, colocar a criança em algum lugar, olhar, sorrir, punir, dar algo, recusar a dar, tirar algo, brincar, nomear a criança, dar ordem, elogiar, repreender, imitar, fala social (por exemplo, assoviar, perguntar sobre a criança), fala referencial.

Várias dessas categorias incluem mais de um comportamento.

A avaliação das interações, no estudo de White e Watts, para a criança e para a mãe, é feita separadamente, em ocasiões diferentes. Ou seja, os dados de interação da criança não incluem o comportamento da mãe e os dados de interação da mãe incluem apenas o tipo de atividade desempenhada mas não o comportamento da criança em relação a ela. Na parte do registro das interações da mãe foram colhidos outros dados, além das categorias propriamente ditas, tais como: atividade desempenhada quando em interação (cinco níveis intelectuais das atividades), quem iniciou a interação, se houve encorajamento por parte da mãe e se a criança obedeceu. As técnicas de interação utilizadas pela mãe foram divididas em sete categorias principais que englobam as seguintes outras categorias: ensino (ensino didático, justificação de razão, participação ativa); informação (dar informação geral); diretiva (sugestão ou ordem, reforçamento positivo ou afeto, focalizar em tarefa); restrição (restrição ou proibição, reforçamento negativo ou hostilidade, distração ou ignorar, recusar ajuda ou a obedecer); ajuda (dar ajuda); preparatório (proporcionar materiais, mudar a criança de lugar); neutro (observar ou interpretar).

A divisão do registro é feita em termos da atividade desempenhada pela criança sendo a duração de uma interação a unida-

de básica de codificação. Por exemplo, num episódio longo com duas ou mais fases, elas são codificadas separadamente se determinada técnica ou uma iniciação diferente durar 15 segundos ou mais.

Quanto às interações da criança, elas são avaliadas pela análise quantitativa do fluxo da experiência que inclui tarefas sociais e não-sociais. As tarefas sociais incluem as seguintes categorias: agradar, cooperar, ganhar aprovação, procurar ajuda, estabelecer contato social, manter contato social, evitar circunstâncias desagradáveis, rejeitar contato com colegas, molestar, dominar, competir, resistir à dominação, apreciar animais, proporcionar informação, conversar, produzir verbalizações. Também são registradas informações sobre quem iniciou a tarefa, se a mãe encorajou e se a criança foi bem sucedida.

Com relação à codificação do registro, ela é feita baseando-se nas tarefas desempenhadas pela criança. Entretanto, uma tarefa com duração menor de 3 segundos não é codificada.

Wilton e Barbour utilizaram as categorias de interação da mãe, de White e Watts, e o mesmo sistema de codificação. Entretanto, só foram codificados os comportamentos da criança com duração maior que 10 segundos. Também foi aplicado um teste de inteligência.

O registro de Carew é analisado em termos de tipos de experiências desempenhadas pela criança: intelectuais valiosas (domínio de linguagem, domínio espacial, perceptual e motor-fino; solução de problemas e raciocínio concreto; domínio de habilidade artística-expressiva), intelectual menos valiosas (jogo-exploração; jogo envolvendo habilidades de execução; verbalizações de rotina; motora grossa; cuidado básico), experiência sócio-emocio-

nais (emoção positiva e jogo social; contato social, atenção e de sampo; preparatório para atividade; restrição da criança). Essas experiências são analisadas em termos da fonte e situação, nas seguintes seis combinações: a criança é a fonte em situações solitárias; a criança é a fonte em situações de interação; a criança e o interlocutor são fontes conjuntas em situações de interação; o interlocutor é a fonte em situações de interação; situação de olhar para outra pessoa; olhar televisão. Finalmente, as categorias de interação, para as quais Carew parece não dar muita atenção ou importância: participa, facilita, restringe, observa, não-interage.

Um primeiro ponto a destacar é a divisão do registro feita por Wright que proporciona informações sobre todas as atividades desempenhadas pela criança num nível bastante informativo. O nome dos episódios comportamentais permite o conhecimento daquilo que a criança costuma fazer e isto parece ser um dado bastante importante quando se quer saber como se dá o desenvolvimento. A partir daí poderia-se formular uma série de questões com relação ao que costuma acontecer durante esses diferentes episódios: como a criança leva a cabo as diferentes atividades; se está interagindo com outros; o que inclui esta interação; etc. Infelizmente esses dados não são aproveitados. O que Wright apresenta são categorias muito gerais como dominância ou agressão que podem ser importantes num certo sentido mas que são muito pouco informativas por não incluírem, por exemplo, dados sobre como se dá a agressão e em que ocasiões.

Quanto às categorias de Schoggen e Schoggen, elas dizem respeito apenas ao comportamento da mãe com relação à criança. Além disso, ao englobarem as 52 categorias iniciais em oito, os au

tores fazem com que se fique sabendo muito pouco sobre como a interação se dá.

Já as categorias de Lytton e, White e Watts parecem ser mais informativas sobre o comportamento apresentado sem descer a detalhes morfológicos. Além disso, Lytton utiliza as mesmas categorias tanto para a criança como para seus interlocutores adultos. Isso parece ser uma vantagem já que crianças de 3 anos de idade são capazes de apresentar todas as categorias apresentada pelos adultos, com exceção de algumas poucas categorias, não havendo motivo portanto para se discriminar entre o repertório da criança e o dos adultos. Esse tipo de abordagem também pode fornecer dados relevantes para o estudo do desenvolvimento desde que se tenha um número suficiente de categorias capazes de abranger os diferentes aspectos do repertório de comportamento.

Nas categorias de Clarke-Stewart et al., aparece bastante claramente o problema levantado por Schoggen (1976), mencionado anteriormente, e que diz respeito à utilização de categorias de diferentes níveis. Nas categorias da mãe, eles incluem resposta apropriada, chega no quarto e pune, por exemplo. Mas o problema mais sério das categorias destes autores, diz respeito à inclusão dentro da mesma categoria de comportamentos qualitativamente tão diferentes que acaba tornando a categoria sem significado algum. Por exemplo, a categoria da criança 'expressão física' inclui lado a lado comportamentos como emoção negativa e tossir; e a categoria da mãe 'fala social' inclui assovia e perguntas sobre a criança. Ora, supõe-se que comportamentos como emoção negativa e tossir, e assoviar e fazer perguntas sobre a criança tenham efeitos bem distintos sobre o interlocutor de quem as apresenta, não fazendo sentido portanto agrupá-los sob o mesmo rótulo.

Com relação às categorias de Carew, elas dão uma informação muito restrita sobre a interação mãe-filho já que para as categorias de interação propriamente ditas - participa, facilita, restringe, observa - ela não dá praticamente nenhuma importância.

Finalmente, merece ser mencionado o critério de duração adotado por White e Watts, e Wilton e Barbour para a codificação ou não de determinado comportamento; critério este que parece não fazer muito sentido se pensarmos que 3 ou 10 segundos são suficientes para a apresentação de comportamentos altamente significativos como por exemplo atos de agressão.

### Análise de Dados

A análise de dados feita pelos diversos estudos, aqui apresentados, pode ser considerada tradicional. Isto é, os dados incluem frequência, duração, percentagem, para os diferentes grupos de crianças estudadas, análise de correlações e tratamento estatístico.

Wright fornece dados sobre percentagem de episódios de diferentes tipos, frequência relativa dos diferentes modos de ação de diferentes A para S e de S para A, e faz uma análise interessante quanto à estrutura do comportamento, utilizando por exemplo percentagem de episódios que se sobrepõem, com determinada forma de transição, com determinado tema, etc. Este último tipo de dados pode fornecer indicações importantes quanto aos padrões de comportamento de diferentes crianças, o que pode ser importante para a compreensão de diferentes níveis de desenvolvimento e de como esse padrões podem ir alterando-se à medida que a criança se desenvolve. Isto aliado a outro tipo de dados pode vir a for-

necer uma imagem mais clara da complexidade dos comportamentos e neste sentido do que implica o desenvolvimento.

Os dados de Schoggen e Schoggen são em termos de número médio de EFU por minuto, agente das EFU, tipo de mecanismo verbal mais utilizado pelo agente e pelas crianças, quantidade de conflito e afeto nas EFU.

Carew apresenta percentagens de tempo gasto em várias experiências, em experiências intelectuais nas seis situações de fonte de interação, percentagem de tempo dos comportamentos da criança em termos de modo de expressão, complexidade verbal e objetivo e percentagem de comportamento de interlocutores em termos de técnicas de interação e iniciador das interações.

Clarke-Stewart et al., fazem uma redução dos dados englobando-os em 10 variáveis para a criança e 12 para a mãe. Para a criança, por exemplo, uma delas é o nível de linguagem, o que inclui a proporção de verbalizações com palavras inteligíveis mais comprimento médio das verbalizações mais comprimento médio de 10% das verbalizações mais longas, e para a mãe a categoria nível de linguagem inclui a diferença entre o comprimento médio da verbalização da mãe para o entrevistador e para a criança mais a proporção das vocalizações às quais a mãe respondeu. Sua análise inclui, por exemplo, as relações entre as variáveis da criança, entre as variáveis maternas, entre as variáveis da criança e da mãe.

Lytton apresenta dados tais como: razão de obediência, percentagem de tempo em diferentes brincadeiras, percentagem de pedidos, de expressão de prazer e desagrado, de procura de atenção para a criança e percentagem de ordens, proibições, sugestões, justificação, afeto, ameaça para os pais.



Os dados de White e Watts sobre os interlocutores da criança são em termos de percentagem de tempo: em que a criança passa com outros em diferentes tipos de atividades, é submetida a diferentes técnicas de interação; em que a mãe é quem cuida dela; tempo com a mãe em diferentes atividades e em que a mãe usa diferentes técnicas, frequência com que a mãe encoraja, inicia e é bem sucedida no controle. E os dados sobre o fluxo da experiência da criança incluem a mediana da percentagem de tempo: em tarefas sociais e não-sociais, em que a criança é submetida a linguagem ao vivo ou linguagem mecânica, com diferentes tipos de objetos utilizados em tarefas de exploração e percentagem de frequência em diferentes tarefas.

Os dados de Wilton e Barbour são do mesmo tipo dos de White e Watts pois utilizaram as mesmas variáveis, embora a análise não seja tão abrangente.

Os dados apresentados pelos estudos citados, certamente, dão alguma informação sobre as experiências às quais as crianças são submetidas e uma idéia geral do tipo de interação social que elas têm com sua mãe e outras pessoas. São dados valiosos mas, num certo sentido, incompletos por descuidarem dos aspectos qualitativos das experiências e interações. As variáveis de Clarke - Stewart et al. sobre o nível de linguagem da criança e da mãe não dão nenhuma informação sobre o conteúdo dessa linguagem. Poderia-se argumentar que de certa forma isto está incluído em outras variáveis, mas o está de forma indireta. A linguagem não é analisada enquanto linguagem, a não ser em termos de comprimento médio das verbalizações, o que tem muito pouca relevância em contraposição ao que é transmitido pela linguagem; o seu conteúdo. Seria

importante perguntar se a criança conversa, se conversam com ela, sobre o que; se são transmitidas informações sobre a criança, sobre outras pessoas, fatos, coisas. Principalmente, se considerarmos que a linguagem é, certamente, o principal fator para o desenvolvimento intelectual, e que diversos estudos têm mostrado a sua relevância. Paradoxalmente, nenhum dos estudos citados procura analisá-la qualitativamente. White e Watts, por exemplo, fazem a diferença entre linguagem ao vivo e linguagem mecânica (televisão, rádio, etc.) mas seus dados que mostram a importância da linguagem ao vivo, são em termos de quantidade e não de qualidade da linguagem. A deficiência da abordagem adotada por White e Watts está em que a quantificação da variável independente, per se, não implica necessariamente num resultado melhor em termos de desenvolvimento. E eles radicalizam ainda mais a abordagem quantitativa utilizando quase que exclusivamente a percentagem de tempo, chegando então a um dado tão absurdo como ter uma criança assistindo durante 5 horas por dia a um programa de televisão que dura apenas 2 horas.

Mas isso não invalida o seu trabalho que é, seguramente, o mais abrangente e cuidadoso realizado até hoje em termos de avaliação de como se inter-relacionam as experiências e o ambiente da criança, e seu desenvolvimento. Ele consegue identificar diversos fatores relevantes para o desenvolvimento que, a partir daí, podem ser estudados através de uma metodologia que permita chegar a dados mais descritivos e qualitativos.

Outro fator metodológico que deve ser mencionado, utilizado por quase todos os estudos, diz respeito à análise de correlações e testes estatísticos.

Clarke-Stewart (1980) define muito bem o problema quando comenta o estudo de Carew, mostrando como a utilização de coeficientes de regressão pode dar a impressão de que foi estabelecida uma relação causal, e aponta para as deficiências de uma abordagem puramente estatística.

Ao colocar e propor algumas questões que permitiriam uma descrição mais sutil do comportamento da criança, ela diz: "Enquanto que um exame desse tipo não estabelece a causalidade mais do que a análise de regressão o faz, é uma forma de dar sentido aos resultados indo além deles e interpretando-os em termos de descrições de desenvolvimento em vez de simples significância estatística. Numa área como a pesquisa mãe-criança, ainda deveríamos estar num estágio descritivo, e confiar apenas em testes estatísticos pode ser prematuro, não confiável e enganador" (p. 101). Entretanto, ela também os utiliza.

O problema não é da utilização de testes estatísticos, em si, mas de seu uso indiscriminado. Pelo fato de serem mais facilmente aplicáveis e de parecerem mais científico, os pesquisadores acabam utilizando unicamente análise estatística, em detrimento de outros métodos que poderiam proporcionar dados mais valiosos e esclarecedores.

O mesmo argumento é válido para a utilização indiscriminada de grupos de sujeitos que ao tomar como dado a média dos resultados de vários indivíduos impede que se conheça o processo tal como ele se dá, além de fabricar um dado inexistente na realidade. Ao discutir essa questão Hindley (1979) afirma que: "Em última instância, é em crianças individuais que os processos ocorrem, são crianças individuais que aprendem ou não aprendem, e, como eu espero ter indicado, reunir dados inapropriadamente incorre

no sério perigo de obscurecer as mudanças que ocorrem neles" (p. 29). Ele também chama atenção para o fato de que os pioneiros que deixaram uma marca substancial nos desenvolvimentos subsequentes da área da psicologia - Freud, Piaget, Pavlov, Skinner, Watson - utilizaram em suas pesquisas um, dois ou até quatro sujeitos.

Um método alternativo, não utilizado por nenhum dos estudos anteriores, é o da análise de sequências de interação que permite uma análise causal dos comportamentos apresentados. Este método pode apresentar, entretanto, problemas mais ou menos sérios da forma como ele é geralmente utilizado, isto é, com base em um modelo de cadeia de Markov que se baseia em um modelo probabilístico, e no qual está implícito que o último comportamento de um dos membros é responsável pelo comportamento seguinte do outro membro, o que pode não ser verdade (Schaffer, 1977; Lewis e Lee-Painter, 1974). Entretanto não é impossível procurar adotar essa mesma perspectiva dentro de uma abordagem da análise experimental do comportamento que tem como característica fundamental a procura de antecedentes e consequentes do comportamento e a utilização de casos individuais.

### III - A ANÁLISE FUNCIONAL DO COMPORTAMENTO

Um método alternativo, para a pesquisa na área do desenvolvimento, pode ser desenvolvido a partir da análise funcional do comportamento. Consideramos que este método ainda precisa ser desenvolvido porque os procedimentos de pesquisa utilizados pela análise experimental do comportamento, tal como têm sido realizados, possuem características pouco adequadas para o estudo do desenvolvimento da criança em seu ambiente natural. Isto é, o re-

querimento de um ambiente controlado se torna impossível e indesejável neste tipo de estudo; a manipulação experimental de variáveis se torna inviável, num primeiro momento, se não conhecemos ainda que variáveis são essas; e a utilização de variáveis dependentes e independentes de nível molecular se torna inadequada se considerarmos que tanto o comportamento do organismo como as variáveis ambientais externas devem ser encarados de uma forma mais global.

Para isto, deve-se tomar como ponto de partida a formulação de Skinner (1970), em *Ciência e Comportamento Humano*, do que ele entende por análise funcional: "As variáveis externas das quais o comportamento é função dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é nossa 'variável dependente' - o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas 'variáveis independentes' - as causas do comportamento - são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas - as 'relações de causa e efeito' no comportamento - são as leis de uma ciência. Uma síntese dessas leis expressa em termos quantitativos desenha um esboço inteligente do organismo como um sistema que se comporta" (p. 28).

Embora a tradição de pesquisa da análise do comportamento tenha restringido as variáveis a um estímulo ou um conjunto, mais ou menos, simples de estímulos, esta restrição não foi imposta por Skinner que se refere apenas às 'condições externas das quais o comportamento é função'.

Mas aqui surge o difícil problema da delimitação das unidades de estudo - do que deve ser considerado como estímulo e do

que deve ser considerado como resposta - amplamente discutido por Skinner (1961) em 'A natureza genérica dos conceitos de estímulo e resposta'. A ampliação desses conceitos precisa ser encarada e discutida pelos pesquisadores desta área se é que a análise do comportamento pretende aumentar seu raio de alcance, principalmente na área aplicada.

Isto também é válido para as fontes de estudo. Para Skinner (1970): "O material a ser analisado por uma ciência do comportamento provém de muitas fontes: 1 - As observações casuais não são inteiramente de se desprezar. São especialmente importantes nos primeiros estágios da investigação. Generalizações baseadas nelas, mesmo sem uma análise explícita, fornecem indicações para estudo posterior. 2 - Na 'observação de campo controlada', como em alguns métodos da antropologia, os dados são colhidos com mais cuidado e as conclusões colocadas mais explicitamente que na observação casual. Instrumentos e procedimentos padrões aumentam a precisão e a uniformidade da observação de campo" (p. 29). Outras fontes, por ele mencionadas, são a observação clínica; as pesquisas industriais, militares e outras instituições assim como os estudos de laboratório do comportamento humano e de animais.

O que se requer, então, é o desenvolvimento de um método que permita estabelecer relações funcionais entre o comportamento do indivíduo e seu ambiente natural, ambos tomados num sentido mais amplo.

Algumas tentativas neste sentido têm sido desenvolvidas, por alguns pesquisadores que defendem a análise ecológica do comportamento (Rogers-Warren e Warren, 1977; Rogers-Warren, 1982)

movimento desencadeado a partir de algumas críticas levantadas por um ecólogo, Williems (1974), à análise aplicada do comportamento. Neste artigo, ele procura chamar atenção para as limitações dos métodos de pesquisa tradicionais que não permitem mostrar as interdependências entre comportamentos e ambiente, e se queixa da ausência de discussão, em relatórios de pesquisas, de dados relativos a 'conceitos de sistemas, dependências complexas, reciprocidade e ciclo maiores relacionados ao tempo' embora eles costumem ser considerados relevantes. Para ele, a perspectiva ecológica não é uma teoria ou um método particular mas uma orientação que leva o investigador a encarar seu fenômeno de certas maneiras características.

A proposta da análise ecológica do comportamento, tal como é apresentada por Rogers-Warren (1982), é focalizar um conjunto maior de eventos ambientais, tais como as características físicas do ambiente, relações temporais entre eventos comportamentais, padrões de comportamento, que afetam o comportamento e olhar para os comportamentos individuais como parte de uma classe maior de comportamento. Para esta autora, a análise ecológica do comportamento é, em última análise, uma análise de controle de estímulos enquanto que Wahler e Fox (1981) propõem a investigação da relação dos fatores disposicionais com a mudança do comportamento humano, através de análises descritivas e experimentais. A diferença entre esses autores deve ser salientada já que controle de estímulos e eventos disposicionais são conceitos distintos, com diferentes implicações para a pesquisa. Por ser muito mais abrangente, o conceito de eventos disposicionais está mais próximo de uma abordagem ecológica. Para que se possa compreender melhor o papel dos eventos disposicionais da ecologia do comportamento,

Wahler e Fox sugerem três mudanças metodológicas na análise aplicada do comportamento. Elas se referem à adoção de uma unidade molar de medida, ao abandono da contiguidade temporal entre estímulo e resposta como critério para o estudo de relações, e à utilização de análises descritivas de eventos disposicionais.

Finalmente, Rogers-Warren e Warren (1977) salientam que os objetivos diferentes da análise ecológica do comportamento - procura de melhores meios para modificar comportamentos - e a posição ecológica tradicional - descrição - torna problemática a tradução de métodos ecológicos para métodos comportamentais. Contudo, poderia-se afirmar que o objetivo não precisa, nem deve, ser necessariamente, com a modificação de comportamento, em si. O compromisso deve estar com a possibilidade de se realizar uma análise funcional mais ampla para que a partir daí, se tenha condições de modificar o comportamento. O desenvolvimento metodológico de uma análise funcional que dê conta das inter-relações entre categorias molares de comportamento e ambiente físico e social, é um pré-requisito para qualquer tentativa de compreender e tentar modificar o comportamento de um indivíduo em seu ambiente natural.

#### IV - CONCLUSÕES

"Afirmo (submit) que a ciência é muito mais do que delineamento experimental correto, medida objetiva e análise estatística impecável. Tais requerimentos são necessários mas não suficientes. Na realidade, quando mal aplicados eles facilitam a esterilidade e regressão em um campo" (p. 52).

"É minha opinião de que nossos esforços têm vacilado entre sentimentalismo anti-científico, teorização anti-empírica e



um compromisso ultra-defensivo com um método científico incompleto. Também vou afirmar que tudo isso não tem nos levado muito longe" (p. 52-53).

"Minha opinião é que essa não é uma maneira de construir uma ciência. Não podemos continuar indefinidamente a executar grandes análises teóricas, e exercícios superficiais estabelecendo minúcias isoladas" (p. 53).

"Minha política sempre foi medir o melhor que posso aquilo que acredito merece ser medido, em vez de medir apenas o que posso medir com alta precisão inquestionável" (p. 59).

Essas quatro citações são de White (1969). Embora dramáticas, suas afirmações procedem e devem ser tomadas como uma advertência contra um ramo da psicologia que, para fugir do subjetivismo, corre o risco de cair num objetivismo alienado da realidade, ao pretender forçar critérios e métodos de ciências naturais a uma ciência que é tanto biológica quanto social. Tanto a antropologia quanto a sociologia adotam um enfoque do homem, mais abrangente, que não pode ser descuidado pela psicologia. A divisão do conhecimento e da pesquisa em compartimentos estanques facilita o trabalho do pesquisador e, num certo sentido, lhe dá maior segurança mas empobrece e diminui a validade de seu trabalho. A integração de diferentes áreas do conhecimento, em algum momento, precisa ser tentada, embora isto não seja uma tarefa fácil. O que se pretende defender aqui é que a psicologia, e mais especificamente neste caso a psicologia do desenvolvimento, procure enriquecer-se através de outras disciplinas, sem contudo perder o seu objetivo principal - o conhecimento do comportamento humano, e sem abandonar certos critérios metodológicos que no entanto precisam ser

mais realista e menos rígidos.

Tendo isto em vista e as considerações feitas neste capítulo, esta pesquisa procura desenvolver uma metodologia que não pretende solucionar todos os problemas conceituais e metodológicos com que se depara o estudo do desenvolvimento mas procura apenas explicitar e entrar em contato com alguns deles, como um primeiro passo tentativo e incompleto na procura de possíveis soluções, ao investigar diferentes aspectos do ambiente físico e social de quatro crianças que podem influenciar o seu desenvolvimento.

Em termos de ambiente físico, procura analisar de que maneira o local onde se encontra a casa da criança - uma favela; o tipo de casa onde ela vive - barraco; e os objetos que tem à sua disposição, a predispõem a certos tipos de experiências, características desse tipo de ambiente, havendo entretanto variações devidas a outros fatores.

Em termos de ambiente social, procura analisar as interações da criança com todas as pessoas com quem ela entra em contato, dando maior ênfase às suas interações com a mãe.

Essas interações são estudadas através da observação natural, em situações não-estruturadas, utilizando um registro contínuo gravado que procura preservar o contexto no qual essas interações se dão.

A análise dos dados, assim, colhidos, é feita através da categorização dos comportamentos apresentados pela criança e seus interlocutores. São utilizadas as mesmas categorias molares para as crianças e adultos que são analisadas em termos de frequência, percentagem de frequência e através de uma análise funcional de

categorias consideradas mais relevantes, para as quais também foram desenvolvidas subcategorias indicativas das diferentes formas como o comportamento se dá.

A análise funcional é feita em termos da identificação das categorias antecedentes e consequentes, dos comportamentos da criança e daqueles que interagem com ela.

Também são considerados, de uma maneira mais geral, o que a criança faz quando não está interagindo, suas brincadeiras e conversas.

Finalmente, procura-se analisar de que maneira fatores sócio-econômicos e culturais estão relacionados às experiências dessas crianças.

### CAPÍTULO III

#### O ESTUDO DO AMBIENTE E PADRÕES DE INTERAÇÃO DE 4 CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE

O principal objetivo deste trabalho é obter dados que indiquem que fatores do ambiente geral de desenvolvimento de uma criança devem ser levados em consideração ao se levar a cabo uma intervenção para prevenir o atraso no desenvolvimento.

Para isto, torna-se necessário comparar os ambientes físico e social de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, de maneira a procurar elucidar que fatores presentes no ambiente de umas e ausentes no de outras podem ser responsáveis pelas diferenças nos seus níveis de desenvolvimento.

Contudo, a obtenção de dados exclusivamente quantitativos parece ser insuficiente para a realização do objetivo principal mencionado, por não permitir a compreensão da maneira pela qual as possíveis diferenças quantitativas, entre as diferentes crianças, podem ser responsáveis por seus diferentes níveis de desenvolvimento.

Dados quantitativos que abrangem a frequência de apresentação de diferentes categorias de interação, por parte da criança e por parte de seus diferentes interlocutores, per se, apenas apontam para diferenças sem, contudo, permitir uma explicação dos resultados obtidos. Por esta razão, devem ser eles aliados a outro tipo de dados que permitam também uma análise qualitativa.

Isto passa então a exigir um objetivo mais específico

que é a elaboração de uma metodologia que considere tanto os aspectos quantitativos quanto os aspectos qualitativos das interações da criança com seu ambiente físico e social.

## I - SUJEITOS

Foram utilizadas, no presente estudo, como sujeitos, 4 crianças de 3 anos de idade, moradoras de uma favela na zona sul do Rio de Janeiro, sendo que duas apresentavam um bom nível de desenvolvimento - Beatriz e Débora - e duas apresentavam algum problema de desenvolvimento - Marcos e Valter.

Os sujeitos foram escolhidos dentro de uma mesma classe social mas apresentando diferentes níveis de desenvolvimento, de maneira a permitir a comparação das influências mais específicas de seus ambientes físico e social sobre seu desenvolvimento geral. Isto é, procurou-se investigar de que maneira aspectos específicos do ambiente físico, das atividades e das interações dos sujeitos com diferentes pessoas do seu ambiente podem influenciar diferencialmente seu desenvolvimento, apesar de procederem de uma classe social similar e de residirem num mesmo local.

O investigador teve acesso a quatro crianças da faixa etária dos dois anos e a quatro da faixa dos três anos, através de uma moradora da comunidade.

Foi explicado então às mães que o investigador pretendia realizar um estudo sobre as experiências diárias das crianças e pedido seu consentimento para observá-las.

## II - MÉTODO

### Entrevista Inicial, Observações Informais e Escolha dos Sujeitos

Procedeu-se em seguida a uma entrevista inicial (ver

apêndice 1) com cada uma das oito mães com o objetivo de obter dados gerais sobre a família, a rotina da criança e seu comportamento.

Depois de três visitas a cada uma das crianças e da entrevista inicial, decidiu-se utilizar para o estudo, o grupo da faixa dos três anos por ser o que apresentava um maior desenvolvimento da linguagem e maiores discrepâncias, entre os sujeitos, em termos de seu desenvolvimento geral.

O fato da linguagem das crianças aos três anos estar mais desenvolvida, permite uma avaliação mais segura de seu estado de desenvolvimento já que um atraso nesta área permite supor não só um possível atraso em outras áreas assim como também experiências ambientais menos favorecedoras do desenvolvimento.

A escolha dos sujeitos baseou-se em observações informais dos seguintes aspectos do comportamento das crianças: nível de desenvolvimento da linguagem, em termos da complexidade das verbalizações; comportamento social, em termos da quantidade de interações da criança com outras pessoas; comportamento emocional, em termos da qualidade das interações da criança com outras pessoas.

Embora o critério de escolha possa ser considerado subjetivo, já que não foi utilizado nenhum teste de avaliação, ele parece ter sido eficaz, principalmente para as duas crianças colocadas nos dois extremos de um contínuo de desenvolvimento - Beatriz, a mais desenvolvida das quatro crianças e Valter o menos desenvolvido - como será visto posteriormente.

Após a escolha dos sujeitos, foram realizadas quatro

visitas a cada um deles, em diferentes horários, num período de 15 dias, de maneira a permitir que o investigador tomasse conhecimento dos hábitos de rotina de cada uma das famílias e das diferentes situações com que iria se defrontar no período das observações formais, e de maneira a permitir que os sujeitos se acostumassem à presença do observador.

### Sessões de Observação

Foram realizadas 12 sessões de observações naturais, de 15 minutos de duração, em princípio em dias alternados, para cada sujeito. Elas foram levadas a cabo durante os diferentes dias da semana, inclusive sábado e domingo. Procurou-se determinar de antemão os diferentes horários de observação, a partir dos dados obtidos na entrevista inicial, com o objetivo de ter uma amostra representativa das diferentes experiências do sujeito durante o dia, assim como uma amostra de suas interações com diferentes pessoas. As sessões foram divididas da seguinte forma:

- 2 sessões de banho
- 3 sessões durante as refeições; almoço e jantar
- 2 sessões gerais com a mãe
- 2 sessões com o pai
- 3 sessões gerais

As sessões de banho, refeição e gerais com a mãe procuraram garantir um registro significativo, em termos de quantidade de registro, da criança com sua mãe a fim de permitir a análise das interações tendo em vista que é de esperar-se que elas sejam as mais significativas para o desenvolvimento da criança. As sessões com o pai tiveram como objetivo procurar garantir alguma observação das interações da criança e seu pai e as sessões

gerais procuraram ter uma amostra das interações da criança com outras pessoas. Entretanto, nem sempre houve uma correspondência entre o planejado e o obtido. Ou seja, se em determinada sessão de refeição era o pai ou outra pessoa quem dava de comer ao sujeito e não a mãe, ou se numa sessão com o pai ele se ausentava logo após seu início, a sessão era levada a cabo assim mesmo por considerar-se que essas alterações eram um dado que deveria ser preservado.

A cada sessão combinava-se com a mãe o dia e a hora da próxima sessão.

Depois de realizadas todas as sessões levou-se a cabo uma entrevista final (ver apêndice 2) com o objetivo de obter-se outros dados sobre o sujeito e sua família.

### Método de Observação

Utilizou-se o método de observação direta e gravação contínua das observações durante os 15 minutos de cada sessão, a fim de permitir o registro de um número maior de comportamentos e portanto a preservação da sequência no contexto. Procurou-se, assim, ditar no gravador de forma contínua e com uma linguagem coloquial todos os comportamentos e verbalizações do sujeito, os comportamentos e verbalizações de outras pessoas com relação a ele, assim como outras ocorrências consideradas importantes para a contextualização da situação. Por exemplo, se uma criança pegava um objeto do sujeito, isto era registrado, mesmo que o sujeito não estivesse interagindo com ele, já que isto podia motivar a interação do sujeito com relação à criança. Ou então, se duas pessoas comentavam sobre o comportamento, atual ou não do sujeito, isso também era registrado.



No início de cada sessão, descrevia-se o local de observação, horário, pessoas presentes e atividades sendo levadas a cabo pelo sujeito. O critério para o início do registro foi que a atividade que se pretendia observar, caso houvesse alguma, estivesse prestes a ser iniciada. O critério de término das sessões foi que tivessem transcorridos os 15 minutos planejados.

Durante as sessões, os sujeitos tiveram total liberdade para fazer o que desejavam mesmo que isto significasse entrar e sair várias vezes de casa, ou ir para casa de outras pessoas. Normalmente, o observador seguia o sujeito. Se ele fosse para casa de outra pessoa, o observador só o seguia se fosse convidado por alguma pessoa da casa; em caso contrário, a observação era interrompida. Entretanto, isto só ocorreu em duas ocasiões sendo que a interrupção não durou mais do que 3 minutos.

Foi explicado aos sujeitos que, durante as sessões o observador não podia conversar pois antes e depois das sessões ele costumava fazê-lo. Sempre que os sujeitos falassem com o observador durante a sessão, eram ignorados. Também foi pedido às mães que não modificassem a rotina da criança por causa do observador.

Paralelamente às sessões de observação, as gravações eram transcritas por outra pessoa que o observador e revistas por ele, a fim de completar ou explicitar os dados nelas contidos.

### Categorias de Comportamento

Posteriormente, foi realizada a categorização das

transcrições. A identificação da categoria se dava através do verbo da sentença descritiva do comportamento do sujeito ou de seu interlocutor, levando-se em consideração o contexto no qual ocorreu o comportamento, ou seja, levando-se em consideração os comportamentos antecedentes do sujeito ou seu interlocutor.

As categorias utilizadas tanto para o S como para seu interlocutor foram as seguintes: acata, avalia conhecimento, ameaça, brinca, consola, convida, cuida, corrige, comenta sobre o sujeito, chama, contradiz, dá ordem, distrai para outra atividade, demonstra, expressa descontentamento, expressa afeto ou alegria, elogia, faz queixa, focaliza atenção, hostiliza, imita, impõe condição, informa, mostra, oferece, pede, protege, promete, pune, pergunta, recomenda, recusa, restringe, sugere, segue. (ver as definições no apêndice 3).

Estas categorias baseiam-se na "Human Interaction Scale" utilizada em White e Watts (1973) para os interlocutores do sujeito e foram selecionadas por julgar-se que elas são suficientemente abrangentes para dar conta dos comportamentos de interação mais significativos. Contudo, foram acrescentadas outras categorias consideradas relevantes (convida, comenta sobre o sujeito, chama, contradiz, faz queixa, imita, impõe condição, mostra, pergunta, segue), não incluídas em White e Watts, tiradas das transcrições do presente estudo, e outras foram eliminadas ou reagrupadas.

O motivo para utilizar as mesmas categorias de comportamento para os sujeitos e para seus interlocutores - adultos ou não - é que não há razão para supor-se que o comportamento das crianças é diferente do comportamento de adultos. O que acontece é que muitas vezes costuma-se utilizar palavras diferentes para

comportamentos que têm a mesma função. Assim, uma categoria como 'birra' costuma ser utilizada para crianças e raramente o seria para adultos, embora adultos possam apresentar comportamentos funcionalmente equivalentes a birra que tenderiam a ser categorizados por exemplo como ameaça, hostiliza ou recusa, conforme o contexto. O que pode acontecer é encontrar-se uma frequência muito baixa ou nula nas crianças mais jovens para categorias que são comuns em adultos, como por exemplo, impõe condição ou comenta sobre o sujeito.

Em síntese, este problema envolve uma questão de utilização de conceitos, na qual é mais provável por exemplo considerar-se determinado comportamento de uma criança como um pedido e o mesmo comportamento de um adulto como uma ordem para a criança, em casos em que a diferença entre pedido e ordem não está muito clara.

No apêndice 4 encontram-se trechos das transcrições de cada um dos sujeitos, do presente estudo. O critério de escolha desses trechos foi sua representatividade em termos de atividades e pessoas com quem o sujeito interagiu.

### Análise de Dados

Foram obtidos dados a partir das entrevistas inicial e final e das observações informais, e três tipos de dados a partir das transcrições das sessões de observação:

#### 1) Dados de entrevistas e observações informais:

Compreendem uma descrição de dados pessoais e de comportamento do sujeito, seus pais, irmãos ou outra pessoa que more com o sujeito ou com quem ele tenha um contato muito frequente, o que

pode ter influência sobre seu desenvolvimento, assim como dados sócio-econômicos da família e uma descrição do ambiente em que vive.

- 2) Dados de frequência das categorias:

Para cada um dos sujeitos e para cada uma das pessoas que interagiram com ele, computou-se a frequência de cada uma das categorias, por sessão. Isso permitiu a elaboração das seguintes tabelas e figuras:

- a) frequência de presença dos interlocutores do sujeito nas diferentes sessões e frequência das sessões em que foram o interlocutor que mais interagiu com o sujeito e com quem o sujeito mais interagiu.
- b) % das interações do sujeito com seus diferentes interlocutores e % das interações dos diferentes interlocutores do sujeito.
- c) frequência das categorias apresentadas pelos sujeitos e frequência das categorias apresentadas pelos interlocutores dos sujeitos.
- d) frequência total das categorias dos diferentes sujeitos com relação a seus diferentes interlocutores. (1 tabela por sujeito). e frequência total das categorias apresentadas pelos diferentes interlocutores de cada um dos sujeitos. (1 tabela por sujeito).
- e) % das 5 categorias mais frequentes apresentadas pelo sujeito com relação a interlocutores a quem o sujeito apresentou mais de 15% de suas interações e % das 5 categorias mais frequentes apresentadas ao sujeito por interlocutores responsáveis por mais de 15% das interações que o sujeito recebeu.

f) % das respostas do sujeito, por categoria e % das respostas dos interlocutores do sujeito, por categoria.

Quanto aos diferentes interlocutores dos sujeitos, eles são discriminados da seguinte forma:

M - mãe

P - pai

I - Irmão mais velho

i - irmão mais moço

X - adulto

m - criança até 15 anos

Entre os adultos e crianças que interagiram com os sujeitos, só foram discriminados, e portanto não incluídos em X e m, aqueles que costumam ter um tipo de contato diário que permite supor que possam ter uma influência significativa para o sujeito. Eles são identificados através de sua inicial.

### 3) Dados de análise funcional:

Procurou-se fazer uma análise funcional para as seguintes sete categorias mais significativas e que mais diferenciaram os sujeitos: brinca, corrige, contradiz, hostiliza, restringe, informa e pergunta.

Isto significa que procurou-se especificar a forma como a categoria era apresentada, em termos de subcategorias (especificação da categoria), a situação na qual ela era apresentada e a consequência recebida.

Sob o título de especificação da categoria foram inicialmente incluídas subcategorias da categoria analisada que, em seguida,

foram reagrupadas de maneira a permitir uma análise mais geral das possíveis formas de apresentação da categoria.

Sob o título de situação foram inicialmente incluídas as categorias do interlocutor da pessoa que apresentou a categoria em estudo, que em seguida também foram reagrupadas de maneira a permitir uma análise mais geral das diferentes possíveis situações em que a categoria era apresentada.

Sob o título de consequência foram também inicialmente incluídas as categorias do interlocutor da pessoa que apresentou a categoria em estudo, e em seguida elas foram reagrupadas para permitir uma análise mais geral das diferentes possibilidades de consequência para esta categoria.

Esta análise funcional foi realizada tanto para as categorias apresentadas pelo sujeito como para as categorias apresentadas por seus interlocutores.

O objetivo desta análise foi estudar não só a diversidade dos comportamentos do sujeito e seus interlocutores mas também as situações e consequências que possivelmente exerciam um controle sobre esses comportamentos.

No apêndice 5, encontram-se, para cada uma das sete categorias analisadas funcionalmente, as diferentes especificações das categorias, as diferentes situações e as diferentes consequências com as categorias incluídas em cada um dos subtítulos.

Deve-se notar que dentro dos subtítulos das situações podem estar incluídos comportamentos não abrangidos pelas categorias de comportamento deste estudo por não serem comportamentos interativos, como por exemplo, se machuca, autocuidado, mexe em objeto, etc. assim como situações gerais como hora do banho ou

de comer.

A análise também procurou discriminar para a especificação da categoria e para a consequência se o comportamento incluía uma explicação, uma fantasia e se era apresentado através de gestos em vez de verbalizações. A inclusão de uma explicação - dar a razão para a categoria à qual acompanha - e de fantasia - representações ou verbalizações de faz de conta - foi discriminada já que podem indicar um fator de favorecimento do desenvolvimento quando utilizadas pelos interlocutores do sujeito, assim como podem indicar um maior grau de desenvolvimento quando utilizadas pelo sujeito. Por outro lado, a utilização frequente de gestos, em lugar de verbalizações pode ser um fator pouco favorecedor do desenvolvimento, assim como indicar um menor grau de desenvolvimento. Além disso, também discriminou-se para a consequência se havia uma consequência para o comportamento mas que não estava relacionada a ele e se não havia uma consequência para o comportamento devido a uma interferência do próprio indivíduo ou de outra pessoa ou acontecimento. Isto porque para computar-se se houve ou não uma consequência para uma categoria torna-se necessário discriminar os casos em que houve uma consequência de fato daqueles em que houve uma consequência mas que não estava relacionada à categoria. Por exemplo, se alguém pergunta as horas e seu interlocutor responde dizendo que precisa telefonar, há um comportamento que segue à pergunta mas que, na realidade, não é uma resposta à pergunta feita. Muitas vezes, também não há uma consequência para o comportamento porque ocorre algo que interfere. Por exemplo, a criança pergunta à mãe se pode comer um biscoito, quando entra um cachorro em casa que distrai sua atenção. Neste caso, ela pode enxotar o cachorro e

não responder ao pedido da criança.

#### 4) Dados não-quantitativos:

Além da análise quantitativa das interações e da análise funcional de algumas categorias de interação, procurou-se obter dados que, embora não-quantitativos, pudessem completar a análise das experiências das crianças, tais como:

- objetos com que a criança interagiu e como
- o que fazia quando não estava interagindo com outras pessoas
- o tema das conversas que manteve com outras pessoas
- as brincadeiras em que se engajou com outras pessoas

### III- RESULTADOS

Serão apresentados a seguir os quatro tipos de dados obtidos para cada um dos sujeitos. Os dados dos diferentes sujeitos são apresentados dentro de cada um dos tipos de dados obtidos, de maneira a facilitar a comparação entre eles.

#### Dados de Entrevista e Observações Informais

##### BEATRIZ

Beatriz foi escolhida como uma criança bem desenvolvida por ter parecido ser uma criança esperta, ativa, desinibida, falante, iniciadora de interações e respondendo às interações iniciadas por outros. A impressão inicial se manteve através das sessões de observação, chegando até a ultrapassá-la. Ela esteve sempre limpa e bem vestida.

Beatriz tinha 32 meses no início das observações in-



formais (25/4/79). Mora com o pai, a mãe e o primo Celsinho, não tem irmãos. Tem sido cuidada exclusivamente pela mãe. Durante o dia costuma brincar fora de casa com crianças de 6 a 7 anos. As vezes sai nos fins de semana com a mãe para ir à missa ou à casa da tia. Na ausência da mãe fica geralmente com uma tia. A mãe diz que ela não tem liberdade para sair de casa quando quer mas que ela mesma, Beatriz, escolhe o que fazer durante o dia. A mãe a descreve como uma criança levada que se dá bem tanto com adultos como com crianças. Beatriz dorme sozinha em seu próprio berço. É capaz de comer sozinha mas quando quer água ou comida pede. Não molha mais as calças nem a cama e quando quer ir ao banheiro as vezes pede, as vezes vai sozinha. Não se lava nem se veste sozinha. De uma maneira geral tem boa saúde a não ser por uma infecção urinária recorrente desde que tinha 1 ano e meio (4 reincidências). Sempre acompanha a mãe quando esta vai fazer compras, ou então à missa. Também costuma ir à casa da avó que mora em outra cidade, ou à pracinha com a mãe ou o pai. Pelas manhãs costuma ver desenho animado na televisão, sozinha, mas durante pouco tempo seguido, já que sai e volta.

A mãe de Beatriz parece uma pessoa "normal" que se preocupa com a filha e para quem a filha é muito importante. Aproveita todas as oportunidades para lhe ensinar algo, seja em termos de socialização seja em termos de ensinar novos conhecimentos. Apesar de não ser muito carinhosa com Beatriz (beijos e abraços) se preocupa e se ocupa muito dela. Só a mãe costuma tomar conta de Beatriz. A mãe nunca trabalhou fora desde o nascimento de Beatriz. Antes trabalhava em casa lavando roupa para outras pessoas ou tomando conta de crianças. No final do período de observações formais, a mãe passou a trabalhar em casa de

família diariamente, como cozinheira, durante todo o dia, levando Beatriz com ela. De acordo com observações informais a dona da casa parece gostar muito de Beatriz, convidando-a para comer. A mãe passou a trabalhar porque a mãe de uma antiga patroa sua precisou. Ela tem 27 anos e estudou até o 2º ano ginásial quando tinha 15 anos. Nesta época seu pai a mandou para o Rio para trabalhar em casa de família. Até então morou com os pais em duas cidades próximas a Petrópolis. Mora há 5 anos na casa atual. É católica. Procura educar Beatriz corrigindo-a, zangando ou batendo nela quando ela faz algo que, segundo a mãe, não deveria fazer. A mãe espera que ela tenha uma profissão de nível universitário e vai fazer o possível (trabalhar) para que isto aconteça.

O pai de Beatriz parece uma pessoa introvertida que fala pouco e baixo mas está sempre interagindo, brincando e ensinando novas coisas a ela. Tanto o pai como a mãe, mesmo quando estão assistindo a uma novela (nos seus últimos capítulos) param de fazê-lo para interagir e brincar com Beatriz, e a atividade principal passa a ser a interação com ela. O pai está sempre em casa à noite e nos feriados, e ajuda nas tarefas de casa (cozinhar limpar geladeira). Segundo relato da mãe, o pai está em casa das 19 às 5 horas e costuma brincar com Beatriz. Ele seria a pessoa de quem ela mais gosta. Ele tem 31 anos e nunca estudou, portanto é analfabeto. Trabalha como bombeiro hidráulico em construção. Segundo a mãe, seu salário é de 26 a 28 mil cruzeiros e o dela, atualmente é de 17 mil. Ele também é católico. Costuma cuidar de Beatriz quando necessário, vestindo-a, dando de comer. Mas, segundo a mãe, o pai não corrige Beatriz em termos de educação, a mãe a educaria mais. Eles têm

opiniões diferentes quanto a sua educação já que o pai considera que a mãe não deveria bater nela.

Celsinho é primo de Beatriz. Parece um pouco tímido mas interage bastante com Beatriz fazendo com que ela demonstre gostar dele. Ele tem 13 anos e está repetindo a 3ª série do 1º grau tendo cursado 2 vezes a 1ª série. Dorme no chão no mesmo cômodo que Beatriz e os pais e já morava com eles quando Beatriz nasceu.

A casa onde Beatriz mora consiste de um único cômodo, bastante pequeno, com um puxado onde fica o fogão. Neste cômodo cabem apenas uma cama de solteiro (dos pais), um guarda-roupa do comprimento da cama, um armário para louça, uma geladeira, duas cadeiras. O berço de Beatriz e sua cadeirinha ficam, durante o dia, em cima da cama dos pais, por não haver espaço onde colocá-los. Durante a noite seu berço deve ficar no espaço entre a cama e o guarda-roupa. As paredes são de tijolo, há duas janelas com cortinas e uma porta. O aspecto é de novo; recentemente pintado. O chão é de cimento pintado e é parcialmente coberto por um tapete de lã. A mãe parece ter especial cuidado com a casa que está sempre arrumada. Há uma prateleira em cima da cama dos pais onde fica a televisão, sendo ela forrada por cima e por baixo com um plástico quadriculado e com uma guirlanda na beirada, do mesmo material. Em cima do guarda-roupa, em toda sua extensão, estão arrumados os brinquedos de Beatriz (bonecas, telefone, bichos), dispostos de uma maneira ordenada. Em cima da geladeira está o toca discos (Beatriz também tem discos) e além disso há um filtro de água e passarinhos em gaiolas. Há um tanque fora de casa e um banheiro. Toda a área fora de casa é cimentada.

## DÉBORA

Débora foi escolhida como uma criança bem desenvolvida por parecer extremamente ativa, alegre, desinibida, falante e iniciadora de interações. Essa impressão se manteve durante as sessões de observação. Ela sempre iniciou muitas interações com o observador, chamando-o pelo nome, convidando-o para ficar com ela para comer e dormir. Não é muito bem cuidada já que as vezes está suja e suas roupas não são novas. Além disso tem piolho e vermes.

No início das observações informais, Débora tinha 33 meses (20/3/79). Ela mora com o pai, a mãe e 4 irmãos. Quem cuida dela durante o dia é a mãe ou uma das duas irmãs mais velhas. Segundo relato da mãe, ela brinca fora de casa durante o dia todo com as irmãs. A pessoa de quem ela mais gosta é a irmã mais velha. Não costuma sair de casa nos fins de semana. Ela tem liberdade para sair de casa quando quer, para ir à casa de parentes vizinhos, e ela mesma escolhe o que fazer durante o dia. A mãe a descreve como uma criança muito nervosa que se dá bem com adultos mas adora bater e morder crianças. Ela dorme na mesma cama de casal com o pai, a mãe e a irmã menor. No mesmo quarto dorme o irmão numa cama de solteiro. Ela come sozinha e quando quer água ou comida, pede. As vezes molha as calças ou a cama mas em geral quando quer ir ao banheiro avisa. Não se veste nem se lava sozinha. Com 1 ano de idade teve problemas de rins mas curou-se. Atualmente tem asma ou febre mas isso não é frequente. Durante o período de observação, Débora teve cachumba, vermes e asma que já não tinha há quase um ano. As vezes Débora sai com a mãe quando esta vai entregar roupa, senão fica com as irmãs.

Ela costuma ver desenho animado na televisão com o irmão mas por pouco tempo. A mãe a considera mais adiantada e agitada que seus irmãos mais velhos quando tinham a sua idade.

A mãe de Débora parece uma pessoa muito calma que faz as coisas devagar e só perde a paciência quando os filhos se comportam mal. Parece uma pessoa dedicada aos filhos. Porém, as vezes diz que fica nervosa, que não é tão calma quanto parece. Com relação à Débora, a trata docilmente mas nem sempre responde às interações iniciadas por ela. Mesmo quando a repreende ou lhe diz para não fazer algo, é capaz de fazê-lo sorrindo. Pode repreendê-la com calma. Só grita ou bate quando Débora se excede, não atendendo às repreensões iniciais. Quando a mãe está em casa é ela própria quem cuida de Débora. A mãe tem 29 anos e cursou 3 vezes a 1ª série do primeiro grau. Seu pai a tirou do colégio porque namorava muito. Lê e escreve. Mora há 10 anos na mesma casa. Antes morava no interior do Estado do Rio com o marido, onde foram criados. Atualmente lava roupa para outras pessoas em sua própria casa. Não tem religião. A mãe diz que procura educar Débora batendo para não mexer nas coisas. Quer que ela estude e faça o ginásio.

O pai parece uma pessoa retraída. Não parece ficar muito tempo em casa e não parece interagir muito com os filhos. Entretanto, um dia chegou do trabalho e foi bastante carinhoso com Débora, perguntando por que estava triste, abraçando-a, conversando com ela e não saindo quando ela protestou. Neste dia, o observador estava em sua casa mas ainda não estava gravando. Pouco depois, o pai saiu e quando voltou (o observador já estava gravando), comportou-se da maneira habitual, isto é, sem iniciar interações ou pouco respondendo às iniciativas de Débora.

É possível que a presença do observador, trabalhando, tenha interferido em seu comportamento com relação a Débora e família em geral. Débora parece gostar do pai pois é frequente ela iniciar interações com ele. O pai costuma estar em casa entre 19 e 6 horas, sendo que, segundo a mãe, passeia e brinca com Débora. Ele tem 36 anos e nunca frequentou o colégio, sendo portanto analfabeto. Trabalha como oficial de bombeiro em construções. Segundo a mãe, seu salário é de 20 mil cruzeiros e o dela de 5 mil. Ele não tem religião. Não costuma cuidar de Débora mas é capaz de tomar conta dela se for necessário. Procura educá-la restringindo certos comportamentos. O pai e a mãe têm opiniões diferentes quanto à educação dos filhos.

A irmã mais velha, tem 10 anos e está na 3<sup>a</sup> série, tendo cursado 3 vezes a 1<sup>a</sup>. É um pouco retraída. A seguinte tem 9 anos e está na 2<sup>a</sup> série. Parece bastante extrovertida, alegre, sociável e agitada. O irmão tem 7 anos e nunca esteve no colégio. A mãe diz que não conseguiu vaga para ele este ano. É um menino esperto, sociável, extrovertido e que vive com muita liberdade já que pouco está em casa. A irmã mais moça, tem 4 meses. Débora parece dar-se bem com os irmãos. Sua família parece "normal" e alegre. Os irmãos interagem bastante entre si.

A casa de Débora não está em muito bom estado. Uma parede é de tijolos e as demais de madeira. A pintura não é muito nova. O chão é de cimento e nas últimas sessões foi recoberto com vários tapetes. Na entrada há uma "varanda" com uma pia. Em seguida, há uma "sala" com uma cama de solteiro (onde dormem as duas irmãs mais velhas); uma geladeira, em mau estado; um fogão novo; uma mesa e dois bancos; um armário de louças, novo. Esse cômodo tem duas janelas. Em seguida, está o quarto com uma cama

de casal, uma de solteiro, um guarda roupa, uma cômoda e uma mesa onde fica a televisão. O quarto também tem duas janelas. O estado dos móveis não é novo e a casa nem sempre está arrumada. Defronte da porta da casa há uma banheira e por ali passa uma vala. A área em volta é de terra.

## MARCOS

Marcos foi escolhido como uma criança com problemas de desenvolvimento por parecer uma criança muito retraída. Nas observações informais iniciais ficava quieto, sentado na cama, praticamente imóvel, sério ou então choramingando, parecendo zangado e com uma mamadeira vazia na boca. A mãe dizia que ele era chorão. Essa impressão inicial modificou-se quando o observador o viu, um dia, em casa da prima Ester, com ela e sua mãe Regina (tia paterna de Marcos). Neste dia, colocaram um disco e ele e Ester dançaram. Ele brincava e sorria; parecia descontraído. A impressão final que fica de Marcos é a de que ele não é tão problemático quanto pareceu inicialmente. Mas ainda parece ser uma criança mais retraída e não muito sociável. Parece ter problemas com a mãe e prefere estar na casa da prima. Tanto a mãe como a tia relatam que ele melhorou muito depois que passou a ter mais contato com a prima, a partir de outubro de 81 quando a mãe dela passou a trabalhar fora e ela ficava aos cuidados da mãe de Marcos (isso durou 3 meses). Segundo relato da mãe, até essa época, Marcos tinha medo de tudo; medo de falar o que queria e medo da mãe. Ficava deitado vendo televisão. Agora, segundo a mãe já não tem tanto medo dela. É um menino bem cuidado e limpo.

Marcos nasceu a 21/2/79, tendo portanto 34 meses quando foram iniciadas as observações informais, em janeiro. Ele

mora com o pai, a mãe e um irmão de 10 meses. Segundo relato da mãe, durante o dia Marcos vê televisão (pela manhã) sozinho ou fica com a prima Ester. A mãe está sempre em casa. A pessoa de quem ele mais gosta seria o pai. Não costuma sair nos fins de semana. É capaz de ficar sem a mãe com 2 tias. Não tem liberdade para sair de casa quando quer e quando o faz é para ir à casa da prima (sua vizinha). A mãe o descreve como chato e chorão, e como se dando bem com outros adultos. Não tem muito contato com outras crianças a não ser com Ester. Em geral escolhe o que quer fazer mas a mãe o vigia para ver onde está. No início das observações, Marcos dormia sozinho em sua própria cama, atualmente seu irmão dorme com ele pois não tem mais berço. Ele ainda toma mamadeira de mingau às 22 h e 5 h. Quando quer água ou comida pede. Não molha mais as calças e raramente molha a cama. Quando quer ir ao banheiro vai sozinho. As vezes é capaz de vestir o short sozinho mas não se lava. Nasceu com pouco mais de 2 quilos, muito pequeno mas não teve problemas de saúde nem tem atualmente. A mãe não costuma sair de casa mas quando o faz o leva junto com ela ou deixa-o com a tia Regina. Ele costuma sair nos fins de semana com o pai ou a tia Regina para ir à pracinha. Ele mesmo liga a televisão que vê a toda hora sozinho durante muito tempo, chegando a dormir. Gosta de desenho animado. A mãe considera o irmão mais esperto que ele quanto tinha a mesma idade.

A mãe de Marcos está sempre reclamando de tudo e fala com ele de maneira sempre brusca tanto no conteúdo como na forma. Pode-se dizer que raramente conversa com ele ou demonstra afeto, embora seja carinhosa com seu irmão (beija e abraça). Comentou que ele adora a tia Regina (como se gostasse mais da tia



que da mãe) e que ela, mãe, não manda mais nada (quando ele está em casa da tia, a mãe quer que vá para casa e ele não quer ir a tia diz para deixá-lo lá). Se ele chora por algum motivo, a mãe diz coisas negativas a seu respeito e é brusca (agressiva) enquanto que a tia Regina, quando está presente, procura solucionar o problema. No entanto a mãe parece preocupar-se com a educação dos filhos; quer dar a eles a melhor educação possível. Não quer colocá-los na creche da comunidade porque as crianças que a frequentam seriam mais livres e "má companhia". A mãe prefere colocar o Marcos na creche onde seu pai trabalha. A própria mãe costuma cuidar do Marcos durante o dia já que raramente sai de casa. Ela tem 26 anos, nunca frequentou a escola mas sabe ler embora não saiba escrever nem fazer contas. Até os 5 anos de idade foi criada pela avó, não sabendo dizer por que os pais a mandaram para lá. Via a mãe de vez em quando mas raramente via o pai. Depois foi para a casa dos pais e aos 9 anos e meio foi trabalhar em casa de família até os 21 anos como babá. Dos 21 aos 23 anos trabalhou numa clínica psiquiátrica onde coperava e ajudava na cozinha. Antes de casar morou durante 2 anos com a sogra. Há 4 anos mora na casa atual com o marido. Não tem religião. Procura educar o Marcos. Diz que o repreende muito para educá-lo melhor. Quer tudo de bom para ele mas quer que ele escolha o que irá fazer no futuro. A mãe diz que nunca brinca com ele porque não tem paciência para brincar com criança.

O pai nem sempre está em casa. Parece uma pessoa "normal". Interage com Marcos mas de uma forma casual, isto é, não costuma se engajar numa interação mais duradoura com ele. As interações não são muito longas nem envolvem uma atividade específica (brincadeira ou ensino). Faz as compras de casa. Segundo

relato da mãe, o pai costuma estar em casa entre 18 e 7 horas, brinca com o Marcos e é a pessoa de quem ele mais gosta. O pai tem 28 anos e esteve no ginásio mas não o completou. Trabalha como motorista particular de um padre, ganhando 30 mil cruzeiros. Não tem religião. Ele é capaz de cuidar do Marcos, dando mamadeira, banho, levando-o ao banheiro e procura educá-lo. Segundo a mãe, ela e o pai têm opiniões diferentes quanto à educação dos filhos. O pai acha que ela não deve bater e que ela tira a liberdade deles.

A prima Ester tinha 27 meses no início das observações (22/9/79). É uma menina muito esperta, desinibida, sociável e com um nível de linguagem bastante desenvolvido (tão desenvolvido quanto o de Marcos). Os dois se dão muito bem, não tendo sido observada nenhuma briga entre os dois.

A casa de Marcos consiste de dois cômodos, um quarto e, na entrada, a cozinha. O quarto é amplo com uma cama de casal, uma cama de solteiro, um berço (que posteriormente foi eliminado), um guarda-roupa, uma cômoda, uma mesa, duas cadeiras, um banquinho, uma televisão e uma vitrola. Na cozinha há um filtro, uma pia, um fogão, uma geladeira, um armário de louças. As paredes são de madeira e o chão de cimento pintado (que a mãe encera). Há um tapete de retalhos no quarto. A casa está em bom estado, com paredes pintadas, duas janelas com cortinas e uma porta para a cozinha onde há outra porta que dá para fora e uma janela. A mãe está sempre mudando a disposição dos móveis do quarto. A casa de Marcos fica num conjunto de casas de uma mesma família com uma entrada única, em comum, com uma porta. Toda a área tem o chão cimentado. Defronte da porta de casa encontra-se uma banheira e galinhas em gaiolas. O banheiro é fora de casa.

VALTER

Valter foi escolhido como uma criança com problemas de desenvolvimento por se apresentar extremamente retraído. Quando fora de casa, com as irmãs na porta de casa de Débora e na presença de outras pessoas da vizinhança, ele ficava parado, encostado na parede, praticamente imobilizado e sem falar. Quando em casa, e na presença do observador, ficava no colo da mãe ou da irmã mais velha, olhando com desconfiança para o observador. Essa impressão não se manteve totalmente. Um dia, em casa com a mãe, irmãs e o observador, uma irmã começou a brincar com ele e com o apoio da mãe ele passou a brincar e a se comportar sem inibição. Atualmente, é capaz de iniciar interações com o observador ou olhar para ele sorrindo. Com relação a seu comportamento fora de casa, na presença de outras pessoas, não parece tão inibido quanto pareceu inicialmente, embora não costume iniciar interações. O comportamento "paralizado", observado inicialmente, só foi observado novamente um dia em que estava almoçando na casa de uma vizinha que estava tomando conta dele para as irmãs que tinham ido à escola. Quando Valter responde às iniciativas de interação de outras pessoas, costuma fazê-lo de forma não verbal (diz sim ou não com a cabeça). Ele não parece uma criança bem cuidada quanto à roupa e higiene. Parece bastante apegado à mãe.

Valter tinha 34 meses no início das observações informais (27/2/79). Segundo sua mãe, duas de suas irmãs cuidam dele durante o dia. Mas no ano passado, durante as manhãs, ele ficava aos cuidados da mãe de Beatriz, pelo fato das irmãs estarem na escola. Ele costuma passar o dia brincando sozinho, em casa.

Ele mesmo escolhe o que fazer. As pessoas de quem mais gosta seriam sua mãe e uma de suas irmãs. Não costuma sair de casa nos fins de semana. A mãe o descreve como nervoso e chorão, e diz que ele não costuma relacionar-se com outros adultos ou crianças. Valter dorme na cama de casal com a mãe e o pai. É capaz de comer sozinho e quando quer água ou comida pede. Não molha as calças mas as vezes molha a cama. Quando quer ir ao banheiro, pede. Não se veste nem se lava sozinho. Nasceu depois de oito meses de gestação e era muito pequeno, mas isto não teve nenhuma consequência negativa. Com um mês de nascido teve bronquite que reincide frequentemente. O médico que cuida dele diz que é asma e que não é fácil de tratar devido às condições ambientais em que vive. Durante o período de observações, por duas vezes, teve crises. A mãe costuma sair com ele às sextas-feira, dia de sua folga, para fazer compras ou ir à praia. A mãe o considera mais adiantado que suas irmãs nesta idade.

A mãe de Valter parece uma pessoa rude por falar sempre bruscamente com as filhas, principalmente a maior. Costuma cobrar dela a arrumação da casa e o cuidado do irmão. Fala gritando e agressivamente. Entretanto, sempre foi polida e amável com o observador. Parece preocupar-se muito com o Valter por causa de sua saúde. É carinhosa, compreensiva, nunca briga com ele. Um dia chegou a dizer ao observador, na presença das filhas que não fosse o Valter, ela desapareceria, que gostaria de se ver livre da filha mais velha. Ameaça bater nas filhas e o faz; no dia da entrevista final mostrou ao observador as marcas que deixou em uma delas. Outro dia, reclamou do pai do Valter (que não é o pai das três meninas). Disse que ele a tratava "pior que a um bicho" e que o estado material da casa

estava em péssimas condições por causa dele. Todos que conhecem a família se referem a ela como problemática e ao Valter como atrasado. Ela só está com o Valter à noite e às sextas-feira. A mãe trabalha fora desde o nascimento do Valter, saindo de casa às 5 horas e voltando às 16h30, exceto às sextas-feita. Disse que a irmã mais velha o criou desde que ele nasceu. A mãe tem 43 anos e nunca esteve no colégio, sendo portanto analfabeta. Mora na mesma casa há 14 anos. Antes morava num apartamento alugado com a irmã e o cunhado. Teve de mudar-se porque a irmã foi para São Paulo. Nasceu na Paraíba, foi para o Recife, onde morou com uma mãe de criação pois sua mãe verdadeira a deu. Não a conhece. Aos 16 anos veio para o Rio com a irmã (que sempre morou com a mãe verdadeira) e trabalhou numa fábrica de tecidos. Atualmente, é ajudante de cozinha num restaurante. É católica mas não praticante. Diz que procura educar o filho não deixando que diga palavras e não deixando que as irmãs se dispam diante dele. Ela não gosta que os filhos fiquem fora de casa conversando com outras pessoas que podem ser "má companhia". Quando a irmã mais velha sai para ir ao colégio, os que ficam, ficam trancados (embora possam sair por uma fresta na parede). A mãe deseja que o Valter estude para ser alguém na vida e procura dar aos filhos o que sua mãe não lhe deu. Prefere que a irmã mais velha estude em vez de trabalhar, como ela deseja.

O observador não conheceu pai de Valter. Segundo a mãe, ele está em casa entre 22h e 5 h, e aos domingos à tarde. Ela diz que nesse dia o pai brinca com ele, embora também tenha dito que, geralmente, o Valter não quer ir com ele. O pai tem 30 anos; esteve no colégio mas a mãe não sabe precisar por quanto tempo. Sabe ler e escrever. É empregado numa banca de jornal.

A mãe recebe um salário de 19 mil cruzeiros mas desconhece o do pai. Diz que ele costuma comprar mensalmente um pacote de arroz, um de açúcar e um de café, e quando acaba ela compra o que falta. Segundo a mãe o pai tem vontade de ser maçon. Ele não cuida do Valter mas diz que quando ele crescer vai cuidar só do filho.

A irmã mais velha tem 14 anos e está na 4<sup>a</sup> série, tendo repetido a 1<sup>a</sup>. Parece uma menina "normal", embora já tenha, aparentemente, assimilado a forma de tratamento da mãe; isto é, é brusca com as irmãs, fala com elas gritando e dando ordens. Com o Valter é atenciosa, cuidando dele sem agressões. A seguinte tem 10 anos e está repetindo a 1<sup>a</sup> série. A mais moça tem 9 anos e também está repetindo a 1<sup>a</sup> série. Ambas parecem "normais" embora um pouco atrasadas para a idade e tímidas. As duas brincam com o Valter.

A casa está em péssimo estado. Já o acesso é muito ruim. Para se chegar até a porta de casa é preciso passar por um "túnel" formado pela própria casa, uma parede e, em cima, uma outra casa. Por esse túnel corre água e quando chove dizem passar o esgoto dos vizinhos. Não há janelas; aliás, a única que há está sempre fechada pois fica ao nível do chão, e quando chove a água e o esgoto entram por ela e pela porta de casa. As paredes são de madeira, sem pintura, e com diversas frestas e buracos. O chão também é de tábuas de madeira, recoberto em algumas partes por um linóleo ou folhas de jornal. A casa tem um quarto com uma cama de casal, um vão na parede que serve de guarda-roupa, duas estantes pequenas para guardar roupa. Na sala tem um sofá, uma geladeira que não funciona, um fogão, uma mesa pequena, um banco e uma estante para guardar louça. No banheiro há uma privada e uma geladeira também sem funcionar. O banho é

tomando com latas de água. Entre o quarto e a sala e esta e o banheiro há cortinas velhas e sujas servindo de porta. A mãe disse que gostaria de melhorar a casa ou mudar-se para um conjunto em construção, na comunidade, mas o marido não quis inscrever-se.

### Dados de Frequência das Categorias

#### BEATRIZ

Das 12 sessões levadas a cabo com Beatriz, 7 foram realizadas pela manhã, das 10:30 às 12:00, e 5 à tarde ou a noite, das 17:45 às 20:40. Foram realizadas mais sessões, durante os fins de semana, com Beatriz do que com os outros sujeitos porque na última quinzena das observações formais, sua mãe passou a trabalhar fora, voltando para casa com ela tarde da noite.

A mãe de Beatriz esteve presente em todas as 12 sessões, seu pai e Celsinho em 8 e Laura em 4. Em 6 sessões Beatriz interagiu com algum outro adulto e em 5 com alguma outra criança. (ver tabela 1).

Seu pai foi a pessoa com quem ela mais interagiu em 5 sessões - em termos de frequência total das interações, por sessões - sua mãe em 4, Celsinho em 2 e 1 adulto (sua tia) em 1. Por outro lado, seu pai foi a pessoa que mais interagiu com ela, em 6 sessões, sua mãe em 5 e Celsinho em 1 (ver tabela 1). Isto significa que embora o pai não tenha estado presente em todas as sessões, ele foi o principal interlocutor de Beatriz, numa proporção maior delas.

Entretanto, isto não significa que, em termos absolutos, Beatriz tenha apresentado uma frequência maior de

BEATRIZ							DÉBORA						
	M	P	C	X	L	m		M	P	I	i	X	m
Nº de sessões em que esteve presente	12	8	8	6	4	5	Nº de sessões em que esteve presente	10	4	9	5	5	3
Nº de sessões em que foi o interlocutor com quem o S mais interagiu	4	5	2	1	-	-	Nº de sessões em que foi o interlocutor com quem o S mais interagiu	8	1	3	-	-	-
Nº de sessões em que foi o interlocutor que mais interagiu com o S	5	6	1	-	-	-	Nº de sessões em que foi o interlocutor que mais interagiu com o S	8	1	3	-	-	-

MARCOS								VALTER							
	M	P	i	R	E	X	m		M	I	m	X	m		
Nº de sessões em que esteve presente	10	4	6	4	5	5	8	Nº de sessões em que esteve presente	5	9	5	1	1		
Nº de sessões em que foi o interlocutor com quem o S mais interagiu	3	4	-	3	-	1	1	Nº de sessões em que foi o interlocutor com quem o S mais interagiu	2	5	3	-	-		
Nº de sessões em que foi o interlocutor que mais interagiu com o S	3	4	-	3	-	1	1	Nº de sessões em que o foi o interlocutor que mais interagiu com o S	4	5	2	-	-		

TABELA 1

Frequência de presença dos interlocutores do sujeito nas diferentes sessões e frequência das sessões em que foram o interlocutor que mais interagiu com o sujeito e com quem o sujeito mais interagiu.

TABELA 2

§ das interações do sujeito com seus diferentes interlocutores

BEATRIZ			DÉBORA			MARCOS			VALTER		
M	44.9	Pai e Mãe:	M	61.3	Pai e Mãe:	M	26.7	Pai e Mãe:	I	56.8	Mãe:
P	33.7	78.6	I	20.3	68.5	P	22.9	49.6	M	22.4	22.4
C	10.8	Adultos:	P	7.2	Adultos:	R	15.6	Adultos:	m	20.7	Adultos:
X	6.6	85.2	X	4.6	73.1	m	15.6	70.9			22.4
L	2.1	Crianças:	m	3.3	Crianças:	i	7.2	Crianças:			Crianças:
m	1.6	14.5	i	3.1	26.7	E	6.2	29.0			77.5
						X	5.7				

§ das interações dos diferentes interlocutores do sujeito

BEATRIZ			DÉBORA			MARCOS			VALTER		
M	49.2	Pai e Mãe:	M	67.8	Pai e Mãe:	M	31.0	Pai e Mãe:	I	53.9	Mãe:
P	37.8	87.0	I	21.0	74.1	P	23.8	54.8	M	29.4	29.4
C	8.8	Adultos:	P	6.3	Adultos:	R	22.7	Adultos:	m	16.4	Adultos:
X	2.4	89.4	X	3.4	77.5	m	10.3	85.2			29.4
m	1.6	Crianças:	m	0.9	Crianças:	X	7.7	Crianças:			Crianças:
		10.4	i	0.4	22.3	i	2.7	14.5			70.3
						E	1.5				



interações com relação ao pai do que em relação a outras pessoas ou que ele o tenha feito em relação a ela. Segundo a tabela 2, Beatriz dirigiu 44,9% de suas interações à mãe e 33,7% ao pai, 49,2% das interações recebidas por ela partiram de sua mãe, enquanto que 37,8% de seu pai.

Uma análise da percentagem das interações apresentadas e recebidas por Beatriz, em termos de adultos e crianças, mostra que 85,2% das interações de Beatriz foram dirigidas a adultos e 14,5% a crianças, enquanto que 89,4% das interações recebidas por ela partiram de adultos e 10,4% de crianças (ver tabela 2). Esses dois conjuntos de dados apontam para uma maior proporção das interações de Beatriz com adultos do que com crianças.

As cinco categorias mais frequentes, apresentadas por Beatriz foram: informa (239), acata (111), pergunta (94), brinca (68) e pede (57) (ver tabela 3). Isto corresponde respectivamente a: 30%, 13,9%, 11,8%, 8,5% e 7,1% da frequência total das interações que foi 794. As cinco categorias mais frequentes apresentadas a Beatriz e suas respectivas percentagens sobre a frequência total das interações foram: informa (179 - 22%), pergunta (128 - 15,7%), brinca (95 - 11,7%), acata (62 - 7,6%) e dá ordem (54 - 6,6%) (ver tabela 4 e figuras 1 e 2). O total de interações recebidas por Beatriz foi de 812. Estes dados mostram a importância das categorias informa e pergunta, que juntas representam 41,8% das interações apresentadas por Beatriz e 37,7% das interações recebidas por ela.

A análise das pessoas com quem Beatriz interagiu mostra os seguintes dados, em termos de frequência das interações e suas respectivas percentagens (ver tabelas 5 e 2) : M ( 357-44,9), P (268 - 33,7%), C (86 - 10,8%), L (17 - 2,1%), X (53 - 6,6%)

CATEGORIAS	Beatriz	Débora	Marcos	Valter	CATEGORIAS	Beatriz	Débora	Marcos	Valter
Acata	111	57	88	98	Focaliza atenção				
Avalia conhecimento					Hostiliza	18	13	2	24
Ameaça	1	3		2	Imita	9	4	21	30
Brinca	68	30	63	48	Impõe condição				
Consola		3			Informa	239	146	142	50
Convida	3	1	1	6	Mostra	36	16	16	13
Cuida					Oferece	9	5	5	7
Corrige	7	1	4		Pede	57	19	30	25
Comenta s/sujeito					Protege				
Chama	10	23	11	12	Promete				
Contradiz	21	7	8		Pune				
Dá ordem	1	2	5		Pergunta	94	81	14	8
Distrai p/outra atividade					Recomenda	1			
Demonstra	2				Recusa	38	36	16	32
Expressa descontentamento	12	29	10	28	Restringe	6	6	5	5
Expressa afeto-alegria	41	23	20	19	Sugere	8	1		3
Elogia					Segue	1	5	5	9
Faz queixa	1	1			Total	794	512	466	419

TABELA 3

Frequência das Categorias apresentadas pelo sujeito

CATEGORIAS	Beatriz	Débora	Marcos	Valter	CATEGORIAS	Beatriz	Débora	Marcos	Valter
Acata	62	18	33	26	Focaliza atenção	12	5	12	1
Avalia conhecimento	10	3	13	1	Hostiliza	3	11	14	11
Ameaça	13	4	11	10	Imita	6		5	4
Brinca	95	21	50	76	Impõe condição	4		4	1
Consola	3	4	1	7	Informa	179	102	44	41
Convida	5	1	-	5	Mostra	9	5	6	9
Cuida	33	18	23	29	Oferece	16	11	15	19
Corrige	20	3	3	1	Pede	7	6	15	6
Comenta s/sujeito	9		5	4	Protege	1	1	2	5
Chama	3	10	13	17	Promete	11	2	16	4
Contradiz	8	4	9		Pune		1		
Dá ordem	54	37	61	39	Pergunta	128	77	72	24
Distrai p/outra atividade	3	4	4	5	Recomenda	9	5	10	
Demonstra	2		2		Recusa	6	2	3	6
Expressa descontentamento		1			Restringe	48	73	35	44
Expressa afeto-alegria	22	7	8	29	Sugere	25	1	20	6
Elogia	5		6	1	Segue		1		1
Faz queixa	1	3			Total	812	441	515	432

TABELA 4

Frequência das categorias apresentadas pelos interlocutores do sujeito

Figura 1 - % de respostas do sujeito por categoria

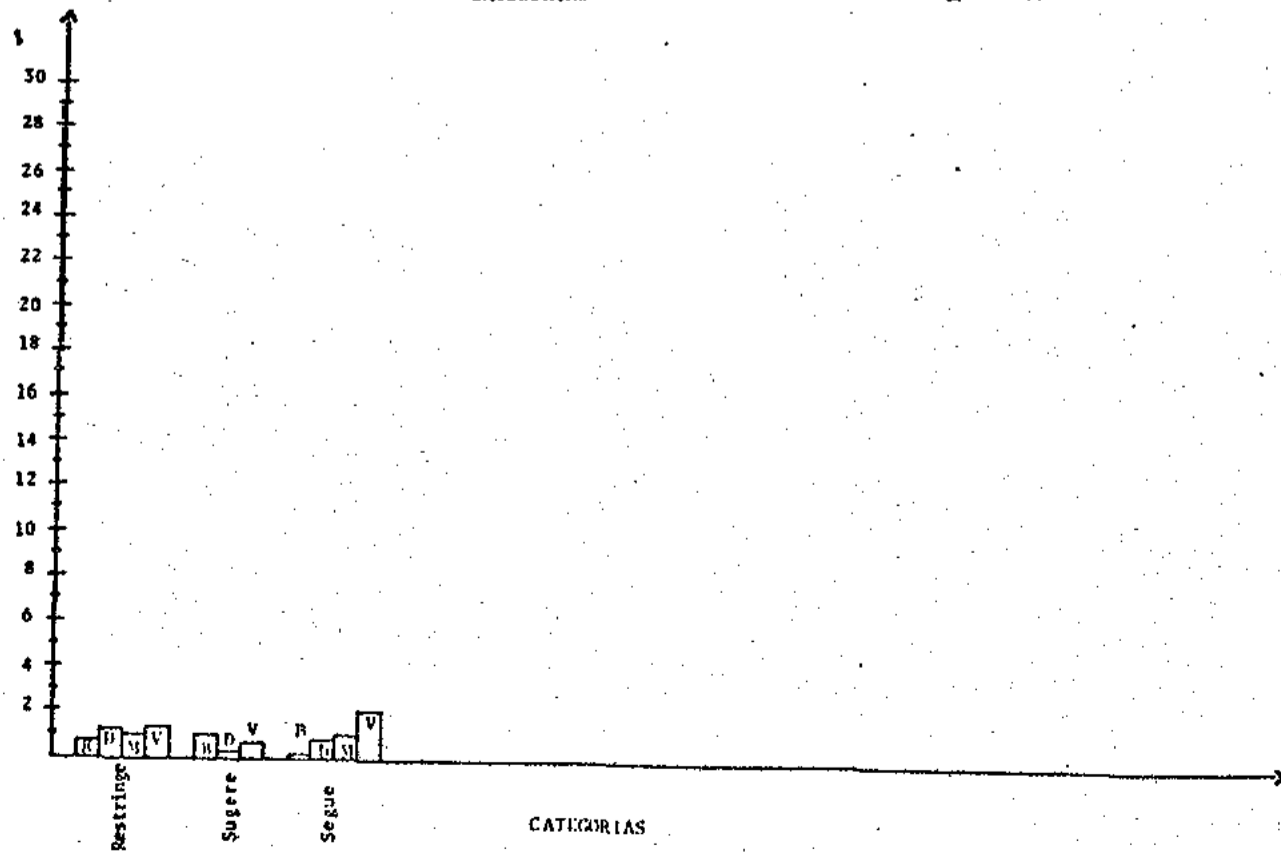
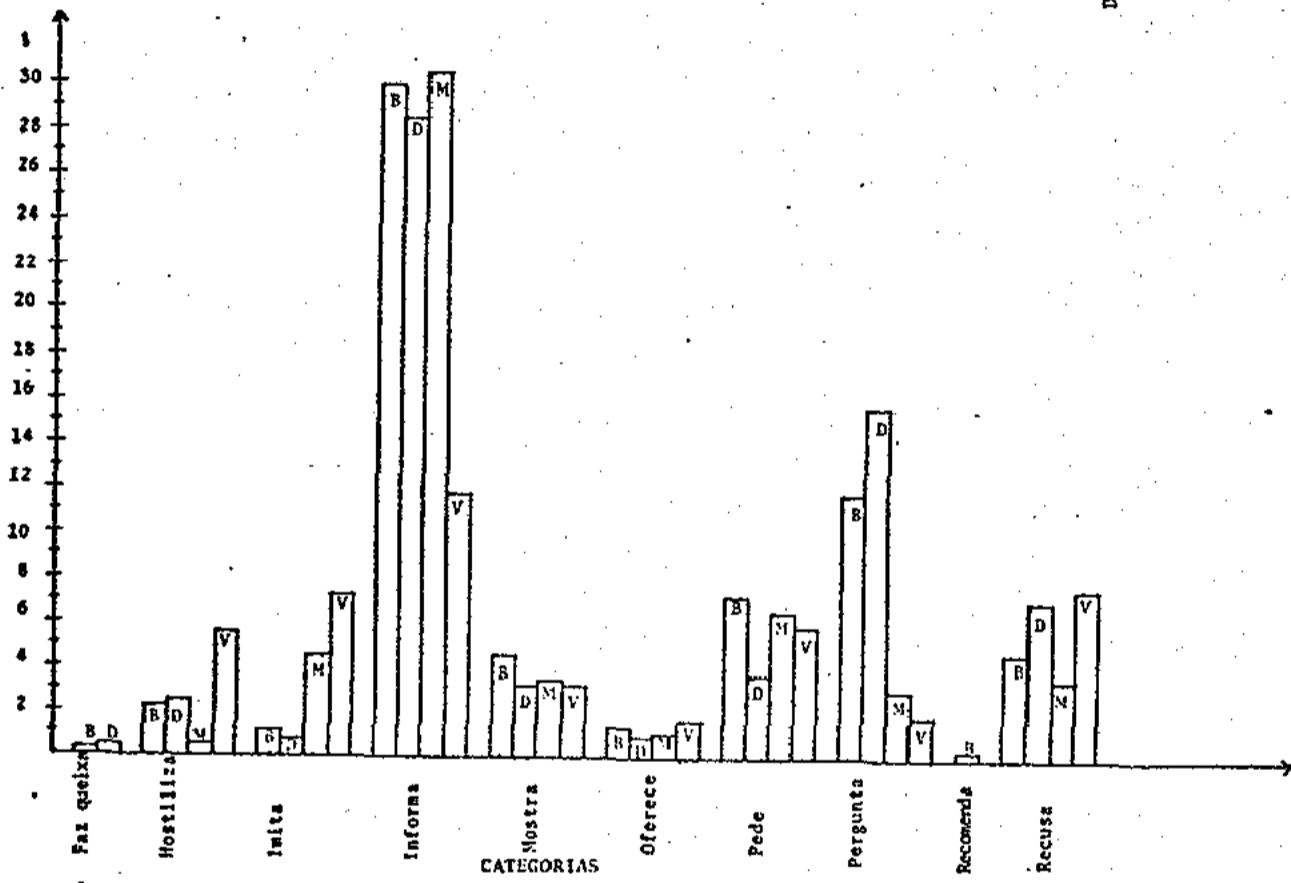
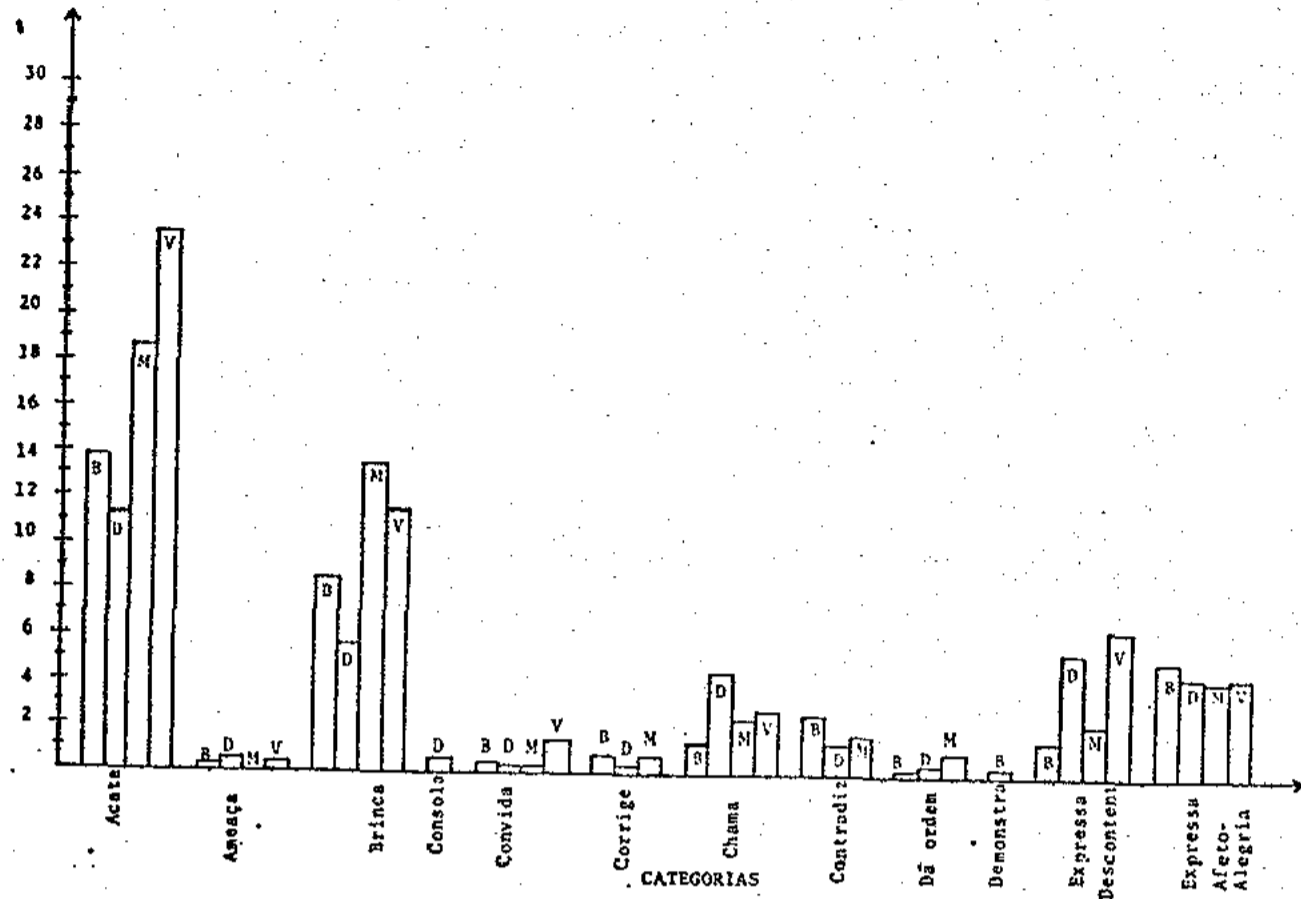
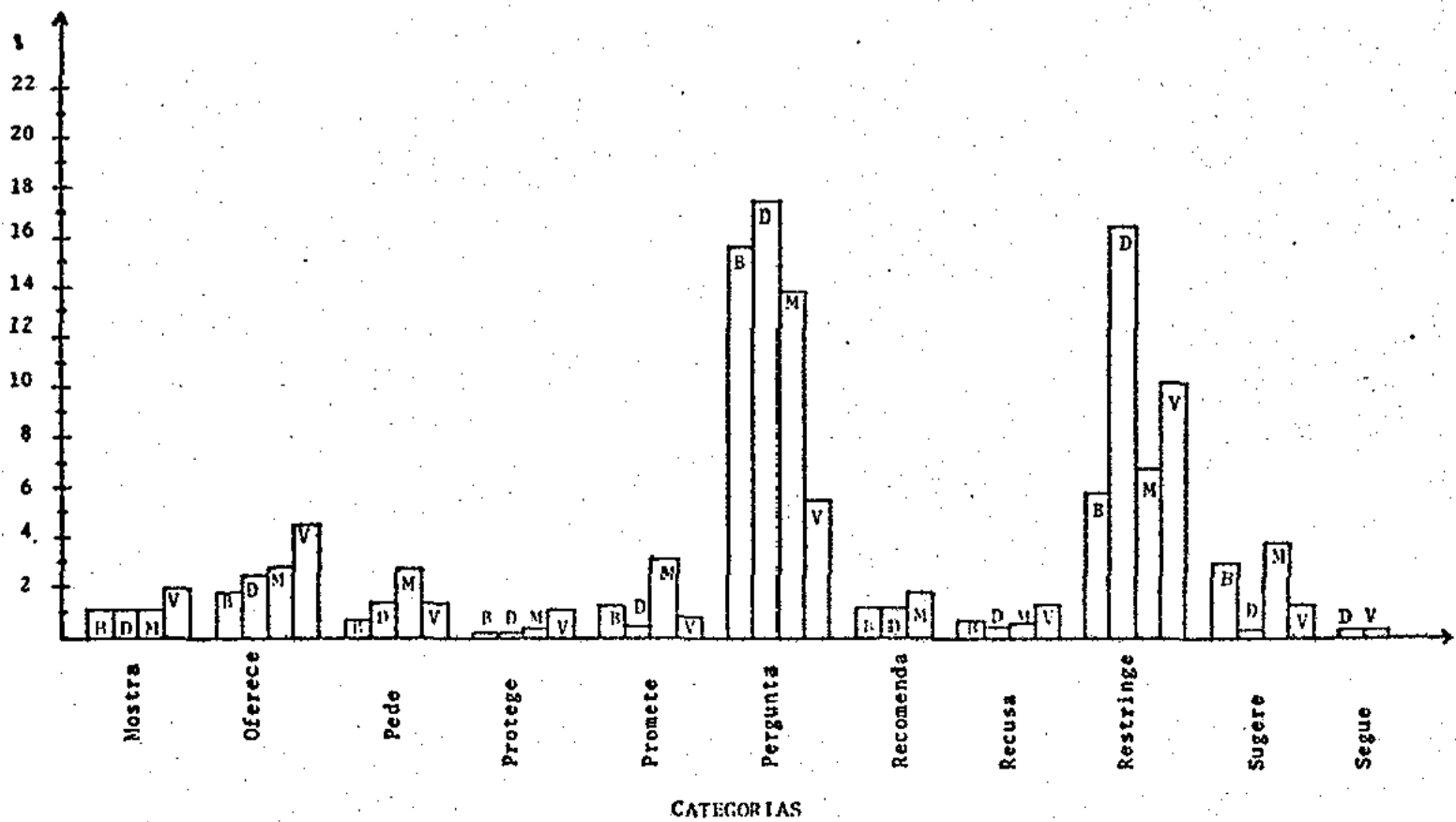
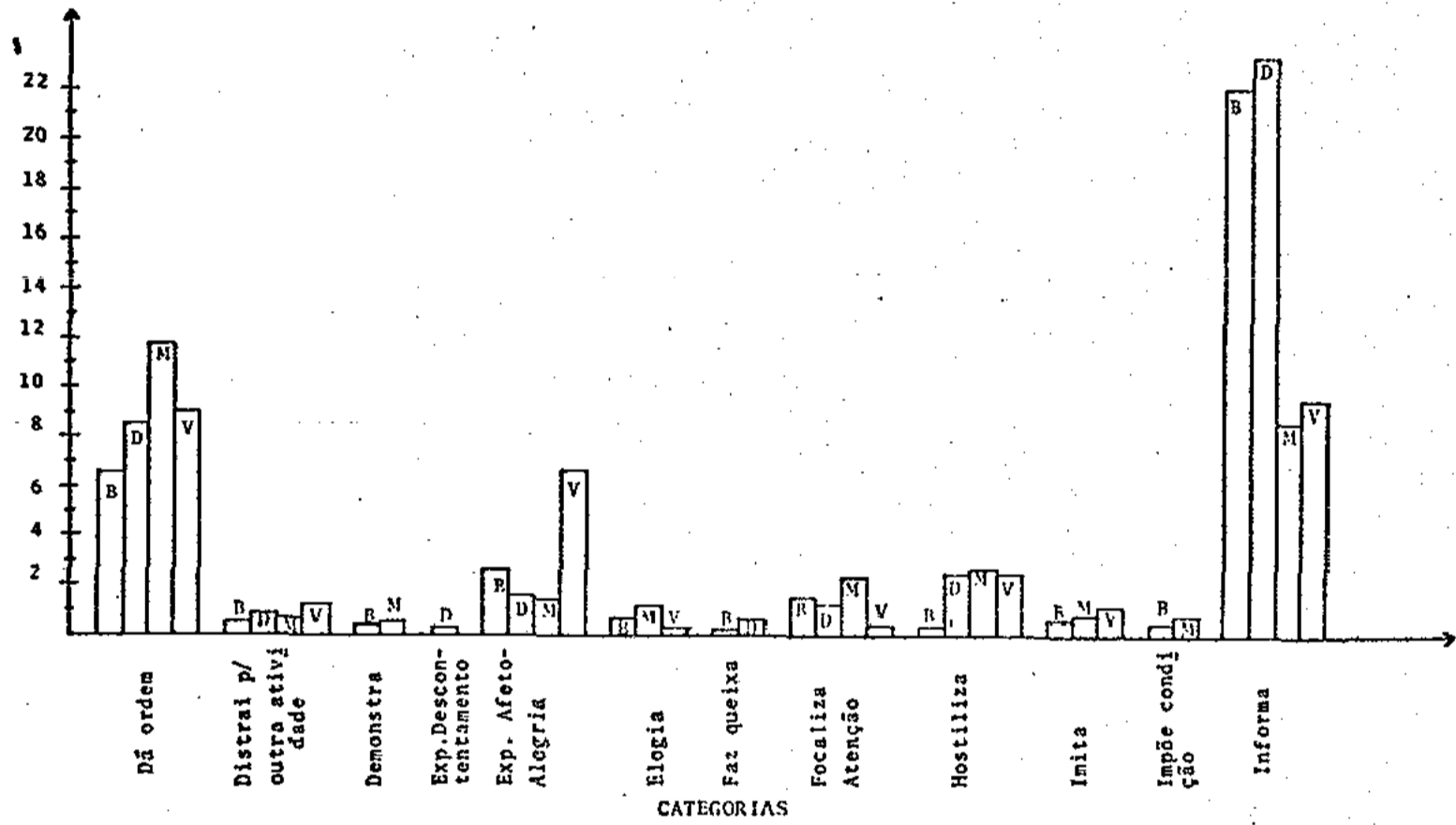
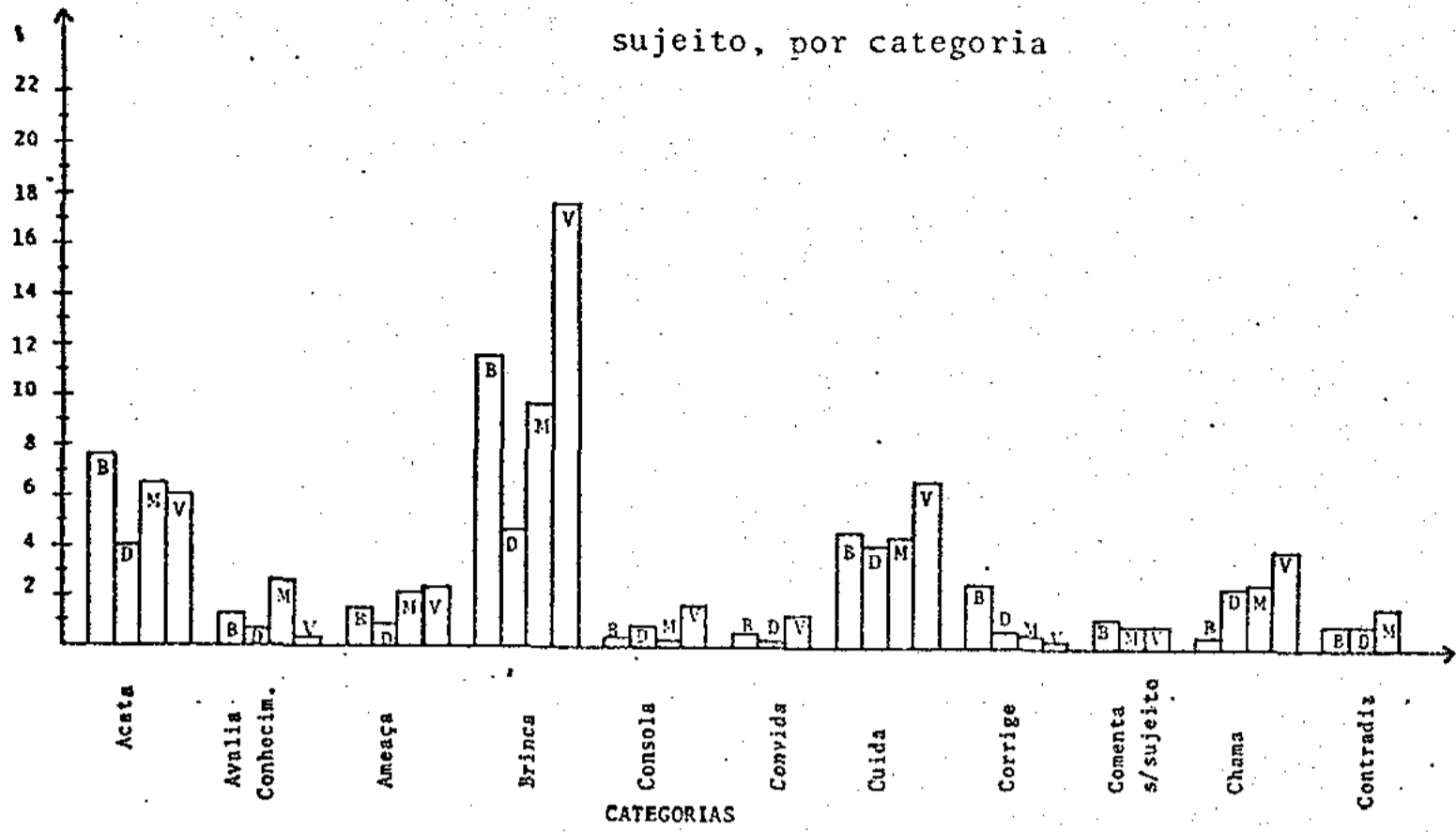


Figura 2 - % de respostas dos interlocutores do sujeito, por categoria



CATEGORIAS	M	P	C	L	X	m	Total	CATEGORIAS	M	P	C	L	X	m	Total
Acata	68	33	6		4		111	Focaliza atenção							
Avalia conhecimento								Hostiliza		5	7	5	1		18
Ameaça			1				1	Imita	2	6	1				9
Brinca	4	39	17	1	4	3	68	Impõe condição							
Consola								Informa	122	68	26		20	3	239
Convida			3				3	Mostra	13	15	3		5		36
Cuida								Oferece	1	7				1	9
Corrige	3	3			1		7	Pede	28	25	1		3		57
Comenta s/sujeito								Protege							
Chama	3	1	4		2		10	Promete							
Contradiz	16	5					21	Pune							
Dã ordem	1						1	Pergunta	69	21	2	1		1	94
Distrai p/outra atividade								Recomenda		1					1
Demonstra		2					2	Recusa	13	23	1		1		38
Expressa Descontentamento	5	1		1		5	12	Restringe		2		4			6
Expressa Afeto-Alegria	8	11	12	4	6		41	Sugere	1		1		6		8
Elogia								Segue			1				1
Faz queixa				1			1	Total	357	268	86	17	53	13	794

TABELA 5

Frequência total das categorias de Beatriz com relação a seus diferentes interlocutores

CATEGORIAS	M	P	C	L	X	m	Total	CATEGORIAS	M	P	C	L	X	m	Total
Acata	27	31	3		1		62	Focaliza atenção	6	6					12
Avalia conhecimento	4	6					10	Hostiliza	1		2				3
Ameaça	9	3				1	13	Imita	1	1	3		1		6
Brinca	7	57	24		5	2	95	Impõe condição	4						4
Consola	2		1				3	Informa	110	59	8			2	179
Convida	1		4				5	Mostra	3	5	1				9
Cuida	17	15			1		33	Oferece	6	10					16
Corrige	13	6	1				20	Pede	1	5			1		7
Comenta s/sujeito	6	3					9	Protege	1						1
Chama	1		1		1		3	Promete	5	4			1	1	11
Contradiz	5	2			1		8	Pune							
Dã ordem	35	15			2	2	54	Pergunta	64	45	16		2	1	128
Distrai p/outra atividade	1	2					3	Recomenda	7	2					9
Demonstra	2						2	Recusa	4	2					6
Expressa Descontentamento								Restringe	30	12	2		1	3	48
Expressa Afeto-Alegria	8	5	6		3		22	Sugere	14	10				1	25
Elogia	5						5	Segue							
Faz queixa		1					1	Total	400	307	72	0	20	13	812

TABELA 6

Frequência total das categorias apresentadas pelos diferentes interlocutores de Beatriz

e m (13 - 1,6%). Com relação às pessoas que interagiram com Beatriz, os dados de frequência e suas respectivas percentagens são: M (400 - 49,2%), P (307 - 37,8%), C (72 - 8,8%), X (20 - 2,4%) e m (13 - 1,6%) (ver tabela - 6 e 2). Estes dados mostram a importância da mãe e do pai de Beatriz em suas interações, que juntos representam 78,6% das interações apresentadas por ela e 87% das interações recebidas por ela.

A análise da participação dos pais de Beatriz, para as categorias informa e pergunta, mostra que 79,4% das informações dadas por Beatriz e 95,7% de suas perguntas se dirigiram a eles. Por outro lado, eles foram responsáveis por 94,3% das informações recebidas por ela e por 85% das perguntas feitas a ela (ver tabela 7). A única categoria das cinco mais frequentes em que o pai tanto recebeu quanto apresentou uma frequência maior do que a mãe foi a categoria brinca.

Em síntese, os dados mais significativos de Beatriz mostram que:

- a) sua mãe esteve presente em todas as sessões e seu pai em 3/4 delas.
- b) seu pai foi a pessoa mais significativa para ela, num maior número de sessões, em termos de frequência total das interações, por sessão.
- c) sua mãe foi a pessoa com quem ela mais interagiu e quem mais interagiu com ela, em termos de frequência total das interações, em todas as sessões.
- d) as categorias informa e pergunta foram a primeira e terceira mais frequentemente apresentadas por Beatriz e as primeira e segunda mais frequentemente apresentadas a ela, parecendo ser,

TABELA 7

% das 5 categorias mais frequentes apresentadas pelo sujeito com relação a interlocutores a quem o sujeito apresentou mais de 15% de suas interações

BEATRIZ	M	P	Total
Informa	51.0	28.4	79.4
Acata	61.2	29.7	90.9
Pergunta	73.4	22.3	95.7
Brinca	5.8	57.3	63.1
Pede	49.1	43.8	92.9

DÉBORA	M	I	Total
Informa	73.9	17.1	91.0
Pergunta	75.3	8.6	83.9
Acata	75.4	19.3	94.7
Recusa	66.6	16.6	83.2
Brinca	13.3	16.6	29.9

MARCOS	M	P	R	m	Total
Informa	21.8	30.9	24.6	7.0	84.3
Acata	42.0	14.7	23.8	12.5	93.0
Brinca	3.1	14.2	0	36.5	53.8
Pede	36.6	33.3	23.3	6.6	99.8
Imita	33.3	9.5	4.7	19.0	66.5

VALTER	M	I	m	Total
Acata	21.4	56.1	22.4	99.9
Informa	46.0	44.0	10.0	100.0
Brinca	2.0	58.3	39.5	99.8
Recusa	12.5	62.5	25.0	100.0
Imita	3.3	76.6	20.0	99.9

% das 5 categorias mais frequentes apresentadas ao sujeito por interlocutores responsáveis por mais de 15% das interações que o sujeito recebeu

BEATRIZ	M	P	Total
Informa	61.4	32.9	94.3
Pergunta	50.0	35.1	85.1
Brinca	7.3	60.0	67.3
Acata	43.5	50.0	93.5
Dá ordem	64.8	27.7	92.5

DÉBORA	M	I	Total
Informa	73.5	18.6	92.1
Pergunta	87.0	6.5	93.5
Restringe	72.6	21.9	94.5
Dá ordem	86.4	8.1	94.5
Brinca	4.7	61.9	66.6

MARCOS	M	P	R	Total
Pergunta	20.8	44.4	23.6	88.8
Dá ordem	39.3	19.6	32.7	91.6
Brinca	2.0	16.0	0	18.0
Informa	40.9	15.9	27.2	84.0
Restringe	45.7	17.1	17.1	79.9

VALTER	M	I	m	total
Brinca	6.5	65.7	27.6	99.8
Restringe	25.0	63.6	11.3	99.9
Informa	34.1	51.2	14.6	99.9
Dá ordem	35.9	58.9	5.1	99.9
Cuida	27.5	72.4	0	99.9

portanto, as mais significativas, pelo menos em termos de frequência.

- e) os pais de Beatriz foram os principais responsáveis pelas categorias informa e pergunta, tanto em termos de recebimento quanto em termos de apresentação dessas categorias.

## DÉBORA

Das 12 sessões realizadas com Débora, 5 foram pela manhã, das 9:30 às 12:00 e 7 à tarde ou à noite, das 12:30 às 18:50. Apenas uma foi realizada no fim de semana.

A mãe de Débora esteve presente em 10 sessões, o pai em 4 mas sendo que em duas durante um período muito curto, os irmãos maiores em 9 e a irmã menor em 5. Em 5 sessões, ela interagiu com algum outro adulto e em 3 com alguma outra criança. (ver tabela 1).

Sua mãe foi a pessoa com quem ela mais interagiu e que mais interagiu com ela, em 8 sessões, enquanto que os I em 3 e o P em 1. (ver tabela 1). Em termos de percentagem das interações, Débora dirigiu 61,3% à M, 20,3% aos I e 7,2% ao P. E recebeu 67,8% da M, 21% dos I e 6,3% do P. 73,1% das interações de Débora foram dirigidas a adultos e 26,7% a crianças, enquanto que ela recebeu 77,5% das interações de adultos e 22,3% de crianças. Esses dois conjuntos de dados apontam para o grande peso que tem a M de Débora em suas interações, sendo seus irmãos os seguintes.

As cinco categorias mais frequentes apresentadas por Débora e suas respectivas percentagens são: informa (146 - 28,5%), pergunta (81 - 15,8%), acata (57 - 11,1%), recusa (36 - 7%) e



brinca (30 - 5,8%) (ver tabela 3 e figura 1). As cinco categorias mais frequentes apresentadas a ela são: informa (102 - 23,2%), pergunta (77 - 17,5%), restringe (73 - 16,5%), dá ordem (37 - 8,4%) e brinca (21 - 4,8%) (ver tabela 4 e figura 2). O total das interações apresentadas por Débora foi 512 e o total das recebidas por ela foi 441. Estes dados mostram a importância das categorias informa e pergunta que juntas representam 44,3% das interações apresentadas por Débora e 40,7% das interações recebidas por ela.

A análise das pessoas com quem Débora interagiu mostra os seguintes dados, em termos de frequência das interações e suas respectivas percentagens: M (314 - 61,3%), I (104 - 20,3%), P (37 - 7,2%), X (24 - 4,6%), m (17 - 3,3%) e i (16 - 3,1%) (ver tabela 8 e 2). Com relação às pessoas que interagiram com Débora, os dados de frequência e percentagem são os seguintes: M (299 - 67,8%), I (93 - 21%), P (28 - 6,3%), X (15 - 3,4%), m (4 - 0,9%) e i (2 - 0,4%) (ver tabelas 9 e 2). Estes dados mostram a importância da mãe e dos irmãos de Débora, em suas interações, que juntos apresentam 81,6% das interações apresentadas por ela e 88,8% das recebidas por ela.

A análise da participação da M e I de Débora, para as categorias informa e pergunta, mostra que 91% das informações dadas por Débora e 83,9% de suas perguntas se dirigiram a eles. Por outro lado, eles foram responsáveis por 92,1% das informações recebidas por ela e 93,5% das perguntas feitas a ela (ver tabela 7). Entretanto, deve-se ressaltar o maior peso da mãe nesses dados. A única categoria, das cinco mais frequentes, em que os I tanto receberam quanto apresentaram uma frequência maior do que a mãe foi a categoria brinca.

CATEGORIAS	M	P	I	i	X	m	Total	CATEGORIAS	M	P	I	i	X	m	Total
Acata	43	3	11				57	Focaliza atenção							
Avalia conhecimento								Hostiliza			10	1		2	13
Ameaça			2			1	3	Imita			4				4
Brinca	4	5	4	9	3	5	30	Impõe condição							
Consola				3			3	Informa	108	6	25		5	2	146
Convida			1				1	Mostra	9	3	1	1		2	16
Cuida								Oferece	2				2	1	5
Corrige	1						1	Pede	11	2	6				19
Comenta s/sujeito								Protege							
Chama	17	3	1			2	23	Promete							
Contradiz	3		4				7	Pune							
Dá ordem	2						2	Pergunta	61	6	7		7		81
Distrai p/outra atividade								Recomenda							
Demonstra								Recusa	24	4	6		2		36
Expressa Descontentamento	15	1	13				29	Restringe			6				6
Expressa Afeto-Alegria	12	2	2	2	4	1	23	Sugere	1						1
Elogia								Segue	1	2			1	1	5
Faz queixa			1				1	Total	314	37	104	16	24	17	512

TABELA 8

Frequência total das interações de Débora com relação a seus diferentes interlocutores, por categoria

CATEGORIAS	M	P	I	i	X	m	Total	CATEGORIAS	M	P	I	i	X	m	Total
Acata	7	3	6		1	1	18	Focaliza atenção	1	4					5
Avalia conhecimento	3						3	Hostiliza	6		4			1	11
Ameaça	2		2				4	Imita							
Brinca	1	3	13		3	1	21	Impõe condição							
Consola	3		1				4	Informa	75	2	19		6		102
Convida	1						1	Mostra	2		3				5
Cuida	12		6				18	Oferece	7	3	1				11
Corrige	2		1				3	Pede	3	1			2		6
Comenta s/sujeito								Protege	1						1
Chama	4	3	3				10	Promete			2				2
Contradiz	3		1				4	Pune	1						1
Dá ordem	32	2	3				37	Pergunta	67	4	5		1		77
Distrai p/outra atividade	1		3				4	Recomenda	5						5
Demonstra								Recusa			1			1	2
Expressa Descontentamento				1			1	Restringe	53	2	16		2		73
Expressa Afeto-Alegria	6			1			7	Sugere	1						1
Elogia								Segue		1					1
Faz queixa			3				3	Total	299	28	93	2	15	4	441

TABELA 9

Frequência total das interações dos diferentes interlocutores de Débora, por categoria

Em síntese, os dados mais significativos de Débora mostram que:

- a) sua mãe esteve presente em praticamente todas as sessões - 10 - enquanto que o pai só esteve presente em 1/6 delas e os irmãos em 3/4.
- b) sua mãe foi a pessoa mais significativa para ela, num maior número de sessões e foi a pessoa com quem ela mais interagiu e quem mais interagiu com ela.
- c) as categorias informa e pergunta foram as mais apresentadas por ela, Débora, sendo, portanto as mais significativas em termos de frequência.
- d) a mãe e os irmãos mais velhos foram os principais responsáveis pelas categorias informa e pergunta, tanto em termos de recebimento quanto de apresentação dessas categorias.

#### MARCOS

Das 12 sessões levadas a cabo com Marcos, 7 foram realizadas pela manhã das 11: às 12:00 e 5 à tarde ou à noite das 15:00 às 19:10. Uma das sessões foi num domingo.

A mãe de Marcos esteve presente em 10 sessões, embora durante muito pouco tempo em uma, seu pai em 4, o irmão em 6, a tia Regina em 4, a prima Ester em 5. Em 5 sessões, Marcos interagiu com algum outro adulto e em 8 com alguma outra criança (ver tabela 1).

Seu pai foi a pessoa com quem ele mais interagiu e que mais interagiu com ele, em 4 sessões - em termos de frequência total das interações, por sessão - sua mãe e Regina em 3 e X e m em 1. (ver tabela 1). Isto significa que, embora o pai tenha

estado presente em apenas a metade das sessões em que a mãe esteve ele foi o principal interlocutor de Marcos, numa proporção maior delas. Entretanto, em termos absolutos, sua mãe foi a pessoa que mais interagiu com ele e com quem ele mais interagiu, embora a diferença entre ela e o pai não seja muito grande. Segundo a tabela 2, Marcos dirigiu 26,7% de suas interações à M e 22,9% ao P, enquanto que 31% partiram de sua mãe em relação a ele e 23,8% de seu pai. Uma análise da percentagem das interações apresentadas e recebidas por Marcos, em termos de adultos e crianças, mostra que 70,9% foram dirigidas a adultos e 29% a crianças, enquanto que 85,2% foram recebidas de adultos e 14,5% de crianças (ver tabela 2). Isso mostra uma maior proporção das interações de Marcos com adultos apesar dele receber significativamente mais de adultos do que apresentar a eles.

As cinco categorias mais frequentemente apresentadas por Marcos foram: informa (142 - 30,4%), acata (88 - 18,8%), brinca (63 - 13,5%), pede (30 - 6,4%) e imita (21 - 4,5%) (ver tabela 3 e figura 1). As cinco mais frequentemente apresentadas a ele foram: pergunta (72 - 13,9%), dá ordem (61 - 11,8%), brinca (50 - 9,7%), informa (44 - 8,5%) e restringe (35 - 6,8%). (ver tabela 4 e figura 2). O total de interações apresentadas por Marcos foi de 466 e o total das recebidas foi 515.

Não há para Marcos categorias que possam ser consideradas mais importantes como informa e pergunta o foram para Beatriz e Débora. A percentagem que ele apresentou de informa mais pergunta foi de 33,4% e a que recebeu foi de 22,4%.

A análise das pessoas com quem Marcos interagiu mostra os seguintes dados, em termos de frequência das interações e suas respectivas percentagens: M (125 - 26,7%), P (105 - 22,9%),

R (73 - 15,6%), m (73 - 15,6%), i (34 - 7,2%), E (29 - 6,2%) e X (27 - 5,7%) (ver tabelas 2 e 10). Com relação às pessoas que interagiram com Marcos, os dados de frequência e suas percentagens são os seguintes: M (160 - 31%), P (123 - 23,8%), R (117 - 22,7%), m (53 - 10,3%), X (40 - 7,7%), i (14 - 2,7%) e E (8 - 1,5%) (ver tabelas 2 e 11). A soma das percentagens das interações de Marcos com relação a seus pais é de 49,6% e das interações dos pais com relação a ele é de 54,8%. Deve-se salientar que também aqui não há pessoas que possam ser consideradas realmente significativas nas interações de Marcos, como ocorreu com Beatriz e Débora, e que a proporção de interações com P e R foi maior do que com a M.

A análise da participação dos pais de Marcos para as categorias informa e pergunta mostra que 52,7% das informações dadas por Marcos se dirigiram a eles e 42,8% de suas perguntas se dirigiram à mãe; não havendo nenhuma para o pai. Por outro lado, eles foram responsáveis por 56,8% das informações dadas a Marcos e 65,2% das perguntas feitas a ele. (tabela 7). Deve-se salientar que Marcos proporcionou mais informações ao P e R do que à M mas que perguntou mais à M, e que tanto o P quanto R perguntaram mais a ele do que a M, embora ela tenha sido quem mais proporcionou informação a ele. Aqui também o pai brincou mais com Marcos do que a mãe.

Em síntese, os dados mais significativos de Marcos mostram que:

- a) sua mãe esteve presente em 3/4 das sessões e seu pai em 1/3 delas.
- b) seu pai foi a pessoa mais significativa para ele, num maior

CATEGORIAS	M	P	i	R	E	X	m	Tot	CATEGORIAS	M	P	i	R	E	X	m	Tot
Acata	37	13	1	21	2	3	11	88	Focaliza atenção								
Avalia Conhecimento									Hostiliza			2					2
Ameaça									Imita	7	2		1	6	1	4	21
Brinca	2	9	25			4	23	63	Impõe condição								
Consola									Informa	31	44	1	35	13	8	10	142
Convida							1	1	Mostra	8	4		1	2		1	16
Cuida									Oferece	2			1			2	5
Corrige	2	1		1				4	Pede	11	10		7			2	50
Comenta s/sujeito									Protege								
Chama	8	1	1				1	11	Promete								
Contradiz		4		1		3		8	Pune								
Dá ordem	3		1		1			5	Pergunta	6			1	2	3	2	14
Distrai p/outra atividade									Recomenda								
Demonstra									Recusa	4	7		2		1	2	16
Expressa Descontentamento	2	5		2		1		10	Restringe			2		1	2		5
Expressa Afeto-Alegria		3	1		1	1	14	20	Sugere								
Elogia									Segue	2	2			1			5
Faz queixa									Total	125	105	34	73	29	27	75	466

TABELA 10

Frequência total das interações de Marcos com relação a seus diferentes interlocutores, por categoria

CATEGORIAS	M	P	i	R	E	X	m	Tot	CATEGORIAS	M	P	i	R	E	X	m	Tot
Acata	16	8	1	6			2	33	Focaliza atenção	6			6				12
Avalia Conhecimento	1	11				1		13	Hostiliza	14							14
Ameaça	6	1		2	1	1		11	Imita	3				2			5
Brinca	1	8	10			8	23	50	Impõe condição				4				4
Consola		1						1	Informa	18	7		12	2	4	1	44
Convida									Mostra		1					5	6
Cuida	10	1		10			2	23	Oferece	3	4		6		1	1	15
Corrige		2		1				3	Pede		7	1	1	1	2	3	15
Comenta s/sujeito	3	1				1		5	Protege				2				2
Chama	5	4				1	3	13	Promete	5	1		10				16
Contradiz	5	4		1	1			9	Pune								
Dá ordem	24	12		20		2	3	61	Pergunta	15	32		17		5	3	72
Distrai p/outra atividade		3				1		4	Recomenda	1			9				10
Demonstra	1	1						2	Recusa		1	1				1	3
Expressa Descontentamento									Restringe	16	6		6	1	4	2	35
Expressa Afeto-Alegria		1	1	1		2	3	8	Sugere	5	4		3		7	1	20
Elogia	4	2						6	Segue								
Faz queixa									Total	160	123	14	117	8	40	53	515

TABELA 11

Frequência total das interações dos diferentes interlocutores de Marcos, por categoria

- número de sessões, em termos de frequência total das interações, por sessão.
- c) sua mãe foi a pessoa com quem ele mais interagiu e que mais interagiu com ele, em termos de frequência total das interações, em todas as sessões.
- d) Marcos não apresentou categorias que possam ser consideradas consistentemente mais significativas, ou seja, que sejam ao mesmo tempo as mais frequentemente apresentadas e recebidas.
- e) deve ser salientada a maior frequência de interações de Marcos com P e R, em comparação com a M, tendo em vista que eles só estiveram presentes na metade das sessões em que ela esteve.

#### VALTER

Foram levadas a cabo apenas 10 sessões com Valter porque seu pai nunca esteve presente e devido ao pouco contato que ele tem com Valter. Destas, 4 foram pela manhã das 9:45 às 12:00 e 6 à tarde ou à noite das 16:30 às 18:45, sendo que duas no fim de semana.

A mãe de Valter esteve presente em 5 sessões mas em uma delas ela saiu logo no início, e as irmãs em 9. Em uma sessão Valter interagiu com outro adulto e em 5 com outras crianças. (ver tabela 1).

Suas irmãs foram as pessoas com quem ele mais interagiu em 5 sessões - em termos de frequência total das interações, por sessão - sua mãe em 2 e m em 3. Por outro lado, suas irmãs foram as pessoas que mais interagiram com Valter, em 5 sessões,

sua mãe em 4 e m em 2. Aqui deve-se ressaltar que em uma das sessões a frequência da interação da mãe e das irmãs com relação a Valter foi idêntica. (ver tabela 1). Os dados da tabela 2 também mostram que Valter dirigiu uma maior percentagem de interações a suas irmãs (56,8%) sendo elas responsáveis pela maior percentagem de interações recebidas por ele (53,9%). Uma análise da percentagem das interações apresentadas e recebidas por Valter, em termos de adultos e crianças, mostra que 22,4% das interações de Valter foram dirigidas a adultos (apenas sua M) e 77,5% a crianças, enquanto que 29,4% das interações recebidas por ele partiram de adultos e 70,3% de crianças (ver tabela 2). Esses dados mostram a pouca interação que Valter tem com adultos.

As cinco categorias mais frequentes, apresentadas por Valter, e suas respectivas percentagens, foram: acata (98 - 23,3%), informa (50 - 11,9%), brinca (48 - 11,4%), recusa (32 - 7,6%) e imita (30 - 7,1%) (ver tabela 3 e figura 1). As cinco categorias mais frequentemente apresentadas a ele foram: brinca (76 - 17,6%), restringe (44 - 10,1%), informa (41 - 9,5%), dá ordem (39 - 9%), cuida (29 - 6,7%). (ver tabela 4 e figura 2). O total das interações apresentadas por Valter foi de 419 e o das recebidas por ele de 432. Da mesma maneira, que para Marcos, não há para Valter categorias que pareçam ser mais significativas. A percentagem que ele apresentou de informa e pergunta foi de 13,8% e a que ele recebeu foi de 15%.

A análise das pessoas com quem Valter interagiu mostra os seguintes dados, em termos de frequência total e percentagens: M (94 - 22,4%), I (238 - 56,8%), m (87 - 20,7%) e X (0%). (ver tabela 12 e 2). Com relação às pessoas que interagiram com Valter, os dados de frequência e percentagem são: M (127 - 29,4%),



CATEGORIAS	M	I	m	X	Total	CATEGORIAS	M	I	m	X	Total
Acata	21	55	22		98	Focaliza atenção					
Avalia Conhecimento						Hostiliza		24			24
Ameaça		2			2	Imita	1	23	6		30
Brinca	1	28	19		48	Impõe condição					
Consola						Informa	23	22	5		50
Convida		2	4		6	Mostra	5	6	2		13
Cuida						Oferece	1	3	3		7
Corrige						Pede	19	6			25
Comenta s/sujeito						Protege					
Chama	5	7			12	Promete					
Contradiz						Pune					
Dá ordem						Pergunta	5	3			8
Distrai p/outra atividade						Recomenda					
Demonstra						Recusa	4	20	8		32
Expressa descontentamento	6	20	2		28	Restringe	1	1	3		5
Expressa afeto-alegria	1	7	11		19	Sugere		3			3
Elogia						Segue	1	6	2		9
Faz queixa						Total	94	238	87		419

TABELA 12

Frequência total das interações de Valter com relação a seus diferentes interlocutores, por categoria

CATEGORIAS	M	I	m	X	Total	CATEGORIAS	M	I	m	X	Total
Acata	16	6	4		26	Focaliza atenção	1				1
Avalia Conhecimento	1				1	Hostiliza		10	1		11
Ameaça	5	5			10	Imita		3	1		4
Brinca	5	50	21		76	Impõe condição		1			1
Consola	6	1			7	Informa	14	21	6		41
Convida		3	2		5	Mostra	1	4	4		9
Cuida	8	21			29	Oferece	4	11	4		19
Corrige	1				1	Pede		5	1		6
Comenta s/sujeito	1	2	1		4	Protege	2	3			5
Chama	3	6	8		17	Promete	4				4
Contradiz						Pune					
Dá ordem	14	23	2		39	Pergunta	13	7	3	1	24
Distrai p/outra atividade	1	4			5	Recomenda					
Demonstra						Recusa	2	3	1		6
Expressa descontentamento						Restringe	11	28	5		44
Expressa afeto-alegria	12	12	5		29	Sugere	1	4	1		6
Elogia	1				1	Segue			1		1
Faz queixa						Total	127	233	71	1	432

TABELA 13

Frequência total das interações dos diferentes interlocutores de Valter, por categoria

I (233 - 53,9%), m (71 - 16,4%) e X (1 - 0,2%). (tabelas 13 e 2). Esses dados mostram a maior percentagem de interações de Valter com suas irmãs e o número reduzido de pessoas que interagem com ele.

A análise da participação da M e das I para as categorias informa e pergunta, mostra que 46% das informações dadas por Valter se dirigiram à M e 44% às I. Por outro lado, a M foi responsável por 34,1% das informações por ele recebidas, e as I por 51,2% (tabela 7). Com relação à categoria pergunta, a frequência apresentada por Valter foi muito baixa para ser significativa - 8 em 10 sessões. E ele recebeu 54,1% das perguntas feitas, da M e 29,1% das I. A única categoria das cinco mais frequentes em que a M recebeu de Valter mais interações que as I, foi a categoria informa.

Em síntese, os dados mais significativos de Valter mostram que:

- a) sua mãe esteve presente em apenas 2/5 das sessões.
- b) suas irmãs são as pessoas mais significativas para Valter.
- c) não há categorias mais significativas para ele, sendo a frequência das categorias informa e pergunta bastante reduzida.

#### Dados de análise funcional

##### BEATRIZ

##### 1) Brinca:

Os dados de frequência da categoria brinca mostram que esta é a quarta categoria mais frequente no repertório de Beatriz (68) representando 8,5% de suas interações. As brincadeiras de

Beatriz se dirigiram, principalmente, a seu P (39) e a C (17), e ocorreram em 9 das 12 sessões.

Segundo os dados de análise funcional, Beatriz costumou brincar em situações que podem ser consideradas favoráveis ao brincar (60%), o fez principalmente através de mímica (38%) e através de verbalizações (30,6%), sendo que em 10,7% expressando fantasia, e recebeu como consequência comportamentos que demonstram a aceitação de sua brincadeira (42,6%) e que em 7,9% das vezes expressaram fantasia. Em 19% das ocasiões ela não recebeu nenhuma consequência para suas brincadeiras (tabela 14).

Do ponto de vista de seus interlocutores, o brincar é a terceira categoria mais frequentemente recebida por Beatriz (95). Seu P e C foram as pessoas que mais brincaram com ela; 57 e 24 respectivamente. As brincadeiras apresentadas a Beatriz ocorreram em 62,5% das vezes em situações gerais sem um antecedente explícito. Em 15,9% das vezes, o brincar dirigido a Beatriz procurou distraí-la para outra atividade. Essas brincadeiras se deram principalmente através de mímica (43,1%) e de objetos (33%), e receberam como consequência comportamentos que denotaram a aceitação de Beatriz (48,5%). Em 14,2% das vezes, ela não apresentou nenhuma consequência. (tabela 15).

## 2) Corrige:

Beatriz corrigiu seus interlocutores apenas 7 vezes sendo que 6 vezes seus pais. Essas correções foram tanto negando o que o outro fez ou disse como informando-o sobre a forma correta da verbalização ou ação. 62,5% das consequências recebidas por Beatriz para essa categoria denotaram uma aceitação da mesma. (tabela 16).

## BRINCA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- geral sem antecedente explícito	31.7	54.2	46.5	21.2	- através de verbalização	30.6	17.0	17.1	-	- que denota aceitação da brincadeira	42.0	19.9	16.4	74.8
- favorável ao brincar	60.0	28.5	51.5	76.5	- através de contato físico	15.2	54.2	67.1	39.5	- que denota não-aceitação da brincadeira	9.4	34.1	-	6.1
- desfavorável ao brincar	7.7	17.0	1.7	2.1	- através de mímica	38.0	22.8	6.8	45.6	- neutra	3.0	2.8	5.1	6.1
- em que o brincar procura distrair a criança para outra atividade	-	-	-	-	- através de objeto	15.3	5.7	8.6	14.5	- não relacionada à categoria	12.6	-	5.4	-
					- que inclui fantasia	10.7	2.8	-	56.2	- não consequência devido a interferência	12.6	5.7	5.1	4.1
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- ausência consequência	19.0	37.1	39.6	8.3
										- que inclui explicação	1.5	2.8	-	-
										- que inclui fantasia	7.9	-	-	-
										- expressada através de gestos	-	-	-	-

TABELA 14

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação a seus interlocutores (%)

## BRINCA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- geral sem antecedente explícito	62.5	31.5	19.0	26.2	- através de verbalização	21.6	10.0	55.1	16.3	- que denota aceitação da brincadeira	48.5	50.0	74.9	57.0
- favorável ao brincar	20.5	62.9	72.3	70.7	- através de contato físico	1.1	65.0	21.2	31.3	- que denota não-aceitação da brincadeira	14.1	20.0	6.8	11.3
- desfavorável ao brincar	-	-	-	-	- através de mímica	43.1	25.0	6.3	38.0	- neutra	14.0	5.0	6.6	2.8
- em que o brincar procura distrair a criança para outra atividade	15.9	5.2	8.3	2.7	- através de objeto	33.0	-	17.0	13.6	- não relacionada à categoria	-	-	-	2.8
					- que inclui fantasia	2.2	10.0	-	49.3	- não consequência devido a interferência	8.3	-	6.8	4.2
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- ausência consequência	14.2	25.0	4.5	21.4
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	1.1	5.0	-	8.5
										- expressada através de gestos	-	-	-	-

TABELA 15

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

## CORRIGE

Situação	Especificação da Categoria				Especificação da Categoria	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- de correção de categoria verbal	62.5	-	25.0	-	- negando o que o S fez ou disse	50.0	-	100	-	- que denota aceitação da correção	62.5	-	25.0	-
- de correção de categoria não verbal	37.5	-	75.0	-	- informando sobre forma correta de verbalização ou ação	50.0	-	-	-	- que denota não aceitação da correção	12.5	-	25.0	-
- neutra	-	-	-	-						- neutra	12.5	-	25.0	-
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- não relacionada à categoria	-	-	-	-
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- não consequência devido a interferência	-	-	-	-
										- ausência consequência	12.5	-	25.0	-
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gestos	-	-	-	-

TABELA 16

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

## CORRIGE

Situação	Especificação da Categoria				Especificação da Categoria	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- de correção de categoria verbal	100.0	100.0	66.6	-	- negando o que o S fez ou disse	25.0	-	66.6	-	- que denota aceitação da correção	52.4	-	33.3	-
- de correção de categoria não verbal	-	-	33.3	-	- informando sobre forma correta de verbalização ou ação	75.0	100.0	33.3	-	- que denota não aceitação da correção	10.5	66.6	33.3	-
- neutra	-	-	-	-						- neutra	10.4	-	-	-
					- que inclui explicação	25.0	-	-	-	- não relacionada à categoria	10.5	33.3	-	-
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- não consequência devido a interferência	5.2	-	-	-
										- ausência consequência	10.5	-	33.3	-
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gestos	-	-	-	-

TABELA 17

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

As 20 correções recebidas por Beatriz partiram de sua M (13) e de seu P (6). Elas ocorreram sempre numa situação de correção de categoria verbal e em 75% das vezes se deram através da informação sobre a forma correta de verbalização, sendo que 25% das correções incluíram uma explicação. Em 52,4% das vezes, Beatriz demonstrou a aceitação da correção. (tabela 17).

### 3) Contradiz:

Das 21 contradições apresentadas por Beatriz, 16 se dirigiram à sua M e 5 a seu P. Elas incluíram em 4,7% das vezes uma explicação. O contradizer de Beatriz ocorreu principalmente em situações neutras (71,1%) e em 40% das vezes recebeu como consequência comportamentos que denotaram sua não-aceitação. Em 25% das ocasiões ela não recebeu nenhuma consequência mas em 15%, as consequências que ela recebeu incluíram uma explicação e em 15% fantasia. (tabela 18).

Sua M foi a principal pessoa que a contradisse (5 vezes em 8). As contradições recebidas por Beatriz incluíram uma explicação em 25% das vezes e ocorreram principalmente em situações que podiam propiciar o contradizer (62,5%). Em 42,7% das ocasiões, Beatriz demonstrou sua não-aceitação. (tabela 19).

### 4) Hostiliza:

As hostilizações de Beatriz representaram 2,3% de suas interações e se dirigiram principalmente a C (7) e P e L (5). Elas foram mais frequentes em situações neutras (76,3%) e se expressaram tanto fisicamente (44,4%) quanto verbalmente (55,4%). A principal consequência recebida por ela foi de procurar distraí-la para outra atividade (40,9%). (tabela 20).

Situação		CONTRADIZ								Consequência				
		Especificação da Categoria												
B	D	M	V	B	D	M	V	B	D	M	V			
- que pode propiciar o contradizer	28.4	49.9	14.2	-	- expressando o contrário do que foi dito	100	100	100	-	- que denota aceitação do contradizer	-	-	-	-
- neutra	71.1	50.0	85.6	-	- que inclui explicação	4.7	-	-	-	- que denota não aceitação do contradizer	40.0	33.2	14.2	-
					- que inclui fantasia	-	-	14.2	-	- neutra	30.0	16.6	5.7	-
										- não relacionada à categoria	-	-	14.2	-
										- não consequência devido a interferência	5.0	16.6	-	-
										- ausência consequência	25.0	33.3	14.2	-
										- que inclui explicação	15.0	16.6	-	-
										- que inclui fantasia	15.0	-	-	-
										- expressada por gesto	5.0	-	-	-

TABELA 18

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

Situação		CONTRADIZ								Consequência				
		Especificação da Categoria												
B	D	M	V	B	D	M	V	B	D	M	V			
- que pode propiciar o contradizer	62.5	25.0	11.1	-	- expressando o contrário do que foi dito	100.0	100.0	100.0	-	- que denota aceitação do contradizer	14.2	-	-	-
- neutra	37.5	75.0	88.8	-	- que inclui explicação	25.0	25.0	11.1	-	- que denota não aceitação do contradizer	42.7	25.0	-	-
					- que inclui fantasia	-	-	11.1	-	- neutra	14.2	25.0	12.5	-
										- não relacionada à categoria	-	50.0	12.5	-
										- não consequência devido a interferência	14.2	-	12.5	-
										- ausência consequência	14.2	-	62.5	-
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gesto	-	-	-	-

TABELA 19

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

## HOSTILIZA

Situação	Especificação de Categoria					Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que pode propiciar a hostilização	23.3	22.8	-	33.2	- fisicamente	44.4	69.2	100	90.8	- que denota aceitação da hostilização	5.8	-	-	4.7
- neutra	76.3	76.5	100	66.4	- verbalmente	55.1	30.5	-	9.0	- que denota não aceitação da hostilização	23.5	22.9	100.0	28.4
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- que procura distrair para comportamento diferente	40.9	-	-	14.1
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- neutra	-	38.3	-	4.7
					- expressada por gesto	-	-	-	-	- não relacionada à categoria	-	-	-	-
										- não consequência devido a interferência	5.8	15.3	-	9.5
										- ausência consequência	23.5	23.0	-	38.0
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gesto	-	-	-	-

TABELA 20

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

## HOSTILIZA

Situação	Especificação de Categoria					Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que pode propiciar a hostilização	-	80.0	21.3	75.0	- fisicamente	-	49.9	21.4	36.3	- que denota aceitação da hostilização	-	-	-	-
- neutra	100.0	20.0	78.3	25.0	- verbalmente	100.0	49.9	78.5	63.5	- que denota não aceitação da hostilização	33.3	49.9	-	45.2
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- que procura distrair para comportamento diferente	-	8.3	-	-
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- neutra	-	8.3	7.1	18.0
					- expressada por gesto	-	-	-	-	- não relacionada à categoria	-	-	7.1	-
										- não consequência devido a interferência	33.3	8.3	42.8	9.0
										- ausência consequência	33.3	25.0	42.8	27.2
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gesto	-	-	-	-

TABELA 21

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)



Beatriz praticamente não foi hostilizada por seus interlocutores; o foi apenas 1 vez por sua M e 2 por C. Isto ocorreu sempre em situações neutras e verbalmente. Houve consequência em apenas 33,3% das vezes, denotando não-aceitação da hostilização. (tabela 21).

#### 5) Restringe:

Beatriz apresentou uma frequência de 6 restrições dirigidas a L (4) e P (2) que ocorreram principalmente em situação de não-interação (66,6%) e se expressaram seja através de ordem verbal (54,5%) ou alteração da situação (45,3%). As consequências recebidas por ela foram principalmente neutras (36,2%) ou não houve consequência. (36,3%) (tabela 22).

Das 48 restrições recebidas por Beatriz, 30 partiram de sua M e 12 de seu P. Elas ocorreram 76,1% das vezes em situações de não-interação e se expressaram através de ordem verbal (95,7%) sendo que 16,6% delas incluíram uma explicação. As consequências apresentadas por Beatriz foram de aceitação em 31,8% das ocasiões e de não-aceitação em 29,3% delas. (tabela 23).

#### 6) Informa:

Das 239 informações apresentadas por Beatriz, 122 se dirigiram à M, 68 ao P e 26 e 20 a C e X. Ocorreram principalmente em situações propícias ao ensino (51%) ou sem um antecedente explícito (38,2%). Essas informações diziam respeito em 44,4% das vezes ao comportamento de outros ou próprio e em 25,2% a conceitos, e incluíram 7,7% de fantasia. As consequências recebidas por ela foram propícias para o ensino em 39,8% das vezes,

## RESTRINGE

Situação	Especificação de Categoria				Especificação de Categoria	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que pode propiciar o restringir	33.3	33.3	20.0	29.0	- através de controle físico	-	16.0	40.0	-	- que denota aceitação do restringir	-	-	-	10.0
- neutra	-	66.0	60.0	20.0	- através de ordem verbal	54.5	66.0	60.0	60.0	- que denota não aceitação do restringir	9.0	10.0	20.0	40.0
- de não interação	66.6	-	20.0	60.0	- através de alteração da situação	45.3	16.0	-	40.0	- neutra	36.2	-	20.0	-
										- não relacionada à categoria	9.0	-	-	-
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- não consequência devido a interferência	9.0	20.0	-	20.0
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- ausência de consequência	36.3	40.0	60.0	-
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gesto	-	-	-	-

TABELA 22

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

## RESTRINGE

Situação	Especificação de Categoria				Especificação de Categoria	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que pode propiciar o restringir	12.7	35.7	11.6	15.8	- através de controle físico	4.1	2.7	8.5	13.6	- que denota aceitação do restringir	31.8	25.9	28.1	50.0
- neutra	10.5	25.8	29.2	27.7	- através de ordem verbal	95.7	85.9	91.3	72.6	- que denota não aceitação do restringir	29.3	40.7	6.2	40.0
- de não interação	76.1	38.0	58.2	57.7	- através de alteração da situação	-	11.1	-	13.6	- neutra	15.7	12.6	18.6	7.5
										- não relacionada à categoria	4.5	1.4	3.1	-
					- que inclui explicação	16.0	11.1	-	2.2	- não consequência devido a interferência	6.8	12.6	18.7	15.0
					- que inclui fantasia	-	1.3	-	-	- ausência de consequência	11.3	8.4	25.0	7.5
										- que inclui explicação	-	-	-	-
										- que inclui fantasia	-	-	-	-
										- expressada por gesto	-	-	-	-

TABELA 23

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

incluindo 3,5% de explicações. (tabela 24).

Das 179 informações recebidas por Beatriz, 110 foram proporcionadas pela M e 59 pelo P. Elas ocorreram principalmente em situações que propiciam o ensino (59,8%) e versaram sobre conceitos (33,5%), sobre o comportamento de outros ou o próprio (29,5%) e sobre razão e consequência do comportamento (16,5%). Em 13,7% das vezes incluíram fantasia e em 6,8% uma explicação. A principal consequência apresentada por Beatriz foi de demonstração de conhecimento (34,8%). (tabela 25).

#### 7) Pergunta:

11,8% das interações de Beatriz foram perguntas dirigidas principalmente à M (69) e ao P (21), em situações propícias para o ensino (44,1%) ou sem antecedente explícito (39,7%). Essas perguntas foram principalmente sobre conceitos (29,5%) e sobre fatos e acontecimentos (23,3%). As consequências por ela recebidas foram em 74,8% das vezes propícias ao ensino, havendo apenas 7,6% de não-consequência. Em 5,4% das consequências houve explicação (tabela 26).

Das 128 perguntas feitas a Beatriz, 64 foram feitas por sua M, 45 por seu P e 16 por C. Elas ocorreram principalmente em situações propícias ao ensino (46,6%) ou sem antecedente explícito (22,8%). Essas perguntas se relacionaram a eventos privados (29,3%), ao comportamento próprio ou de outros (26,7%) ou foram feitas para saber o que Beatriz havia dito (24,5%). Em 5,5% das vezes, incluíram fantasia. As respostas apresentadas por Beatriz denotaram demonstração de conhecimento em 62,3% das vezes (tabela 27).

## INFORMA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que denota aceitação	-	1.2	-	-	- sobre fatos e acontecimentos	10.1	20.4	21.8	9.6	- que denota aceitação	4.7	2.0	7.8	10.0
- que denota não aceitação	1.6	1.2	1.4	4.0	- sobre comportamento de outros ou próprio	44.4	40.4	39.5	50.7	- que denota não aceitação	2.5	3.2	8.5	2.0
- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	51.0	44.4	37.4	40.0	- sobre conceitos	25.2	14.0	11.2	17.5	- propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	39.8	30.9	27.1	16.0
- que denota expressão de afeto	6.0	4.4	9.9	30.0	- sobre eventos privados	14.6	20.5	23.3	19.5	- que denota expressão de afeto	6.0	2.5	6.3	10.0
- neutra	2.1	1.8	6.3	-	- sobre razão e consequência	3.4	0.6	-	-	- neutra	2.9	0.6	9.2	4.0
- geral sem antecedente explícito	38.2	45.5	44.4	26.0	- concordância sobre que foi informado	-	-	-	-	- não relacionada à categoria	6.1	7.4	5.7	2.0
					- outros	1.2	2.5	3.5	1.9	- não consequência devido a interferência	9.2	8.7	5.7	6.0
					- que inclui explicação	0.8	0.6	-	1.9	- ausência de consequência	27.7	43.5	28.7	50.0
					- que inclui fantasia	7.7	3.8	4.9	-	- que inclui explicação	3.5	1.2	2.1	-
					- expressada por gesto	2.1	8.4	8.5	17.6	- que inclui fantasia	2.6	-	0.7	-
										- expressada por gesto	-	-	-	2.0

TABELA 24

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

## INFORMA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência	Consequência								
	B	D	M	V		B	D	M	V					
- que denota aceitação	-	-	-	-	- sobre fatos e acontecimentos	11.8	17.2	11.5	15.0	- que denota aceitação	1.7	-	-	7.5
- que denota não aceitação	4.3	10.6	4.6	10.8	- sobre comportamento de outros ou próprio	29.5	44.5	55.6	45.0	- que denota não aceitação	11.0	10.6	7.0	7.5
- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	59.8	55.8	55.6	16.2	- sobre conceitos	33.5	25.4	27.8	27.5	- propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	54.8	57.3	16.5	12.5
- que denota expressão de afeto	10.8	3.7	-	37.8	- sobre eventos privados	3.9	4.0	-	2.5	- que denota expressão de afeto	2.8	3.1	2.3	5.0
- neutra	6.8	4.2	14.2	10.8	- sobre razão e consequência	16.5	7.1	2.3	2.5	- neutra	3.8	2.0	23.5	15.0
- geral sem antecedente explícito	17.4	24.8	45.1	24.3	- concordância sobre que foi informado	1.7	-	2.3	2.5	- não relacionada à categoria	7.5	4.5	4.7	-
					- outros	2.2	1.0	-	5.0	- não consequência devido a interferência	20.9	13.9	14.3	10.0
					- que inclui explicação	6.8	2.0	2.3	2.5	- ausência de consequência	16.7	27.9	30.9	42.5
					- que inclui fantasia	13.7	-	-	-	- que inclui explicação	1.1	-	-	-
					- expressada por gesto	-	-	-	2.5	- que inclui fantasia	1.7	-	-	-
										- expressada por gesto	0.5	-	-	2.5

TABELA 25

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

## PERGUNTA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência									
	B	D	M	V										
- que denota aceitação	-	-	-	-	- sobre fatos e acontecimentos	23.3	24.3	13.5	28.4	- que denota aceitação	2.1	-	4.7	-
- que denota não aceitação	4.1	3.1	4.7	14.2	- sobre comportamento de outros ou próprio	16.7	43.4	45.2	28.4	- que denota não aceitação	2.1	3.8	4.7	14.2
- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	44.1	41.9	9.5	14.2	- sobre conceitos	29.5	26.5	31.7	42.8	- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	74.8	58.1	14.2	57.8
- que denota expressão de afeto	7.4	1.0	4.7	28.5	- sobre eventos privados	5.2	4.1	-	-	- que denota expressão de afeto	3.1	-	-	-
- neutra	4.2	4.1	4.5	-	- sobre razão e consequência	13.8	-	4.5	-	- neutra	1.0	7.4	4.7	-
- geral sem antecedente explícito	59.7	49.3	76.1	42.7	- sobre o que disse	10.5	1.0	4.5	-	- não relacionada à categoria	5.4	5.0	-	-
					- outros	-	-	-	-	- não consequência devido a interferência	3.2	2.5	4.7	-
					- que inclui fantasia	-	-	-	-	- ausência consequência	7.6	22.8	66.6	28.3
					- que inclui explicação	-	-	-	-	- que inclui explicação	5.4	2.5	4.7	-
										- que inclui fantasia	3.2	-	-	-
										- expressada por gesto	-	2.5	-	-

TABELA 26

Análise funcional das interações dos sujeitos com relação aos interlocutores (%)

## PERGUNTA

Situação	Especificação de Categoria				Consequência									
	B	D	M	V										
- que denota aceitação	-	-	-	-	- sobre fatos e acontecimentos	1.4	3.7	11.7	-	- que denota aceitação	2.5	-	1.6	4.3
- que denota não aceitação	12.3	5.0	5.9	15.0	- sobre comportamento de outros ou próprio	26.7	26.2	46.0	41.5	- que denota não aceitação	5.8	2.6	1.6	4.3
- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	46.6	58.1	46.2	25.0	- sobre conceitos	8.5	4.9	1.4	8.2	- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento	62.3	67.0	54.9	47.8
- que denota expressão de afeto	10.2	5.0	2.8	5.0	- sobre eventos privados	29.3	36.6	16.3	37.5	- que denota expressão de afeto	1.6	1.3	-	4.3
- neutra	7.0	6.2	2.9	-	- sobre razão e consequência	3.9	1.2	4.4	-	- neutra	2.5	1.3	3.2	4.3
- geral sem antecedente explícito	22.8	25.0	41.6	55.0	- sobre o que disse	24.5	25.2	10.4	4.1	- não relacionada à categoria	2.5	1.3	3.2	-
					- outros	4.6	1.2	8.9	8.3	- não consequência devido a interferência	13.6	11.8	12.9	8.6
					- que inclui fantasia	5.5	-	1.4	4.1	- ausência consequência	8.5	14.4	22.5	26.8
					- que inclui explicação	0.7	-	-	-	- que inclui explicação	-	-	1.6	-
										- que inclui fantasia	3.4	2.6	1.6	-
										- expressada por gesto	5.1	17.1	27.4	47.8

TABELA 27

Análise funcional das interações dos interlocutores com relação aos sujeitos (%)

## DÉBORA

## 1) Brinca:

As brincadeiras apresentadas por Débora se dirigiram a todos os seus interlocutores de uma maneira mais ou menos uniforme, representando 5,8% de suas interações. Elas ocorreram principalmente em situações sem antecedente explícito (54,2%) e se deram, em grande parte, através de contato físico (54,2%). Em 37,1% das vezes não houve consequência para suas brincadeiras e em 34,1% houve uma não-aceitação delas. Em apenas 19,9% houve aceitação. (tabela 14).

Os irmãos de Débora foram as pessoas que mais brincaram com ela (13 em 21). Isto ocorreu principalmente em situações favoráveis ao brincar (62,9%), através de contato físico (65%), havendo 10% de fantasia. Em 50% das vezes Débora demonstrou aceitação das brincadeiras e em 25% não apresentou nenhuma consequência. (tabela 15).

## 2) Corrige:

Débora só corrigiu uma vez seus interlocutores e só foi corrigida 3 vezes por eles (2 por sua M e 1 por seus I). As correções dirigidas a Débora ocorreram sempre em situações de correções de categoria verbal e se deram através da informação da forma correta de verbalização. Em 66,6% das vezes, Débora demonstrou a não-aceitação da correção. (tabela 17).

## 3) Contradiz:

Débora contradisse seus interlocutores apenas 7 vezes (4 seus I e 3 sua M). Isto ocorreu tanto em situações neutras quanto em

situações propícias ao contradizer. Em 33,3% das vezes não houve consequências para o seu contradizer e em 33,2% houve não-aceitação. 16,6% das consequências recebidas por Débora incluíram uma explicação. (tabela 18).

Débora recebeu apenas 4 contradições sendo 3 de sua M. Isto ocorreu principalmente em situações neutras (75%) e incluíram 25% de explicação. Apenas uma vez demonstrou a não-aceitação da contradição, nas demais ela apresentou uma consequência não-relacionada com o contradizer(50%) ou neutra (25%). (tabela 19).

#### 4) Hostiliza:

As hostilizações de Débora foram dirigidas principalmente a seus I (10 em 13), em situações neutras (76,5%) e sua forma foi primordialmente física (69,2%). As consequências por ela recebidas, em geral, foram neutras (38,3%) ou de não-aceitação (22,9%). Em 23% das ocasiões não houve consequências. (tabela 20).

As hostilizações recebidas por Débora partiram de sua M (6) e I (4), em situações que podiam propiciar a hostilização (80%). Elas foram igualmente verbais e físicas (49,9%) e na maioria das vezes, Débora demonstrou sua não-aceitação (49,9%). Em 25% das vezes ela não apresentou nenhuma consequência. (tabela 21).

#### 5) Restringe:

Débora só restringiu seus I (6), em geral, em situações neutras (66,6%) e através de ordens verbais. As consequências por ela recebidas denotaram a não-aceitação de suas restrições em 40% das ocasiões e em outras 40% não houve consequências. (tabela 22).

Débora sofreu muitas restrições por parte de seus interlocutores (73) principalmente por parte de sua M (53) e seus I (16). Isso aconteceu tanto em situações de interação (38%) quanto em situações que podiam propiciar o restringir (35,7%). As restrições dirigidas a Débora se deram principalmente através de ordens verbais (85,9%), sendo que 11,1% das ocasiões houve explicação. A principal consequência apresentada por ela foi de não-aceitação (40,7%), entretanto, em 23,9% das vezes ela demonstrou aceitação. (tabela 23).

#### 6) Informa:

Foi a categoria mais frequentemente apresentada por Débora (146) e dirigiu-se principalmente a sua M (108) e I (25). Ela ocorreu tanto em situações sem um antecedente explícito (45,5%) quanto em situações propícias ao ensino ou denotando demonstração de conhecimento (44,4%). Os temas abordados disseram respeito ao comportamento de outros ou próprio (40,4%), a eventos privados (20,5%) e a fatos e acontecimentos (20,4%). Em 43,5% das ocasiões ela não recebeu qualquer consequência pelas informações apresentadas e em 30,9% a consequência foi propícia ao ensino. (tabela 24).

Débora recebeu informações em 102 ocasiões sendo 75 da M e 19 dos I. Isso aconteceu 55,8% das vezes em situações propícias ao ensino e versaram sobre o comportamento de outros ou o próprio (44,5%), sobre conceitos (25,4%) e sobre fatos e acontecimentos (17,2%). As consequências apresentadas por Débora, em 37,5% das vezes, denotaram demonstração de conhecimento e em 27,9% não houve consequências de sua parte. (tabela 25).



## 7) Pergunta:

As perguntas feitas por Débora (81) se dirigiram principalmente à sua M (61), em situações sem antecedente explícito (49,3%) e em situações propícias ao ensino (41,9%). Foram sobre o comportamento de outros ou o próprio (43,4%), sobre conceitos (26,5%) e sobre fatos e acontecimentos (24,3%). As consequências mais frequentemente recebidas por Débora foram propícias ao ensino (58,1%). Em 22,8% das ocasiões ela não recebeu nenhuma consequência para suas perguntas. Houve em 2,5% das consequências, explicações e 2,5% foram expressadas através de gestos. (tabela 26).

Quem mais fez perguntas a Débora foi sua M (67 em 77), principalmente em situações propícias ao ensino (58,1%) ou sem um antecedente explícito (25%). As perguntas foram sobre eventos privados (36,6%), sobre o comportamento de outros ou o próprio (26,2%) ou sobre o que disse (25,2%). Na maioria das vezes, Débora demonstrou conhecimento (67%) e em 17,1% suas respostas às perguntas foram através de gestos. (tabela 27).

## MARCOS

## 1) Brinca:

A maior parte das brincadeiras de Marcos foram dirigidas a seu i (25) e a m (23), num total de 63. Elas aconteceram em situações favoráveis ao brincar (51,5%) ou sem um antecedente explícito (46,5%). Se realizaram principalmente através de contato físico (67,1%). A principal consequência por ele recebida foi de aceitação das brincadeiras (46,4%), entretanto, em 39,6% das ocasiões não houve consequências. (tabela 14).

Quem mais brincou com Marcos foi m (23 em 50) mas também

brincaram seu I (10), seu P (8) e X (8). Isso ocorreu principalmente em situações favoráveis ao brincar (72,3%) e se manifestaram através de verbalizações (55,1%), de contato físico (21,2%) e de objeto (17%). Na maioria das vezes, Marcos demonstrou aceitação das brincadeiras (74,9%). (tabela 15).

## 2) Corrige:

Marcos corrigiu seus interlocutores apenas 4 vezes; a M (2), seu P e R (1). Isso aconteceu, na maioria das vezes, numa situação de correção de categoria não-verbal (75%) e se expressou, sempre, negando o que o outro fez ou disse. As consequências por ele recebidas foram tanto de aceitação, não-aceitação e neutra quanto de ausência de consequência (25% cada). (tabela 16).

Por sua vez, seus interlocutores também quase não o corrigiram (3). Seu P foi responsável por 2 e R por 1 correção. Isso aconteceu, em situações de correção de categoria verbal (66,6%) e não-verbal (33,3%), seja negando o que ele disse (66,6%) ou informando sobre a forma correta da verbalização ou ação (33,3%). Como consequência, Marcos demonstrou igualmente aceitação, não-aceitação ou ausência de consequência. (tabela 17).

## 3) Contradiz:

Marcos contradisse seu P (4) e X (3) sobre 8 ocasiões. Isso ocorreu principalmente numa situação neutra (85,6%). As consequências apresentadas a ele, em geral, foram neutras (57%). (tabela 18).

Marcos recebeu 4 contradições de seu P e 3 da M, num total de 9, que ocorreram em 88,8% das vezes em situações neutras. Elas incluíram uma explicação em 11,1% das vezes. Em geral, Marcos

não apresentou nenhuma consequência a essas contradições (62,5%) (tabela 19).

#### 4) Hostiliza:

Marcos só hostilizou seu I (2), sempre fisicamente, e recebeu sempre a sua não-aceitação. (tabela 20).

Por outro lado, todas as hostilizações que Marcos recebeu foram de sua M (14) sendo 78,3% em situação neutra. Elas foram principalmente verbais (78,5%). Em 42,8% das vezes, Marcos não apresentou consequência e em outras 42,8% das vezes houve interferência. (tabela 21).

#### 5) Restringe:

As restrições apresentadas por Marcos foram dirigidas a I (2), X (2) e E (1) e ocorreram 60% das vezes em situações neutras. Foram através de ordem verbal (60%) e controle físico (40%). Em 60% das ocasiões ele não recebeu nenhuma consequência. (tabela 22).

A maior parte das restrições recebidas por Marcos partiram de sua M (16 em 35); as outras partiram de seu P (6), R (6) e X (4). Elas ocorreram, em 58,2% das ocasiões, em situações de não-interação, através de ordem verbal (91,3%). Como consequência, Marcos demonstrou aceitação (28,1%) ou uma consequência neutra (18,6%) e em 25% das ocasiões não apresentou nenhuma consequência. (tabela 23).

#### 6) Informa:

A maior parte das informações apresentadas por Marcos foram dirigidas a seu P (44), R (35), sua M (31) num total de 142. Em

geral, ocorreram em situações sem um antecedente explícito (44,4%) ou em situações propícias ao ensino ou demonstração de conhecimento (37,4%). Os principais temas foram sobre o comportamento próprio ou de outros (39,5%), sobre eventos privados (23,3%) e fatos e acontecimentos (21,8%). 8,5% dessas informações foram expressadas através de gestos. Em 28,7% das ocasiões Marcos não recebeu nenhuma consequência e em 27,1% as consequências foram propícias ao ensino. 2,1% delas incluíram uma explicação. (tabela 24).

Marcos recebeu apenas 44 informações de seus interlocutores, sendo 18 de sua M, 12 de R e 7 de seu P. Isto ocorreu em 45,1% das vezes sem um antecedente explícito e em 35,6% em situações propícias ao ensino. As informações foram principalmente sobre o comportamento de outros ou o próprio (55,6%) e sobre conceitos (27,8%). Em 30,9% das ocasiões, Marcos não apresentou nenhuma consequência, em 23,5% a consequência foi neutra e em 16,5% ele demonstrou conhecimento. (tabela 25).

#### 7) Pergunta:

Marcos fez apenas 14 perguntas a seus interlocutores, sendo 6 à M, 3 a X e 2 a E e m. Em 76,1% das ocasiões, elas ocorreram sem um antecedente explícito. As perguntas versaram principalmente sobre o comportamento de outros ou o próprio (45,2%) e sobre conceitos (31,7%). Em 66,6% das vezes Marcos não recebeu nenhuma consequência para suas perguntas e 4,7% das consequências incluíram uma explicação. (tabela 26).

A categoria pergunta foi a mais frequentemente apresentada a Marcos (72), sendo seu P responsável por 32, R por 17 e sua M por 15. As perguntas feitas a Marcos ocorreram em situações pro

pícias ao ensino (46.2%) e em situações sem um antecedente explícito (41,6%). Se relacionaram principalmente ao comportamento de outros ou próprio (46%), a eventos privados (16,3%). A principal consequência apresentada por Marcos foi de demonstração de conhecimento (54,8%) e em 22,5% das ocasiões ele não apresentou nenhuma consequência. 27.4% delas foram expressadas através de gestos. (tabela 27).

## VALTER

### 1) Brinca:

A maior parte das brincadeiras de Valter foram dirigidas às I (28) e m (19) num total de 48. Elas ocorreram em situações favoráveis ao brincar (76,5%) ou sem um antecedente explícito (21,2%), e se manifestaram principalmente através de mímica (45,6%) ou contato físico (39,5%). 56,2% dessas brincadeiras incluíram fantasia. As consequências recebidas por Valter foram, em 74,8% das vezes, de aceitação. (tabela 14).

Suas I e m também foram as pessoas que mais brincaram com Valter; 50 e 21, respectivamente, num total de 76. Esta categoria foi a mais frequentemente apresentada a ele. As brincadeiras dirigidas a Valter, ocorreram em situações favoráveis ao brincar (70,7%) ou sem um antecedente explícito (26,2%) e se expressaram principalmente através de mímica (38%) e de contato físico (31,3%). 49.3% delas incluíram fantasia. Em 57% das vezes, Valter demonstrou aceitação e em 21,4% não apresentou consequência. Das consequências 8,5% incluíram fantasia. (tabela 15).

### 2) Corrige:

Nem Valter nem seus interlocutores apresentaram esta categoria.

## 3) Contradiz:

Nem Valter nem seus interlocutores apresentaram esta categoria.

## 4) Hostiliza:

Todas as hostilizações apresentadas por Valter foram dirigidas a suas I (24), em situação neutra (66,4%). Sua forma foi predominantemente física (90,8%). As consequências recebidas por Valter foram de não-aceitação (28,4%) e distração para outra atividade (14,1%). Entretanto, em 38% das ocasiões não houve consequências para suas hostilizações. (tabela 20).

Apenas 11 das interações dirigidas a Valter foram de hostilização, sendo as I responsáveis por 10. Em 75% das vezes, elas ocorreram em situações propícias à hostilização. 63,5% foram verbais e 36,3% físicas. A principal consequência de Valter foi de não-aceitação e em 27,2% das ocasiões ele não apresentou nenhuma consequência. (tabela 21).

## 5) Restringe:

Das 5 restrições apresentadas por Valter, 3 foram dirigidas a m, 1 a M e 1 a I. Elas ocorreram em situações de não-interação (60%), sendo 60% através de ordem verbal e 40% através de alteração da situação. As consequências recebidas por ele foram igualmente de aceitação (40%) e não-aceitação (40%). (tabela 22).

A categoria restringe foi a segunda mais frequentemente apresentada a Valter (44), sendo suas I responsáveis por 28 e sua M por 11. Elas ocorreram principalmente em situação de não-interação (57,7%) e neutra (27,7%), através de ordem verbal (72,6%).

As respostas de Valter foram ora de não-aceitação (40%), ora de aceitação (30%). (tabela 23).

#### 6) Informa:

Das 50 informações apresentadas por Valter, 23 se dirigiram a sua M e 22 e suas I. Elas ocorreram em situações propícias ao ensino (40%), que denotam expressão de afeto (30%) ou sem antecedente explícito (26%). Os principais temas foram o comportamento de outros ou próprio (50,7%), eventos privados (19,5%) e conceitos (17,5%). Em 17,6% das ocasiões, as informações foram expressadas através de gestos. Em 50% das vezes, Valter não recebeu nenhuma consequência, em 16% elas foram propícias ao ensino e em 10% demonstraram expressão de afeto. 2% das consequências por ele recebidas foram através de gestos. (tabela 24).

Valter recebeu 41 interações envolvendo informação, sendo 21 de suas I e 14 de sua M. Elas ocorreram principalmente em situações de expressão de afeto (37,8%) e sem um antecedente explícito (24,3%). As informações apresentadas a Valter foram, em grande parte, sobre o comportamento de outros ou o próprio (45%) e sobre conceitos (27,5%). Em 2,5% das vezes houve uma explicação e as informações foram expressadas através de gestos. Valter não apresentou nenhuma consequência em 42,5% das vezes, em 15% ela foi neutra e em 12,5% demonstrou conhecimento. (tabela 25).

#### 7) Pergunta:

Foram apenas 8 as perguntas feitas por Valter; 5 à sua M e 3 às I. Ocorreram principalmente sem um antecedente explícito (42,7%) ou em situações de expressão de afeto (28,5%). Suas perguntas foram sobre conceitos (42,8%), sobre fatos e acontecimento

tos (28,4%) e sobre o comportamento de outros ou o próprio (28,4%). 57% das consequências a ele apresentadas foram propícias ao ensino e em 28,5% das ocasiões não houve consequência. (tabela 26).

Os interlocutores de Valter lhe fizeram 24 perguntas (13 da M e 7 das I), 55% das vezes sem um antecedente explícito e 25% em situações propícias ao ensino. Os principais temas das perguntas feitas a Valter foram o comportamento de outros ou próprio (41,5 %) e eventos privados (37,3%). 4,1% das perguntas incluíram fantasia. Em 47,8% das vezes Valter demonstrou conhecimento e em 26% não apresentou consequência. Das consequências apresentadas por Valter, 47,8% foram através de gestos. (tabela 27).

#### Dados Não-Quantitativos

##### BEATRIZ

Beatriz tem vários brinquedos com os quais interagiu, seja sozinha, seja junto com seus interlocutores. Na hora do banho, que ela tomava sentada dentro de uma bacia, ela costumava pedir um brinquedo para se entreter enquanto a M dava banho nela. Assim, numa das sessões de banho ela brincou com um boneco que ela ensaboou, limpou com cotonete, enxaguou, secou com a toalha, fez urinar, penteou; em outra, brincou com um elefante de borracha que ela também ensaboou, utilizou para jogar água nela mesma e fazer bolhas dentro d'água. Beatriz também brincou com a mamadeira do boneco, com um saco de canudos, um saco plástico, um balde e uma pá, um fio de metal, um aviãozinho de papel, com bichinhos de plástico e com roupas dela própria quando era menor. Ela também desenhou com uma caneta num caderno.



Quando não estava interagindo com outras pessoas, Beatriz costumava brincar com os diferentes objetos mencionados ou então prestar atenção ao que estava acontecendo à sua volta. Nessas ocasiões, ela observava o que a M, C ou L estavam fazendo, as conversas da M com outras pessoas ou as atividades das pessoas reunidas na 'pracinha' com as quais podia interagir esporadicamente.

Beatriz manteve algumas brincadeiras, principalmente com seu P e também com C e X. Com seu P ela brincou com o aviãozinho de papel, e manteve brincadeiras verbais como chamá-lo de tio e ele protestar, ou fingir que não ia comer quando ele aproximava o garfo de sua boca. Ele também participou da brincadeira que ela manteve com X com os bichinhos de plástico, de colocá-los em cima da cama numa determinada disposição, fazê-los cair, dormir. Aqui o P perguntava onde estava determinado bicho, se estava dormindo ou já tinha acordado e ela respondia. O P também participou de uma brincadeira que Beatriz manteve com C, na qual ele se fazia de bicho papão e o P a ajudava a se esconder. Eles também brincaram de trocar notas de dinheiro, de comprar com esse dinheiro e de esconder um papel numa das mãos e adivinhar em qual delas estava.

Beatriz manteve muitas conversas, principalmente com sua M, mas também com seu P e com C. Foi considerado conversa um intercâmbio verbal que incluísse pelo menos duas verbalizações intercaladas do sujeito e duas de seu interlocutor. Com a M, Beatriz conversou sobre crianças pequenas que usam fraldas, sobre o nome das roupas que vestia, as compras que iriam fazer, o bolo que Beatriz disse que iria fazer, seu machucado, o comportamento do elefante de brinquedo durante o banho, sua sandá-

lia e quem deu as roupas que estavam no armário e as que usava, o que iria comer, seu penteado, o que C fazia, onde iriam e o que iriam fazer, um presente que m ganhou do namorado, sobre o garfo, comida, espelho, retrato, o desenho que ambas faziam, sua roupa de quando era bebê, o picolé e pintinho que queria comprar. Com seu P, ela conversou sobre o comportamento do boneco que urinava, como a comida entra pela boca e vai para o estômago, o doce que comia, o que ela e sua M tinham feito e viram durante o dia, sua dor de cabeça, as diferentes coisas que havia dentro da geladeira, os bichinhos de plástico. Com C, ela conversou sobre futebol, do que iriam brincar, sobre o que ela queria comprar.

#### DÉBORA

Aparentemente, Débora não tem brinquedo, ou seja, durante as diferentes sessões de observação, ela nunca se utilizou de um brinquedo. Suas interações foram com objetos caseiros que estavam disponíveis. Ela foi observada brincando de espirrar água da torneira da banheira onde às vezes tomava banho, jogando água em sua perna com uma bacia e um copo, brincando de tirar o êmbolo de uma seringa e enchê-la de água. Além disso, ela interagiu com uma toalha que enrolou na cabeça, uma garrafa, a comida, a porta e gaveta de um armário, a roupa que estava dentro de uma bacia, uma caixa de fósforo, escova, panela, bolsa, saco, régua, guarda-chuva, com uma boneca que ela balançava por um cordão, um pedaço de pau, um copinho de plástico e terra, uma lata, um carretel vazio e um quadro. Em algumas ocasiões, as interações com objetos também suscitaram a interação com outras pessoas.

Quando Débora não estava interagindo com outras pes-

soas, ela interagia com os objetos, olhava à sua volta o que acontecia, as diferentes pessoas presentes, andava de um lado para outro ou entrava e saía de casa, cantava, dançava, falava sozinha, fazia barulho com a boca, se balançava, batia palmas, mexia na parede ou pulava no sofá.

Os principais interlocutores de suas brincadeiras com outras pessoas foram seus I, com quem ela brincou de tocar com a mão e dizer que estava gelado, bater no ombro, botar a mão no ar e bater. Com a I brincou de balançar um boneco, com a M de mexer no vestido dela que mexia em sua barriga. Com o P de mostrar a mão e ele fingir que iria morder, dele esconder a cara e ela correr.

Com relação às conversas que manteve, seu principal interlocutor foi sua M. Conversaram sobre uma menina que tinha piolho, sobre o que ela, Débora, comeu, sobre alguém que tomou cachaça e ficou bêbado, sobre o verdureiro que chegou, onde o observador morava e onde iria dormir e seu guarda-chuva. Sobre onde o P e outras pessoas estavam, o que iriam fazer no carnaval, quem deu algumas de suas roupas. Com X conversou sobre quem dormia aonde na casa de X. E com I sobre o carretel de linha e os padrinhos de ambas.

## MARCOS

Marcos também não brincou com brinquedos seus a não ser um elefante de encher que espremeu e jogou em cima da cama. Fora isto, ele brincou com um velocípede de E, na casa dela, e com uns pratinhos, garrafinha e tampinha, também de E. Os outros objetos com os quais interagiu foram a água do banho, galinhas e pintos que ele espantou com um cinto, sua mamadeira e tra-

vesseiro, um cadeado e corrente, a torneira do filtro de água, um chaveiro, papel, telhas, balde, uma pá e panela.

Quando Marcos não interagia com outras pessoas, ele manipulava os diferentes objetos ou olhava à sua volta para diferentes objetos ou pessoas. Ele também andou de um lado para outro, vestiu um short, dançou, balançou as mãos, mexeu na cadeira de X e sentou-se debaixo dela, colocou uma caneca e sabão debaixo do chuveiro e observou o chuveiro, tomou banho e enxugou-se.

Muitas de suas brincadeiras com outras pessoas foram brincadeiras paralelas, ou seja, ele e a outra pessoa desempenhavam a mesma atividade mas as interações entre eles eram esporádicas, não sendo essenciais para seu desempenho. Assim, ele dançou com E, olhou por debaixo da porta com E e D, colocou terra com uma pá dentro de uma panela com a avó, olhou e botou o pé num raio de Sol com E e m, e 'lavou' louça com E. Suas brincadeiras interativas com outras pessoas consistiram em colocar e tirar sua mão em cima da mão do I, andar com ele pelo quarto e mandá-lo andar até o P e voltar, balançar o braço do P, segurar e balançar a cabeça de m, tirar e botar as mãos nas mãos de m, esconder a cara e fugir de m, provocar e dançar para m, mexer no telefone de m.

Marcos pouco conversou. Suas conversas foram sobre o café com X e sobre onde costumam fazer compras e programas de televisão, com o P.

VALTER

Ao contrário de Débora e Marcos, Valter tem alguns

brinquedos - velocípede, caminhão, bola, boneca, telefone - com os quais brincou, durante as diferentes sessões, geralmente sozinho. Ele também interagiu com objetos caseiros como panelas, escova, toalha, roupas, pente, lata, travesseiro, abridor e espelho, pedaço de madeira, apito, bolsa e saco de plástico, vidro, aparelho de barbear, jornal, cortina.

Quando não interagia com outras pessoas, Valter manipulava os objetos e brincava, ou o que acontecia frequentemente ficava apenas sentado olhando à sua volta. Algumas vezes ele também ia da sala para o quarto onde ia buscar algo e voltava.

Suas brincadeiras com outras pessoas ocorreram quase que exclusivamente com I e M. Com elas, ele brincou de lutar, de se esconder atrás da cortina, rolar na cama, jogar bola, imitar gestos com as mãos, fingir de cachorro, consertar boneca. Numa sessão, ele passou praticamente todo o tempo brincando com uma I de entrar e sair de um móvel, fingir que estavam dormindo dentro do móvel, tomando banho, dirigindo um carro, fazendo a cama. Com a M ele brincou de riscar.

Só foi registrada uma conversa de Valter, com sua M, sobre a ida dele ao médico.

#### IV - DISCUSSÃO

A presente discussão tem como objetivo uma análise dos resultados obtidos de forma a integrá-los e permitir a formulação de conclusões que possam contribuir para a elaboração de novas pesquisas.

## Avaliação dos Sujeitos

Os dados de frequência apontam para diferenças entre os sujeitos que parecem ser realmente significativas. Assim, Beatriz que foi considerada inicialmente a mais desenvolvida, apresentou um número de interações bastante maior que o de todos os outros sujeitos. Em termos de categoria, ela informou muito mais seus interlocutores, expressou mais afeto, pediu, sugeriu, corrigiu, contradisse e mostrou mais.

Com relação a Débora que também foi considerada como apresentando um bom desenvolvimento, parece haver uma confirmação disto, a partir não só da frequência total de interações apresentadas por ela e em comparação aos dois outros sujeitos, mas também a partir das frequências das categorias informa e pergunta. Embora estas não tenham sido tão altas quanto as de Beatriz, elas a acompanham em termos de importância em seu repertório.

Quanto a Marcos e Valter, os dados também parecem confirmar o menor nível de desenvolvimento destes sujeitos; principalmente com relação a Valter. Ambos apresentaram uma frequência bastante baixa de perguntas e uma frequência alta de imita. Além disso, a frequência de informa de Valter foi mínima se comparada à dos demais sujeitos, enquanto que a de seguir foi bem mais alta que a deles.

As categorias informa e pergunta parecem ser as que, a partir dos dados destes sujeitos, mais diferenciam o maior e menor grau de desenvolvimento; pelo menos o cognitivo. Tradicionalmente, este tem sido mais frequentemente associado ao conceito de desenvolvimento, embora os aspectos motivacionais e de socialização também devam ser considerados já que eles irão reper-

cutir no desenvolvimento cognitivo. Contudo, o que parece ser importante nestas duas categorias é que elas parecem indicar a presença destes dois outros aspectos do desenvolvimento. Pode-se supor que uma criança pouco motivada e pouco sociável, provavelmente, não apresentaria uma frequência alta de informações e perguntas. Elas também apontam para um maior grau de curiosidade da criança em adquirir conhecimento e para um maior grau de transmissão de conhecimento. Além disso, são as categorias que, normalmente, envolvem mais complexidade do comportamento verbal. Isto é, embora as outras categorias possam ser veiculadas através da linguagem, seu principal objetivo não está na linguagem enquanto linguagem. Uma coisa é utilizar a linguagem para pedir, convidar, oferecer, etc.; outra é utilizá-la para transmitir e obter conhecimento. Também os dados de várias outras pesquisas parecem confirmar sua importância.

A categoria imita também aponta para uma diferença entre Marcos e Valter de um lado que apresentam uma frequência bastante mais alta e Beatriz e Débora de outro, parecendo indicar o menor desenvolvimento dos dois primeiros sujeitos. Embora a imitação seja, inquestionavelmente, um fator importante para a aprendizagem, o fato dela diferenciar significativamente os sujeitos mais e menos desenvolvidos, leva à suposição de que poderia ser uma forma menos sofisticada de interação. É possível que Beatriz e Débora se utilizem de outra ou outras categorias para a mesma função da categoria imita em Marcos e Valter. Isto poderia ser certamente esclarecido através de uma análise funcional da categoria.

Além das frequências das categorias, os dados não-quantitativos também parecem apontar para os diferentes níveis de

desenvolvimento apresentados pelos sujeitos. O dado mais significativo parece ser o que se refere às conversas mantidas pelos sujeitos com seus interlocutores. O número de conversas entre Beatriz e seus pais é incomparavelmente maior que o dos outros sujeitos, principalmente, Marcos e Valter que só mantiveram três e uma conversas, respectivamente. A qualidade das brincadeiras de Beatriz com outras pessoas e suas atividades quando não está interagindo também são muito diferentes das dos sujeitos considerados menos desenvolvidos. Um exemplo de brincadeira instrutiva é a brincadeira que Beatriz manteve com X em que ela e X dispunham de bichinhos de plástico em cima da cama e, em determinado momento, seu P começou a pedir que lhe mostrasse diferentes bichos, corrigindo-a quando não acertava e envolvendo-se na fantasia de Beatriz quando ela dizia que determinado bicho estava dormindo, ao perguntar-lhe se ele já tinha acordado ou se o outro também estava dormindo. Nenhum dos outros três sujeitos envolveu-se nesse tipo de brincadeira, com exceção de Valter que numa sessão passou praticamente todo o tempo imitando as representações de uma de suas I que fingia dormir, tomar banho e passar o sabonete fictício a ele, e dirigir um automóvel também fictício. No entanto, esta brincadeira foi essencialmente muda, principalmente por parte de Valter. Brincadeiras típicas de Débora foram botar a mão no I e dizer que estava gelado ou bater em seu ombro. Com o P, ela mostrava a mão e ele fingia que ia morder. Quanto a Marcos, suas brincadeiras com outras crianças foram primordialmente, brincadeiras paralelas.

Com relação às atividades dos diferentes sujeitos quando não estava interagindo com outras pessoas, pode-se dizer que também houve uma diferença qualitativa. Beatriz costumava entre



ter-se com diferentes objetos e brinquedos, mantendo a atividade durante algum tempo. Isto é, ela se envolvia e levava a cabo uma atividade como lavar, enxaguar e finalmente secar um brinquedo com o qual tomou banho. Já as atividades dos demais sujeitos nunca envolveram a realização de um produto final; suas interações com os objetos eram mais esporádicas e abandonadas depois de pouco tempo. Num certo sentido, aqui, Valter também difere de Débora e Marcos por envolver-se durante um tempo mais longo em atividades como chutar uma bola ou andar de velocípede para frente e para trás, dentro de casa. No entanto, estas são atividades muito mecânicas que poderiam desenvolver apenas a área motora grossa. Uma característica comum a Débora, Marcos e Valter é que nos períodos em que não estavam interagindo passavam muito tempo sem fazer nada, apenas olhando à sua volta. Nas poucas vezes em que isto ocorreu com Beatriz também era diferente pois ela parecia não apenas olhar para uma pessoa ou pessoas, mas prestar atenção ao que estava olhando o que raramente aconteceu com os outros sujeitos.

Todas estas diferenças qualitativas entre os sujeitos podem ser vistas na leitura de trechos das transcrições de diferentes sessões que se encontram no apêndice 4. A transcrição de parte da sessão do dia 24/3 de Valter é típica de seu comportamento quando em companhia de pessoas estranhas à sua família e fora de sua casa, sendo assim que o investigador o conheceu.

Os dados da análise funcional, por parte dos sujeitos, da categoria brinca (tabela 14) corroboram o que foi dito acima, havendo uma percentagem bastante maior de brincadeiras através de verbalizações por parte de Beatriz, em contraposição aos demais sujeitos - sendo que nenhuma por parte de Valter - e uma

percentagem maior de brincadeiras através de contato físico por parte dos demais sujeitos. A percentagem de brincadeiras que incluíram fantasia também foi maior para Beatriz, se for levado em conta que os dados de Valter foram inflacionados por uma única sessão - a que ele passou imitando as representações da I. A análise funcional da categoria corrige (tabela 16) também parece ser significativa já que Valter e Débora não apresentaram esta categoria - Débora a apresentou apenas uma vez - e que 62,5% das correções de Beatriz foram numa situação de correção de categoria verbal enquanto que as de Marcos foram 75% das vezes numa situação de categoria não-verbal. Além disso, Beatriz, em 50% das vezes, corrigiu informando sobre a forma correta de verbalização ou ação enquanto que Marcos o fez sempre apenas negando o que o outro fez ou disse. Com relação à categoria contradiz (tabela 18), o que mais chama atenção foi o fato de Beatriz ser a única a incluir uma explicação às suas contradições, o que ocorreu em 4,7% das ocasiões. Valter também não apresentou esta categoria. Quanto à categoria hostiliza (tabela 20) houve uma percentagem maior de hostilizações verbais por parte de Beatriz, e físicas por parte dos outros sujeitos, sendo que a frequência de hostilizações de Marcos foi baixa (2). Há entretanto uma característica comum a todos os sujeitos nesta categoria e que diz respeito às situações nas quais ocorreram suas hostilizações; elas foram sempre em situações neutras em vez de em situações que pudessem propiciar uma hostilização. Uma análise mais específica talvez pudesse vir a explicar o por que dessas hostilizações aparentemente gratuitas. Com relação ao restringir (tabela 22), não há discrepâncias significativas entre os quatro sujeitos, nem em termos de frequência, nem em termos de análise

funcional. As diferenças mais significativas para a categoria informa (tabela 24) são o fato de Valter ter apresentado informações numa percentagem muito maior que os outros sujeitos em situações de expressão de afeto e através de gestos, o fato de Beatriz apresentar uma proporção maior de informações sobre conceitos e sobre razão e consequência e informações incluindo fantasia. Não foram apresentadas informações sobre razão e consequência nem por Marcos nem por Valter. Quanto à categoria pergunta (tabela 26), há uma pequena proporção de perguntas feitas por Marcos e Valter em situações propícias ao ensino, uma grande proporção por parte de Valter ocorrendo em situações de expressão de afeto e que denotam não-aceitação, em contraposição aos outros sujeitos, e uma grande proporção por parte de Marcos ocorrendo em situações sem um antecedente explícito. Com relação ao tipo de perguntas formuladas, Beatriz foi quem mais perguntou sobre razão e consequência enquanto que Valter foi quem mais perguntou sobre conceitos.

Embora os dados de frequência, de análise funcional e os qualitativos apontem para diferenças significativas entre os sujeitos, eles parecem insuficientes para dar conta das mesmas. Daí a relevância de uma análise do comportamento de seus interlocutores, isto é do ambiente social.

### Avaliação do Ambiente Social

O primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito ao tipo de interlocutores que mais interagiram com os sujeitos. Enquanto que 89,4% das interações recebidas por Beatriz partiram de adultos, sendo 87% de seus pais, apenas 29,4% das interações recebidas por Valter partiram de adultos - sua mãe. Quanto a Débora e

Marcos, as porcentagens foram 77,6% e 85,2%, respectivamente. (tabela 2). Isto mostra em que grau Valter tem pouco contato com adultos. Além disso, os adultos que mais interagiram com Beatriz - seu pai e sua mãe - o fizeram, isoladamente, numa proporção bastante maior do que os diferentes adultos que interagiram com os demais sujeitos, com exceção da mãe de Débora. Os dados mostram então que Beatriz não só recebe mais interação de adultos que os outros sujeitos, mas também, que essas interações partem apenas de duas pessoas podendo, portanto, ser consideradas como mais significativas ou como tendo um peso maior. Grande parte das interações que Débora recebe de adultos, são de sua mãe, e as interações recebidas por Marcos estão diluídas entre três adultos - seu P, sua M, e sua tia R. Esses dados parecem apontar para a importância da criança ter adultos específicos que interajam regularmente com ela e que sejam responsáveis por uma grande proporção das interações que recebe. Evidentemente, a quantidade em si não pode ser dissociada da qualidade das interações apresentadas por esses adultos. A tabela 7 mostra que as categorias mais frequentemente apresentadas a Beatriz e Débora são informa e pergunta, enquanto que Marcos e Valter recebem mais frequentemente as categorias pergunta e dá ordem, e brinca e restringe, respectivamente. Isto parece indicar que tanto Beatriz quanto Débora recebem mais frequentemente categorias supostamente mais favorecedoras do desenvolvimento. Além disso, deve-se observar que Beatriz recebe muito mais correções e expressões de afeto e alegria e muito menos hostilizações do que os demais sujeitos. A exceção, com relação à expressão de afeto e alegria, é Valter que, além disso, também recebe mais consolo e proteção que os demais sujeitos.

Estes dados, aliados aos dados relativos às conversas e brincadeiras mantidas entre os sujeitos e seus interlocutores, parecem indicar que Beatriz, não só recebe mais interações que os demais sujeitos como as interações que recebe são mais favorecedoras do desenvolvimento e partem de pessoas que podem lhe proporcionar interações mais significativas em termos de seu desenvolvimento.

Os dados mais significativos sobre as consequências recebidas pelos sujeitos, obtidos a partir da análise funcional (tabelas 14, 16, 18, 20, 22, 24 e 26), são os relativos às categorias informa e pergunta. Eles mostram que Beatriz recebe uma proporção maior de consequências que propiciam o ensino e uma proporção menor de ausência de consequência do que os demais sujeitos. 50% das informações apresentadas por Valter não recebem nenhuma consequência e das que recebem, 2% são através de gestos. Das perguntas formuladas por Marcos 66,6% não recebem consequências e 14,2% das formuladas por Valter recebem consequência que denotam não-aceitação. Além disso, Beatriz recebe uma proporção maior de consequências que incluem fantasia e explicação.

Com relação às consequências recebidas pelos sujeitos, para as outras categorias analisadas funcionalmente, nota-se que uma grande proporção das brincadeiras de Débora e Marcos não recebem consequências, muitas das de Débora não são aceitas e Beatriz é o único sujeito que recebe consequências para suas brincadeiras que incluem fantasia. Uma grande percentagem das contradições de Beatriz parecem não receber aceitação embora muitas das consequências incluam explicação, o que também ocorre com Débora. As hostilizações de Beatriz, em geral, recebem consequências que procuram distraí-la para outra atividade enquanto que Marcos e

Valter costumam receber consequências que denotam não-aceitação, ou ausência de consequência para Valter, e Débora, consequências neutras. Valter é o único sujeito cujas restrições recebem uma alta proporção de aceitação.

A análise funcional das sete categorias apresentadas pelos interlocutores dos sujeitos (tabelas 15,17,19,21,23,25 e 27) mostra que as informações mais frequentemente apresentadas a Beatriz estão relacionadas a conceitos enquanto que as apresentadas aos demais sujeitos se relacionam principalmente ao comportamento de outros ou o próprio. Para Beatriz e Débora, elas costumam ocorrer em situações sem um antecedente explícito e para Valter em situações que denotam expressão de afeto. Beatriz também recebe uma proporção significativamente maior de informações sobre razão e consequência e de informações que incluem fantasia e explicação. As perguntas formuladas a Beatriz, Débora e Marcos, geralmente, ocorrem em situações que propiciam o ensino. As mais frequentemente formuladas a Beatriz e Débora estão relacionadas a eventos privados enquanto que as mais frequentemente formuladas a Marcos e Valter são sobre o comportamento de outros ou o próprio. Enquanto que as brincadeiras apresentadas a Beatriz costumam acontecer em situações sem um antecedente explícito as apresentadas aos demais sujeitos, em geral, ocorrem em situações favoráveis ao brincar. Os interlocutores de Beatriz parecem utilizar mais objetos para brincar com ela do que os interlocutores dos outros sujeitos. Os de Débora utilizam mais brincadeiras através de contato físico e os de Marcos, brincadeiras verbais. A desproporção do número de correções apresentadas a Beatriz (20) e demais sujeitos (3,3 e 1) torna desigual uma comparação entre eles, entretanto, deve ser sa-

lientada a grande proporção de correções apresentadas a Beatriz que informam sobre a forma correta da verbalização e que incluem uma explicação. As contradições apresentadas a Beatriz, em geral, ocorreram em situações propícias a isso enquanto que as apresentadas a Débora e Marcos ocorreram em situações neutras. Uma proporção igual das apresentadas a Beatriz e Débora incluíram uma explicação. Também há uma grande discrepância quanto à frequência de hostilizações recebidas por Beatriz e os demais sujeitos (3 versus 11, 11 e 14). As restrições apresentadas aos sujeitos, geralmente, ocorreram em situações de não-interação e através de ordem verbal. A principal diferença entre os sujeitos a esse respeito é que uma percentagem maior das restrições apresentadas a Beatriz incluíram uma explicação.

Com relação às consequências apresentadas pelos sujeitos a seus diferentes interlocutores, nota-se que Marcos é quem apresenta uma maior percentagem de ausência de consequência para as categorias corrige, contradiz, hostiliza e restringe, enquanto que Valter o faz para as categorias informa e pergunta. Além disso, 47,8% das consequências que ele dá para as perguntas formuladas a ele são através de gestos. Os outros sujeitos também respondem a uma proporção maior de perguntas através de gestos do que Beatriz. As consequências apresentadas por Beatriz e Débora para as informações e perguntas apresentadas a elas também denotam mais demonstração de conhecimento que os outros dois sujeitos.

Os dados do ambiente social parecem indicar a importância da criança ter não apenas mais interações com adultos mas também que essas interações se dêem num maior grau com os mesmos adultos, como acontece com Beatriz e ao contrário de Marcos que

tem suas interações com adultos distribuídos entre seu P, sua M e R, de maneira que a proporção de interações com cada um deles é bem menor do que a proporção de interações que Beatriz tem com seu P ou sua M. A presença constante de P de Beatriz, embora não possa ser considerada determinante de seu desenvolvimento, certamente, é um fator favorecedor. A comparação, por exemplo, do número de perguntas formuladas a Beatriz e Débora mostra uma diferença de 51 perguntas a mais para Beatriz. Entretanto, a diferença está entre seus pais e não entre suas mães que formularam, mais ou menos, o mesmo número de perguntas. A categoria brincar também é um outro exemplo da diferença entre Beatriz e os demais sujeitos. Ela não só brinca mais do que eles como a maior parte de suas brincadeiras ocorrem com seu P, enquanto que as dos outros sujeitos ocorrem com crianças. E isto implica em que a qualidade das brincadeiras seja diferente, sendo as de Beatriz mais favorecedoras do desenvolvimento.

#### Avaliação do Ambiente Físico

Dois aspectos do ambiente físico podem ser ressaltados: os objetos disponíveis para a criança brincar e o local onde costuma passar o dia.

Com relação aos objetos, apenas Beatriz e Valter foram observados interagindo com brinquedos próprios e suas interações com esses brinquedos foram mais duradouras do que as de Débora e Marcos com objetos caseiros. Isto é, os brinquedos parecem favorecer um maior envolvimento da criança na atividade. Entretanto, os diferentes brinquedos possuídos por Beatriz e Valter, por exemplo, bola versus boneca, fazem com que eles se engajem em atividades qualitativamente diferentes, em termos de favore-



cimento do desenvolvimento, não só pela atividade em si mas também por favorecer a apresentação de comportamentos qualitativamente diferentes por parte de possíveis interlocutores. O brincar com boneca pode envolver os comportamentos de lavar, enxaguar, secar que foram observados em Beatriz, que têm um significado diferente do chutar uma bola, não só em termos de habilidades motoras treinadas mas também em termos de habilidades sociais. Entretanto, deve ser salientado que a mera posse de um brinquedo não significa que a criança vá brincar com ele. A presença de um interlocutor disposto a interagir com a criança através de um objeto é um fator necessário para que a criança possa aprender a partir de suas interações com o objeto. E isto parece bem evidente em Beatriz que, certamente, solicita mais brinquedos e interage com eles e outros objetos porque inicialmente seus pais devem ter-lhe oferecido mais frequentemente brinquedos para brincar e sugerido que atividades desempenhar e ensinado como desempenhá-las. Um exemplo é a M de Beatriz que lavou a boneca com que ela tomava banho e sugeriu-lhe que também a lavasse.

O local onde a criança costuma passar o dia, em si, parece não ter um impacto especial sobre seu desenvolvimento já que mais importante que o local é o que ela faz nesse local. Pode-se dizer que, em geral, Beatriz fica mais tempo em casa com sua M do que Débora ou Marcos que estão sempre fora de casa, embora perto, o que lhes dá mais oportunidade de ver outras pessoas. Isto poderia ser considerado prejudicial para Beatriz se se considerar desejável, para a socialização da criança, que ela tenha contato com um número maior de pessoas. Entretanto, o que se observa é que as interações de Beatriz com sua M são tão frequentes, variadas e educativas que ela parece se favorecer disso.

O que ocorre com Débora e Marcos é que muitas vezes eles ficam fora de casa sem fazer nada, apenas olhando o que acontece. O fato deles estarem com um número maior de pessoas não garante para eles um maior número de interações. E mesmo que se aprenda através da observação, é preciso que a criança se envolva em atividades que lhe permitam desenvolver diferentes habilidades. Quanto a Valter, ele costuma passar o dia em casa com as I e uma ou outra criança, o que lhe proporciona pouco contato social e pouco treino de habilidades já que suas I por serem crianças não têm com ele o mesmo tipo de interação que a M de Beatriz tem com ela.

Outro aspecto do ambiente físico que deve ser mencionado diz respeito à salubridade. Embora não se possa afirmar que este aspecto tenha necessariamente uma influência linear sobre o desenvolvimento, no caso de Valter este é certamente um fator prejudicial ao seu desenvolvimento. Como foi descrito inicialmente, sua casa apresenta condições bastante insatisfatórias. Além de estar em péssimo estado de conservação, sua localização a torna extremamente úmida e abafada o que segundo relato de seu pediatra parece agravar seus problemas pulmonares. Indiretamente, isto faz, em parte, com que ele seja superprotegido por sua M o que também poderia ser considerado prejudicial ao seu desenvolvimento. O ambiente de Débora também apresenta problemas de insalubridade já que diante de sua casa passa uma vala. Em determinado período das observações, ela e seu I apresentaram feridas nas pernas que, segundo sua M, deviam-se ao fato deles brincarem na vala. Além disso, também durante o período das observações, Débora teve vermes e piolhos. Neste caso, entretanto, não há nada que faça supor que isto possa estar prejudicando, neste

momento pelo menos, seu desenvolvimento. Marcos e Beatriz não parecem ter problemas de insalubridade já que a área em volta de suas casas é de cimento e, como foi dito inicialmente, suas mães parecem preocupar-se com sua higiene.

### Avaliação Sócio-Econômica

Dois fatores sócio-econômicos, embora não determinantes, podem contribuir para explicar os ambientes social e físico dos sujeitos. Os dados de renda familiar e nível de escolaridade dos pais mostram, em parte, que sendo eles favoráveis é mais provável que a criança tenha melhores condições de desenvolvimento e sendo eles desfavoráveis, piores condições. Esses dois extremos estão representados bastante claramente por Beatriz e Valter. A renda familiar de Beatriz é uma das maiores das quatro famílias estudadas, mesmo excluindo-se a renda de sua M que só começou a trabalhar no fim das observações formais, tendo em vista que ela é filha única. Isto aliado ao maior grau de escolaridade de sua M, torna sua condição mais favorável. Por outro lado, a condição de Valter pode ser considerada a menos favorável se considerarmos que sua M é analfabeta, ele praticamente não tem contato com seu P e pelo fato de sua M precisar trabalhar fora, ele tem menos contato com ela do que os demais sujeitos com suas mães. Além disso, sua renda familiar não só é a menor das quatro como ele tem mais três irmãs, o que a torna ainda menor.

As condições de Débora e Marcos podem ser consideradas intermediárias- o que também reflete seu nível de desenvolvimento- pelo fato de Débora ter uma baixa renda familiar mas uma M que interage bastante com ela, apesar de ser analfabeta; e Marcos

ter uma boa renda familiar mas uma M que pouco interage com ele.

Os dados de escolaridade dos pais destes sujeitos precisam ser salientados porque muitas vezes há uma tendência em estabelecer uma relação causal entre escolaridade dos pais e desenvolvimento dos filhos. O P de Beatriz que é analfabeto, e irmão do P de Débora, claramente desmente esta relação. É possível que a M de Beatriz sirva, até certo ponto, de modelo para ele, em termos de como interagir com a filha, entretanto, ele mostra como uma pessoa não escolarizada pode, ainda assim, ser fator de desenvolvimento para uma criança. O mesmo ocorre com a M de Débora que é semi-analfabeta e no entanto pode ser considerada como o principal fator de desenvolvimento da filha. Isto, e o fato de Beatriz poder ser considerada como apresentando um desenvolvimento tão bom quanto o de qualquer criança de classe média de sua idade, mostra que fatores de interação podem ser tão ou mais importantes quanto fatores sócio-econômicos, embora obviamente, estes últimos não devam por isto ser descartados ou considerados irrelevantes.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS PROBLEMAS E PROPOSTAS PARA FUTURAS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

Os resultados do presente estudo permitem algumas generalizações que poderiam servir de contribuição para a elaboração de programas de intervenção, ao apontar para alguns aspectos do ambiente que parecem favorecer o desenvolvimento da criança.

A primeira conclusão a que se pode chegar é de que uma criança de baixo nível sócio-econômico não tem porque apresentar um atraso em seu desenvolvimento se em seu ambiente estiverem presentes algumas condições mínimas. Estas incluem, principalmente, a presença de adultos, particularmente a mãe e o pai, que estejam disponíveis para interagir de uma forma consistente e sistemática, e não apenas esporádica. Isto significa que as interações devem envolver conversas e brincadeiras que proporcionem não só um aporte de informações à criança, mas também a estimulem a interagir, através de questionamentos sobre a situação presente ou situações outras. O principal aspecto, a esse respeito, parece ser o aproveitamento de situações comuns da vida diária para instruir a criança, sem que seja necessária uma situação explícita de ensino.

Contudo, este trabalho, apesar de ter procurado ampliar as medidas de observação e tentado fazer uma análise mais abrangente do ambiente e interações sociais, por seguir a mesma orientação dos trabalhos desta área, apresenta algumas de suas limitações mais típicas, sendo a mais grave sua não-inserção num

quadro de referência teórico que permita avaliar o significado dos resultados obtidos.

## I - AValiação dos diferentes tipos de dados

A utilização de dados de frequência através de categorias de comportamento parece imprescindível sempre que se considerar necessária a obtenção de dados objetivos. Contudo, torna-se necessário ter em vista a relativa objetividade desses dados, suas limitações, e particularmente os problemas envolvidos na categorização dos registros.

Um dos principais problemas que se pode observar na utilização de categorias é que algumas envolvem comportamentos mais gerais enquanto outras são mais específicas. Essa maior generalidade de algumas parece ser, muitas vezes, desejável se for considerado que são mais informativas, no sentido funcional. Isto é, parece ser preferível ter-se uma única categoria que englobe vários comportamentos diferentes mas que tenham a mesma função, como a de informar ou avaliar conhecimento, do que um número maior de categorias mais específicas, mais informativas sobre a forma do comportamento, mas menos informativas sobre a funcionalidade do comportamento. Entretanto, isto traz uma dificuldade para a categorização já que permite que muitas vezes ocorra uma sobreposição de categorias, tornando-se problemática a decisão de se o comportamento envolve uma ou outra categoria, assim como sua quantificação. Por exemplo, se um adulto diz a uma criança "Espera!" será isto uma restrição ou uma ordem? E quando uma criança põe a cara perto de outra criança e esta segunda empurra a cara da primeira, será isto uma restrição ou uma hostilização?

Ou ainda, quando um adulto diz "Vamos fazer..." estará ele sugerindo ou convidando? Em alguns casos o contexto pode facilitar a decisão por uma ou outra categoria mas em muitos isto se torna impossível. Há ainda casos em que uma mesma sequência de comportamento pode incluir mais de uma categoria, quando, por exemplo, alguém diz "Suco é comida, seu idiota" ou "Come, prá ficar fortona igual ao Hulk". Enquanto "suco é comida" envolve uma correção, "seu idiota" envolve uma hostilização, e enquanto "come" envolve uma ordem ou focalização de atenção, "prá ficar fortona igual ao Hulk" envolve uma informação.

Outro tipo de problema encontrado envolve a categorização pelo sentido literal ou funcional da sequência de comportamento. Por exemplo: O observador sentado em um banco e D ao lado na porta de casa diz "Não pode cair não, X", M diz "não pode conversar com a tia, não", D diz "não pode cair não, X". Aqui, a última sequência de D pode ser categorizada como recomenda, pelo sentido literal, ou como recusa a restrição da M, pelo sentido funcional, tendo em vista a restrição anterior da M.

Além disso, há ainda o problema dos diferentes níveis de abstração encontrados dentro de uma mesma categoria de comportamento e que está em estreita relação com a questão dos diferentes níveis de desenvolvimento. Isto é, dentro de uma categoria como brinca, por exemplo, é possível definir-se subcategorias que envolvam diferentes tipos de brincadeiras - através de verbalização, de contato físico, de mímica, de objeto - e que incluam ou não algum tipo de fantasia. E essas diferentes subcategorias são indicadoras de diferentes níveis de desenvolvimento já que, embora seja possível brincar com um cachorro através de contato físico ou de um objeto, são muito limitadas as brin-

cadeiras através de verbalizações ou de mímica e impossível uma que incluía fantasia.

Estes são apenas alguns exemplos de algumas dificuldades envolvidas nas categorias de comportamento e que mostram as limitações da utilização deste sistema para avaliar o repertório comportamental nas interações.

Além disso, a utilização exclusiva de dados de frequência permite obter-se apenas uma visão muito geral do repertório comportamental do sujeito e de seus interlocutores. Ela permite a constatação de uma alta ou baixa frequência para determinadas categorias sem contudo explicar por que isto ocorre. Daí a necessidade de outros tipos de dados.

O principal papel dos dados de análise funcional parece ser o de justamente dar um passo na direção da explicação. Através da análise das situações em que o comportamento se dá e das consequências recebidas, torna-se possível compreender melhor os dados de frequência já que esta análise toma o comportamento enquanto interação propriamente dita mantendo-o dentro de seu contexto. Contudo, seu emprego só se torna plenamente esclarecedor no momento em que se utiliza a manipulação de antecedentes e consequentes. Por outro lado, os dados informais de entrevista e os não-quantitativos - como as brincadeiras e conversas mantidas com outras pessoas, os objetos utilizados e o que a criança faz quando não está interagindo - podem ser utilizados para derivar hipóteses acerca de que outras manipulações podem ser realizadas.

Em síntese, a utilização de dados quantitativos aliados a dados qualitativos parece ser desejável sempre que se quiser ter uma visão mais ampla do ambiente geral e sempre que



se quiser ter uma compreensão mais abrangente das interações sociais.

## II - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um problema crucial para a pesquisa empírica sobre o desenvolvimento, anterior aos passos de investigação sugeridos no capítulo I, diz respeito ao que se considera ser o desenvolvimento já que os problemas envolvidos nas categorias e categorização dos registros, vistos anteriormente, estão diretamente ligados a essa questão decorrente de uma falta de fundamentação teórica.

Em primeiro lugar, parece não haver um conceito bem definido de desenvolvimento; o que se tem são dois extremos - bom e mau - de um contínuo, não ou mal definido - desenvolvimento. Ou seja, o parâmetro de comparação para o que é considerado bom desenvolvimento não é um conceito de desenvolvimento mas aquilo que não é mau desenvolvimento, e o parâmetro de comparação para o que é considerado mau desenvolvimento não é um conceito de desenvolvimento mas aquilo que não é bom desenvolvimento. Além disso, desenvolvimento e bom desenvolvimento parecem ser um único conceito. Em segundo lugar, se isto for considerado como sendo um conceito de desenvolvimento pode-se afirmar que ele é circular já que toma alguns comportamento de um determinado tipo de crianças e os utiliza como critério de definição. Ora, em que base, ou através de que critérios, foram escolhidas estas crianças como exemplos de crianças bem desenvolvidas? Além do mais, se considerarmos que o repertório comportamental cognitivo de crianças de nível social mais alto, a partir de determinada idade, não representa necessariamente o que deve ser considerado como sendo

o desenvolvimento, fica-se sem uma definição do que é desenvolvimento. Não só o desenvolvimento cognitivo não deve ser equacionado com o conceito geral de desenvolvimento, já que ele não abrange outros aspectos do repertório de comportamento, como ele precisa desses outros aspectos para o seu próprio desenvolvimento. Entre estes podem ser citados os aspectos motivacionais e de interação social. Eles podem inclusive ser considerados como um pré-requisito para um bom desenvolvimento cognitivo, se reconhecermos que sem eles dificilmente haverá condições de aprendizagem.

A consideração do desenvolvimento também deve levar em conta o que a criança é capaz de fazer com o que sabe e não apenas o que sabe e o que não sabe, o papel da linguagem, a capacidade de abstração, a generalização para outras situações e a solução de problemas. Estes fatores estão de alguma maneira incluídos nos testes de avaliação do desenvolvimento porém seu valor, neste contexto, se torna limitado por situar-se numa situação arbitrária e por não estarem incluídos num quadro de referência teórico que seja capaz de evidenciar o seu significado e sua importância.

O outro aspecto do estudo do desenvolvimento, a avaliação do ambiente ou mais especificamente do ambiente social, também sofre das mesmas limitações trazidas pela falta de uma teoria do desenvolvimento. Os trabalhos de White e Clarke-Stewart, por exemplo, concluem que os seguintes comportamentos da mãe favorecem o desenvolvimento: proporcionar materiais de jogos, afeto positivo e não-restrição, responsividade, ensino, modelação ou estimulação da linguagem (Clarke-Stewart, et al, 1979) e proporcionar um ambiente seguro e acessível para o desenvolvi-

mento da curiosidade, proporcionar oportunidade para aprender e oportunidade para se relacionar com outras pessoas, proporcionar materiais quando a criança está aborrecida, ajudar a criança quando esta precisa ou numa descoberta excitante, ser firme e consistente na disciplina e expressar amor e interesse pela criança (White, 1978). O presente trabalho concluiria, também de uma maneira genérica, que o mais importante para o desenvolvimento seria a apresentação de informações e formulação de perguntas, assim como envolvimento em conversas e brincadeiras que pudessem favorecer novas aprendizagens para a criança. Entretanto, tanto num caso como no outro, não há explicação de por que isto é assim. Os resultados podem estar corretos, contudo, são incompletos em termos de uma explicação científica. Pode-se aceitar que é importante a mãe se comportar de determinada maneira para a criança apresente determinados comportamentos. Mas qual é o significado desses comportamentos, quais são suas implicações em termos de desenvolvimento? E por que é importante que a criança apresente tais comportamentos? Em termos de conhecimento científico, esses dados são limitados. Seria preferível considerá-los para fins heurísticos; apenas como um primeiro passo da investigação científica acerca do desenvolvimento, e não como um fim em si mesmos.

Vários estudos, como foi visto no Capítulo II, têm procurado investigar a interação mãe-filho e têm encontrado correlações entre certos comportamentos da mãe e o desempenho da criança. Uma tentativa de enquadramento destes resultados a um quadro teórico, como o de Vygotsky (1962, 1978) e Piaget, (e.g. 1926, 1950) poderia servir de ponto de partida para o esclarecimento dos fenômenos que ocorrem nessas situações. Isto porque estes

dois autores são os que mais procuraram encarar o estudo do desenvolvimento em quanto processo. Eles conceituam o desenvolvimento de uma maneira diferente do que tem sido feito pela psicologia empírica sem respaldo teórico, considerando-o em termos de processo e não em termos de desempenho. Isto significa que para estes autores o desenvolvimento não se restringe à mera aprendizagem e apresentação de novos comportamentos, mas envolve mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais da criança. Desta maneira, não procuram apenas a descrição mas também uma explicação da história de desenvolvimento para esclarecer a relação entre formas simples e complexas que parecem ser o mesmo comportamento.

Para isto, o conceito de mediação - segundo o qual, em formas mais complexas do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação de estímulo como uma parte do processo de responder a ela - se torna essencial. O que passa a importar, então, não é o nível de desempenho do sujeito mas os métodos através dos quais o desempenho é conseguido.

A abordagem essencialmente funcional de Vygotsky procura mostrar como a fala vai adquirindo novas funções e as implicações que isto tem para diferentes funções psicológicas como o uso de objetos, a percepção e a memória, e suas inter-relações. E estas conexões e relações entre funções constituem sistemas que mudam tão radicalmente no curso do desenvolvimento da criança quanto as próprias funções individuais. A fala introduz mudanças qualitativas na forma e na relação de uma função com outras funções, o que se torna básico para a compreensão do que é desenvolvimento.

Um dos pontos centrais de sua abordagem é que a fala passa, então, a controlar o próprio comportamento da criança. Desta maneira, ela também passa a ser uma variável controladora de seu comportamento além da situação ambiental em si.

Em decorrência disto, o estudo do desenvolvimento consistiria em descobrir e explicar os meios e métodos internalizados que os sujeitos utilizam para organizar seu próprio comportamento e não limitar-se apenas ao estudo das respostas externas que estão no repertório do sujeito.

Piaget também considera que a linguagem serve a outras funções além da comunicação e que uma análise dessas outras funções pode nos dizer algo sobre a estrutura e orientação intelectual da criança.

Os trabalhos de Vygotsky e Piaget parecem indicar que a falta de uma teoria do desenvolvimento mais abrangente é, certamente, uma das causas da incipiência das metodologias adotadas pela psicologia puramente empírica. Embora se possa tentar desenvolver uma metodologia de pesquisa que procure revelar o fenômeno em toda sua amplitude, isto será sempre rudimentar se essa tentativa não for também aliada a uma base teórica que aponte para o que observar. Torna-se necessário, então, associar uma preocupação metodológica a uma preocupação teórica para que se possa abarcar o fenômeno em toda sua plenitude. Ou seja, a observação pode apontar para fenômenos que a teoria deve procurar explicar, assim como a teoria deve apontar para aspectos que precisam ser observados através de uma ferramenta metodológica adequada.

Pode-se concluir, então, que as atuais pesquisas sobre o desenvolvimento encontram-se dicotomizadas entre dois

tipos de abordagens que podem ser consideradas incompletas. Por um lado, encontram-se pesquisas que procuram dar conta do ambiente de desenvolvimento da criança sem nenhuma preocupação com o processo de desenvolvimento como tal. Elas procuram apenas avaliar as influências externas sobre o resultado desse processo. Por outro lado, encontram-se pesquisas que procuram dar conta do próprio processo de desenvolvimento mas que não mostram de que maneira o ambiente geral influencia esse processo.

Para que se tenha uma visão mais integrada do fenômeno parece necessário aliar uma abordagem à outra procurando-se, através de estudos longitudinais, mostrar de que maneira o ambiente e as experiências diárias da criança contribuem para o processo de desenvolvimento. Esta parece ser a forma mais abrangente de se obter os conhecimentos necessários para uma intervenção eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriasola, A., Arancibia, V., Marín, P e Adriasola, G. Progresando la Calidad de la Vida Humana. Estimulación Psicosocial Temprana. Universidad de Chile, Facultad de Medicina, 1979.
- Ashton-Lilo, L.J. - Infants and their Environment: Working with High risk Infants and Parents. Paper presented at the 5<sup>th</sup> International Congress of the International Association of Scientific Study of Mental Deficiency, Jerusalem, Israel, 1979.
- Badger, E. The Infant Stimulation/Mother Training Project. Em B. M. Caldwell e D.J. Stedman (orgs.) Infant Education: A Guide for Helping Handicapped Children in the First Three Years. New York, N.Y.; Walker and Company, 1977.
- Badger, E. Mothers' Training Program: Educational Intervention by the Mothers of Disadvantaged Infants. (sem data).
- Bakeman, R. e Brown, J.V. Behavioral Dialogues: An Approach to the Assessment of Mother-Infant Interaction. Child Development, 1977, 48, 195-203.
- Beckwith, L., Cohen, S.E., Kopp, C.B., Parmelee, A.H. e Marcy, T.G. Caregiver - Infant Interaction and Early Cognitive Development in Preterms Infants. Child Development, 1976, 47, 579 - 587.
- Bell, R.Q. Socialization Findings Reexamined. Em R.Q. Bell e L. V. Harper, Child Effects on Adults. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1977.
- Bell, R.Q. e Harper, L.V. Child Effects on Adults. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1977.

- Belsky, J., Goode, M.K. e Most, R.K. Maternal Stimulation and Infant Exploratory Competence: Cross-Sectional, Correlational, and Experimental Analyses. Child Development, 1980, 51, 1163-1178.
- Blurton Jones, N. Characteristics of Ethological Studies of Human Behaviour, Em N. Blurton Jones (org). Ethological Studies of Child Behaviour. Cambridge University Press, 1976.
- Boyd, R.D. Systematic Parent Training through a Home-based Model. Portage Project Readings. Portage, Wis.: The Portage Project, 1980.
- Brazelton, T.B., Koslowski, B. e Main, M. The origins of Reciprocity: the Early Mother-Infant Interaction. Em M. Lewis e L.A. Rosenblum (orgs.) The Effect of the Infant on its Caregiver. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1974.
- Bromwich, R. Working with Parents and Infants. An Interactional Approach. Baltimore: University Park Press, 1981.
- Bronfenbrenner, U. Is Early Intervention Effective? A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs, vol.2. Departament of Health, Educational, and Welfare. DHEW Publication n° (OHD) 76-30025.
- Bronfenbrenner, U. Toward an Experimental Ecology of Human Development. American Psychologist, 1977, 32, 513 - 531.
- Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1979.



- Brožek, J. - Nutrição, Desnutrição e Comportamento. Separata de Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 29 jun. 1979.
- Bruner, J.S. - Early Social Interaction and Language Acquisition. Em H.R. Schaffer (org.) Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press, 1977.
- Carew, J.V. Experience and the Development of Intelligence in Young Children at Home and in Day Care. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1980, 45 (6-7, Serial nº 187).
- Clarke, A.M. e Clarke, A.D.B. The Formative Years? Em A.M. Clarke e A.D.B. Clarke (orgs.) Early Experience: Myth and Evidence, New York, N.Y.: The Free Press, 1979 (a).
- Clarke, A.M. e Clarke, A.D.B. Overview and Implications Em A.M. Clarke e A.D.B. Clarke (orgs.) Early Experience: Myth and Evidence. New York, N.Y.: The Free Press, 1979(b).
- Clarke-Stewart, K.A. Commentary. Em J.V. Carew Experience and The Development of Intelligence in Young Children at Home and in Day Care. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1980, 45 (6,7, serial No. 187).
- Clarke-Stewart, K.A., Vander Stoep, L.P. e Killian, G.A. Analysis and Replication of Mother-Child Relations at Two Years of Age. Child Development, 1979, 50, 777,793.
- Cochran, D. e Loftin, C. The Portage Model in the Head Start Home-based Option. Portage Project Readings. Portage, Wis.; The Portage Project, 1980.

- Cunningham, C.E., Reuler, E., Blackwell, J. e Deck, J. Behavioral and Linguistic Developments in the Interactions of Normal and Retarded Children with their Mothers. Child Development, 1981, 52, 62-70.
- DEBT Gospel Developmental Education Birth through Two. Lubbock Independent School District, Lubbock, Texas.
- Deutsch, C.P. Social Class and Child Development. Em B.M. Caldwell e H.N. Ricciuti (orgs.) Review of Child Development Research, vol.3. The University of Chicago Press, 1973.
- Fredricks, H.D., Baldwin, V.L. e Grove, D. - A Home-center Based Parent Training Model. Em D.L. Lillie e P.L. Trohanis (orgs.), Teaching Parents to Teach. Walker and Company, New York, N.Y., 1976.
- Freud, S. Introductory Lectures on Psychoanalysis (1917). Em Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (vols. 15 e 16). London: Hogarth Press, 1963.
- Garber, H.L. - Preventing Mental Retardation Through Family Rehabilitation. Em B.M., Caldwell e D.J. Stedman (orgs.) Infant Education: A guide for Helping Handicapped Children in the First Three Years. New York, N.Y.: Walker and Company, 1977.
- Gray, S.W. e Klaus, R.A. - An Experimental preschool Program for Culturally Deprived Children. Child Development, 1965, 36, 4, 887-898.

- Greenspan, S.I., Nover, R.A., Silver, B.J. e Lourie, R.S. - Methodology Issues and an Approach to Assessment in Clinical Infants Programs. Em Clinical Infant Intervention Research Programs. Selected Overview and Discussion. Department of Health, Education, and Welfare. DHEW Publication n° (ADM) 79-748.
- Hayden, A.H. - A Center-based Parent- training Model. Em D.L. Lillie e P.L. Trohanis (orgs.), Teaching Parents to Teach. New York, N.Y.; Walker and Company, 1976.
- Hersen, M. e Barlow, D.H. Single-case Experimental Designs: Strategies for Studying Behavior Change. Oxford: Pergamon Press, 1977.
- Hindley, C.R. Conceptual and Methodological Issues in the Study of Child Development. An Inaugural Lecture delivered at the University of London Institute of Education, November 1979.
- Honig, A.S. - The Children's Center and the Family Development Research Program. Em B.M. Caldwell e D.J. Stedman (orgs.), Infant Education: A Guide for Helping Handicapped Children in the First Three Years. New York, N.Y.: Walker and Company, 1977.
- Horowitz, F.D. Toward a Functional Analysis of Individual Differences. Paper given at the Division of Developmental Psychology Presidential Address, American Psychological Association in Toronto, Canada, 1978.

- Horowitz, F.D. Intervention Program. Em A.W. Brann e J.J. Volpe (orgs.) Neonatal Neurological Assessment and Outcome. Report of the Seventy-Seventh Ross Conference on Pediatric Research. Columbus, Ohio, Ross Laboratories, 1980. (a)
- Horowitz, F.D. Intervention and its Effects on Early Development: What Model of Development is Appropriate? Em Life-span Developmental Psychology. Intervention. Academic Press, 1980. (b)
- Horowitz, F.D. The Study of Infant Behavior and Development: Past and Present. For The Chinese Journal of Psychology, (no prelo).
- Horowitz, F.D. e Paden, L.Y. The Effectiveness of Environmental Intervention Programs. Em B.M. Caldwell e H.N. Ricciuti (orgs.) Review of child Development Research, vol.3. Chicago: The University of Chicago Press, 1973.
- Horowitz, F.D., Sullivan, J.W. e Linn, P. Stability and Instability in the Newborn Infant: The Quest for Elusive Threads. Em A. Sameroff (org.) Organization and Stability of Newborn Behavior: A Commentary on the Brazelton Neonatal Behavioral Assessment Scale. Monograph of the Society for Research in Child Development. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.
- Hutt, S.J. e Hutt, C. Observação Direta e Medida do Comportamento. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

- Jones, M.H. - Intervention Programs for Children under Three Years. Em B.M. Caldwell e D.J. Stedman (orgs.), Infant Education: A Guide for Helping Handicapped Children in the First Three Years. New York, N.Y.: Walker and Company, 1977.
- Jones, O.H.M. Mother-Child Communication with Pre-Linguistic Down's Syndrome and Normal Infants. Em H.R. Schaffer (org.) Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press, 1977.
- Kagan, J. Resilience and Continuity in Psychological Development. Em A.M. Clarke e A.D.B. Clarke (orgs.) Early Experience: Myth and Evidence. New York, N.Y.: The Free Press, 1979.
- Kennell, J.H., Trause, M.A. e Klaus, W.H. Evidence for a Sensitive Period in the Human Mother. Em CIBA Foundation Symposium 33 (newseries). Amsterdam: Elsevier, 1975.
- Kogan, K.L. e Winberger, H.C. An Approach to Defining Mother-Child Interaction Styles. Perceptual and Motor Skills, 1966, 23, 1171-1177.
- Lancioni, G.E., Horowitz, F.D. e Sullivan, J. W. The NBAS-K: I. A Study of its Stability and Structure over the First Month of Life. Infant Behavior and Development, 1980, 3, 341-359, (a).
- Lancioni, G.E., Horowitz, F.D. e Sullivan, J.W. The NBAS-K: II. Reinforcement Value of the Infant's Behavior. Infant Behavior and Development, 1980, 3, 361 - 366. (b).

- Leach, G.M. A Comparison of the Social Behaviour of some Normal and Problem Children. Em N. Blurton Jones (org.) Ethological Studies of Child Behaviour. Cambridge University Press, 1976.
- Leite, S.A.S. Alfabetização: Um Projeto Bem Sucedido. São Paulo: EDICON, 1982.
- Levenstein, P. - Cognitive Growth in Preschoolers through Verbal Interaction with Mothers. American Journal of Orthopsychiatry, 1970, 40, 3, 426-432.
- Levenstein, P. - Third Grade Effects of the Mother-Child Home Program. Final Report, unpublished manuscript, 1978.
- Lewis, M. e Lee-Painter, S. An Interactional Approach to the Mother-Infant Dyad. Em M. Lewis e L.A. Rosenblum (orgs.) The Effect of the Infant on its Caregiver. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1974.
- Lewis, M. e Rosenblum, L.A. The Effect of the Infant on its Caregiver. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1974.
- Lewis, M. e Rosenblum, L.A. Introduction. Em M. Lewis e L.A. Rosenblum (orgs.) The Effect of the Infant on its Caregiver. New York, N.Y.: John Wiley & Son, Inc. 1974.
- Lytton, H. Observation Studies of Parent-Child Interaction: A Methodological Review. Child Development, 1971, 42, 651-684.
- Lytton, H. The Socialization of 2 Years Old Boys: Ecological Findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1976, 17, 287 - 304.

- Madden, J., Levenstein, P. e Levenstein, S. - Longitudinal IQ Outcomes of the Mother-Child Home Program. Child Development, 1976, 47, 1015-1025.
- Montenegro, H., Rodríguez, S., Lira, M.I., Haeussler, I.M. e Bralić, S. Programa Piloto de Estimulación Precoz para Niños de Nivel Socioeconómico Bajo entre 0 y 2 años. Informe Final. Servicio Nacional de Salud, Sección Salud Mental, Santiago, Chile, 1977.
- Moss, H.A. Methodological Issues in Studying Mother-Infant Interaction. American Journal of Orthopsychiatry, 1965, 35, 482-486.
- Newson, J. An Intersubjective Approach to the Systematic Description of Mother-Infant Interaction. Em H.R.Schaffer (org.) Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press, 1977.
- Nicolaci da Costa, A.M. "Privação Cultural". "Privação Linguística" e Família. Em G. Velho e S.A. Figueira (orgs.) Família, Psicologia e Sociedade, Ed. Campos, 1981.
- Piaget, J. The Language and Thought of Child. New York, N.Y.: Harcourt, Brace, 1926.
- Piaget, J. The Psychology of Intelligence. New York, N.Y.: Harcourt, Brace, 1950.
- Prorok, E.M.S. e Silva, M.A. Influência da Fala Materna sobre a Responsividade Verbal de Crianças de Dois Anos de Idade no Intercâmbio Natural Mãe-Criança. Psicologia, 1979, 5, 29-40.

- Ramey, C.T. e Campbell, F.A. - Compensatory Education for Disadvantaged Children. School Review, 1979, 87, 2, 171-189. (a)
- Ramey, C.T. e Campbell, F.A. - Early Childhood Education for Psychosocially Disadvantaged Children: Effects on Psychological Processes. American Journal of Mental Deficiency, 1979, 83, 645-648. (b)
- Ramey, C.T., Farran, D.C. e Campbell, F.A. - Predicting IQ from Mother-Infants Interactions. Child Development, 1979, 50, 804-814.
- Ramey, C.T. e Gowen, J.W. Children at Risk: Identification and Intervention. Children Today, 1980, 9, 12-16.
- Ramey, C.T., Sparling, J.J., Wasik, B.H. e Bryant, D. - A Model for Educating Parents of High-risk Infants. Paper presented at the Ira J. Gordon Memorial Conference on Parent Education and Involvement. Chapel Hill, N. Carolina, 1979.
- Richards, M.P.M. e Bernal, J.F. An Observational Study of Mother-Infant Interaction. Em N. Blurton Jones (org.) Ethological Studies of Child Behaviour. Cambridge University Press, 1976.
- Rogers-Warren, A.K. Ecobehavioral Analysis: Some Working Definitions. Paper presented in a Symposium entitled "Investigating Functional Relationships in Behavior and Environment Interactions" at the annual meeting of the Association for Behavior Analysis, Milwaukee, May 1982.



- Rogers-Warren, A. e Warren, S.F. The Developing Ecobehavioral Psychology. Em A. Rogers-Warren e S.F. Warren (orgs.) Ecological Perspectives in Behavior Analysis. Baltimore, Md.; University Park Press, 1977.
- Schaffer, H.R. Early Interactive Development. Em H.R. Schaffer (org.) Studies in Mother-infant Interaction. London: Academic Press Inc., 1977.
- Schaffer, H.R., Collis, G.M. e Parsons, G. Vocal Interchange and Visual Regard in Verbal and Pre-verbal Children. Em H.R. Schaffer (org.) Studies in Mother-Infant Interaction. London: Academic Press, 1977.
- Schoggen, M. Comparability of Research Results and the Problem of the Entity in Developmental Research. Paper presented as part of the Symposium "Contributions to Naturalistic Observational Studies to Child Development" to the South-east Regional SRCD Meeting, Nashville, Tennessee, 1976.
- Schoggen, M. e Schoggen, P. Environmental Forces in the Home Lives of Three - Year - Old Children in Three Population Subgroups. DARCEE Papers & Reports, 1971, 5, 2.
- Shearer, M.S. A Home-based Parent-training Model. Em D.L. Lillie e P.L. Trohanis (orgs.) Teaching Parents to Teach. New York, N.Y.: Walker and Company, 1976.
- Shearer, M.S. e Shearer, D.E. The Portage Project: A Model for Early Childhood Education. Exceptional Children, 1972, 36, 210-217.

- Skinner, B.F. The Generic Nature of the Concepts of Stimulus and Response. Em B.F. Skinner Cumulative Record. New York, N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1961.
- Skinner, B.F. Ciência e Comportamento Humano. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1970.
- Soares da Silva, V.L. - Programa de Treinamento do Comportamento Exploratório-manipulativo para Recuperação das Deficiências Encontradas no Repertório de 2 Crianças Institucionalizadas de 16 a 22 meses, através da Utilização da Estimulação Ambiental e Reforçamento Social. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília, 1979.
- Stern, D.N. Mother and Infant at Play: the Dyadic Interaction Involving Facial, Vocal, and Gaze Behaviors. Em M. Lewis e L.A. Rosenblum (orgs.) The Effect of the Infant on its Caregiver. New York, N.Y.: John Wiley & Sons, Inc., 1974.
- Terdal, L., Jackson, R.H. e Garner, A.G. Mother-Child Interactions: A Comparison between Normal and Developmentally Delayed Groups. Em E.J. Mash, L.A. Hamerlynck e L.C. Handy (orgs.) Behavior Modification and Families. New York, N.Y.: Brunner/Mazel, Inc., 1976.
- Thomas, B.A.C. e Martin, J.A. Analyses of Parent-infant Interaction. Psychological Review, 1976, 83, 141-156.
- Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge, Mas.: The M.I.T. Press, 1962.

- Vygotsky, L.S. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1978.
- Wahler, R.G. e Fox, J.J. Setting Events in Applied Behavior Analysis: Toward a Conceptual and Methodological Expansion. Journal of Applied Behavior Analysis, 1981, 14, 327-338.
- White, B.L. Child Development Research: An Edifice without a Foundation. Merill-Palmer Quarterly, 1969, 15, 49-79.
- White, B.L. Discussions and Conclusions. Em B.L. White e J.C. Watts Experience and Environment. Major Influences on the Development of the Young Child. vol.1. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1973.
- White, B.L. Experience and Environment. Major Influences on the Development of the Young Child, vol.2. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1978.
- White, B.L. e Watts, J.C. Experience and Environment. Major Influences on the Development of the Young Child, Vol.1, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc., 1973.
- Wiegenrink, R. e Parrish, V. - A Parent Implemented Preschool Program. Em D.L. Lillie e P.L. Trohanis (Org.), Teaching Parents to Teach. New York, N.Y.; Walker and Company, 1976.
- Willems, E.P. Behavioral Technology and the Behavioral Ecology. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7, 151-165.

- Wilton, K. e Barbour, A. Mother-child Interaction in High-risk and Contrast Preschoolers of Low Socioeconomic Status. Child Development, 1978, 49, 1136-1145.
- Wright, H.F. Recording and Analyzing Child Behavior. New York, N.Y.: Harper & Row, Publishers, 1967.
- Zeskind, P.S. e Ramey, C.T. - Fetal Malnutrition: An Experimental Study of its Consequences on Infant Development in Two Caregiving Environments. Child Development, 1978, 49, 1155-1162.
- Zigler, E., Abelson, W.D., Trickett, P.K. e Seitz, V. - Is an Intervention Program Necessary in order to Improve Economically-disadvantaged Children's IQ Scores? Unpublished manuscript. Yale University, New Haven, Conn., 1980.

APÊNDICE 1

ENTREVISTA INICIAL

1 - Data da entrevista:

2 - Nome da mãe:

3 - Nome da criança:

Idade:

Data de nascimento:

4 - Nº de irmãos:

5 - Nome dos irmãos

Idade

6 - Quem mora na mesma casa

Parentesco

Idade

7 - Horário em que essas pessoas estão em casa

8 - A criança tem contato com elas? Com quem? O que faz com elas?

9 - Quem cuida da criança durante o dia?

10 - Com quem a criança mais está durante o dia?

11 - Outras pessoas costumam tomar conta da criança?

12 - Horário da criança - levanta:

toma café:

almoça:

janta:

deita:

dorme durante o dia:

outra hora em que come:

13 - O que a criança faz durante o dia?

A que horas?

Com quem?

Aonde?

Onde está a mãe nesse momento?

14 - O que a criança mais gosta de fazer?

15 - De quem a criança mais gosta?

16 - Alguém implica muito com a criança?

17 - A criança sai de casa no fim de semana?

Aonde vai?

Com quem?

A que horas?

18 - A criança é capaz de ficar com outra pessoa sem a mãe?

Com quem?

19 - A criança tem liberdade de sair de casa quando quer?

Para onde vai?

Alguém a vigia para ver onde está?

20 - A mãe organiza o horário da criança brincar ou ela mesma escolhe o que fazer?

21 - Descrição do temperamento da criança pela mãe.

22 - Descrição do relacionamento da criança com adultos, pela mãe.

23 - Descrição do relacionamento da criança com crianças, pela mãe.



APÉNDICE 2

ENTREVISTA FINAL

- 1 - Aonde a criança dorme
- 2 - Com quem dorme
- 3 - Tem cama própria
- 4 - Toma mamadeira
- 5 - Come sozinha
- 6 - Vai buscar água ou comida sozinha ou pede
- 7 - O que come
- 8 - Usa fralda

Molha as calças

Molha a cama

Quando quer ir ao banheiro, avisa ou vai sozinha

- 9 - Se veste sozinha
- Se lava sozinha

- 10 - Tem boa saúde

História desde gravidez e nascimento

- 11 - Alguém da família teve de sair de casa depois do nascimento da criança

Por que

Isso afetou a criança

12 - Mãe costuma sair de casa

Criança vai junto ou fica

Com quem fica

13 - Criança costuma sair de casa

Quando

Com quem

Aonde vai

14 - Vê TV

Quanto tempo

O que vê

Com quem

15 - Algum problema na família desde o nascimento da criança

(separação, morte)

16 - Mãe trabalhou fora desde nascimento da criança

Que horário

Durante quanto tempo

Quem cuidou da criança

17 - Idade da mãe e escolaridade

Idade do pai e escolaridade

Idade irmãos e escolaridade

18 - Há quanto tempo mora ali

Onde morava antes

19 - Onde mãe foi criada

20 - Mãe trabalha fora atualmente

O que faz

Com quem fica criança

21 - Trabalho do pai

22 - Religião dos pais

23 - Renda familiar

24 - Tipo de casa

Vizinhança

Nº de cômodos

Descrição da casa

Banheiro

Planta da casa

Eletrodomésticos

- 25 - Pai cuida da criança                      A educa  
O que faz    O que faz para isso
- 26 - Mãe procura educar criança  
O que faz para isso
- 27 - Mãe e pai têm opiniões diferentes quanto à educação
- 28 - Como é a criança em relação a irmãos quando nesta idade
- 29 - Expectativas para futuro da criança  
O que faz ou vai fazer para isso
- 30 - Algum comentário a fazer
- 31 - Alguma pergunta

APÊNDICE 3

DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE COMPORTAMENTO

Acata: aceitar a ação do outro: ativamente quando faz o que o outro pediu, ordenou, chamou; passivamente quando o outro cuida; ou não fazendo o que o outro disse para não fazer.

Avalia conhecimento: a pessoa faz perguntas embora já saiba a resposta, por exemplo, pergunta nome de animal, nome de desenho animado na TV, o que vai fazer em determinado dia.

Ameaça: pode envolver informação sobre consequência indesejável para a pessoa se fizer ou continuar a fazer algo, ou se não deixar de fazer o que faz. Também pode envolver a menção de bater ou jogar algum objeto na pessoa.

Brinca: envolver-se em atividade com outra pessoa, sendo a atividade um fim em si mesma. Pode se dar através de verbalização, contato físico, mímica ou objeto.

Consola: a expressão de afeto quando a pessoa expressa descontentamento, por exemplo, dizendo para não chorar ou que o que quer irá se realizar.

Convida: chama a pessoa para desempenharem juntos alguma atividade no momento ou no futuro.

Cuida: dar banho, dar de comer, pentear, vestir, tratar de machucado, assoar nariz, limpar.

Corrige: retificar uma ação ou verbalização da pessoa ou informar sobre a forma correta da verbalização ou ação.

Comenta sobre o sujeito: referir-se ao comportamento passado, presente ou futuro da pessoa ou a alguma característica ou objeto seu.

Chama: dizer o nome da pessoa de maneira a chamar sua atenção ou dizer para a pessoa se aproximar ou vir.

Contradiz: dizer o contrário do que a pessoa disse.

Dá ordem: dizer à pessoa para fazer algo.

Distrai para outra atividade: tentar envolver a pessoa em outra atividade, chamar sua atenção para outro acontecimento ou mudar de assunto, por exemplo, quando a pessoa se queixa de algo, agradecer, recusa.

Demonstra: mostrar, através de representação ou mímica, sobre o que se refere ou sobre como a pessoa deve fazer algo.

Expressa descontentamento: demonstrar insatisfação com a situação ou com o que o outro faz, através de choro, grito, reclamação ou resmungo, queixando-se de dor.

Expressa afeto-alegria: sorrir ou rir para o outro, abraçar, beijar, dar a mão, abrir os braços para alguém, segurar no colo, dar gritos de satisfação, fazer festa, cantar, dançar.

Elogia: fazer comentários positivos sobre a pessoa como dizer que é bonita, valente, é boa quando a pessoa faz algo.

Faz queixa: dizer a uma pessoa o que alguém faz, com o que não se está de acordo, com o objetivo de que a pessoa intervenha.

Focaliza atenção: chamar a atenção da pessoa para que faça algo que deveria estar fazendo, por exemplo, lembrar para comer, esbarrar quando vai dar uma colherada de comida, fazer barulho com a boca para que a pessoa olhe e veja a colher estendida com comida.

Hostiliza: agressão física ou comentários verbais que denotam a não aceitação da pessoa ou do que ela faz.

Imita: fazer o mesmo que o outro faz ou emitir a mesma verbalização que o outro.



Impõe condição: dizer à pessoa que só irá fazer ou ganhar algo se fizer o que se espera dela.

Informa: verbalizações afirmativas sobre fatos e acontecimentos, o comportamento de outros ou o próprio, conceitos, eventos privados, razão e consequência do comportamento ou a concordância sobre o que foi dito por outra pessoa.

Mostra: dirigir a atenção da pessoa para algum objeto, lugar, acontecimento, apontando, dizer para olhar ou estendendo o objeto em sua direção.

Oferece: dar um objeto, brincar, comida, perguntar se a pessoa quer, prestar ajuda.

Pede: solicitar à pessoa um objeto, que faça algo, pedir licença para fazer algo.

Protege: tomar a defesa da pessoa quando alguém faz algo que a pessoa demonstra não querer, expressando descontentamento.

Promete: dizer à pessoa que vai fazer, dar, comprar o que ela deseja

Pune: bater na pessoa ou colocá-la de castigo como consequência de algo que fez.

Pergunta: indagações sobre fatos e acontecimentos, o comportamento de outros ou o próprio, conceitos, eventos privados, razão e consequência do comportamento ou sobre o que o outro disse.

Recomenda: dizer à pessoa para fazer algo ou não fazer algo antes que a pessoa o tenha feito, por exemplo, tomar cuidado com irmão menor, com algo que queima, com algo que machuca.

Recusa: o oposto de acata.

Restringe: impedir o comportamento que está sendo levado a cabo pela pessoa, seja fisicamente, verbalmente ou através de uma alteração da situação.

Sugere: dizer à pessoa o que fazer ou como fazê-lo sem que isto implique em que seja obrigada a fazê-lo.

Segue: ir atrás de uma pessoa.

APÊNDICE 4

AMOSTRA DE TRANSCRIÇÃO DE SESSÕES

Beatriz    03/03/82    17:45    Geral

B - Beatriz

M - mãe

P - pai

C - Celsinho (primo de 13 anos que mora com Beatriz)

L - Laura (menina de quem a mãe de Beatriz cuida durante o dia)

B dentro de casa, sentada numa cadeira ao lado de C.

M pegando a roupa de L para a mãe dela. Dentro de casa.

P dentro de casa.

B pega uma uva no prato, mexe com a uva no prato, diz "aí" e põe a uva na boca. C diz "hii". B olha para C rindo, com a uva na boca.

B sentada na cama olhando para C que está fazendo barulho com a boca. B olha para o prato, pega outra uva, ri para C. C faz barulho com a boca, B faz barulho com a boca. B espreme a uva no prato e diz "ó, ó aí". C pega o prato. B olha para o observador, comendo a uva, olha para o prato, pega o prato, põe em cima da cadeira. B pega outra uva no prato, C segura o prato, B pega outra uva. C pega a uva do dedo de B, pega o prato e diz "eu vou botar lá fora prá lavar, tá?"

C se levanta, sai de casa, B se levanta, pega o lenço que está na cadeira e fica na porta de casa, e diz "meu". P fala com B, B diz "hei, Celsinho" e sai fora de casa correndo. P diz "vem cá", B continua a correr e chama "Celsinho", na 'pracinha' fora de casa. C está junto de B, B abre os braços para C, C pega B no colo, a levanta bem alto, a segura no colo. C rindo, B rindo. B aponta para algo, fala com C, C fala com B. C pergunta "quer subir ali?", B diz "não". C põe B em pé em cima de uma grade, a

segura no colo. C ri, B ri. C põe B no chão, B sai correndo na 'pracinha', C mexe a camisa defrente de B, B continua a correr em círculos, C finge que é toreiro, B ri, continua correndo. C se faz de toreiro, B ri e continua correndo. C rindo para B, andando atrás dela, C diz "vou pegar ela", B ri, anda, pára e olha para C. C tampa a cara com a camisa, B dá um gritinho, ri, e diz "é o bicho-papão", sai correndo para casa e diz "mãe bicho-papão", entra dentro de casa e diz "... bicho-papão". C também entra em casa com a cara coberta pela camisa, B dá um gritinho, ri, se abraça com o P que está sentado na cadeira. P tampa os olhos de B e diz "já foi embora o bicho-papão, Beatriz não está aqui não". P abraçado com B tampando os olhos dela com a mão. P. destampa a cara de B, C põe a camisa na cara dela, B ri e diz "vamos correr, vamos correr Celsinho", C tampa a cara, B ri, corre para o P, Pa pega e põe no colo. B olhando para C que está com a cara tampada. B diz "vai embora, vai embora papão". B no colo do P que esconde a cara dela, C pergunta "essa perna é da Beatriz", P diz "não, foi embora". B olhando para C que está com a cara tampada, sentada no colo do P. B segura a camisa de C e diz "vamos correr, vem, vem, vem correr". B sai correndo, C corre atrás dela... B olha para o espelho, diz "descer" e começa a descer da cadeira, P. ajuda. B sentada na cadeira, M entra dentro de casa e fecha a porta. B em pé, encostada no armário, M diz "...deu prá você" e dá a B uma nota de cem cruzeiros. P. diz "é meu, me empresta ele?", B diz "não", P. diz "amanhã te dou outro", B diz "não", P. diz "eu te dou um bonito". (P se refere ao dinheiro). B se levanta, M diz "não esfrega na boca que é sujo", P diz "eu te dou esse bonito aqui; troca comigo". P mostra uma nota de duzentos cruzeiros e diz "esse aqui é bonitão, olha aqui o meu tem dois....",

tem um trem; deixa eu ver o teu?". B com o dinheiro na mão, balançando-o e olhando a televisão. B abre a nota, mostra para o P e diz "olha aqui", P diz "só tem um, olha aqui tem dois", P mostra as duas caras com o dedo. B com a nota em cima da cadeira. P. diz "olha aqui a minha tem... a tua não tem". B aponta a nota, P mostrando a nota dizendo "canela", B diz "o que", P diz "fazer...na mata", B diz "fazendo comida na mata?", P diz "não, xingaram a mãe dele, mãe mandou... prá fazer comida no mato", B diz "heim?", P diz "xingaram a mãe", B olha para a televisão, olha para a nota, dá a nota para P, pega a nota do P, P pergunta "quis trocar agora?", B olhando para a nota de duzentos, diz "porque Celsinho ia pegar esse" e aponta para a nota de cem que está com o P. P fala "...tã", B olhando para a nota, olha para o observador, P pergunta "esse aí é bonito", B põe a nota em cima da cadeira, P pergunta "deixa eu ver?", B olhando para P, P diz "obrigado", B estende a mão e diz "isso aqui é meu" tentando pegar a nota de cem, bate no P e diz "me dá meu", B pega as duas notas e diz "dá comida mãe?", M diz "nossa, você está com horário mais não, né?" C diz "agora três horas da manhã, cinco da tarde", B diz "cala a boca;... mulher, né", P diz "eu não,...morreu", B diz "fui eu, eu dei tu Celsinho", P deu um escudinho para o C e dá outro. B olha o que P tem na boca, P diz "...é meu", P está com chiclet na mão. B tenta pegar o chiclet da mão do P, o P não deixa, B diz "é meu", P faz um gesto de pequeno com os dedos, B dá a nota de duzentos para P, P diz "ela deu duzentos cruzeiros por um chiclet", B mostra a nota de cem e diz "esse dinheiro...", olhando para P, B fala "...não, eu comprei...". B com o chiclet na boca, bota todo o chiclet na mão, P pergunta "quer comprar esse aqui também?" e

mostra o papel do chiclet, P diz "então me dá isso aqui". C fala com B, B esconde a nota e diz "não". B mastigando o chiclet, C olha para B fazendo careta, B bate em C, C continua a fazer careta, B bate em C várias vezes. M se aproxima e diz a B "tã esquentando, tã?" referindo-se à comida...

Beatriz            12/02/82            12:00            Geral

B - Beatriz

M - mãe

C - Celsinho

L - Laura

B dentro de casa com a M.

... B diz "papai". M diz "depois tira essa sandália, tã?" B pergunta "por que?" M diz "porque essa é de passear". B olha para L, olha para o que a mãe está fazendo, e pergunta, "aua, mãe, aua?", M diz "é", B diz "por que aua?", M pergunta "por que a rua? porque a gente tem que sair para Petrópolis", B pergunta "por que a gente vai?" M diz "no Disco", B pergunta "por que?", M diz "tira, não sabe tirar?". B sentada no chão, mexendo na sandália e diz "ô aí mãe", olha para a M e diz "não abre, eu abre", M diz "isso, pega a branca e coloca a branca", B pergunta "cadê?", olha para o lado, M diz "procura", B diz "tã aqui mãe", olhando debaixo da cama, levantando a colcha, M diz "é, bota essa". B olhando para o chão e comendo amendoim, olha para a M e diz "mãe, como é que essa chama?", M pergunta "como é que ela chama?", B pega a sandália e diz "é a sandália, essa aqui", M diz "essa chama", B diz "Melissa", M diz "é Melissa", B diz "comprô mãe?", M diz "lá na sapataria, você não viu?",

B diz "não vi não". B olhando o que a mãe está fazendo, sentada no chão, comendo, pega um amendoim na mão e diz "...janta", M diz "janta não, almoço", B diz "janta", M diz "janta não, almoço, janta é de noite", B diz "janta não", M diz "não, almoço, isso é hora de almoço", B diz "almoço?", B diz "mãe faz, faz batata frita prá mim", olhando para a M. M diz "tã fazendo". B se levanta, olha para L, senta de novo e diz "Laura, Laura, Laura", rindo e mexendo na sandália, faz "ti ti ti" com a boca, diz "titia", mexendo com a alça da sandália. B pergunta "qual é o pé mãe, esse?" e aponta, M diz "deixa eu ver se é; é o outro". B botando a sandália na mão. B pergunta "tã certinho?", M diz "tã certinho". B enfia o pé na sandália e a coloca, põe a fita na fivela e abotoa. M do lado de fora de casa, no tanque. B enfiando a fivela, sentada no chão, põe o pino no buraco da correia e diz "mãe", olha para a M e diz "...cocolê", M diz "você não pode chupar picolé, não porque está frio", B diz "não", M diz "então eu vou te levar ao médico de novo; não é picolé que ele está vendendo não, é pintinho", B diz "ah! é pintinho?", M diz "é", B diz "então eu vou comprar, só eu e o Celsinho", B fala, continua falando, M diz "já mas não é não, não dá não, é muito caro, esse dinheiro não dá prá comprar não", B pergunta "heim?" M diz "é pouco", B diz "é, é pouco?", M diz "logo seu pai vai chegar vai trazer muito dinheiro prá você comprar", B diz "é; é picolé sim", M diz "é picolé", B diz "ele tá vendendo cocolê, se pipiu, pintinho". M em pé, mexe na L, B olha e diz "picolé, pintinho", sentada na cama tentando botar a outra sandália. M diz "tem picolé na geladeira, mas só depois do almoço é que eu vou dar", B diz "não é picolé não, é pinto mãe", M diz "é; depois a gente compra pintinho", B diz "depois compra



pintinho". B fala, botou a outra sandália, e está enfiando a fivela, sentada na cama. M na cozinha.

Débora

22/03/82

17:30

Pai

D - Débora

P - pai

I - irmã mais velha

i - irmã mais moça

D sentada na porta de casa, P ao lado. D e P jantando na varanda.

D olha para o lado de fora, homens falando. P diz "come filha, come Dê", D olha para P, P olha para D. P diz "come", suspende o prato dela que está no colo. D muda de lugar, senta mais perto do P, P pega o prato dela, a colher cai, D diz "olha pega a colher, tá toda suja", P pega do chão, lava. D segurando o prato. P sacode a colher e dá para D botando no prato dela. D segurando o prato com o braço e a colher com a outra mão. D come uma colherada, vira de posição, olha para o observador. D fala "vou na casa do Ricardo", P diz "vai?" D diz "cadê Beatriz pai?", P diz "na rua", D diz "e Ricardo?". D fala. P diz "senta aí, senta, senta na pedra". P segurando no braço de D, D diz "vai entornar, olha" D senta na pedra, P diz "manda brasa". D olhando para uma menina que está embaixo da escada, D olha para o observador, com o prato no colo, segurando a colher tosse, ajeita o prato no colo, mexe na comida com a colher, pega uma colherada e come, olha para cima, olha para o observador, olha para o prato. P diz "carninha acabou", P dá uma colherada do peixe dele para D, põe dentro do prato dela,

e diz "vamos". D segura o peixe com a mão. A menina chega perto de D, D partindo o peixe com a mão, come um pedaço, come outro pedaço, olha para o peixe e diz "... tem espinha pai?", P diz "hum?" P comendo. D olha para fora, olha para a menina, olha para dentro de casa e diz "mãe quero comer". P comendo peixe, D mastigando, olhando para a menina, com o prato no colo. A menina choraminga, D olha para ela, olha para o observador, P olha para a menina, D olha para o P, olha para a menina. P diz "ela está..." e faz sinal com a cabeça. D fala "... prá lá" e faz sinal com a cabeça. D pega um feijão que caiu na roupa e põe na boca. A menina choraminga. Chega uma moça que é parente da menina. D olha para a menina. A moça manda a menina descer, D pega uma colherada de peixe e feijão, pega a couve com a mão, põe dentro da colher e come. D olha para o observador. P acabou de comer. D com a colher na boca, tira a colher, mastiga e mexe a colher dentro do prato várias vezes, o P olha, D olhando para o prato, pega uma colherada e come. Chega I com i no colo, D olha para elas, olha para o observador, ajuda o botar a comida que está fora da boca, olha em frente, olha para o observador, mexe com a colher no prato.....

Débora

25/02/82

11:20

Geral

D - Débora

M - mãe

I - irmã mais velha

i - irmã mais moça

Todas dentro de casa.

..... D fala, I diz "mas acabou a linha que tinha aí, vinha

linha aí" (está se referindo a um carretel vazio), D fala, I diz "vem sim", D pergunta "a linha vinha aonde", I pergunta "o que?", D diz "aonde?", I pega o carretel e começa a virar e mostrar, D tira o carretel dela e diz "aonde?", I fala, D cospe no chão, I diz "minha madrinha fez aquele vestido prá mim", D diz "a minha madrinha não é a sua madrinha não; sua madrinha me dá bolo", I diz "a tua também dá", D diz "a minha madrinha...", I diz "a minha madrinha" D diz "não é", I diz "é a minha madrinha Verônica". D começa chorar, I pergunta "você tem padrinho?", D diz "não" e empurra a I, bate na I, I diz "eu não tenho padrinho não", D diz "tem sim", I diz "meu padrinho morreu", D bate na I, bate no fogão, M diz "olha!", I pergunta a M "meu padrinho não morreu?", M passa um pano no fogão e diz "pera aí". D cospe no chão e diz "tem capim de cavalo", I pergunta "o que?", D repete, I pergunta "o que é capim de cavalo?", D diz "... o peru do papai do meu", D falando, pulando, cai no chão, M diz "olha!", I ri, D pulando diz "do meu, do papai, do meu", D pula e diz "do...do meu", pula e diz "não foi nem nem eu", pula e diz "eu foi", M diz "ô vai se machucar", M limpando o armário, I falando, D olhando para I diz "eu não fez nada pulando". D cospe na I, I se afasta. M diz "ela vai apanhar na boca" e bate de leve em D. D vai até o quarto, I se limpa, se levanta, D vai até onde está i e mexe nela. M diz "ela vai acordar Amélia, olha lá", I vai até lá, diz "ih, acordou" e empurra D. D volta para a sala com o carretel na boca fazendo barulho. M diz "você é fogo heim menina". D diz "hum", M repete, D diz "não é".

Débora

18/02/82

11:10

Geral com a mãe

D - Débora

M - mãe

D e M dentro de casa

..... D diz "olha a folinha", M pega um brinquedo no chão e

dá para D, D pega, M diz "mãe vai lavar aqui prá você brincar, tá?". D com o brinquedo na mão, olha para fora. M na varanda. D na porta de casa, do lado de fora. M diz "vai lavar aqui", D diz "mãe joga alí, ó, e aqui, ô" apontando "nessa porta". D ri. M pega uma boneca e dá para D. D diz perto da banheira "menina feia", entra dentro de casa, joga a boneca no chão, põe o brinquedo na boca, volta para a porta de casa e fica em pé olhando para dentro de casa. M enchendo o balde com água, D olhando, D diz "tá enchendo aí, tá mãe?", M diz "hum?", D fala "você aqui nessa porta", M joga água no chão, D diz "eh, mãe jogou". M lavando o chão, esfregando com a vassoura, D olhando. D fala ".....mãe", M varrendo. Alguém chora do lado de fora, D olha e diz "ih, tá saindo lá, mãe" (está se referindo à água que está escorrendo pelo cano), M varrendo e D olhando. D olha para fora de casa, entra na porta de casa, M varrendo. D bota o brinquedo na boca, olha para fora, M enchendo o balde. D diz "cadê meu pai, mãe?", M diz "hum?", D diz "quero meu pai", M pergunta "quer seu pai?", D diz "é", M diz "seu pai está trabalhando", D diz "aonde?", M diz "lá longe", D pergunta "é lá longe?" M diz "é", D pergunta "...?", M diz "também", D pergunta "clarisse?", M pergunta "clarisse? ela trabalha lá perto do Disco", D fala, M fala com I, D diz "... a rua, mãe", M diz "tira o pé, tira o pé", D se levanta fica na porta de casa e fala. M esfregando o chão com a vassoura, D olhando em pé na porta de casa. M diz "não pode apanhar as coisas do chão e botar na boca heim Dê", D fala, pega algo do chão e sai de casa, M diz "não pode brincar no Sol não, sai do Sol", D vai até a banheira que está no Sol, lava o que pegou do chão e põe na boca, volta para a porta de casa, M varrendo o chão, D olhando. M fala com

i, D fala com M "...aqui", M sai de casa e diz "segura aí, que você vai cair aí Dê". M perto da banheira, D na porta de casa, olhando para o chão, olha para fora e diz "segura aí". M lavando na banheira. D diz "mãe valancha", M diz "hum?", D diz "vou na balança, banheira", M responde, D diz "lá na praia", M diz "ah, lá na praia", M fala, D diz "hum? ...na praia, ...na praia", M diz "hum?". M lavando o chão, D olhando a M, entra dentro de casa, pega o que estava na boca e caiu no chão, sai vai até a banheira, lava, resmunga, põe a coisa na boca de novo, volta para a porta de casa. M chama I, D fala, M diz "hum?", D fala. D fica na porta de casa apoiando-se na M. Passam dois I e vão embora. Chega uma menina, M sai vai até a banheira. D olha para fora, sai de casa, se aproxima da banheira e olha para onde foram os I.

Marcos                      10/03/82                      19:00                      Pai

Ma - Marcos

M - mãe

P - pai

i - irmão mais moço

Ma dentro de casa com M, P e i. Ma na porta do quarto ao lado de i, olhando M e P que estão na cozinha.

Ma olhando P servir laranjada. Ma diz "... botar o suco na geladeira", P diz "não vai botar nada o suco na geladeira", P pega um copo de laranjada e dá para Ma. P fala com i e pega Ma. Ma olha para o observador, olha para dentro do quarto, toma o suco no copo, olha para a cozinha, coça o braço olha para M. Ma toma o suco, olhando para M que está na cozinha. P brinca

com i. Ma segura na beira do copo e diz "e isso aqui, ô, olha", P pergunta "não vai oferecer prá moça, não?" M também diz para Ma oferecer suco à moça (se refere ao observador). Ma tomando suco, segurando o copo com as duas mãos, olha para M. P brinca com i. Ma olha para M que está cozinhando, olhando para P brincar com i, toma suco e olha para M que fala com P. Ma mordendo o copo, olhando para M, olha para P, põe o dedo na beira do copo e diz "isso aqui tá quebrado, ô", M diz para tomar do outro lado, P diz "dá prá mãe prá trocar", Ma diz "tem que comprar outro", M diz "é isso mesmo", P diz "comprar aonde?" Ma tomando suco. Ma acabou o suco olha para dentro do copo. P diz "aonde é que vai comprar o suco?", Ma diz "no supermercado", P pergunta "que supermercado que nós vamos? em supermercado que nós vamos?", Ma diz "lá em cima no Leão", P pergunta "e no Disco?", Ma diz "no Disco também". Ma em pé ao lado da cama do P, olhando televisão, sozinho dentro do quarto. Ma olhando televisão, botando o dedo na boca, olhando televisão em pé, encostado na cama dos pais. Ma sai, vai em direção da porta do quarto, M e P estão falando, Ma olha para M. M diz "tira a mão da boca que isso é a coisa mais feia que tem, tira". Ma sai correndo, volta para dentro do quarto, se enconsta na cama dos pais e fica olhando televisão com os dedos na boca. Chega i, Ma olha, segura as mãos de i, canta, i cai no chão, Ma diz "ôpa", i ri, Ma diz "ôpa". i segurando a mão de Ma, Ma dá a mão para i. i tentando se levantar, i estende a mão para segurar a outra mão de Ma, Ma dá a mão para i, i se levanta, Ma andando com i, andando para trás, i andando, os dois com as mãos dadas. Ma chega na porta, P pergunta "tá ensinando ele a andar?" Ma olhando para M, olha para i, volta correndo para o quarto e vê te-

levisão....

Marcos                      08/03/82                      19:00                      Refeição

Ma - Marcos

M - mãe

i - irmão mais moço

Ma, M e i dentro de casa

..... M dá uma colherada de comida para i. Ma se levanta, M diz "vem comer Marquinhos, senta prá comer, eu vou te bater, olha os modos, lá vai palmada", Ma diz "lá vai palmadinha". M estende a colher, fala com i. Ma entra dentro do quarto, M diz "Marquinhos eu vou te bater, já disse a você que na hora de comida não é pra tar pastando, não", M chama "ô Marcos", Ma aparece na porta, engatinhando. M diz que suas pernas estão doendo (ela está sentada na escada que vai da cozinha para o quarto). M diz "vem mais prá cá que eu não vou lá perto de você não, vou te dar um murro", M diz "olha aqui heim!" e mostra o chinelo, M diz "olha aqui, cheira". M dá uma colherada para i, Ma mastigando, sentado no degrau, passa a mão na cabeça de i. Ma dá uma colherada a Ma e diz "ainda está comendo?", Ma abre a boca e diz "olha", M dá uma colherada, Ma come. Ma se afasta, vai para o quarto, engatinha no quarto. M diz "Marquinhos vem comer, Marquinhos", M diz "Marquinhos", Ma voltando, engatinhando de marcha-rê. M diz "se você se sujar aí de arroz, ô" e dá uma palmada em Ma, M diz "olha aqui", mostra o chinelo e diz "olha aqui, prá tu ver". Ma sentado no chão. M dando uma colherada para i, Ma mexendo com os lábios.. M diz "tá cheia?", Ma faz bico e diz "olha minha boca como é que está", M diz

"oh! criança", Ma diz "criança, criança". M diz "Lulu já não quer mais", Ma diz "eu quero, eu quero", M dá uma colherada, Ma come. Ma falando com a boca cheia, fala "...arroz". M diz "olha que sujeira que vocês estão fazendo", Ma bate em i, M diz "Marcos! faz mais uma dessa que eu te arrebento", olhando para Ma, apontando, Ma bate com a mão na parede, olhando para M, M diz "já te falei que não se fala com a boca cheia, te avisei isso". Ma olhando para i. M falando com i. Ma diz "eu também" e aponta para a cabeça de i. M diz "eu sei, mas você vai comer, você disse que eu botasse mais arroz", Ma diz "não quero mais arroz não", M diz "não vou botar mais não, mas agora você vai comer isso aqui", Ma fala, M diz "tá bem, a carne vai pro lado", M diz "...vou comer carne até cansar", Ma fala. M pega uma colherada de arroz, Ma fala "...não" e abre a boca, M dá uma colherada de arroz, Ma olhando para M, olha para o lado, olha para M. M diz "que saco, que saco, que saco, vocês não querem, como eu". M come uma colherada. i engatinhando, Ma olhando para i. M afasta a perna de Ma para i passar, i desce um degrau, Ma batendo de leve nas costas de i, puxando a cortina que está na cara de i, olhando para a cara de i, mexendo na cortina.

Marcos

29/03/82

11:00

Geral

Ma - Marcos

R - Regina (tia de Marcos)

E - Ester (filha de Regina de 2 anos e 3 meses)

Ma na casa de R, tomando banho de chuveiro com E.

Ma no chuveiro, com o sabonete na mão que estende para o obser-



vador e diz "olha o passarinho", E diz "isso não é passarinho, R diz "isso é passarinho de mentirinha". R dá uma caneca para Ma, Ma diz "abre o chuveiro Regina". E também tem uma caneta na mão e um sabonete. Ma olhando para o sabonete. Ma diz "olha lá que está no sabão, ô". R abre o chuveiro e diz "ô, quero vocês dois tomando banho mesmo". Os dois estão de short. Ma fala "...tá enchendo". Ma passa o sabão no corpo mas o sabão não está molhado. Ma olha para cima para o chuveiro, para a água que cai. E põe a mão debaixo d'água, Ma também põe. Ma mexe com a mão, olha E botar a mão e o sabonete debaixo d'água, Ma põe o sabonete debaixo d'água, R diz "Ma coloca o copo prá encher". R pergunta "já jogaram água no corpo?", Ma diz "já jogamos". Ma passa o sabão no corpo. R diz "não é só encher sem jogar água no corpo, não". Ma olhando para a caneca. Ma diz "o meu tá cheio". Ma diz "ah, não bota o sabão lá dentro não, tá?" para E. E diz "eu coloquei aqui", E bota a mão dentro d'água. Ma põe a mão dentro d'água, fica olhando e diz para E "coloca no seu, tá?" R pergunta "tão brigando por um acaso?" Ma aponta para a caneca dele e diz "...botando no caneco". E tira o sabonete de dentro da caneca de Ma, Ma pega a caneca dele, joga água no corpo e fica olhando. Ma jogando água no corpo. R diz "tou sentindo que vou ter que ir aí dentro ajudar", Ma grita "não", R diz "vocês tão tomando banho sem jogar água no corpo, nunca vi isso". Ma passa sabão na perna, passa sabão no corpo, olha para E, passa o sabão e diz "peitinho", E diz "peitinho". Ma olha para a caneca e diz "tá enchendo". Ma olhando para a caneca, olha para a cozinha onde está R, pega a caneca, fica olhando para a caneca, mexe na caneca, levanta, olha para o chuveiro, aponta para o chuveiro e diz "olha aí, tá caindo duas, tá

caindo duas" apontando e olhando para as gotas de água do chuveiro, Ma diz "olha aqui, outra aqui, outra aqui do lado, outra aqui", apontando. Cai água no olho de Ma e ele diz "tá caindo água nos meus olhos", Ma olha para E, E finge que vai jogar água em Ma, Ma se afasta, aponta para o chuveiro e diz "ó aqui, tá caindo aqui atrás, aqui atrás", apontando e mexendo com a mão. A caneca encheu, Ma diz "a caneca encheu", pega a caneca e joga água em si mesmo. R pergunta "terminaram? quanto vai durar esse banho?". Ma acabou de jogar água no corpo, põe a caneca no chão para encher de novo. Ma fecha a porta do chuveiro e diz "vou fechar essa porta".....

Valter

16/02/82

17:30

Refeição

V - Valter

M - mãe

I - 3 irmãs

V dentro de casa, sentado no sofá ao lado da M. As três I em casa.

Diante de V um banco com um prato de comida.

M pega a colher, V pergunta algo à M, M diz "carne, olha a carne aí". M pega a colher e dá na boca de V, V come. V fala com a boca cheia, M diz "bota na boca", V fala, M pega comida com a mão, parte, põe dentro da colher e dá para V, V come, põe a mão na boca, M diz "tira a mão da boca", V tira, M mexendo com a colher no prato, V mastigando. M dá uma colherada, V come, V mexe na comida, pega comida do prato, M dá uma colherada, V come. V olha para o lado, mexe na comida. M dá uma colherada, V come e fala com a boca cheia, M diz "o que?", V fala com a boca cheia,

M diz "não estou vendo", V fala, bate na I que mexeu nele, M diz "toma, olha aqui" e dá uma colherada, V come, M diz "tem carne da boa". V bate na I que está ao lado dele, I mexe em V, V bate na I, I bate no braço de V, V bate na I, I mexe no braço de V. M chama "Val" e dá uma colherada, V fala e põe comida na boca, M diz "toma" e dá uma colherada, V come. V com um pedaço de comida na mão, mostra para M, M pega, V pergunta "a carne?", M diz "tem carne aí", V reclama, M põe comida na colher e dá para V, V come, mexe no prato com a mão. M dá uma colherada, V come. (volta a luz) V olha para a lâmpada, olha para I, olha para a lâmpada, olha para o prato. I diz "eh! Val; grita", outra I diz "eh! eh!". V pega comida no prato, diz "esse" e solta. M dá uma colherada, V come, cai comida no chão, I mexe em V, V bate em I, M diz "Maria, pára!" M dá uma colherada, V come. V olha para M e diz "é Maria", M pergunta "o que?", V diz "é" olhando para M. M dá uma colherada, V come, põe a mão na boca, põe a mão no prato, olha M amassar a comida no prato, pega comida com a mão M diz "tira a mão", V diz "... " e solta. V olha M mexer com a colher dentro prato. M dá uma colherada, V come. V aponta para dentro do prato e diz "olha aqui mãe", M dá uma colherada, V come. V mexe com a mão na comida, M tira a mão de V, V chora, M diz "come meu filho", abraça V, diz "come". V chorando com a mão na cara e olhos fechados. V bate na I, I diz "não fui eu não", M abraça V e diz "não chora não, se chorar não vai sair com a mamãe", V chora mais alto, M diz "vai engasgar", V olha para M e chora, M diz "engole, engole", V mastiga e chora, mastiga e chora, mastiga e chora.....

Valter

18/02/82

11:30

Geral

V - Valter

I - 3 irmãs

m - menina

V dentro de casa com as três I e uma menina.

A m pega as mãos de V e tenta passar uma rasteira, V senta no chão, m diz "caiu", V se levanta rindo e diz "vou brincar prá lá", V cai no chão, tenta morder a m, m diz "não, não pode morder não", m levanta V, os dois brincando de lutar. V cai no chão, m diz "uai", V diz "uá", se levanta, segura na mão da m e entra mais dentro do quarto, m pega as mãos de V, tenta dar uma rasteira em V, V tenta dar uma rasteira em m e cai no chão, V diz "uá", m diz "uá", m diz "levanta, levanta", V se levanta, pega um pedaço de pau, m tenta tirar o pedaço de pau de V, V segurando o pedaço de pau, m agarra V, V abraçando o pedaço de pau, m fala, V fala, m diz "você é que é ladrão" e pega a tábua de V, V no chão, se levanta, I pega a tábua e sai, V vai atrás mas vai para outro lugar, m vai atrás de V, m abraça V e balança ele. I manda m trazer V, V diz, "uá,uá", m põe V no chão, m diz "você é ladrão" V volta para casa, m vem atrás e I também. m segura V e diz "seu ladrão", V fala, m diz "cai logo seu ladrão" tentando dar uma rasteira nele. I chama m, m solta V, V chega perto da I, pega a mão de I e diz "vem aqui Maria", I fala, V solta a mão dela, pega a mão da m, tenta pegar a mão da I e diz "vamos Maria". As três meninas falando. I vai embora. m pega as mãos de V, tenta dar uma rasteira, V cai no chão, m diz "uai", V diz "uá" sentado no chão, joga uma

pedra na m, m corre pega a pedra e joga fora. V se levanta, m segura V e empurra ele, V senta no chão e fala. V diz "vamos brincar", m empurrando V no chão, V diz "pára", m vai para a sala. V sentado sozinho no quarto. I joga um boneco para V, V pega, joga fora e diz "brincar de bola", I diz "a bola não está aqui não", V aponta e diz "tá ali", I vai até o quarto para procurar a bola, m empurra V no chão e diz "seu ladrão", V chora, se senta, coça a cabeça olhando para I mais velha. I diz "ninguém vai brincar com ninguém". V sentado no chão, aponta e fala, se levanta e procura algo debaixo da cama, pega uma bola furada e dá para m, m olha a bola e diz "isso". V segura a bola que está na mão da menina, m diz "pera", V solta a bola. V tenta pegar a bola de m, m diz "pera aí, deixa eu encher", V solta e olha para m.....

Valter

24/03/82

12:00

Refeição

V - Valter

m - outras crianças

X - moça dona da casa

V na casa da vizinha que está tomando conta dele e dando almoço.

.....V olha para uma m maior que está comendo com a mão, olha para outra m, olha para m maior, olha para o prato da m, m diz "olha aí tem mais comida aí", V diz que não com a cabeça, V olha para o prato, olha para m, olha para m que tem brinquedo na mão e está mexendo no pé de V, V olha para m, olha para o prato do m, olha para m, olha para m maior, olha para seu prato, olha para o observador, olha para o brinquedo do m, olha para o observador, olha para o brinquedo do m, olha para a m menor,

olha para o observador, olha para o prato, olha em frente. m mexe no braço de V, V olha, m aponta para a perna de V, V mexe na comida com a colher, olha para X, olha para o armário, olha para o m, m mexe no armário, V olha, m abre a porta do armário, V olha para m, olha para a porta do armário, m fecha o armário, V olha, olha para m maior, olha em frente com olhar vago, olha para o prato, olha para o brinquedo do m, pega mais arroz no prato, come, ajuda com a mão a botar o arroz na boca, olha para a m, m pega o prato de V, a outra m diz "deixa...", m põe o prato de V defrente dele, V olha para X que aparece, olha em frente com olhar vago, olha para o brinquedo do m, olha para a m, olha para a m que fala, olha para o prato, pega mais arroz no prato e come, olha para o brinquedo do m. m diz "ô Valter, ô Valter" e aponta com a colher. m aponta e diz "ô Valter, ô Valter", V olha para o prato da m, m botando comida dela no prato de V, V olhando para o prato da m. Duas m falando, V olha em frente, olha para X que volta para a cozinha, olha para o prato da m. Duas m falando, V olha para a m maior, olha para o observador, olha em frente, olha para o prato, pega um pouco de arroz, come, m pergunta "quer que ajunte para você?", V diz que sim com a cabeça, m pega o prato de V, junta todo o resto de arroz com a colher, V olhando para m, m põe arroz na colher e põe o prato defrente de V, V pega a colher e come. m maior mexendo no prato de outra m, V olhando, V dá o prato para m maior, m maior se levanta, V olha para m menor. M diz "... deixou...cair", V diz que sim com a cabeça...

APÊNDICE 5

ESPECIFICAÇÃO DA ANÁLISE FUNCIONAL DAS CATEGORIAS  
DE COMPORTAMENTO

BRINCA

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- geral sem antecedente explícito (hora de comer, hora do banho, ao lado, longe).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- através de verbalização (verbalmente, provocando, falando sobre o que o sujeito faz, ofendendo, chamando, imitando verbalização).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota aceitação de brincadeira (brinca, expressa alegria-afeto, aprova, imita, acata).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorável ao brincar (informa, pergunta, dá ordem, pede, mostra, oferece, chama, cuida, elogia, imita, brinca, expressa alegria).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- através de contato físico (tocando, batendo, beliscando, andando com mão menor, lutando).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota não aceitação da brincadeira (restringe, corrige, hostiliza, recusa, contradiz, expressa descontentamento, ameaça).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- desfavorável ao brincar (restringe, ameaça, hostiliza, expressa descontentamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- através de mímica (recusando comer; fugindo do outro; comendo; dando adeus; fazendo barulho com a boca; rindo; imitando animal; fazendo careta; abanando mão; fingindo: morrer, dar comida, dor, choro, não aceitar o que o outro faz, pegar objeto, ser animal, dormir, tomar banho, dirigir automóvel; imitando o outro; apontando para objeto; se defendendo, ameaçando; simulando ser algo; ajudando a esconder; escondendo-se).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neutra cujo status de aceitação ou não aceitação dependem do comportamento específico (chama, pergunta, olha, dá ordem, informa, sugere, mostra).</li> <li>- não relacionada à categoria.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- em que o brincar procura distrair a criança para outra atividade (se distrai, recusa, hostiliza, se machuca, restringe, contradiz, expressa descontentamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- através de objeto (escondendo objeto na mão, jogando objeto, fazendo menção de pegar objeto, usando brinquedo do outro, pedindo brinquedo do outro, mostrando objeto, imitando avião com colher, jogando bola).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não consequência devido a interferência.</li> <li>- ausência de consequência.</li> <li>- que inclui explicação.</li> <li>- que inclui fantasia.</li> <li>- expressada por gestos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- brincadeiras que incluem explicação.</li> <li>- brincadeiras que incluem fantasia.</li> </ul>		



CORRIGE

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
- de correção de categoria verbal (informação, contradiz, pede).	- negando o que o Sujeito fez ou disse (diz que não é, diz que não é assim que se faz, informa estar errado).	- que denota aceitação da correção (acata, pergunta).
- de correção de categoria não-verbal (brinca, cuida, autocuidado).	- informando sobre forma correta de verbalização ou ação (diz onde tem objeto, diz como fazer, diz o que fazer, diz nome correto, informa s/ a característica, informa s/o correto, informa s/incoerência, pergunta, s/incoerência, mostra o correto).	- que denota não aceitação da correção (contradiz, hostiliza).
- neutra cujo status verbal ou não verbal depende do comportamento específico (hostiliza).	- neutra quanto à aceitação ou não da correção, depende do comportamento específico (informa, olha, diz, trai).	- neutra quanto à aceitação ou não da correção, depende do comportamento específico (informa, olha, diz, trai).
	- correções que incluem explicação.	- não relacionada à categoria.
	- correções que incluem fantasia.	- não consequência devido a interferência.
		- ausência de consequência.
		- que inclui uma explicação.
		- que inclui uma fantasia.
		- expressada através de gestos.

## CONTRADIZ

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que pode propiciar o contradizer (restringe, contradiz, corrige, recusa, hostiliza).</li> <li>- neutra quanto ao propiciar ou não o contradizer, dependente do comportamento específico (informa, pergunta, brinca, pede).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expressa o contrário do que foi dito.</li> <li>- contradiz incluindo uma explicação.</li> <li>- contradiz incluindo fantasia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota aceitação do contradizer (acata).</li> <li>- que denota não-aceitação do contradizer (corrige, contradiz, hostiliza, expressa descontentamento).</li> <li>- neutra quanto à aceitação ou não do contradizer, dependente do comportamento específico (pergunta, informa, brinca, pede).</li> <li>- não relacionada à categoria.</li> <li>- não consequência devido a interferência.</li> <li>- ausência de consequência.</li> <li>- que inclui uma explicação.</li> <li>- que inclui uma fantasia.</li> <li>- expressada através de gestos.</li> </ul>

## HOSTILIZA

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que pode propiciar a hostilização (contradiz, restringe, expressa descontentamento, corrige, recusa, hostiliza, ameaça, comps. não interativos: (mexe objeto do outro, faz barulho).</li> <li>- neutra quanto ao propiciar ou a hostilização, depende do comportamento específico (informa, brinca, pergunta, chama, pede, cuida, dá ordem, oferece, comps. não interativos: (ao lado, come, mamadeira na boca, faz errão, banho, meio do caminho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fisicamente (bate, luta, empurra, joga objeto, ameaça física).</li> <li>- verbalmente (critica, ofende, protesta, exclui verbalmente outro da atividade, grita, repreende, caçoa).</li> <li>- que inclui uma explicação.</li> <li>- que inclui uma fantasia.</li> <li>- expressada através de gestos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota aceitação da hostilização (acata, protege).</li> <li>- que denota não aceitação da hostilização (restringe, recusa, ameaça, expressa descontentamento, faz queixa, contradiz, hostiliza)</li> <li>- que procura distrair o outro para comportamento diferente (brinca, distrai, expressa afeto, alegria, pergunta s/ razão, focaliza atenção, sugere).</li> <li>- neutra quanto à aceitação ou não da hostilização, dependente do comportamento específico (informa, pede, olha, se afasta).</li> <li>- não relacionada à categoria.</li> <li>- não consequência devido a interferência.</li> <li>- ausência consequência.</li> <li>- que inclui uma explicação.</li> <li>- que inclui uma fantasia.</li> <li>- expressada através de gestos.</li> </ul>

## RESTRINGE

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
- que pode propiciar o restringir (hostiliza, restringe, expressa descontentamento, mexe objeto do outro, ameaça, recusa, discute).	- através de controle físico (forçando fisicamente a fazer algo, impedindo fisicamente de fazer algo, empurrando).	- que denota aceitação do restringir (acata, protege).
- neutra quanto ao propiciar ou não o restringir, dependente do comportamento específico (sugere, informa, brinca, cuida, pede, segue, fala com observador, mostra).	- através de ordem verbal (dizendo para não fazer, dizendo para fazer diferente do que faz, dizendo para esperar, repreendendo).	- que denota não aceitação do restringir (restringe, recusa, expressa descontentamento, contradiz, hostiliza).
- de não interação (pega objeto, brinca com roupa, fala com boca cheia, em pé na cadeira, brinca quando come, risca perna, põe obj. na boca, come fora de hora, vai na chuva, faz algo errado, perto do fogo, canta alto, molha casa, fica no sol joga comida no chão, fala algo improprio, se afasta, atrapalha M., se levanta, suja, pisa comida no chão, entra casa de outro, fecha porta, põe sabão no olho, brinca na cama, fica no meio do caminho, brinca c/cortina, fica no banheiro quando outro no banho, situação geral sem antecedente explícito 'banho, comer, etc').	- através de alteração da situação (retira objeto do outro, pede objeto). - que inclui uma explicação. - que inclui uma fantasia.	- neutra quanto à aceitação ou não do restringir, dependente do comportamento específico (pergunta, brinca, informa, pede, chama, expressa alegria, olha, imita, mostra). - não consequência devido a interferência. - não relacionada à categoria. - ausência de consequência. - que inclui uma explicação. - expressada através de gesto.

## INFORMA

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
- que denota aceitação (acata).	- sobre fatos e acontecimentos (o que acontece, o que aconteceu, o que vai acontecer, o que outro vê, viu, local onde está objeto, local onde vai, vão, foi).	- que denota aceitação (acata, aprova).
- que denota não aceitação (ameaça, contradiz, expressão descontentamento, faz queixa, hostiliza, pune, recusa, restringe)	- sobre comportamento de outros ou próprio (o que faz, o que fez, o que vai fazer, comportamento objeto, como fazer).	- que denota não aceitação (ameaça, contradiz, expressão descontentamento, faz queixa, hostiliza, pune, recusa, restringe).
- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento (avalia conhecimento, corrige, demonstra, informa, pergunta, recomenda, sugere, conversa) distrai p/outra atividade, focaliza atenção (atividade, impõe condição).	- sobre conceitos (característica própria, característica de outro, característica de objeto, quantidade, nome objeto, exemplo).	- que propicia o ensino ou denota demonstração de conhecimento (avalia conhecimento, corrige, demonstra, informa, pergunta, recomenda, sugere, distrai, focaliza atenção, impõe condição).
- que denota expressão de afeto (brinca, consola, convida, cuida, expressa afeto, alegria, elogia, oferece, protege, promete, segue).	- sobre eventos privados (sentimento próprio, sentimento de outros, desejo próprio, desejo de outros).	- que denota expressão de afeto (brinca, consola, convida, expressa afeto, alegria, elogia, oferece, protege, promete, segue).
- situação neutra, dependente do comportamento específico (comenta s/Sujeito, chama, dá ordem, imita, mostra, pede).	- sobre razão e consequência (razão, consequência comportamento).	- que denota expressão de afeto (brinca, consola, convida, expressa afeto, alegria, elogia, oferece, protege, promete, segue).
- situação geral sem antecedente explícito (ao lado, banho, comer, não interação, Sujeito machucado, pessoa chega, outros conversam, outro ou Sujeito faz algo, vê TV).	- concordância s/o que foi informado (reafirma).	- neutra, dependente do comportamento específico (comenta s/sujeito, chama, dá ordem, olha, imita, mostra, pede).
	- outros (aprovação do outro, opinião, sem sentido (proposita)).	- não relacionada à categoria.
	- informação que inclui explicação.	- não consequência devido a interferência.
	- informação que inclui fantasia.	- ausência de consequência que inclui explicação.
	- informação expressada através de gesto.	- que inclui fantasia.
		- expressada por gesto.

PERGUNTA

Situação	Especificação da Categoria	Consequência
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota aceitação (acata).</li> <li>- que denota não aceitação (ameaça, contradiz, expressa descontentamento, faz queixa, pune, recusa, restringe) hostiliza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre fatos e acontecimentos (o que aconteceu, o que vai acontecer, o que (outro) vê, viu, local onde está objeto outro, local onde vai, vão, foi, o que acontece).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota aceitação (acata).</li> <li>- que denota não aceitação (ameaça, contradiz, expressa descontentamento, faz queixa, hostiliza, pune, recusa, restringe).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que propicia o ensino ou que denota demonstração de conhecimento (avalia conhecimento, corrige, demonstra, informa, pergunta, recomenda, sugere, conversa, distrai, focaliza atenção, impõe condição).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre comportamento de outros e próprio (o que faz, o que fez, o que vai fazer, comportamento objeto, como fazer).</li> <li>- sobre conceitos (característica própria, de outros, de objeto, quantidade, nome do objeto, exemplo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que propicia ensino ou que nota demonstração de conhecimento.</li> <li>(avalia conhecimento, corrige, demonstra, informa, pergunta, recomenda, sugere, distrai, focaliza atenção, impõe condição).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota expressão de afeto (brinca, consola, convida, cuida, expressa alegria-afeto, elogia, oferece, protege, promete, segue).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre eventos privados (sentimento de outros, desejo de outros).</li> <li>- sobre razão e consequência (razão, consequência comportamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- que denota expressão de afeto (brinca, consola, convida, cuida, expressa afeto-alegria, elogia, oferece, protege, promete, segue).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- neutra, dependente comportamento específico (comenta s/sujeito, chama, dá ordem, imita, mostra, pede).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- outros (aprovação, opinião).</li> <li>- que inclui fantasia.</li> <li>- que inclui explicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- neutra, dependente do comportamento específico (comenta s/sujeito, chama, dá ordem, olha, imita, mostra, pede, vocaliza).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- geral sem antecedente explícito (ao lado, banho, comer, não interação, pessoa chega, outro ou Sujeito faz algo, vê TV, outros conversam, Sujeito machucado, Sujeito machucado, Sujeito brinca c/outro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre o que disse (reafirmando sobre o que disse, a que se refere).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não relacionada à categoria.</li> <li>- não consequência devido a interferência.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- que inclui explicação.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- que inclui fantasia.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- expressada por gesto.</li> </ul>

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ,  
fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:

Anamaria Ribeiro Coutinho

Orientadora - PUC/RJ Deptº  
de Psicologia

Maria Helena Novaes Mira

PUC/RJ - Deptº de Psicologia

Lucia Rabello de Castro

PUC/RJ - Deptº de Psicologia

Visto e permitida a impressão  
Rio de Janeiro, 26/04/83

Vera Maria Ferrao Candau

Coordenadora dos Programas de  
Pós-Graduação do Centro de Teo-  
logia e Ciências Humanas