



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / MODALIDADE
PROFISSIONAL (PPGE/MP)

ANA CAROLINA CORREA ALENCAR

DINÂMICAS TRIÁDICAS ENTRE CUIDADORES-OBJETOS-CRIANÇAS EM
SITUAÇÕES EDUCACIONAIS E LÚDICAS SOBRE ALIMENTAÇÃO EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF

Brasília
2020

ANA CAROLINA CORREA ALENCAR

**DINÂMICAS TRIÁDICAS ENTRE CUIDADORES-OBJETOS-CRIANÇAS EM
SITUAÇÕES EDUCACIONAIS E LÚDICAS SOBRE ALIMENTAÇÃO EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade de Brasília, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação em
Educação / Modalidade Profissional
(PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre
em Educação.

Orientador: Francisco José Rengifo-Herrera

BRASÍLIA
2020

ANA CAROLINA CORREA ALENCAR

**DINÂMICAS TRIÁDICAS ENTRE CUIDADORES-OBJETOS-CRIANÇAS EM
SITUAÇÕES EDUCACIONAIS E LÚDICAS SOBRE ALIMENTAÇÃO EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DF**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade de Brasília, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação em
Educação / Modalidade Profissional
(PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre
em Educação.

Brasília, 16 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Orientador)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Prof. Dra. Silvia Cavalcante
Departamento de Pedagogia e Psicologia - Universitat de Lleida

Prof. Dra. Gabriela Mieto
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (PEDPDS)

Prof. Dra. Alia Barrios
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO.....	10
Processos Educacionais na Primeira Infância	14
Alimentação na escola como espaço de construção cultural e de identidade.....	17
Relações triádicas (adulto-objeto-criança) e os significados.....	20
ASPECTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS	25
METODOLOGIA.....	26
Categorias	34
RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
Interações.....	38
<i>Descrição geral das 3 fases</i>	38
<i>Descrição específica da fase 2</i>	40
Materialidade	63
PRODUTO TÉCNICO	78
<i>Descrição do produto técnico</i>	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE 1	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Crianças participantes da pesquisa	27
Quadro 2. Adultos participantes da pesquisa.....	27
Quadro 3. Filtro 1 – Fase 1	33
Quadro 4. Filtro 2 –Fase 2	33
Quadro 5. Filtro 3 – Fase 3	33
Quadro 6. Filtro 4 – Total de trechos das 3 fases	34
Quadro 7. Filtro 5 – Total de trechos de cada fase para análise	34
Quadro 8. Filtro 6 –Total de trechos de cada fase para análise	34
Quadro 9. Síntese dos trechos analisados	34
Quadro 10. Síntese de categorias e subcategorias – Adulto	35
Quadro 11. Síntese de categorias e subcategorias – Criança.....	36
Quadro 12. Usos dos objetos	65

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Ilustração das etapas metodológicas.	26
Figura 2. Ilustração da divisão de momentos.	28
Figura 3. Imagem dos utensílios réplicas, utilizados na fase 2 da pesquisa.	29
Figura 4. Imagens das frutas réplicas, de velcro, utilizadas na fase 2 da pesquisa.	29
Figura 5. Imagens das verduras réplicas, de velcro, utilizadas na fase 2 da pesquisa.	29
Figura 6. Demonstração da análise microgenética dos dados.	31
Figura 7. Ilustração do tratamento dos dados nas 3 fases.	32
Figura 8. Filtro geral dos trechos recortados	34
Figura 9. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Izzie) e a professora.	42
Figura 10. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Izzie) e a professora, na atividade lúdica.	43
Figura 11. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Izzie) e a mãe.	46
Figura 12. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Izzie) e a mãe, na atividade lúdica.	47
Figura 13. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Cristina) e a professora.	49
Figura 14. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas nas interações entre a criança (Cristina) e a professora, na atividade lúdica.	50
Figura 15. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Cristina) e a mãe.	53
Figura 16. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Cristina) e a mãe, na atividade lúdica.	54
Figura 17. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Alex) e a professora.	57
Figura 18. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Alex) e a professora, na atividade lúdica.	58
Figura 19. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Alex) e a mãe.	60
Figura 20. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Alex) e a professora, na atividade lúdica.	61
Figura 21. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos na interação da professora com as crianças, durante a atividade lúdica.	63
Figura 22. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica envolvendo a participação da criança (Alex) e da professora.	65
Figura 23. Codificações sobre as subcategorias e os objetos envolvendo a participação da criança (Alex) e da professora.	66
Figura 24. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Alex) e da mãe.	68

Figura 25. Codificações sobre as subcategorias e os objetos envolvendo a participação da criança (Alex) e da mãe.	69
Figura 26. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da professora.	70
Figura 27. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da professora.	71
Figura 28. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da mãe.	72
Figura 29. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da mãe.	73
Figura 30. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da professora.	74
Figura 31. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da professora.	75
Figura 32. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da mãe.	76
Figura 33. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da mãe.	77

APRESENTAÇÃO

A minha trajetória como pesquisadora iniciou, de forma curiosa, através da minha experiência profissional como nutricionista escolar, em Escola de Educação Infantil. A partir das observações na prática, dentro dos refeitórios e da rotina escolar, tive o interesse em pesquisar sobre o desenvolvimento infantil interligado à alimentação, e, a fim de adquirir mais conhecimento sobre a educação, me graduei em pedagogia, me tornando atualmente nutricionista e pedagoga. O ingresso no Mestrado Profissional em Educação, me possibilitou uma aproximação com o tema em pesquisa, focando em aspectos relevantes para a prática do educador, em contextos educacionais e alimentares, focando na relevância do educador e da criança em interagir com os alimentos e os utensílios de cozinha, a partir de uma perspectiva cultural e social.

A partir disso, o leitor encontrará a seguir um texto geral sobre o trabalho de pesquisa da dissertação. Ela segue o modelo de Thesis by Publication, uma das alternativas que o Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional tem. No texto encontrará uma primeira parte relacionada com a fundamentação teórica e que já teve uma versão similar publicada, em 2019, na revista *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, intitulada de “A alimentação na Educação Infantil à luz da perspectiva triádica do desenvolvimento” (DOI:10.33064/ippd52234). Da mesma forma, uma versão com variantes importantes, foi submetida para publicação em inglês, com o título “Mealtimes, Development and Semiosis from the triadic approach on Early Childhood Education”, em 2020, na revista *International Journal of Child Care and Education Policy* e encontra-se em análise.

A primeira parte do texto aborda os fundamentos teóricos que suportam o trabalho de pesquisa. Na segunda parte, o leitor encontrará uma revisão teórica mais enxuta, onde se fundamentam a análise dos dados. A metodologia desta pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo descritivo, dividido em 3 fases: observação das refeições de três crianças, com a participação de uma professora e três monitoras; desenvolvimento de uma atividade lúdica sobre alimentação e um momento de preparo de um suco, envolvendo a participação da professora, das três crianças e suas respectivas mães. Todas as fases foram videogravadas, com autorização dos participantes e para tratamento de dados, realizou-se uma análise geral das fases e uma análise microgenética de recortes das videograções, da fase 2, que suscitaram uma discussão com enfoque nas interações e na materialidade, a partir de uma perspectiva triádica.

Os processos de alimentação como espaços de desenvolvimento e como contextos triádicos de educação e cuidado.

Ana Carolina Correa Alencar

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

anaccalencarr@gmail.com

Ana Carolina Correa Alencar <https://orcid.org/0000-0003-0037-8428>

Resumo

A forma como as crianças expandem suas relações com a cultura, através da interação com os adultos, os objetos e os alimentos, são processos pouco debatidos. Por meio das relações triádicas (adulto-objeto-criança), a criança se abastece de significados culturais e sociais, que propiciam o seu acesso ao mundo e conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral. Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal e teve como objetivos específicos: descrever as práticas alimentares segundo as ações e falas presentes na relação cuidadores-objeto-criança nos momentos de alimentação; salientar o papel das atividades interativas e lúdicas sobre alimentação como um importante elemento nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da Educação Infantil; analisar o produto técnico, o jogo infantil denominado “O que são?”, à luz dos resultados alcançados na pesquisa. A metodologia de pesquisa se desenvolveu através de um estudo descritivo, dividido em 3 fases: observação das refeições das crianças, atividade lúdica sobre alimentação e preparo de um suco. Diante da aplicação da pesquisa, foi possível desvendar as diferentes interações que ocorrem entre as crianças, os adultos, os objetos e os alimentos, por meio das falas, ações e aspectos metacomunicativos, ocorridas nos processos educacionais e de alimentação, de forma a considerar novas abordagens para os momentos de alimentação na escola, bem como se apropriar de conhecimentos e aspectos culturais acerca dos usos dos objetos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alimentação. Relação Triádica.

Abstract

The way which children expand their relationships with culture, through interaction with adults, objects and food, are little discussed. Through triadic relations (adult-object-child), a child is supplied with cultural and social meanings, which provides his access to the world and, consequently, his integral development. Therefore, this research had as general objective analyze the interactive, material and triadic dynamics that emerge in educational and playful situations about food in an early childhood school in the Federal District and has as specific objectives: describe eating practices according to the actions and speeches present in the caregiver-object-child relationship at times of feeding; highlight the role of interactive and playful activities on food as an important element in the teaching and learning processes throughout Early Childhood Education; analyze the technical product, the children's game called “What are they?”, according to the results achieved in the research. The research

methodology it comes to descriptive study, divided in 3 phases: observation of children's meals, playful activity over food and preparation of a juice. Given the application of the research, it was possible to unveil the different interactions that occur between children, adults, objects and food, through speeches, actions and metacommunicative aspects, which occurred in the educational and food processes, in order to consider new approaches to school feeding moments, as well as to acquire knowledge and cultural aspects about the uses of objects.

Keywords: Early Childhood Education. Food. Triadic Interaction.

INTRODUÇÃO

A forma como as crianças desenvolvem suas relações, usam os objetos, interagem em contextos específicos e como eles constroem cultura e identidade através dos momentos de refeição, são fatores que despertaram o interesse em desenvolver essa pesquisa. O desenvolvimento deste trabalho desvenda novas possibilidades para compreender os processos de alimentação em locais de educação e cuidado, onde o alimento se posiciona como um elemento nas relações das crianças com o adulto e com os objetos (utensílios).

Por conveniência, a escola escolhida para aplicação da pesquisa, foi o local de trabalho da pesquisadora. Se trata de uma escola de educação infantil, com 211 alunos. A mesma é parceira da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, recebendo do Governo do Distrito Federal, o convênio para o cuidado e educação das crianças que lá estudam. A escolha em aplicar a pesquisa em uma escola, se justifica pelo fato de as crianças ingressarem cada vez mais cedo em um sistema de educação e cuidado, onde passam a construir suas identidades e cultura, através de relações com outras crianças e adultos não-familiares. Esses espaços se tornam em contextos onde os processos cognitivos, as práticas culturais e os usos de objetos são comunicados/ensinados de forma recorrente.

As crianças na fase pré-escolar são capazes de desenvolver ideias e pensamentos pertinentes àquele ambiente onde está inserida, além de conseguirem manusear os utensílios e os alimentos, dessa forma, ocorreu a escolha pela faixa etária das crianças, entre 2 e 3 anos de idade. O fato dos utensílios de cozinha (pratos, talheres, copo, panelas, entre outros) assim como o alimento, por muitas vezes, serem invisíveis nos processos de alimentação como construtores de conhecimento e identidade, gerou a necessidade em pesquisar as dinâmicas interacionais que surgem através do uso desses elementos, durante os processos alimentares na escola. Dotson, Vaquera e Cunningham (2015) relatam que em ambientes escolares, os professores tentam “civilizar” as crianças, de acordo com as regras estabelecidas por eles, enquanto as crianças tentam demonstrar que são autônomas e competentes, criando suas próprias culturas, através de

uma conexão entre suas relações com o outro e com os artefatos culturais que a cercam, chamadas também de relações triádicas.

A triadicidade, se define precisamente quando a criança consegue coordenar suas interações entre o objeto e pessoas, dando espaço a uma relação triangular (cuidador-objeto-criança) e demonstrando suas condutas intencionais acerca do objeto (Rodríguez, 2009). É muito comum achar que a triadicidade ocorre apenas como uma simples imitação das ações do adulto, uma vez que o adulto tem a postura de disciplinar e a criança tem a inclinação a obedecer. Porém, essas relações vão muito além de somente imitar. Rodríguez (2009) diz que “a imitação nunca é uma cópia”, pois a criança imita apenas quando pode. Ou seja, o adulto transmite conhecimentos sobre as convencionalidades que cercam os objetos e, a partir disso, a criança vai significar, desenvolvendo suas próprias contribuições acerca dos objetos apresentados pelo adulto, de forma a posicionar o seu lugar como integrante do grupo a qual faz parte.

É notório que a partir do momento em que a criança passa a compreender o uso convencional do objeto, ela usa outras estratégias para chegar à mesma finalidade, ainda que nunca tenha visto o adulto fazendo o mesmo. Ações como essas demonstram que quando a criança se apropria do uso convencional do objeto e do alimento, ela começa a construir sua própria cultura e sua identidade. Nukaga (2008) defende que as crianças se apropriam, produzem, e usam a cultura nas suas interações entre pares para negociar limites, assim como os adultos. E os alimentos são usados por elas, para negociar relações e identidade, além de formar fronteiras étnicas.

Ao falarmos de aspectos culturais, relações e regras sociais, é importante salientar como as construções de conhecimentos sobre a cultura e a compreensão identitária ocorrem não somente no sistema educacional, como também nos momentos de alimentação, por mais que não sejam devidamente valorizados no contexto escolar. As refeições dos pré-escolares são centrais na compreensão do modo como as crianças pequenas se constituem na sociedade, fora do seu contexto social de laços familiares (Dotson et al., 2015).

Dando continuidade, Dotson et al. (2015) salienta como as crianças na fase escolar, tem pouco tempo para comer e quase nenhuma liberdade para escolher os alimentos que irão desfrutar. Isso ocorre principalmente pelo fato de a rotina escolar ser corrida e o adulto, muitas vezes, partir do pressuposto que a criança não tem capacidade para fazer esse tipo de escolha. Porém, estudos como o de Nukaga (2008) e de Klette et al. (2018), mostram um cenário contrário, onde a criança desenvolve autonomia desde cedo e utiliza os momentos de refeição

para construir sua identidade, dando enfoque em si como protagonista de suas escolhas, mas sem desconsiderar o papel do adulto.

Segundo Lobo (2015), há uma preocupação quanto à prematuridade em adquirir autonomia, pois essa ação dificulta o incentivo a uma boa alimentação visto que as crianças querem decidir o que comer e seus horários, não obedecendo aos comandos de um adulto. A criança deve ser autônoma, capaz de escolher os alimentos que quer comer, mas ao mesmo os processos de canalização cultural e o apoio adulto que constituem a cultura escolar criam restrições sobre a forma como irão se desenvolver tais processos. É necessário acompanhamento e diálogo dos responsáveis e educadores no comportamento das crianças, mostrando uma variedade de alimentos nutritivos, com diferentes formas de preparo, para que não haja seletividade e a criança compreenda a importância de escolher certos tipos de alimentos. A seletividade alimentar pode prejudicar a saúde infantil, podendo comprometer o desenvolvimento e crescimento da criança (Silveira, 2015). Além disso, a forma como o adulto dialoga e se relaciona com a criança durante as refeições, influencia o seu consumo (Dotson et al., 2015).

O cotidiano escolar, normalmente, não oportuniza a construção de autonomia das crianças, e menos ainda, as relações dessas com os adultos. Os cuidadores em geral têm expectativas muito baixas quanto à independência das crianças pequenas durante situações de rotina. Deduções como essas, conduzem as escolhas dos adultos quanto à alimentação, aos objetos envolvidos, aos usos e as práticas permitidas nos refeitórios. Escolhas, muitas vezes, apressadas e descontextualizadas, não trazendo significados para as crianças. É importante salientar, que por mais que a finalidade principal das refeições seja nutrir, elas também oferecem várias oportunidades para aprendizagem, conhecimento sobre a realidade e sobre os objetos, bem como interações implícitas (Klette et al., 2018)

Dessa forma, nota-se a importância de se estudar os processos alimentares na infância, uma vez que vemos atualmente na alimentação um cenário cada vez mais divergente ao que víamos no passado. Lobo (2015, p.108) afirma que:

Há cerca de 20 anos, a desnutrição infantil era um problema de saúde pública causada por falta de comida. Hoje, o Brasil está se tornando um país de obesos anêmicos, por mau uso da alimentação. O que antes era problema da política pública hoje é fruto de displicência e de escolhas erradas dos pais e educadores [...].

Nos dias atuais, vivemos em um contexto acelerado, com exigências de tempo para realizar as atividades, seja na escola ou em casa. Os aspectos alimentares não se excluem desse

cenário apressado. Lobo (2015) diz que “a alimentação é um ato de convívio social e envolve emoções e sensações”, devendo ser valorizada por todos aqueles envolvidos. Para a autora, a sensação de bem-estar é fundamental para a construção de relações prazerosas entre as pessoas e os alimentos. Dentro do âmbito escolar, os cuidadores têm o papel de ensinar sobre o alimento, os usos dos objetos, os tempos, enfatizando a importância de se comer no coletivo. É importante que esse processo seja levado de forma assertiva, colaborativa e prazerosa, incentivando a troca de conhecimentos, emoções e o intercâmbio em diversos níveis relacionais.

Em suma, os processos de desenvolvimento e as dinâmicas educacionais na primeira infância estão atrelados aos aspectos corriqueiros da vida. As crianças se apropriam do mundo através de relacionamentos com cuidadores que oferecem para elas significados, ações e práticas acerca dos objetos e dos alimentos. Os modos de acesso ao mundo são, no mínimo, triádicos (envolvendo a criança, os objetos e os adultos), pragmáticos (no sentido do uso) e tremendamente semiotizados (orientados por signos que são criados entre a cultura e o sujeito). Os utensílios que a criança usa na alimentação fazem parte desse processo e os objetos fazem parte de uma construção cultural bastante complexa que envolve gerações e a história dos coletivos, os quais reproduzem e qualificam os objetos e as tecnologias. Por sua vez, os alimentos podem se constituir em um quarto elemento que está inserido nas relações com a cultura, com os outros, com a história do grupo e com as práticas, valores e crenças que o contexto social salienta. Dessa forma, os alimentos também estão presentes e representam muito além que comida para saciar a fome. Os alimentos são construções históricas e culturais de alta complexidade, que carregam as significações e modos de se vivenciar a realidade por parte do grupo ao que a criança pertence.

Levando em consideração os aspectos acima indicados, a pergunta central que norteia essa pesquisa é: como são as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal?

Com a finalidade de responder à pergunta principal, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal. E tem como objetivos específicos: descrever as práticas alimentares segundo as ações e falas presentes na relação cuidadores-objeto-criança nos momentos de alimentação; salientar o papel das atividades interativas e lúdicas sobre alimentação como um importante elemento

nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da Educação Infantil; analisar o produto técnico, o jogo infantil denominado “O que são?”, à luz dos resultados alcançados na pesquisa.

Processos Educacionais na Primeira Infância

Os processos educacionais na primeira infância, tem como objetivo central ofertar uma educação de qualidade a todas as crianças. Entretanto, essa ainda é uma luta que ocorre ao redor do mundo, mesmo com os avanços nos direitos da criança. No Brasil, existe uma lei que define a educação na primeira infância, descrita da seguinte forma por Andrade (2010, p. 24):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29, defende a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. De acordo com a referida lei, as instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos são denominadas de creches e pré-escolas e diferenciadas exclusivamente pelo critério etário, ou seja, creche para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola às crianças de 4 a 6 anos.

De acordo com Andrade (2010), o fato de a criança ser reconhecida como um “sujeito social e histórico, detentora de direito sociais” fez com que a educação infantil se tornasse mais relevante e significativa no contexto da educação brasileira. Além disso, a educação das crianças tem sido reconhecida como um importante aspecto para o “desenvolvimento das potencialidades do ser humano” (Andrade, 2010, p. 23). De acordo com Tugama (2012), a educação infantil exerce o papel de apoiar cada criança de forma individualizada, sem desconsiderar os interesses comuns entre elas, priorizando o respeito, a tolerância e a igualdade de gêneros e origens dessas. Considerando ainda, o desenvolvimento da criança de forma integral, com a participação da família.

Todavia, para alguns autores há uma preocupação quanto ao desenvolvimento infantil, a partir de um contexto educacional, pois a primeira infância não é devidamente valorizada nesses espaços (Fleer & Oers, 2018). A educação infantil está ligada mais à aspectos de cuidado, do que de educação. E segundo Fleer e Oers (2018), esse cuidado é prioritariamente interligado a funções exercidas pelas mulheres, pois, estes locais não necessariamente precisam de profissionais capacitados para exercer a demanda do trabalho. Isto é, a educação infantil se tornou uma indústria voltada para o público feminino, vista como um local que requer pouca formação profissional. A pouca exigência e a falta de formação dos educadores, influencia nos processos de desenvolvimento da criança, não somente em termos educacionais (Andrade, 2010), mas também em aspectos cognitivos e sociais, uma vez que a falta de capacitação,

impede que as condutas dos adultos gerem engajamento na criança (Alencar & Rengifo-Herrera).

Ainda em relação a oferta e importância de uma educação de qualidade, as pesquisas da neurociência apresentadas por Fleer (2011), mostram que os educadores da primeira infância já sabiam, através de suas próprias pesquisas e práticas, que uma experiência infantil de qualidade para a criança, tem um efeito grande sobre os resultados escolares da mesma. Há uma luta grande em muitos países, para ofertar às crianças uma educação primária de valor, mas em muitos lugares, isso ainda é um luxo (Bone, 2018). De acordo com os autores Göncü e Howes (2018), nos Estados Unidos, a última pesquisa em nível nacional sobre a qualidade dos cuidados infantis, demonstrou que a qualidade do ensino é baixa ou medíocre, fator que preocupa os precursores políticos, os pais e até mesmo os profissionais da área.

Sob o mesmo ponto de vista, Bone (2018) alega que a qualidade e a qualificação dos professores, são as principais contribuintes para o desenvolvimento de uma melhor educação infantil. A autora afirma ainda que, talvez seja necessário um investimento na formação desses profissionais, para dar às crianças a educação que elas realmente merecem. Isso implica em uma valorização do profissional, para um melhor exercício da profissão. Em consonância, os autores Göncü e Howes (2018), também abordam a importância das práticas dos professores, como catalisadores para melhorar a qualidade do ensino, nos processos educacionais na primeira infância. Ressaltando que as práticas não são como uma “receita de bolo”, elas são baseadas na educação formal, mas também são baseadas nas vivências das crianças no contexto familiar, além das características individuais de cada uma. Para os autores, o ensino de qualidade, que obtém respostas positivas, é aquele onde ocorre a interação social entre as crianças, seus pares e professores. As relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizado das crianças (Göncü & Howes, 2018). Ou seja, a forma como o professor ensina e se relaciona com a criança, está entrelaçada ao interesse da criança em aprender e em sua apropriação de conhecimento, o que, conseqüentemente, contribui para o seu desenvolvimento integral.

Em continuidade às práticas dos professores, estudos realizados por Salmina e Veraksa (2018), demonstram três formas de educar na primeira infância, que auxiliam no desenvolvimento e aprendizado da criança: o *brincar*, onde a criança de forma livre e autônoma, desenvolve sua criatividade e imaginação através das brincadeiras; o *desenhar*, que motiva a criança a desenhar objetos conhecidos, expressando sua criatividade, associando imagens à realidade e melhorando suas habilidades e coordenação motora fina, ao longo dos anos; e a

terceira, a *linguagem*, mostrando que as crianças na primeira infância têm a capacidade de criar e testar novas palavras, muitas vezes não tendo a participação do professor, onde desenvolvem a fala em decorrência do desenvolvimento de suas atividades metalinguísticas. Nota-se que as três formas se caracterizam como meios de comunicação, estabelecidos pelas crianças, como formas de se relacionar entre pares e com os adultos. Esta comunicação torna-se relevante, pois segundo Alencar e Rengifo-Herrera (2019), os relacionamentos que a criança têm com os cuidadores, proporcionam uma apropriação de conhecimento acerca do mundo, que a caracteriza como um ser social, promovendo o seu desenvolvimento integral.

No Brasil métodos similares são adotados como ferramentas de ensino e auxílio no desenvolvimento infantil. Dando destaque às brincadeiras, para Barbato e Cavaton (2016), as atividades lúdicas; o *brincar*, é a atividade mais marcante para a criança e é nele onde as significações das vivências aparecem. Uma visão histórico-cultural do brincar não se concentra em estágios de desenvolvimento relacionados à idade, pelo contrário, baseia-se numa visão do desenvolvimento do jogo relacionado aos tipos de experiências e interações que as crianças têm, onde a partir disso constroem a complexidade da atividade lúdica. E ainda, o desenvolvimento infantil, se concentra nos tipos de atividades que as crianças realizam para participar de suas comunidades sociais e culturais, como defende Fleer (2011).

Por conseguinte, nos espaços de cuidado e educação na primeira infância, a alimentação se apresenta também como um processo educativo. De acordo com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional (Brasil, 2012) – um documento normativo, produto de uma construção coletiva e participativa de atores de diferentes setores da sociedade brasileira – a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) aparece como uma estratégia fundamental para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais da atualidade (Bezerra, 2018). A assimilação do conceito de Educação Alimentar e Nutricional se baseia na sua prática de forma autônoma e espontânea, construída por meio do questionamento e da compreensão crítica da realidade, cujas mudanças de hábitos alimentares devem partir da própria pessoa, de forma voluntária. O pleno desenvolvimento dessas práticas, segundo Bezerra (2018), pressupõe a utilização de uma pedagogia ativa, dialógica e questionadora.

Dessa forma, o processo pedagógico vislumbra uma escola atual que não deve somente transmitir conteúdos, e sim criar condições para que os estudantes desenvolvam sua imaginação, criatividade e autonomia, para elaboração e apropriação de conhecimento, permitindo uma educação emancipadora e crítica, como defendem Karlsson e Silva (2017).

Alimentação na escola como espaço de construção cultural e de identidade

Como visto anteriormente, a alimentação se constrói como espaço educativo, através de suas atividades lúdicas. Mas, além das atividades, as refeições aparecem como locais culturais, propícios para o desenvolvimento de relações sociais, sendo um espaço onde os indivíduos ali presentes, socializam novas preferências alimentares, sentimentos e até mesmo ações que refletem a sensação de pertencimento à esse lugar (Ochs & Shohet, 2006).

De acordo com Dotson et al. (2015) nos processos educacionais, os professores visam “civilizar” as crianças, assumindo que elas não são autônomas e não tem habilidades o suficiente para tomar decisões. Segundo os autores, as crianças criam sua própria cultura baseada em suas relações entre si e com os objetos artefatos culturais circundantes. Entretanto, de uma perspectiva semiótica, é impossível negar a existência de um metassistema (cultura) que regula e define as condições uniformes e canônicas de um grupo, bem como práticas civilizatórias e ações coletivas específicas. Os humanos solitários não podem se tornar sujeitos culturalmente envolvidos. De alguma forma, os seres humanos precisam ser “Cultivados” (Kirshner & Meng, 2011). Isso não significa que os adultos conduzam arbitrariamente os processos educacionais. Ao contrário, participam de processos de construção e consenso coletivo que permitem o surgimento de ações e intenções das crianças.

Segundo o autor Nukaga (2008), as crianças podem construir sistemas semióticos em suas interações com os pares e adultos para negociar fronteiras relacionais e obter ganhos afetivos da mesma forma. Os horários das refeições possibilitam criar e reconstruir identidades, por meio de interações que emergem nos processos de identificação interna e categorização externa. Durante as refeições, as crianças usam a comida como recurso simbólico para trocas estratégicas em complexos sistemas de distribuições, que lhes permitem criar modos cooperativos de relacionamento e engajamento.

Ainda, para Nukaga (2008) e Klette et al. (2018), a criança consegue ter uma conduta autônoma para determinar suas escolhas alimentares, sem desconsiderar o papel do adulto nesse processo, tendo em vista que, as interações positivas entre os cuidadores e as crianças, estão relacionados a resultados socioemocionais positivos. Entretanto, para os autores, as condutas dos adultos para explicar os usos e significados relacionados aos alimentos, durante as refeições, não são intencionais. Muitas vezes, durante as interações, os cuidadores das creches brasileiras não identificam a importância de permitir que as crianças ajam com autonomia e, terminam por tentar controlar suas ações nos horários de refeição (Lobo, 2015).

As interações entre os adultos e as crianças, em escolas de educação infantil, podem ser vistas a partir de dois padrões, segundo Klette et al. (2018): um onde os padrões de interações são espaçosos, e o cuidador gera um ambiente onde a criança pode livremente se expressar e interagir, bem como o próprio cuidador, apresentando conhecimento e ludicidade; e outro onde os padrões são estreitos, e o cuidador dita as regras, exercendo controle sobre a criança, onde ela dificilmente consegue expressar seus pensamentos e sentimentos (Klette et al., 2018). Devido a uma rotina corrida, o segundo padrão de interação é mais comumente adotado pelas escolas, sendo um espaço onde a criança dificilmente consegue se expressar e dialogar, principalmente em pares. Nos momentos de refeição, raramente essas interações ocorrem, sendo ordenado às crianças que comam em silêncio e não “enrole”, pois há outras atividades – mais importantes – a serem realizadas na escola (Dotson et al., 2015).

Como discutido antes, as crianças pré-escolares dificilmente têm a oportunidade de interagir livremente com seus pares e consigo. Em um ambiente onde se trabalha tanto autonomia e formação de crianças críticas, ao mesmo tempo, mantém a criança refém da cultura do adulto. Conforme Wiggers (2014), para se apropriar da cultura “é necessário que sejam assegurados processos de mediação e interação social, por intermédio de atividades espontâneas ou sistematizadas para determinado fim”. Isto significa que o papel mediador do adulto deve ser um precursor para o engajamento e desenvolvimento de práticas autônomas da criança, durante os momentos de alimentação, de forma que a conduza a perceber estes espaços como espaços construtores e de apropriações culturais.

Em relação a alimentação como espaço de construção cultural, Ishiguro (2014) ressalta que o alimento é um comportamento biologicamente natural, necessário para a vida, mas para os seres humanos, no entanto, é também um ato social com caráter institucional. Portanto, as refeições são atividades com o propósito de esclarecer eventos sociais humanos, nos quais são compostos de personagens sociais e naturais. Humanos usam utensílios nos momentos das refeições, tanto para o preparo dos alimentos, quanto no ato de comer. Assim, as refeições humanas são construídas e apoiadas por artefatos culturais. Os artefatos físicos criam ordem de comportamento e crença e as refeições são eventos culturais fundamentais com muitos artefatos. Comer oferta às crianças a construção de uma humanidade rica, para adquirir conhecimentos e entender os meios para se viver uma vida saudável (Ishiguro, 2014).

Para Ishiguro (2014), a comida também é um artefato cultural, pois muitas vezes as pessoas não comem alimentos exatamente como eles foram colhidos. Há vários mecanismos diferentes para o preparo e processamento deles, como cozinhar, assar, fritar, entre outros. O

alimento deve ser visto como um elemento construtor de cultura e identidade, apesar de, muitas vezes, passar despercebido como tal, nos horários das refeições. Além dos utensílios e dos alimentos serem esquecidos, os ambientes das refeições também são. As crianças usam o o refeitório como meio de posicionar seus comportamentos e definir suas relações. O ambiente, assim como utensílios e alimentos, nos horários de refeições, são elementos cruciais para o desenvolvimento de cultura e identidade das crianças, bem como entendimento étnico e racial (Nukaga, 2008). As relações estabelecidas nesse meio são geradas a partir de visões de mundos construídas em conjunto com todos estes elementos. Por mais que os horários das refeições não sejam tão estudados, é visto que estes são usados como espaços de troca. Tanto de troca de alimentos, como troca de afetividades (Nukaga, 2008).

Por subsequente, Alcock (2007) analisa a relação entre as regras e a atividade recreativa – comer no refeitório – e demonstra como crianças pequenas parecem perder o interesse durante as refeições, transformando a atividade em situações monótonas. No entanto, quando era possível usar a imaginação, as crianças a usavam para negociar e brincar, criando regras alternativas que permitia-lhes “comer juntos”. Mesmo que as cadeiras ao redor da mesa os limitassem fisicamente, eles eram capazes de negociar os espaços, usando diferentes palavras e significados. As crianças ativamente e subversivamente, criaram com os seus colegas, uma cultura comunitária aproveitando os momentos de alimentação coletiva. Nessa perspectiva, momentos como esses devem ser vistos como espaços propícios para a apropriação cultural e construção de ações autônomas e críticas da criança, e, ao mesmo tempo, como um espaço que possibilita à criança estabelecer laços afetivos com os pares, os cuidadores, os objetos e os alimentos, por meio de suas práticas.

Um outro ponto a ser discutido sobre os momentos de alimentação, no contexto escolar e familiar, são as escolhas das crianças quanto aos alimentos que irão consumir, uma vez que não são responsáveis pelas escolhas – em sua grande maioria – e nem pelo preparo. Bezerra (2018), afirma que é preciso compreender o alimento e a problemática da alimentação em sua dimensão cultural. Fatores econômicos, sociais e culturais influenciam nas escolhas dos alimentos. Dessa forma, o adulto deve educar a criança quanto suas escolhas alimentares, para que essa seja capaz de decidir o que quer comer, compreendendo as quantidades necessárias e a importância de escolher alimentos saudáveis. Nas práticas alimentares onde a criança não apresenta idade suficiente para escolher de forma autônoma, o adulto deve assumir esse papel, compreendendo o que são hábitos alimentares saudáveis (Lobo, 2015).

Em continuidade, a escolha dos alimentos se destaca como um importante fator no desenvolvimento da criança, pois a maior parte dos hábitos da vida adulta começa a se formar na infância. Silveira (2015) aponta que a criação de hábitos saudáveis no início da infância e sua manutenção ao longo da vida, ajudam na prevenção de diversas doenças. Karlsson e Silva (2017) apresentam que para lidar com as crianças, tanto em casa, quanto na escola, é necessário flexibilizar o tempo, o que significa fazer escolhas e definir prioridades, dando importância a este ambiente como um local de trocas, onde a voz das crianças deve ser considerada, seus desejos e necessidades compreendidos, valorizados e respeitados. Dessa forma, a construção autônoma infantil é favorecida.

De acordo com Karlsson & Silva (2017, p. 31-32) “saber escutar é imprescindível para transformarmos a fala autoritária e a nossa presunção de sermos portadores da verdade. No trabalho com o outro e especificamente com as crianças, aprendemos a escutar escutando”. Sendo assim, a escuta, a partilha e o diálogo, são características importantes nas relações entre a criança e o adulto. O adulto exerce o importante papel de elucidar os significados sociais e culturais para a criança. E segundo Rodríguez (2009), essas relações são triangulares, mediadas pelos usos dos objetos que rodeiam a criança, desde o seu nascimento.

Relações triádicas (adulto-objeto-criança) e os significados

Foi visto anteriormente como são os processos educacionais e alimentares, e como estes estão envolvidos no desenvolvimento infantil. Todavia, as relações sociais também auxiliam no desenvolvimento. Segundo Ishiguro (2014), o desenvolvimento humano, é socioculturalmente enquadrado e outras pessoas têm um papel muito importante no processo. Acontecendo o ensino implícito ou explícito, as crianças que colaboram com outros, conseguem ir além do que podem fazer por si mesmas. Logo, ao falarmos de desenvolvimento, devemos considerar também as famílias que cada pessoa faz parte. O grupo familiar também passa por diferentes fases de desenvolvimento e pratica atividades específicas a cada período, definidas normalmente pelo desenvolvimento dos filhos (Campos-Ramos, 2016). É notório como as interações estão presentes em diferentes contextos e são de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, Barbato e Cavaton (2016) falam que as crianças em desenvolvimento estão sempre em transição, pois em determinados momentos ocorrem transformações, onde são produzidas e concretizadas em seus diferentes modos de agir no mundo, numa relação dialética com as condições de socialização. Em consonância, Rodríguez (2009) diz que, desde o

nascimento, o bebê interage com o outro e com o mundo; e através disso, começa a atribuir significados culturais acerca dos objetos. A autora defende ainda que, os significados mais profundos se desenvolvem e se tornam públicos somente através das convenções mais primitivas que vão se consolidando de forma sucessiva, tornando possível também a comunicação.

Conforme Alencar e Rengifo-Herrera (2019, p. 21), os contextos triádicos permitem compreender “como surgem os processos de desenvolvimento de sistemas semióticos, como formas de mediação da comunicação, de semiose, de reorganização e de significação”. As crianças coordenam suas ações por meio do surgimento de signos que criam e mantêm relacionamentos com os objetos e as pessoas, permitindo e validando as relações triádicas (adulto-objeto-criança), bem como revelando intencionalidade sobre os objetos e seus usos (Rodríguez, 2009; Palacios & Rodríguez, 2015; Moreno-Núñez, Rodríguez, Miranda-Zapata, 2019).

Nessa concepção, Rodríguez (2009) e Moreno-Núñez, Rodríguez e Olmo (2015, 2017) ressaltam que o homem está sempre rodeado de signos, pois estes são ferramentas importantes para a comunicação quando não há palavra, isto é, para dar “significado ao pensamento”. A maneira que o adulto se posiciona em termos comunicativos e educativos, é importante na origem e evolução dos usos dos objetos (convencionais, não convencionais e simbólicos), e, ao mesmo tempo, tem importantes implicações para nossa compreensão e conceituação nas formas de pensamento e de organização semiótica (Palacios & Rodríguez, 2015).

De acordo com Rodríguez e Moro (2002), os signos são considerados uma aquisição essencial no desenvolvimento das crianças. Entretanto, ainda há um desinteresse relativo à estas questões, devido a algumas dificuldades: a primeira ocorre porque as pesquisas de laboratório realizadas com bebês ao longo dos últimos anos, consideram a criança somente como um "grande olho que percebe", onde as crianças são colocadas em situações laboratoriais específicas sem a possibilidade de trabalhar com objetos ou estímulos (Baillargeon & Brueckner 2000; Newcombe, Huttenlocher & Learmonth, 1999; Spelke & Hespos, 2001). A segunda dificuldade tem sua origem no modelo computacional que não considera a gênese dos signos. Além disso, esses modelos ignoram o papel da comunicação e da ação das crianças em seus ambientes de rotina. A terceira dificuldade acontece pelo fato da psicologia do desenvolvimento não ter problematizado como a criança constrói o conhecimento que lhe permite usar de forma convencional os objetos do cotidiano. E a quarta e última dificuldade,

acontece a partir de uma visão da Filosofia do Século XX, onde a linguagem se encontra como o sistema semiótico mais poderoso, deixando de fora os significados que vão além dela.

Por outro lado, Moreno-Núñez, Rodríguez e Olmo (2015) afirmam que o adulto consegue guiar a criança a se relacionar com os objetos e com o mundo por meio da comunicação, utilizando diferentes mecanismos como gestos, símbolos, linguagem, uso dos objetos, entre outros. Para os autores, esse é o momento onde realmente acontecem as interações triádicas. Por conseguinte, os autores Palacios e Rodríguez (2015) presumem que os signos produzidos em uma tríade (cuidador-objeto-criança) são baseados em regras públicas do uso de objetos previamente acordados pela comunidade. Para eles, a mediação semiótica de adultos e os significados sociais de objetos podem ser considerados fatores importantes nas produções simbólicas feitas pelas crianças. A princípio, a intencionalidade colocada no objeto é responsabilidade do adulto, porém, mais tarde, a criança passa a mostrar condutas intencionais acerca do uso desse objeto. A partir desse momento, onde ela passa a fazer o uso convencional de diferentes artefatos, é quando acontece a verdadeira aprendizagem cultural (Rodríguez, 2009).

Segundo Rodríguez (2009), os objetos são comumente marcados pelos seus aspectos físicos, sem considerar que existem usos convencionais e públicos, relevantes para o mundo. As propriedades físicas são percebidas de imediato e as funções passam despercebidas, uma vez que “os objetos não se mostram a si mesmos se usando”. Em acordo, Rengifo-Herrera & Rodrigues (2010, p. 239) afirmam que “os objetos não são transparentes acerca dos usos, pelo contrário, eles não comunicam a sua funcionalidade naturalmente e requerem de uma ação social que crie a partilha desses usos”. A aquisição do conhecimento acerca das funções dos objetos, ocorre por meio do desenvolvimento, da semiose e de processos cognitivos. Pois, as funções não são explicadas na materialidade, elas precisam passar por um processo semiótico, para gerar signos que darão sentido para os usos dos objetos (Alessandroni, 2020). A partir do momento em que o adulto apresenta para a criança a convencionalidade do objeto, a criança faz a sua interpretação acerca dos usos até alcançar o objetivo: compreender e fazer o uso canônico do objeto, sozinha.

Em contrapartida, estudos recentes mostram que o papel do adulto como guia nas interações triádicas, vem sendo ignorado. As funções dos objetos por muitas vezes não são especificadas, levando-os a uma posição secundária, não dando a devida atenção aos seus verdadeiros significados (Moreno-Núñez et al., 2015). Esse é o caso dos utensílios utilizados na alimentação e do próprio alimento. Como dito anteriormente, são elementos esquecidos, em

um processo corriqueiro da vida, focado somente na intenção de nutrir. Ochs e Shohet (2006) ressalta como o alimento tem caráter fundamental nas relações sociais e nos processos de desenvolvimento da criança, se apresentando como elemento não somente para alimentar. As crianças desenvolvem com suas famílias e com os grupos não-familiares relações afetivas, de confiança e de respeito através da alimentação, utilizando o alimento como instrumento de conexão com o outro.

Além disso, é possível notar que a forma como a criança se relaciona com o alimento e os utensílios, está claramente associada ao grupo em que pertence. Isto é, as características apresentadas pela criança durante a refeição, são particulares àquele ambiente em que ela está. Dependendo do local, a criança pode comer sentada em uma cadeira, ou sentada no chão; pode comer em grupo ou isolada; deve comer com a colher ou pode comer com a mão; pode conversar durante a refeição ou deve se manter em silêncio. Ou seja, quem estabelece as regras sociais que guiam as crianças nos momentos de alimentação, são os adultos (Ochs & Shohet, 2006). Diante das regras sociais estabelecidas em locais de alimentação, os utensílios são utilizados como ferramentas que auxiliam na autorregulação e na construção da autonomia das crianças, e, por esse motivo é importante a introdução de novos objetos para o conhecimento das crianças, no contexto educacional e alimentar (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2010).

Quanto ao alimento e seu vínculo com as relações triádicas, Ishiguro (2014) o define como um quarto elemento nas relações entre o adulto, a criança e os objetos, mas ao mesmo tempo, o sinaliza como um artefato cultural, carregado de signos e significados. Dessa forma, podemos entender que em alguns momentos durante os horários de refeição, o alimento se manifesta como um elemento na relação triádica (adulto-alimento-criança), pois este se mostra como protagonista, mesmo em situações que são requeridos utensílios para comer, auxiliando nos processos de autorregulação e autonomia da criança.

Nessa perspectiva, se para Rodriguez (2009) as relações triádicas definem a percepção de mundo da criança, entendemos assim, que mesmo não sendo um objeto, o alimento tem uma importante participação nesse processo. Através do adulto, a criança passa a atribuir significados culturais não somente aos utensílios utilizados nos momentos de alimentação, como também ao alimento em si, se abastecendo de características sociais e desenvolvendo sua autonomia, que a torna pertencente à um espaço previamente construído pelo adulto.

Os processos de alimentação como espaços de desenvolvimento e como contextos triádicos de educação e cuidado.

Ana Carolina Correa Alencar

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

anaccalencarr@gmail.com

Ana Carolina Correa Alencar <https://orcid.org/0000-0003-0037-8428>

Resumo

As relações triádicas nos processos educacionais sobre alimentação, ainda são assuntos pouco discutidos. As crianças se apropriam do mundo através de relacionamentos que oferecem para elas significados e práticas acerca dos objetos e alimentos. Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal. A metodologia de pesquisa trata-se de um estudo descritivo, dividido em 3 fases: observações das refeições das crianças, atividade lúdica sobre alimentação e preparo de um suco, envolvendo a participação de uma professora, três crianças e três mães. Para análise dos dados, foi realizada uma análise microgenética, possibilitando uma observação e discussão minuciosa dos dados. Os resultados mostram as diferentes interações que ocorrem entre as crianças, os adultos, os objetos e os alimentos, por meio das falas, ações e aspectos metacomunicativos, ocorridas nos processos educacionais e de alimentação, de forma a considerar novas práticas educacionais para os momentos de alimentação na escola, bem como se apropriar de conhecimentos e aspectos culturais acerca dos usos dos objetos, facilitando os processos de autorregulação e aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Alimentação. Relações Triádicas.

Abstract

Triadic relations in educational processes about food are still little discussed. Children appropriate the world through relationships that offer them meanings and practices about the objects and food. Therefore, this research had as general objective analyze the interactive, material and triadic dynamics that emerge in educational and playful situations about food in an early childhood school in the Federal District. The research methodology is a descriptive study, divided into 3 phases: observations of children's meals, playful activity on food and preparation of a juice, involving the participation of a teacher, three children and three mothers. For data analysis, a microgenetic analysis was performed, allowing a detailed observation and discussion of the data. The results elucidate the different interactions that occur between children, adults, objects and food, through speeches, actions and metacommunicative aspects, which occurred in the educational and food processes in order to consider new educational practices for school feeding moments, as well as appropriating knowledge and cultural aspects about the uses of objects, facilitating the processes of self-regulation and learning.

Keywords: Early Childhood Education. Food. Triadic Interactions

ASPECTOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS

É visto que, os processos educacionais na primeira infância são considerados essenciais para o desenvolvimento da criança, entretanto, ainda é considerado um luxo ofertar uma educação de qualidade para todas as crianças (Bone, 2018). Segundo Fleer e Oers (2018), os espaços de Educação Infantil são considerados lugares para profissionais que não, necessariamente, precisam de capacitações e formações, pois estes têm a principal função de cuidar. Apesar dessa afirmação, Bone (2018) esclarece que a formação do professor, é essencial para o ensino-aprendizagem de qualidade das crianças e daí, a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas voltadas para a primeira infância, incentivando a formação do professor, em termos intelectuais e relacionais.

Diante das dinâmicas relacionais entre a criança e o adulto, é relevante discutir essas interações a partir de uma perspectiva triádica (adulto-objeto-criança), uma vez que, a forma como a criança se apropria do mundo, está relacionada à materialidade que a cerca desde o seu nascimento (Rodríguez & Moro, 1998, 2002; Rodríguez, 2009; Palacios & Rodríguez, 2015; L). Isto é, a criança desde cedo, se depara com atributos físicos, que oferecem a ela uma apropriação cultural e social, que a possibilitam construir sua própria identidade, aproximando-a do mundo dos adultos e estabelecendo o seu lugar no ambiente em que vive (Nukaga, 2008; Alencar & Rengifo-Herrera, 2019). Assim como os objetos, os alimentos se constituem como elementos históricos, culturais e sociais, carregados de crenças e valores, que majoritariamente necessitam dos usos dos objetos para serem preparados ou para comer (Ishiguro, 2009, 2014).

Segundo Ishiguro (2014), Alencar & Rengifo-Herrera (2019) e Rengifo-Herrera & Rodrigues (2020), o alimento faz parte das relações triádicas e se mostra como um importante elemento a ser discutido em contextos educacionais na primeira infância. Pois, diante da alimentação, é possível analisar como se dão as interações entre as crianças, os adultos e os usos dos utensílios utilizados nestes espaços e analisar a emergência de significados diante das relações e da materialidade. Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal e teve como objetivos específicos: descrever as práticas alimentares segundo as ações e falas presentes na relação cuidadores-objeto-criança nos momentos de alimentação; salientar o papel das atividades interativas e lúdicas sobre alimentação como um importante elemento nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da Educação Infantil; e analisar o produto técnico, o jogo infantil denominado “O que são?”, à luz dos resultados alcançados na pesquisa. A pesquisa se

desenvolveu a partir de um estudo descritivo, dividido em fases, aplicado em uma escola de Educação Infantil, como será retratado a seguir.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa se desenvolveu como um estudo descritivo, que realizou o processo em fases. Dessa forma, cada um dos momentos ofereceu a possibilidade de entender os aspectos do recorte pretendido no contexto escolar. Esta pesquisa é um trabalho de nível exploratório com as devidas tratativas operacionais. O projeto tratou-se de três fases, com a participação principal de uma professora, três mães e três crianças – Alex, Cristina e Izzie (nomes fictícios) – com faixa etária entre 24 a 36 meses. Houve a participação de três monitoras, mas somente na fase 1, para auxiliar nas refeições das crianças.

A seguir, uma ilustração das etapas metodológicas, para melhor entendimento:

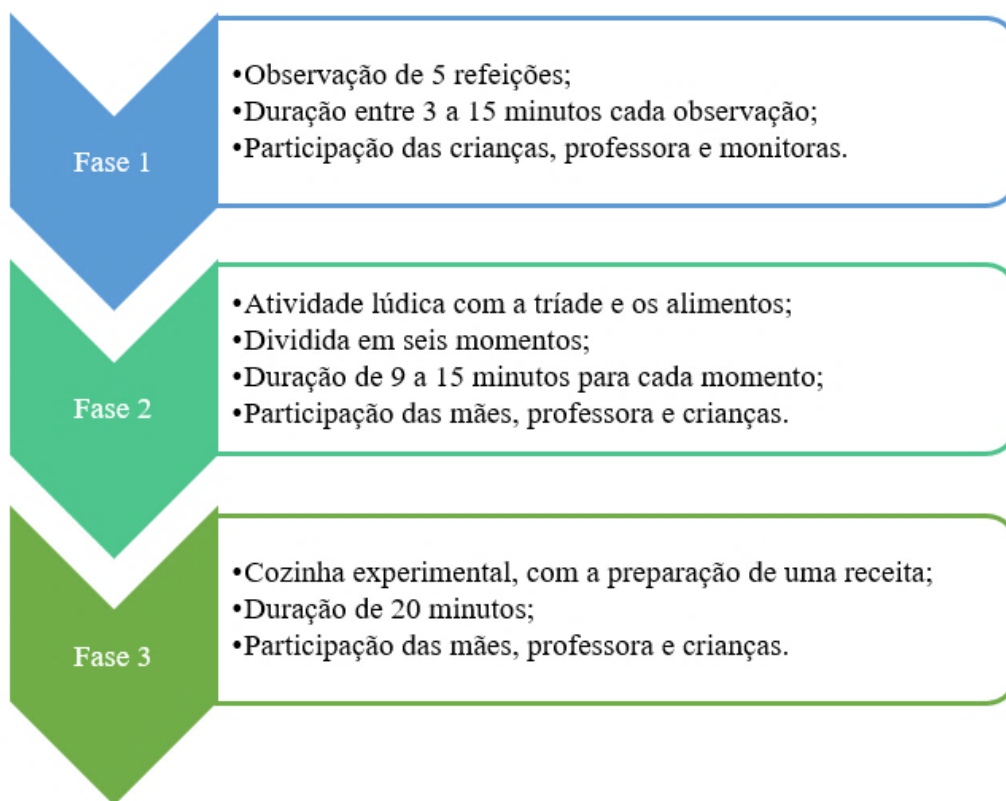


Figura 1. Ilustração das etapas metodológicas.

Os critérios para a seleção das crianças foram que as mesmas fossem crianças típicas e que seus pais tivessem disponibilidade para participar da pesquisa. Essa seleção foi feita pela instituição, sem interferência da pesquisadora. O fato de somente mães/mulheres terem participado da pesquisa, não foi intencional, ocorrendo de forma livre, sem seleção de gênero e classe social. Tal participação aconteceu exclusivamente devido à disponibilidade de horários

manifestada pelas pessoas que participaram da pesquisa. No momento da convocação dos pais a comunicação foi entregue tanto para homens como para mulheres. A pesquisa foi esclarecida anteriormente à aplicação, para cada participante, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1).

Quadro 1. Crianças participantes da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Idade (anos e meses)	Momentos									
			CM	LM	A	LT	J	TPOC	TMOC	CE	TOTAL	
Alex	Masculino	2a 10m	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Cristina	Feminino	3 anos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8
Izzie	Feminino	2a 7m	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8

Legenda:

CM = Café da Manhã / LM = Lanche da Manhã / A = Almoço / LT = Lanche da Tarde / J = Jantar / TPOC = Tríade Professora-Objetos-Criança / TMOC = Tríade Mãe-Objetos-Criança / CE = Cozinha Experimental

Quadro 2. Adultos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Momentos								
		CM	LM	A	LT	J	TPOC	TMOC	CE	TOTAL
Professora*	Feminino	X	X	X			X X X		X	7
Monitora 1**	Feminino		X	X	X	X				4
Monitora 2**	Feminino		X	X	X	X				4
Monitora 3	Feminino	X	X	X	X	X				5
Mãe 1	Feminino							X	X	2
Mãe 2	Feminino							X	X	2
Mãe 3	Feminino							X	X	2

Legenda:

CM = Café da Manhã / LM = Lanche da Manhã / A = Almoço / LT = Lanche da Tarde / J = Jantar / TPOC = Tríade Professora-Objetos-Criança / TMOC = Tríade Mãe-Objetos-Criança / CE = Cozinha Experimental

*A professora participou de 3 momentos da Fase 2(Professora-Objetos/Alimentos-Crianças).

**As monitoras 1 e 2 entram no trabalho no horário após o café da manhã, por isso não participam de tais momentos.

Quanto ao desenvolvimento das fases, a primeira fase ocorreu através de observações, registros em diário de campo, gravações de vídeo e áudio, durante uma semana, de cinco refeições diferentes, sendo elas: café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. As gravações foram feitas por duas câmeras e um gravador de áudio, visíveis para todos os participantes, com ângulos diferentes, para melhor aproveitamento dos dados. Foi observada uma refeição por dia, para que a presença das câmeras não afetasse a rotina alimentar. Cada observação teve a duração entre 3 a 15 minutos, com a participação das três crianças, da professora e de três monitoras, juntamente com o restante da turma, no refeitório da escola. O pesquisador não interferiu em nenhuma das refeições, estando presente apenas para a

observação. Ainda, a fase apresentou variação quanto à participação da professora, uma vez que ela não se encontra na escola no período da tarde. Portanto, no horário do lanche da tarde e do jantar, as responsáveis pelas crianças, foram as monitoras.

Durante uma rotina alimentar estabelecida pela escola, essa primeira fase teve a intenção de observar as interações entre as cuidadoras (professora e monitoras), as crianças, os utensílios e os alimentos. Possibilitando, dessa forma, avaliar as práticas alimentares à luz das ações e falas presentes na relação cuidadores-objeto-criança, nos momentos de alimentação. Para tratamento de dados da fase 1, foi realizada uma análise geral dos vídeos, áudios, observações e diário de campo, com transcrições de trechos selecionados – posteriormente, passaram pelo filtro –, que ampararam os trechos recortados para a análise microgenética.

A segunda fase foi dividida em seis momentos, com grupos diferentes. Três momentos foram com o grupo de professora-utensílios/alimentos-crianças; e outros três com as mães-utensílios/alimentos-crianças. A mesma professora esteve presente nos grupos com as três crianças. Enquanto nos grupos das mães, teve a participação da mãe de cada criança.



Figura 2. Ilustração da divisão de momentos.

Essa fase aconteceu através da aplicação de uma mesma atividade lúdica para todos os seis momentos, ocorrendo da seguinte forma: primeiro, o pesquisador se apresentou e explicou o propósito da atividade; segundo, foram distribuídos para cada grupo utensílios réplicas (brinquedos), que replicaram simbolicamente os objetos: 1 (um) liquidificador com tampa, 2

(duas) facas, 2 (dois) copos, 2 (dois) pratos, 2 (duas) tábuas, 2 (duas) cestas de frutas e diferentes alimentos rélicas: frutas e verduras; terceiro, o pesquisador deu a instrução de que os adultos e as crianças utilizassem os utensílios e os alimentos rélicas para preparar o suco; quarto, os adultos e as crianças realizaram o passo-a-passo da receita de forma livre, sem a participação do pesquisador.



Figura 3. Imagem dos utensílios rélicas, utilizados na fase 2 da pesquisa.



Figura 4. Imagens das frutas rélicas, de velcro, utilizadas na fase 2 da pesquisa.



Figura 5. Imagens das verduras rélicas, de velcro, utilizadas na fase 2 da pesquisa.

A fase 2 durou entre 9 a 15 minutos para cada momento, sendo realizados na escola, ao longo de duas semanas. A escolha pela aplicação em duas semanas ocorreu a fim de que se

obtivesse mais tempo disponível para a participação das mães e da professora, interferindo minimamente em suas rotinas. É importante ressaltar que os momentos com as professoras antecederam os momentos com as mães, interferindo posteriormente, nas ações das crianças com suas mães. Quanto a coleta de dados, foram realizadas observações, anotações, gravações de áudio e vídeo, com a mesma disposição dos instrumentos da primeira fase. A partir da transcrição dos dados, foram selecionados seis trechos das gravações de vídeo, para a realização da análise microgenética das ações, falas e dos aspectos metacomunicativos.

Dentro dessas categorias, foram analisadas as dinâmicas interativas, materiais e triádicas. No decorrer da análise foram criadas novas subcategorias que permitiram os processos de interpretação dos dados. Foi utilizado o software Élan 5.8, para análise microgenética dos vídeos registrados. O Élan 5.8 é uma ferramenta que permite focar em aspectos específicos, pois o software possibilita inserir o vídeo e fazer anotações das categorias e subcategorias, em um tempo preciso. Ainda, permite transportar para outros softwares, em formato de planilhas, facilitando a análise futura. Após o uso desta ferramenta, foi utilizado o Excel, do Pacote Office para organização e quantificação dos dados.

Para um melhor entendimento sobre a análise microgenética, Goés (2000, p. 15) a define da seguinte forma:

[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

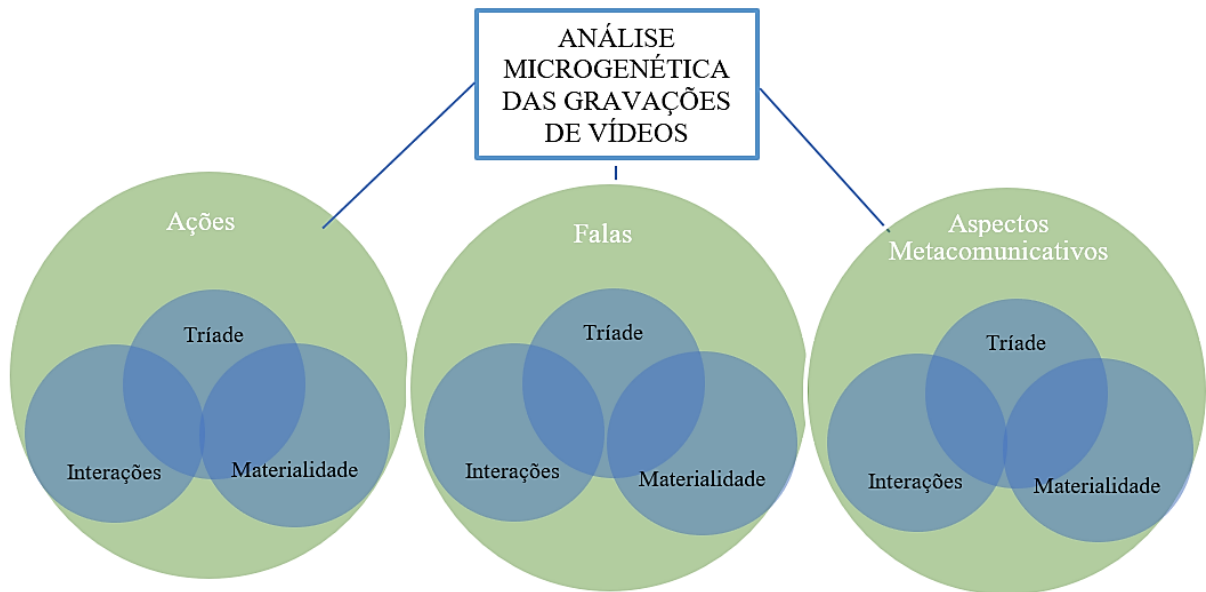


Figura 6. Demonstração da análise microgenética dos dados.

Tendo em vista que a atividade lúdica é uma via régia para a expressão de diversos aspectos de caráter cognitivo e relacional, a segunda fase pretendeu salientar o papel das atividades interativas e lúdicas sobre alimentação como um importante elemento nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da Educação Infantil. A fase foi dividida entre a professora e as mães, para que fosse possível diferenciar as dinâmicas materiais e triádicas que emergem na atividade lúdica sobre alimentação.

A terceira fase foi a realização de uma “cozinha experimental”, seguindo os mesmos passos da segunda fase: esclarecimento da atividade; distribuição dos utensílios e dos alimentos; explicação da receita; preparação da receita. Essa fase se diferencia da segunda pelo fato dos utensílios e alimentos não serem réplicas, sendo possível preparar o suco e experimentá-lo após. A preparação da receita foi a mesma instruída na segunda fase, utilizando os mesmos utensílios e alimentos réplicas dela. Nesse caso os objetos eram manuseados pelos adultos e as crianças acompanhavam a atividade ou se envolviam em processos simples.

Além disso, não ocorreu a divisão de grupos e momentos. Na “cozinha experimental” houve a interação entre todos os envolvidos das demais fases (professora, crianças e mães), de forma conjunta, na preparação da receita. Esta aconteceu no refeitório da escola, sendo fornecidos também pelo pesquisador, materiais de higiene, como toucas, aventais, luvas e máscaras, quando necessário. Na etapa onde se esclareceu a atividade, foi explanado o quão importante é usar materiais de higiene durante o preparo dos alimentos, uma vez que, estes previnem contaminações, auxiliando na saúde dos participantes.

Os utensílios distribuídos nesta fase foram: 1 (uma) peneira, 2 (dois) pratos, 1 (uma) tábua grande, 3 (três) colheres, 1 (um) liquidificador, 7 (sete) copos e 2 (duas) facas. As quantidades dos utensílios escolhidos foram estabelecidas de forma a auxiliar no processo de interação entre os participantes, sem segregá-los e, ao mesmo tempo, sendo possível realizar a atividade proposta. Já os alimentos distribuídos, foram: 2 (duas) mangas, 3 (três) limões, 2 (dois) maracujás, 2 (duas) goiabas, 2 (duas) laranjas e 1 (uma) folha de couve. A laranja não foi utilizada pelos participantes, que escolheram preparar três sucos diferentes, com as demais frutas misturadas e a couve. Ao final de cada preparação, as crianças e os adultos puderam desfrutar, tomando o suco conjuntamente, o que possibilitou visualizar as interações e os usos dos utensílios e dos alimentos não somente durante a preparação da receita, mas também no momento de se alimentar.

Essa fase teve a duração de cerca de 20 minutos, contabilizando desde a explicação da atividade até o momento de experimentar, tendo como objetivo concretizar os conceitos abordados nas fases anteriores, através da prática. A coleta de dados foi realizada igualmente às outras fases, através de observações, diário de campo, gravação de áudios e vídeos, com duas câmeras, em ângulos diferentes e sem a participação do pesquisador durante a atividade. Para tratamento de dados, foi realizada análise geral das gravações e áudios, bem como das observações e diário de campo, com transcrições de trechos selecionados – posteriormente, passaram pelo filtro –, que ampararam os trechos recortados para a análise microgenética.

A seguir, uma ilustração do tratamento dos dados, nas 3 fases, para melhor entendimento:

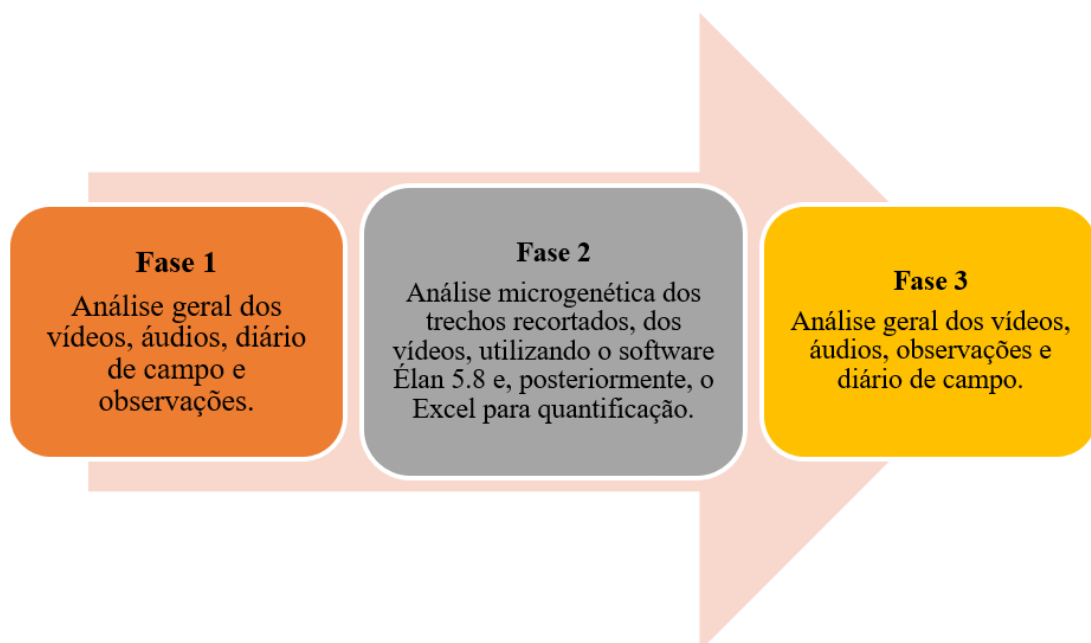


Figura 7. Ilustração do tratamento dos dados nas 3 fases

Como dito anteriormente, os vídeos passaram por filtros, até serem selecionados apenas os trechos para a análise microgenética. Dentre os 99 trechos recortados das 3 fases, foram selecionados 6 para realizar a análise microgenética. Estes trechos foram recortados da fase 2 (atividade lúdica), contendo a participação da professora, mães, crianças e objetos réplicas. Foi realizado um critério de seleção dos trechos, amparado em aspectos percebidos como relevantes e que melhor atendiam aos objetivos da pesquisa, fundamentados no que se pretende explicar e também, sustentado por questões metodológicas e na logística de tempo para análise dos dados. Sendo assim, os trechos recortados focam na atividade lúdica sobre alimentação, nas interações entre as crianças e os adultos e nos significados que emergem nos usos dos objetos, diante dessas relações (adulto-objeto-criança).

Quadro 3. Filtro 1 – Fase 1

CRIANÇA	FASE 1 – Nº DE TRECHOS					TOTAL/ CRIANÇA	TOTAL PARA ANÁLISE
	CM	LM	A	LT	J		
Alex	2	1	4	4	2	13	4
Cristina	2	1	1	3	7	14	4
Izzie	1	2	3	3	1	10	3
TOTAL	5	4	8	10	10	37	11

Legenda:

CM = Café da manhã / LM = Lanche da manhã / A = almoço / LT = Lanche da tarde / J = Jantar

Quadro 4. Filtro 2 – Fase 2

CRIANÇA	FASE 2 – Nº DE TRECHOS						TOTAL/ PROFESSORA E MÃE	TOTAL PARA ANÁLISE
	TRECHOS COM PROFESSORA	A	TOTAL PARA ANÁLISE	TRECHOS COM MÃE	A	TOTAL PARA ANÁLISE		
Alex	8		2	9		2	17	4
Cristina	9		3	9		3	18	6
Izzie	8		2	10		4	18	6
TOTAL	25		7	28		9	53	16

Quadro 5. Filtro 3 – Fase 3

	FASE 3 – Nº DE TRECHOS	
	TOTAL/ CRIANÇA	TOTAL/ ANÁLISE
Alex	2	1
Cristina	6	3
Izzie	2	0
TOTAL	9*	4

*Um dos momentos, tem a participação do Alex e da Cristina, pois é um momento interativo, conduzido pela professora.

Quadro 6. Filtro 4 – Total de trechos das 3 fases

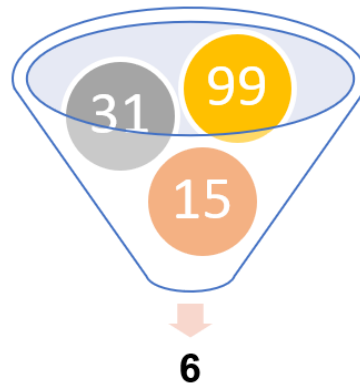
N° DE TRECHOS DAS 3 FASES	
TOTAL	TOTAL PARA ANÁLISE
99	31

Quadro 7. Filtro 5 – Total de trechos de cada fase para análise

N° DE TRECHOS PARA ANÁLISE NO ÉLAN 5.8 – 3 FASES			
FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
4	7	4	15

Quadro 8. Filtro 6 – Total de trechos de cada fase para análise

N° DE TRECHOS PARA ANÁLISE NO ÉLAN 5.8 – 3 FASES			
FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
0	6	0	6

**Figura 8.** Filtro geral dos trechos recortados**Quadro 9.** Síntese dos trechos analisados

TRECHO	DURAÇÃO DO VÍDEO	DURAÇÃO DO TRECHO	PARTICIPANTES
1	14'59"	1'46"	PROFESSORA E ALEX
2	14'04"	1'24"	PROFESSORA E CRISTINA
3	12'22"	1'55"	PROFESSORA E IZIE
4	13'00"	1'28"	MÃE 1 E ALEX
5	10'20"	2'05"	MÃE 2 E CRISTINA
6	09'14"	1'58"	MÃE 3 E IZZIE

Categorias

As categorias analisadas nos trechos recortados da fase 2, foram as *ações*, *falas* e *aspectos metacomunicativos*, divididas entre o adulto e a criança. Dentre essas categorias, foram criadas as subcategorias, que amparam os objetivos dessa pesquisa, como mostram os quadros a seguir:

Quadro 10. Síntese de categorias e subcategorias – Adulto

ADULTO			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		
AÇÕES: Atos utilizados para o engajamento ou não, da criança e para conduzir a atividade.	ASD	Assistência Semi-Direta	Assistência semi-direta: o adulto auxilia no uso canônico do objeto, mas não finaliza a ação. Quem finaliza, é a criança.
	UNCO	Uso não convencional do objeto	O adulto faz o uso não convencional do objeto.
	UCO	Uso convencional do objeto	Faz o uso convencional do objeto.
	USO	Uso simbólico do objeto	Faz o uso simbólico do objeto.
	AP	Aponta	Aponta com o dedo ao dar instruções.
	PO	Pega o objeto	Pega o objeto, para fazer o uso, mostrar ou entregar à criança.
	SO	Solta o objeto	Solta o objeto para a criança fazer o uso do mesmo, sozinha.
	EO	Entrega o objeto	Entrega o objeto para a criança.
	MO	Mostra o objeto	Mostra o objeto para a criança.
	AC	Acena com a cabeça	Acena para a criança, mexendo a cabeça, de forma que a conduza ao uso do objeto.
FALAS: Expressões verbais utilizadas para se comunicar com a criança e conduzir a atividade.	PE	Pergunta	Pergunta algo para a criança.
	I	Instrução	Explica à criança o que fazer.
	ONO	Onomatopeia	Faz sons referindo-se ao uso do objeto.
	FB	Feedback	Dá um retorno positivo ou negativo à criança, diante das ações da mesma.
	R	Responde	Responde a criança.
	RC	Repete a criança	Repete as falas da criança.
	C	Concorda	Concorda com o que a criança fala.
	D	Discorda	Discorda do que a criança fala.
	PB	Parabeniza	Parabeniza a criança ao fazer o uso do objeto.
		E 1	Explicação 1
	E 2	Explicação 2	O adulto explica para a criança, o que a criança está fazendo ou fez.
	E 3	Explicação 3	Explica para a criança quais são e/ou sobre os objetos naturais, aparelhos e instrumentos.
	EXPLICAÇÃO		
ASPECTOS META-COMUNICATIVOS:	SA	Sorriso do adulto	O adulto sorri para a criança, enquanto a criança faz o uso convencional, não convencional ou simbólico do objeto.

Expressões não verbais, utilizadas para se comunicar com a criança e conduzir a atividade.	P	Pausa	A pausa significa que a cuidadora está dando tempo para a criança se organizar, incentivando a sua autonomia.
	AO	Acena Olhando	Acena para a criança apenas com o olhar, orientando-a o que fazer.
	O	Observação	Observa as ações da criança
	MT	Muda o tom da voz	Muda o tom da voz da fala, com a criança, indicando diferentes sentidos (negativo, positivo, surpresa, alegria, tristeza).
	APO	Aproximação do objeto	Aproxima o objeto até a criança, para que ela faça o uso convencional.
	RCA	Recuo do Adulto	Recua na ação que iria fazer, para não interferir na ação da criança, incentivando a sua autonomia.
	OA	Olhar do adulto	Olha para a criança, após uma pergunta, instrução e/ou explicação.

Quadro 11. Síntese de categorias e subcategorias – Criança

CRIANÇA			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		
AÇÕES: Atos utilizados para o desenvolvimento da atividade, baseados ou não, nas ações, falas e aspectos metacomunicativos do adulto.	UCASD	Uso convencional do objeto com assistência semi-direta	Faz o uso convencional do objeto com a assistência semi-direta do adulto.
	UCO	Uso convencional do objeto sem assistência	Faz o uso convencional do objeto sem a assistência do adulto.
	USO	Uso simbólico do objeto	Faz o uso simbólico do objeto.
	UNCO	Uso não convencional do objeto	Faz o uso não convencional do objeto.
	TUCO	Tentativa do uso convencional do objeto	A criança faz uma tentativa do uso convencional do objeto.
	S	Sinaliza	A criança usa a cabeça para sinalizar o “sim” ou “não”.
	PO	Pega o objeto	Pega o objeto, para fazer o uso.
	SO	Solta o objeto	Solta o objeto ao finalizar uma ação ou para pegar outro no lugar.
	AP	Apona	A criança aponta para o objeto ao dar instruções ou ao comunicar o uso do objeto.
	FALAS: Expressões verbais, utilizadas para se comunicar	PE	Pergunta
R		Responde	Responde o adulto.
C		Concorda	Concorda com o que o adulto fala.

com o adulto e desenvolver a atividade.	ONO	Onomatopeia		Faz sons referindo-se ao uso do objeto.	
ASPECTOS META-COMUNICATIVOS: Expressões não verbais, utilizadas para se comunicar com o adulto e desenvolver a atividade.	COMUNICAÇÃO	CM1	Comunicação 1	Comunica o que vai fazer, para o adulto, antes de fazê-lo.	
		CM2	Comunicação 2	Comunica o que fez para o adulto.	
		CM3	Comunicação 3	Se comunica com o adulto, sobre assuntos diversos.	
	RF	Referência		Faz referência ao objeto em uso.	
	I	Instrução		Dá uma instrução para o adulto.	
	SORRISO DA CRIANÇA	SC 1	Sorriso da criança 1		Sorri enquanto faz o uso do objeto.
		SC 2	Sorriso da criança 2		Sorri para o adulto, envergonhada ou alegre após uma ação/fala do adulto.
SC 3		Sorriso da criança 3		Sorri para o adulto, após fazer o uso do objeto.	
OLHAR DA CRIANÇA	OL1	Olhar da criança 1		Criança olha para o adulto após usar o objeto.	
	OL2	Olhar da criança 2		Criança olha para o adulto enquanto ela faz o uso do objeto.	
	OL3	Olhar da criança 3		Criança olha para o adulto após a instrução, explicação ou pergunta do adulto.	
	O	Observação		Observa as ações e/ou falas do adulto.	
	RCC	Recuo da Criança		Recua da ação que iria fazer, por não ter certeza se está correto.	

Os usos dos objetos foram embasados teoricamente nos estudos de Rodríguez e Moro (1998, 2002); Rodríguez (2007, 2009); Palacios e Rodríguez (2015); Moreno-Núñez, Rodríguez & Olmo (2015, 2017); Palacios, Rodríguez & Méndez-Sánchez (2018); Alessandroni (2020); Guevara, Moreno-Llanos & Rodríguez (2020); Moreno-Llanos, Zapardiel & Rodríguez (2020), e, a assistência diante dos usos dos objetos, teve como base teórica os estudos de Ishiguro (2009, 2014).

De forma a aprimorar a análise dos dados, os objetos foram categorizados da seguinte maneira: os alimentos réplicas (frutas e verduras) foram chamados de *objetos naturais*; os utensílios de cozinha (faca, tábua, copo, prato e cesta), que tem a função de auxiliar no processo

alimentar, foram chamados de *instrumentos*; e o utensílio que tem a função de modificar o alimento (liquidificador), foi chamado de *aparelho*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desta pesquisa foi dividida entre as interações e a materialidade, ambos em uma perspectiva triádica (adulto-objeto-criança). As interações serão analisadas, primeiramente, com os dados mais gerais, englobando as 3 fases (observação, atividade lúdica e cozinha experimental) e os participantes; segundo, dados menos gerais dos trechos recortados da fase 2; terceiro, dados mais específicos das categorias e subcategorias dos trechos; e quarto, uma casuística dos dados (recorte de cenas dos trechos). Já, a materialidade, será analisada a partir dos usos dos objetos, especialmente nos trechos recortados da fase 2 (atividade lúdica).

Interações

Descrição geral das 3 fases

De início, as observações realizadas na fase 1, possibilitaram ver como se dão as interações entre as crianças e os adultos, em um contexto considerado cotidiano dentro das dinâmicas educacionais: os momentos de alimentação. Estes, que são considerados apenas como momentos voltados para nutrir as crianças, se mostraram ambientes rodeados de signos e significados culturais, interativos e dinâmicos, apesar de pouco explorados com tal finalidade (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020).

Para Ishiguro (2009), os momentos de alimentação têm duas principais funções: uma é comer o alimento e a outra, conversar sobre assuntos de diversos, com o outro – ou seja, interagir. No caso do refeitório da escola, as conversas costumam ser silenciadas pelos adultos, para que a criança não disperse do foco principal: comer. Essa conduta empobrece as interações nos processos alimentares, entretanto, apesar das refeições aceleradas, as cuidadoras na escola observada, focam quanto a aceitação dos alimentos, incentivando em muitos momentos, o desenvolvimento da autonomia das crianças. Quanto às crianças – o Alex, a Cristina e a Izzie –, mostraram particularidades ao se alimentar e nas relações com o outro. O Alex, comunicativo e independente, expressou para suas cuidadoras o que queria escolher para se alimentar. Em alguns momentos, rejeitou a comida, mas mostrou-se interessado em degustar os alimentos ofertados, ainda que não os quisesse. É visto que, a recusa alimentar não é tão incomum nessa faixa etária, entretanto, é primordial o incentivo do cuidador, para que a criança experimente

diferentes alimentos e não apresente seletividade alimentar (Sampaio et al., 2013). E foi precisamente o que as cuidadoras apresentaram durante as refeições. As mesmas aproximaram do Alex, os utensílios e os alimentos, dizendo frases incentivadoras, o conduzindo a experimentar a comida.

Já a Izzie, apresentou no refeitório traços de timidez e introversão, falando com os adultos presentes, somente quando foi solicitada. Ainda assim, aceitou os alimentos ofertados pela escola, raramente recusando algo. E a Cristina, autônoma e decidida nas suas ações, comeu todas as refeições ofertadas, solicitando inclusive, repetições das mesmas. Entretanto, apresentou-se com dificuldades para focar em alguns momentos, dispersando e delongando uma das refeições. Durante o acontecimento, a cuidadora deu assistência à criança para se alimentar. Porém, fez de forma a acelerar a criança, visto que, estava preocupada com os demais horários da rotina escolar. Tal comportamento da cuidadora não gerou vínculo com a criança e o alimento, dificultando no incentivo à hábitos alimentares saudáveis da mesma. Lobo (2015, p. 33) permite ampliar essa reflexão ao dizer que “a sensação de bem-estar no horário das refeições é imprescindível para um bom relacionamento entre pessoas e alimentos”. Por fim, a Cristina demonstrou pouco interesse em terminar a refeição e assim não o fez.

Na fase 2, por se tratar de uma atividade lúdica sobre alimentação, tanto os utensílios, quanto os alimentos foram componentes chaves nas interações. As cuidadoras (professora e mães) e as crianças, através de suas ações, falas e aspectos metacomunicativos, revelaram inúmeras características particulares e culturais, regadas de regras sociais, valores e crenças. A professora, durante esta fase, mostrou uma ótima interatividade com as três crianças, respeitando as especificidades de cada uma e promovendo o envolvimento delas.

Ademais, a *cozinha experimental* da fase 3, permitiu ampliar a compreensão com os aspectos observados na fase anterior. Este foi um momento em que todos os participantes interagiram em conjunto. Entretanto, as relações parentais tiveram destaques na realização da receita. Cada mãe demonstrou uma maneira particular de ensinar o (a) seu (sua) filho (a), demonstrando também, diferentes assistências nos usos dos objetos. As ações das mães foram facilitadas pela participação das crianças e pelas ações da professora, que mostrou uma ação pedagógica clara, o que criou relacionamentos que engajaram as crianças, conduzindo o preparo da receita. A Cristina e o Alex foram interativos, manifestando suas diversidades e individualidades no processo de preparo do suco, ainda que tivessem o mesmo objetivo. Já a Izzie, que não quis participar, expressando certo constrangimento, não deixou de observar as

ações das crianças e dos adultos, mantendo-se a mesa, ao lado de sua mãe, que não deixou de participar e, ainda, incentivou a todo instante a sua filha.

Descrição específica da fase 2

A seguir, serão apresentadas descrições dos trechos recortados da fase 2, com seus respectivos gráficos, apresentando a frequência das categorias e as codificações das subcategorias. Os trechos e gráficos envolvem a participação de cada criança com a professora e com a sua respectiva mãe, numa perspectiva triádica (cuidadora-objetos-criança). O foco na fase 2 ocorreu por ser baseada em uma atividade interativa e lúdica sobre alimentação, com a participação dos adultos, das crianças e dos objetos. Estes aspectos estão relacionados com o que se pretende explicar, a partir da fundamentação teórica abordada na pesquisa.

Descrição do trecho recortado no momento de interação entre a Izzie e a professora:

“A professora com a criança, pergunta: 'Você quer fazer suco de que?'. A criança não responde, olha para o adulto e observa suas ações. Logo a educadora mostra todas as frutas e verduras, dizendo: 'Olha as *frutinhas* que você tem aqui, oh. Tem muitas frutas!'. A Izzie se movimenta, ignora a pergunta da professora e pega a faca. A professora, por sua vez, observa e diz: 'A faca. Já vou pegar essa faca aqui, tá bom?', pegando a outra faca também. Ao mesmo tempo, aproxima a tábua para perto da criança e fala: 'Usa a tábua' e novamente pergunta: 'Você quer fazer suco de que?'. A Izzie pega uma laranja e tenta cortá-la com a faca, enquanto isso, a cuidadora pergunta: 'E que fruta é essa, que eu não sei?'. A criança não responde, mas olha para o adulto, que a incentiva a responder: 'Ahn?! Pode falar. Pode falar sem medo'. Ainda assim, a criança não responde, mas mantém o olhar na educadora. Já a professora, insiste: 'Que fruta é essa? La... Laranja. Né?'. A Izzie responde com a cabeça, sinalizando 'sim'. Até este momento, a Izzie continua tentando cortar a laranja com a faca.

Para dar sequência na atividade, a professora aproxima o liquidificador até a criança, dizendo: 'Coloca aqui no liquidificador a *frutinha*' e dá a seguinte instrução: 'Pode abrir ela. Pode puxar ela assim, que ela abre', instruindo a criança a separar a fruta com as mãos, uma vez que

esta é de velcro. A Izzie logo solta a faca e faz o que foi instruída a fazer: separa a fruta com as mãos. A cuidadora dá um *feedback* positivo, dizendo: 'Aêê! Olha a laranja como é bonita.' Ao mesmo tempo, a criança coloca metade da laranja no liquidificador, olha para o adulto, que acena com a cabeça, confirmando a sua ação. Em seguida, a educadora pega a tampa do liquidificador, entrega para a criança e diz: 'Pode tampar o liquidificador. Faz suco pra gente!'. A Izzie pega a tampa e coloca no aparelho.

Logo depois, o adulto dá uma nova instrução: 'Liga ele aqui, oh', apontando para o botão de ligar/desligar no liquidificador. Novamente, a criança segue a instrução e gira o botão. Ao terminar a ação, olha para o adulto, que lhe dá um *feedback* positivo: 'Isso!' e uma nova instrução: 'Balança isso aqui um *tiquinho*, oh.' A instrução de balançar é demonstrada pela professora, que pega na parte superior do liquidificador e o mexe de um lado para o outro. A criança observa as ações da cuidadora, mas não faz o mesmo uso. Logo depois, a cuidadora fala: 'Vê se tá pronto o suco', pega os dois copos e diz: 'Oh, o *copinho*', mostrando o instrumento para a criança. A Izzie de novo observa as ações do adulto, pega um dos copos e se dirige até o liquidificador. Antes de seguir a instrução da professora – de ver se o suco está pronto –, ela olha para o adulto, que lhe explica: 'Pode abrir', referindo-se ao liquidificador. A cuidadora se aproxima do objeto e diz: 'Deixa eu te ajudar'. Ela separa o copo do liquidificador de sua base, retira a tampa e entrega para a criança, e em sequência, a instrui: 'Coloca um *pouquinho* de suco para a tia', mostrando o copo para a criança, que, por sua vez, pega o instrumento e olha para o adulto. Em seguida, a professora diz, sorrindo: 'Pode colocar.' A Izzie serve o suco, também sorrindo e escuta do adulto: 'Humm... Que delícia. E pra você? Olha lá o seu copo', apontando para o outro copo que está próximo a criança.

Enquanto a criança pega o outro copo, a professora simboliza tomar o suco no copo que está em suas mãos, fazendo sons (onomatopeia) referentes à sua ação. Em seguida, ela incentiva a Izzie, dizendo: 'Toma o seu suco. Coloca o seu.' A Izzie observa a ação e a fala da educadora e antes de seguir a instrução dada, olha para o adulto novamente. A professora pergunta: 'Você quer ajuda?'. A criança não responde e logo serve o suco no

outro copo. A cuidadora sorri, parabeniza a criança, dizendo 'Aêê!' e novamente a instrui: 'Prova o seu suco. Vê se tá bom'. Ela repete a ação de tomar o suco, demonstrando para a criança a ação. Entretanto, a criança olha para a cuidadora, não toma o suco e solta o copo.”

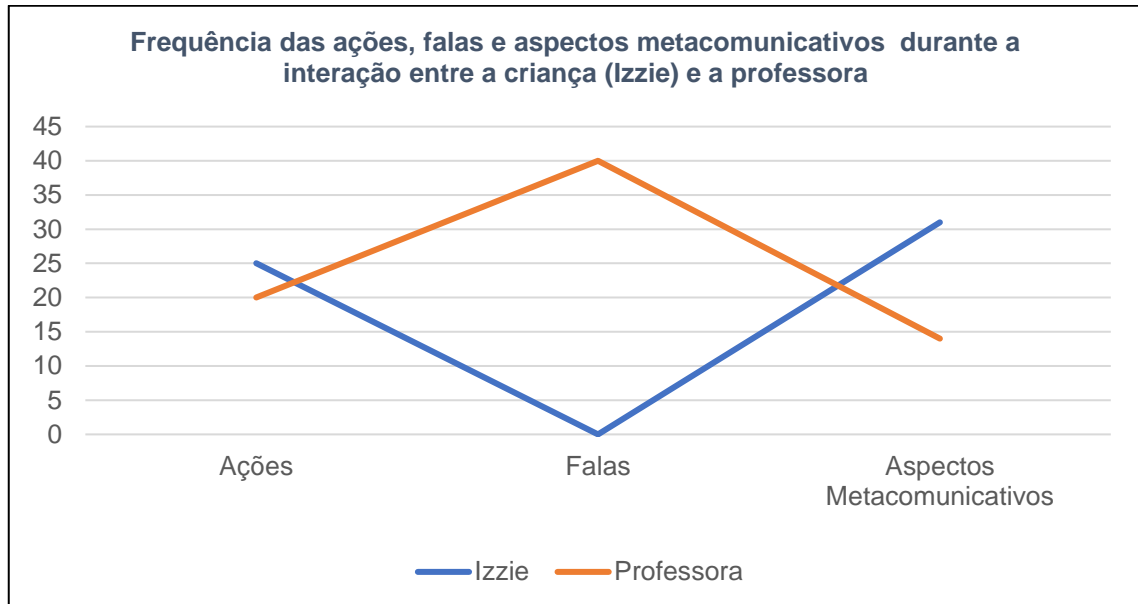


Figura 9. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Izzie) e a professora.

Dando continuidade, a criança demonstrou especificidades durante a interação com os adultos. Na **Figura 9** e de acordo com a descrição do trecho, nota-se que a criança não verbalizou durante a atividade com a professora. Todavia, ao mesmo tempo em que não verbalizou, a Izzie conseguiu desenvolver um diálogo com a professora, através de aspectos metacomunicativos. Estes elementos comunicativos ocorrem devido a significados previamente construídos, entre a criança-adulto, como afirmam Lyra e Chaves (2000). A criança não precisa necessariamente verbalizar para desenvolver trocas dialógicas com o adulto. A sua metacomunicação com a professora, foi o suficiente para realizar a atividade e fazer os usos dos objetos. Mesmo sem a criança verbalizar, a professora com sua envoltura, deu as orientações necessárias para a Izzie, sem induzir as ações da criança. Ela avaliou as condutas da criança, a fim de dirigir da melhor forma a atividade, incentivando a participação e o desenvolvimento da autonomia de sua aluna.

A figura seguinte mostra de forma específica quais foram as subcategorias encontradas nas ações, falas e aspectos metacomunicativos da criança e da professora, durante sua interação. Os círculos menores mostram as subcategorias, enquanto os círculos em destaque evidenciam as subcategorias mais frequentes, durante o trecho analisado.

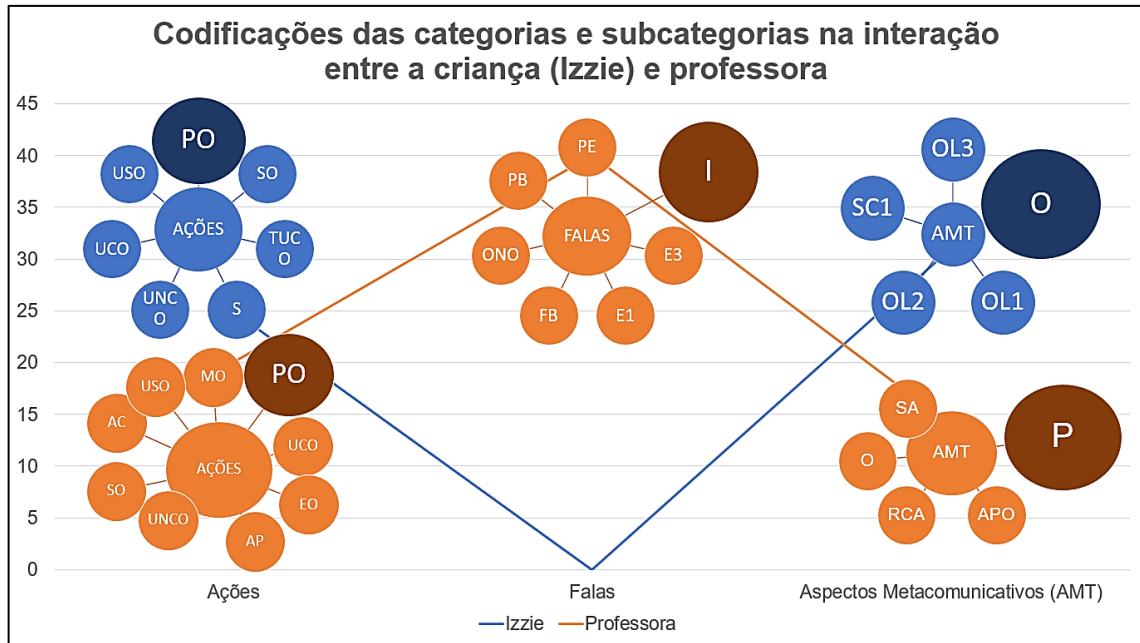


Figura 10. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Izzie) e a professora, na atividade lúdica.

Sendo assim, nota-se que a Izzie em sua interação com a professora, não fala, porém *observa (O)* bastante as ações e falas do adulto, pois a professora constantemente dá *instruções (I)* para a criança. Já durante suas ações, a criança *pega os objetos (PO)* com maior frequência, para fazer diferentes usos, enquanto a professora *pausa (P)* mais, incentivando a autonomia da criança. As instruções dadas pela professora foram facilitadoras para o engajamento da criança nos usos dos objetos. A postura da professora com a criança e vice-versa, mostrou aspectos relacionados com prováveis vivências, baseadas em afeto e respeito, fazendo com que a criança conseguisse brincar de faz de conta juntamente à professora, mesmo apresentando traços de timidez (Gaulke, 2014).

A maneira como a professora se posiciona diante das ações da criança, revela uma postura que facilita o engajamento e o vínculo da criança com a atividade. Esse papel que ela manifesta, é exemplificado em uma das cenas observadas, onde a criança está fazendo o uso do liquidificador (aparelho) e a professora está em constante *pausa (p)*, promovendo o desenvolvimento e envolvimento da criança, na atividade lúdica. Em um momento, a criança demonstra dificuldade em encaixar a tampa do liquidificador e, por um instante, a professora decide ajudá-la. Entretanto, *recua da ação (RCA)* pretendida, para não interferir na ação da criança. Segundo Dias e Bhering (2004), as intenções pedagógicas da professora, vão sendo combinadas com as habilidades da criança, diante de observações e análise do contexto. Ou seja, por trás do aspecto metacomunicativo da professora, há uma intenção pedagógica, indicando que ela pretende que exista uma apropriação canônica das ações por parte da criança

para finalizar a ação, sem a sua ajuda. A criança, por sua vez, autorregula seu comportamento, de forma a alcançar o seu objetivo. Segundo os estudos de Moreno-Llanos, Zapardiel & Rodríguez (2020), a criança flexibiliza e ajusta suas ações, apresentando uma variedade de gestos, para que consiga fazer o uso convencional dos objetos, mesmo sendo uma tarefa desafiadora no seu dia-a-dia.

A seguir, serão apresentadas as descrições do trecho e gráficos direcionados à interação entre a Izzie e a sua mãe, seguindo a mesma configuração referente à interação Izzie-professora.

Descrição do trecho recortado do momento de interação entre a Izzie e a mãe:

“A criança, que já está com a faca nas mãos, pega a melancia réplica e a mãe pergunta: ‘Isso é o quê?’. A criança sorri e responde: ‘Mamão’, enquanto corta a fruta com a faca réplica. A mãe pega a fruta, mostra para a criança e responde: ‘Não, *oh. Oh os carocinhos. É uma melancia.*’ A criança observa as ações da mãe, atentamente, pega a fruta da mão da mãe e arrasta a faca nas sementes da melancia, como se estivesse tirando as sementes com a faca. A mãe não se atenta à ação da criança e dá continuidade à atividade, aproximando o liquidificador para perto da criança e perguntando: ‘E o *suquinho?* Vamos bater o suco?’. A criança sinaliza com a cabeça que ‘sim’. Novamente a mãe pergunta: ‘Vamos? Como é que o liquidificador faz?’. A criança olha para o liquidificador e não responde. A mãe pergunta: ‘*Ahn?!*’

Logo após, a criança muda de assunto, instruindo: ‘Pega a sua faca’ e aponta para o instrumento. A mãe pega a faca, após a instrução e diz: ‘Ah, a minha faca. A mamãe vai cortar também, *é?!*’. A criança sinaliza que ‘sim’, com a cabeça. Em seguida, a Izzie pega um repolho para cortar e a mãe fala: ‘Então me dá, *pra* mamãe cortar.’ A criança responde: ‘Eu que vou cortar’. A mãe concorda com a criança, falando: ‘É você que vai cortar, *né?! Entendi. Entendi a independência.*’ A Izzie sorri e corta o repolho, com a faca. Após a criança terminar o uso do instrumento e da verdura, a mãe diz: ‘E o suco? A gente já cortou tudo já. Vamos fazer uma salada imensa’. Enquanto isso, a Izzie aponta para a cebola, a mãe pega o objeto natural e entrega para ela. Logo pós, a criança tenta cortar a cebola e obtém sucesso na ação. A cuidadora observa as ações da criança e sorri quando ela faz o uso convencional da faca e da verdura.

Dando continuidade, a criança coloca metade da cebola dentro do liquidificador, que já se encontrava com uma cenoura e metade de um abacaxi dentro. O adulto questiona: ‘cebola no suco, Izzie?’. Novamente, a criança sinaliza que ‘sim’, com a cabeça. Então, o adulto pergunta novamente: ‘Vai ficar gostoso, vai?’ e a criança sinaliza que ‘sim’. Logo depois, a Izzie questiona: ‘Cadê a tampa?’, se referindo à tampa do liquidificador. A mãe pega a tampa e antes de colocar no liquidificador, a criança pega o objeto de sua mão e faz o uso convencional sozinha, tampando o aparelho. A mãe instrui: ‘Então faz o suco pra mamãe’. Quando a criança termina de colocar a tampa, a mãe parabeniza e comemora com a criança, dizendo: ‘Eba!’. Sem a mãe instruir, a criança gira o botão de ligar/desligar, no liquidificador. A mãe, surpresa e sorridente, diz: ‘Ligou?’. A Izzie, olha para a mãe, sorri e sinaliza ‘sim’. A mãe emite um som (onomatopeia), indicando que o liquidificador está ligado. A criança sorri para o adulto, observando suas ações.

Em seguida, a mãe pega os dois copos, mas deixa no chão e pergunta: ‘E agora? Vamos colocar o suco no copo?’. A criança pega os instrumentos e aproxima de si, sorrindo. A mãe pergunta: ‘Já bateu? Agora desliga!’ e gira o botão de ligar/desligar no liquidificador. A Izzie pega o liquidificador, retira a tampa e os alimentos que estavam dentro. A mãe tenta ajudar, através de uma assistência semi-direta, mas a criança demonstra que não precisa de ajuda. Após, a cuidadora questiona e dá a instrução: ‘Vai servir *pra* mamãe o suco? Coloca no copo o suco.’ A criança pega o copo e serve o suco, simbolicamente. A mãe novamente diz: ‘Eba!’ e logo pergunta: ‘Cadê o *pratinho*?’. Ela pega o copo da mão da criança e coloca em cima do prato. Ao terminar de servir o suco no segundo copo, a criança posiciona o copo no chão e a mãe aponta para o outro prato, dizendo: ‘Aqui’, mostrando que é para colocar o copo em cima do prato. Em seguida, a mãe pega o prato e o copo (sem tirar o copo de cima do prato) e fala: ‘Deixa eu ver se tá gostoso. Mamãe vai tomar o suco da Izzie.’ A mãe simboliza tomar o suco, fazendo um som com a boca (onomatopeia) e diz, sorrindo: ‘*Eita* suco gostoso!’. A criança sorri de volta.”

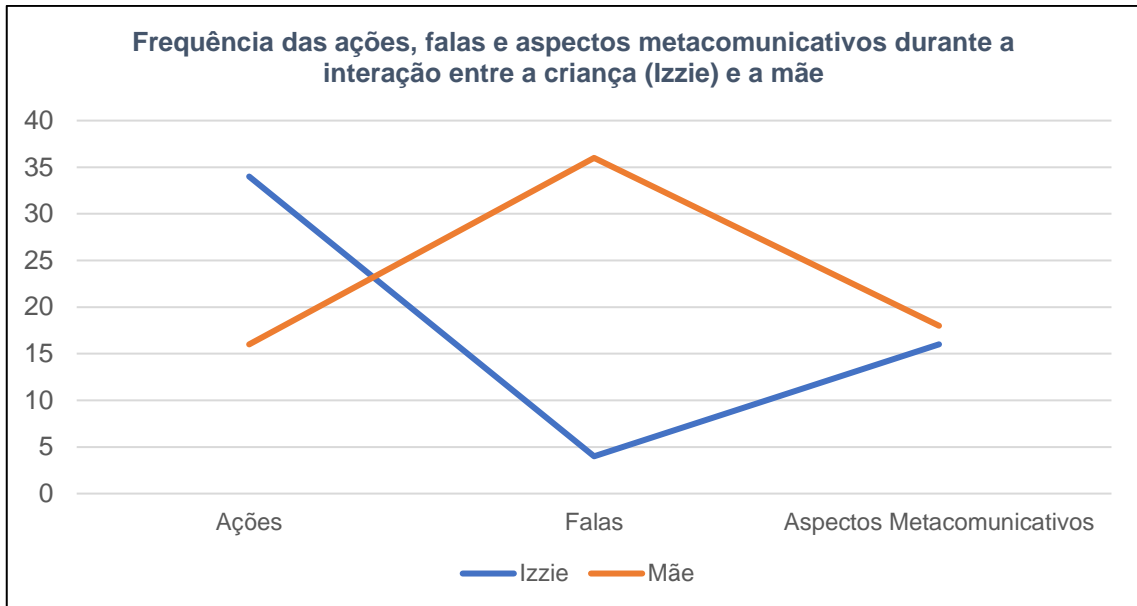


Figura 11. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Izzie) e a mãe.

Através da **Figura 11** e da descrição do trecho, é possível identificar que a mãe da Izzie não apresentou ações que tiveram direcionamento educacional somente durante a *cozinha experimental*. É possível ver, durante a atividade lúdica, a seu agenciamento no engajamento da criança, assim como fez a professora, que, comprometida em conduzir a atividade, favoreceu o desenvolvimento da autorregulação da criança. Essas características demonstram como a mãe foi responsiva em sua atuação, visto que, compreendeu os desejos e anseios de sua filha e a incentivou, a partir de um apoio emocional e da bidirecionalidade na comunicação (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). O fato de a criança ter realizado a atividade lúdica com a professora anteriormente, fez com que ela encorajasse a mãe a fazer os usos convencionais dos objetos, demonstrando-se mais participativa e imperativa, e inclusive, verbalizando quando necessário. Ou seja, ela deixou de ser uma criança que recebia instruções, para ser uma que propõe e diz para o adulto o que fazer.

A similaridade entre as condutas dos adultos demonstrou que a professora e a mãe apresentaram um conhecimento acerca da personalidade da criança. Ambas foram capazes de desenvolver uma leitura das ações da Izzie, de forma a dirigir a atividade lúdica, e ao mesmo tempo, favorecendo a autoconfiança da criança, como veremos nas codificações das categorias e subcategorias, a seguir.

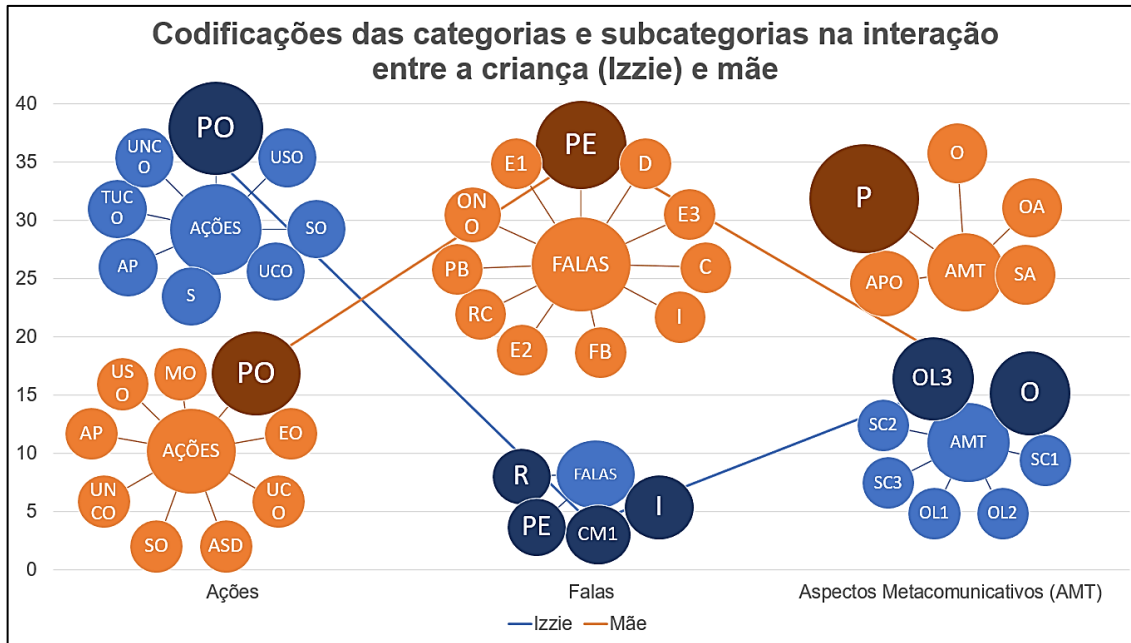


Figura 12. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Izzie) e a mãe, na atividade lúdica.

Ainda na interação entre criança-mãe, na **Figura 12**, a mãe se mostrou excepcionalmente comunicativa, como se já soubesse que a comunicação é um dos principais passos para instigar a participação da criança. Ela a todo instante fez *perguntas (PE)* à Izzie, fazendo com que a criança se comunicasse verbalmente de volta (mesmo que poucas vezes) e *pausou (P)*, diversas vezes, incitando a criança a agir sozinha. A interação entre as duas fluiu naturalmente, expressando sinais de familiaridade e confiança.

Como dito anteriormente, uma das particularidades observadas na interação criança-mãe, foi que, diante de tantas trocas, a Izzie foi a única criança em todos os trechos, que deu uma *instrução (I)* para o adulto. Ou seja, a criança se enxergou em uma posição autorregulada, a ponto de instruir a sua mãe a fazer o uso da faca, dizendo “pega a sua faca” e apontando para o instrumento. Ao dizer “a sua faca”, a criança convidou a mãe a fazer o mesmo que estava fazendo: cortar os alimentos. Esse comportamento chamou a atenção, pois a criança não fala com a professora em momento algum, entretanto, a verbalização que teve com a sua mãe, foi um convite de modo a evidenciar um vínculo afetivo entre as duas. Para a Izzie, cortar os alimentos envolvia aspectos afetivos relacionados aos objetos, pois a parte que lhe trouxe mais alegria durante a atividade lúdica, foi justamente fazer o uso da faca e dos alimentos. Ela apresentou-se contente ao cortar os alimentos e desejou que a mãe experienciasse o mesmo; que compartilhasse do mesmo sentimento.

Em seguida, serão discutidos os dados encontrados nas interações entre a criança Cristina, a professora e a sua mãe. Assim como foi feito com a Izzie, serão demonstradas as

descrições dos trechos recortados e os gráficos, que foram divididos entre as categorias e as subcategorias.

Descrição do trecho recortado do momento de interação entre a Cristina e a professora:

“A professora em sua interação com a Cristina, inicia falando sobre o suco: 'Acho que vou querer um suco de melancia. E você? Quer suco de quê?'. A criança olha para o adulto, pega o morango e a faca. A educadora aponta para a fruta e pergunta: 'Isso é melancia ou morango?'. A Cristina responde: 'Morango' e corta a fruta ao meio, com a faca, mas por ser de velcro, as metades do morango permaneceram coladas. Em seguida, devido ao tom da voz da aluna, a professora diz: 'Pode falar mais alto, tá?'. A criança responde novamente, em tom mais alto: 'Morango!' e a professora concorda, enquanto aproxima o copo do liquidificador (no momento não está encaixado na sua base) até a criança: 'Ah tá. Agora a tia escutou. Coloca dentro do liquidificador, pra gente fazer o suco'. Como a fruta havia sido colada, mesmo após o corte, a criança a separa com as mãos, coloca a metade dentro do copo do liquidificador e tenta colocar a outra também, mas desiste da ação. A cuidadora observa as ações da criança e fala: 'Pode colocar os dois. Acho que vai caber os dois', referindo-se à outra metade do morango. Ela insiste, apontando para a fruta e para o liquidificador, dizendo: 'Pode colocar esse também', seguidamente, a Cristina coloca a metade dentro do liquidificador.

Dando sequência, a educadora diz: 'Tampa' e as duas procuram pela tampa do aparelho. O adulto acha, aponta, mostrando o objeto e diz: 'Aqui a *tampinha*, *oh*'. Logo após a instrução, a criança pega a tampa e coloca no liquidificador. A professora pausa, observando a ação da criança, aponta para a base do liquidificador e dá uma nova instrução: 'Coloca aqui, pra gente ligar e tomar o suco', explicando para a criança que o copo do liquidificador, deve ser encaixado na base, para somente depois ser ligado. A Cristina pega a base do aparelho, no sentido contrário (de cabeça para baixo) e encaixa o copo do liquidificador, em cima. A professora observa e diz o seguinte: 'Tá errado. Tá não?'. A criança olha para o objeto, o movimentava, mas não descobre o que está errado. Logo a cuidadora se

aproxima, dá uma assistência para a criança, virando a base para o sentido correto e diz: 'Assim, *oh*. Deixa eu te ajudar'. A cuidadora não finaliza a ação, apenas posiciona a base da maneira correta e aponta para o objeto, instruindo: 'Coloca em cima'. A Cristina compreende a instrução e encaixa corretamente o copo na base do liquidificador. Em sequência, enquanto a criança gira o botão de ligar/desligar, a professora faz o som (onomatopeia): 'shhh' e movimenta os braços, indicando para a criança balançar o liquidificador. A criança segue o comando.”

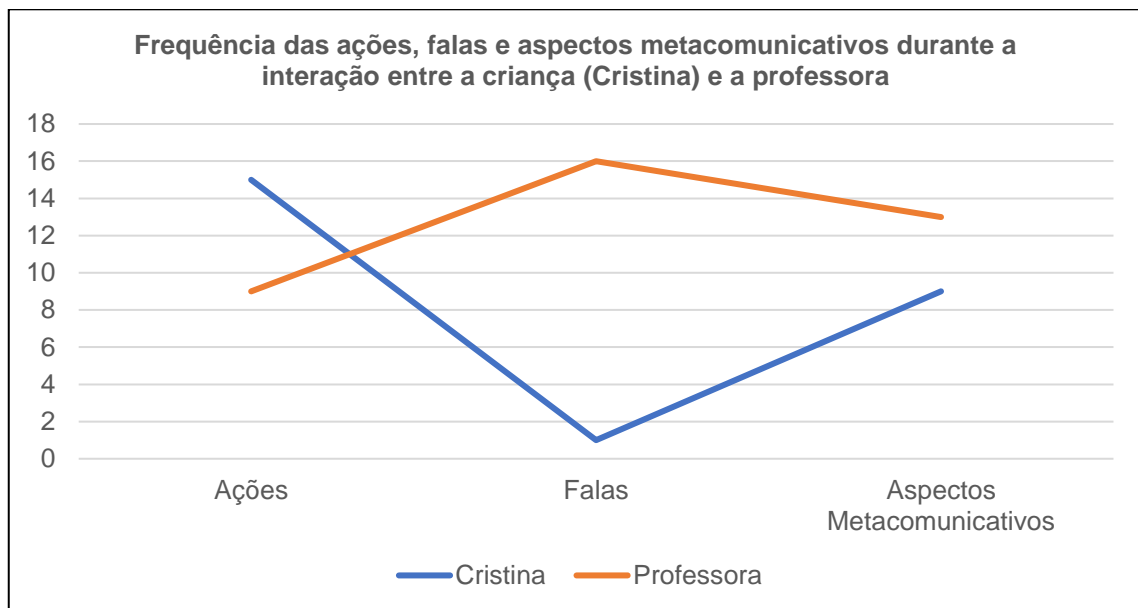


Figura 13. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Cristina) e a professora.

Na **Figura 13**, que evidencia a interação entre a criança e a professora, e, de acordo com a descrição do trecho, é visto que a criança agiu mais e falou menos, enquanto a professora agiu menos e falou mais. Em outros termos, a professora revela um papel de protagonista coordenando a atividade, mas ao mesmo tempo, emite sinais à criança para que também se enxergue nesse papel. O compartilhamento de protagonismo é um modo de compreender o mundo, a si mesmo e o outro. É a forma de se enxergar como “um dos sujeitos constituintes da relação, mas não o único” (Gaulke, 2014). Apesar da pouca verbalização da criança, o diálogo entre as duas foi constante, por meio de olhares, observações e sorrisos. Em virtude da participação da criança, a professora manteve certa distância em suas ações, a fim de promover a autonomia da mesma. Entretanto, permaneceu ativa, incentivando e instruindo a criança, sempre que julgou necessário, como veremos a seguir.

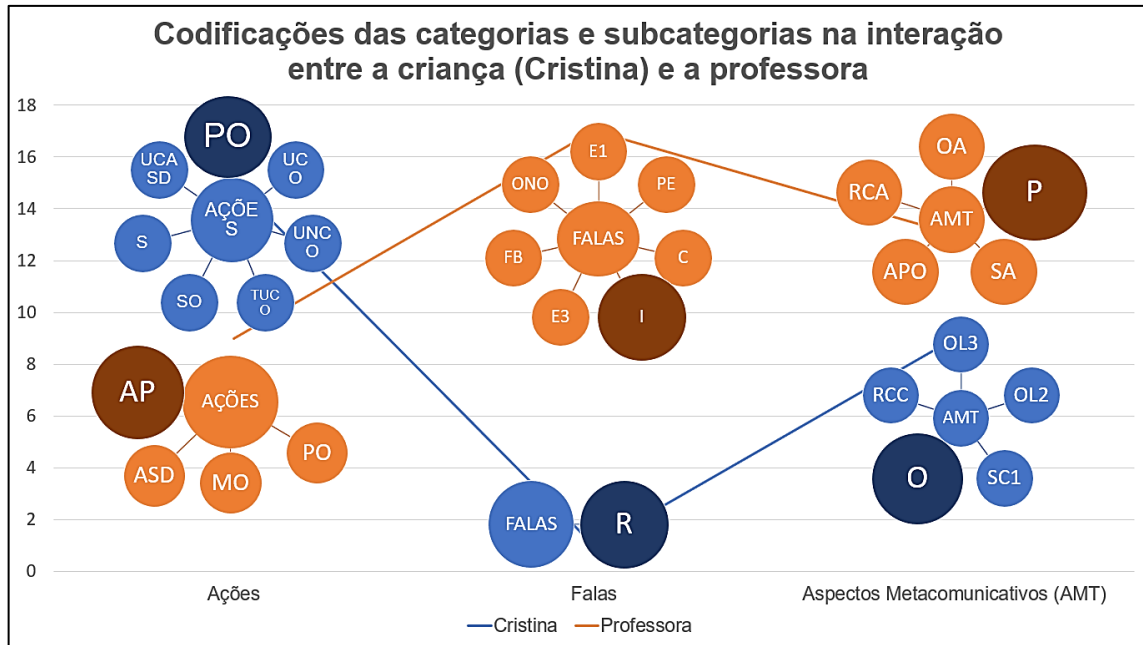


Figura 14. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas nas interações entre a criança (Cristina) e a professora, na atividade lúdica.

A **Figura 14** apresenta aspectos interessantes em termos de dinâmicas interativas. Assim como a Izzie, a Cristina em suas ações com a professora *pegou o objeto (PO)* inúmeras vezes para fazer diferentes usos, e, ao mesmo tempo, a professora *instruiu (I)* a criança, sobre o que fazer, direcionando os objetos a serem usados, *apontando-os (AP)* constantemente. Novamente, em seus aspectos metacomunicativos, a professora fez muitas *pausas (P)*, a fim de promover o desenvolvimento da autonomia da criança. E a criança, por sua vez, fez muitas *observações (O)* das ações e falas do adulto, a fim de acompanhar os comandos que lhe foram direcionados. A diferença entre a Cristina e a Izzie, é que apesar da Cristina ter falado pouco, ela *respondeu (R)* o adulto quando solicitada.

As *instruções (I)* dadas pela professora foram essenciais para o prosseguimento da atividade e declararam a verdadeira interação entre as duas. Isto é, a atividade consistia em preparar um suco, logo, iniciava pela escolha das frutas, continuava com os usos dos instrumentos e finalizava com o uso do liquidificador, para bater a fruta e fazer o suco, simbolicamente. O passo-a-passo da receita não foi prescrito pela pesquisadora. Ele foi instruído pela professora, que adicionou em suas ações, falas e aspectos metacomunicativos, elementos culturais, regras sociais e crenças.

Estes elementos puderam ser vistos diante de uma das cenas analisadas, onde a professora faz o som (onomatopeia): “*shhh*” e movimenta os braços, indicando para a criança balançar o liquidificador, após ela girar o botão de ligar/desligar o aparelho. Como Rengifo-Herrera e Rodrigues (2020) afirmam, “muito além de uma ação instrucional, há uma intenção

de enriquecer e dar sentido aos elementos que compõem essa alimentação.” Ou seja, apesar da intencionalidade do adulto não se referir à convencionalidade do uso do aparelho, diz respeito a um aspecto particular da professora, que a define no grupo ao qual pertence. Posteriormente, durante a interação Cristina-mãe, a criança faz o mesmo uso não convencional do aparelho, o balançando, mesmo sem a mãe a instruir para tal.

Para Rodríguez (2009), os usos dos objetos são atos vinculados a cenários coletivos e regras sociais. Em outras palavras, pode-se concluir que a professora emergiu a criança em meio a elementos culturais, fazendo com que a criança não somente aprendesse a convencionalidade do uso do objeto, como permitiu que ela se apropriasse de experiências e vivências do grupo pertencente (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020), estreitando assim, a relação entre as duas. Subsequente, a criança procurou fazer o mesmo com a sua mãe, onde através de suas ações, buscou envolver a mãe em um processo construído anteriormente com a professora. Todavia, não obteve sucesso. A mãe deu continuidade à atividade, novamente sem dar atenção ao que a criança fez como veremos a seguir, a partir da descrição do trecho e dos gráficos da interação entre a Cristina e a sua mãe.

Descrição do trecho recortado do momento de interação entre a Cristina e a mãe:

“A Cristina com a sua mãe, pega o brócolis e procura pela faca, para iniciar a atividade. A sua mãe ajuda a procurar e aponta para o instrumento, ao encontrá-lo. A criança pega a faca e começa a tentar cortar a verdura. Enquanto isso, a mãe aproxima de si o liquidificador (que já estava com metade de uma melancia dentro) e coloca a tampa, iniciando, sozinha, o processo de fazer o suco. Ela não gira o botão de ligar/desligar, mas movimenta o aparelho como se estivesse ligado. A criança observa rapidamente as ações da mãe e logo retorna o olhar para o que está fazendo. Em seguida, a cuidadora retira a tampa e serve o suco, simbolicamente, nos dois copos. Depois, coloca um dos copos na boca da criança, sem falar nada, mas movimentando o instrumento de forma a indicar que a criança deve tomar o suco. A Cristina segue o comando da mãe e simboliza tomar o suco, mas mantém o olhar fixo em sua ação de cortar o brócolis. Em sequência, a criança consegue cortar o alimento e coloca a metade dele dentro do liquidificador. Enquanto isso, a mãe observa as ações da Cristina.

Dando continuidade à atividade, a criança percebe que já tem um pedaço da melancia no liquidificador, e, então retira o brócolis, para poder retirar a fruta, dizendo: ‘A melancia não’. Em seguida, coloca as duas partes do brócolis, no liquidificador. Durante as ações da criança, a mãe está mexendo em outros alimentos. Ela pega um pimentão verde, separa com as mãos e junta as partes novamente, mostrando e entregando o alimento para a criança. A Cristina, no que lhe toca, pega o pimentão e diz: ‘O pimentão?’. Em seguida, pega o alimento e passa nos dedos da mão, explicando o que vai fazer: ‘Vou passar no dedo’. A mãe observa e ri, sem dar sequência à ação da criança e vira em direção a outros objetos. Ela pega uma pimenta e coloca no liquidificador. A criança diz: ‘Uma pimenta?’. Logo depois, a cuidadora retira a pimenta do aparelho e continua a mexer nos outros objetos. A Cristina, por sua vez, pega a faca e corta o pimentão ao meio. Ao terminar de cortá-lo, ela coloca as duas partes no liquidificador, mas percebe que não está encaixando direito, devido ao pouco espaço que tem para todos os alimentos (o brócolis e o pimentão). Enquanto isso, a mãe está mexendo nos outros objetos, acha uma faca e diz: ‘Olha, outra faca’, sem observar o que a criança está fazendo. Já a Cristina, observa rapidamente a ação da mãe, mas, de imediato, volta para o preparo do suco.

Logo após, a mãe percebe a quantidade de alimentos que tem dentro do aparelho, separa metade do pimentão com as mãos e a retira, para que fosse possível fechar com a tampa. Neste momento, ela explica o que está fazendo: ‘O pimentão todo não. Só uma *banda*’, referindo-se à metade do alimento. A Cristina pega a tampa e coloca no liquidificador, também comunicando o que estava fazendo, mas de forma não tão clara. Depois, ela pega o liquidificador e gira o botão de ligar/desligar, e, enquanto isso, a cuidadora observa e sorri para a criança. A Cristina olha para o adulto, sem compreensão do que estava ocorrendo, sorri de volta envergonhada e logo para de mexer no liquidificador. Ao mesmo tempo, a mãe pega os copos e os posiciona próximos da criança, dizendo: ‘Agora, faz aí. *Bota nos copo*’. Em sequência, a criança balança o liquidificador, de um lado para o outro, indicando que está fazendo o suco. A mãe observa e explica o que a criança está fazendo: ‘Sacudiu’. Depois, a Cristina retira a tampa e os alimentos de

dentro do liquidificador e serve o suco, simbolicamente, em um dos copos, como instruído pelo adulto anteriormente, enquanto a cuidadora diz: ‘Joga no copo’. Em seguida, a mãe aponta para o outro copo e a Cristina, novamente, serve o suco. Finalizando, ela simboliza tomá-lo, levando o copo até a boca e fazendo sons (onomatopeia) que se referem à sua ação. A mãe observa e faz o mesmo que a criança.”

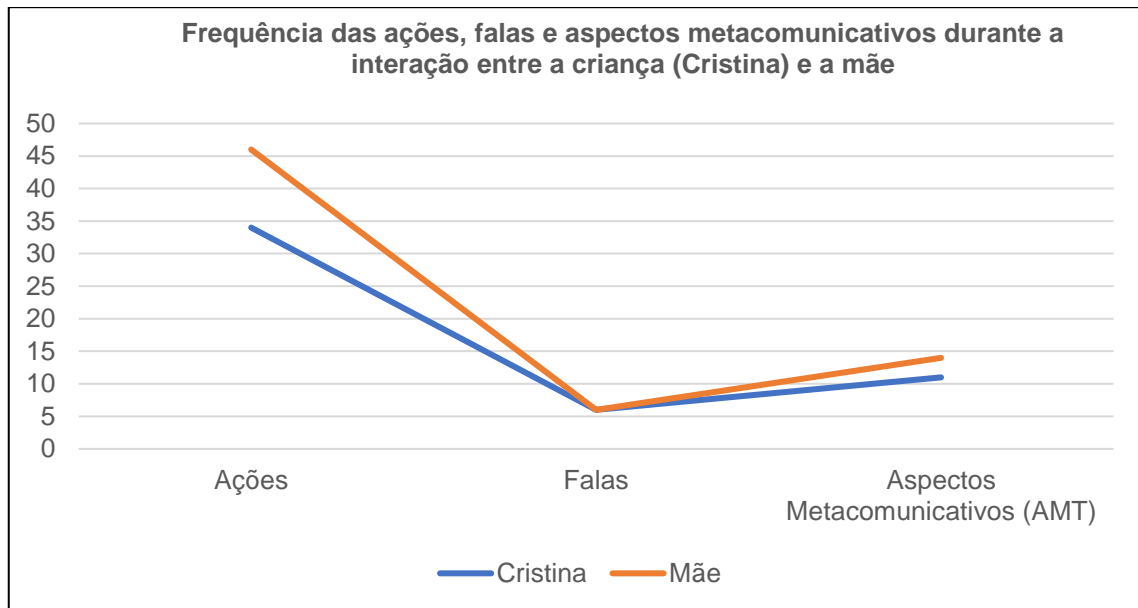


Figura 15. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Cristina) e a mãe.

Na análise também foram encontrados aspectos opostos. Na interação entre a Cristina e a mãe, demonstrada no trecho descrito e na **Figura 15**, constatou-se movimentos contrários ao da Cristina com a professora. A mãe não se envolveu na situação, o que levou a que a criança se isolasse na atividade, brincando sozinha ou com poucos momentos de interação com o adulto. O comportamento ausente da mãe, fez com que houvesse uma interação assíncrona entre mãe e filha. Enquanto a Cristina fazia os usos dos objetos, a mãe, paralelamente, fazia o mesmo, porém com outros objetos e por isso, ambas apresentaram um alto número de ações, poucas falas e aspectos metacomunicativos. Não é possível inferir o motivo exato do distanciamento da mãe. Talvez seja por falta de experiências com a brincadeira em sua infância ou até mesmo, por uma baixa instrução educacional. Também é possível considerar que as interações entre elas não têm uma frequência e, nesse sentido, diversos aspectos podem estar envolvidos na situação. Ainda assim, a criança foi capaz de realizar a atividade lúdica, possivelmente, diante dos ensinamentos aprendidos anteriormente com a professora.

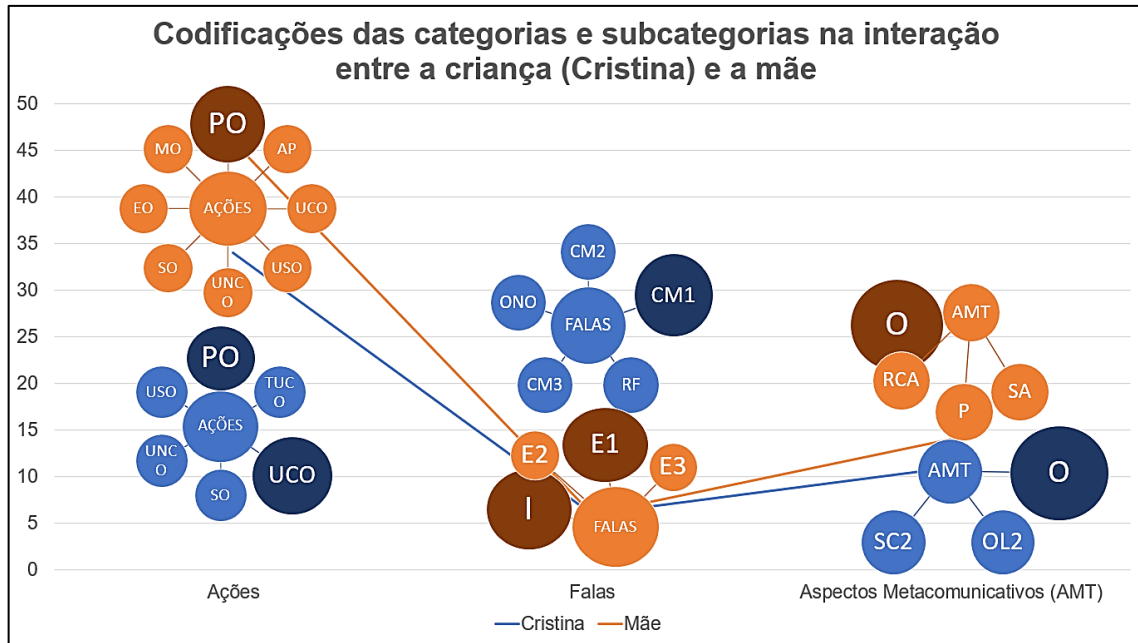


Figura 16. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Cristina) e a mãe, na atividade lúdica.

Ainda a respeito da interação criança-mãe (**Figura 16**), houveram similaridades nas ações e aspectos metacomunicativos de ambas, como *pegar os objetos (PO)* e *observar (O)* as ações e falas. Entretanto, como já foi explanado antes, a relação entre as duas ocorreu assincronicamente, portanto, por mais que a criança apresentasse sinais de interesse nas ações da mãe, até mesmo *comunicando o que iria fazer (CM1)*, ela não foi correspondida em termos relacionais, de trocas envolvendo atenção e cuidado. Conforme Lyra e Chaves (2000), para que haja um diálogo entre os indivíduos, é necessário que estes compreendam a comunicação como um processo contínuo de trocas. Segundo as autoras, o diálogo é o resultado da junção entre a comunicação e a interação. Ressalta-se aqui, que a comunicação não se refere somente a verbalizações, podendo ser feita através da troca de gestos e aspectos metacomunicativos, como um sorriso, um olhar, uma ajuda, entre outros.

Foi visto também que, a mãe dá *explicações (E1 e E3)* para a criança, mas nem sempre estavam relacionadas com as ações que a criança exercia naquele momento. Isso mostra a dificuldade da mãe em desenvolver uma leitura sobre as pretensões da criança, a ponto de conseguir interagir e brincar com ela. Tal acontecimento é confirmado em uma cena, onde a criança está usando o liquidificador, para preparar o suco e a mãe pega a faca e diz “olha, outra faca”, mostrando o objeto para a criança. A criança observa a ação da mãe, mas rapidamente continua o que estava fazendo. A atitude da Cristina demonstra que esse comportamento da mãe, não é algo tão incomum em suas interações. Ocorre com uma frequência, que foi

normalizado entre as duas, e talvez, essa seja a maneira que ambas encontraram para manter um bom relacionamento.

Na sequência, serão apresentados os dados relacionados ao Alex, seguindo a mesma ordem e estrutura das demais crianças. Ou seja, uma discussão a partir das descrições dos trechos e dos gráficos abrangendo as categorias e subcategorias, nas interações entre a Alex-professora e a Alex-mãe.

Descrição do trecho recortado do momento de interação entre o Alex e a professora:

"No início do trecho, a professora diz: 'Você vai fazer outro?', referindo-se a fazer um suco. A criança, que está com a metade da melancia na mão, responde: 'Sim' e coloca a fruta no liquidificador, enquanto a educadora incentiva: 'Então faz'. A criança ao finalizar a ação, diz: 'Eu gosto de fazer de melancia de novo', fazendo referência ao suco, pois já havia feito antes deste trecho, durante a atividade, o suco com a mesma fruta. A educadora responde: 'Tá bom' e pergunta: 'Você gosta de melancia, hein?!', observando as ações da criança. Por sua vez, o Alex responde: 'Eu gosto de melancia' e complementa: 'Eu gosto de cenoura também.' Em seguida, pega a cenoura. A professora pergunta: 'Quer misturar? Suco de melancia com cenoura'. A criança separa a verdura com as mãos, coloca a metade dentro do liquidificador e responde: 'Sim'. Logo depois, pega a outra metade da melancia e tenta colocar no liquidificador. Quando percebe que não há espaço suficiente para todos os alimentos, ele retira a metade da cenoura e deixa as duas metades da melancia. A professora então explica: 'Acho que não vai caber tudo não' e o Alex comunica: 'Cabe só um *troço* da melancia'. A professora concorda, dizendo: 'É. Só uma metade de uma melancia. *Num é?*'. O Alex pergunta: 'Só uma metade?' e ela responde: 'Só'. Durante o diálogo, o Alex retira metade da melancia, deixando somente uma e pega a tampa, para tampar o liquidificador. Ao encerrar a ação, a professora aponta para a cenoura e pergunta: 'E a cenoura?'. A criança olha para o alimento e pergunta: '*Ué*, a cenoura?'. A cuidadora então responde: 'É, pode colocar aí, se você quiser'. Em seguida, o Alex retira a tampa, pega a cenoura e coloca no liquidificador, comunicando: 'Eu gosto de cenoura!'.

Depois, ele coloca a tampa novamente no aparelho, enquanto a professora pausa e observa as suas ações.

Em sequência, a educadora dá uma nova instrução: ‘Liga aí, pra ele bater’, fazendo alusão ao liquidificador. O Alex então pergunta: ‘Ué, que número é esse?’, mencionando a numeração que tem no botão de ligar/desligar no aparelho. A professora responde: ‘É a velocidade’, aponta para o botão e instrui: ‘Coloca no três, *pra* bater bem rapidinho *pra* gente’. Novamente, a criança pergunta: ‘No três?’ e o adulto responde: ‘É, vira ele no três’ e aponta outra vez para o botão. Seguindo a instrução dada, a criança gira o botão até o número três e a professora faz sons (onomatopeia), relacionados ao liquidificador em funcionamento e movimenta as mãos e os braços, dando entonação para o uso do aparelho. Durante a movimentação, ela diz: ‘Balança ele assim, *oh*’, mas a criança ignora o comando e retira a tampa do liquidificador.

Em seguida, a professora pega os dois copos, mostra para a criança e fala: ‘Toma. Meu copo e o seu copo’, instruindo a criança a colocar o suco nos copos, simbolicamente. A criança pergunta: ‘O meu copo e o seu copo?’. Ao mesmo tempo em que serve o suco em cada copo, faz referência a eles individualmente, dizendo: ‘O meu copo... O seu copo.’ A professora mostra e entrega um dos copos para a criança, falando: ‘*Oh!* Toma o seu, *oh*’ e simboliza tomar o suco, no copo que está em suas mãos, como demonstração para a criança fazer o mesmo. A criança pega o copo e observa a ação da cuidadora, que aponta para o copo do Alex e diz: ‘Hum. Tá uma delícia. Prova!’. A criança ignora a instrução do adulto e não toma o suco.”

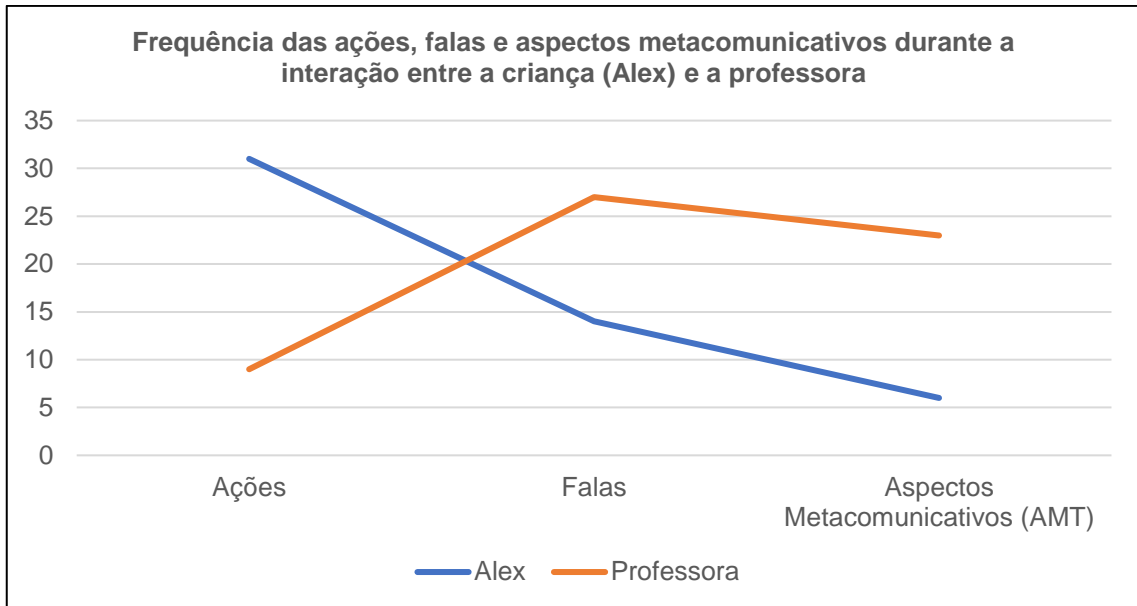


Figura 17. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Alex) e a professora.

Dando sequência, o Alex apresentou um trabalho bastante rico com a professora. Entre as três crianças analisadas, ele foi o mais comunicativo e interativo com a educadora, mostrando-se frequentemente interessado no que estava sendo proposto. A professora, por sua vez, mais uma vez dirigiu a atividade permitindo que a criança explore os objetos e se autorregule nas ações e objetivos da situação lúdica, prestando atenção nas ações da criança, a fim de promover a sua autonomia. Como discutido antes, o comportamento da professora se revelou como uma facilitadora dos processos de desenvolvimento da criança, permitindo que ela explorasse e pudesse se apropriar da aprendizagem específica. Segundo Rodríguez (2009), as expressões realizadas pela criança ou pelo adulto, são efetivas a partir da receptividade do outro. Neste caso, o comportamento instrutivo da professora e a comunicação verbal e não verbal do Alex, se relacionaram de tal maneira a construir uma interação fluida entre os dois. Essa construção foi baseada em aspectos específicos, que serão demonstrados na figura logo após.

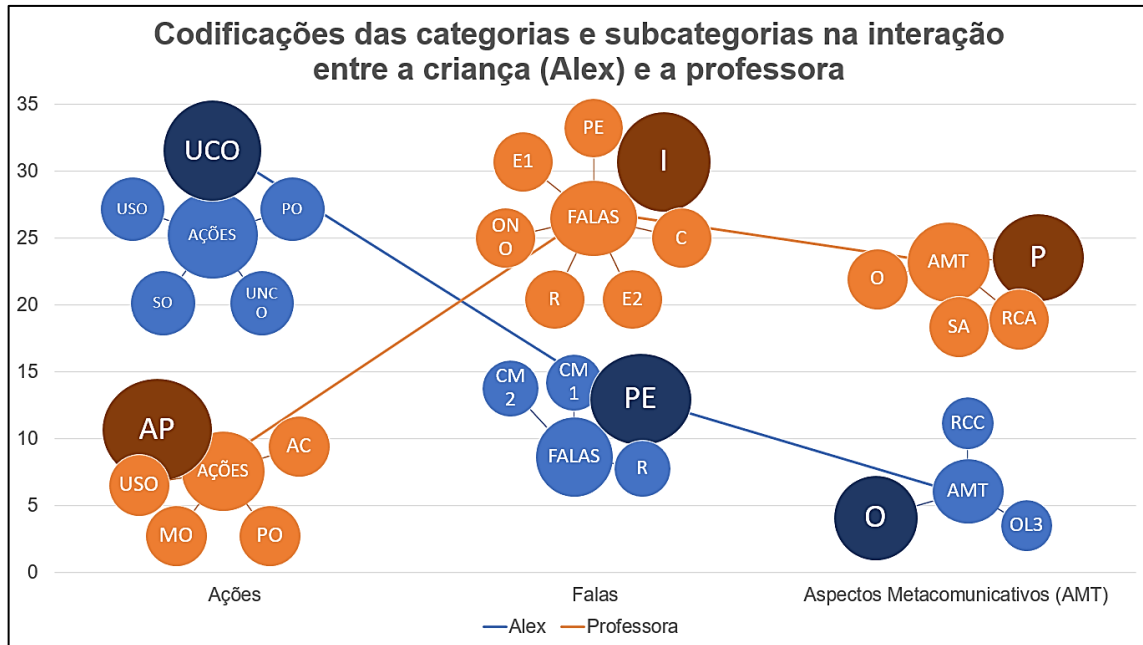


Figura 18. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Alex) e a professora, na atividade lúdica.

No que se refere à interação Alex-professora, houve um destaque nas *observações* (*O*) do Alex, perante as ações da professora, *perguntando* (*PE*) com frequência sobre os objetos e fazendo mais *usos convencionais dos objetos* (*UCO*), do que qualquer outro. Já a professora, bastante comunicativa, constantemente *apontou* (*AP*) ao *instruir* (*I*) e *pausou* (*P*), quando necessário, incentivando a autonomia do Alex, assim como fez com as outras crianças. O Alex, totalmente imerso na atividade, enriqueceu as dinâmicas comunicativas entre ele e a professora, ocasionando o aparecimento de subcategorias como *responder* (*R*) e *concordar* (*C*) com o outro. Em síntese, a interação entre a criança e o adulto, no ponto de vista do desenvolvimento e aprendizagem da criança, é visto que, esta é sustentada por meio de trocas interpessoais e de ferramentas e instrumentos culturais (Dias & Bhering, 2004).

Essa troca pôde ser explicitada em uma cena, onde a criança pega o liquidificador para fazer o suco e pergunta “*ué, que botão é esse?*”, referindo-se ao botão que tinha no liquidificador. A professora respondeu “*é o botão de velocidade. Coloca no três, pra bater bem rapidinho pra gente*”. Em seguida, a criança pergunta “*no três?*” e a professora responde “*é*”. A criança gira o botão até a “*velocidade*” três e um pouco depois a professora faz o som “*shhh*” (onomatopeia), rapidamente, se referindo ao som que o liquidificador faz e dando uma entonação para a velocidade que a criança colocou. Como dito antes, nesta cena pôde-se notar o interesse da criança em aprender sobre os objetos e sobre a atividade, mas também foi visto a postura da professora na promoção de engajamento da criança, incentivando a imaginação e permitindo os processos de autorregulação e aprendizagem durante o processo. Além disso, ela

apresentou para o Alex o uso convencional do objeto em questão, o transportando para um mundo culturalmente construído.

Descrição do trecho recortado do momento de interação entre o Alex e a mãe:

“A mãe pega a faca e a abóbora, e, pergunta: 'Será que corta?'. Em seguida, faz o uso da faca e descobre que consegue cortar, dizendo: 'Corta', mas finaliza a ação separando a verdura com as mãos. Ela mostra a abóbora para a criança e fala: 'Olha!'. Ao mesmo tempo, a criança que já está com a cenoura nas mãos, observa as ações da mãe. Logo depois, coloca a cenoura inteira no liquidificador. A cuidadora se dirige até o Alex, aproxima a abóbora dele e diz: 'Usa a metade. Tem que cortar a cenoura também'. Então, pega a faca, retira a cenoura do liquidificador, aproxima a tábua de si e corta a verdura na tábua. Novamente, o Alex observa as ações da mãe. Ao finalizar a ação, a mãe entrega metade da cenoura para a criança, que pega o objeto e coloca no liquidificador. Em seguida, ele vai em direção à outra metade da cenoura, que está no chão, pega e também coloca no aparelho. Durante a ação da criança, a mãe pega o morango, diz: 'Deixa eu cortar aqui o morango' e corta a fruta, em cima da tábua. O Alex observa e ao finalizar a ação, a cuidadora entrega a metade do morango para ele. Ele pega a fruta e coloca no liquidificador. Novamente, a mãe pega a uva, diz: 'E a uva também, né?!', corta a fruta, igualmente fez com os outros alimentos e entrega a metade da fruta para a criança.

Dando sequência, a criança coloca a uva no aparelho, enquanto a sua mãe observa e pergunta: 'E agora? Pode fazer o suco? Tem que colocar uma água, né?!'. Após a sua fala, a cuidadora pega o copo, leva até a caixa onde estavam os objetos e simboliza pegar a água. Em seguida, realiza a ação de derramar o líquido no liquidificador, também simbolizando. Neste momento, o Alex observa as ações da mãe, enquanto organiza as frutas e a verdura dentro do liquidificador, pois percebeu que haviam muitas e não estavam cabendo no espaço. Ele coloca as duas metades da cenoura e a metade do morango. A mãe observa e diz: 'Pronto! Agora pode bater o suco. Pega a *tampinha*'. O Alex tenta colocar a metade da uva no liquidificador, mas não consegue por causa do espaço. A mãe, que estava

observando as suas ações, tira um pedaço da cenoura, para que caiba a uva e explica a sua ação: ‘Não vai caber não. Tira um pedaço aqui. Agora cabe’. A seguir, pega a tampa e coloca no liquidificador.

Em continuidade, a mãe diz: ‘Agora a gente bate. Liga aí o liquidificador’. A criança atende ao comando e gira o botão de ligar/desligar, ao mesmo tempo em que a sua mãe segura o aparelho. Após concluir a ação, o Alex questiona: ‘Ué, não quer ligar’ e a mãe discorda, dizendo: ‘Ligou. Olha ele fazendo barulho’. Logo começa a emitir sons referentes ao liquidificador ligado, divertindo a criança, que sorri olhando para ela e diz: ‘Eu ouvi’. A cuidadora também sorri e fala: ‘Viu?’ e ele responde: ‘É’. Adiante, a mãe tira a tampa do aparelho e os alimentos de dentro, perguntando: ‘Vamos colocar o suco?’. O Alex observa as ações do adulto, atentamente, segurando o copo para que a mãe possa servir o suco. A mãe desencaixa o copo da base do liquidificador, serve o suco no copo do Alex, simbolicamente, falando sobre: ‘Bora tomar um suco. Cadê o meu?’. Seguindo, pega o outro copo e serve o suco para si, explicando: ‘Agora o meu’. O tempo todo a criança está observando as ações do adulto e sorrindo. Quando termina de servir o seu copo, a mãe pega o copo, a criança pega o outro eles brindam, batendo um instrumento no outro, durante a fala da mãe: ‘Saúde’.”

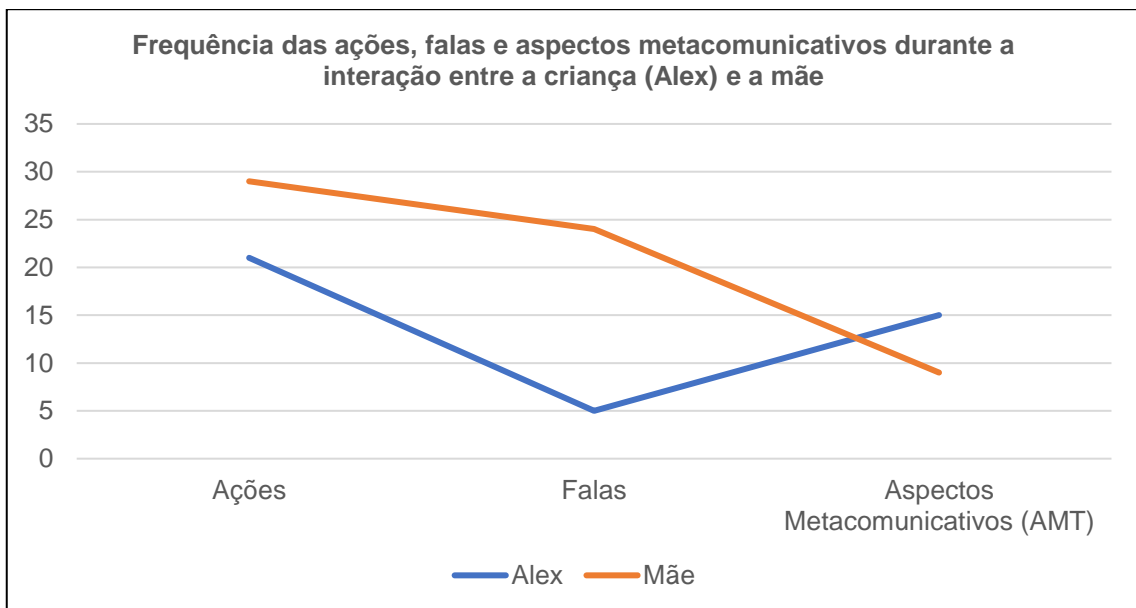


Figura 19. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos, durante a interação entre a criança (Alex) e a mãe.

Em relação à interação Alex-Mãe (**Figura 19**), a criança não se mostrou tão diferente quando comparado à professora, fazendo os usos dos objetos e se comunicando com a sua mãe, mesmo que em menor frequência. Todavia, a mãe apresentou mais ações que a criança, o que a princípio se relacionou ao seu desejo de coordenar a atividade, mas que posteriormente, se tornou em um controle da situação, não dando espaço para a criança agir em alguns momentos. Sobre o domínio estabelecido pela mãe, pode-se refletir que ocorreu devido a alguns aspectos de preocupação e cuidado com a execução da atividade (o preparo do suco), além da intenção em fazer a criança compreendê-la. Por esse motivo, a mãe se configurou como uma participante ativa, principalmente nas dinâmicas comunicativas.

No gráfico a seguir, serão discutidos os desdobramentos da interação entre o Alex e a mãe, diante das subcategorias, como explicitado anteriormente com as outras crianças.

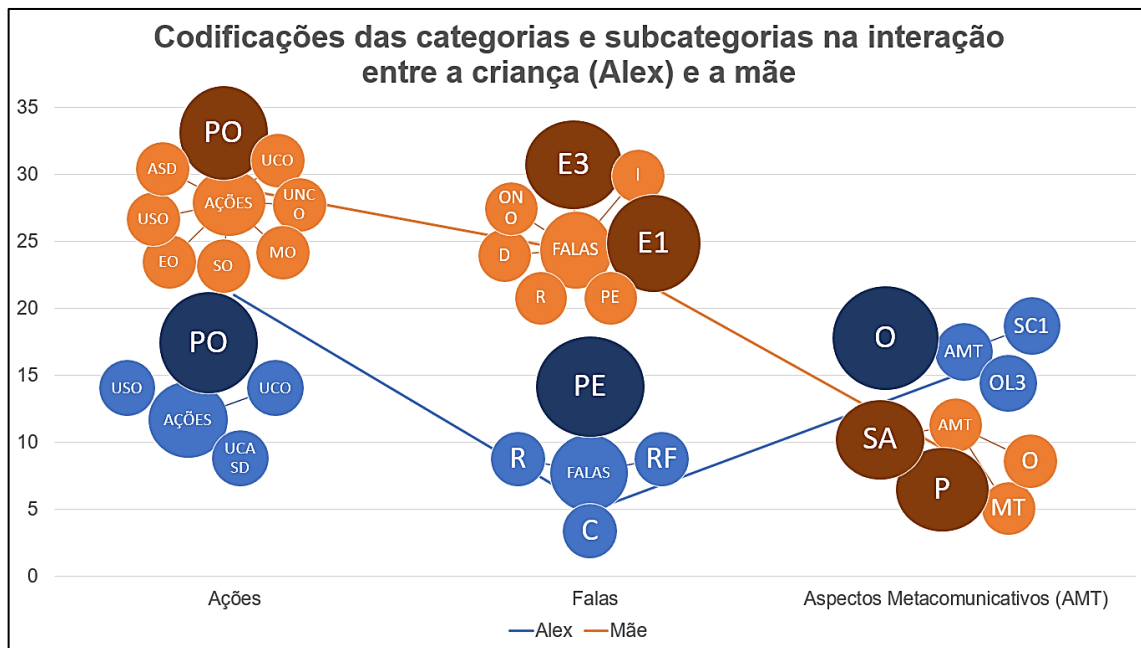


Figura 20. Codificações das categorias e subcategorias envolvidas na interação entre a criança (Alex) e a professora, na atividade lúdica.

Dando sequência, na interação criança-mãe, a criança *observa* (*O*) frequentemente as ações do adulto, além de *perguntar* (*PE*) mais sobre os objetos, mostrando um interesse da sua parte, assim como foi visto na relação com a professora. E ainda, diante das suas ações, apresentou uma quantidade maior em *pegar os objetos* (*PO*) para fazer diferentes usos. A mãe também *pega os objetos* (*PO*) com uma maior frequência assim como a criança, porém, diferente da mãe, a criança não pega em nenhum momento na faca. Somente a mãe fez o uso deste instrumento, empobrecendo as significações culturais da criança relacionados ao uso do objeto. Esse comportamento mostrou uma construção de dinâmicas interativas entre a mãe e o

filho, possivelmente anterior a atividade lúdica. Pode-se pensar que a criança seja privada de manusear uma faca em casa, por se tratar de um instrumento considerado perigoso para crianças pequenas, e, por isso, mesmo a faca sendo de brinquedo, a mãe apresentou uma postura cuidadora em relação à criança. Tendo em vista que o adulto é responsável por proporcionar espaços para a criança interagir com o objeto, não oportunizar a criança em usar a faca, pode ser visto como um modo de agir definido por um caráter cultural e social, construído ao longo do tempo (Alencar & Rengifo-Herrera, 2019), através até mesmo de experiências prévias.

Na rotina escolar brasileira – mais especificamente, no Distrito Federal – o uso da faca não é comum, justamente por se tratar de um instrumento que pode apresentar riscos para a criança ao manuseá-lo. Entretanto, o fato de as crianças pequenas não terem acesso a utensílios como garfo e faca no momento de se alimentar, pode gerar dificuldades no aprendizado sobre a convencionalidade destes objetos, levando às crianças a recorrer muitas vezes à colher, que lhes é mais familiar, mesmo com uma idade mais avançada. Os usos dos utensílios na alimentação são importantes para o processo de desenvolvimento da criança, pois são vinculados à componentes que permeiam contextos educacionais, relacionais, culturais, que encaminham à uma construção de identidade e à uma dimensão de valores (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020).

Contudo, a maneira como a mãe guiou a atividade, demonstrou atenção e responsividade com a criança. Ela por várias vezes *explicou* (*E1 e E3*) o que estava fazendo e sobre os objetos em uso, convidando a criança a interagir com ela. E ainda, *pausou* (*P*) quando considerou fundamental incentivar o seu filho a ter uma autoconfiança em desenvolver as suas ações. A todo instante, ela trouxe para a atividade elementos significativos sobre o processo alimentar, dando sentido para o que estava sendo proposto.

Estes elementos puderam ser vistos em uma das cenas, onde os dois (mãe e criança) estavam na parte final do preparo do suco, colocando as frutas no liquidificador, preparando para batê-las e de repente, a mãe pega um copo e diz “*tem que colocar uma água, né?*”. Em seguida, pega o copo, leva até a caixa que estavam as frutas e simboliza o movimento de pegar a água. A fala em consonância à ação da mãe, apesar de estarem simbolizando a água – não havia água na caixa –, ao mesmo tempo, estavam se referindo à convencionalidade do preparo do suco (Rodríguez, 2009), pois em qualquer receita de suco, é necessário colocar água junto com as frutas. Naquele momento, a mãe transportou a criança para o seu mundo, com as suas experiências e vivências culturais e através da brincadeira e da imaginação, conseguiu fazer com o que o filho se apropriasse de conhecimentos, talvez, não aprendidos antes.

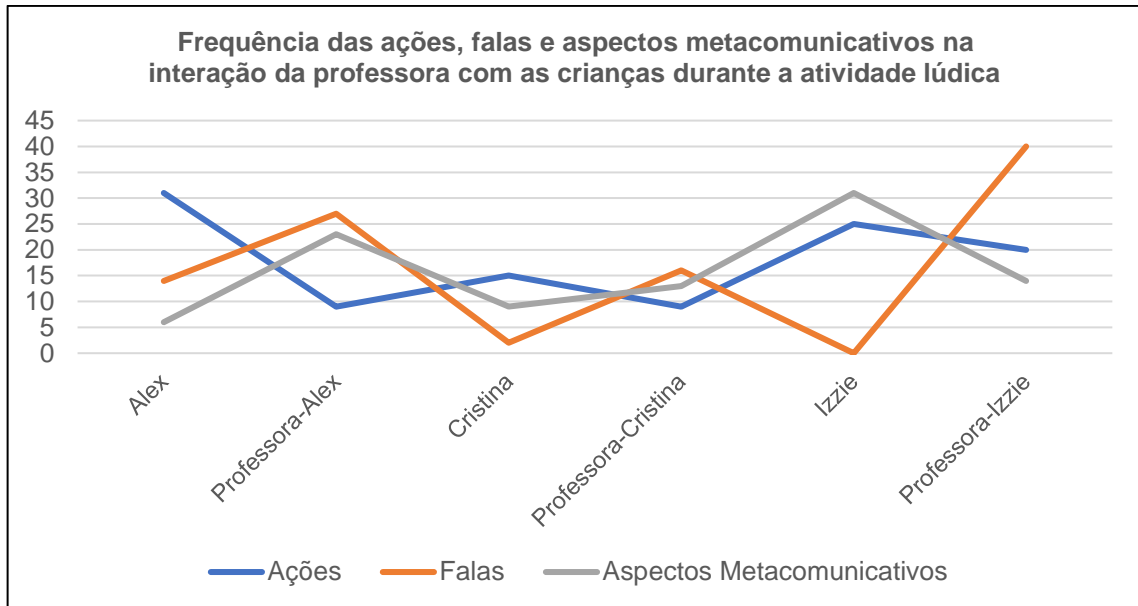


Figura 21. Gráfico sobre a frequência das ações, falas e aspectos metacomunicativos na interação da professora com as crianças, durante a atividade lúdica.

Para finalizar a análise das interações, a **Figura 21** mostra a interação da professora com as três crianças. Nota-se como a professora estabelece processos comunicativos fluidos, com uma dinâmica rica em elementos que favorecem o aprendizado das crianças. Ela manteve uma postura facilitadora e promotora do envolvimento das crianças na atividade lúdica. A interação entre a professora e as crianças, foi desenvolvida diante das particularidades de cada criança. A professora, sempre atenta, protagonizou uma espécie de “dança”, onde suas falas, ações e aspectos metacomunicativos foram entrelaçados com os elementos das crianças. Isto é, quando a criança se comunicou menos, necessitou de instruções e/ou de assistência para finalizar as ações, foram os momentos em que a professora verbalizou e agiu mais. Já, quando a criança demonstrou maior facilidade em realizar os usos dos objetos, a professora recuou, incentivando a autonomia da mesma. As ações da professora podem ser consideradas como espaços que favorecem a autonomia. Esse aspecto é identificado por autores como Gaulke (2014) ao dizer que “[...] é a percepção das diferenças e semelhanças no cotidiano da prática pedagógica que alimenta a autonomia das crianças, em razão da qual o professor não faz pelos alunos, mas com eles”. As ações da professora facilitam reflexão e a configuração de formas de pensamento autorreguladas.

Materialidade

A partir dos aspectos mostrados anteriormente, pode-se identificar como a materialidade se fez presente nas interações, não somente por se tratar de uma atividade lúdica envolvendo o

uso dos objetos, mas também, pelos signos que foram emergindo no processo de desenvolvimento e de apropriação de conhecimento nas relações. Quando se fala do mundo físico, é necessário considerarmos os signos como componentes desse processo, pois o mundo material não há como existir se não houverem signos para representá-los (Rodríguez & Moro, 1998). A partir disso, será discutido a seguir a relação entre as interações sociais e a materialidade, numa perspectiva triádica (adulto-objetos-crianças). Estes quesitos serão abordados a partir das observações da fase 1, que apresentou elementos físicos e sociais relevantes na rotina alimentar e escolar, e, a partir dos trechos analisados microgeneticamente na fase 2, que revelaram as interações entre os objetos, as cuidadoras e as crianças, em um contexto de brincadeira e de alimentação.

A princípio, na fase 1, foram 5 refeições observadas, cada uma com alimentos diferentes, mostrando uma diversidade de preparações alimentares e de utensílios distribuídos para comer. No café da manhã, o pão foi servido em potes de vidro e o café com leite, na caneca de alumínio. Nos lanches, o mesmo pote foi utilizado para a distribuição de frutas e pipoca. Já no almoço e jantar, as refeições foram servidas em pratos fundos, de vidro. Diante de tal diversidade de utensílios, um se apresenta como protagonista em quase todas as refeições: a colher. A colher, com a função de carregar a comida até a boca ou servir o alimento, apesar de se mostrar tão presente na rotina alimentar das crianças, tão pouco foi apresentada no refeitório escolar. Ainda assim, exerceu seu papel cultural e social, se mostrando como um importante elemento nas interações entre as crianças e os adultos.

Continuamente, a colher se manifestou como um vinculador da relação entre o adulto e a criança. Como por exemplo, quando a criança que estava recusando a comida, foi auxiliada pela cuidadora ao pegar a colher e levar até a boca da criança ou algumas vezes, somente através de assistências semi-diretas – está é uma ação denominada por Ishiguro (2014), que a define quando a cuidadora coloca a mão da criança em cima da colher, para que consiga comer sozinha e foi considerada nessa pesquisa, como uma subcategoria relacionada às ações do adulto. A assistência do adulto, sobre o objeto, demonstrou para a criança a funcionalidade do objeto em si, mas também definiu uma interação entre a criança e o adulto, baseada em aspectos afetivos, de cuidado e pedagógicos.

A colher teve o seu destaque no refeitório, mas na atividade lúdica da fase 2, diferentes objetos foram protagonistas nas relações. Além disso, os alimentos se mostraram como constituintes das interações assim como os objetos, pois carregam significados que perpassam

aspectos históricos, culturais, religiosos e outros (Ishiguro,2009, 2014) e foi por esse motivo, que os alimentos foram considerados nessa pesquisa como *objetos naturais*.

Para contextualizar as discussões que virão a seguir, serão destacados os significados dos usos. Isto é, quais são as definições de usos convencionais, não convencionais e simbólicos dos objetos usados nessa pesquisa.

Quadro 12. Usos dos objetos

Uso convencional	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar a fruta ou verdura com a faca; • Cortar a fruta ou verdura em cima da tábua; • Colocar a fruta ou verdura no liquidificador; • Colocar a tampa do liquidificador; • Ligar o liquidificador.
Uso não convencional	<ul style="list-style-type: none"> • Partir a fruta ou a verdura com a mão; • Mexer o liquidificador, com as mãos; • Colocar o copo em cima do prato.
Uso simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar o suco do liquidificador, no copo; • Beber o suco; • Pegar a água com o copo; • Dar outras funções para os objetos.

Para discutir a materialidade, os tipos de objetos (objetos naturais, instrumentos e aparelho) foram quantificados diante das ações, falas e aspectos metacomunicativos da criança e do adulto, como mostra a **Figura 22** e as demais, a seguir.

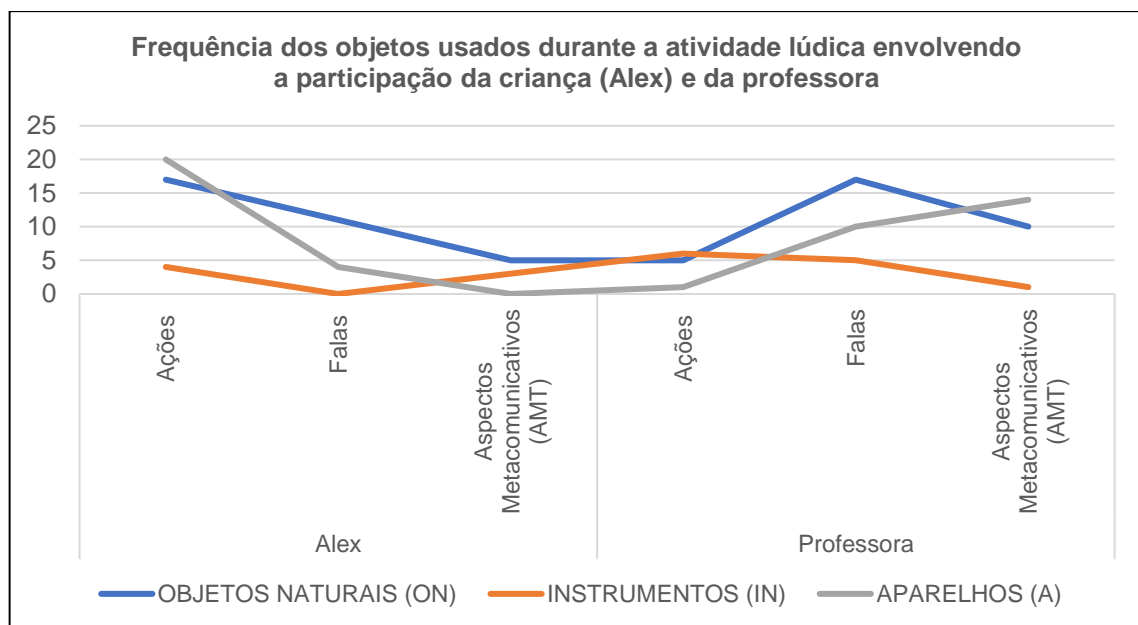


Figura 22. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica envolvendo a participação da criança (Alex) e da professora.

Nesta figura, pode-se observar que os *objetos naturais* (frutas e verduras) foram mais presentes nas ações do Alex e nas falas da professora, assim como o *aparelho* (liquidificador). Isso ocorreu, pois, a criança passou um tempo maior da atividade, na parte final do preparo do suco. Ou seja, ela pegava a fruta ou a verdura, para colocar no liquidificador. E nesta interação, enfatiza-se o uso da verdura (a cenoura) para fazer o suco e o incentivo da professora nesse processo. O uso da cenoura perpassa fatores ligados a hábitos alimentares saudáveis e mostra um aspecto social e material que interliga a relação entre os dois (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020), pois não é comum o uso de verduras no preparo de sucos.

Dando continuidade, os *instrumentos* não se destacaram neste trecho, mas não deixaram de ser utilizados. Entre eles, o copo ficou em evidência na relação entre a criança e o adulto, pois foram usados para tomar o suco, simbolicamente. O copo tomou destaque neste momento, pois o uso convencional vinculado a ele, é carregar um líquido – neste caso o suco – e esta funcionalidade foi construída historicamente, culturalmente e socialmente. Ou seja, os objetos foram construídos baseados em regras e convenções estabelecidas pela sociedade e por isso, os seus usos são específicos e vão de encontro com cada cultura (Alencar & Rengifo-Herrera, 2019). A fim de especificar ainda mais os usos dos objetos, a seguir, serão discutidas as subcategorias vinculadas aos objetos naturais, instrumentos e aparelho, de acordo com as ações, falas e aspectos metacomunicativos da criança e do adulto. Os círculos evidenciam as subcategorias relacionadas aos objetos e os que estão em destaque, demonstram uma maior frequência desses usos.

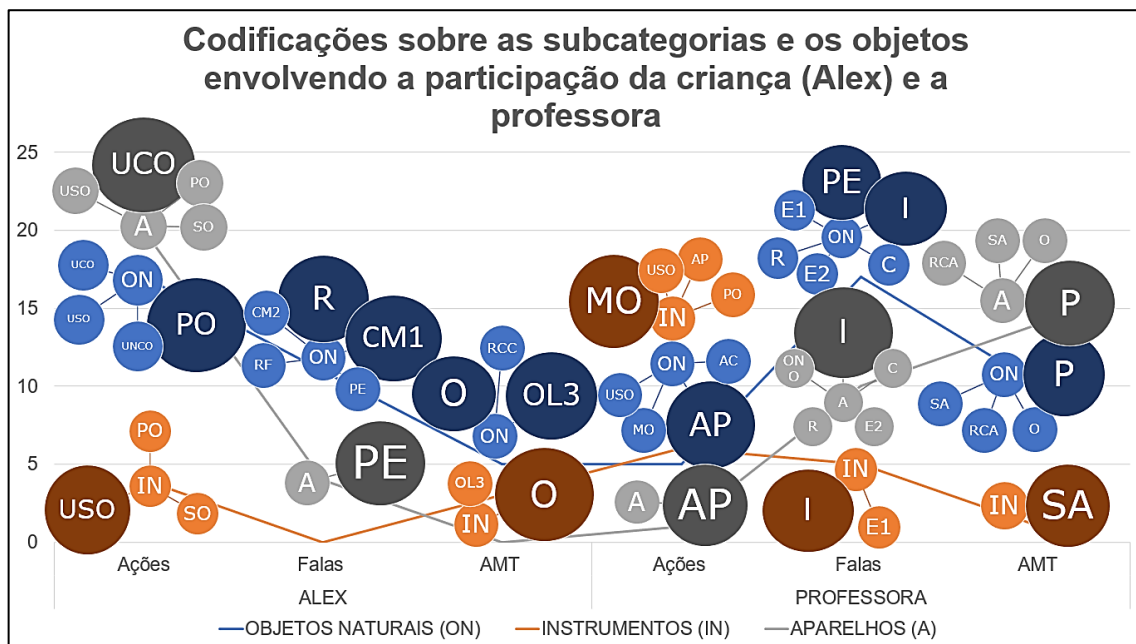


Figura 23. Codificações sobre as subcategorias e os objetos envolvendo a participação da criança (Alex) e da professora.

Como dito anteriormente, o liquidificador e as frutas foram os objetos mais utilizados pelo Alex. Isto é, a criança *pega o objeto natural (PO)* com mais frequência, para fazer o *uso convencional do aparelho (UCO)*. Já em relação ao instrumento, ele faz mais *usos simbólicos do copo (USO)*. Exemplificando, após finalizar o uso do aparelho, a criança coloca o suco no copo, simbolicamente. Rodríguez (2009) afirma que, para a compreensão dos usos simbólicos, é visto que dispomos de regras comuns que nos possibilitam nos compreender dessa forma. Ou seja, mesmo sem o suco, a criança e o adulto compreendem que a partir do uso da fruta e do liquidificador, o resultado é o suco e este, deve ser tomado em um copo. É importante ressaltar que, as ações da criança quanto aos usos dos objetos, foram impulsionadas pela conduta da professora. Em suas ações e falas, é notória a postura pedagógica que teve com a criança. Ante todos os objetos, apresentou uma maior frequência em *apontar (AP)* e *mostrar o objeto (MO)*, enquanto *instruiu (I)* e *perguntou (PE)* sobre eles para a criança, fazendo com que a criança participasse da atividade e a fizesse com autonomia.

Em relação aos aspectos metacomunicativos, o Alex não os utilizou para se comunicar a respeito do aparelho, mas quanto aos instrumentos e objetos naturais, *observou (O)* as ações da professora e *olhou (OL3)* para ela, após as instruções e perguntas. A professora, por sua vez, *pausou (P)* quando o Alex fez o uso dos objetos naturais e do aparelho, e, *sorriu (SA)*, quando ele fez o uso do instrumento. Ou seja, a metacomunicação entre ambos foi de um jeito a fomentar os usos dos objetos, principalmente por parte da professora, pois a mesma conduziu a atividade para que houvesse um protagonismo compartilhado entre os dois. Houve uma intenção por trás das ações da professora, fazendo com que os aprendizados diante da atividade lúdica, fossem estendidos à outras relações e contextos (Gaulke, 2014), como veremos na interação a seguir.

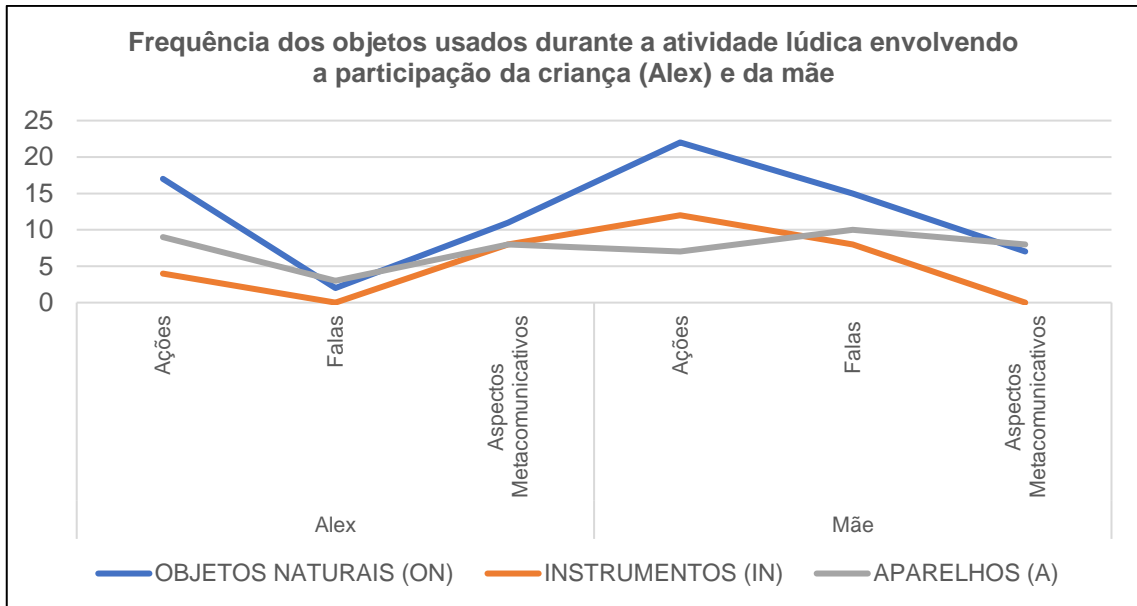


Figura 24. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Alex) e da mãe.

Na sequência, temos em evidência os objetos naturais, nas ações do Alex e da mãe, mostrados na **Figura 24**. Isso ocorreu, pois a mãe ficou responsável pelo corte das frutas e a criança, por colocar no liquidificador. Dessa forma, é visível como a criança quase não faz uso dos instrumentos, fazendo mais dos objetos naturais e do aparelho, enquanto a mãe, usa mais os objetos naturais e os instrumentos. A distribuição de funções durante a atividade não foi verbalizada em momento algum, entretanto, as atitudes da mãe foram intuitivas, de um jeito passional. Não precisaram ser ditas, para serem compreendidas. A criança exerceu o seu papel e de acordo com as ferramentas que tinha, mostrou interesse em usar o aparelho e os objetos naturais.

No caso do Alex, como já dito antes, ele não fez o uso da faca, portanto, o instrumento indicado na figura, é o copo. Mais uma vez, o copo protagonizou a sua função e emergiu diante da interação entre a criança e o adulto, como demonstrado na figura a seguir.

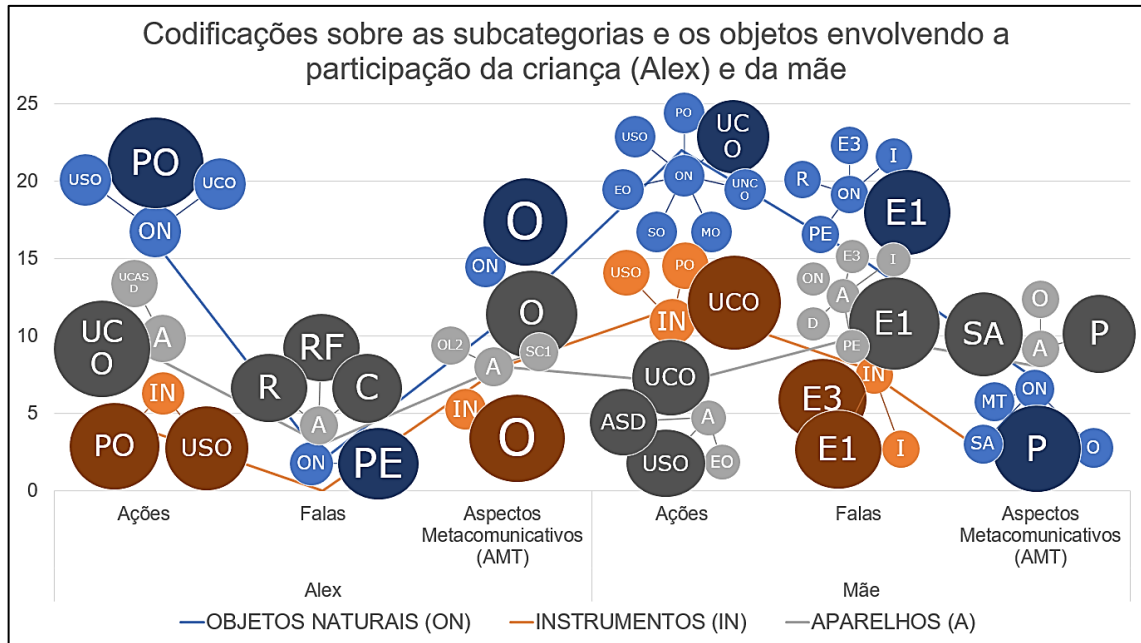


Figura 25. Codificações sobre as subcategorias e os objetos envolvendo a participação da criança (Alex) e da mãe.

Na **Figura 25**, a criança pega o instrumento (*PO*) e faz o uso simbólico (*USO*) dele, assim como fez durante o seu momento com a professora. Em outras palavras, novamente, o uso do copo, juntamente com o suco, foi simbolizado nas ações da criança e do adulto. Segundo Rodríguez (2009), os símbolos se amparam nos usos públicos e convencionais. Ou seja, o ato de levar o copo até a boca e algumas vezes, ainda emitir sons referentes a tomar um líquido (onomatopeia), faz com que pensemos que o suco está ali, mesmo não estando. Ações como essas mostram que no mundo físico, o imaginário é uma das essências da interação.

Foi visto também como a criança *observou* (*O*) as ações da mãe, referente aos usos dos objetos e ainda, mostrou sinais comunicativos e afetivos (sorrisos) referentes ao liquidificador e aos alimentos, uma vez que estes objetos eram os seus principais focos, durante a atividade. A mãe, no que lhe toca, mostrou grande responsividade diante dos objetos utilizados por ela e pela criança. Pois, apesar de não ter oportunizado o Alex em usar a faca, enquanto ela fazia o uso, *explicou* (*E1*, *E3*) a todo instante sobre o instrumento e o objeto natural, assim como quando fez o uso do aparelho também. E enquanto a criança brincava, a mãe *pausou* (*P*) de modo a não interromper o processo de apropriação de conhecimento da criança, acerca dos usos dos objetos. Palacios, Rodríguez & Méndez-Sánchez (2018) mostram como a mediação e a comunicação do adulto são relevantes na construção dos signos que emergem no uso dos objetos. Ou seja, a postura mediadora da mãe, gerou para a criança uma emergência de significados relacionados aos utensílios e aos alimentos, fazendo com que ela se relacionasse com estes objetos intimamente, de uma forma afetiva.

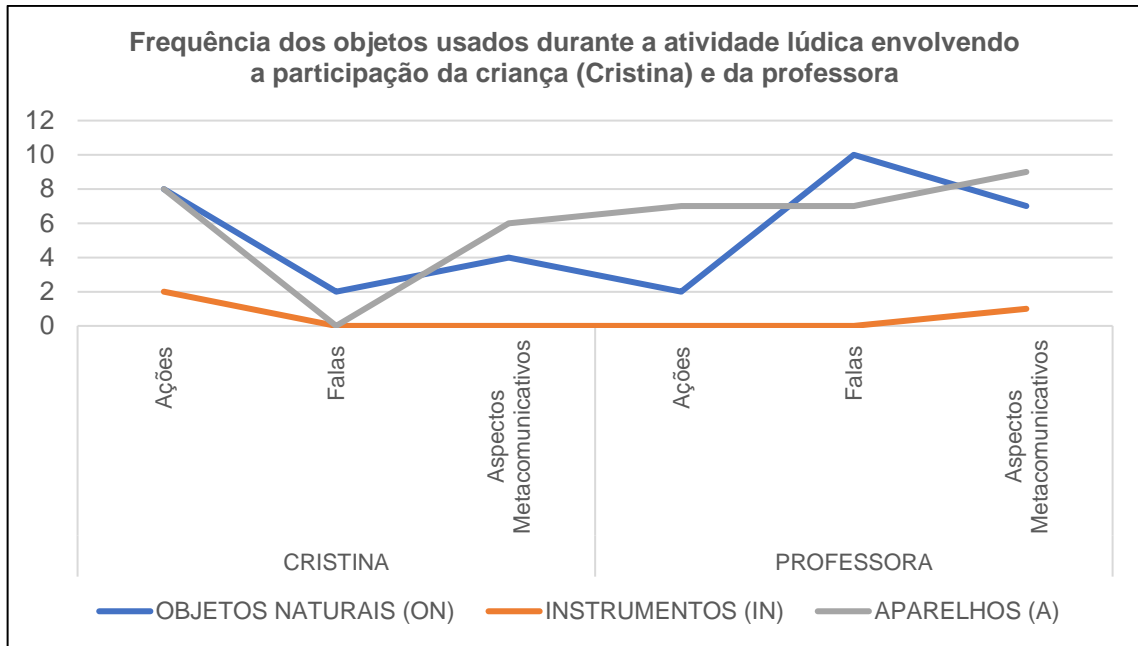


Figura 26. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da professora.

Na **Figura 26**, que mostra os usos dos objetos durante a interação Cristina-professora, nota-se que os instrumentos novamente não se destacaram nas relações. Entretanto, este é um momento marcado pelo uso da faca, por parte da criança. Logo que inicia, a criança já se movimenta para pegar o instrumento e o objeto natural, para cortá-los e fazer o suco. Após cortar as frutas, ela passa a interagir com o aparelho e, daí em diante, não utiliza mais os instrumentos. Por esse motivo, eles não aparecem em suas falas e aspectos metacomunicativos.

Como a professora adotou a postura de dar liberdade às crianças para fazerem suas escolhas, ela se movimenta de acordo com as ações da criança. Logo, ela também não faz uso dos instrumentos em sua interação com a Cristina. Entretanto, a professora não deixou de instruir e guiar a atividade ante os objetos usados pela criança, o que é constatado na alta frequência dos objetos naturais e aparelho, em suas falas e aspectos metacomunicativos.

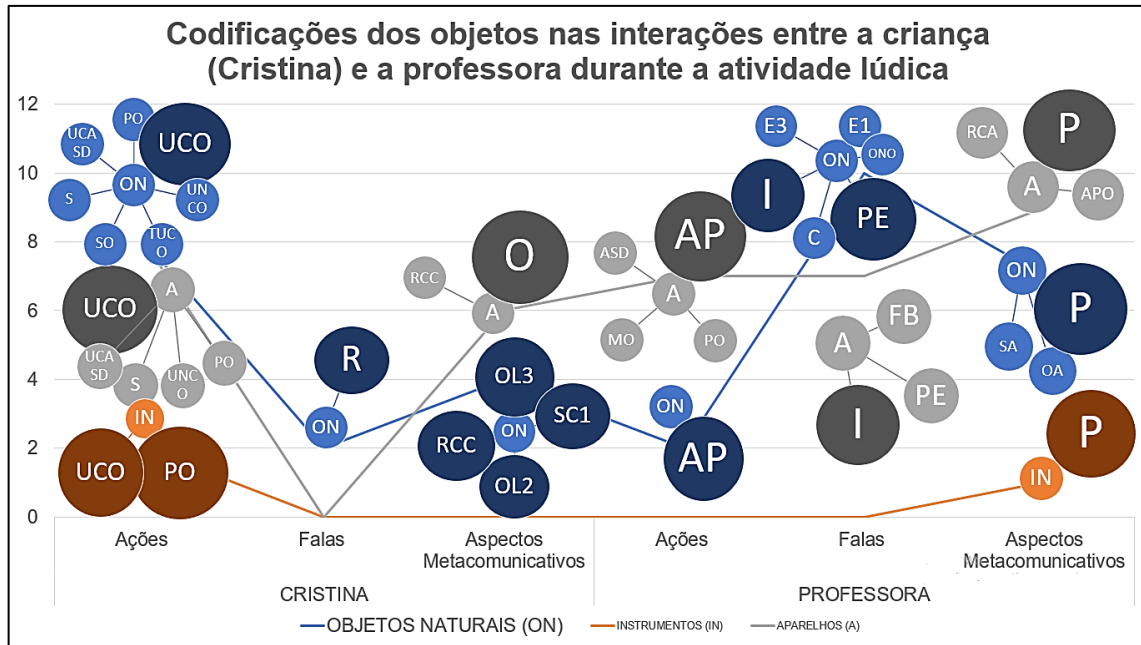


Figura 27. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da professora.

Dando sequência, na **Figura 27** verifica-se uma constância no *uso convencional dos objetos (UCO)* por parte da criança, seguida por instruções dadas pela professora. O curioso desse dado, é que Rodríguez (2009) diz que os usos convencionais não são puras imitações, são na verdade, interpretações de sinais emitidos a partir das ações. Portanto, diante dessa afirmação, pode-se concluir que as ações da professora foram interpretadas pela criança, de tal modo a conduzi-la à convenção dos objetos. Além disso, pode-se pensar também que em algum momento anterior a este – na sua casa ou no refeitório da escola, por exemplo –, a criança interpretou os significados acerca dos usos dos objetos e colocou em prática durante a atividade lúdica.

O foco a seguir será no *uso não convencional do objeto natural (UNCO)*, feito por Cristina. Em um certo ponto da atividade, a criança estava *tentando fazer o uso convencional do objeto natural (TUCO)* e a professora, *pausou (P)*, analisando a situação à sua frente. Como a criança aparentava dificuldade em finalizar a ação, a professora a *instruiu (I)* a fazer o uso não convencional da fruta. Neste caso, por se tratarem de frutas de velcro, que se partem ao meio, a instrução foi que a criança partisse a fruta com a mão, ao invés de usar a faca. Apesar da professora não ter focado na convencionalidade envolvida nas frutas, neste momento, notou-se a sua intenção em facilitar a ação da criança, o que demonstra um cuidado com a mesma e comprova como a materialidade está interligada com os fatores relacionais e sociais.

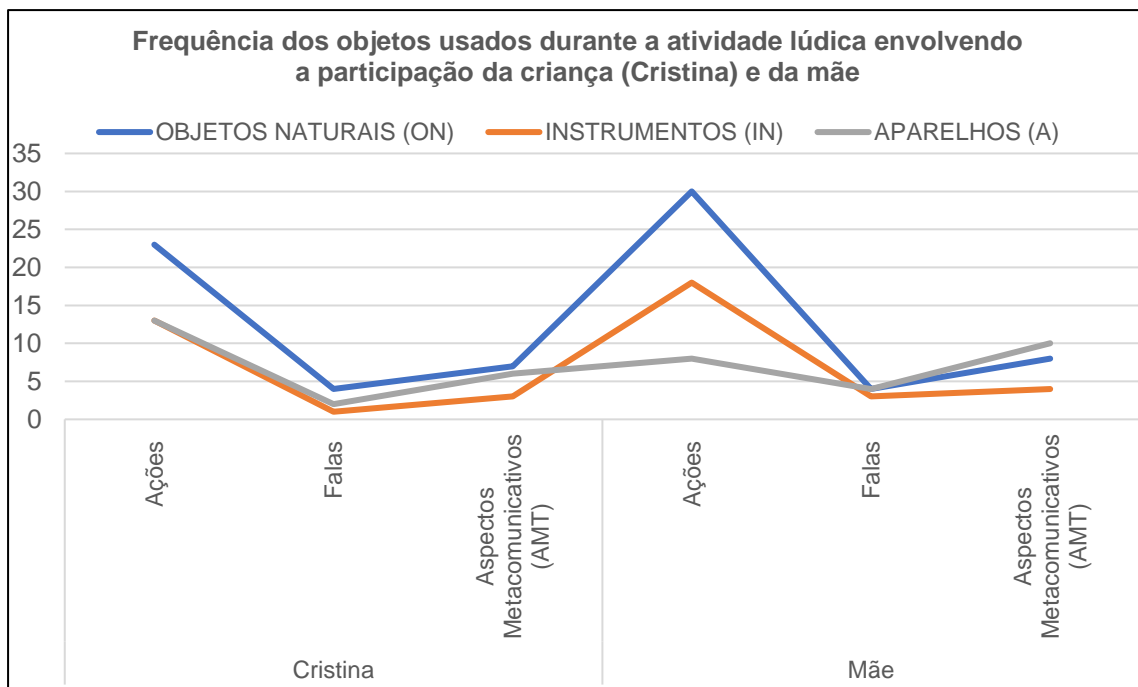


Figura 28. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da mãe.

A interação entre a Cristina e a sua mãe mostrou-se assíncrona, como discutido anteriormente, e, esse descompasso entre as duas, foi visto principalmente nos usos dos objetos. Ambas utilizaram os mesmos objetos em suas ações, entretanto, o fizeram separadamente. Em outras palavras, no mesmo momento em que a Cristina fazia o uso da faca para cortar os alimentos, a sua mãe também fazia o mesmo com outros alimentos e em seguida, fazia o uso do liquidificador. O fato de a criança demorar mais para fazer os usos convencionais dos objetos, abriu um espaço para a mãe realizar outras ações, aparentando uma postura ansiosa ao fazer a atividade. A postura distante da mãe, não ocorreu durante todos os usos dos objetos, como mostrará a **Figura 29**, em sequência.

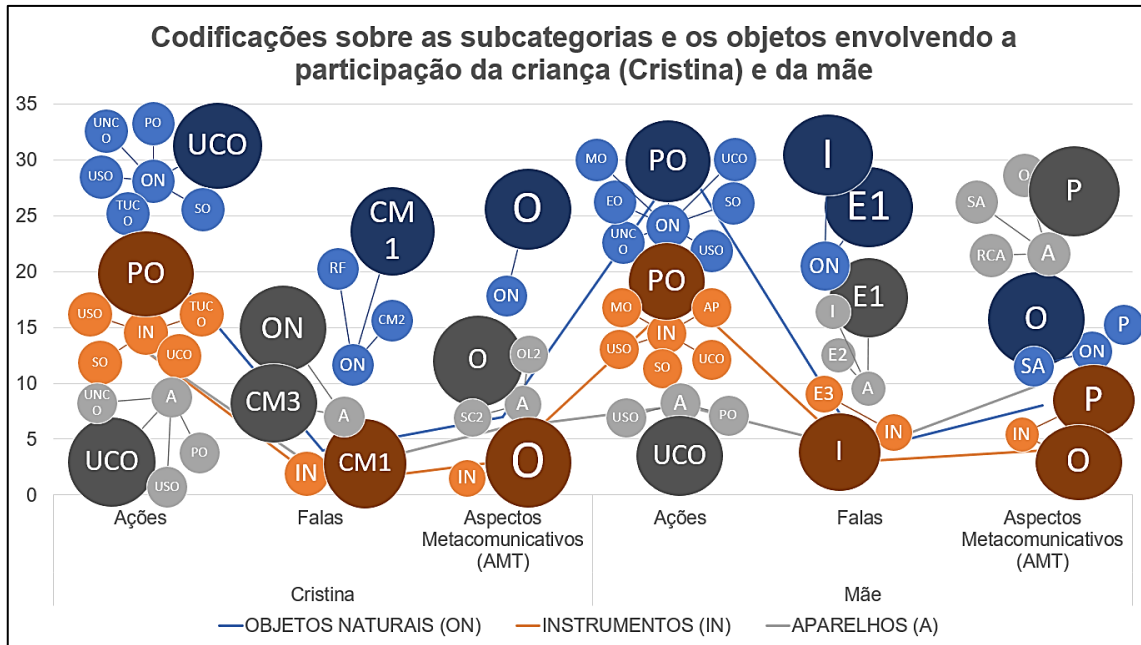


Figura 29. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Cristina) e da mãe.

Nos aspectos metacomunicativos da mãe, há um destaque nas *pausas* (*P*) e nas *observações* (*O*), diante dos usos dos objetos feitos pela criança. Estes aspectos mostram um nível de interesse nas ações da Cristina, apesar de ser em menor quantidade. Já em relação às falas da mãe, é possível ver que ela *explica* (*E1*) e *instrui* (*I*) sobre os objetos, entretanto, as dinâmicas comunicativas desenvolvidas por ela, aconteceram principalmente a respeito de suas próprias ações. Isto é, as ações da criança nem sempre foram levadas em consideração pelo adulto, o que acarretou em um desalinhamento nos usos dos objetos.

Dando sequência, a Cristina fez mais usos convencionais dos objetos naturais e do aparelho, do que do instrumento, igualmente fez com a professora. Todavia, ela usou mais vezes os instrumentos com a mãe, do que com a professora. Isso ocorreu, pois, a criança estava realizando a atividade sem orientações do adulto, mostrando que já sabia o que fazer. Logo no início, pegou a faca, cortou o alimento e deu continuidade à atividade, como havia feito com a professora em outro momento.

Apesar da baixa frequência, a criança também fez o *uso simbólico do objeto natural* (*USO*) durante a sua relação com a mãe. Ela pegou o pimentão verde, passou em seu dedo, dizendo: “vou passar no meu dedo”. Nesse momento, a criança simbolizou o pimentão como um outro objeto, entretanto, não ficou claro a qual se referiu. A mãe não deu importância para o que a criança apresentou e riu de sua atitude. Logo a criança finalizou a sua ação e deixou a verdura de lado. Diante desse acontecimento, foi observado como a mãe desperdiçou uma oportunidade de estreitar a sua relação com a criança, demonstrando um certo desinteresse nas

ações da Cristina. Essa conduta fez com que a própria criança perdesse o entusiasmo diante do objeto em uso, interrompendo o seu processo de imaginação. Salienta-se que, a imaginação não faz parte de um processo interno e individual, mas sim, de um processo de desenvolvimento consciente e social, onde a mediação é muito importante (Fleer, 2011).

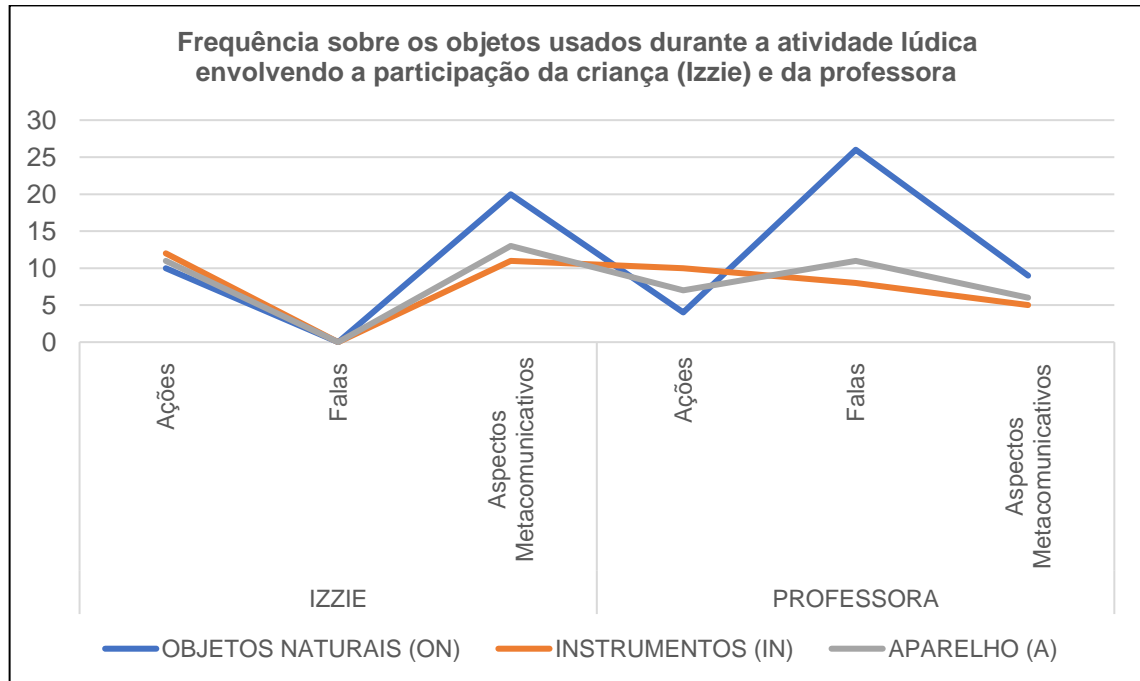


Figura 30. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da professora.

No que diz respeito sobre os usos dos objetos feitos pela Izzie, pode-se concluir que a criança apresentou mais aspectos metacomunicativos, desenvolvidos diante das falas da professora, sobre os objetos naturais. Ou seja, a professora se referiu com mais frequência sobre as frutas e verduras e a criança se atentou ao que estava sendo dito. Isso ocorreu principalmente pelo fato de a criança não ter verbalizado durante a atividade, pois, ao invés de falar, se comunicou com a professora através de olhares e sorrisos. Enquanto isso, a professora mostrou-se intencionada no sentido de educar, instruindo e fazendo perguntas acerca dos objetos, em especial sobre os objetos naturais.

Outro fato significativo a ser destacado, é a proximidade na quantidade de usos feitos, pela criança, dos objetos naturais, instrumentos e aparelho. A Izzie, seguiu as instruções do adulto, fazendo a atividade lúdica de forma ordenada e por esse motivo, os usos feitos de cada objeto, foram direcionados. Entretanto, o direcionamento da professora, não impossibilitou o processo de construção de aprendizagem da criança em relação aos objetos. Pelo contrário, a professora proporcionou à Izzie uma apropriação de conhecimento acerca dos usos dos objetos, como veremos logo após na **Figura 31**.

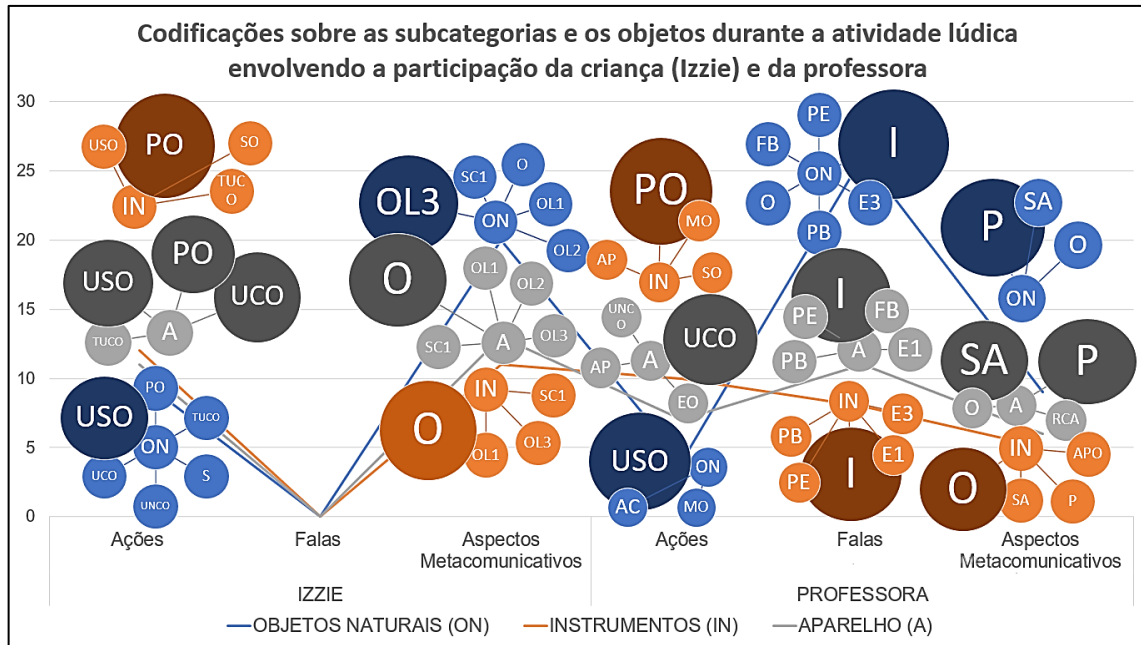


Figura 31. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da professora.

Diante das subcategorias nas ações da criança, visualiza-se um grau maior nos *usos simbólicos dos objetos naturais e do aparelho (USO)*, mas também, no *uso convencional do aparelho (UCO)*. Já em relação aos instrumentos, a criança não faz o uso convencional, mas, ainda assim, se aproxima das convencionalidades envolvidas nos objetos ao fazer o uso simbólico destes. Isto é possível, pois, para que a criança consiga simbolizar os usos, ela passa pelo processo de construção de significados a respeito das convenções que foram designadas aos objetos, culturalmente e socialmente (Rodríguez & Moro, 2002; Rodríguez, 2009).

Os usos simbólicos feitos pela Izzie, foram instruídos pela professora, ao pedir para que a criança colocasse o suco no copo e o tomasse. A professora, por sua vez, não só instruiu, como também fez os usos convencionais e simbólicos. Este é um dado a ser considerado, visto que, a professora raramente fez o uso dos objetos com as outras crianças. Com a Izzie, ela se manifestou diversas vezes diante dos objetos. Não há como afirmar, mas pode-se pensar que em frente às ações e a ausência de falas da criança, ela notou a necessidade de auxiliá-la. Ainda assim, incentivou a autonomia da Izzie e promoveu características de autorregulação na criança.

Um outro dado relevante são os *usos não convencionais (UNCO)* feitos pela criança e pelo adulto. No caso da criança, ela faz o uso não convencional do objeto natural (fruta). Igualmente à Cristina, este foi um caso em que a professora notou a dificuldade da Izzie em cortar a fruta e a incentivou a separá-la com as mãos. Além do uso do objeto natural, a professora também instruiu a criança a fazer o uso não convencional do liquidificador, pedindo para que ela o mexesse, enquanto ele estava batendo a fruta, simbolicamente. Durante a sua

orientação, a professora fez o uso não convencional, de forma a incentivar a criança a fazer o mesmo. Entretanto, a Izzie somente observou as ações do adulto e em seguida, a própria professora, deu continuidade na atividade.

O fato de a professora instruir a criança a mexer o liquidificador e separar a fruta com as mãos, semelhante ao que fez com a Cristina, mostra um significado cultural envolto às suas ações. Melhor dizendo, o adulto apresentou intenções pedagógicas acerca dos usos dos objetos, envolvidas com processos culturais anteriores ao desenvolvimento da atividade lúdica, fazendo com que as crianças se aproximassem de significados que até então, somente faziam sentido para si (Rodríguez, 2009). A ação da professora foi relevante para o processo de desenvolvimento das crianças, no que diz respeito às interações sociais e às relações com os utensílios de cozinha e com os alimentos. É possível que, em frente ao que a educadora apresentou, a criança ressignifique a forma de usar certos objetos e até mesmo, de comer e manusear alguns alimentos.

A seguir, serão demonstrados os tipos de objetos usados e suas frequências na interação entre a Izzie e a mãe, acompanhando a mesma estrutura apresentada nas demais interações entre as crianças e os adultos.

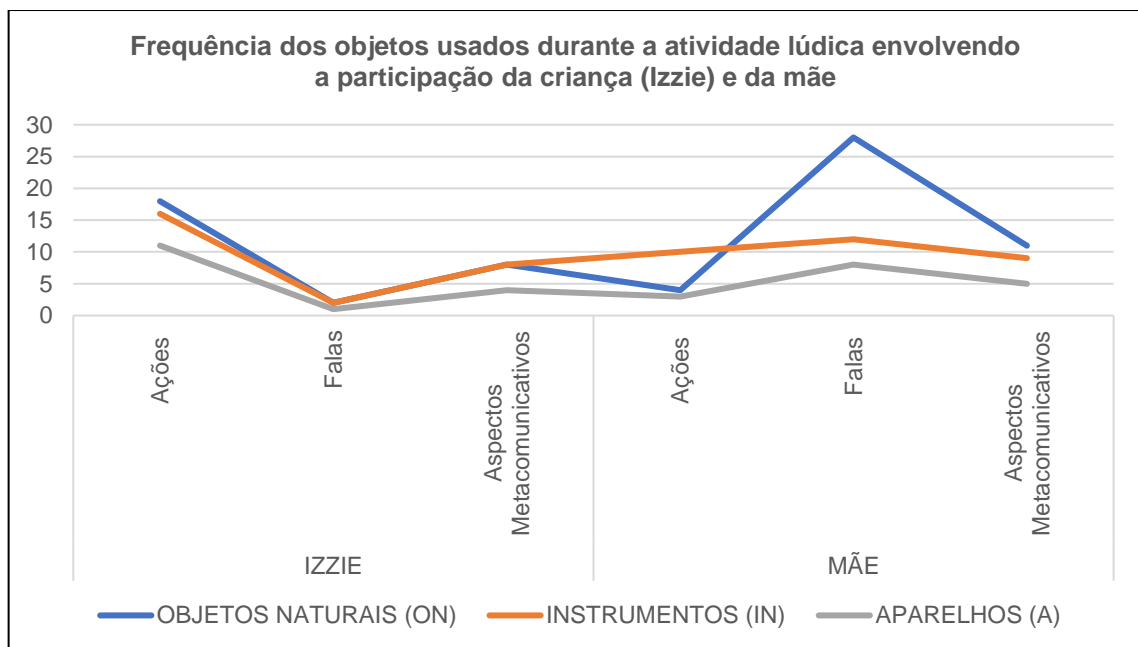


Figura 32. Gráfico sobre a frequência dos objetos usados durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da mãe.

Na relação entre a Izzie, os objetos e a mãe, foi identificado que a criança usou mais os objetos naturais e os instrumentos, do que o aparelho, assim como a mãe. Como já foi explanado, o uso da faca fez parte de um processo de interação da criança com o instrumento e

o alimento, vinculado a aspectos afetivos e emocionais. Pode-se pensar que o fato de a Izzie não ter conseguido realizar esta ação em particular, com a professora – apesar de ter tentado –, fez com que a criança atribuísse um significado maior no ato de cortar. Sempre que teve a oportunidade, assim o fez. Além disso, apesar da baixa frequência de falas, a criança também verbalizou mais em relação aos instrumentos e objetos naturais, em comparação ao aparelho, e, fez o mesmo com os aspectos metacomunicativos.

Por outro lado, a mãe demonstrou uma ótima comunicação, sendo bastante responsiva, seguindo e incentivando as escolhas da criança. Por essa razão, os objetos em destaque em suas falas e aspectos metacomunicativos, foram os objetos naturais, seguidos dos instrumentos. Enquanto em suas ações, os instrumentos se destacaram, pois, a mãe destinou a estes objetos, usos específicos, que a criança não conhecia, como será discutido a partir da **Figura 33**.

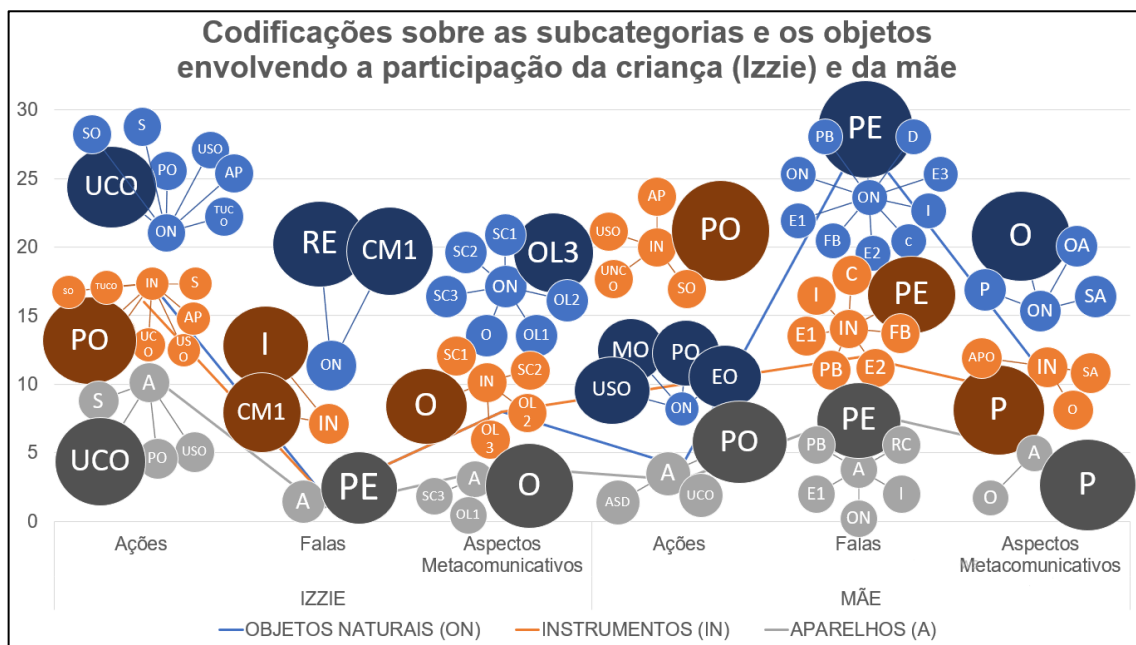


Figura 33. Codificações sobre as subcategorias e os objetos durante a atividade lúdica, envolvendo a participação da criança (Izzie) e da mãe.

Dando sequência às ações da mãe, destaca-se na **Figura 33** a subcategoria *pega o objeto* (*PO*) nos objetos naturais, instrumentos e aparelho. A mãe a todo instante pegava os objetos para mostrar ou entregar à criança, para fazer o uso ou até mesmo, aproximava o objeto da criança, para que ela fizesse o uso sozinha. Como afirmam Alencar e Rengifo-Herrera (2019), “a forma como o adulto se posiciona, em termos comunicativos e educativos, é fundamental na emergência dos usos não convencionais, convencionais e simbólicos”. Ou seja, a mãe demonstrou intenções educativas por trás de suas ações, falas e aspectos metacomunicativos, a fim de organizar a atividade e impulsionar o engajamento da criança, em frente aos usos dos objetos.

A conduta da mãe fez com que a criança interagisse cada vez mais com ela e com os objetos. A relação construída entre as duas, ante os usos dos objetos, foi de confiança e harmonia. Essa interação pôde ser vista, inclusive, no uso não convencional dos instrumentos. Ao final da atividade, antes da criança servir simbolicamente o suco, a mãe pegou os copos, colocou cada um em cima de um prato e, em seguida, orientou a criança a servir o suco. Logo, a criança pegou o copo, serviu o suco e ao terminar, a mãe apontou para o prato, instruindo a Izzie a deixar o copo no lugar “correto”. Em outras palavras, pode-se afirmar que colocar o copo em cima de um prato, não condiz com a “canonicidade esperada da cultura” (Alencar & Rengifo-Herrera, 2019). Entretanto, por trás da ação e da fala da mãe, há uma intencionalidade que se relaciona a significados atribuídos aos usos dos objetos. Neste caso, o adulto faz o uso não convencional dos instrumentos, mas com o desígnio de ensinar a sua filha um uso que a define como um ser constituinte de sua própria cultura e do meio em que vive. Ou seja, o uso destes instrumentos, destinado pela mãe, foi construído socialmente, de forma a estreitar os laços familiares.

Apesar de a criança ter realizado o uso não convencional dos instrumentos, em suas ações ficam em evidência os usos convencionais dos objetos em geral. Rodríguez (2009) diz que, quando as crianças começam a usar os objetos de modo convencional, significa que se impregnam de um sentido que não é individual, mas compartilhado pelo grupo, dotados de direção; é assim que as condutas intencionais são inseridas nas redes públicas. No caso da Izzie, os usos dos objetos realizados tanto com a professora, como com a mãe, demonstraram individualidades e especificidades. A criança se abasteceu de conhecimentos acerca dos objetos em sua interação com a professora, entretanto, deu espaço para aprender e se relacionar de formas diferentes, com a sua mãe. Isso mostra como o contexto e as interações sociais são primordiais para se discutir a materialidade.

PRODUTO TÉCNICO

O produto técnico definido é um jogo educativo, pensado a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa, que possibilitaram visualizar quais ferramentas são necessárias para melhorias e aperfeiçoamento do mesmo. O jogo foi escolhido como produto técnico por abordar assuntos que se relacionam com o tema da pesquisa, acerca da apropriação de significados histórico-culturais sobre os utensílios de cozinha, através das relações entre o adulto-utensílios/alimentos-crianças.

Essa tese de mestrado abordou discussões sobre as interações e a materialidade, mostrando a relação construída entre essas duas vertentes. Através da análise microgenética, onde foram analisados os objetos categoricamente (objetos naturais, instrumentos e aparelho) foi possível analisar como a materialidade se faz presente intensivamente nas relações e como essa relação é importante para o desenvolvimento integral da criança. Isto pode ser visto diante das ações, falas e aspectos metacomunicativos das crianças, que surgiram diante da interação com o adulto e os objetos em uso. Identificar os utensílios de cozinha, aproxima a criança à uma cultura não estabelecida antes, fazendo com que ela construa sua identidade e se aproprie de signos que emergem nesse processo. Por esse motivo, o jogo foi denominado como “O que são?” e tem como objetivo ser um aplicativo onde as crianças se apropriem do conhecimento acerca dos utensílios de cozinha, conseguindo os diferenciar e compreender suas funções e os significados histórico-culturais envolvidos nos mesmos. O jogo tem a intenção de abordar características referentes à diferentes culturas, envolvendo os mais diversos países do mundo, pensando em quais são os costumes, valores e crenças envoltos aos utensílios de cozinha e aos alimentos.

Pensando na acessibilidade, o jogo será criado como uma mídia educativa, devido à grande inserção, atualmente, das crianças no campo da tecnologia. Pretende ser uma plataforma interativa, que tem como público alvo crianças entre dois e três anos de idade, mas sem excluir diferentes faixas etárias que tenham interesse em jogá-lo. O jogo terá também demonstrações acerca do uso, como um item a ser clicado, chamado de “dica”, caso o jogador necessite e/ou queira utilizá-lo.

Descrição do produto técnico

O jogo, desenvolvido para celulares e tablets, terá poucas regras, sendo um aplicativo de fácil manejo. Ele terá três modalidades, aumentando o nível de dificuldade e de aprendizado. As modalidades vão de encontro com o que as propostas pedagógicas determinam para diferentes faixas etárias.

Modalidade 1: o jogador ao entrar nesta modalidade, encontrará imagens coloridas de diferentes utensílios de cozinha e ao clicar neles, poderá utilizá-los virtualmente. Exemplos: ao clicar na imagem da faca, o jogador poderá simular o corte dos alimentos, utilizando a mesma; ao clicar em um fogão, poderá ligar e desligar o botão que controla o fogo; se clicar em uma panela, poderá cozinhar um alimento; entre outros.

Modalidade 2: o jogador ao entrar nesta modalidade, encontrará imagens coloridas de diferentes utensílios de cozinha e suas sombras. É necessário que arraste a imagem, até a sombra correta, tendo infinitas tentativas. Ao acertar a sombra, poderá utilizar o utensílio e descobrir suas funcionalidades.

Modalidade 3: o jogador ao entrar no aplicativo, encontrará imagens sem cores de utensílios de cozinha e suas sombras. É necessário que arraste a imagem, até a sombra correta. Ao arrastar a imagem para a sombra correta, verá a cor do utensílio e poderá utilizá-lo, descobrindo suas funcionalidades e suas cores.

Este produto pretende ser atualizado sempre que necessário, atendendo as demandas do público que acessá-lo. Para isso, contará com um local na plataforma, para que os jogadores e/ou seus responsáveis escrevam avaliações e críticas sobre o jogo, possibilitando o seu aprimoramento. Espera-se que este produto técnico possibilite uma apropriação de conhecimento acerca dos usos dos objetos e sobre os alimentos, por parte das crianças e, ainda, que seja utilizado como um instrumento de ensino-aprendizagem nas escolas e nos lares, pelos adultos, de forma a mostrar novas perspectivas culturais e sociais sobre os objetos e a alimentação. Ainda, este jogo aspira ser uma ferramenta lúdica para o ensino remoto, diante do contexto de pandemia, ocasionado pelo coronavírus (COVID-19), tendo em vista que, as atividades educacionais estão sendo desenvolvidas, inteiramente ou parcialmente, de forma virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É visto que criança está ininterruptamente produzindo cultura e desenvolvendo relações com outros e com os objetos. Os significados que ela consolida dos objetos podem ocorrer de diferentes formas, dependendo das interações, das falas e dos usos que os adultos façam dos objetos no cotidiano que a criança experimenta ao longo desse processo. A criança constrói significados individuais quando tem contato com o objeto isoladamente. Em contrapartida, com a presença do adulto, ela passa a aprender o uso convencional dos objetos, de acordo com o meio em que está inserida e seus costumes culturais. Essas interações triádicas (adulto-objeto-criança), são meios de acesso ao mundo.

A análise das categorias e subcategorias, envolvidas nas interações e materialidade, apontaram como as relações triádicas são fundamentais na atribuição de significados, diante da convencionalização dos usos dos objetos. Ou seja, foi visto que a forma como a criança se relaciona com os objetos, resulta para ela diferentes significados. Ao interagir sozinha com o

objeto, os significados são individualizados, enquanto que, quando interage com o objeto e com o adulto, são atribuídos significados sociais e culturais que auxiliam no desenvolvimento da sua autorregulação cognitiva e em seu processo de construção de identidade.

Em contraponto, é possível inferir que ao longo do aprendizado informal da criança, além do papel fundamental do adulto na significação de objetos, há uma preocupação quanto a restrição indiscriminada à imaginação da criança em desenvolvimento. Ao mesmo tempo que o responsável fornece elementos para a criança formar relações de significados, pode haver uma limitação quanto a livre imaginação. Encher a criança com muitos objetos com apenas uma função, está focando apenas no aspecto físico do objeto, abstando a criança de imaginar outras funções para ele. Assim sendo, não é produtivo dizer à criança a forma como ela deve pensar. Deve existir um equilíbrio entre a imaginação fértil e imaterial e o mundo físico o qual ela se insere.

Por conseguinte, o alimento se apresentou em alguns momentos como um elemento nas relações triádicas, e em outros, apareceu como protagonista, fazendo parte da relação triangular (adulto-alimento-criança). O alimento mesmo não sendo um objeto, é carregado de significações históricas e culturais, bem como de crenças e valores, sendo assim, uma importante ferramenta para o desenvolvimento e construção de cultura e identidade das crianças. Por isso a importância de valorizar os momentos de alimentação, como espaços de aprendizagem e interação social. Mas, para isso, é necessária a participação e entendimento das famílias e das educadoras, sobre a importância desse cenário como ferramenta educativa.

Os horários de alimentação no ambiente escolar costumam ser horários vazios, sendo considerados apenas intervalos das ações pedagógicas, principalmente por não haver intencionalidade nas ações realizadas pelos adultos. Ao analisar os processos educacionais sobre alimentação, a partir das relações triádicas com o alimento, foi possível gerar novos conceitos e metodologias a serem utilizadas no contexto escolar, principalmente nos momentos de refeição, que auxiliem no desenvolvimento da criança. Como por exemplo, incentivar a comunicação e a troca durante as refeições, de modo a não atrapalhar a rotina pedagógica, mas gerando vínculos afetivos entre os pares, com as educadoras, com os objetos e com os alimentos. Novas abordagens são ferramentas necessárias para que os horários de alimentação sejam valorizados como oportunidades de ensino e aprendizagem, assim como, construtores de cultura e identidade da criança, como dito anteriormente.

Ainda, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível desvendar as diferentes interações que ocorrem por meio das falas, ações, práticas, usos, significações e intenções

pedagógicas ocorridas nos processos educacionais na primeira infância. De modo que, a partir das relações triádicas, o adulto e a criança possam ressignificar a alimentação, compreendendo todos os processos que a envolvem, dando enfoque e importância aos usos dos utensílios de cozinha e aos alimentos, como mediadores nos processos de autorregulação e autonomia da criança. Os aspectos relevantes encontrados, foram possibilitados pela análise microgenética, que, por sua vez, viabilizou uma aproximação nos dados, de modo a enxergar as mediações do adulto com a criança, no uso dos objetos. De outro modo, o confronto dos dados de forma minuciosa, em uma perspectiva social e cultural, somente foi possível através do Software Élan (versão 5.8), que permitiu a descrição das categorias e subcategorias, viabilizando perceber os aspectos relevantes não vistos antes, durante a análise geral dos dados.

Diante dos dados apresentados, pode-se concluir que o mundo social se constitui através do mundo físico e vice-versa. Não há como falar das interações, sem falar da materialidade. Fazer isso é desconsiderar os signos e significados que emergem dessa relação e que são essenciais para o processo de desenvolvimento do ser humano. Da mesma forma, o alimento que apresenta características físicas, sensoriais, sociais, históricas e culturais, é definido como um elemento essencial nesse processo, desenvolvendo um papel significativo nas relações. Isto é, a forma como se dão as relações triádicas (adulto-objeto-criança), nas situações educacionais sobre alimentação, auxiliam no processo de apropriação de conhecimento acerca dos alimentos e dos objetos, bem como, no processo de desenvolvimento e de integração da criança na comunidade em que vive, pois, através das relações e aquisição de significados, ela constrói sua própria identidade, oferecendo suas próprias contribuições e desenvolvendo significações individuais e sociais ao longo de sua vida.

Em suma, os elementos que emergiram das relações triádicas abordadas nessa pesquisa, permitiram vislumbrar as dinâmicas educacionais e alimentares como temas significativos a serem abordados em Políticas Públicas sobre alimentação e educação, para além da saúde e da nutrição. Isto é, a alimentação em contexto educacional, deve ser considerada como um espaço de ensino-aprendizagem, de forma a ser direcionada, com intencionalidade por parte dos educadores. Entretanto, para que isso ocorra, são necessárias reformas, a serem realizadas pelos gestores locais, no desenvolvimento das rotinas alimentares em tais contextos, viabilizando a construção de relações das crianças com os objetos, os alimentos, entre pares e com os adultos, gerando vínculos afetivos e perpassando aspectos histórico-culturais por meio dessas interações.

REFERÊNCIAS

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable, *Early Years*, 27(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/09575140701594426>.
- Alencar, A. C. C., & Rengifo-Herrera, F. J. (2019). A alimentação na Educação Infantil à luz da perspectiva triádica do desenvolvimento. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 5, 1-34.
- Alessandrini, N. (2020). Object Concepts and Their Functional Core: Material Engagement and Canonical Uses of Objects in Early Childhood Education. *Hu Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00119-5>
- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Barbato, S., & Cavaton, M. F. F. (2016). *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju-SE: Edunit.
- Bezerra, J. A. B. (2018). *Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes*. Fortaleza: Edições UFC, 2018.
- Bone, J. (2018). Introduction: Early Childhood in the Australasian Region. Cap. 22 em: Fleer, M., Van Oers, B. *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education.
- Brasil. (2012). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.
- Campos-Ramos, P. C. (2016). Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. Cap. 4. em: Barbato, S., Cavaton, M. F. F. *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju-SE: Edunit.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), pp.465-473.
- Dias, J., & Bhering, E. A. (2004). Interação adulto/crianças: foco central do foco central do planejamento na educação infantil. Itajaí: *Contrapontos* - volume 4 - n. 1 - p. 91-104 - jan./abr.
- Dotson, H. M., Vaquera, E., & Cunningham, S. A. (2015). *Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency*. Estados Unidos: *Childhood*, Vol. 22(3), 362-376.
- Eco, U. (1997). *Kant y el ornitorrinco*. Barcelona: Lumen.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 12, n. 3.

- Fleer, M., & Oers, B. (2018). International Trends in Research: Redressing the North-South Balance in What Matters from Early Childhood Education Research. Cap. 1, em: Fleer, M., Oers, B. *International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education.*
- Gaulke, A. G. (2014). A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado. Florianópolis: *X ANPED SUL.*
- Goés, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Campinas: *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 9-25.
- Göncü, A., & Howes, C. (2018). Early Educational Practices in Canada and the United States. Cap. 34 em: Fleer, M., Oers, B. *International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education.*
- Ishiguro, H. (2009). Speech Genres Used During Lunchtime Conversations of Young Children. Em: Junefelt, K. & Nordin Proceedings, P. (Eds.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin.* Stockholm University, 55-59, 2009.
- Ishiguro, H. (2014). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: a longitudinal case study. Lisboa, Portugal: *Eur J Psychol Educ*, 31:13–27.
- Karlsson, J. K. F., & Silva, I. R. (2017). *A vez e a voz da infância.* Curitiba: Appris.
- Kirshner, D., & Meng, L. (2011). *Enculturation and acculturation. Encyclopedia of the sciences of learning.* Berlin: Springer Publishing.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone: a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. Norwegian: *Early Child Development and Care*, v. 188, n. 3, 387-398, 2018.
- Lobo, C. (2015). *Alimentação saudável na infância.* São Paulo: MG Editores.
- Lyra, M. C. D. P., & Chaves, E. C. (2000). O desenvolvimento da comunicação no início da vida: estabelecimento, extensão e abreviação. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 8, n. 3, 225-240.
- Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L.A. & Rodríguez, C. (2020). Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *Eur J Psychol Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Miranda-Zapata, E. (2019). Getting away from the point: The emergence of ostensive gestures and their functions. *Journal of Child Language*, 47(3), 556-578. doi:10.1017/S0305000919000606
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. J. del (2015). The Rhythmic, Sonorous and Melodic Components of Adult-Child-Object Interactions Between 2 and 6 Months Old. Nova York: *Integrative Psychological and Behavioral Science.*

- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Olmo, M. J. del (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions, *Infant Behavior and Development*, Volume 49, 2017, Pages 168-181, ISSN 0163-6383 <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>.
- Nukaga, M. (2008). The Underlife of Kids' School Lunchtime: Negotiating Ethnic Boundaries and Identity in Food Exchange. Los Angeles: *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 37, n. 3, junho.
- Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. Em: Larson, R. W., Wiley, A. R., Branscomb, K. R. (Eds). *New directions for child and adolescent development*. San Francisco: *Wiley InterScience*, no. 111, p. 35-55.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Inf. Child.Dev.* 24: 23-43.
- Palacios, P., Rodríguez, C. & Méndez-Sánchez, C. (2018). Communicative Mediation by Adults in the Construction of Symbolic Uses by Infants. *Integr. psych. behav.* 52, 209-227. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9422-1>
- Rengifo-Herrera, F. J., & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 237-257.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Tradução: Valério Campo. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. Objects are made permanent also by their conventional use, *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 21:4, 67-83.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo: Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), pp. 323-338.
- Rogoff, B. (2005). Interdependência e autonomia. Cap. 6, p. 163-193, em: ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Brasil: Artmed.
- Salmina, N., & Veraksa, A. (2018). Symbolic Means in the Educational Programs for Preschool Children in Russia. Cap. 19, em: FLEER, Marylin; OERS, Bert van. *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer International Handbooks of Education.
- Sampaio, A. B. M., Nogueira, T. L., Grigolon, R. B., Roma, A. M., Pereira, L. E., & Dunker, K. L. L. (2013). Seletividade alimentar: uma abordagem nutricional. São Paulo: *J. Bras. Psiquiatr.* 62(2):164-70.
- Silveira, M. G. G. (2015). Prevenção da obesidade e de doenças do adulto na infância. Petrópolis, RJ: *Vozes*.
- Wiggers, V. (2014). Conceitos de educação e de educação infantil: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas à matemática. Tubarão, Santa Catarina: *Poiésis*, Número Especial, p. 102 - 120, Jan/Jun.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar a pesquisadora e/ou o professor/orientador Francisco José Rengifo-Herrera (frengifo@unb.br) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal.

Pesquisadora Responsável: Ana Carolina Correa Alencar

Orientador: Francisco José Rengifo-Herrera

E-mail para contato: anaccalencarr@gmail.com, frengifo@unb.br

♦ **Descrição breve da pesquisa, objetivos, detalhamento dos procedimentos, forma de acompanhamento:** Esta pesquisa busca analisar as dinâmicas interativas, materiais e triádicas que emergem em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal, procurando avaliar as práticas alimentares à luz das ações e falas presentes na relação cuidadores-objeto-criança. Interessa também salientar o papel das atividades interativas e lúdicas sobre alimentação como um importante elemento nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da Educação Infantil.

A pesquisa será definida em três momentos, sendo o primeiro de observações de cinco refeições das crianças envolvidas; o segundo momento se dará através das relações triádicas (professora/pais-objeto-criança), sendo os objetos utensílios de cozinha e alimentos réplicas, onde prepararão uma receita de forma livre; o terceiro momento e último momento será o workshop “cozinha experimental”, tendo a interação de todos os participantes das etapas anteriores (professora, pais e crianças) na realização de uma receita, utilizando utensílios e alimentos. Todos os momentos serão gravados por meio de vídeos e áudio.

♦ **Riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela Pesquisa:** Não há riscos nesse sentido. Os dados serão tratados com absoluto sigilo.

♦ **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:** A partir da tríade cuidador-objeto-criança, trabalhada neste projeto, é possível o adulto ressignificar as maneiras de se alimentar, incentivando a criança a deslumbrar-se com os diferentes contextos que o alimento se encontra, em seus diversos tipos de cultivo, preparo e distribuição, além de ensinar o uso convencional dos utensílios envolvidos em refeições distintas.

♦ **Esclarecimento do período de participação, término, garantia de sigilo, direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.** A colaboração se dará entre agosto a outubro de 2019, de forma anônima, por meio de observações e discussões a serem gravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. A retirada da participação nesta pesquisa se dará a qualquer momento, sem que isso implique quaisquer sanções e/ou constrangimentos ao participante.



Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Matrícula 03638220
UnB/FE/TEG/

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera
Orientador



Ana Carolina C. Alencar
NUTRICIONISTA
CRN-DF 10215

Ana Carolina Correa Alencar
Aluna

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO (A) FILHO (A) COMO SUJEITO

Eu, _____, RG
 _____ CPF _____, abaixo assinado,
 responsável _____ pelo/pela _____ estudante

_____ autorizo sua participação no estudo “Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Ana Carolina Correa Alencar** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido (a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Brasília-DF, ___/___/2019.

Nome e Assinatura do responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG _____, CPF _____, autorizo minha participação no estudo “Dinâmicas triádicas entre cuidadores-objetos-crianças em situações educacionais e lúdicas sobre alimentação em uma escola de educação infantil do Distrito Federal”, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora **Ana Carolina Correa Alencar** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido (a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Brasília-DF, ___/___/2019.

Nome e Assinatura do sujeito:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunha (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____