

Interações diádicas na creche: um estudo com educadoras e bebês com e sem deficiência física

Tatiele Jacques Bossi

Amanda Schöffel Sehn

Natália Luz Feeburg

Cesar Augusto Piccinini

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar a interação educadora-bebê com e sem deficiência física nos momentos de brincar na creche. Foram acessados 57 episódios de interação de 10 bebês - 2 com deficiência e 8 sem deficiência - com 8 educadoras de berçário de duas Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre. Realizou-se observações filmadas da rotina na creche, que foram analisadas através de um protocolo sobre as interações diádicas educadora-bebê. Análises não paramétricas não revelaram diferenças significativas nos comportamentos dos bebês com e sem deficiência. Entretanto, em relação às educadoras, houve diferença significativa na categoria afeto negativo, indicando que elas demonstraram mais afeto negativo com os bebês sem deficiência quando comparado aos com deficiência, com mais expressão de conflitos, discordâncias ou repreensões. Além disso, as educadoras tenderam a direcionar mais o olhar e a realizar mais comportamentos de estimulação cognitiva com os bebês com deficiência. Em conjunto, os resultados permitem refletir sobre a especificidade que a deficiência física do bebê pode trazer para a interação educadora-bebê, que demanda sensibilidade em estar atenta à singularidade do bebê com deficiência, sem desconsiderar o coletivo.

Palavras-chave: interação professor-aluno; deficiente físico; Educação Infantil.

ABSTRACT

Dyadic interactions in day care centers: a study with nursery educators and children with and without physical disabilities

The present study aimed to investigate the interaction between nursery educators and children with and without physical disabilities during the playing moments at the day-care center. Fifty-seven episodes of interaction between 10 babies (2 with disabilities and 8 without disabilities) and 8 nursery educators from two-daycare centers in Porto Alegre were accessed. Filmed observations of the routine at the day-care centers were analyzed through a protocol about the dyadic nursery educator-child interactions. Non-parametric analysis didn't reveal significant differences in the children's behavior's with and without physical disabilities. To the nursery educators, the results evidenced a significant difference in the negative affect, indicating that they have more expression of conflicts and disagreements with babies without physical disabilities, when compared to those with disabilities. On the other hand, the nursery educators tended to direct their eyes more and perform more cognitive stimulating behaviors with children with disabilities. Together, the results allow us to reflect about the specificity that the children's physical disabilities can bring to the nursery educator-child interaction, which demands sensitivity in being responsive to the child's demands without disregarding the collective.

Keywords: teacher student interaction; physically disabled; Early Childhood Education.

Sobre os Autores

T.J.B.
orcid.org/0000-0003-0487-8112
Faculdade do CEFI (FACEFI) –
Porto Alegre, RS
tatiele@cefipoa.com.br

A. S. S.
orcid.org/0000-0002-0897-9773
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS) – Porto
Alegre, RS
amanda.sehn1@gmail.com

N.L.F.
orcid.org/0000-0003-1665-7974
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS) – Porto
Alegre, RS
nataliafeebug@gmail.com

C. A. P.
orcid.org/0000-0002-4313-3247
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS) – Porto
Alegre, RS
piccicesar@gmail.com

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.





A Educação Infantil é um espaço favorável para oferecer atividades que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas com deficiências (Vitta et al., 2019). A observação de situações cotidianas de interação nesse ambiente permite compreender como o bebê e a criança pequena experienciam os momentos de brincadeira, de cuidado e de aprendizagem, o que também se torna um importante indicador da qualidade do processo inclusivo (Alves, 2018). Por interação, compreende-se a comunicação verbal e/ou não verbal entre dois parceiros, produzindo uma resposta comportamental que pode ser manifestada por meio do olhar, do sorriso, do choro, de vocalizações, de expressões faciais e/ou de brincadeiras (Seidl-de-Moura et al., 2004).

Na literatura, apesar do conceito de interação não ser consenso, a maioria dos autores aponta a bidirecionalidade e a ação recíproca como aspectos centrais das trocas entre os parceiros (Piccinini et al., 2001; Seidl-de-Moura et al., 2004). Inicialmente os estudos priorizavam a díade mãe-bebê (Piccinini et al., 2001; Seidl-de-Moura et al., 2004; Sehn et al., 2019) e, mais recentemente, também têm sido estendidos para investigações no contexto da Educação Infantil (Anjos et al., 2004; Bressani et al., 2007; Ramos & Salomão, 2012). Muitos comportamentos que integram o conceito de interação são designados por outros termos, como engajamento (Hu et al., 2016; Kemp et al., 2013), envolvimento (Grande & Pinto, 2011), responsividade (Bressani et al., 2007) e disponibilidade emocional (De Falco et al., 2009).

Grande parte da interação do bebê ou da criança pequena na escola de Educação Infantil se dirige ao adulto de referência, o que é fundamental para o seu desenvolvimento integral, da mesma forma que a interação com os pares (Bossi et al., 2022; Bossi & Piccinini, 2019; Martins et al., 2019). Em particular, na creche, o conceito de interação tem sido investigado tanto nos momentos diádicos (educadora-bebê/criança) quanto nos poliádicos (interação grupal/com os pares) (Anjos et al., 2004; Bressani et al., 2007; Ramos & Salomão, 2012), apesar de as educadoras tenderem a interagir mais com o bebê nos momentos de interação diádica por haver a necessidade de uma comunicação mais individualizada devido à maior dependência de cuidados nessa faixa etária (Ramos & Salomão, 2012).

Comportamentos verbais e não verbais estão presentes em diferentes momentos da interação diádica, conforme ilustra o estudo de Bressani et al. (2007) que investigou comportamentos indicativos de responsividade interpessoal educadora-bebê na creche. Os resultados apontam que os comportamentos verbais (ex: fazer pergunta ao bebê, nomear brinquedos) são mais utilizados pelas educadoras para distrair os bebês, com idades entre 5 e 14 meses, com a intenção de mudar o foco atencional do bebê nos momentos de choro ou disputa por atenção, bem como para traduzir aos bebês os seus sentimentos e a sua intencionalidade. Esses

comportamentos também são utilizados pelas educadoras para antecipar suas ações, a fim de tranquilizar os bebês, como para se mostrar disponíveis nas atividades. Já os comportamentos não verbais foram utilizados pelas educadoras quando era necessário acalantar a criança (ex: dando colo), impor limites (ex: apenas olhando para a criança) ou interagir ativamente (ex: olhando para onde a criança aponta).

No que tange às especificidades da interação grupal de bebês na creche, no primeiro ano de vida, pode-se destacar que os processos interativos ocorrem, principalmente, através do interesse e da regulação da ação pelo outro e pelos comportamentos dirigidos, uma vez que os bebês são capazes de interagir e de regular a ação de outros bebês mesmo à distância, o que pode ser nomeado de co-regulação do comportamento (Anjos et al., 2004). Contudo, ainda são escassos os estudos voltados à interação das educadoras com bebês e crianças pequenas que apresentam alguma deficiência (Hu et al., 2016; Kemp et al., 2013), o que se explica pelo fato de a inclusão ser um processo relativamente recente no Brasil e no mundo, em especial no contexto da Educação Infantil (Tan et al., 2022). De modo geral, os estudos investigam diferentes deficiências (ex: autismo, síndrome de Down, atraso global do desenvolvimento e deficiência física) e faixas etárias (13 meses a 6 anos), e nem sempre destacam as particularidades da interação nos contextos investigados (Anhão et al., 2010; Hu et al., 2016; Kemp et al., 2013; Hestenes & Carrol, 2000).

As crianças com diferentes deficiências tendem a interagir mais durante o brincar na presença das educadoras (Hu et al., 2016), o que pode ser explicado pelo fato de o adulto facilitar o engajamento da criança nas atividades e na escolha dos brinquedos. Os momentos das refeições e de atividades de autocuidado (ex.: lavar as mãos), em comparação aos momentos de brincar coletivo, também têm sido identificados como os de maior engajamento das crianças com deficiência (Kemp et al., 2013), pois, nessas situações, a criança tem a atenção da educadora dirigida a ela e às suas necessidades de forma mais exclusiva.

Já o envolvimento de crianças com deficiência entre 2 e 5 anos também tem apresentado particularidades na presença e na ausência de educadoras. Na presença destas, o foco de envolvimento das crianças com deficiência tende a ser a própria educadora, seguido pelo foco nos objetos, conforme identificado em estudo de Grande e Pinto (2011). Já na ausência das educadoras, as autoras verificaram que o envolvimento era caracterizado como sendo menos sofisticado (ex.: por vezes as crianças tinham uma atenção ocasional) e o foco predominante eram os objetos, seguido da interação com os pares. Além disso, conforme avançava o desenvolvimento infantil, a interação com os pares tendia a aumentar e a interação com o adulto diminuir. Isso ressalta que as educadoras exercem importante papel no sentido de

estimular as interações das crianças com deficiência, em especial, com as crianças menores.

Cabe ainda destacar que comportamentos interativos similares têm sido relatados na literatura entre crianças com e sem diferentes tipos de deficiência, além de semelhanças entre os tipos de atividades escolhidas por elas durante o brincar livre (Anhão et al., 2010; Hestenes & Carrol, 2000). Por exemplo, Anhão et al. (2010) investigaram a interação social em crianças diagnosticadas com síndrome de Down (SD), em comparação a crianças com desenvolvimento típico (DT), com idades entre 3 e 6 anos, que frequentavam a Educação Infantil. Através da observação da rotina das crianças na escola, foram acessados os comportamentos de sorrir, de cantar e de imitar, bem como de brincar em conjunto com os pares, seja compartilhando os mesmos objetos ou não. Os resultados não apresentaram diferenças significativas entre os comportamentos das crianças com SD e DT, embora aquelas com DT tivessem maior frequência de comportamentos propositivos em relação a brincadeiras e maior facilidade para iniciar o contato social.

A deficiência física, em particular, apesar de trazer pouco impedimento à criança para solicitar ajuda e/ou atenção (Vitta et al., 2010), pode colocar a necessidade de maior auxílio para a locomoção e/ou deslocamento (Bossi & Piccinini, 2019), o que exige a utilização de outros recursos para a interação (Amiralian, 2003; Bossi et al., 2021; Melo & Ferreira, 2009). Nesse sentido, os professores tendem a se sentir menos desconfortáveis na interação com o aluno com deficiência física, principalmente na pré-escola (Vitta et al., 2010), em comparação a outros tipos de deficiência, como deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento (Sant'anna et al., 2018), bem como com aqueles alunos que apresentam problemas sociais e de comportamento (Tan et al., 2022). Enquanto na presença de deficiência física os problemas que dificultam a aprendizagem ficam associados diretamente à falta de recursos materiais e de organização do espaço físico (Vitta et al., 2010), em outras deficiências as dificuldades estão relacionadas à mediação do professor nas brincadeiras, por não conseguir dar a atenção individualizada que esses alunos demandam e, ao mesmo tempo, atender a turma em seu coletivo (Sant'anna et al., 2018).

Além disso, a compreensão do professor em relação à inclusão também pode ser determinante para a qualidade da interação com o aluno, uma vez que conhecer as normativas da inclusão não garante uma atuação nessa perspectiva, conforme destacado por Tan et al. (2022), em estudo conduzido em escolas de Educação Infantil inclusivas na China. Ainda, a ênfase em práticas pedagógicas e na performance acadêmica dos alunos também pode dificultar a interação, evidenciando a inconsistência entre o conhecimento sobre as leis de inclusão e o trabalho efetivo do professor (Tan et al., 2022), tendo em vista que atingir os

objetivos pedagógicos e buscar uma interação inclusiva são metas distintas.

Contudo, ao considerar a faixa etária dos 0 aos 24 meses, as educadoras nem sempre destacam diferenças importantes entre cuidar e interagir com um bebê com ou sem deficiência, tendo em vista as necessidades singulares de todos os bebês nesta faixa etária (Bossi & Piccinini, 2019; Vitta et al., 2010). Em função disso, ressalta-se a importância de investigar a interação diádica, mesmo que em contextos coletivos como a creche, uma vez que a interação de bebês com os pares tende a ser relativamente menor quando comparada à interação com o adulto (Grande & Pinto, 2011; Hu et al., 2016).

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo investigar a interação educadora-bebê com e sem deficiência física nos momentos de brincar na creche. Como hipótese, espera-se que não haja diferenças significativas entre os comportamentos dos bebês com e sem deficiência física na interação com as educadoras, conforme já apontado em estudos anteriores, mesmo que com crianças maiores e com diferentes tipos de deficiência (Anhão et al., 2010; Kemp et al., 2013; Vitta et al., 2010). Com relação às educadoras, espera-se encontrar diferenças significativas em alguns comportamentos interativos, uma vez que a deficiência física pode trazer demandas de maior auxílio ao bebê para locomoção ou para outras atividades (Amiralian, 2003; Bossi et al., 2022; Bossi & Piccinini, 2019; Bossi et al., 2021).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Foram considerados 57 episódios de interação de 10 bebês (18 a 25 meses; $M=21,55$ e $DP=2,06$) e oito educadoras (27 a 48 anos; $M=35,71$ e $DP=7,59$) de berçário de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Porto Alegre/Brasil. Uma turma de bebês de cada EMEI foi indicada pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre (SMED), por ter bebês em inclusão. Entre os bebês que participaram do estudo, oito (quatro meninas e quatro meninos) não apresentavam deficiências, enquanto duas meninas apresentavam deficiência física (ambas com atraso neuropsicomotor, o que ocasionava paralisia leve nos membros inferiores - em uma delas - e paralisia moderada no lado direito do corpo - em outra -, levando à dificuldade de locomoção e, portanto, de aquisição da marcha), segundo informações das instituições. Em ambas as EMEIs, as turmas eram compostas por 18 alunos e seis educadoras, as quais estavam organizadas em dois turnos de trabalho (manhã e tarde, com três educadoras por turno). Para fins deste estudo, foram incluídas todas as educadoras que aceitaram participar e que estavam presentes nos dias de filmagem. Também participaram as bebês que apresentavam deficiência e todas as outras crianças presentes no dia das filmagens e que

tiveram episódios em número suficiente para serem analisados.

As educadoras participantes do estudo tinham escolaridade que variou de ensino médio a pós-graduação e ocupavam diferentes cargos, sendo que quatro eram professoras, duas monitoras e duas estagiárias. Todos os participantes são integrantes do projeto de pesquisa que originou a tese de doutorado da primeira autora, que tem como título "Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos" (Bossi, 2017). Na referida tese não foram incluídos os dados de observação das interações educadora-bebê, que são o foco do presente estudo.

DELINEAMENTO, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Foi realizado um estudo observacional transversal, com abordagem quantitativa. As EMEIs participantes foram contatadas a partir de indicação da SMED que autorizou a pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAAE n. 44726415.7.0000.5334) e as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cabe ressaltar que os TCLEs foram assinados por todas as educadoras e pelos responsáveis pelos bebês participantes do estudo.

Para a realização da coleta de dados foi agendado um dia para a realização da filmagem em cada uma das duas turmas, com foco nas atividades de rotina, que ocorreram tanto na sala interna quanto no pátio coberto. A duração da filmagem totalizou oito horas de gravação, distribuídas de modo semelhante pelo turno da manhã e da tarde (2 horas para cada turno) e entre as duas escolas (4 horas para cada turma). A sala interna das escolas era destinada ao brincar livre e às atividades pedagógicas dirigidas, e os materiais disponíveis para as crianças eram cadeiras, mesas, livros, brinquedos de sucata e brinquedos diversos (como carrinhos, bonecas, fogão, etc). No pátio coberto, por sua vez, havia brinquedos adaptados à faixa etária das crianças, como escorregadores, gangorra infantil de cavalo, caixa de areia e outros materiais disponibilizados pelas educadoras, como motoca e bola.

Durante as filmagens, as educadoras foram orientadas a seguir normalmente a rotina de atividades da turma e/ou da instituição. Do total de oito horas de filmagens (480 minutos) em ambas as escolas, foram excluídos os episódios de alimentação, de troca de fraldas e de sono, bem como situações de interação entre pares ou de brincar sozinho. Dessa forma, restaram 67 minutos de interação educadora-bebê durante o brincar para os bebês sem deficiência e 77

minutos para as bebês com deficiência. A partir disso, foram selecionados cinco episódios de interação, com duração de 30 a 60 segundos, para cada bebê, conforme sugerido pelo protocolo (Piccinini et al., 2007). Quando havia mais de cinco episódios para a mesma criança, realizou-se a seleção dos primeiros episódios, totalizando cinco minutos de interação para cada bebê com as educadoras. Assim, foram considerados 50 minutos de interação (5 minutos para cada um dos bebês), de modo que foram analisados 57 episódios de interação dos 10 bebês (sendo oito sem deficiência e dois com deficiência) e suas oito educadoras.

Para fins de análise das observações, foi utilizado o Protocolo de Avaliação da Interação Diádica (Piccinini et al., 2007), criado para avaliar a interação diádica (mãe-criança e pai-criança) em contexto de laboratório. Esse protocolo é dividido em 4 categorias infantis: Envolvimento (composta por 4 itens), Interação (5 itens), Afeto Positivo (4 itens), Afeto Negativo (5 itens); e 6 categorias para as educadoras: Sensibilidade (7 itens), Estimulação Cognitiva (7 itens), Afeto Positivo (5 itens), Afeto Negativo (5 itens), Desengajamento (4 itens) e Intrusividade (5 itens). Para este estudo, as categorias do protocolo, originalmente voltadas aos comportamentos parentais e da criança, foram adaptadas para retratar os comportamentos das educadoras e das crianças na interação e podem ser consultadas na Tabela 1.

Os episódios de interação foram analisados em intervalos de 30 a 60 segundos (Piccinini et al., 2007) e, para cada item, o codificador foi orientado a responder a seguinte pergunta: "Este item é característico (escores 4 ou 5) ou não característico (escores de 1 ou 2) da díade observada?". Em seguida, foi preciso discriminar entre os escores 4 e 5 ou 1 e 2, considerando a maior ou menor incidência dos comportamentos, respectivamente. Caso o episódio analisado não atendesse a nenhum dos dois critérios, recebia um escore 3.

Para a codificação dos dados, duas juízas, autoras deste estudo e graduadas em psicologia, foram treinadas para o uso do referido protocolo. O teste Kendall foi utilizado para estabelecer a fidedignidade entre juízes, com resultados entre 0,75 e 0,93 nas categorias referentes aos comportamentos infantis: envolvimento (0,93), comportamentos interativos (0,78), afeto positivo (0,84), afeto negativo (0,75); e entre 0,82 e 0,96 nas categorias referentes aos comportamentos das educadoras: sensibilidade (0,94), estimulação cognitiva (0,91), afeto positivo (0,96), afeto negativo (0,95), desengajamento (0,82), intrusividade (0,88), o que indica serem satisfatórios ($\geq 0,75$), conforme orientação do protocolo (Piccinini et al., 2007).

ANÁLISE DE DADOS



Tabela 1. Definição das categorias de comportamentos infantis e da educadora

Categorias infantis		Definições
Envolvimento		Refere-se ao grau de envolvimento da criança, sendo avaliado pelos seguintes itens: 1) mantém contato visual com a educadora, 2) resposta à fala ou comportamento da educadora, 3) explora brinquedos e 4) explora o ambiente. Ex: criança responde à solicitação da educadora de bater palmas durante uma música.
Comportamentos interativos	in-	Categoria baseada em comportamentos interativos, dividida nos seguintes itens: 1) busca de contato e proximidade, 2) manutenção de contato, 3) interação à distância, 4) resistência e 5) esquiva. Ex: criança oferece um brinquedo para educadora.
Afeto positivo		Refere-se ao conforto e à satisfação do bebê na interação, expresso através dos seguintes itens: 1) vocalizações positivas, 2) sorri e/ou dá garagalhadas, 3) manifestações físicas de afeto (abraçar, beijar, etc) e 4) movimenta o corpo para demonstrar entusiasmo. Ex: criança sorri diante de convite da educadora para hora do conto.
Afeto negativo		Refere-se às expressões de descontentamento da criança na interação, expresso nos itens: 1) vocalizações negativas, 2) choro, 3) expressão corporal e/ou facial de descontentamento; 4) criança irrequieta e 5) demonstrações de agressividade com a educadora e/ou brinquedos. Ex: criança chora quando educadora ou outra criança tira um brinquedo dela de forma brusca.
Categorias educadora		Definições
Sensibilidade		Refere-se à percepção das necessidades da criança e à resposta adequada para cada situação. Avalia-se se a educadora: 1) oferece disciplina adequada à natureza da atividade e ao nível de entendimento da criança, 2) fornece nível de estimulação adequado, 3) responde ao conteúdo e/ou fala da criança, 4) aproveita o interesse da criança, 5) propõe brincadeiras, 6) respeita o interesse da criança e 7) muda o ritmo da atividade quando necessário. Ex: quando criança se mostra desinteressada em uma atividade, educadora não insiste para criança participar e deixa-a buscar outra atividade.
Estimulação cognitiva		Refere-se às diferentes formas de estimular o desenvolvimento cognitivo, por meio dos itens: 1) ensina e dá oportunidade de experimentar materiais que ilustram ou ensinam conceitos, 2) encoraja as tentativas de domínio da criança, 3) apresenta atividade organizada em sequência de passos, 4) descreve e faz perguntas sobre objetos, 5) mostra à criança como utilizar brinquedos, 6) estimula a linguagem e 7) nomeia as experiências da criança. Ex: educadora lê um livro e conversa sobre as figuras com a criança (ex: cadê o cachorro? como ele faz?).
Afeto positivo		Diz respeito aos comportamentos da educadora que demonstram que aprecia afeto, ilustrados nos seguintes itens: 1) mantém contato visual, 2) fala em tom de voz afetuoso, 3) sorri, 4) tem expressões físicas de afeto e 5) demonstra entusiasmo com o que a criança está fazendo. Ex: educadora sorri em resposta à criança e se dirige à ela em tom de voz afetuoso (ex: muito bem!).
Afeto negativo		Refere-se a expressões de conflito, discordâncias ou críticas da educadora com relação à criança. Observa-se por meio dos seguintes itens: 1) expressões faciais negativas, 2) fala em tom de voz seco, 3) reprime as atitudes da crianças, 4) utiliza de ameaças e 5) gritos. Ex: educadora repreende atitude da criança com tom de voz alterado (ex: grita).
Desengajamento		Diz respeito a educadora não estar envolvida com a criança, demonstrando desinteresse, sendo observado por meio dos itens: 1) a educadora não acompanha visualmente a criança, 2) não responde às vocalizações ou outros comportamentos da criança, 3) ignora coisas interessantes que ela faz e 4) apresenta objetos sem convidar a criança para interação. Ex: educadora não dirige o olhar para a criança durante uma brincadeira.
Categorias educadora		Definições
Intrusividade		Refere-se à interação mais centrada na educadora, em detrimento da criança, ilustrada nos itens: 1) não permite que a criança faça escolhas, 2) insiste para a criança seguir em atividade que não está interessada, 3) muda repentinamente a atividade, 4) invade o espaço da criança, e/ou 5) oferece barreiras para interação. Ex: educadora segue lendo um livro quando a criança demonstra querer brincar com bonecas.

Fonte: As autoras, adaptado de Piccinini et al. (2007).

Para a análise dos dados, primeiramente, realizaram-se análises exploratórias para verificar a normalidade dos dados, o que resultou em uma distribuição não paramétrica (Bisqueria et al., 2004). Para verificar a homocedasticidade entre as amostras das duas escolas, realizou-se o Teste de Levene, indicando que não havia variância entre os bebês com e sem deficiência e entre as educadoras (Bisqueria et al., 2004).

Em seguida, o teste Mann-Whitney, para amostras independentes, foi utilizado para comparar as médias das categorias de comportamentos das crianças com e sem deficiência, enquanto o teste Wilcoxon, para amostras não-independentes, foi utilizado para comparar as médias das categorias de comportamentos das educadoras em relação às crianças com e sem deficiência. Posteriormente, o teste Mann-Whitney também foi utilizado para a análise dos itens de cada categoria de comportamento das crianças (descritos na Tabela 1). Já para as educadoras, analisou-se os itens de cada categoria de comportamento, por meio do teste Wilcoxon (descritos na Tabela 1). Todas as análises foram realizadas no pacote estatístico SPSS (versão 18).

Para calcular o tamanho de efeito foi utilizado o *g* de Hedges indicado para amostras com tamanhos diferentes, sendo mais preciso nesses casos do que o *d* de Cohen (Lakens, 2013). O cálculo foi realizado por meio de uma calculadora *on-line* disponível no site da Universidade do Colorado (<https://lbecker.uccs.edu/>). O tamanho do efeito é considerado pequeno quando os valores ficam situados entre 0,2 e 0,5, moderado entre 0,5 e 0,8, e grande quando os valores são maiores que 0,8 (Lakens, 2013).

RESULTADOS

A partir do objetivo de investigar a interação educadora-bebê com e sem deficiência física nos momentos de brincar na creche, tem-se que as análises estatísticas não paramétricas dos comportamentos infantis, utilizando o teste Mann-Whitney, não revelaram diferenças estatisticamente significativas durante a interação, indicando que os comportamentos observados foram similares entre os bebês com e sem deficiência. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 2. Com vistas a analisar eventuais especificidades nos comportamentos das crianças de ambos os grupos, foram realizadas análises para cada item dentro das quatro categorias (envolvimento, comportamentos interativos, afeto positivo, afeto negativo), as quais também não indicaram diferenças estatisticamente significativas. Embora não tenham sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre os comportamentos dos bebês com e sem deficiência, cabe destacar que a magnitude do tamanho de efeito foi moderado na categoria interação. Para as categorias envolvimento, afeto positivo e afeto negativo as

diferenças entre os comportamentos dos bebês com e sem deficiência não foram significativas e o tamanho de efeito foi pequeno.

Tabela 2. Teste Mann-Whitney para comportamentos dos bebês: comparação entre categorias infantis

	Bbs CD M (DP)	Bbs SD M (DP)	U	p	g
Envolvimento	3,38 (0,19)	3,38 (0,46)	7,00	0,79	0
Interação	4,28 (0,02)	4,02 (0,36)	6,00	0,60	0,77
Afeto Positivo	2,46 (0,02)	2,64 (0,61)	4,00	0,29	0,31
Afeto Negativo	1,35 (0,49)	1,52 (0,42)	5,00	0,43	0,39

	Bbs CD M (DP)	Bbs SD M (DP)	U	p	g
Envolvimento	3,38 (0,19)	3,38 (0,46)	7,00	0,79	0
Interação	4,28 (0,02)	4,02 (0,36)	6,00	0,60	0,77
Afeto Positivo	2,46 (0,02)	2,64 (0,61)	4,00	0,29	0,31
Afeto Negativo	1,35 (0,49)	1,52 (0,42)	5,00	0,43	0,39

Nota. ^aBebês com deficiência; ^bBebês sem deficiência; M = Média; DP = Desvio padrão; U = valor do teste; p = significância estatística; g = tamanho de efeito (*g* de Hedges), sendo pequeno entre 0,1 e 0,5, moderado entre 0,5 e 0,8, e grande acima de 0,8 (Lakens, 2013).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para as categorias referentes às educadoras, realizou-se o teste de Wilcoxon, cujos resultados apontaram diferença significativa na categoria afeto negativo ($Z=-2,10$; $p<0,05$), indicando que as educadoras demonstraram maior afeto negativo com os bebês sem deficiência. Nas demais categorias os resultados não apontaram diferenças estatisticamente significativas na interação das educadoras com os bebês com e sem deficiência, conforme Tabela 3. Apesar de não terem sido observadas diferenças estatisticamente significativas entre os comportamentos das educadoras em relação aos bebês com e sem deficiência, com exceção da dimensão afeto negativo ($p = 0,03$), é relevante ressaltar que o tamanho do efeito foi de magnitude moderada para as dimensões desengajamento, intrusividade e afeto positivo. Para a categoria afeto negativo, a magnitude do tamanho de efeito foi grande. Para as dimensões sensibilidade e estimulação cognitiva as diferenças entre os comportamentos das educadoras em relação aos bebês com e sem deficiência não foram significativas e o tamanho de efeito foi pequeno.



Tabela 3. Teste Wilcoxon para comportamentos das educadoras: comparação entre categorias das educadoras

	Bbs CD	Bbs SD	Z	p	g
	M (DP)	M (DP)			
Sensibilidade	3,38 (0,47)	3,23 (0,39)	-0,280	0,40	0,34
Est. Cognitiva	2,40 (0,86)	2,22 (0,66)	-0,700	0,48	0,23
Afeto Positivo	2,98 (0,78)	2,56 (0,49)	-0,840	0,40	0,64
Afeto Negativo	1,14 (0,15)	1,39 (0,26)	-2,10	0,03	1,17
Desengajamento	1,60 (0,41)	1,83 (0,31)	-1,12	0,26	0,63
Intrusividade	1,13 (0,13)	1,21 (0,17)	-1,01	0,31	0,52

Nota. ^aBebês com deficiência; ^bBebês sem deficiência; M = Média; DP = Desvio padrão; Z = valor do teste; p = significância estatística; g = tamanho de efeito (g de Hedges), sendo pequeno entre 0,1 e 0,5, moderado entre 0,5 e 0,8, e grande acima de 0,8 (Lakens, 2013).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Análises subsequentes foram realizadas para os itens que compõem as categorias das educadoras, no intento de compreender as especificidades do comportamento das educadoras com os bebês com e sem deficiência. Na categoria afeto negativo, obteve-se diferença estatisticamente significativa apenas no item "Reprime atitudes da criança" ($Z = -2,36$; $p = 0,018$), indicando maior incidência desses comportamentos na interação com os bebês sem deficiência quando comparada aos bebês com deficiência. Na categoria afeto positivo, evidenciou-se diferença marginalmente significativa ($Z = -1,68$; $p = 0,09$) apenas no item "Mantém contato visual enquanto interage", com escores mais altos nas interações com os bebês com deficiência. Na categoria estimulação cognitiva também identificou-se diferença marginalmente significativa ($Z = -1,68$; $p = 0,09$) no item "Encoraja as tentativas de domínio da criança ou a desafia para tentar novas atividades", com maior incidência, novamente, na interação com os bebês com deficiência. Nas categorias sensibilidade, desengajamento e intrusividade, a análise por itens não apontou diferenças significativas nos comportamentos das educadoras junto aos bebês com e sem deficiência.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar a interação educadora-bebê com e sem deficiência física nos momentos de brincar na creche. Com relação aos comportamentos infantis, a hipótese inicial do estudo foi corroborada, pois não foram identificadas diferenças

estatisticamente significativas em nenhuma das categorias analisadas (envolvimento, comportamentos interativos e afeto positivo e negativo), indicando que tanto os bebês com deficiência quanto os bebês sem deficiência demonstraram um padrão similar de comportamentos durante a interação. Isso sugere que a deficiência física, nos casos investigados, não impediu que os bebês tivessem recursos para interagir, de modo que conseguiram participar da interação com as educadoras e de momentos de brincadeira, de forma semelhante aos colegas sem deficiência.

A literatura tende a corroborar esses resultados referentes aos comportamentos semelhantes entre crianças com e sem deficiência, a partir de investigações envolvendo outras amostras, com uma faixa etária mais ampla (entre 2 e 6 anos) e deficiências diversas (ex.: deficiência visual, síndrome de Down, etc.) (Anhão et al., 2010; Grande & Pinto, 2011; Hestenes & Carrol, 2000; Sehn et al., 2019). Poucas diferenças são apontadas pelos estudos, com destaque para a maior facilidade das crianças sem deficiência, com idades entre 3 e 6 anos, para iniciar as interações (Anhão et al., 2010) e para o fato de crianças com deficiência, com idades entre 2 e 5 anos, passarem menos tempo em brincadeiras sofisticadas (ex.: brincadeira de faz de conta, solução de problemas), quando comparado a crianças sem deficiência (Grande & Pinto, 2011). No caso de bebês com deficiência física, como os investigados no presente estudo, pode-se pensar que a limitação física ainda coloca poucos impedimentos para o bebê solicitar atenção e/ou ajuda e em brincar (Kemp et al., 2013; Vitta et al., 2010), mas essas demandas podem aumentar com a idade da criança e em função do tipo de sua limitação física.

Com relação às educadoras, a hipótese inicial previa diferenças nos comportamentos interativos das educadoras, uma vez que a deficiência física pode trazer demandas de maior auxílio ao bebê para locomoção ou para outras atividades. Entretanto, os resultados não corroboraram essa expectativa. Com exceção da categoria afeto negativo, mais presente na interação com bebês sem deficiência, comparado aos com deficiência, não houve diferença significativa na maioria das categorias. Porém, alguns comportamentos das educadoras evidenciaram diferenças marginalmente significativas em itens que compõem as categorias afeto positivo e estimulação cognitiva, na direção da hipótese. Isso pode indicar que as educadoras precisavam realizar mudanças sutis em seus comportamentos para atender as demandas dos bebês. Contudo, de modo geral, os resultados indicam que as educadoras do presente estudo estavam atentas às necessidades dos bebês com deficiência física tanto quanto estavam às necessidades dos bebês sem deficiência, apesar das dificuldades e inseguranças, conforme apontado também em outros estudos (Bossi et al., 2022; Bossi et al., 2021; Sant'Anna & Manzini, 2018; Tan et al., 2022).

Apesar disso, em alguns momentos, parecia haver

dificuldade das educadoras para se conectarem às demandas infantis, de modo que os resultados deste estudo demonstraram maior afeto negativo nos comportamentos das educadoras com os bebês sem deficiência. Isso pode estar atrelado, em parte, à razão educadora-bebê (seis bebês para cada educadora, por turno, nas escolas do presente estudo), dificultando a atenção individualizada, aspecto que é imprescindível para a qualidade da interação (Martins et al., 2019). Nessa direção, salas com um menor número de crianças, especialmente na creche e na pré-escola, possibilitam que as educadoras sejam consideradas mais elaborativas, ou seja, que elas tendam a facilitar comportamentos de envolvimento sofisticado, como a brincadeira simbólica (Grande & Pinto, 2009).

O grande número de alunos por educadora também pode ter influenciado a ausência de significância estatística na categoria estimulação cognitiva, uma vez que, na Educação Infantil, o trabalho do(a) professor(a) está primordialmente relacionado ao cuidado das necessidades físicas e corporais do bebê e da criança pequena, com menor ênfase na transmissão de conteúdos (Martins et al., 2019). Tal fato pode ser um desafio para as educadoras que, muitas vezes, têm dificuldade em identificar quais atividades pedagógicas podem desenvolver junto às crianças nesta faixa etária inicial (Vitta et al., 2019). Nessa direção, Tan et al. (2022), ao investigarem as percepções de professores que trabalham em turmas inclusivas de pré-escola, apontam que, quando se sobressai a preocupação em relação às atividades pedagógicas e à performance do aluno, pode haver maior inconsistência no trabalho do professor e, conseqüentemente, na interação com a criança com deficiência.

Apesar disso, o item “Encorajar as tentativas de domínio da criança ou a desafiá-la para tentar novas atividades”, presente na categoria estimulação cognitiva, teve resultado marginalmente significativo, sendo mais frequente na interação com as crianças com deficiência. Isso permite pensar que a própria limitação motora dos bebês com deficiência exige das educadoras uma maior estimulação e encorajamento para que estes participem das atividades e das brincadeiras (Bossi & Piccinini, 2019). Da mesma forma, pode-se pensar que as educadoras conseguiam mediar essas brincadeiras junto aos bebês com deficiência física, como pontuado na literatura (Sant’anna et al., 2018; Hu et al., 2016), o que no presente estudo se refletiu na ausência de diferença estatisticamente significativa nas categorias intrusividade e desengajamento, na comparação entre os bebês com e sem deficiência.

O item “Mantém contato visual enquanto interage”, que compõe a categoria afeto positivo, também apresentou diferença marginalmente significativa, indicando que as educadoras dirigiam mais o olhar para a criança com deficiência. Pode-se pensar que o fato de os bebês com deficiência física ainda não caminharem de forma

independente, como já faziam os colegas, exigia um olhar mais direcionado da educadora, a fim de garantir os cuidados e a segurança necessários durante seus deslocamentos (Melo & Ferreira, 2009).

Por fim, como já destacado, os resultados do estudo revelaram diferença estatisticamente significativa na categoria afeto negativo, sendo este comportamento direcionado em um maior número de vezes aos bebês sem deficiência. Ainda, a análise dos itens desta categoria apontou que as educadoras tendem a reprimir mais as atitudes de bebês sem deficiência. Interessa destacar que na faixa etária investigada no presente estudo, entre 18 e 25 meses, a aquisição da marcha está consolidada nos bebês sem deficiência permitindo maior exploração do ambiente (Organização Pan-Americana da Saúde [OPAS], 2005) e intensificando o uso do corpo para se manifestar, o que pode justificar, de certo modo, as tentativas de controle desse comportamento por parte das educadoras. Em contraponto, pelo fato de os bebês com deficiência física do presente estudo ainda não terem a aquisição da marcha concretizada e mediante as dificuldades presentes na locomoção, as educadoras podem perceber esses bebês como mais frágeis, havendo maior cuidado em estabelecer limites. A insegurança das educadoras para lidar com bebês com deficiência também pode justificar essa postura, conforme destacado em outros estudos (Melo & Ferreira, 2009; Vitta et al., 2010).

Em síntese, pode-se destacar que a falta de significância estatística entre as categorias infantis e a maioria das categorias das educadoras pode ser atribuída ao tamanho limitado da amostra, que pode não ter fornecido poder estatístico suficiente para detectar as diferenças existentes entre os comportamentos das educadoras e dos bebês com e sem deficiência. No entanto, a presença de um tamanho de efeito moderado ou grande, como observado em algumas categorias de comportamento investigadas no presente estudo, sugere que pode haver uma tendência real nas relações entre as variáveis, mesmo que essa tendência não tenha atingido um nível estatisticamente significativo com a amostra atual. É importante considerar a interpretação desses resultados à luz das limitações do tamanho da amostra e explorar a possibilidade de conduzir estudos futuros com amostras maiores para confirmar ou refutar as tendências observadas.

É importante salientar que o pequeno número de participantes, incluindo o número de bebês com deficiência frente ao número de bebês sem deficiência, reflete a porcentagem pouco expressiva de crianças com deficiência na faixa etária de 0 a 3 anos, matriculadas na Educação Infantil, pois a inclusão ainda não é obrigatória nessa idade. Além disso, a definição de interação não é consensual, o que, em parte, também pode dificultar a investigação do fenômeno.

O protocolo utilizado neste estudo trouxe contribuições importantes para a compreensão da interação no contexto de creche, na medida em que se espera que, independentemente do vínculo com a criança, a educadora seja sensível e atenta às suas necessidades nesse momento do desenvolvimento. Contudo, tendo em vista que se refere a um protocolo construído inicialmente para observação de comportamentos de mãe-criança e pai-criança, adaptações foram necessárias para sua utilização, o que demanda estudos futuros para ampliação consistente do uso do referido instrumento para observação da interação diádica educadora-bebê.

Também é importante destacar que devido ao estudo ter como foco bebês com deficiência, questões associadas à deselegibilidade social precisam ser consideradas na interpretação desses resultados. É plausível pensar que as educadoras, por estarem sendo filmadas, mantiveram uma postura mais favorável aos bebês com deficiência, com maior policiamento em relação à forma como se dirigiam a eles.

Outra limitação importante é a dificuldade em pensar a interação diádica, educadora-bebê, em um contexto de cuidado coletivo como a escola de Educação Infantil, já que é comum a sobreposição de uma interação à outra, em parte, pelo pequeno número de educadoras por crianças e pela intensa demanda e dependência destas por cuidados. Apesar disso, compreende-se que os momentos de interação diádica são fundamentais para a promoção do desenvolvimento infantil, de modo a considerar a singularidade de cada criança, mesmo no contexto coletivo, sendo possível, no presente estudo, observar e analisar tais momentos mediante a utilização do protocolo adaptado.

Diante do exposto, sugere-se que estudos futuros considerem amostras maiores e diferentes deficiências (ex: síndrome de Down, deficiência cognitiva, entre outras), bem como incluam os pares e ampliem a investigação do conceito de interação para outras faixas etárias. Também entende-se que é importante incluir na amostra instituições públicas e privadas, no intento de investigar os diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo deste estudo de investigar a interação de educadoras e bebês com e sem deficiência física nos momentos de brincar na creche foi possível identificar, mesmo que de forma exploratória, as especificidades da interação na presença de deficiência física. Por um lado, verificou-se que a deficiência física não trouxe impedimentos para o bebê na interação com a educadora. Por outro lado, houve diferenças nas interações com os bebês com e sem deficiência quando se considerou o comportamento das educadoras, indicando que elas parecem reprimir mais as atitudes de crianças sem deficiência, ao passo que dirigem mais o olhar para as crianças com deficiência. Diante de poucos estudos nacionais sobre essa temática, em conjunto,

os dados fornecem subsídios para refletir acerca dos processos de interação diádica no contexto de cuidado coletivo e permitem auxiliar os profissionais que atuam com bebês na Educação Infantil.

Em conjunto, os resultados evidenciam a complexidade dos processos interativos educadora-bebê na creche, particularmente quando envolve a inclusão, imprescindíveis para favorecer o desenvolvimento infantil de todos os bebês. Ainda, permitem refletir sobre a importância de investigar a especificidade que a deficiência física pode trazer para a interação, haja vista que cada bebê estabelece uma forma única de se comunicar, de acordo com a sua condição, o que demanda sensibilidade por parte da educadora para estar atenta à sua singularidade. Por fim, destaca-se a importância de se oferecer às educadoras um espaço de escuta e acompanhamento diante das inúmeras demandas profissionais e da ausência de suporte no exercício dessas funções.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autora pode ser atribuída:

T.J.B, A.S.S. e N.L.F contribuíram para a conceitualização, análise formal dos dados e redação - preparação do rascunho original; C.A.P. foi responsável pela conceitualização, administração do projeto e redação - revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

As autoras declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

REFERÊNCIAS

- Alves, F. F. P. (2018). A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. *Educação Revista Quadrimestral*, 41(2), 270-279. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.26786>
- Amiralian, M. L. M. (2003). Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, 8(15), 94-111. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200008
- Anhão, P. P. G.; Pfeifer, L. I.; Santos, J. L. dos. (2010). Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100004>
- Anjos, A. M. dos; Amorim, K. de S.; Franchi e Vasconcelos, C. R.; Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 513-522. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300014>

- Bisquerra, R.; Sarriera, J. C.; Martínez, F. (2004). *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Artes Médicas.
- Bossi, T. J. (2017). *Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187447>
- Bossi, T. J.; Colognese, S. S.; Piccinini, C. A. (2022). A relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(1), 231-249. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2022.66495>
- Bossi, T. J.; Piccinini, C. A. (2019). Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: relato de experiência. *Estilos da Clínica*, 24(2), 358-370. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p358-370>
- Bossi, T. J.; Rodrigues, A. M.; Sehn, A. S.; Piccinini, C. A. (2021). Necessidades do bebê com deficiência física na creche: a percepção das educadoras. *Psicologia em Estudo*, 26 (e47006), 1-15. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.47006>
- Bressani, M. C. L.; Bosa, C. A.; Lopes, R. S. (2007). A responsabilidade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Journal of Human Growth and Development*, 17(3), 21-36. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822007000300004&lng=pt&nrm=iso
- De Falco, S.; Venuti, P.; Esposito, G.; Bornstein, M. H. (2009). Mother-child and father-child emotional availability in families of children with Down syndrome. *Parenting: Science and Practice*, 9(3-4), 198-215. <https://doi.org/10.1080/15295190902844381>
- Grande, C.; Pinto, A. I. (2009). Estilos interativos de educadoras do ensino especial em contexto de educação-de-infância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 547-559. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400010>
- Grande, C.; Pinto, A. I. (2011). O envolvimento de crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 1(XIX), 99-117. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312011000100007&lng=pt&tlng=pt
- Hestenes, L. L.; Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1)
- Hu, B. Y.; Lim, C.; Boyd, B. (2016). Examining engagement and interaction of children with disabilities in inclusive kindergartens in China. *Infants & Young Children*, 29(2), 148-163. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000060>
- Kemp, C.; Kishida, Y.; Carter, M.; Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 124-143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Martins, G. D. F.; Sternberg, P. W.; Rozek, M. (2019). *Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil*. EdIPUCRS.
- Melo, F. R. L. V.; Ferreira, C. C. A. de (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100009>
- Organização Pan-Americana da Saúde (2005). *Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AID-PI*. <https://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/si-desenvolvimento.pdf>
- Piccinini, C. A.; Frizzo, G. B.; Marin, A. H. (2007). Interações diádicas e triádicas em famílias com crianças de um ano de idade. In C. A. Piccinini, & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Observando as interações pais-bebê-criança: diferentes abordagens teóricas e metodológicas* (pp.177-211). Casa do Psicólogo.
- Piccinini, C. A.; Moura, M. L. S. De; Ribas, A. F. P.; Bosa, C. A.; Oliveira, E. A. de; Pinto, E. B.; Schermann, L.; Chahon, V. L. (2001). Diferentes Perspectivas na Análise da Interação Pais-Bebê/Criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 469-485. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300004>
- Ramos, D. D.; Salomão, N. M. R. (2012). Child-educator's interactions at public daycares: linguistic styles. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 15-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000100003>
- Sant'Anna, M. M. M.; Manzini, E. J. (2018). Identificação de necessidades iniciais para formação continuada de professores da educação infantil para o público-alvo da educação especial. *Revista Educação Especial em Debate*, 2(5), 29-45. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20980>
- Sant'anna, M. M. M.; Manzini, E. J.; Vosgerau, D. S. R.; Capellini, V. L. M. F.; Pfeifer, L. I. (2018). Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 100-114. <https://doi.org/10.21814/rpe.13678>
- Seidl-de-Moura, M. L.; Ribas, A. F. P.; Seabra, K. C.; Pessoa, L. F.; Nogueira, S. E.; Ribas, R. C. R. J. (2004). Interações iniciais mãe-bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 295-302. <http://www.redalyc.org/pdf/188/18817302.pdf>
- Sehn, A. S.; Faria, A. A. B.; Lopes, R. C. S. (2019). Interação mãe/pai-criança com síndrome de Down: revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 12(1), 154-185. <https://doi.org/10.4013/ctc.2019.121.07>
- Tan, R.; Schwab, S.; Perren, S. (2022) Teachers' beliefs about peer social interactions and their relationship to practice in Chinese inclusive preschools, *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 463-477. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1983775>



Vitta, F. C. F.; de Mouro, M. M.; Sgavioli, A. J. R. (2019) Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 826-841. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12209>

Vitta, F. C. F. De; Vitta, A. De; Monteiro, A. S. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415–428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>

Data de submissão: 07/08/2022

Primeira decisão editorial: 04/08/2023

Aceite: 18/09/2023