



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA ó UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA ó IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO BEBÊ: O USO DO LIVRO COMO
OBJETO MEDIADOR**

Priscilla Nascimento Dias

Brasília, agosto de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA ó UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA ó IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DO BEBÊ: O USO DO LIVRO COMO
OBJETO MEDIADOR**

Priscilla Nascimento Dias

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Gabriela Sousa De Melo Mieto

Brasília, agosto de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nd	<p>Nascimento Dias, Priscilla O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador / Priscilla Nascimento Dias; orientador Gabriela Sousa De Melo Mieto. -- Brasília, 2019. 67 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2019.</p> <p>1. Psicologia. 2. Primeira Infância. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Pragmática do Objeto. 5. Leitura Compartilhada. I. Sousa De Melo Mieto, Gabriela, orient. II. Título.</p>
----	---

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto - Presidente
Universidade de Brasília ó Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - Membro
Universidade de Brasília ó Faculdade de Educação

Prof. Dr. Francisco José Rengifo Herrera - Membro
Universidade de Brasília ó Faculdade de Educação

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Suplente
Universidade de Brasília ó Instituto de Psicologia

Brasília, agosto de 2019

*Dedico este trabalho ao meu bebê, Pietro,
e nossas mediações de leitura*

Agradecimentos

Sinto-me muito orgulhosa pelo caminho percorrido até aqui, eu, uma menina proveniente da educação básica pública, da periferia, com perspectivas futuras não tão distantes, encerro esta investigação consciente da importância desta trajetória em minha vida. Com muita luta e persistência consegui ingressar na universidade pública e no mestrado, que se quer é algo conhecido pelos meus pais, tornou-se minha realidade. Orgulho-me em citar uma parte da minha história, visto que é o contexto de onde vim para estar aonde cheguei. Minha história, o que vivi e vivo, diariamente, empoderaram-me como mulher, mãe, pesquisadora e educadora.

Almejei o mestrado desde minha graduação, no curso de Pedagogia, e por meio da inspiração em algumas professoras me interessei pelos estudos na área do desenvolvimento humano. A partir do projeto de extensão *Livros abertos: aqui todos contam*, me aproximei mais da Psicologia e despertei uma grande paixão pelos livros, tema estudado por mim desde a monografia. A partir desses interesses, cursei algumas disciplinas como aluna especial no Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde ó PGPDS e decidi que esse seria o programa o qual iria resplandecer. Atribuo o meu florescer à incrível oportunidade de estar na Universidade de Brasília.

Destaco aqui, que nestes dois anos, vivi intensamente em uma roda gigante, pois obtive com a aprovação no programa, de forma simultânea, a convocação no concurso de professora temporária da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Além disso, fui felicitada com o matrimônio e a gravidez do meu príncipe, Pietro. Estes acontecimentos me impulsionaram a ser mais organizada, dedicada e serena.

No âmbito acadêmico, meu interesse sempre esteve voltado à infância, mas a partir dos estudos apresentados pela Doutora Gabriela Mieto com os bebês, a aspiração pelos pequenos encantou-me ainda mais.

Em todo esse processo de pós-graduação, percebo que me transformei muito. E para que isso fosse possível, foi necessária uma rede de apoio, a qual sou grata de todo coração. Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família, em especial a minha querida mãe, por todo apoio e pelos cuidados com meu pequeno Pietro que veio ao mundo em meio desse processo para ser luz em nossas vidas. Agradecimento especial ao meu esposo, pela motivação e apoio para que eu continuasse de forma íntegra nos estudos.

As minhas digníssimas companheiras, Vilma e Margarete, minha gratidão e apreciação a todo apoio e partilha nessa trajetória. Construimos para além de conhecimento, afeto e admiração. Nossos estudos na biblioteca ficaram marcados com muito carinho em minha memória. Às colegas do grupo Luana, Lênia e Thaís meu muito obrigada. E em destaque, meu agradecimento vai a minha querida orientadora Doutora Gabriela Mieto, detentora de tamanho conhecimento, que de forma tão amável

me acolheu como sua primogênita. Admirá-la e tê-la como mentora foi uma honra. Sua forma gentil e condolente de orientar me inspira.

Por último, gostaria de agradecer a Deus por acalantar meu coração em meio as tribulações, e por permitir que eu vivenciasse essa fase de forma tão prazerosa. Terminei este trabalho realizada, com a sensação de que, dentro das minhas limitações e do meu melhor, eu aprendi muito e desenvolvi um estudo que pode contribuir para a sociedade.

Resumo

Este estudo analisou a interação do bebê com o livro mediado pela professora, utilizando-se da tríade bebê-adulto-objeto, a partir da perspectiva teórica da pragmática do objeto. Os estudos dessa perspectiva (Rodríguez & Moro, 1999, 2008; Rodríguez, 2006; Contin, 2017) viabilizam a tríade como unidade mínima na construção de processos do desenvolvimento, discutindo sobre o processo de mediação semiótica. O destaque volta-se ao outro e ao objeto, intentando tal processo como fundamental para compreender a origem do pensamento na infância. Considerando que os bebês ainda não utilizam a linguagem verbal formal Como sistema, apesar de empregarem sistemas semióticos pré-linguísticos nas quais os objetos desempenham um papel central, o estudo tem como objetivo analisar, na relação triádica bebê-professora-livro, no contexto de creche, como as crianças se apropriam do uso cultural do livro, sinalizando, deste modo, novas dinâmicas de interação. Participaram deste estudo 5 bebês matriculados em uma turma de maternal I com crianças de até 01 ano de idade, 01 professora e 01 auxiliar da Educação Infantil. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa. Utilizou-se a videogravação como instrumento de construção de dados. Foram realizadas várias sessões de observação ao longo de um semestre letivo. Dessas sessões, foram selecionados 03 episódios para a análise dos momentos em que a professora apresentou livros para as crianças. A análise foi microgenética, realizada com o auxílio do software *ELAN*, com enfoque nos episódios selecionados. Concluímos que a leitura compartilhada para bebês promove importantes saltos no desenvolvimento, e que essa prática é compreendida pela criança desde a idade tenra (Rossmanith, Costall, Reichelt, López & Reddy, 2014; Ramos & Silva, 2014). Salientamos que a prática da leitura compartilhada nos ambientes da Educação Infantil e de creches não tem como finalidade a alfabetização precoce. Ademais, a eficácia da leitura decorre da mediação do adulto e a utilização do livro como objeto cultural adequado ao momento de desenvolvimento do bebê. Em posse da teoria referendada, foram incitadas reflexões sobre os usos e as funções do objeto no desenvolvimento infantil. Nessa vertente, observamos que a criança inicia a comunicação com o outro intencionalmente muito antes da fala e os signos comunicativos explorados foram os gestos e os rítmicos-sonoros (Rodríguez & Palacios, 2007). Portanto, os componentes rítmicos-sonoros agem como sistemas semióticos por meio dos gestos e dos usos dos objetos sobre a ação do adulto. Dessa forma, a pesquisa almeja contribuir para os estudos da primeira infância, com ênfase na prática da leitura compartilhada.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, bebê, mediação, livro.

Abstract

This study analyzed the interaction of the baby with the book mediated by the teacher, using the triad baby-adult-object, from the theoretical perspective of object pragmatics. Studies from this perspective (Rodríguez & Moro, 1999, 2008; Rodríguez, 2006; Contin, 2017) enable the triad as a minimum unit in the construction of development processes, discussing the process of semiotic mediation. Emphasis goes back to the other and the object, intending such process as fundamental to understand the origin of thought in childhood. Considering that babies do not yet use formal verbal language as a system, despite employing pre-linguistic semiotic systems in which objects play a central role, the study aims to analyze, in the triadic baby-teacher-book relationship, in the context of nursery, as children appropriate the cultural use of the book, thus signaling new dynamics of interaction. Five babies enrolled in a maternal I class with children up to 01 years old, 01 teacher and 01 child education assistant participated in this study. The methodological approach was qualitative in nature. Video recording was used as a data construction instrument. Several observation sessions were held during a semester. From these sessions, 03 episodes were selected to analyze the moments when the teacher presented books to the children. The analysis was microgenetic, performed with the aid of ELAN software, focusing on the selected episodes. We conclude that shared reading for babies promotes important developmental leaps, and that this practice is understood by children from an early age (Rossmanith, Costall, Reichelt, López & Reddy, 2014; Ramos & Silva, 2014). We emphasize that the practice of shared reading in kindergarten and day care environments is not intended for early literacy. Moreover, the effectiveness of reading stems from the mediation of the adult and the use of the book as a cultural object appropriate to the moment of development of the baby. In possession of the referenced theory, reflections were encouraged about the uses and functions of the object in child development. In this sense, we observed that the child intentionally initiates communication with the other long before the speech and the communicative signs explored were the gestures and the rhythmic sounds (Rodríguez & Palacios, 2007). Therefore, the rhythmic-sound components act as semiotic systems through gestures and the use of objects on adult action. Thus, the research aims to contribute to early childhood studies, with emphasis on the practice of shared reading. Keyword: human development, baby, mediation, book.

Keywords: human development, baby, mediation, book.

Sumário

Agradecimentos.....	vii
Resumo	ix
Abstract.....	x
Lista de Tabelas.....	xiii
Lista de Figuras.....	xiv
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	xv
Introdução	1
Revisão de Literatura.....	3
Compreensão do desenvolvimento à luz da Pragmática do Objeto.....	5
Uso do objeto	5
Gestos	8
Usos rítmicos-sonoros	10
Compreensão da leitura compartilhada com bebês	11
Leitura Compartilhada	11
Leitura com bebês.....	13
A leitura na Educação Infantil.....	17
Objetivo	20
Método.....	20
Contexto.....	20
Instrumentos.....	21
Participantes	21
Materiais	21
Procedimentos de construção de dados.....	22
Procedimentos de análise dos dados.....	22
Resultados e Discussão.....	26
Descrição dos Episódios	26
Análise Microgenética	29
Considerações Finais.....	38

Referências.....	41
Anexos	46
Anexo 1 ó Imagem das mediações:	46
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE Professoras.....	48
Anexo 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE ó Famílias.....	50

Lista de Tabelas

1. Categorias de análise
2. Configuração do contexto das observações

Lista de Figuras

1. Currículo em Movimento do Distrito Federal ó Educação Infantil: Campo de experiência ó escuta, fala, pensamento e imaginação.
2. Livro da Galinha Pintadinha
3. Categorias Professora
4. Categorias Professora
5. Categorias bebê
6. Categorias do software ELAN
7. Mediação Revista
8. Mediação Apostila
9. Direção da Mediação
10. Expressão Emocional
11. Mediação Livro Infantil
12. Mediação de Leitura

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACCES	Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Segrégation
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAW	Prêmio Bologna Ragazzi Award
DETEDUCA	Educacion Temprana y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

Introdução

Para entender o desenvolvimento humano individual, se faz necessário ter conhecimento do sistema cultural. Para tanto, a psicologia cultural propõe que o desenvolvimento humano ocorre nas relações construídas entre pessoas em interação, ainda que não sejam presenciais, formando e construindo o sistema cultural que representará uma dada sociedade. Para Vigotski (1998), os sistemas de signos e instrumentos culturais são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, mudando a sua forma social e o seu desenvolvimento cultural. O autor defende que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (Vigotski, 1998, p.11). Assim, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

As ações e as atividades sociais sofrem intervenções conjuntas de forças internas e externas ao organismo. Para Vigotski (1998), o processo de desenvolvimento humano é caracterizado pelas relações do sujeito com sua cultura e seu ambiente social. Os mecanismos presentes nos processos biológicos de desenvolvimento se misturam com os processos sociais e culturais para a produção das funções superiores. Segundo o autor, a relação do sujeito com o mundo é mediada por sistemas simbólicos por meio de signos (a fala, a escrita, os números, entre outros) criados por uma determinada sociedade e que impactam o nível de desenvolvimento cultural e, conseqüentemente, o comportamento humano. O desenvolvimento na perspectiva do teórico é entendido como um processo de significação dos elementos e processos culturais por intermédio de um movimento dialético entre a dimensão interpessoal (processo exterior) e a dimensão intrapessoal (processo interior). Assim sendo, a dimensão social é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com o outro, que ativamente procura incorporá-las a sua cultura e aos significados de como fazer as coisas que se acumulam historicamente, já que os processos são intersíquicos, isto é, são partilhados entre pessoas, para posteriormente tornarem-se intrapsíquicos. Nesse processo, os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Contudo, à medida que as crianças se desenvolvem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados pelas próprias crianças, que passam a utilizar processos internalizados de pensamento, [...] Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. E por meio desta interiorização das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornam-se sua natureza psicológica (Vigotski, Luria, & Leontiev, 2010, p. 27).

Desse modo, os estudos sobre a psicologia do desenvolvimento infantil mudaram o foco de análise de um modo unidirecional para bidirecional, que é a ação intra, e entre os níveis estruturais de

um sistema em desenvolvimento. Demonstra-se, assim, que no caso da relação mãe e filho, não só a mãe intervém no comportamento do bebê, mas também o inverso (Dessen & Costa, 2005).

Para que pudéssemos abordar neste trabalho a relação de um adulto com um bebê, foram realizadas observações de mediação de leitura com bebês no contexto escolar, no segmento creche. No Brasil, para o Ministério da Educação (2013), o público da Educação Infantil compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; e a pré-escola, com 4 e 5 anos (1º e 2º período). Nessa etapa, deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem, formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo (Ministério da Educação, 2013, p.37). Uma das ênfases é: o contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural (Idem).

As autoras Rodríguez e Moro (1998; 1999; 2002), para compreenderem a origem do pensamento na infância, discutem sobre o processo de mediação destacando o outro e o objeto. Considerando a tríade relacional criança-adulto-objeto, a ênfase é posta em uma pragmática do objeto, que integra as práticas cotidianas e é vista como particularmente fundamental no nível anterior ao aparecimento da linguagem verbal da criança. Nessas primeiras interações, cabe aos adultos a responsabilidade, a intencionalidade e quase sempre a iniciativa. As autoras concordam com Vigotski quando este considerou que os signos são, inicialmente, meios de relação social e, posteriormente, meios de atuação sobre a própria pessoa. Rodríguez (2006), autora cuja contribuição teórica foi especialmente relevante para a pesquisa e que discute a evolução qualitativa do desenvolvimento psicológico do bebê tendo como um de seus fios condutores um diálogo com a teoria de Piaget, problematizando a questão da comunicação e da educação no desenvolvimento inicial, aponta como fundamentais as contribuições de Wallon e Vigotski.

Nesse sentido, tendo em vista o desenvolvimento psicológico do bebê, pretende-se discutir sobre as contribuições do livro para esse processo. Do ponto de vista cultural, um significativo reconhecimento da importância dos livros para bebês foi dado recentemente no Prêmio Bologna Ragazzi Award (BRAW), que representa, há mais de cinquenta anos, um dos mais importantes prêmios internacionais para o mundo editorial. Para a edição de 2019, a categoria especial do referido Prêmio é dedicada aos livros infantis para crianças de zero a três anos. O BRAW possibilita grande visibilidade a obras e autores graças à atenção dada aos vencedores por todos os meios de comunicação e pelas milhares de pessoas presentes todos os anos na Feira do Livro Infantil de Bolonha.

Considerando as contribuições da leitura para o desenvolvimento do bebê, ler é então, uma atividade muito mais ampla do que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de

sentido começam muito precocemente na vida da criança; o esforço para interpretar e incorporá-las culturalmente e aos significados estão presentes desde o nascimento.

Ler, brincar, narrar e cantar são processos intimamente relacionados e vitais com os quais os bebês precisam contar para que se lancem na vida. A experiência de ler conjuntamente com um bebê, observando as mesmas figuras, funciona como uma poderosa situação de aprendizagem para a criança, sobretudo no que tange aos aspectos nos quais duas pessoas se relacionam, compartilham significados e podem pensar juntas. O olhar compartilhado que os livros oferecem transforma-se em um potente instrumento de pensamento e sensibilidade para as relações humanas (Ministério da Educação, 2016).

Considerando que os bebês ainda não utilizam a linguagem verbal formal como sistema de comunicação e interação social, mas de sistemas semióticos pré-linguísticos nos quais os objetos desempenham um papel central, o presente estudo tem como objetivo analisar, na relação triádica bebê-professora-livro, em contexto de creche, como as crianças se apropriam do uso cultural do livro, sinalizando, deste modo, novas dinâmicas de interação.

Revisão de Literatura

As pesquisas conduzidas na interface entre bebê e leitura compartilhada são recentes. Assim sendo, os estudos encontrados concentravam-se em crianças, tendo sua ênfase na fase escolar e nos aspectos da alfabetização a partir dos 4 anos de idade. Apresentamos neste trabalho um levantamento bibliográfico feito nos idiomas Português, Espanhol e Inglês, utilizando as bases de dados *Scielo*, *Portal de Periódicos da Capes/MEC* e *Web of Science*. Utilizou-se as palavras-chave *õlivro bebêõ*, *õlivro compartilhadoõ*, *õbook sharingõ* e *õbook sharing AND babyõ* (2010-2018). O levantamento das pesquisas em Língua Portuguesa mostrou que há um grande número de materiais escritos sobre bebê/livro/leitura, entretanto no formato de guias práticos de cuidado com bebês (Azevedo, 2011; Grinfeld, 2013; Hogg, 2014; Gerhardt, 2017).

Deste levantamento para a revisão, foram selecionados 3 artigos em Língua Inglesa que consideraram a leitura para bebês. Os artigos selecionados têm seus objetivos voltados à leitura com o intuito de desenvolvimento da linguagem e alfabetização. O estudo de Kucirkova, Dale e Sylva (2018) se trata de uma pesquisa quantitativa que considerou o compartilhamento de livro entre cuidadores e bebês observando a qualidade da leitura. Os critérios dos pesquisadores foram: o status socioeconômico e grau de escolaridade dos pais; a relação afetiva e o sexo dos pais e dos filhos; e fatores socioemocionais da criança. A pesquisa considerou apenas a díade, desconsiderando o potencial do livro que poderia ser um dos critérios de qualidade da leitura.

No estudo de van den Berg e Bus (2014), as autoras consideraram o compartilhamento de livro como estímulo para o desenvolvimento da linguagem, a partir de um programa denominado *BookStart*, e desenvolvido nos países da Grã-Bretanha, Austrália, Canadá, Colômbia, Jamaica, Japão,

Coréia, Nova Zelândia, Tailândia e alguns outros países europeus. Por meio desse programa, os pais de bebês recém-nascidos receberam um livro infantil, um CD e um panfleto explicando a importância de começar cedo com a leitura compartilhada de livros. O pacote também inclui associação gratuita do bebê a uma biblioteca local equipada com rica coleção de livros para bebês.

Os resultados apontaram (van den Berg & Bus, 2014) que a interação verbal entre pais e filhos sob a ação do *BookStart* estimula o desenvolvimento da linguagem. Contudo, os autores não consideraram o desenvolvimento da linguagem pré-verbal, e de acordo com Basilio e Rodríguez (2011), a linguagem não pode ser considerada o único sistema semiótico envolto, como se tem visto. A linguagem emerge associada a sistemas semióticos pré-linguísticos. As autoras Basilio & Rodríguez (2011) pontuam, por sua vez, que pesquisas recentes sobre comunicação mostram que bebês utilizam eficientemente gestos e vocalizações para se comunicarem antes de falar.

Na pesquisa de Barratt-Pugh e Rohl (2015), as autoras incentivaram o compartilhamento de livros em um programa de alfabetização familiar entre mães, crianças e bebês. No estudo, apesar de estender o prazo da leitura compartilhada para a fase dos bebês, o objetivo ainda se encontra no desenvolvimento de habilidades escolares e da linguagem.

Encontramos pesquisas que consideram as potencialidades do objeto-livro na mediação nos estudos do grupo DETEDUCA - *Educación Temprana y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid*, da Espanha, tendo como base teórica a pragmática do objeto (Rodríguez & Moro, 1999). Essa teoria considera o objeto como parte significativa nas interações humanas e nos estudos a respeito do surgimento dos sistemas de comunicação antes da linguagem.

Corroborando com as pesquisas do grupo, verificou-se que a leitura compartilhada foi realizada com bebês a partir dos 3 meses de idade. A pesquisa de Rossmanith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014) explorou a manifestação de interações triádicas por meio do exemplo de compartilhamento de livros com 10 bebês entre 3 - 12 meses.

No estudo de Wasik, Hindman & Snell (2016), os autores realizaram uma análise empírica sobre as práticas de leitura de livros na primeira infância e concluíram que tal prática gerou aumento no vocabulário infantil. Na pesquisa, os autores discutiram as maneiras efetivas de leitura de livros infantis e como identificar questões de aprendizado do vocabulário. O foco do texto foi voltado às palavras, em como os vocábulos devem ser enfatizados na leitura para a memorização e o enriquecimento do vocabulário, sendo, assim, voltada às crianças que já fazem uso da linguagem.

Outra pesquisa sobre a leitura de livros para a aquisição de vocabulário infantil foi a de Bojczyk, Davisb & Rana (2016). O estudo investigou as ligações entre as crenças maternas sobre as estratégias de leitura compartilhadas, a prontidão das crianças para aprender a ler, o comportamento de leitura compartilhada observada pelas mães e o tamanho do vocabulário das crianças. Os resultados revelaram que a qualidade de leitura compartilhada diádica mediou a ligação entre as crenças das mães e o vocabulário expressivo das crianças.

No contexto da sala de aula, Moschovaki, Meadows & Pellegrini (2007) realizaram uma pesquisa na qual observaram como o uso de estratégias na leitura por parte dos professores, como entonação, dramatização, comentários de envolvimento pessoal e discussão de livros, influenciam afetivamente as crianças pequenas. Contudo, foi observado que um forte relacionamento bidirecional foi encontrado entre a apresentação afetiva das histórias e as reações afetivas das crianças. No que tange à atuação do professor, percebeu-se que os comentários de envolvimento estimularam o engajamento pessoal das crianças.

O estudo que mais se aproximou do objetivo desta pesquisa foi o de Contin (2017), que investigou a interação triádica bebê-adulto-objeto em observação longitudinal em momentos de leitura. Contin (2017) encontrou como resultado de pesquisa que a leitura é uma atividade de construção conjunta de significados, uma vez que introduz conhecimento de mundo à criança de maneira adequada e respeitando o nível de desenvolvimento individual. Com isso, utilizaremos esta produção científica como inspiração para o aprofundamento da nossa discussão sobre a temática.

Tendo em vista os aspectos apresentados, embasaremos a pesquisa na teoria da pragmática do objeto considerando a relação triádica bebê-professora-livro, relevando os três elementos na leitura compartilhada, com ênfase nos aspectos semióticos que sobressaem nessa interação.

Compreensão do desenvolvimento à luz da Pragmática do Objeto

Uso do objeto

Estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento, com destaque para a primeira infância, tem se difundido nas últimas décadas. Dentre estes, destacamos os estudos que consideram a relação que se estabelece na tríade bebê-adulto-objeto difundida como perspectiva teórica denominada de pragmática do objeto (Rodríguez & Moro, 1998). Esta teoria defende a importância de se considerar a tríade bebê-adulto-objeto, destacando o objeto também como protagonista nesta relação, e que os usos convencionais do objeto advêm de seus significados sociais. Essa tríade tem despertado reflexões sobre os usos e as funções do objeto no desenvolvimento humano, destacando-se para o nosso trabalho: os usos canônicos do objeto (Rodríguez & Moro, 1999; 2008); os usos simbólicos dos objetos (Cárdenas, Rodríguez, & Palacios, 2014; Palacios, 2009) e os gestos ostensivos e de apontar com função autorreguladora (Rodríguez & Palacios, 2007).

Nesta relação triádica, os objetos não obedecem apenas às leis causais, mas igualmente pertencem a um mundo normativo e de consenso, que é também cultural. O adulto desempenha papel mediador para que a criança comece a usar os objetos, por sua função, e de maneira convencional (Vale & Mieto, submetido). Nesse sentido, por meio dessa interação, o bebê é levado a experimentar e explorar o uso funcional do objeto.

A partir de contribuições piagetianas a respeito da construção do conhecimento pelo objeto, as autoras (Rodríguez & Moro, 1999; Moro & Rodríguez, 2005) reconhecem a importância das descrições e explicações do estágio sensorio-motor, mas apresentaram suas discordâncias, criticando a ênfase desse autor na interação exclusiva com o objeto, não havendo a investigação da interação com outras pessoas e a concepção de um sujeito que constrói de forma solitária e isoladamente o conhecimento.

Em seguida, discutem sobre as ideias de Vigotski, autor o qual tem maior preponderância na teoria, dando especial destaque aos estudos sobre a mediação semiótica. Consideram, entretanto, que esses estudos têm sido reduzidos a de mediação linguística, eliminando dessa forma meios menos elaborados de mediação semiótica. É a busca da compreensão destes outros processos semióticos que orientam seu estudo, direcionado aos bebês que ainda não falam e que já apresentam várias formas de interação com o adulto, bem como de manuseio de objetos.

A psicologia do desenvolvimento considera que existe uma divisão entre dois mundos, o denominado mundo social, o qual as pessoas pertencem, e o mundo físico ao qual o objeto está vinculado. Essas divisões são necessárias para construir a ciência, não obstante a divisão possibilita a eliminação de certos critérios, assim como, é frequente ao considerar a comunicação entre o adulto e o bebê, eliminarem de fato as referenciais da cognição e os objetos (Rodríguez & Moro, 1998). As autoras acrescentam ainda, que dificilmente se pode falar de comunicação sem falar de signos ou sistema semiótico, considerando que estes são precursores da linguagem verbal.

Quando o olhar ao objeto é refinado, não considerando apenas as propriedades físicas e formais, advém também o uso como se apresenta cotidianamente. Dessa forma, o objeto, desde a pragmática, expande a compreensão de que o encontro entre a criança e o mundo nunca pode ser direto. Para que as conversões aconteçam é necessário a mediação cultural que é realizada pelo outro por meio dos signos e da mediação semiótica a qual Vigotski se referia, incluindo os objetos (Rodríguez & Moro, 1998). Logo, o desenvolvimento comunicativo e linguístico não se produz de maneira automática, mas é necessário um contexto de interação que o favoreça.

Os objetos assumem significados socialmente compartilhados, e por isso são construídos na interação social, tornando-se assim signos de seu uso. Segundo (Rodríguez & Moro, 1998), conhecer o objeto significa conhecer o seu uso convencional, por meio da construção histórico social. A apresentação desse uso é feita por meio da mediação do adulto com o bebê. Trata-se, portanto, de uma concepção de objeto muito diferente da adotada correntemente em estudos psicogenéticos. Com isso, por meio das interações, os bebês participam de contextos culturais que lhes permitem experienciar o contato com o objeto cultural e os sistemas semióticos interacionais (Rodríguez & Moro, 2008).

A relação do bebê com o mundo acontece a partir de representações primárias e dos significados, que são individuais, e adquiridos desde os conflitos com o meio. Para Rodríguez e Moro (2014), o conhecimento do objeto pelo sujeito está necessariamente ligado ao processo de atribuição

de significados por meio da mediação semiótica, significado o qual evolui por meio da mediação e do uso convencional do objeto.

Desse modo, Rodríguez e Moro (1998) pontuam a necessidade de enfatizar a interação social e a pragmática do objeto, considerando como foco de análise a tríade bebê-adulto-objeto, sem a fragmentação observada nos estudos com crianças nos primeiros anos de vida. A exposição do objeto, isoladamente, fora de contextos sociais interacionais, pode acarretar o enfraquecimento do seu protagonismo, prejudicando o acesso às regras convencionais relativas a ele e, conseqüentemente, a sua compreensão como instrumento cultural (Vale & Mieto, submetido)

A relação semiótica, construída pelo adulto e o objeto, por seu caráter comunicativo, permite que o objeto seja compreendido como referência complexa e dinâmica, por evoluir e se transformar com a cultura. No estudo de Rodriguez e Moro (1999), foram utilizados dois brinquedos nas sessões de observação com as crianças e seus cuidadores, participaram seis díades mãe-bebê, em três faixas etárias: 7 meses, 10 meses, 13 meses, em um período longitudinal. Foi observada a interação da mãe com o bebê em suas casas. Eram oferecidos dois objetos, um de cada vez, por um período de cinco minutos. Um dos objetos era um caminhão de plástico com a carroceria em forma de baú. Em sua parte superior, tinha seis aberturas em diversos formatos, nas quais podiam ser encaixadas peças nas formas correspondentes. O outro objeto era um telefone de brinquedo, na forma convencional (com fone e dial), com rodinhas.

O estudo indicou que as crianças se apropriam gradualmente dos usos convencionais dos objetos. O adulto apresenta esses usos e vai alterando as modalidades de comunicação à medida que o bebê vai passando a apresentar mais usos convencionais, e o objeto se torna signo de seu uso. O objeto adquire conotação cultural na interação criança-objeto-adulto.

A pesquisa revelou que as relações entre - a criança que ainda não fala, o objeto com significado cultural e o adulto mediador - são concebidas formando um triângulo, como unidade indivisível para a compreensão do início da construção do conhecimento. A concepção do objeto na perspectiva pragmática resgata sua dimensão social, o que não é considerado ou destacado como segundo plano em grande parte dos estudos sobre o desenvolvimento.

Foram desenvolvidos inúmeros estudos que avançaram com o interesse na relação triádica e sistemas semióticos, na perspectiva da pragmática do objeto. Basilio e Rodríguez (2011) consideram que a linguagem não pode ser considerada como único sistema semiótico implicado na autorregulação cognitiva, como tem sido visto nos estudos antecedentes. A linguagem emerge associado a sistemas semióticos pré-linguísticos. Estudos têm mostrado que bebês utilizam eficientemente para comunicar-se os gestos e as vocalizações antes de falar (Rodríguez & Moro, 1999; Basilio & Rodríguez, 2011).

Contudo, essa linha de investigação ainda perpetua múltiplos desafios metodológicos para compreender o desenvolvimento da autorregulação semiótica mediada em idades precoces (Basilio & Rodríguez, 2011). Para interpretar os signos pré-linguísticos, se possuem ou não função

autorreguladora, as autoras consideraram: 1) a situação de observação e 2) o momento preciso da interação com o objeto.

A partir da perspectiva da semiótica da pragmática (Rodríguez & Moro, 1999; Moro & Rodríguez, 2005) considera-se a unidade mínima de observação a tríade bebê-adulto-objeto, e que os usos convencionais do objeto partem dos significados sociais. Diante disso, conhecer o objeto segundo sua função, pressupõe uma aprendizagem que implica em atividade semiótica complexa (Basilio & Rodríguez, 2011).

Para isso, estas autoras criaram um esquema de categorias para analisar a comunicação entre o bebê e o adulto em relação a objetos culturais em tempo evolutivo: (a) Signos ostensivos - são os mais básicos, são referentes ao objeto, exemplo: oferecer e mostrar ou tem função comunicativa; (b) Signos indiciais ó possuem relação de proximidade física com o objeto, exemplo: apontar; (c) Signos simbólicos ó são os mais complexos, são não verbais, implicam na ausência do objeto e podem ser mais ou menos convencionais, exemplo: fazer o gesto de girar a tampa de uma garrafa inexistente para significar ãbre a garrafaõ, ou aplaudir para celebrar, que é um gesto simbólico convencional.

Os estudos de Rodríguez e Moro (2002) sobre os usos dos objetos, defendem que as crianças vão construindo os significados simbólicos em decorrência das interações e trocas que são feitas com o outro em relação ao uso cultural do objeto. Para isso, os símbolos se apoiam em sistemas semióticos que a criança vai construindo previamente, a partir do momento em que o objeto começa a ser usado e compreendido desde suas propriedades sociais e convencionais.

No desenvolvimento inicial dos bebês, uma das formas de comunicação utilizada são os gestos. O bebê compreende o valor cultural do gesto, o utiliza para se comunicar com o outro e também o emprega para si mesmo, de maneira particular, com função autorreguladora. A partir disso, os bebês entendem que os sinais que outras pessoas dirigem a um objeto estão ligados ao seu uso e posteriormente, a criança chega a pensar com a ajuda desses sinais, tornando-se dessa forma, os signos particulares em ferramentas de pensamento (Palacios & Rodríguez, 2007).

Gestos

No decorrer do desenvolvimento do bebê, ele adquire recursos para se comunicar com a mãe ou cuidador(a). Rodríguez e Palacios (2007) nos informam que as interações triádicas não começam quando a criança inicia a comunicação com o outro intencionalmente. De acordo com os autores, as interações acontecem muito cedo, no momento em que o adulto orienta a criança ao mundo material pelos signos comunicativos.

Os bebês produzem seus primeiros comportamentos comunicativos intencionais desde tenra idade. No estudo de Moreno-Núñez, Rodríguez e Del Olmo (2015) com crianças de 2 a 6 meses, no qual as autoras apresentaram interação triádica com objeto que pode ser usado para fazer som, e assim, descobriram que, desde os primeiros meses de vida, o adulto é um agente intencional que

introduz o mundo ao bebê. As autoras afirmam que os bebês, a partir dos 2 meses, já são sensíveis às ações ostensivas, evidenciadas pela atenção sustentada da criança para a ação do adulto, contatos oculares estáveis e comportamento emocional, como sorrisos ou movimentos corporais.

Em conformidade com o sistema semiótico dos bebês, os gestos ostensivos apresentam menor complexidade semiótica, são também os primeiros gestos que permitem o estabelecimento de uma relação intencional entre o mundo e o outro. Este constitui a primeira forma de referência compartilhada. Dessa forma, deve-se considerar que o objeto possui características culturais e que a comunicação ocorre com e sobre o objeto. Além disso, o objeto é o elemento chave para compreender as funções dos gestos (Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio, & Sosa, 2015).

Os gestos ostensivos representam ações indicadoras que desencadeiam a criação das redes comunicativas da relação triádica. Por conseguinte, nos espaços compartilhados entre crianças e adultos, antes mesmo de estas usarem gestos de apontar, os adultos são instigados a produzir gestos ostensivos com objetos para que se estabeleçam a comunicação e a organização da rede simbólica (Rodríguez et. al., 2015).

Os gestos ostensivos têm como característica principal a presença de um objeto que facilita a comunicação na ausência da fala. A criança produz gestos ostensivos, todavia, só mais tarde, compreende sua função específica. As autoras propõem três funções possíveis de gestos ostensivos: 1) com função exploratória e/ou contemplativa; 2) com função autorregulatória para resolver um problema; e 3) com função interrogativa (Rodríguez et. al., 2015).

Ademais, para compreender as condições comunicativas de um gesto, deve-se considerar alguns aspectos, tais como: o próprio gesto, que tipo de gesto é representado (ostensivo, indexical ou simbólico); de qual lugar está sendo referido o gesto. Para interpretá-lo, em termos pragmáticos, é importante considerar de qual lugar do mundo eles estão com referência; e em qual circunstância comunicativa específica o gesto está sendo produzido (Rodríguez et. al., 2015).

Desse modo, tal discussão tem ampla contribuição à psicologia do desenvolvimento, considerando que os gestos ostensivos são os recursos mais básicos quando as pessoas não têm um código comunicativo compartilhado. Para os bebês, os adultos tentam estabelecer uma referência compartilhada do gesto, inicialmente usam gestos ostensivos, mostrando algo próximo. Já os gestos apontadores, são eficientemente compreendidos somente mais tarde do desenvolvimento. A diferença de compreensão entre gestos ostensivos e apontadores são notórias nas crianças. Bebês a partir dos 2/3 meses, conseguem compreender os gestos ostensivos, principalmente se o objeto estiver próximo. Segundo Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio, e Sosa (2015), aos 3 meses de idades o bebê olha para o que está sendo apresentado e aos 4 meses de idade tenta agarrar ou agarra o objeto.

Na psicologia do desenvolvimento, o gesto de apontar é uma forma básica de referência gestual. Este gesto, possibilita a comunicação sem a necessidade de usar a linguagem ou como complemento deste. Assim, esse gesto ganha destaque por ser considerado um ponto importante no desenvolvimento da capacidade de interação social dos bebês (Delgado, Gómez & Sarriá, 2010).

Além disso, os gestos de apontar (*pointings*) podem ser utilizados para fazer referência às indicações ausentes, para compartilhar atitudes e informar sobre as tarefas que desejam conhecer (Liszkowski, Carpenter & Tomasello, 2007). Ademais, os gestos de apontar também podem ser usados como uma ferramenta para regular o próprio comportamento (Rodríguez et al., 2015).

No entanto, não é fácil para os bebês usarem ou entenderem um gesto de apontar. Butterworth (2003) afirma que entre 6 e 8 meses de idade, em vez de o bebê olhar para a direção indicada pelo gesto de apontar, ele olha para o próprio dedo. A produção de gestos de apontar requer o domínio de alguns aspectos: a) o próprio gesto; b) o entendimento que ele se refere a algo; c) que está localizado à distância; d) a atenção da outra pessoa; e) a criança aponta por um motivo e espera estar sendo entendido pelo outro; f) a função comunicativa do gesto pode mudar dependendo do que está sendo apontado (Rodríguez, 2006).

Usos rítmicos-sonoros

Os estudos na perspectiva semiótica e pragmática do objeto (Moro & Rodríguez, 2005; Rodríguez & Moro, 1999) têm enfatizado a existência de interação triádica precoce e o papel do objeto no espaço comunicativo entre adultos e bebê. De acordo com essa perspectiva, as interações triádicas iniciam quando o adulto media a interação do objeto com a criança por meio da comunicação. Essa mediação ocorre por diferentes sistemas, tais como: rítmico-sonoro, gestos, usos de objetos, símbolos, linguagem entre outros (Moreno-Núñez, Rodríguez, & del Olmo, 2015).

Os sistemas semióticos são ferramentas para se comunicar, e ao longo do desenvolvimento torna-se ferramenta do pensamento. Por conseguinte, ao analisar o desenvolvimento do processo comunicativo é relevante a transferência de conhecimento cultural, em relação aos objetos mediados pelo adulto nos primeiros meses de vida do bebê. Baseando-se nos diferentes sistemas semióticos compartilhados com o bebê, daremos destaque nessa seção aos que incluem ritmo e som, definindo este como uma das primeiras formas de referência compartilhada.

Segundo a pesquisa de Moreno-Núñez, Rodríguez, e Del Olmo (2015), aos 2 meses de idade o adulto mantém a iniciativa da interação triádica, no entanto, a partir dos 6 meses de idade, o bebê muitas vezes inicia certos movimentos rítmicos e sonoros, embora sua dinâmica não seja tão organizada quanto a do adulto. Observando dessa forma, o rítmico-sonoro torna-se um dos primeiros usos convencionais que a criança é capaz de executar.

Os ritmos estão presentes no desenvolvimento da criança desde sua vida intrauterina. Ele está entre os primeiros sistemas semióticos de comunicação que faz referência ao mundo exterior. Portanto, as habilidades rítmicas são provavelmente a primeira a surgir e se desenvolver na criança (Moreno-Núñez, Rodríguez, & del Olmo, 2015; Trehub, 2003).

Os ritmos são um elemento importante no desenvolvimento do bebê. Os ritmos considerados biológicos, são os primeiros sons a serem ouvidos, como a voz os batimentos cardíacos maternos, os movimentos de agitação, entre outros. Os comportamentos rítmicos tornam-se organizadores no desenvolvimento da criança, e desempenham um papel importante nas interações com outras pessoas (Moreno-Núñez, Rodríguez & Olmo, 2017).

As primeiras interações triádicas iniciadas pelos adultos tornam-se significativas graças à estrutura que o ritmo incorpora aos usos do objeto pelo adulto. Assim, a partir do momento em que a criança é capaz de manipular o objeto de forma independente, ela procura por sons, que são apresentados de maneira rítmica. Esta estrutura mais organizada se desenvolve por volta dos 6 meses de idade (Moreno-Núñez, Rodríguez, & del Olmo, 2015). Dessa forma, as interações lúdicas entre o adulto e o bebê são realizadas por uma série de componentes rítmicos e musicais, o que favorece a imersão conjunta de um processo comunicativo compartilhado.

Na pesquisa de Moreno-Núñez, Rodríguez, e Del Olmo (2015), observou-se que quando dada a escolha ao adulto entre objetos sonoros e não-sonoros, ele preferia o objeto sono na maior parte do tempo. Ademais, a melodia acompanha a linguagem e as vocalizações dos adultos. A criança é estimulada pelo rítmico-sonoro e corporal dos objetos e da voz do adulto. A fala do adulto, quando direcionada a bebês, geralmente apresenta uma fala mais rítmica, com um tom de voz mais agudo, maiores variações de tom e pausas maiores (Español, 2010). Além disso, segundo estudo sobre interações mãe-criança, cantar para bebês os faz ter longos períodos de atenção sustentada e movimentos corporais reduzidos (Bergeson & Trehub, 2007).

Compreensão da leitura compartilhada com bebês

Leitura Compartilhada

A leitura compartilhada para crianças pode ser um dos eventos sociais mais significativos, tanto para crianças, quanto para adultos. Além da história e do conhecimento de mundo contido no livro, a leitura compartilhada permite possibilidades de socialização de múltiplas histórias pessoais que pode desencadear, entre os participantes, rica construção de conhecimento do mundo e de si mesmo (Freire, 1987). Por conseguinte, a leitura como experiência, ultrapassa a noção instrumental da língua escrita para uma dimensão reflexiva relacionada à constituição de si, na medida em que envolve as dimensões de ser, sentir, pensar e agir. Muito se tem discutido sobre tais potencialidades de mediação do livro como ferramenta cultural, da construção da compreensão do mundo objetivo e subjetivo (Dias & Freire, 2015).

Desta feita, pode-se considerar que o processo de leitura de histórias retrata como as relações humanas são capazes de constituir narrativas ricas de circunstâncias significativas do que acontece em nosso cotidiano, assim como uma possibilidade em (re)estruturar novas representações de histórias. Bruner (1991) nos traz a importância dos significados que compõem o processo narrativo, destacando o papel das histórias na compreensão de contextos históricos das pessoas, pois os acontecimentos que ocorrem sobre pessoas que agem, devem ser relevantes no seu estado intencional, de forma singular, enquanto estiverem envolvidas.

Observando-se que em nossas convivências, sociais ou solitárias, o diálogo nos impacta e nos mobiliza a refletir sobre nossas experiências e como nos encontramos no mundo, de maneira semelhante, a narrativa corrobora as histórias que vivenciamos com os participantes de contextos diversos, como uma sala de aula. A análise narrativa não trata de explicar causas de um fenômeno, mas compreender o processo de experiências de um sujeito (Bruner, 1991).

Segundo Mattingly (1998; 2007), revisitar uma experiência pela história não significa uma mesma experiência contada por intermédio desta, pois não alcançará a individualidade vivida por cada um. As emoções tornam nossos enredos únicos, assim como o uso dos objetos e seus significados. Dessa forma, as crianças podem ultrapassar sua compreensão das colaborações transmitidas pelo ensino implícito ou explícito (Vigotski, 2005).

A leitura compartilhada privilegia o diálogo como uma prática social que tem a função de comunicação, reflexão e de transformação. O diálogo, para Freire (1987), tem como premissa a palavra, a qual está associada a práxis, considerando dessa forma, a palavra como transformadora do mundo. É um estilo de aprendizagem que concebe o diálogo em múltiplos sentidos, um deles entre o sujeito e o livro.

A experiência da leitura compartilhada pode proporcionar prazer de ler, a partir das circulações de ideias, opiniões e sentimentos. Nesse momento, surge uma grande interatividade entre os participantes, são alcançadas o que Yunes (2005) chama de *segundas histórias*, a partir das reflexões e da exposição de experiências vivenciadas pelos integrantes do diálogo. As rodas proporcionam compartilhar leituras e fazer da individualidade da experiência uma possibilidade de outras, para o mediador e para os outros leitores.

Sobre o ato de ler e de pensar Yunes (2005) faz uma reflexão interessante como ações homólogas, considerando que essas são práticas que, em conjunto, trabalham as funções complexas superiores, exigindo dessa forma, uma maior criticidade do leitor. Esse processo é necessário para, além de ler, refletir sobre aquilo que está sendo lido. Esse é um papel fundamental do mediador: estimular essa leitura juntamente ao ato de pensar, formando assim, além de leitores, pensadores.

Assim, a educação deve ser problematizadora. Para isso, deve fazer-se dentro do diálogo, realizar-se como prática de liberdade, considerando dessa forma, que o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado (Freire, 1987). E, nessa perspectiva, ocorre o diálogo na leitura, quando o leitor passa a ser ouvinte e educando, a partir das falas das crianças (Dias & Freire, 2015). Todavia, se retomarmos a teoria da pragmática do objeto e considerarmos o período da infância em que as crianças ainda não falam, mas se comunicam por meio dos sistemas semióticos, os bebês dialogam na leitura, por exemplo, por meio da atenção sustentada e das reações emocionais.

Na prática de leitura compartilhada, chamamos o leitor de mediador, que na teorização semiótica de Peirce (1972) representa a mobilidade possível na construção do significado, implícito na relação sujeito/leitor e texto. Assim como para Marinho-Araujo (2014), o papel do mediador é contribuir com os conhecimentos que são culturalmente acumulados, mas que devem ser individualmente apropriados e transformados na aprendizagem. Assim, na prática de leitura compartilhada, o mediador estimula que as crianças tragam suas experiências e conhecimentos culturalmente acumulados e contribuam para aprendizagem coletiva, mediando a interação dos conhecimentos, tanto já apropriados pelas crianças quanto os novos adquiridos por meio da leitura.

Destacamos que a estratégia da leitura compartilhada não é uma prática de fomento a alfabetização na educação infantil e tampouco nas creches. Essa experiência possibilita o desenvolvimento do bebê e de aspectos inerentes a este período. Acreditamos que aspectos formais da alfabetização devem ser trabalhados no momento oportuno de escolarização da criança, mas compartilhar histórias, enredos e livros podem ser configuradas como práticas vivenciadas desde a mais tenra infância.

Leitura com bebês

Estudos científicos de diversas áreas, como neurociência, psicologia do desenvolvimento e sobre os impactos de políticas públicas voltadas para a infância, têm apontado que o período de maior possibilidade para a formação das competências humanas ocorre entre a gestação e o sexto ano de idade. O que o bebê aprende no início da vida tem impactos profundos no futuro. É nessa fase, chamada de primeira infância, que o cérebro mais se desenvolve em termos estruturais. São os anos mais ricos para o aprendizado (Distrito Federal, 2018; Ministério da Cidadania, 2016).

Na Europa, há mais de trinta anos se investiga sobre a relação livros, leitura e bebê. Uma das pioneiras na França, Bonaffé (2014), em oferecer leitura aos bebês pelo programa da ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégation), alega que os bebês são sensíveis às cores e às melodias dos sons dos contos e rimas. Como mencionado anteriormente, o BookStart (van de Berg & Bus, 2014), na Inglaterra, é um programa governamental que acontece desde a década de 1980, promove a leitura para bebês em bibliotecas públicas, além de incentivar pais a lerem com seus

filhos desde o nascimento, incluindo o recebimento de um kit com livro infantil, CD e panfleto incentivando a leitura compartilhada de livros desde a criança pequena.

A ideia de que a leitura está voltada apenas para apreender códigos e desenvolver a linguagem está ultrapassada. Ela possibilita ler o mundo, as pessoas, o meio social e a sociedade como um todo, refere-se a um entendimento social, cultural e histórico (Penzani, 2019).

Atualmente, no Brasil, as políticas públicas direcionadas a primeira infância tem se amplificado. O grande propulsor do olhar para a literatura para bebês foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), iniciado em 2008. A partir desse programa, bibliotecas de creches de todo o Brasil receberam um acervo de livros destinados à primeira infância, iniciando a discussão sobre a mediação de leitura para bebês no âmbito escolar. Assim, nessa última década, o diálogo da literatura para bebês vem ganhando espaço na academia e, gradualmente, desenvolvendo saberes sobre o tema (Bittens, 2018).

Propiciar a leitura para bebês é anunciar, desde muito cedo, que o mundo está para ser lido, escutado, debatido e significado. O bebê é exposto aos sons da linguagem desde o ventre materno, e esta sonoridade atua no amadurecimento do cérebro, do sistema nervoso e do futuro desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, é fundamental expor os bebês a narrações que os divirtam, que mobilize suas emoções, desperte a curiosidade, assim como privilegiar a literatura, cujos textos os permitiram criar sentidos e estimular a imaginação (CERLALC, 2017). Vale ressaltar que o Cerlalc é o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe. É uma organização intergovernamental sob os auspícios da UNESCO com sede em Bogotá. O Cerlalc é o único centro categoria 2 no mundo para o fomento do livro e da leitura, que trabalha na criação de condições para o desenvolvimento de sociedades leitoras.

No estudo de Rossmannith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014) as observações de interações triádicas com bebês ocorreram a partir dos 3 meses. Para os autores, o bebê a partir dos 3-4 meses já estabelece uma interação fluente com o adulto. Nesse momento, é ampliado a exposição de objetos infantis e manipuláveis ao bebê. Assim como os livros ilustrados e o compartilhamento de livros.

Dessa forma, por volta dos 3 meses, os interesses dos bebês começam a ir além da díade, assim, os objetos são introduzidos por seus cuidadores no contexto das interações sociais. Segundo os autores, a transição ocorre mediante o desenvolvimento de dois pontos: a comunicação diádica entre o bebê e o cuidador e a interação entre o bebê e o objeto. Assim, a partir do final do primeiro ano, as crianças participam efetivamente das interações triádicas e são consideradas capazes de coordenar compromissos com objetos e seu envolvimento com as pessoas (Rossmannith, et al., 2014).

Portanto, os bebês que são expostos aos livros infantis desde muito novos, já são capazes de interagir com o objeto, por meio da mediação do adulto. Os bebês, no momento da leitura, exploram o

livro com os cinco sentidos. Dessa forma, levar o livro a boca, por exemplo, faz parte do processo de exploração (Penzani, 2019).

Assim sendo, é importante que se ofereça livros adequados ao momento de desenvolvimento da criança. Segundo as autoras Ramos e Silva (2014), a leitura para crianças menores de 3 anos deve ser feita observada algumas adequações à idade: além do conteúdo, deve-se observar o material e formato do livro. Recomendam-se alguns pontos a serem considerados na escolha do livro para bebês:

0-6 meses: são adequados livros moles/macios (por exemplo, de tecido) que possibilitem uma manipulação segura. Nesta fase, é recomendável, do ponto de vista do conteúdo, a apresentação à criança de canções e de outras rimas infantis que apelem à gestualidade (por exemplo, rimas de conhecimento de partes do rosto, corpo, etc.);

6-12 meses: introduzem-se os livros-jogo (por exemplo, com peças para encaixar), sendo aconselháveis os que apresentem imagens de objetos, animais, pessoas, etc., de fácil reconhecimento por parte da criança;

1-2 anos: são apropriados livros com formatos e registros visuais diversos (no estilo e na técnica de ilustrações), fomentando-se uma leitura de imagens;

2-3 anos: inicia-se a apresentação das primeiras narrativas sequenciadas, que devem ser lidas repetidamente, com pausas que possibilitem as questões e interpretações por parte da criança (esta deve ser motivada a expressar-se sobre o que ouve ou sobre o que vê no livro).

Além do cuidado na escolha do livro, é importante o cuidado na mediação da leitura, o livro deve estar próximo do bebê, e não só no momento da leitura compartilhada, mas posicionar os livros em colocação estratégica e variada, de preferência ao alcance da criança, como em prateleiras mais baixas, caixas de brinquedo ou na banheira no momento do banho (com a supervisão de um adulto), utilizando livros impermeáveis, possibilitando-lhe um manuseio livre, intuitivo e lúdico (Ramos & Silva, 2014). Além disso, a musicalidade da palavra traz conforto para o bebê. Histórias melódicas, rimas e parlendas são bem-vindas (Penzani, 2019).

Para Rossmanith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014), os livros especificamente para bebês têm características próprias para atender às suas necessidades: propriedades físicas adaptadas às capacidades perceptivas dos bebês e servem como um suporte para suas habilidades motoras rudimentares. Em contraste com os livros convencionais, esse design enfatiza a interação efetiva com o meio, as propriedades físicas do livro e as ações pragmáticas executadas neles. Os livros especificamente projetados servem como uma ponte entre as capacidades e necessidades do bebê e do cuidador, assim como entre o cuidado e a prática cultural da leitura (Rossmanith, Costall, Reichelt, López & Reddy, 2014, p. 8)

A leitura é o compartilhamento em torno de um objeto cultural: o livro. O qual é repleto do fenômeno de aculturação do escrito, constituído de experiência íntima, peculiar e esmiuçado das lembranças dos contos da infância (Frier, Corrêa, & Castro, 2006). A mediação da leitura com crianças pequenas pode ocorrer no ambiente educacional (creche), no ambiente sociocultural

(bibliotecas, livrarias, parques), como também no meio familiar (pais, cuidadores, irmãos). Assim, apresentam três contextos específicos, os quais pressupõem três mediadores: a professora, o agente cultural e o adulto familiar (Bittens, 2018).

Na maioria das pesquisas encontradas sobre leitura compartilhada estão voltadas a crianças em idade escolar (Ferreira & Dias, 2002; Yunes, 2005; Silva & Martins, 2010; Solé, 2015; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho, & Souza, 2017). A escola tem um papel preponderante na formação de leitores. Na pesquisa de Sainz Gonzalez (2005), a autora analisou um projeto de formação de leitores, o qual considerava como indispensável: (a) o acervo; (b) o mediador; (c) a liberdade, o tempo e o espaço para ler e compartilhar a leitura; e (d) um ambiente estimulante.

Destaca-se para esta pesquisa, o papel do mediador na leitura, que é imprescindível, pois sem a presença de um adulto leitor dificilmente as crianças se interessarão por ler (Sainz Gonzalez, 2005). As crianças necessitam de um intermediário que medie seus primeiros encontros com os livros, que as ajudem a descobrir seus significados e sua importância na vida cotidiana, tanto emocional, pois é um objeto que desperta muitos sentimentos, quanto intelectual. Para o despertar de uma afeição pela leitura, depende da mediação, uma pessoa que valorize e desfrute da leitura, que contagie com entusiasmo a criança ou sujeito recém-leitora (Sainz Gonzalez, 2005; Frier, Corrêa, & Castro, 2006).

Um dos desafios da leitura compartilhada é tornar a mediação do adulto algo que realmente faça sentido para a criança, sendo necessário que a criança perceba seu lugar na interação como co-construtora do sentido, de modo que haja espaço para que ela sinta como verdadeira interlocutora (Frier, Corrêa, & Castro, 2006). O compartilhamento é mediatizado pelo livro, e cabe ao adulto estabelecer um vínculo entre o leitor e o livro por sua mediação.

Tratando-se de bebês, até dois anos de idade, o adulto explicita o propósito de envolver o interesse da criança diante do objeto livro. Tendo como desafio, deter a atenção do bebê pelo livro, utilizando de insistentes e repetitivas solicitações pela sua atenção quando ela se cansa e vai brincar em outra parte (Frier, Corrêa, & Castro, 2006). Essa busca pela atenção, foi estudada por Bruner (1995), o qual nomeou como *ogestão da atenção conjunta*, em que o adulto se empenha em atrair a atenção da criança para os objetos do ambiente no qual requer atenção. A primeira fase de desenvolvimento da atenção conjunta almeja ter como resultado a descoberta da criança em que os sinais da linguagem da mãe, ou do cuidador, indicam que há o interesse pela necessidade de se observar algo.

Essa capacidade em corresponder ao chamado do adulto, consiste, para a criança, por exemplo, em acompanhar a direção do olhar do adulto em busca do objeto pretendido (Frier, Corrêa, & Castro, 2006). Por meio das manifestações de interesse por certos objetos, surgem os gestos, como o de apontar o dedo. O uso de signos pré-linguísticos, como o gesto, é utilizado pelos bebês para comunicar-se, assinando seus interesses (Rodríguez & Palacios, 2007; Rodríguez, 2009; Rodríguez e Moro, 2011).

O papel do mediador na leitura compartilhada pode repercutir em inúmeros benefícios. Como consequência, a pesquisa de Sainz Gonzalez (2005), observou que os resultados tiveram maior significação devido a diferença na atitude assumida pela professora em cada grupo. Ademais, o apreço a leitura se constrói se a criança encontra sentido no que ler, ao mesmo tempo que aprende a ler, aprende a pensar, a compreender seus sentimentos e a imaginar (Sainz Gonzalez, 2005). O adulto é quem mediará tais construções de sentido.

O modo como a leitura compartilhada é constituída é marcada por sua heterogeneidade, pois possui características inerentes na maneira que é lida, nos tipos de interação, afetividade entre os sujeitos, entre outras questões relacionadas com o leitor e o escrito (Frier, Corrêa, & Castro, 2006). Portanto, ler com um bebê é criar vínculo afetivos, para isso é importante que se crie um espaço confortável para esse momento.

Na mediação da leitura, revelam-se diferentes tempos e olhares quanto a sua atuação. Junqueira (2016), especialista em mediação de leitura na primeira infância no Brasil, apresenta técnicas de mediação, tendo como princípio a utilização da vocalização. Acrescenta, que o ato de contar história permite a modulação da voz, que pode ser enriquecida ao vir acompanhada de gestos, expressões faciais e emoções. Para as crianças pequenas, a voz, desde que chegam ao mundo, expressa emoções e significados. Assim, há um destaque importante nos fatores sonoros, no ritmo literário e na entonação de voz na leitura para crianças em todo tipo de texto literário (CERLALC, 2017).

A voz, os gestos e o olhar podem configurar-se como modos de leitura do texto e das imagens para e com as crianças pequenas. Além da entonação da voz, a performance constitui um conjunto que transmite o texto de maneira fidedigna aos leitor-ouvinte, na qual gestos, expressões faciais e corporais também compõe a prática leitora (Mattos, 2013).

A leitura na Educação Infantil

No Brasil, a década de 1980 marca a virada do processo de reconhecimento e valorização da infância, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos. Um dos grandes avanços foi o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente ó ECA em 1990 foi um dos primeiros marcos nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ó LDB, promulgada em dezembro de 1996, é a consolidação que firma o elo entre a primeira infância e o atendimento educativo em instituições de educação coletiva.

Dessa forma, a Educação Infantil, segundo os artigos 29 e 30 da LDB é a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei consagra definitivamente o atendimento às crianças de até cinco anos de idade, como parte da estrutura e do funcionamento dos sistemas educacionais, afirmando a importância da valorização da primeira infância.

A organização da educação infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se deu da seguinte maneira: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), compreendendo esses três períodos singulares da infância em suas especificidades e necessidades para cada momento do desenvolvimento, sem a pretensão de enturmação seriada, que tem como critério as idades estanques. Entende-se como forma de organização constituinte da unidade da Educação Infantil o Primeiro Ciclo, segundo a organização da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A leitura ganha destaque nos documentos da Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), cresce em importância a organização de atividades desafiantes, de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelos adultos, a contação de histórias e o incentivo para que as crianças manuseiem livros, gibis e revistas, ampliando dessa forma, processos imaginativos e criativos que colaborem para o desenvolvimento do pensamento.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) se organiza por meio dos campos de experiência, com o objetivo de propiciar um novo olhar em relação à criança que exige considerar que as aprendizagens e o desenvolvimento sejam propiciados por uma multiplicidade de linguagens. Tornando a instituição que oferta Educação Infantil propícia a abrir caminhos para a descoberta e para as manifestações infantis.

A partir dos campos de experiência foram criados eixos integradores com temáticas a serem abordadas no contexto educativo com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. A leitura compartilhada contempla muitos desses temas, em destaque no eixo: cuidar e educar / brincar e interagir; campo de experiência o escuta, fala, pensamento e imaginação. A leitura contribui de forma ampla no desenvolvimento dos eixos, potencializando a agencialidade da criança e possibilitando que elas explorem movimentos, gestos, sons, palavras, emoções e relacionamentos.

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE / CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS / EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE		
EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR CAMPO DE EXPERIÊNCIA – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO 1º CICLO		
BEBÊS (0 a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes das pessoas com quem convive. 	<ul style="list-style-type: none"> Dialogar com crianças de diferentes idades e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e apresentação de músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o livro e de virar as páginas). 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). 	<ul style="list-style-type: none"> Escolher e folhear livros, procurando se orientar por temas e ilustrações, acompanhando a narrativa.
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de encenações, definindo os contextos e os personagens, a estrutura da história.
<ul style="list-style-type: none"> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
<ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores diversos, recorrendo a estratégias de observação e leitura.

Figura 1 - Currículo em Movimento do Distrito Federal ó Educação Infantil: Campo de experiência ó escuta, fala, pensamento e imaginação. Fonte: Distrito Federal (2018)

Diante disso, a SEEDF tem realizado projetos que fomentem tal prática. Um desses projetos é a *Plenarinha*, voltada as escolas de Educação Infantil e ano iniciais do Ensino fundamental, teve início em 2013 e a cada ano aborda temáticas que evidenciam o papel da criança como sujeito de direitos. O objetivo da Plenarinha é promover a escuta atenta, sensível e intencional às crianças acerca de suas necessidades e interesses e, para que elas possam anunciar sua visão de educação e de mundo, expressando como compreendem a realidade que as envolve. Assim, a Plenarinha traz à cena a criança como protagonista no processo educativo, algo que precisa ser pensado e considerado no Currículo e na ação pedagógica (Distrito Federal, 2018).

Em 2019, a Plenarinha em sua 7ª edição, institui como tema *Brincando e Encantando com Histórias*. O objetivo é instigar os professores a proporcionar um contexto educativo permeado pelos encantamentos da literatura e da leitura, sendo necessário garantir que as crianças brinquem cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos e com diferentes materiais, ampliando e diversificando seu acesso à cultura, que possam conviver democraticamente com seus

pares e os adultos, relacionando-se e partilhando suas histórias, ampliando o conhecimento de si e do outro (Distrito Federal, 2019).

O processo literário possibilita que nos tornemos narradores, porém não só falando ou contando histórias, mas sobretudo ouvindo o outro contar histórias. Pois ouvindo a voz do outro, abre-se a possibilidade de imaginar, criar e recriar as histórias ouvidas. Ao contar e ouvir uma história, são produzidas emoções, e o seu sentido comunica para cada pessoa um conteúdo subjetivo, que se difunde em novas vias de sentido e zonas de compreensão (Distrito Federal, 2019).

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo analisar, na relação triádica bebê-professora-livro, em contexto de creche, como as crianças se apropriam do uso cultural do livro, sinalizando novas dinâmicas de interação.

Metodologia

Considerando que este estudo abrange processos dinâmicos e em desenvolvimento, foi utilizada a metodologia qualitativa. Para análise dos dados, foi empregue a análise microgenética por permitir o estudo de características do desenvolvimento humano que se constituem na dinâmica das interações (Kelman & Branco, 2004).

Destaco aqui, a inspiração que tivemos no trabalho da Contin (2017), o qual nos juntamos a fim de tentar compreender, na realidade brasileira, como a relação triádica bebê-professora-livro de difunde.

Este capítulo especifica contexto, participantes, instrumentos, materiais, procedimentos de coleta e análise de dados empregados no presente estudo.

Método

Contexto

Este trabalho teve como ponto de partida um projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo DETEDUCA - *Educación Temprana y Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Espanha*, em colaboração com grupos de pesquisadores de diversos países da América Latina, tais como México, Chile, Colômbia e Brasil. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CEP CHS) da Universidade de Brasília, pelo parecer de número 1.318.356, atendendo ao que é esperado eticamente para pesquisas com seres humanos em nosso país.

O interesse principal do projeto era observar as ações educativas da professora e sua auxiliar com os bebês em três situações específicas da rotina escolar: no momento inicial da aula, na atividade principal e na alimentação.

Os dados analisados nesta pesquisa relacionam-se aos observados em uma creche pública do Distrito Federal.

Instrumentos

Foram utilizadas como instrumento para acessar os dados as observações vídeo gravadas.

Participantes

Participaram 5 bebês, matriculados em uma turma de maternal com crianças de até 1 ano de idade, 1 professora e 1 auxiliar da Educação Infantil. A quantidade de bebês variava a cada sessão. Dentre os bebês participantes, foi escolhida uma criança para a observação sistematizada, considerando sua maior interação com a professora e com o livro, a qual chamaremos de Dora (nome fictício).

Materiais

Foram utilizados pela professora materiais didáticos, como o livro *Galinha Pintadinha*, além de diversas figuras de revista (apresentadas em folhas soltas) e uma apostila com atividades de alfabetização.

O objetivo principal de análise na relação triádica é o livro, seja ele qual for, incluindo a possibilidade de não ser um objeto convencionado desta forma, mas sim, apostilas de Educação Fundamental ou folhas de revista avulsas. Inicialmente, pretendíamos observar os episódios em que a professora fazia uso apenas do livro como objeto mediador com os bebês. Todavia, após os recortes de tais episódios, observou-se que a professora também utilizava materiais didáticos como revistas e apostilas como objeto mediador de leitura. Iremos considerar estes materiais didáticos na tríade bebê-professora-livro.

O livro infantil utilizado (*Galinha Pintadinha*) trata-se de um personagem infantil criado pelos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini (2006) que se popularizou na cultura brasileira nos anos 2000. Os produtores trazem ao universo literário personagens que inicialmente foram criados com canções e personagens infantis, e com a expansão do sucesso, teve suas criações estendidas para livros e brinquedos.

No objeto em questão, cada página do livro refere-se a uma música da animação infantil e seus personagens. O livro também possui um jogo de quebra-cabeças, mas as peças não foram utilizadas pela professora.



Figura 2 - Livro da Galinha Pintadinha. Fonte: Prado e Luporini (2006)

Procedimentos de construção de dados

A princípio, foram realizadas 6 sessões, relacionadas a 2 creches e 2 sessões para cada dia. As gravações ocorreram na rotina da creche, então os números de bebês nas sessões variaram: alguns deles eram retirados pelas auxiliares, em outros casos havia um número reduzido deles, não obstante, em todas as sessões selecionadas Dora estava presente.

Procedimentos de análise dos dados

Todos os vídeos foram assistidos inúmeras vezes, realizou-se um minucioso detalhamento a fim de compreender a interação triádica entre bebê-professora-livro e selecionar os episódios de fato relacionados ao objetivo de nosso estudo. Foi realizado um recorte das 6 sessões gravadas e optamos por escolher as sessões de apenas uma creche por contemplar mais o objetivo deste estudo. Finalizando assim para análise 2 sessões e 3 episódios com duração média de 10 minutos.

Posteriormente, foi construído um rol de categorias de análise, divididas entre duas vertentes: a primeira busca categorizar as ações da professora ao mediar a leitura aos bebês; e a segunda abarca as ações dos bebês mediante o livro e a professora.

Para a análise das ações, utilizou-se como inspiração as categorias de pesquisas realizadas anteriormente por Rodriguez e Moro (1999) e Contin (2017). A partir das observações triádicas entre bebê-professora-livro realizadas neste estudo, foram criadas as seguintes categorias: 1) Relacionadas à

professora, sejam elas: Onomatopeia; leitura cantada; direção da mediação e usos do livro; e 2) As categorias relacionadas aos bebês: expressões emocionais-cognitivas e os usos dos livros.

Essas categorias estão definidas na tabela a seguir:

1- Categorias Professora	Definição
Onomatopeia (Ono)	Refere-se as onomatopeias lidas.
Leitura cantada (Lc)	Refere-se aos momentos em que a professora ler o livro em forma de canção.
Direção da mediação (Dm)	<p>Grupo: Quando a professora ler o livro dirigindo-se a todo o grupo.</p> <p>Específica: A professora dirige a leitura para uma criança, direcionando o livro para o bebê ou chamando a sua atenção para ele.</p>
Uso do livro (Usos p.)	<p>Convencional: Uso do objeto de acordo com sua função. Usa o livro para ler, passando as páginas, apontando ou destacando as imagens e decodificando oralmente aos bebês.</p> <p>Simbólico: O uso do objeto é fora do contexto. Por exemplo, a professora usa o recorte quadrado dentro da capa do livro como uma janela.</p>

2- Categorias Bebês	Definição
a) Expressões Emocionais-Cognitivas	
Sorrir (S)	O bebê sorrir, manifestando felicidade diante da atividade.
Movimentos com as mãos (M)	Bater uma mão na outra, como forma de aplauso, bater com as mãos no livro ou apontar para ele.
Vocalizar (V)	Baluciar ou repetir palavras pronunciadas pela professora.
b) Atenção	Mantem o olhar na professora ou no livro.
c) Uso do livro	
Usos do livro (Usos b.)	Convencional: Uso do objeto de acordo

	<p>com sua função. Usa o livro para ler, passa as páginas e aponta as imagens.</p> <p>Não convencional: Colocar o livro na boca, sentar sobre ele</p> <p>Simbólico: Se mantém o uso do objeto, mas com elementos da imaginação.</p>
--	---

Tabela 1 - Categorias de análise

A figura 3 e 4 ilustra as categorias criadas para as observações da professora: Direção da mediação (DM ó E ou DM ó G) e uso do livro (Uso C e Uso S).

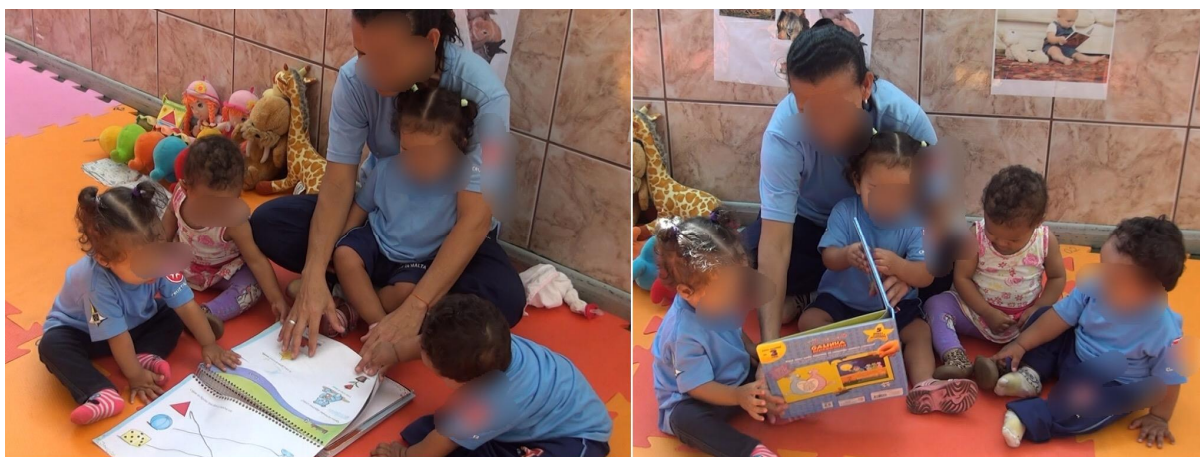


Figura 3 - Categorias Professora: Direção mediada para o grupo (DM ó G); Direção mediada específica (DM ó E)



Figura 4 ó Uso do livro convencional (Uso livro C); Uso do livro simbólico (Uso livro S)

Na figura 5 ilustra algumas das categorias relacionadas ao bebê.



Figura 5 6 Categorias bebê: (S) Sorrir, (M) Movimento com as mãos e (V) Vocalizar

Dando continuidade à análise dos dados, de forma mais minuciosa, foi utilizado o software ELAN (software livre, The Language Archive, Instituto Max-Planck de Psicolinguística, versão 5.2) com a finalidade de observar as interações triádicas bebê-professora-livro de forma microgenética. Conforme ilustra a figura 4, cada categoria corresponde a uma linha do programa, sendo 4 para a professora e 3 para o bebê. A disposição das linhas do programa permite a observação concomitante das ações da professora e das ações de cada bebê.

Screenshot of the ELAN software interface. The top part shows a video player with a volume and velocity slider. Below the video player is a timeline with various coding categories for a triadic interaction. The categories include: Professora, Aux. Prof., Direcion, Uso do livro p., Bebê, Exp. Emoc., and Uso do livro B. The timeline shows the duration of each category's occurrence.

Figura 6 - Categorias do software ELAN. Exemplo de análise de relação triádica

Para a realização da análise microgenética, foi escolhida para observação detalhada a interação triádica com a bebê Dora.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados em duas etapas: 1) Descrição dos episódios; 2) Análise microgenética. A seguir apresentamos a tabela com os dados das observações e a síntese destes episódios (cujos nomes das crianças são apresentados de forma fictícia).

Observações	Participantes	Material Pedagógico	Duração (minutos)
1º Episódio	= 2 = 2	Revista	t = 1:25
2º Episódio	= 1 = 3	Apostila	t = 6:02
3º Episódio	= 1 = 3	Livro Infantil	t = 13:30

Tabela 2 ó Configuração do contexto das observações

Descrição dos Episódios

1 Sessão - 1º Episódio

A professora pega uma revista e chama Dora, fala que elas verão a foto da mamãe. A professora chama a Juba. Entrega uma folha da revista para a Dora e diz que é a mamãe. Entrega outra folha à Emília com a imagem de uma família e diz ser o papai e a mamãe. Dora amassa a folha e a professora pede que ela não a rasgue. A outra criança também amassa a folha. As crianças olham as imagens que estão nas páginas e para a folha que o colega está segurando, mas parecem não se interessar muito pela imagem.

A professora entrega para a Dora a imagem da página da revista que tem uma modelo fazendo propaganda de uma loja de roupas jeans, a criança observa a imagem durante alguns segundos e depois puxa a folha tentando rasgá-la, a professora chama sua atenção para que não rasgue. Ao tentar rasgar a folha, Dora vocaliza. Emília coloca a folha na boca. As crianças não apresentam interesse pelas imagens da folha e a professora tenta mediar chamando a atenção para as imagens como se fossem fotografias de pessoas da família, mas não obtém atenção.

2º Sessão: Episódio 1 - Apostila

A professora está sentada com 4 crianças. Ela coloca no centro uma apostila de atividades, as crianças então sentadas em volta do livro, sendo que uma delas está sentada no colo da professora. A professora mostra a imagem de crianças soltando pipa. Dora repete a palavra pipa e bate com as mãos no livro e faz isso com todas as próximas páginas. A professora chama a atenção de Dora ao mostrar as figuras e as páginas por diversas vezes, ela é a criança que mais interage com o livro. Outra criança também bate com as mãos no livro. A monitora senta uma criança na rodinha. Érica sobe no livro e bate com as mãos, a professora senta-a ao lado. Dora aponta para as figuras. As crianças estão interessadas no livro. Dora aponta para as figuras do livro, e ao passar a página, fala bola e aponta para o objeto no livro. A professora vai passando as páginas e mostrando as imagens para as crianças, que estão atentas. Todas as crianças ãse jogamõ sobre o livro e batem as mãos nele. A professora posiciona as crianças novamente em rodinha.

Em alguns momentos, a professora canta, relacionando a canção às figuras do livro. No momento em que a professora canta, as crianças batem palma, Dora bate palma e balbucia. Os bebês ficam atenciosos quando a professora canta, aparentam ser músicas do cotidiano e conhecidas pelas crianças.

A professora chama a atenção de Dora para as figuras do livro diversas vezes. A criança repete algumas palavras pronunciadas pela professora. Stela levanta e vai até a monitora e após alguns segundos volta para a rodinha. Todas as crianças passam a mão no livro: Maui tenta passar de página, Juba puxa a folha. A professora fecha a apostila e fala que vai pegar outro.

Quando a professora fecha a apostila, deixa que eles o manuseiem e começa então uma disputa pela apostila, todos querem pegar. A professora esconde a apostila atrás dela e pega o livro infantil, Juba e Dora choram querendo a apostila.

A professora tenta conter a atenção das crianças no livro, Dora olha para trás da professora, lugar onde ela escondeu a apostila. A professora senta Juba e Maui de frente ao livro e pedi à Dora para ir ver a apostila com a monitora. A monitora então senta próxima à apostila e chama a atenção de Dora para a imagem do urso que está na apostila.

2 Sessão: 2º Episódio

A professora chama a atenção para o livro infantil e Juba para de chorar. Ela passa as páginas e mostra as figuras, as crianças passam a mão no livro, tentam passar de página. Stela e Maui sentam sobre o livro, a professora coloca as crianças em rodinha. A professora canta a música do lanchinho, Dora bate palmas e volta para a rodinha do livro infantil.

A professora canta a música *Dona Barata* e Dora e Juba batem palmas, Stela dança. A professora, por diversas vezes, mostra as figuras enfatizando o nome de Dora. Juba bate as mãos no livro e sorri. Dora e Stela fazem o mesmo. A professora fecha o livro. Juba abre, ela e Dora passam as

páginas. Maui tenta fechar o livro. Dora, Juba e Stela manuseiam o livro. A professora dá a apostila para a Dora, mas ela continua interagindo com o livro da *Galinha Pintadinha*.

A professora não deixa Juba manusear o livro sozinha, ajudando-a a segurar e virar as páginas. Ao cantar as músicas, as crianças dançam e Dora assinala com as mãos o movimento de apontar o dedo indicador para a palma da outra mão correspondente à música do *Pintinho Amarelinho*.

A monitora senta ao lado da apostila e chama a atenção de Dora para a imagem do urso que está estampada no livro. Dora vira apenas a cabeça, mas continua segurando o outro livro. A professora senta Stela ao lado da monitora. A professora pede para a Dora para olhar a apostila. Ela se vira para a postila e tenta passar de página.

Juba e Maui manuseiam o livro da *Galinha* e Dora e Stela a apostila. Dora volta a sentar na rodinha do livro. Dora chora, parece querer manusear o livro sozinha, a professora pede para que ela olhe a apostila, ela reclama. A professora troca os livros. Dora vai para a rodinha em que está o livro infantil. Agora Juba e Maui manuseiam a apostila. Eles passam as páginas e olham as figuras. Dora olha o livro infantil. Stela está dispersa e engatinha até a apostila. Juba engatinha até o livro, mas volta.

A professora auxiliar encosta a capa do livro infantil no seu rosto e o utiliza como janela. Dora sorri e também quer fazer, a professora auxiliar coloca a capa no rosto de Dora, elas sorriem. A cena se repete algumas vezes. A auxiliar da professora abre o livro na vertical no chão, Dora se agacha e novamente coloca o rosto próximo da capa usando-o como janela. A professora sorri da brincadeira.

Stela tenta passar as páginas da apostila. Maui está dispersa. Juba puxa uma página da apostila e rasga um pedaço, e fica olhando o papel em sua mão. A professora pega e amassa o pedaço de papel e chama a atenção da criança. A professora mostra a figura de animais e pronuncia sons de animais, Juba sorri, Dora deixa a brincadeira e volta a observar a apostila com os colegas. Dora se apoia sobre o livro, Stela a empurra, e a monitora chama a atenção. As duas sobem no livro e apontam as imagens. Dora senta em cima do livro. Juba também interage. Dora fica na posição de engatinhar sobre o livro, balbucia e brinca com a língua de fora. Stela tenta passar a página. A monitora chama a Stela e mostra o livro da *Galinha*, ela não se interessa. Juba aponta para o livro da *Galinha*, a professora pede para que ela busque o livro, ela não vai, continua a apontar para o livro e a professora insiste para ela ir buscar, mesmo assim, não vai.

Dora pisa na apostila e fica em pé sobre a página. A professora a retira. Ela aponta para o cartaz colado na parede com imagens de animais. Stela continua a manusear a apostila. Juba está sentada no colo da professora. Maui está disperso olhando para movimentos na sala, ele boceja e coça o olho, parece estar com sono. A monitora coloca o livro da *Galinha* ao lado da professora e Juba consegue alcançá-lo. Ela abre o livro.

Análise Microgenética

Os resultados da análise microgenética estão organizados em gráficos, a partir das categorias retratadas na tabela 1. A apresentação e a discussão se darão por meio de seis gráficos.

Foi possível observar o desenvolvimento do conhecimento do objeto-livro pelo bebê e o seu processo de atribuição de significado por meio da mediação da professora (Rodríguez & Moro, 2014). Foram observados três episódios, e em cada um utilizou-se um objeto-livro na tríade. São eles: 1) revista; 2) apostila; e 3) livro infantil.

No primeiro gráfico, nomeado *Mediação Revista*, a relação triádica bebê-professora-livro se dá por meio de folhas avulsas de uma revista. O vídeo é mais curto, e comparado às outras observações, tem duração média de 2 min.

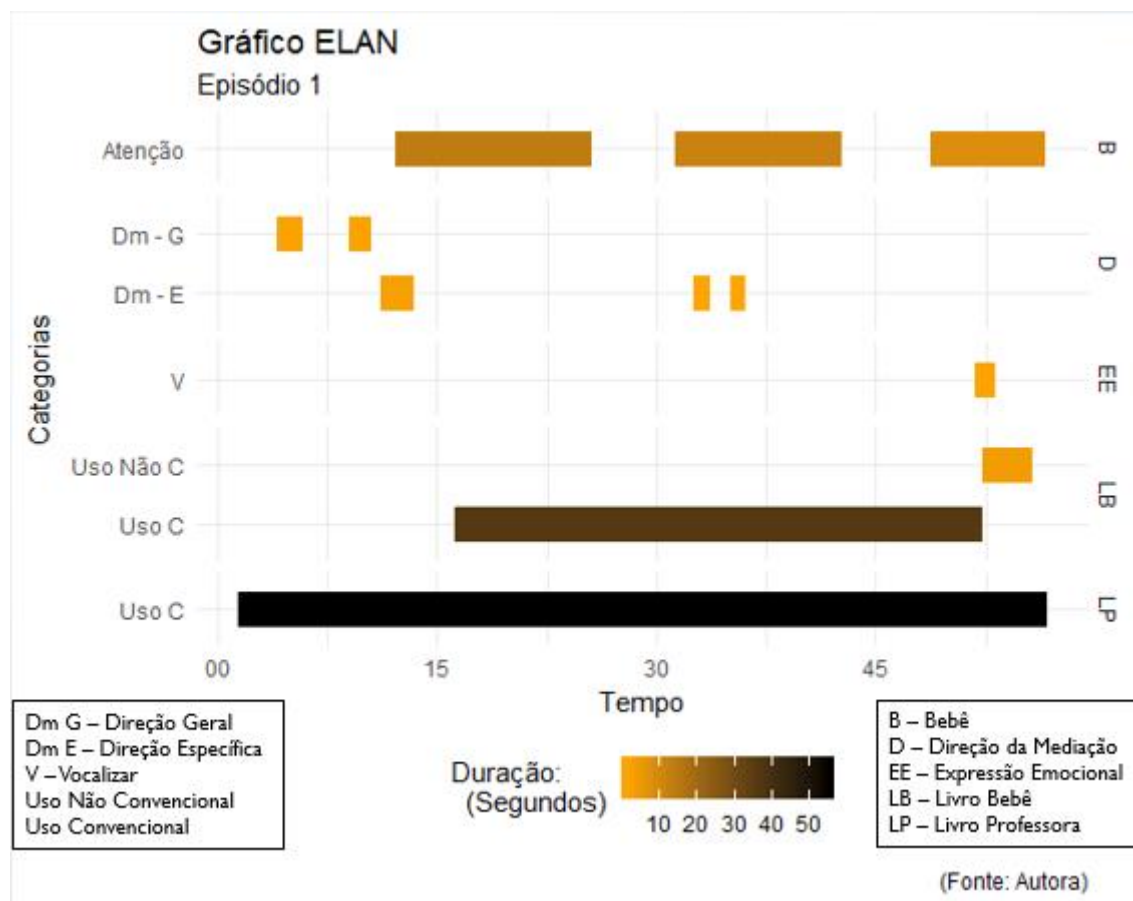


Figura 6 ó Mediação Revista: Bebê (B), Direção (D), Expressão Emocional (EE), Uso do Livro Bebê (LB), Uso do Livro Professora (LP).

Podemos verificar que a atenção da bebê é voltada à leitura quando a professora se utiliza da mediação específica, chamando-a pelo nome. Nos momentos em que a professora se volta ao grupo, Dora mantém-se distraída. Como assinalado por Frier, Corrêa e Castro (2006), um dos desafios da leitura compartilhada é que a mediação faça sentido à criança, que ela perceba seu lugar na interação.

Quando a professora faz perguntas direcionadas ou chama a atenção da criança para alguma questão do livro, a criança mantém-se mais atenta, é mais participativa e demonstra maior curiosidade às próximas páginas.

Nesse episódio, a professora não utiliza das categorias *leitura cantada* e *onomatopeia*. Ela faz a leitura das páginas descrevendo as imagens para as crianças e relacionando as pessoas presentes na revista com os familiares da criança, como modo de chamar a atenção dos bebês.

As expressões emocionais nesse episódio ocorrem de modo esporádico. Dora se mantém passiva, apenas segurando as folhas e observando-as. Não faz movimentos com as mãos e não faz uso do sorriso a fim de expressar-se. No momento em que se expressa por meio da vocalização, esta ocorre paralelamente com o uso não convencional do livro. No instante em que Dora rasga a folha, ela se expressa vocalizando.

O material escolhido pela professora com a finalidade do livro não é considerado como um material adequado à faixa etária dos bebês (Ramos & Silva, 2014; Rossmannith, Costall, Reichelt, López & Reddy, 2014), acreditamos que este tenha sido um dos motivos pelos quais as crianças tenham tido poucas expressões emocionais, e mantiveram-se apáticas. Contudo, consideramos que o posicionamento da professora ao mediar a leitura foi o elemento que mais se destacou como potencial da mediação.

Tiveram o tempo de atenção, olhando diretamente a folha, curto. No período em que fizeram o uso convencional do livro, Dora posicionou-se sentada, segurando a folha com as duas mãos. Quando perdeu o interesse, rasgou a folha, buscando outros meios para explorá-la. Nesse episódio, a professora faz uso convencional do livro durante toda a observação. Ela entrega as folhas aos bebês e faz a leitura das imagens que aparecem nas páginas.

Ainda assim, apesar de a professora estar utilizando folhas de revista como material pedagógico, neste episódio, aparece um bebê segurando um livro de plástico, com material macio, adequado também para ser utilizado no banho (conforme previsto por autores como Ramos & Silva (2014); Rossmannith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014). A criança está destacada das demais, segurando o livro, e em alguns momentos o direciona à boca, o que demonstra que na creche há materiais considerados adequados para a faixa etária dos bebês, porém a falta de mediação por parte das professoras desvaloriza a potencialidade do objeto, e nos leva a dimensionar a importância da mediação triádica, como apresentada por Rodríguez e Moro (1999); Sainz Gonzalez (2005).

No episódio 2, apresentamos o gráfico *Mediação Apostila* no qual a professora utiliza como objeto mediador uma apostila de alfabetização.

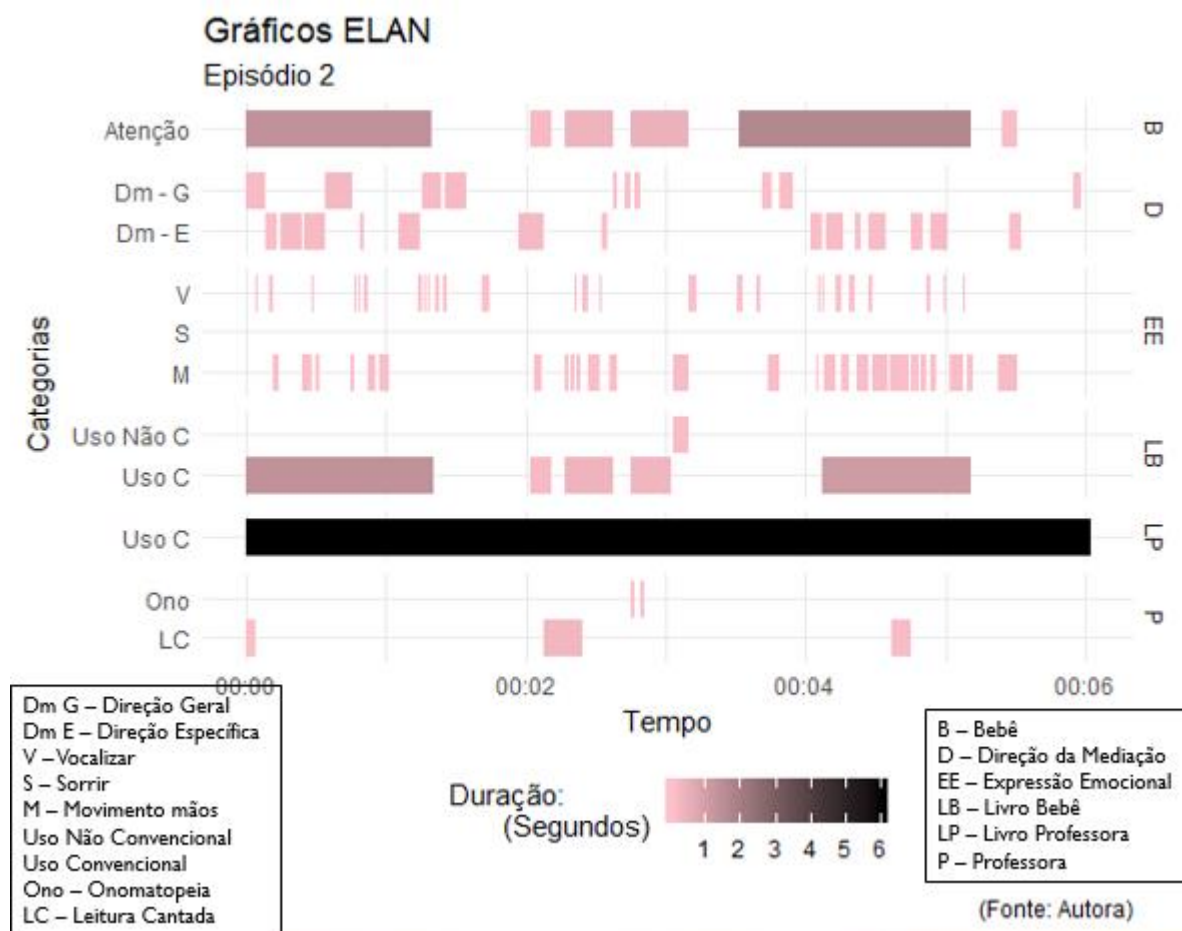


Figura 7 ó Mediação Apostila: Bebê (B), Direção (D), Expressão Emocional (EE), Uso do Livro Bebê (LB), Uso do Livro Professora (LP)

Nesse episódio, a professora utiliza para a leitura compartilhada uma apostila de alfabetização que, segundo Ramos & Silva (2014); Rossmannith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014), não é considerada um livro apropriado a bebês, no entanto foi a leitura que mais despertou expressões emocionais em Dora.

Analisando a relação triádica, central para a nossa investigação, podemos verificar que a atenção da bebê referente à mediação sofre alguns declínios, e se compararmos a linha do uso convencional do livro pela bebê, pode-se observar que a atenção ocorre de maneira paralela ao uso convencional. No momento em que a bebê faz uso do objeto e tem a sua atenção firmada nele, ela o explora e avança em seu processo de atribuição do significado, que evolui conforme o uso do objeto (Rodríguez & Moro, 2014).

Nesta mediação, a professora senta em um semicírculo e posiciona o livro no chão, no meio da roda, permitindo que todas as crianças possam vê-lo e desta forma dá destaque ao objeto, discussão central na teoria da pragmática do objeto (Rodríguez & Moro, 1998). A leitura compartilhada nesta configuração permite o protagonismo do objeto na relação triádica.

O uso do livro na leitura compartilhada com bebês permite a construção do significado social deste objeto, e mais à frente, a compreensão de seus usos e de suas funções no desenvolvimento humano. O adulto mediador, neste caso a professora, apresenta o objeto aos bebês e o seu uso cultural construído em nossa sociedade, permitindo o contato com o objeto cultural e os sistemas semióticos interacionais (Rodríguez & Moro, 2008). Assim sendo, quando a professora senta no chão com o livro à mão, os bebês se aproximam e já compreendem que aquele será o momento de leitura compartilhada, o que demonstra a evolução do significado por meio da mediação e do uso convencional do objeto (Rodríguez & Moro, 2014).

O modo como se configura a leitura compartilhada é discutido por Frier, Corrêa e Castro (2006), que pontuam a questão da afetividade, que por sua vez é construída na mediação. No ato da leitura, criam-se vínculos afetivos entre mediador/criança e leitor/livro. Observamos que a professora desperta afeições na bebê pela leitura.

Durante a leitura, a professora, além de mediar a contação da história, media também os usos dos bebês quanto ao livro quando, por exemplo, sentam sobre o livro ou colocam as páginas na boca, desempenhando assim o papel mediador para que um bebê comece a usar o objeto, por sua função, e de maneira convencional (Vale & Mieto, submetido).

A professora direciona o uso do livro pela leitura, iniciando, desta forma, as interações triádicas, e conforme defendido por Rodríguez e Palacios (2007), a interação triádica se inicia no momento em que o adulto orienta a criança ao mundo material pelos signos comunicativos.

A figura seguinte demonstra a direção da mediação por parte da professora nos momentos em que direciona a fala ou o livro para uma criança específica ou para todo o grupo, na leitura com a apostila.

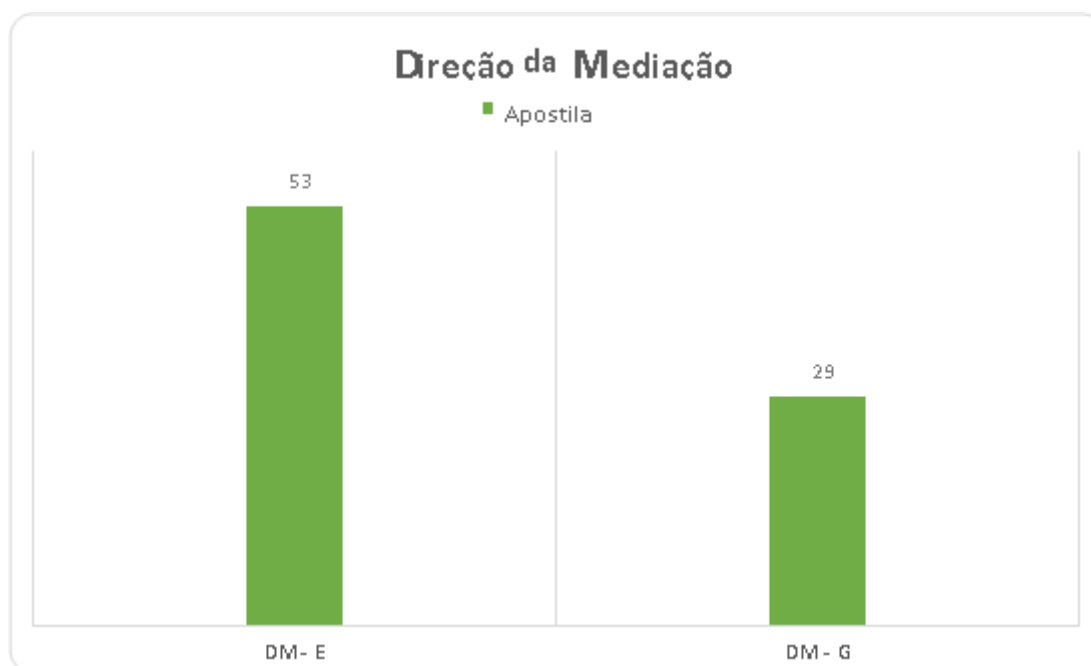


Figura 8- Direção da Mediação

Pode-se observar na figura 8 que a direção da mediação nesse episódio ocorreu em maior quantidade nas mediações específicas, voltadas à bebê Dora. Analisando de forma concomitante ao gráfico da figura 6, podemos constatar que as vocalizações ocorreram em maior número paralelamente às mediações específicas. Dessa forma, observa-se a importância das características inerentes da leitura, discutidas por Frier, Corrêa e Castro (2006), dos tipos de interação e afetividade que são relacionados entre os sujeitos no momento da leitura.

Destaco ainda a importância do contato visual que a professora preestabelece com a bebê, estabelecendo uma conexão entre ambas, permitindo posteriormente que a criança explore o objeto de forma mais segura.

Quando a professora esconde a apostila, material considerado não adequado à faixa etária das crianças, Dora chora, e mesmo quando a professora mostra o livro infantil, ainda assim a bebê continua a chorar. A professora comenta com a pesquisadora: *õas crianças não gostam (que pare a leitura), querem que fique o dia todo contando história*, referindo-se à apostila. Apesar do seu uso com a apostila não ter o padrão de uma contação de história, ela a considera como tal. O choro da bebê demonstra o apreço que tem à leitura e o vínculo afetivo que é construído na prática de leitura (Frier, Corrêa & Castro, 2006; Sainz Gonzalez, 2005).

Apesar do material pedagógico utilizado não ter como finalidade a leitura, a professora faz a leitura das imagens para as crianças, inserindo músicas ligadas às figuras, o que tornou a mediação atraente e a leitura suscitou a atenção dos bebês, demonstrando dessa forma a importância do mediador na leitura (Sainz Gonzalez, 2005) e os elementos que a tornam mais chamativa. A bebê se envolveu e participou ativamente da leitura, repetindo o nome das figuras, apontando para a apostila, balbuciando e batendo com as mãos no livro.

A professora chama a atenção para as figuras presentes nas páginas e em alguns momentos relaciona a figura a canções, enriquecendo a contação com a leitura cantada, apresentando, dessa forma, a técnica da vocalização, discutido por Junqueira (2016). Ressalto aqui a relevância do rítmico-sonoro, com ênfase na voz do adulto (Moreno-Núñez, Rodríguez, e Del Moro, 2015; Español, 2010).

Assim como recomendado por Frier, Corrêa, & Castro, (2006), a professora utilizou de insistentes e repetitivas solicitações para deter a atenção de Dora, como podemos observar nas marcações da direção da mediação específica (DM - E). Chamar a atenção do bebê, chamando-o pelo nome, permite que a criança perceba seu lugar na interação, provocando-a para que sintam-se como verdadeira interlocutora (Frier, Corrêa, & Castro, 2006).

No gráfico da figura 9, podemos observar que, dentre os três episódios, o que mais apresentou expressão emocional foi o com a apostila. Podemos inferir que a professora introduz nesta mediação aspectos semióticos que enriquecem o objeto compartilhado com elementos que, a priori, não estariam adequados para o momento de desenvolvimento da bebê em questão.

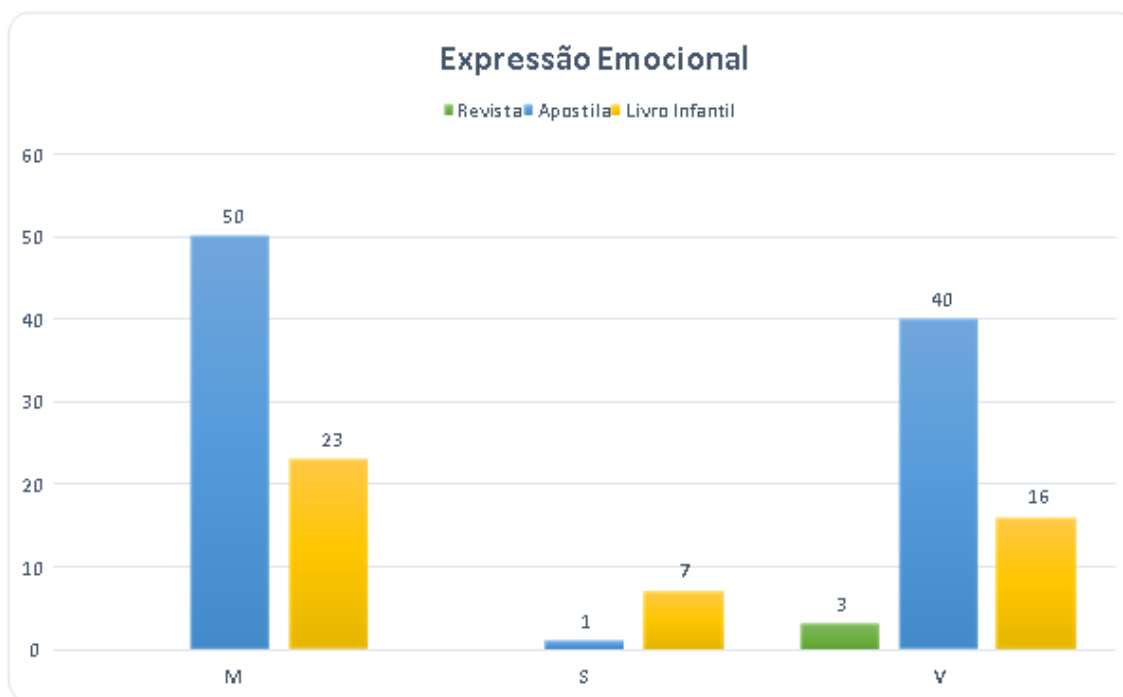


Figura 9 - Expressão Emocional

Observa-se, deste modo, que em proeminência encontram-se os movimentos com as mãos (M) na leitura compartilhada com a apostila. Nesse episódio, Dora foi bem participativa, interagindo todo o tempo com a professora e com o livro, batendo as mãos sobre o livro, batendo palma e apontando para as imagens contidas na apostila. Dessa forma, quando a professora chamava a atenção dela para alguma figura, ela apontava e vocalizava, comunicando-se com a docente. Assim como discutido na semiótica, os gestos ostensivos servem com o propósito de comunicação intencional. Além disso, os gestos facilitam a comunicação na ausência da fala (Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio, & Sosa, 2015).

Nos momentos em que a bebê expressava-se com os movimentos das mãos, ela apontava ou batia palmas. O gesto de apontar, muito utilizado por Dora, é considerado um ponto importante no desenvolvimento da interação social dos bebês (Delgado, Gómez & Sarriá, 2010). Além disso, o gesto de apontar é uma forma básica de referência gestual muito explorada pelos bebês, mas que se perpetua durante todo o desenvolvimento humano.

Como defendido por Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio, e Sosa (2015), os gestos de apontar, em muitas situações da pesquisa, se enquadravam na função de gestos ostensivos, que são aqueles que representam as ações que desencadeiam a criação das redes comunicativas da relação triádica. Dora utilizou dos gestos ostensivos, em muitos momentos, com a função exploratória, apontando para as figuras do livro nas quais a professora havia mencionado o nome. Em outros momentos, parecia solicitar à professora que dissesse o nome da figura para o qual apontava, observando assim, o uso da função interrogativa.

O momento de bater palmas é considerado por Basilio e Rodríguez (2011) como um gesto simbólico convencional, quando utilizado para aplaudir e celebrar. Mas observamos que em alguns momentos Dora utilizava as palmas como movimento rítmico sonoro, e as interações lúdicas entre a professora e a bebê se realizaram por meio de diversos componentes rítmicos, que assim como os gestos, desempenham um papel importante nas interações (Moreno-Núñez, Rodríguez & Olmo, 2017).

Essa mediação mostra a importância da vocalização no momento da leitura (Junqueira, 2016), pois ao analisarmos o gráfico da figura 7 com o gráfico das expressões emocionais (figura 9), podemos depreender que a professora envolveu Dora na leitura, chamando sua atenção para as figuras do texto, e dessa forma a bebê participou mais efetivamente, respondendo por meio de balbucios e repetindo as palavras pronunciadas pela professora. Podemos constatar que a bebê é impulsionada pela voz da professora, que apresenta características rítmicas na leitura, assim como discutido por Español (2010), que afirma que o adulto, ao direcionar a fala a bebês, apresenta fala mais rítmica.

Por meio dos gestos e das vocalizações, a criança e a professora constroem um diálogo, que diferentemente do diálogo discutido por Freire (1987), a premissa aqui instituída não é a palavra, mas a comunicação por meio da linguagem não-verbal. A leitura com bebês permite que esse diálogo seja feito por meio dos afetos, das emoções, curiosidades, da imaginação, entre outros aspectos que essa prática possibilita.

No próximo gráfico, o da *Mediação Livro Infantil*, a relação triádica bebê-professora-livro se dá por meio de um livro infantil. O vídeo tem duração média de 12 minutos.

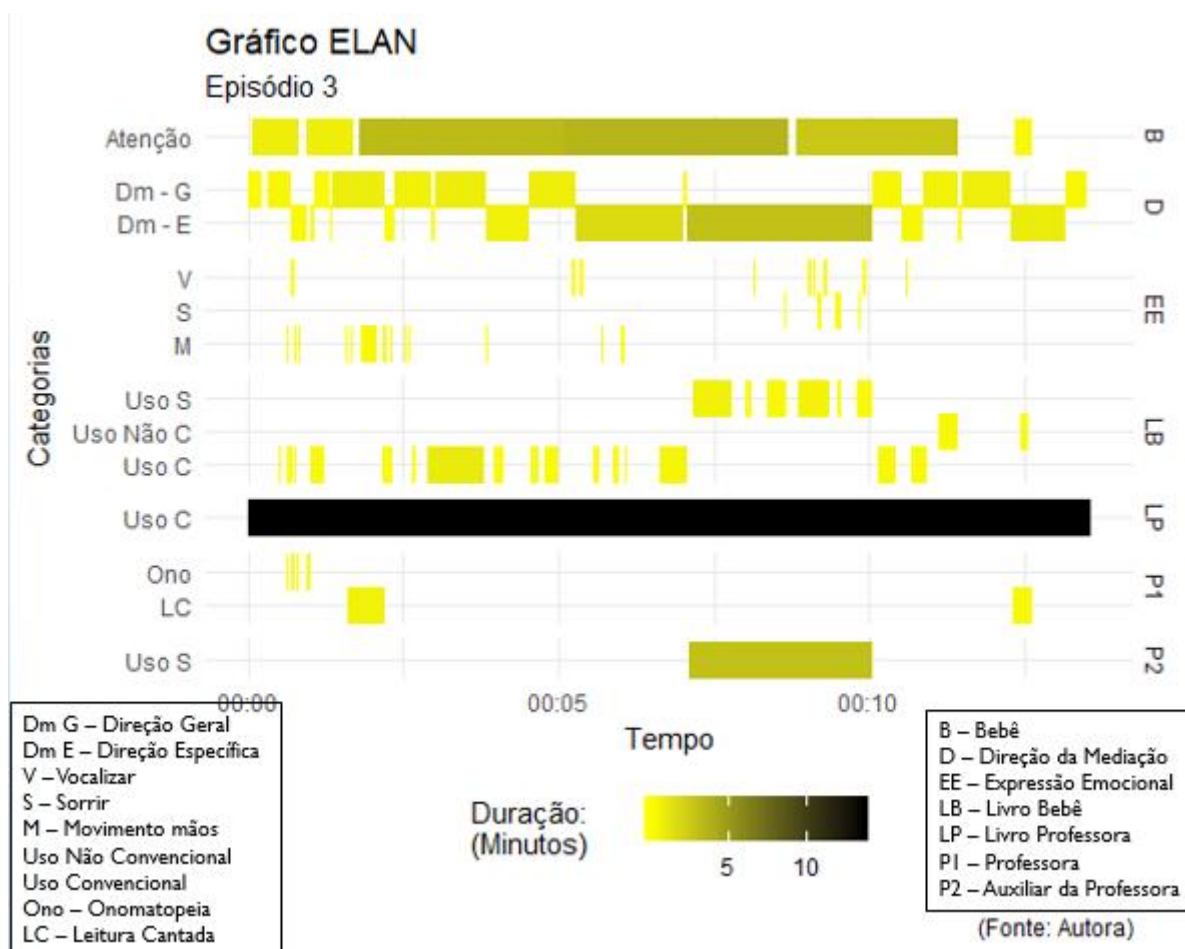


Figura 10 ó Mediação Livro Infantil, análise microgenética: Bebê (B), Direção (D), Expressão Emocional (EE), Uso do Livro Bebê (LB), Uso do Livro Professora (LP)

Neste episódio, Dora tem a sua atenção fixada à professora e ao livro durante quase todo o tempo de mediação. A professora, durante a leitura, envolve todas as crianças, como podemos observar na direção da mediação (DM ó G), mas a auxiliar da professora concentra a atenção em Dora durante a leitura com o uso simbólico do livro.

Nesse momento, a auxiliar da professora faz o uso do livro de maneira simbólica, na qual utiliza a capa do livro como molde de uma janela, onde ela e Dora colocam o rosto no quadrado e a mediação, nesse momento, torna-se uma brincadeira. Os significados simbólicos são construídos em decorrência das interações e trocas, neste caso com a professora, em relação ao uso cultural do objeto (Rodríguez & Moro, 2002). O livro, nesse momento, deixou de ser usado da forma convencional e passou a ter significado simbólico para ambos os sujeitos, que naquele momento tinham um sentido particular na interação.

Em relação à categoria das expressões emocionais, podemos observar por meio da figura 7 e do gráfico de expressões emocionais que, na mediação com o livro, Dora apresentou maior número de sorrisos. Analisando a figura 7, vemos que o momento de maior frequência do sorriso acontece paralelamente ao uso simbólico do livro pela professora auxiliar. Dessa forma, inferimos que a

construção do significado simbólico (Rodríguez & Moro, 2002) despertou emoções em Dora, aspecto importante discutido por CERLALC (2017), na mobilização de sentimentos como a emoção na leitura.

A bebê, nesta mediação, fez o uso não convencional do livro. Contudo, considerando ser um livro apropriado à faixa etária, segundo Ramos & Silva (2014); Rossmannith, Costall, Reichelt, López & Reddy (2014), levar o livro à boca, babar e/ou morder faz parte do processo. É importante oferecer o livro, ainda que para ser usado para esse fim, desde que seja de material apropriado (Penzani, 2019) e esteja sob os cuidados de um adulto.

A professora fez o uso convencional do livro durante toda a mediação. Utilizou a onomatopeia no início da leitura e fez leitura cantada em dois momentos. Nos momentos em que a professora cantou, Dora teve sua atenção fixa a ela, e na primeira situação, a bebê bateu palmas e mostrou-se empolgada. Assim como destacam CERLARC (2017) e Junqueira (2016), os fatores sonoros e ritmos literários enriquecem a mediação. Além disso, como afirma Penzani (2019), a musicalidade da palavra traz conforto para o bebê.

Por se tratar de um livro formado de músicas infantis, a formação mínima em educação musical poderia potencializar a leitura, compreendendo a questão da função rítmico-sonora dos objetos, o que enriqueceria, além da mediação, a eficiência para o desenvolvimento da criança.

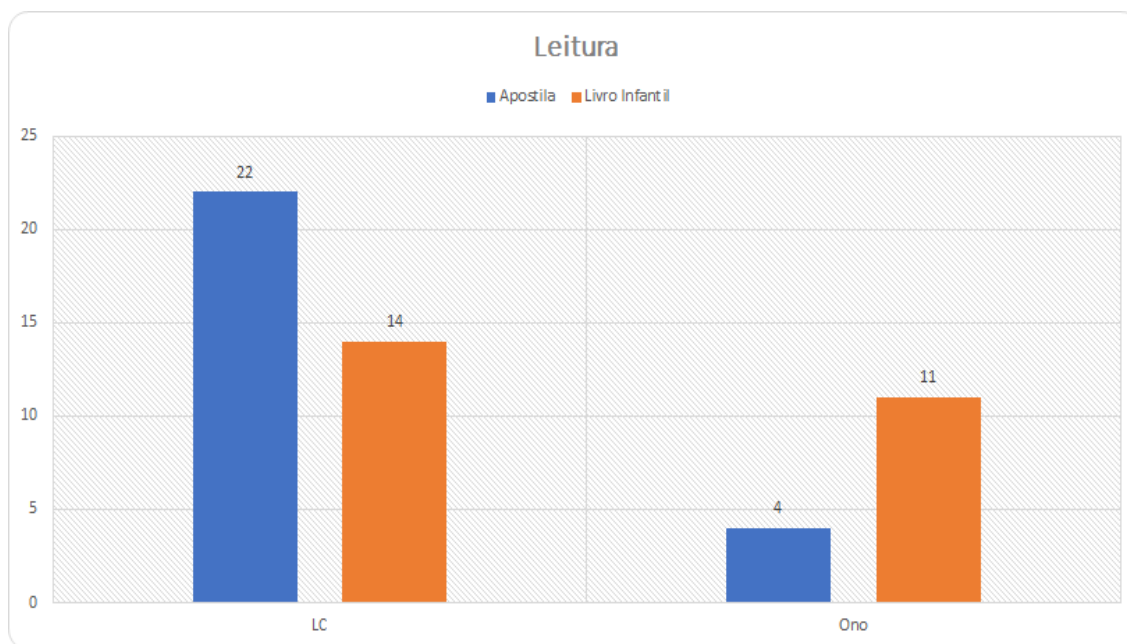


Figura 11 ó Mediação de Leitura

A professora utilizou dos elementos da leitura cantada e da onomatopeia como recursos na leitura compartilhada. Foi possível observar por meio dos gráficos (figuras 6, 7, 10) que na maioria das vezes a bebê respondeu a esses elementos com expressões emocionais, ressaltando, dessa forma, como os ritmos são um elemento importante no desenvolvimento dos bebês (Moreno-Núñez, & Rodríguez, & Olmo, 2017). Quando a professora cantava, ou fazia sons, repetidas vezes, Dora batia

palmas ou batia as mãos no livro, respondendo ao rítmico-sonoro mediado pela professora. Além disso, o ritmo agiu como o organizador das interações do adulto, favorecendo não apenas o surgimento, mas também a continuidade das interações triádicas.

Uma questão interessante na mediação da professora foi observada (tabela 5) quanto ao uso em maior frequência da leitura cantada na apostila, em contraposição ao livro infantil que abarcava letras de música. E por esse motivo considero que a mediação da apostila se tornou mais proveitosa por ter feito uso dos rítmicos-sonoros com maior recorrência. Concluímos, dessa forma, e concordando com Bergeson e Trehub (2007), que a musicalização faz os bebês terem períodos mais longos de atenção sustentada, e aqui considerando bebês um pouco mais velhos, entre 9-12 meses, nos quais os movimentos corporais, por sua vez, foram evidenciados no momento sonoro.

Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou analisar, na relação triádica bebê-professora-livro, no contexto da creche, como as crianças se apropriam do uso cultural do livro, sinalizando novas dinâmicas de interação. A partir disso, observamos que a participação dos bebês é efetiva na leitura compartilhada, tanto voltada à atenção sustentada como a sua interação por meio das expressões emocionais e que tais elementos estão interligados ao modo de mediação da leitura. Dessa forma, depreendemos que o modo como a professora media a leitura compartilhada empenha a ação do bebê.

As novas dinâmicas apresentadas na interação com o uso do objeto-livro, a partir da perspectiva da pragmática do objeto, evidenciam que a compreensão dos processos semióticos e comunicacionais dessa unidade mínima de interação bebê-adulto-objeto contribui para o avanço qualitativo do entendimento do desenvolvimento psicológico do bebê.

Considerando a importância da mediação do adulto na interação e apresentação do objeto cultural, a efetiva participação do bebê no momento da leitura e a relevância do objeto-livro no desenvolvimento humano, com destaque à primeira infância, podem contribuir para o avanço da ciência psicológica e para a sua aplicação, por exemplo, na área da educação para esta etapa de desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa que ora relatamos, nos prendeu a atenção o fato de que uma apostila, material gráfico considerado não adequado para a leitura compartilhada com bebês, ter sido o objeto que gerou o maior envolvimento pela criança, em virtude da mediação da professora. Nesse episódio, a professora fez a leitura com inúmeros elementos que indicam o dialogismo, chamando sempre a atenção da bebê para as figuras do livro e envolvendo canções infantis e do cotidiano com as imagens que estavam sendo lidas. Destacamos aqui a relevância da mediação e do uso rítmico-sonoro na melhoria da qualidade da leitura compartilhada.

Os benefícios da leitura para o desenvolvimento do bebê são demasiados. A leitura, para além do ensino de códigos e do desenvolvimento da linguagem, possibilita que o bebê desenvolva diversos

aspectos cognitivos e emocionais, possibilitando que tenha acesso à leitura de mundo. Permitir que este sujeito tenha acesso à leitura em tenra idade pode desenvolver aspectos que o beneficiarão em todo o seu desenvolvimento. Além disso, são visíveis as potencialidades da mediação como ferramenta cultural que possibilita a construção de conhecimentos e saberes que, para a primeira infância, são bastante enriquecedores, considerando ser esta a fase em que o cérebro mais se desenvolve em termos estruturais.

A leitura para bebês tem sido bastante difundida nas últimas décadas e no meio educacional tem ganhado destaque nas políticas públicas e nos documentos orientadores das práticas pedagógicas, nos âmbitos estaduais ou federais. Contudo, é evidenciada a necessidade de investimento na formação das/os professoras/es voltada à mediação da leitura para que sejam trabalhadas, além das questões da mediação, a valorização dos materiais adequados à faixa etária, para que assim promovam a leitura compartilhada com qualidade e suscitem o desenvolvimento da criança. Ter os livros mais adequados e caros não é suficiente para manter a qualidade da mediação.

Faz-se necessário considerar a importância do objeto cultural para um bebê ou uma criança tão pequena, e os saltos qualitativos no seu desenvolvimento que podem ser gerados pelo uso eficaz do objeto. Defendemos que as crianças, desde as suas primeiras vivências escolares, possam ter acesso a materiais culturais de qualidade, pensados para elas, mas que esse contexto pedagógico possa ser sustentado por profissionais com formação igualmente adequada.

Tal formação deve ser estendida também para as auxiliares da professora, pois são sujeitos importantes no cotidiano educacional e no ensino das crianças. Infelizmente, em muitos espaços escolares, é uma profissão desvalorizada, sendo considerada apenas como ajudantes de professora, mas na prática têm participação ativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Essa discussão tem impacto direto para as políticas educacionais atuais. Propostas governamentais que visam a reduzir as verbas repassadas às universidades para investir na Educação Básica, de forma mais específica nas creches, não representam uma solução edificante para a expansão da educação, visto que oferecer apenas os espaços e os profissionais não garantem a qualidade do ensino. Podemos observar, por meio da pesquisa, que a formação adequada e continuada aos professores reflete diretamente a sua atuação com as crianças, e dessa forma, investir nas universidades é investir na Educação Básica.

O presente estudo evidenciou a relevância do papel do mediador na interação triádica, e diante disso, o destaque ao professor como mediador e o potencial da sua atuação no desenvolvimento da criança. À vista disso, ter o conhecimento das questões discutidas neste trabalho pode fomentar o ensino e a educação nos âmbitos das creches.

Pensando na leitura para os bebês, a ideia de que os livros não possuem idade para serem lidos, no intuito de que as classificações podem ser desconsideradas, e o livro pode ser lido em qualquer faixa etária, tem sido uma concepção difundida nos últimos tempos.

Concordo no sentido de que devem ser apresentadas ao bebê leituras de qualidade, que tenham contexto e enredo, para além de apenas palavras soltas, contudo, a apresentação do livro atendendo aos critérios dos estudos que o consideram como material adequado para crianças nos primeiros meses de vida permite que o bebê possa tocá-lo, explorá-lo, colocando-o na boca, por exemplo, e até mesmo brincando com o livro fora do momento de leitura, permite que ele explore as figuras e o objeto de forma subjetiva. Além disso, a ideia de leitura voltada apenas para a alfabetização está sendo superada, pois esta prática com bebês possibilita avanços no desenvolvimento para um entendimento bem mais amplo.

Dessa forma, a pesquisa visa a fomentar a mediação de leitura para bebês, tanto no seio familiar quanto no âmbito escolar, acentuando as creches e a Educação Infantil, objetivando o desenvolvimento infantil. Complemento ainda que nos inspiramos no trabalho de Contin (2017) a fim de compreender, na realidade brasileira, como esse tipo de mediação ocorre.

À vista disso, a pesquisa proporcionou muitas aprendizagens. Visto que, como Pedagoga e mãe, tenho convívio diário com bebês e crianças. O aprofundamento nos aspectos da primeira infância e da leitura compartilhada refinou minha aprendizagem na área, o que me impulsiona a melhorar cada vez mais minha prática e aumenta meu interesse em colaborar com estudos nesta área.

Como limitações da pesquisa, apontamos o uso do software ELAN pelo nosso grupo de pesquisa. Trata-se de um recurso que contribuiu de forma exorbitante à análise, mas a compreensão do seu uso gerou grande demanda de tempo com vistas à aprendizagem e alguns recursos não foram mais explorados pela falta de tempo para a conclusão da pesquisa, no âmbito de um mestrado acadêmico.

Assinalamos ainda, como potenciais estudos futuros, o aprofundamento da pesquisa no que tange às classificações dos gestos. Outro ponto a ser aprofundado seriam os aspectos emocionais, por serem os menos aprofundados na bibliografia da pragmática do objeto, sendo geralmente apenas descritivos.

Referências

- Azevedo, K. X. (2011). *Aletramento materno: Em direção ao letramento desde bebê recém-nascido*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2015). "Better Beginnings has made me make reading part of our everyday routine" Mothers' Perceptions of a Family Literacy Program Over Four Years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 4612. Doi:10.1177/183693911504000402.
- Basilio, M. & Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 181-194.
doi:10.1174/021037011795377593
- Bergeson, T. & Trehub, S. (2007). Signature tunes in mothers' speech to infants. *Infant Behavior & Development*, 30, 648-654.
- Bittens, C. M. R. V. (2018). *O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bonaffé, M. (2014). *Ensemble les des temps*. Paris: ACCES.
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266
- Bruner, J. S. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18. doi:10.1086/448619
- Bruner, J. S. (1995). O processo autobiográfico. *Sociologia atual*, 43 (2), 161-177.
Doi:10.1177/001139295043002015
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the Royal Road to language for babies. In S. Kita (Ed.), *Where language, culture and cognition meet* (pp. 96-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cárdenas, K., Rodríguez, C., & Palacios, P. (2014). First symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior and Development*, 37, 416-427.
doi:10.1016/j.infbeh.2014.06.003
- Cerlalc, (2017). *Bebês leitores: Como leem os que ainda não leem?* Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.
- Contin, L. (2017). *Lectura en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas?*
- Dessen, M. A., & Costa Jr., Á. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.

- Delgado, B., Gómez, J. C. & Sarriá, E. (2010). Funciones tempranas del gesto de señalar privado: La contemplación y la autorregulación a través del gesto de señalar. *Acción Psicológica*, 7(2), 59-70.
- Dias, P. N. & Freire, S. F. C. D. (2015). A leitura dialógica no processo de letramento da criança. In: 3º Congresso Iberoamericano de Estilos de Aprendizagem, 2015, Cartagena - Colômbia. Relato de Experiência.
- Distrito Federal. (2018). Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil. Brasília: SEEDF.
- Distrito Federal. (2019). Guia da VII Plenarilha da Educação Infantil. Universo do Brincar: A criança do Distrito Federal e o Direito do Brincar. Brasília: SEEDF.
- Español, S. (2010). Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía. 1, 59-95.
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, 7(1), 39-49. doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frier, C., Corrêa, M., & Castro, R. (2006). Leituras dialogadas: Alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 327-359. doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p327-359
- Gerhardt, S. (2017). Por que o amor é importante? Como o afeto molda o cérebro do bebê. 2. Porto Alegre: ArtMed.
- Grinfeld, H. (2013). Pais, mães & cia uma coletânea de informações e histórias sobre recém-nascidos, bebês, meninas, meninos e suas famílias. São Paulo: Manole.
- Hogg, T. (2014). A encantadora de bebês resolve todos os seus problemas. São Paulo: Manole.
- Kelman, C. A., & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1) 93-106.
- Kucirkova, N., Dale, P. S., & Sylva, K. (2018). Parents reading with their 10-month-old babies: Key predictors for high-quality reading styles. *Early Child Development and Care*, 188(2), 195-207. doi:10.1080/03004430.2016.1211117
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007). Reference and attitude in infant pointing. *Journal Child Language*, 34, 1620. doi.org/10.1017/S0305000906007689
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), Bastidores da escola e desafios da educação pública: A pesquisa e a prática em Psicologia Escolar. (pp. 153-175). Campinas: Átomo.
- Mattingly, C. (1998/2007). *Healing dramas and clinical plots: The narrative structure of experience*. New York: Cambridge University Press.

- Mattos, M. N. S. S. (2013, outubro). *Leitura Literária na Creche: O livro entre olhar, corpo e voz*. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia.
- Ministério da Cidadania. (2016). Secretaria Especial do Desenvolvimento Social: Programa Criança Feliz. Retrieved from <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/a-primeira-infancia>
- Ministério da Educação. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2016). Bebês como leitores e autores. Brasília, DF: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant behavior & development*, 49, 168-181. Doi:10.1016/j.infbeh.2017.09.003.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M. J. (2015). The rhythmic, sonorous and melodic components of adult-child-object interactions between age 2 and 6 months. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49 (4), 737-756. doi: 10.1007/s12124-015-9298-2
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos*. Universidad Autónoma de Madrid, Spain.
- Peirce, C. S. (1972). *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix.
- Moschovaki, E., Meadows, S., & Pellegrini, A. D. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 405.
- Penzani, R. (2019, fevereiro 26). Leitores de berço: um guia nada definitivo de como ler para bebês [Web log post]. Retrieved from <https://lunetas.com.br/como-ler-para-bebes/>
- Prado, J., & Luporini, M. (2006). Galinha Pintadinha. Retrieved from <https://www.galinhapintadinha.com.br/sobre/quem-somos/>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio: Estratégias de promoção da leitura com bebês. In V. Fernanda, R. Iolanda e B. Adriana (Eds.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 21(84), 67-83. doi:10.1174/021037098760378793
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. México: Paidós
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos Object, communication, and symbol. A look at the first symbolic use of objects. *Estudios de Psicología*, 23, 323-338. Doi:10.1174/021093902762224416.

- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligência*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Rodríguez, C., & Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior & Development, 30*, 180-194.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement. Object use by infants and adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89-114). Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez, C. (2009). The circumstances of gestures: Proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology, 27*, 288-303.
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development, 36*, 142-149. Doi: 10.1016/j.cogdev.2015.09.005
- Rogoski, B., Flores, E., Gauche, G., Coêlho, R., & de Souza, C. (2017). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 6*(1), 48-59. Doi:10.18761/pac.2015.6.1.a04
- Rossmann, N., Costall, A., Reichelt, A. F., López, B., & Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Front Psychol, 5*. Doi:10.3389/fpsyg.2014.01390
- Sainz González, L. M. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. *Revista de educación, 1*, 357-362.
- Silva, M. C., & Martins, M. R. (2010). Experiências de leitura no contexto escolar. In P. Aparecida, M. Francisca, C. Rildo (Eds.), *Literatura: Ensino fundamental* (pp. 23-40). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Solé, I. (2015). *Estratégias de Leitura*. Penso Editora.
- Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience, 7*(6), 669-673.
- van den Berg, H., & Bus, A. G. (2014). Beneficial effects of BookStart in temperamentally highly reactive infants. *Learning and Individual Differences, 36*, 69-75. Doi:10.1016/j.lindif.2014.10.008
- Vale, V. S., & Mieto, G. M. S. (2019). Pragmática do Objeto e suas implicações na triádica criança-adulto-objeto: uma revisão bibliográfica. Manuscrito submetido para publicação.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1926-1927).
- Vigotski, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N., (2010). *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. (Texto original publicado em 1986-1934).
- Wasik, B.A., Hindman, H., Snell E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39-57.

Yunes, E. (2005). *Pensar a leitura: Complexidades*. São Paulo: Loyola.

Anexos

Anexo 1 ó Imagem das mediações:

1) Leitura com a Revista



2) Leitura com a Apostila:



3) Leitura com livro infantil:



Anexo 2 -

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE Professoras

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Materialidade e cenários de atividade na Escola de Educação Infantil da criança de 0 a 2 anos de idade. Análise das práticas educativas em escolas Iberoamericanas*, de responsabilidade de Gabriela Sousa de Melo Mieto, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é 1) Analisar a materialidade disponível (espaço, mobiliários e objetos) nas escolas infantis públicas participantes no estudo; 2) Identificar as concepções dos docentes sobre o desenvolvimento psicológico em suas primeiras fases através da função educativa dos usos dos objetos, mobiliário e espaços; 3) Analisar as práticas educativas, a evolução das dinâmicas de interação e dos sistemas semióticos nos cenários de uso do espaço, mobiliário e objetos. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de 1) sessões de observações e inventário dos espaços, mobiliário e objetos da escola participante em que serão fotografados os diferentes espaços assim como a disposição do mobiliário e objetos; 2) sessões de entrevistas semiestruturadas com cada docente participante no estudo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possibilitar atividades de retorno a cada Escola de Educação Infantil participante, dirigidas a docentes e coordenadores, sobre os dados - preliminares e finais - do projeto, utilizando-se da técnica de video-feedback (sessões de grupo para discussão das sequências de vídeos e resultados) com o objetivo de identificar e refletir de maneira conjunta sobre as práticas pedagógicas utilizadas. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reuniões previamente agendadas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9970-0730/ (61) 3107-6830 ou pelo e-mail gabriela.mieto@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do

TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3 -

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE ó Famílias

Estamos desenvolvendo a pesquisa Materialidade e cenários de atividade na Escola de Educação Infantil da criança de 0 a 2 anos de idade. Análise das práticas educativas em escolas Iberoamericanas, de responsabilidade de Gabriela Sousa de Melo Mieto, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é 1) Analisar a materialidade disponível (espaço, mobiliários e objetos) nas escolas infantis públicas participantes no estudo; 2) Identificar as concepções dos docentes sobre o desenvolvimento psicológico em suas primeiras fases através da função educativa dos usos dos objetos, mobiliário e espaços; 3) Analisar as práticas educativas, a evolução das dinâmicas de interação e dos sistemas semióticos nos cenários de uso do espaço, mobiliário e objetos. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre sua permissão para participação de seu/sua filho(a)

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de sessões de observações e filmagens da escola participante. Serão realizadas quatro filmagens espaçadas mensalmente durante quatro meses. Essas filmagens têm o objetivo de analisar, na rotina da escola, como as crianças e os docentes se relacionam com espaço, mobiliário e objetos disponíveis. É para estes procedimentos que seu/sua filho(a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possibilitar atividades de retroalimentação a cada Escola de Educação Infantil participante, dirigidas a docentes e coordenadores, sobre os dados - preliminares e finais - do projeto, utilizando-se da técnica de video-feedback (sessões de grupo para discussão das seqüências de vídeos e resultados) com o objetivo de identificar e refletir de maneira conjunta sobre as práticas pedagógicas utilizadas.

Sua autorização é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a permitir, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa dessa participação não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)9970-0730 / (61) 3107-6830 ou pelo e-mail gabriela.mieto@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reuniões informativas, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____