



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

PRISCILLA NASCIMENTO DIAS

LEITURA COMPARTILHADA E O USO DA MATERIALIDADE COMO
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS
EM CRIANÇAS 1-2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brasília-DF
2023

PRISCILLA NASCIMENTO DIAS

**LEITURA COMPARTILHADA E O USO DA MATERIALIDADE COMO
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS
EM CRIANÇAS 1-2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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, 28 de agosto de 2023.

Ficha catalográfica

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

DD5411 Dias, Priscilla Nascimento
Leitura compartilhada e o uso da materialidade como
estratégias para o desenvolvimento das funções executivas em
crianças 1-2 anos na educação infantil / Priscilla
Nascimento Dias; orientador Francisco José Rengifo-Herrera.
-- Brasília, 2023.
95 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Educação . 2. Desenvolvimento cognitivo. 3. Leitura
compartilhada. 4. Funções Executivas. I. Rengifo-Herrera,
Francisco José, orient. II. Título.

PRISCILLA NASCIMENTO DIAS

**LEITURA COMPARTILHADA E O USO DA MATERIALIDADE COMO
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS
EM CRIANÇAS 1-2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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, 28 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Orientador)

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Prof^a. Dra. Karina Cárdenas Conejeros (Membro Externo)

Pontifícia Universidad Católica de Chile

Prof. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto

Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (PG-PDE)

Agradecimentos

Agradeço a Deus por permitir que eu alcance sonhos tão altos, por ser meu sustento e minha fortaleza em dias de tanta luta, diante de tantos desafios eu venci. A bagagem de uma mulher, mãe, trabalhadora, esposa, dona de casa e dentre tantas outras funções que assumimos almejando o melhor para nós e para os nossos, ela é árdua e só foi possível chegar até aqui porque pude contar com uma rede de apoio e o sustento de Deus.

Meu muito obrigada ao meu esposo Tassio e a minha mãe Jocelina por sempre me incentivar e apoiar em minha caminhada de vida e profissional, vocês foram essenciais nesse processo.

Ao meu filho Pietro por todo amor, ensinamento e inspiração. Ele me faz querer dedicar-me ainda mais a infância e ao mundo dos livros.

Ao professor Francisco José Rengifo Herrera por toda dedicação e profissionalismo, o senhor foi muito além de orientador, foi um grande amigo, obrigada por todo acolhimento, compreensão e incentivo.

Agradeço a professora regente e a equipe da escola que colaboraram com a pesquisa.

“Nada é pequeno se feito com amor.”

(Santa Teresinha do Menino Jesus)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL.....	12
ARTIGO 1. As Funções Executivas no processo de leitura compartilhada com bebês de 1-2 anos na Educação Infantil.....	14
Resumo.....	14
Abstract	14
Desenvolvimento Psicológico e Funções Executivas - Uma compreensão atual do bebê.....	15
Funções Executivas na Primeira Infância	19
Desenvolvimento psicológico, Educação Infantil e Aprendizagem desde uma perspectiva da pragmática do objeto.....	22
Leitura compartilhada com bebês	28
Referências.....	34
ARTIGO 2. A leitura compartilhada e o uso da materialidade com bebês como estratégias para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil	43
Resumo.....	43
Abstract	43
Método	47
Participantes	47
Instrumentos.....	47
Procedimento	49

Coleta	49
Análise de dados	50
Categorias de análise.....	51
Resultados	52
1ª Sessão, Episódio 1, Cena 1	53
Descrição da Cena.....	53
Análise	55
1ª Sessão, Episódio 2, Cena 1	57
Descrição da Cena.....	57
Análise	58
1ª Sessão, Episódio 2, Cena 2	60
Descrição da Cena.....	60
Análise	61
2ª Sessão.....	62
Episódio 1 Criança A	62
Descrição da Cena.....	62
Análise geral de A.....	65
Episódio 1 Criança B	66
Descrição da Cena.....	66
Análise geral de B.....	68
Episódio 1 Criança E	69

Descrição da Cena.....	69
Análise geral de E.....	70
Episódio 1 Criança K.....	72
Descrição da Cena.....	72
Episódio 1 Criança M.....	75
Descrição da Cena.....	75
Análise geral de M.....	77
Episódio 1 Criança N.....	78
Descrição da Cena.....	78
Análise geral de N.....	80
Discussão.....	81
Aspectos éticos envolvendo a pesquisa.....	85
Benefícios.....	86
Produto Técnico.....	86
Introdução.....	86
Descrição.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
Referências.....	92

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. COLETA DE DADOS	50
TABELA 2. CATEGORIAS SESSÃO 1	51
TABELA 3. CATEGORIAS SESSÃO 2 - CRIANÇA.....	51
TABELA 4. CATEGORIAS SESSÃO 2 - PROFESSORA	52
TABELA 5 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE E SIGLAS S - SESSÃO. E - EPISÓDIO, C – CENA.....	53
TABELA 6 – ORGANIZAÇÃO DA SESSÃO 2.....	62

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. LIVRO OS TRÊS URSOS. FONTE: RIOS E MICHELL (2016)	48
FIGURA 2. ILUSTRAÇÕES DO LIVRO OS TRÊS URSOS	48
FIGURA 3 - IMAGEM ILUSTRATIVA DOS OBJETOS USADOS	49
FIGURA 4 PORCENTAGENS DE ATENÇÃO DE CADA CRIANÇA - S1 E1 C1	54
FIGURA 5 PORCENTAGENS DE ATENÇÃO DE CADA CRIANÇA - S1 E1 C1	54
FIGURA 6 - IMAGEM DA VIDEOGRAÇÃO DA SESSÃO 1. FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.	55
FIGURA 7 PORCENTAGENS DE ATENÇÃO DE CADA CRIANÇA - S1 E2 C1	57
FIGURA 8 GRÁFICO DE DENSIDADES DE S1 E2 C1	58
FIGURA 9 PORCENTAGENS DE ATENÇÃO DE CADA CRIANÇA - S1 E2 C2	60
FIGURA 10 GRÁFICO DE DENSIDADES DE S1 E2 C2	61
FIGURA 11. CRIANÇA A - ANÁLISE ELAN	63
FIGURA 12. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA A	64
FIGURA 13. CRIANÇA B - ANÁLISE ELAN	66
FIGURA 14. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA B	68
FIGURA 15. CRIANÇA E - ANÁLISE ELAN	69
FIGURA 16. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA E	70
FIGURA 17. CRIANÇA K - ANÁLISE ELAN	72
FIGURA 18. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA K	73
FIGURA 19. CRIANÇA M - ANÁLISE ELAN	75
FIGURA 20. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA M	77
FIGURA 21. CRIANÇA N - ANÁLISE ELAN	79
FIGURA 22. TRANSCRIÇÃO DA CENA - CRIANÇA N	80

INTRODUÇÃO GERAL

Essa pesquisa constituiu-se como forma de apresentação do Trabalho Final de Conclusão de Curso do Mestrado, sendo está uma das alternativas apresentadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional – que é a *Thesis by Publication*. O trabalho foi organizado em introdução, dois capítulos em formato de artigo científico, produto técnico e conclusão final.

O estudo propõe analisar como se dá o processo de desenvolvimento das funções executivas nas relações triádicas professora-livro-bebê através de momentos de leitura compartilhada em turma de 1-2 em um Centro de Educação da Primeira Infância do Distrito Federal. A pesquisa realizou-se em 1 turma do Maternal II por meio de observação videogravada. A análise ocorreu com o auxílio do software ELAN, a fim de ser realizada de forma microgenética.

No que tange a estrutura, o trabalho está organizado em dois artigos. O primeiro, compõe o capítulo de revisão teórica, denominado como **As Funções Executivas no processo de leitura compartilhada com bebês de 1-2 anos na Educação Infantil**, o qual trata da fundamentação teórica acerca das funções executivas, suas principais classificações e sua contribuição para a primeira infância, além da discussão sobre o desenvolvimento psicológico da criança, apresenta-se abordagens referente a leitura compartilhada com bebês e as implicações dos processos cognitivos e de desenvolvimento a partir dessa atividade no contexto escolar.

No segundo artigo, **A leitura compartilhada e o uso da materialidade com bebês como estratégias para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil**, aborda os aspectos metodológicos da pesquisa. Neste, apresenta-se a configuração dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados, procedimento e a análise dos dados.

O produto técnico, proposta específica do mestrado profissional, pretende-se estruturar uma formação continuada voltada aos professores de Educação Infantil, com base na teoria da pragmática do objeto e o desenvolvimento das funções executivas na leitura compartilhada com bebês e crianças pequenas.

ARTIGO 1. As Funções Executivas no processo de leitura compartilhada com bebês de 1-2 anos na Educação Infantil

Priscilla Nascimento Dias
Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação
Modalidade Profissional
priscilladiaz.unb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5599-8945>

Resumo

A leitura compartilhada permite processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem em contexto escolar, dessa forma, pretendeu-se observar como esta prática pode ser utilizada como ferramenta lúdica no desenvolvimento das funções executivas apoiando-se na materialidade e na teoria da pragmática do objeto. Portanto, a pesquisa realizou-se em um Centro de Educação da Primeira Infância do Distrito Federal, em turma de maternal II composta por bebês com idade de 1-2 anos. Para a coleta dos dados foi utilizado a observação videogravada e posteriormente revisão das gravações através da análise microgenética com o auxílio do software *ELAN*. A fim de analisar como se dá o processo de desenvolvimento das funções executivas nas relações triádicas professora-livro-bebê através de momentos de leitura compartilhada.

Palavras-chave: leitura compartilhada, desenvolvimento infantil, funções executivas.

Abstract

Shared reading fosters cognitive development and learning processes within an educational setting. Thus, the objective was to investigate how this approach can serve as an interesting tool to enhance executive functions, utilizing materiality and object pragmatics theory. This research conducted in Federal District Early Childhood Education Center, involving a kindergarten class aged 1-2 years. Data collection count on video-recorded observations, followed by a microgenetic analysis of the footage with *ELAN* software. Has the goal in comprehending how the development of executive functions unfolds in the dynamic teacher-book-baby interactions during shared reading moment.

Keywords: shared reading, child development, executive functions.

Desenvolvimento Psicológico e Funções Executivas - Uma compreensão atual do bebê

As funções executivas (FE) referem-se aos processos cognitivos envolvidos na resolução de problemas direcionados a objetivos. Para Rabbitt (1997), as FE são processos controlados e acessíveis a consciência, enquanto as funções não executivas são processos automáticos, não acessíveis a consciência. Assim, as FE compreendem as capacidades mentais necessárias para formular metas, planejar como alcançá-las e executar os planos de forma eficaz (Lezak, 1982). Além disso, referem-se a um conjunto de processos de autorregulação que permitem que as pessoas controlem suas ações e pensamentos com autonomia (Berk & Meyers, 2013).

Welsh et al. (2008) explicam que as FE se referem a processos cognitivos que são necessários para fins orientados para o futuro comportamento. Elas representam o conjunto de processos cognitivos necessários para o comportamento direcionado a um objetivo e que são mediados pelo córtex pré-frontal do cérebro (Miller & Cohen, 2001). Pesquisas indicam que o surgimento das FE ocorre na infância e continua a desenvolver-se na adolescência, no entanto, relativamente pouco se sabe sobre as origens e a forma como a função executiva se desenvolve durante os primeiros anos de vida (Diamond, 1985; Marcovitch & Zelazo, 2009).

A tarefa do objeto oculto (permanência do objeto) desenvolvido por Piaget (1954), conhecido como Tarefa A-não-B, descreve a organização cognitiva das funções executivas na primeira infância e tem sido utilizada para dar conta de como essas funções começam a serem evidenciadas no primeiro ano de vida. A tarefa foi refeita de forma mais sofisticada em um estudo de Marcovitch e Zelazo (2009), no qual o objeto é visivelmente escondido em um dos vários locais, um atraso é imposto, e então a criança deve procurar o objeto. Dessa forma, apesar de uma tarefa simples, permite observar elementos da função executiva na tentativa de encontrar o objeto pelas crianças. Para resolver a tarefa, a criança deve representar a localização

atual do objeto, manter esta informação em mente, e, em seguida, usá-lo para orientar sua pesquisa. Se errar, a criança deve detectar seu erro e corrigi-lo. Nesse processo, pode-se observar os elementos de inibição (não procurar em A), flexibilidade (mudar e procurar em B) e memória de trabalho (o objeto não está em A, mas em B) (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

É possível ver, nesse experimento, como a permanência do objeto se desenvolve durante o período de 8 a 12 meses de idade, nesse período há consideráveis mudanças tanto cognitivas quanto cerebrais. Analisar esse processo permite pensar em outras dimensões envolvendo os objetos e as FE, permitindo, por sua vez, ampliar a discussão sobre atividades onde os objetos estão presentes e criam um importante contexto para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem das crianças na primeira infância.

Nesse período do desenvolvimento, há grandes mudanças maturacionais no cérebro, segundo Piaget, é considerado um dos subestágios do período sensório motor (Piaget, 1950), e é visto como o mais rudimentar acerca das ações de planejamento e resolução de problemas, consideradas elementos da função executiva, que requerem a organização interna para traçar metas e meios para alcançá-los (González, 2007).

As principais classificações das Funções Executivas

A tentativa de gerar definições de funções executivas apropriadas à idade para crianças, e mesmo bebês, é um fenômeno recente. Foi por meio dos estudos na área de neuropsicologia e psicologia do desenvolvimento que compartilharam informações as quais geraram novas compreensões sobre as funções executivas e como elas podem mudar ao longo do desenvolvimento (Welsh et al., 2008).

Existem 3 principais classificações das Funções Executivas: Inibição, Memória de trabalho e Flexibilidade cognitiva, os quais referem-se ao conjunto de operações cognitivas e estratégicas necessárias conduzir tarefas desafiadoras e objetivas (Miyake et al., 2000; Berk &

Meyers, 2013). Todos esses envolvem o controle cognitivo e intencional do comportamento: 1) Inibição: controle inibitório, incluindo autocontrole (inibição comportamental) e controle da interferência (atenção seletiva e inibição cognitiva); 2) Memória de trabalho e 3) Flexibilidade cognitiva (também chamada de mudança de conjunto, flexibilidade mental ou mudança de conjunto mental e intimamente ligada à criatividade).

O **controle inibitório** envolve a possibilidade de regular a atenção, o comportamento, os pensamentos e/ou emoções dos estímulos ambientais para anular uma forte predisposição, e dessa forma, fazer o que é mais apropriado ou necessário no momento. Dessa forma, o controle inibitório permite que o sujeito não proceda impulsivamente, mas torna possível que ele faça uma avaliação da escolha, dando a possibilidade de mudança. Permite agir de forma seletiva, escolhendo e suprimindo a atenção, bem como outros estímulos. Permite-se filtrar o foco da atenção, tal como, inibir a atenção de estímulos específicos e prestar atenção a outros conforme o objetivo (Norman & Shallice, 1986; Diamond, 2013). Há evidências desse tipo de processo nas crianças pequenas, a inibição pode ocorrer direcionada a atenção, quando reduz o papel dos componentes exteriores a meta e ativa a atenção para a consecução do objetivo ou inibe usos do objeto não relevante para alcançar o objetivo (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

O autocontrole é um componente do controle inibitório que envolve a regulação sobre o comportamento e as emoções, resistindo à vontade de fazer alguma coisa impulsivamente. Por exemplo, a pesquisa sobre o teste do *marshmallow* (Mischel et al., 1972) realizado com crianças pré-escolares, a qual investigou mecanismos atencionais e cognitivos no atraso da gratificação, onde as crianças poderiam obter uma recompensa menos preferida imediatamente ou continuar esperando indefinidamente por uma recompensa mais preferida, mas atrasada.

Dessa forma, o autocontrole permitiu ter a disciplina para manter-se em uma tarefa, ainda que haja distrações ou tentações de desistir, como por exemplo, passar para outra atividade mais interessante, ou para se divertir. Este aspecto do autocontrole visa a recompensa

final que esta ação trará (Diamond, 2013). Sem a disciplina para completar a atividade e atrasar a gratificação, as pessoas não conseguiriam completar uma tarefa longa e demorada. No caso das crianças, esse enfoque da disciplina é intensamente trabalhado no âmbito escolar, quando, por exemplo, é necessário que a criança conclua a tarefa escolar para depois ir para o recreio.

O que tange à **memória de trabalho** envolve manter informações disponíveis na consciência e facilita operar cognitivamente com ela. O que é fundamental para fazer sentido às situações que se desdobram ao longo do tempo, pois é necessário ter presente o que aconteceu anteriormente e relacionar com o que ocorre depois. Dessa forma, a memória de trabalho é considerada um sistema de componentes interativos que permitem manter a informação adquirida recentemente de tal forma que esteja disponível para um maior processamento (Baddeley & Hitch, 1974; Diamond, 2013). Assim, o papel da memória de trabalho é permitir que exista uma recuperação eficiente de informação importante para enfrentar novidades, permitindo ao sujeito identificar estratégias que o levam a se tornar mais regulado e focalizado na solução da tarefa ou do problema a ser resolvido.

A memória de trabalho se distingue da memória de curto prazo, pois além de armazenar a informação a memória de trabalho também permite que seja manipulada. Dessa forma, esta dá suporte ao controle inibitório, e vice versa. Ambos, geralmente, precisam um do outro. Quando por exemplo, é preciso ter em mente o objetivo para distinguir o que é relevante e o que é necessário inibir. Para manter sua mente focada no que é necessário, você deve inibir distrações internas e externas. Há muitos momentos em que as crianças pegam objetos na sala, olhar para eles e usam de forma convencional (ou próximo do uso convencional). Esse tipo de usos segue quase que de forma concomitante às ações mostradas pelo professor. Não se trata de atos miméticos, mas atos recuperados na memória, de informações mantidas e que são processadas e ampliadas na ação e na reflexão sobre esses objetos, seus usos e o contexto em que eles estão imersos.

A **flexibilidade cognitiva**, tratando-se da primeira infância, pode ser apresentado através de usos e gestos, o bebê explora e faz diversos usos do objeto, mas terá a decisão de como e quando usá-lo de forma funcional de acordo com o objetivo. Além disso, a flexibilidade também se apresenta na direção do comportamento, em situação que a própria criança tem o controle, optando em ser autodirigido (voltado para si) ou dirigido a outro (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020)

Tratando-se do contexto escolar, quando o aluno, por exemplo, não entende o conteúdo, cabe ao professor ampliar, a partir de perguntas e situações, facilitando uma análise metacognitiva que permita, ao explicar para a criança, um olhar diferente sobre outros aspectos do conteúdo que está sendo analisado/ensinado/aprendido.

Funções Executivas na Primeira Infância

Como explicado por Diamond (2013), a primeira infância é um momento crucial para lançar as bases da FE, visto que o apoio as crianças em ter um bom funcionamento executivo, desde o início da vida, podem prever conquistas ao longo da vida como saúde e qualidade de vida.

A maioria das pesquisas voltadas as funções executivas iniciais, com crianças menores de 2 anos, foram feitas por meio de tarefas (Barker & Munakata, 2015; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020). Todavia, há críticas quanto a sua validade ecológica e sua eficácia quando usado com crianças menores de 2 anos. Considerando que na vida cotidiana, as crianças muitas vezes aplicam regras gerais que não requerem uma resposta correta específica, pois há diversas possibilidades de resposta, as tarefas padronizadas criam um mapeamento estímulo-resposta as quais as crianças devam seguir de acordo com as instruções do experimentador.

Nessa linha de ideias, Rodriguez e Moreno-Llanos (2020) discutem sobre a limitação das tarefas padronizadas voltadas ao início das FEs, limite que se sobrepõe com crianças menos

de 24 meses, pois por meio da tarefa o experimentador define as metas e a maneira de como resolvê-la, na maioria das vezes, tais tarefas não se relacionam com as experiências diárias vividas pela criança, o que causa desinteresse e desmotivação. Outro ponto importante, que torna as tarefas padronizadas limitadas, tratando-se da primeira infância, é que elas avaliam o desempenho da criança sozinha, desconsiderando a influência social no desenvolvimento da FE, como a interação com familiar, com pares ou o impacto da educação e professora nesse processo.

Dessa forma, estudos comprovam que as crianças apresentam melhores pontuações em tarefas de FE em situações em que o adulto atue como figura de apoio ao invés de apenas estabelecer e dirigir a atividade (Berk & Meyers, 2013). Além disso, o contexto também tem grande influência nos resultados, sendo o contexto cotidiano o mais adequado para realização das tarefas (Barker et al., 2014).

A escola é a instituição que atua com maior incidência no desenvolvimento das competências cognitivas e relacionais do indivíduo. Contudo, não há a articulação do ensino com o objetivo do desenvolvimento das funções executivas. O ensino, em grande parte da formação básica, infelizmente ainda se constitui de um ensino tradicional, sucedido na memorização e repetição dos conteúdos, deixando que habilidades como capacidade de planejamento do tempo, priorização de informações e reflexão do seu progresso e trabalho realizado seja desenvolvido por conta própria.

Dessa forma, o contexto escolar torna-se um espaço privilegiado para criar condições para que as crianças e adolescentes se desenvolvam também nas áreas de planejamento, desempenho, compreensão e expressão. Para que assim se autorregulem e possam assim

“reconhecer limites, mas que também saiba identificar oportunidades, avaliar riscos e refletir sobre os próprios erros. Se tudo é compulsório, não se aprende a lidar com a incerteza e adquirir um comportamento

flexível. Se não há desafios e o ambiente é muito confortável, não há estímulo para mudar para melhor. Se não há tolerância aos erros, não se aprende a desenvolver respostas alternativas e inibir indesejáveis (Cosenza & Guerra, 2011, p. 94)”.

Realizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das funções executivas é desafiador, e pesquisas na área tem mostrado que a melhor maneira de as ensinar é que não sejam realizadas apenas de forma isolada, mas atribuindo-as ao currículo de forma consciente pelos educadores da escola, para que esses saibam de forma estruturada e sistemática como utilizá-las e a importância do desenvolvimento dessa habilidade na formação das crianças e adolescentes.

A educação infantil é um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento das FEs e da autorregulação, pois oportuniza às crianças se tornarem em agentes da sua própria ação. A criança tem a possibilidade de decidir como usar e com que finalidade os objetos e interesses. Nas pesquisas de Ishiguro (2016) e Rodríguez et al. (2017), os autores fizeram análise do processo de autorregulação do uso da colher em bebês, em contexto escolar, observando a transição de quando a criança precisa de assistência até o momento em que ela é capaz de executar sozinha e a função da professora nesse processo. Os resultados mostram que as funções executivas iniciam antes do primeiro ano de vida observáveis na creche em situações significativas do cotidiano.

Na pesquisa desenvolvida por Rodríguez e Moreno-Llanos (2020) os autores observaram que a professora contribuiu para a autorregulação da criança tanto por meio de intervenções como pela materialidade que ela coloca à disposição da criança, possibilitando espaços e momentos para o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o âmbito escolar propicia situações educacionais adequadas para analisar a origem e as primeiras formas de desenvolvimento de controle cognitivo (Rodríguez et al., 2017). E a professora é um elemento

importante na tríade para mediar esses momentos e possibilitar que eles se tornem processo de desenvolvimento das funções executivas.

Dessa forma, observa-se que momentos de leitura compartilhada que envolva a tríade professora-livro-bebê podem ser momentos propícios para a docente contribuir ao processo de desenvolvimento das funções executivas por meio de intervenções e materialidades que ela coloca à disposição da criança (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020) e a intencionalidade da leitura.

Desenvolvimento psicológico, Educação Infantil e Aprendizagem desde uma perspectiva da pragmática do objeto

Estudos na área do desenvolvimento psicológico na primeira infância têm tido importantes contribuições sobre a compreensão que se tem sobre os processos de desenvolvimento das crianças, da aprendizagem e dos processos cognitivos nas últimas décadas. Dentre estes, enfatizaremos os estudos que consideram a relação que se estabelece na tríade criança-adulto-objeto difundida como perspectiva teórica denominada de pragmática do objeto (Rodríguez & Moro, 1998; 1999; 2002, Rodríguez, 2006, Rodríguez, et al., 2018). Os dados coletados nos últimos anos (Cárdenas et al., 2014; Rodríguez et al., 2015; Alessandroni et al., 2019; Moreno-Núñez et al., 2017; Guevara et al., 2020; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020) permitem identificar que, desde essa abordagem defende-se a importância de se considerar a as interações entre criança-objeto-adulto, destacando o objeto também como dinamizador e catalisador nesta relação, e que os usos convencionais do objeto advêm de seus significados sociais, bem como da constante apresentação desses usos no cotidiano.

Segundo Overmann e Wynn (2019), o nosso cérebro pode ser alterado pela interação com formas materiais, por exemplo, aprender a ler e escrever é uma interação com uma forma material que altera a funcionalidade do lobo temporal do cérebro que reconhece os objetos,

assim como a interação com objetos novos do contexto. Contudo, os objetos e a materialidade não tem sido alvo relevante de discussão por parte da Psicologia, nem no contexto educacional.

O objeto é visto de forma genérica, sem aprofundar nas suas possibilidades e potencialidades. No contexto escolar, os materiais são considerados meios para as práticas, mas poucos investigadores centram em como a materialidade constrói a prática e a transforma (Estrada-Gómez, 2019). A leitura compartilhada normalmente envolve o uso do livro (como objeto da materialidade), mas poucas vezes envolve os objetos descritos nas histórias lidas para as crianças, nem seus usos. Os objetos e as suas condições de uso canônico e simbólico envolvem aspectos bastante interessantes que precisam ser considerados. Dada a importância dos objetos na compreensão que as crianças fazem do mundo, seria fundamental pensar em como os objetos descritos nas histórias das leituras compartilhadas podem vir à tona e ampliar as possibilidades de reflexão que a criança faz acerca da realidade.

Essa tríade tem gerado diversas reflexões sobre os usos e as funções do objeto no desenvolvimento humano (Rodríguez & Moro 1998; 1999; Palacios & Rodrigues, 2014) ressaltando para o nosso trabalho o desenvolvimento das funções executivas em bebês a partir dos usos e funções da leitura compartilhada. Por outro lado, além de consideramos o papel da materialidade nos processos de aprendizagem de crianças pequenas que participam de situações de leitura compartilhada, é necessário analisar o papel das FE. Esses processos são um importante elemento no desenvolvimento cognitivo humano, pois referem-se a um conjunto de processos de autorregulação do seu próprio comportamento que permitem que as pessoas controlem seus pensamentos e ações com autonomia (Eisenberg et al., 2010; Berk & Meyers, 2013; Rodríguez et al., 2017).

O processo de desenvolvimento das FE é contínuo, embora haja alguns picos de desenvolvimento do córtex pré-frontal, que ocorrem, por exemplo, entre o nascimento e os 2 anos de idade (Welsh et al., 2008; Cosenza & Guerra, 2011; Diamond, 2013). Dessa forma,

trabalhar o desenvolvimento desses processos desde a primeira infância pode gerar benefícios estendidos por todas as fases do desenvolvimento humano (Brinthaupt & Dove, 2012; Diamond, 2013). Portanto, a primeira infância torna-se um período crucial para desenvolver as bases das funções executivas e para isso, os educadores podem realizar um importante papel nesse processo através de intervenções pedagógicas intencionais. Por sua vez, o envolvimento de objetos do cotidiano nas atividades com crianças pequenas pode se tornar uma ferramenta para ampliar as possibilidades de metacognição e autorregulação que estão associadas com as funções executivas. A materialidade parece ter uma importante função na organização cognitiva humana permitindo a reorganização semiótica, representacional, bem como no planejamento do uso dos objetos para metas e a solução de problemas. Os objetos não são apenas enfeites que se usam, mas são elementos que favorecem os processos de desenvolvimento e cumpriram (e cumprem) uma função determinante na vida humana (Overmann, 2016a; 2016b). Somos seres exossomáticos (Innis, 2016) que criamos a partir dos objetos complementos que potencializam nossa forma de pensar e criar o mundo.

Um dos indícios que a criança está desenvolvendo as habilidades de autorregulação é quando começam a usar instrumentos (Piaget, 1936/1982; Rodríguez et al., 2017). Na relação triádica, os objetos não obedecem apenas às leis causais, mas igualmente pertencem a um mundo normativo e de consenso que é também cultural e convencional. O adulto desempenha um importante papel mediador para que a criança comece a usar os objetos, por sua função, e de maneira convencional. A materialidade é um dos aspectos mais relevantes e, talvez, menos considerados na pesquisa em primeira infância (Sørensen, 2009). O objeto exige uma ação, há uma oposição física, mas também há uma busca pelo seu controle e uso convencional. Os objetos apresentados para as crianças precisam ser compreendidos tanto na sua condição física, como na sua condição de uso.

Nesse sentido, por meio dessa interação, o bebê é levado a experimentar e explorar o uso funcional do objeto. Encarar esses momentos como momentos cognitivos e afetivamente ricos é fundamental. Não são bugigangas colocadas nas mãos da criança que tornam possível a convencionalização dos usos, mas as interações enriquecidas, dirigidas por alvos, intenções e metas por parte dos outros. A materialidade tem a capacidade de moldar a ação e as interações dos sujeitos com o mundo e também permite ser moldada, gerando novidade e reorganização cognitiva tanto para os indivíduos quanto para os coletivos, nesse sentido, emergir da interatividade do uso (Sørensen, 2009).

A partir de contribuições piagetianas a respeito da construção do conhecimento analisando a ação do sujeito ao manusear os objetos, as autoras Rodríguez e Moro (1999) e Moro e Rodríguez (2005) reconhecem a importância das descrições e explicações do estágio sensorio-motor, mas apresentaram discordâncias, criticando a ênfase desse autor na interação exclusiva com o objeto, não havendo a investigação da interação com outras pessoas e a concepção de um sujeito que constrói de forma solitária e isoladamente o conhecimento. Vygotsky e Peirce tornam-se autores que complementam a compreensão sobre a forma como a ação emerge. O papel dos processos de internalização e a importância dos sistemas semióticos são fundamentais nesse processo. Vygotsky defende que a “internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (Vygotsky, 1998, p.11). Dessa forma, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

A psicologia do desenvolvimento considera que existe uma divisão entre dois mundos, o denominado mundo social, o qual as pessoas pertencem, e o mundo físico ao qual o objeto está vinculado. Essas divisões são necessárias para construir a ciência, não obstante a divisão possibilita a eliminação de certos critérios, assim como, é frequente ao considerar a

comunicação entre o adulto e o bebê, eliminarem de fato as referenciais da cognição e os objetos (Rodríguez & Moro, 1998; Moro, 2011; Moro & Muller-Mirza, 2014). A comunicação está estritamente ligada aos signos ou sistema semiótico, e estes são precursores da linguagem verbal.

Segundo a concepção pragmática e social do objeto, destaca-se a elaboração de uma semiótica da comunicação onde o objeto esteja incluso, dessa forma, compara o uso da linguagem para fazer coisas no mundo, bem como o objeto (Rodríguez & Moro, 1998; Pels et al., 2002; Moro, 2011). Quando o olhar ao objeto é refinado, não considerando apenas as propriedades físicas e formais, advém também o uso como se apresenta cotidianamente. Dessa forma, o objeto, desde a pragmática, expande a compreensão de que o encontro entre a criança e o mundo nunca pode ser direto. Para que as conversões aconteçam é necessária a mediação cultural que é realizada pelo outro por meio dos signos e da mediação semiótica a qual Vygotsky se referia, incluindo os objetos (Rodríguez & Moro, 1998; Moro & Muller Mirza, 2014). Logo, o desenvolvimento comunicativo e linguístico não se produz de maneira automática, mas é necessário um contexto de interação que o favoreça, e neste contexto interativo que as crianças aprendem a usar os objetos de sua cultura (Estrada-Gómez, 2019).

Os objetos são considerados por seus aspectos pragmáticos, ou seja, seus usos práticos. As funções, óbvias para o adulto, não são para as crianças nos seus primeiros meses de vida. As crianças fazem uso de formas diferentes, a princípio, ela as coloca na boca ou as joga no chão, fazendo o uso do objeto de forma não convencional gradualmente o uso ocorre de forma convencional à comunidade inserida (Rodríguez, et al., 2018). Além disso, os objetos usados pelo adulto com a criança possuem um referente compartilhado na comunicação, mas com significados diferentes para ambos. Por meio da interação, possibilita-se a construção de momentos interativos entre a tríade criança-adulto-objeto e a partir daí inicia-se a construção dos significados culturais (Rodríguez et al., 2017).

Segundo Rodríguez e Moro (1998), conhecer o objeto significa conhecer o seu uso convencional, por meio da construção histórico social. A apresentação desse uso é feita por meio da mediação do adulto com o bebê. Trata-se, portanto, de uma concepção de objeto muito diferente da adotada correntemente em estudos psicogenéticos. Com isso, por meio das interações, os bebês participam de contextos culturais que lhes permitem experimentar o contato com o objeto cultural e os sistemas semióticos internacionais (Rodríguez & Moro, 2008; Moro, 2011).

A análise do desenvolvimento desde a perspectiva triádica é composta pela interação de três pontos: adulto-criança-objeto. Na proposta semiótica de Peirce, o signo precisa ser tricéfalo, pois necessita de um elemento mediador, o que colocaria os dois termos em relação um ao outro. As autoras Rodríguez e Moro (1999) abordam a unidade de análise triádica como uma unidade metodológica, na qual o conhecimento é o resultado da mediação semiótica que se dá a partir da comunicação com o outro. Dessa forma, o conhecimento não é resultado do encontro direto entre o sujeito com o mundo, mas há a necessidade do terceiro elemento que é o mediador.

A perspectiva da pragmática considera o objeto e o seu uso no cotidiano, com destaque para o acesso por parte das crianças e os usos convencionais destas com a materialidade. Os objetos são apresentados aos bebês e cada indivíduo se apropria das normas convencionais a partir do uso, e estes assumem significados socialmente compartilhados, e por isso são construídos na interação social, tornando-se assim signos de seu uso (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Moro, 2008). A participação da criança nos usos dos objetos com o adulto torna-se cada vez mais ativas e com usos de sistemas de comunicação mais sofisticados (Atkinson, 1980). Aos poucos, a intervenção do adulto vai se tornando menos necessária e possibilitando a criança que assuma o controle do uso do objeto.

Através da intencionalidade o adulto conduz o uso do objeto a objetivos funcionais estabelecendo a interação social na intersubjetividade (Rodríguez, 2006). Contudo, Rosmanith et al., (2014) aborda uma perspectiva crítica para a ampliação da intersubjetividade, na qual a interação não ocorra apenas na intencionalidade compartilhada pelo adulto, mas de contribuições individuais, possibilitando a criança entrar nesse espaço de intenções compartilhadas a partir de ações com, sobre e através do mundo material (Estrada-Gómez, 2019).

Leitura compartilhada com bebês

Estudos recentes acerca da leitura com bebês em contextos escolares ou familiares têm salientado a prática como preparatória para o egresso escolar ou com o objetivo de alfabetização precoce, inclusive grande número dos textos encontrados que abordam a temática de leitura com bebês discutem esses pontos (Han & Neuharth-Pritchett 2014; Hoyne & Egan, 2019) ou com o intuito mais voltado ao desenvolvimento da linguagem (Van den Berg & Bus, 2014; Barratt-Pugh & Rohl 2015; Wasik et al., 2016; Bojczyk et al., 2016).

Entretanto, pouco se fala sobre a leitura compartilhada e o papel que esse tipo de prática tem no desenvolvimento das FE e na ampliação das competências metacognitivas e de autorregulação das crianças, bem como seus benefícios ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o interesse em observar como se dá o processo de desenvolvimento das funções executivas nas relações triádicas professora-livro-bebê através de momentos de leitura compartilhada e assim poder contribuir à ação pedagógica, para que essa ocorra de maneira consciente e intencional aos benefícios da leitura compartilhada ao desenvolvimento do bebê sem antecipar aspectos de alfabetização, quando de fato a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem naquele momento, desde tenra idade, e precisam ser valorizadas e difundidas.

Há poucas pesquisas que se dediquem a leitura com bebês e crianças pequenas relevando as contribuições ao desenvolvimento dessa primeira fase da infância. Embora haja evidências de que durante os primeiros anos de vida as crianças são altamente competentes em participar de interações triádicas com adultos e livros (Rosmanith et al., 2014; Contín, 2017; Dias, 2019; Cárdenas, et al., 2020; Contín & Rodríguez, 2021), o número de estudos que se concentram em práticas educativas reais nessas idades são poucas, especialmente na América Latina. Alguns autores como Hoyne e Egan (2019) chamam de *leitura compartilhada antecipada*, considerando ser uma prática inerente a escolarização, que quando realizada anteriormente a fase escolar é antecipada e preparatória. De fato, a leitura compartilhada com os bebês pode desenvolver aspectos que auxiliarão na alfabetização e no desempenho escolar, como o apressa a leitura, a ampliação do vocabulário, a familiaridade com as letras e o amplo conhecimento que os livros proporcionam, porém, além de preparatória para o contexto escolar também desenvolverá aspectos cognitivos importantes do bebê que o beneficiará durante toda vida (Dias, 2019).

Em grande parte das pesquisas encontradas acerca da leitura compartilhada com bebês a prática é voltada a relação cuidador (mãe/pai) e bebê. Um importante marco na área ocorreu em 2014, com a recomendação da Academia Americana de Pediatria na qual indicou que a leitura compartilhada entre pais e filhos deveria iniciar desde o nascimento (*American Academy of Pediatrics* [AAP], 2014). Dessa forma, as áreas da Educação, Psicologia e Saúde interligadas a primeira infância, reconhecem a importância da prática de leitura compartilhada com os bebês e recomendam que ela seja realizada com os bebês desde tenra idade o que amplia a recomendação do âmbito familiar também para as instituições educacionais que atendam bebês no contexto de creche.

Atualmente, essa ainda é uma prática pouco frequente, o que nos faz refletir sobre a motivação para que a leitura compartilhada de fato aconteça nos primeiros anos da infância. O

estudo de Auger et al. (2014) faz uma abordagem interessante sobre a crença dos pais sobre a leitura e o impacto disso na frequência da prática de leitura entre mães e bebês e crianças pequenas. O estudo aborda que livros foram oferecidos as famílias, mas que apenas isso não foi suficiente para transformar a crença. Ter acesso ao material é fundamental e de suma importância para propiciar a experiência, principalmente para aqueles com menos recurso financeiro, no entanto, apenas o fornecimento dos livros não produz o impacto que é necessário para que a leitura compartilhada torne-se um hábito na primeira infância, seja no contexto familiar ou escolar, é necessário mais que o fornecimento do material é preciso conhecimento, reflexão, expansão das suas contribuições, o porquê ler para um bebê, quais os impactos dessa prática no desenvolvimento e aprendizagem da criança, tornar a prática uma crença dos cuidadores.

Na pesquisa de Harris et al. (2007) os autores analisaram que os pais que tinham crenças mais positivas sobre a importância da leitura para os resultados de desenvolvimento da criança se engajaram em práticas de leitura com mais frequência, indicando que o aumento das crenças maternas sobre a leitura pode ser uma via potencial para aumentar a frequência de leitura entre famílias de baixa renda.

Dessa forma, a leitura compartilhada pode ser um meio de intervenção a disparidade socioeconômica. Pesquisas apontam que crianças com nível socioeconômico mais baixo foram expostas a cerca de 30 milhões de palavras a menos quando tinham 4 anos do que seus pares de com nível socioeconômico mais alto (Hart & Risley, 1995). A pobreza pode limitar a capacidade da família em proporcionar ambiente educativo em casa ou ter acesso a livros e bibliotecas (Kelly et al., 2011).

Contudo, essa condição poderia ser amenizada se houvesse mais investimento da prática de leitura nos contextos escolares de creche. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), uma de suas metas é elevar a taxa de frequência escolar de alunos de 0 a 3 anos e que

pelo menos 50% das crianças nessa faixa etária esteja na creche até 2024, dessa forma, a maioria das crianças nessa faixa estariam em ambiente educacional, considerando instituições públicas e privadas, dessa forma, o acesso desses bebês e crianças pequenas aos livros e a leitura compartilhada deveria ser prática obrigatória neste contexto educacional, considerando que a maioria das crianças presentes nas creches públicas são de nível socioeconômico baixo e ainda fazem parte desse número de crianças que são expostas a menos palavras, menos livros, impactando diretamente a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Portanto, a leitura desenvolve diversas aprendizagens no sujeito e um dos importantes pilares de aprendizagem é o vocabulário (Sénéchal & Le Fevre, 2002; Mol et al., 2009). O conteúdo do livro, a qualidade da leitura e a forma como o livro é explorado contribuem para o desenvolvimento do vocabulário de bebês e crianças pequenas. Acrescentamos ainda, a materialidade como instrumento potencializador da leitura para a aprendizagem das palavras. Uma das conjecturas que estamos desenvolvendo é que permitir que as crianças usem os objetos e aprendam o que é de convencional no uso pode se tornar em alicerce para o desenvolvimento de outros conhecimentos referentes ao objeto.

Nomear o objeto permite também o diferenciar. É possível pensar que a apropriação dos usos convencionais seja precursora de conhecimentos relacionados aos fonemas (e depois) aos grafemas que compõem o nome do objeto que já é dominado na ação. Usar objetos, manusear, permitir a experiência de vivenciar os usos de objetos que estão nas histórias durante momentos de leitura compartilhada pode ampliar o saber sobre os fonemas e grafemas nas crianças. Esse tipo de práticas permite que a criança faça um reconhecimento dos nomes dos objetos contidos na história do livro e possa relacionar com a materialidade apresentada na leitura.

Os objetos podem ser a via régia para que as crianças aprendam aspectos fonêmico-fonológicos e grafêmicos, mas não tentando forçar processos de alfabetização e sim permitindo

que a criança entenda que o mundo está cercado de nomes, palavras, letras e categorias que permitem organizar e usar a materialidade de uma forma específica. Por meio do uso o bebê pode explorar o objeto e se apropriar do nome e suas formas de uso. Conhecer as regras de utilização que são partilhadas pela comunidade e a nomenclatura dos objetos é um processo que requer aproximações graduais ao objeto, nas quais os adultos desempenham um papel crucial (Cárdenas et al., 2020).

Dessa forma, a leitura compartilhada deve ser realizada considerando alguns aspectos como a idade das crianças, o conteúdo do livro, a mediação da leitura (a forma como será realizada e se haverá outros recursos), o espaço e o tempo da atividade. Durante o primeiro e segundo ano de vida, os especialistas recomendam livros com imagens claras e atraentes, e aqueles com uma história que remeta ao contexto familiar e cotidiano das crianças (Lluch, 2010).

Outro ponto relevante a ser considerado, são os estágios de desenvolvimento da leitura infantil abordados por Septiani e Syaodih (2020), que retrata sobre a relação da criança com livro. Considerando a faixa etária dos bebês, destacaremos 3 fases mais relevantes: 1) Fase a qual a criança aprende a manusear o livro; 2) Formação do autoconceito onde a criança se vê como “leitora” ao fingir ler, interpretar imagens com base nas experiências já adquiridas e uso de linguagem padrão que não esteja de acordo com a escrita; 3) Leitura de imagens em que cresce a consciência escrita em livros com a aprendizagem de palavras novas e o uso de palavras significativas para representar as imagens.

No primeiro momento, os bebês exploram o livro e aprendem através da mediação o seu uso convencional, mas antes disso, o exploram levando-o a boca, batendo com as mãos sobre ele, dentre outras formas. Posteriormente, a criança apropria-se do uso e o faz tornando-se leitora por meio da interpretação das imagens ou utilizando-se da memória da história e a recontando da sua maneira, seja apontando as imagens e dizendo seus nomes (bebês) ou

histórias com mais elementos (crianças pequenas). E na terceira fase, a criança vai ampliando o vocabulário a partir das leituras explorando cada vez mais a parte linguística e ilustrativa do livro.

Compreende-se que a leitura compartilhada de livros traz grandes benefícios para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo da criança (Cárdenas, et al., 2020), mas para isso é necessário que os educadores da primeira infância recebam formação e apoio para desenvolver atividades de leitura de livros com bebês e crianças que tenham a intencionalidade de desenvolver os aspectos cognitivos.

Em suma, este artigo propõe discorrer sobre a parte teórica do trabalho, aprofundando a discussão nos conceitos relativos ao desenvolvimento de processos cognitivos por meio de estratégias pedagógicas como o uso da leitura compartilhada no auxílio do desenvolvimento das funções executivas. Em seguida, no segundo capítulo, será apresentada a parte metodológica e os resultados do estudo.

Referências

- Alessandroni, N., Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y del Olmo M. J. (2019). Musical dynamics in early triadic interactions. A case study. *Psychological Research*.
<https://doi.org/10.1007/s00426-019-01168-4>
- American Academy of Pediatrics [AAP] (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice [policy statement]. *Pediatrics*.
<http://dx.doi.org/10.1542/peds.2014-1384>.
- Auger, A., Reich, S. M., & Penner, E. K. (2014). The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.007>
- Atkinson, M. (1980). Lock A. (ed.), *Action, gesture and symbol*. London: Academic Press, 1978. Pp. xiii 588. *Journal of Child Language*, 7(3), 579-590.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900002877>.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Barker, J. E., & Munakata, Y. (2015). Developing self-directed executive functioning: recent findings and future directions. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 92–99.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12071>.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Les structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2015). Better Beginning shas made me make reading part of our every day routine: Mothers Perceptions of a Family Literacy Program Over Four

Years. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 4–12.

<https://doi.org/10.1177/183693911504000402>

Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98–110.

Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006>

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). (2001). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC.

Brinthaupt, T. M., & Dove, C. T. (2012). Differences in Self-Talk Frequency as a Function of Age, Only-Child, and Imaginary Childhood Companion Status. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 326–333. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.003>

Cárdenas, K., Rodríguez, C., y Palacios, P. (2014). First symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior and Development*, 37(3), 416-427. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.003>.

Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Front. Psychol.* 11, 2020. <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.02030>

Contín, L. (2017). Lecturas en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas?. [Unpublished Degree Dissertation, Universidad Autónoma de Madrid].

Contín, L., e Rodríguez, C. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés In C. Rodríguez & J. L. de los Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 133-158). Horsori.

- Cosenza, R. M., & Leonor, B. G. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Artmed.
- Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. *Child Development*, 56, 868–883.
- Diamond, A. (1995). Evidence of robust cognition memory early in life even when assessed by reaching behavior. *J. Exp. Child Psychol*, 59, 419–456.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Revista Psychol*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurevpsych-113011-143750>
- Dias, P. N. (2019). *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37278>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 6, 495–525.
<https://doi:0.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Elan (Versão 6.5) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Estrada-Gómez, L. F., (2019). Materiality and educational practices in the toddler school: a cultural, semiotic and pragmatic approach. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universid Autonoma de Madrid.
<http://hdl.handle.net/10486/688559>
- González, A. C. (2007). Desarrollo y dinámica cerebral de los procesos de control cognitivo [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

- Guevara, I., Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 265-287. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>
- Han, J. & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions with Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Child hood Education, 90*(1), 54-60, <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872516>
- Harris, K. K., Loyo, J. J., Holahan, C. K., Suzuki, R., & Gottlieb, N. H. (2007). Cross-Sectional Predictors of Reading to Young Children Among Participants in the Texas WIC Program. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(3), 254–268. <https://doi.org/10.1080/02568540709594593>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes Publishing Company.
- Hoyne, C. & Egan, S.M. (2019). Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits. *An Leabhbh Og, 12*(1), 77-92.
- Innis, R. E. (2016). Affective Semiosis: Philosophical Links to Cultural Psychology. In Valsiner, J., Marsico, G., Chaudhary, N., Sato, T., Dazzani, V. (eds.) *Psychology as the Science of Human Being*. Annals of Theoretical Psychology, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0_6
- Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes in a Japanese day-care center: A longitudinal case study. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 13–27. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-02229>
- Kelly, Y., Sacker, A., Del Bono, E., Francesconi, M., & Marmot, M. (2011). What role for the home learning environment and parenting in reducing the socioeconomic gradient in child development? Findings from the Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood, 96*, 832–837. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2010.195917>

- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Lluch, G. (2010). *Cómo Seleccionar Libros Para Niños y Jóvenes*. Los Comités de Valoración en Las Bibliotecas Escolares y Públicas. Gijón: Ediciones Trea.
- Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (2009). The need for reflection in theories of executive function: Reply to commentaries. *Developmental Science*, 12(1), 24-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00775.x>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience*, 24, 167–202. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff, Z. A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L.A. & Rodríguez, C. (2021). Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *Eur J PsycholEduc* 36, 903–922. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>

- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y del Olmo, M.J. (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168-181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Moro, C. & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé: Une approche sémiotique du développement préverbal*. New York: Peter Lang.
- Moro, C. (2011). Material Culture, Semiotics and Early Childhood Development. In M. Kontopodis, C. Wulf y B. Fichtner (eds.), *Children, Development and Education: Cultural, Historical, Anthropological Perspectives* (pp.57-70). Londres: Springer.
- Moro, C., & Mirza, N. M. (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Norman, D. A., Shallice, T. (1986). Attention to action: willed and automatic control of behavior. In Davidson, R. J., Schwartz, G. E., Shapiro, D. (Eds.), *Consciousness and self regulation* (pp 1-18). Plenum Press.
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.12.001>
- Overmann, K. A. (2016a). Beyond writing: The development of literacy in the Ancient Near East. *Cambridge Archaeological Journal*, 26(2), 285–303.
- Overmann, K. A. (2016b). Number concepts are constructed through material engagement: A reply to Sutliff, Read, and Everett. *Current Anthropology*, 57(3), 352–356.
- Overmann, K. A., & Wynn, T. (2019). *Materiality and human cognition*. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 2(26), 457 - 478. <https://philarchive.org/rec/OVEMAH>

- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2014). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Infant and Child Development, 24*(1), 23–43. <https://doi.org/10.1002/icd.1873>
- Pels, D., Hetherington, K., y Vandenberghe, F. (2002). The Status of the Object. *Theory, Culture y Society, 19* (5–6), 1–21.
- Piaget, J. (1936/1982). *O nascimento da inteligência na criança*. (4nd ed.). LTC.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget J (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge & Kegan Paul.
- Rabbitt, P. (1997). *Methodology of frontal and executive function*. Psychology Press.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje, 21*(84), 67-83.
<https://doi.org/10.1174/021037098760378793>
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. Paidós.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos Object, communication, and symbol. A look at the first symbolic use of objects. *Estudios de Psicología, 23*, 323-338.
<https://doi.org/10.1174/021093902762224416>.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, C., & Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function. *Infant Behavior and Development, 30*(2), 180-194.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.010>
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement. Object use by infant and adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89–114). Amsterdam: John Benjamins.

- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., y Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first. Their role in the beginning of the shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385–423. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>.
- Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., & Yuste, N. (2018). Object Pragmatics: Culture and Communication – the Bases for Early Cognitive Development. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 223–244. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>
- Rodríguez, C., Moreno-Llanos, I. (2020). A Pragmatic Turn in the Study of Early Executive Functions by Object Use and Gestures. A Case Study from 8 to 17 Months of Age at a Nursery School. *Integr. psych. behav.* <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09578-5>
- Rosmanith, N., Costall, A., Reichelt, A. F., López, B., y Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: Book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*, 5, 1390. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01390>.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Septiani, N., & Syaodih, E. (2020). Emergent literacy in early childhood. *Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education*, 538, 52-55. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.210322.012>
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press.

- Van den Berg, H., & Bus, A. G. (2014). Beneficial effects of Book Start in temperamentally highly reactive infants. *Learning and Individual Differences*, 36, 69–75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.008>
- Vygotsky L. S. (1978). *The Development of Higher Psychological Processes*. Mind in Society.
- Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 23-36.
- Wasik, B.A., Hindman, H., Snell E. K. (2016). Book reading and vocabular development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Welsh, Marilyn C., Sarah L. Friedman, and Susan J. Spieker. (2008). Executive Functions in Developing Children: Current conceptualizations and questions for the future. In Cartney, K. Mc. & Phillips, D. (Eds.), *Blackwell Handbook on Early Childhood Development*. (pp.167-187). Blackwell. <https://doi:10.1002/9780470757703>

ARTIGO 2. A leitura compartilhada e o uso da materialidade com bebês como estratégias para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil

Priscilla Nascimento Dias
Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação
Modalidade Profissional
priscilladias.unb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5599-8945>

Resumo

A leitura compartilhada é uma prática educativa que pode auxiliar no desenvolvimento de competências cognitivas específicas, desta forma, consideramos que a leitura compartilhada de livros pode ser relevante para o desenvolvimento cognitivo, social e relacional, pois o livro possibilita diversas experiências educacionais e sociais. Assim, neste estudo, teve como objetivo observar como a leitura compartilhada pode auxiliar no desenvolvimento das funções executivas, apoiando-se na compreensão sobre a materialidade e na teoria da pragmática do objeto. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de maternal II, com crianças entre 1 e 2 anos de idade, matriculados em um Centro de Educação da Primeira Infância do Distrito Federal. Utilizou-se da observação videogravada e a análise ocorreu com o auxílio do software ELAN, a fim de ser realizada de forma microgenética.

Palavras-chave: leitura compartilhada, materialidade, desenvolvimento infantil.

Abstract

Shared reading is an educational practice that promotes specific cognitive strategies and skills. It's believed to contribute to cognitive, social and relational development by offering various educational and social experiences through books. This study aims to investigate how shared reading assists in developing executive functions, focusing on understanding materiality and the object's programming theory. The research involving a kindergarten class with children aged 1-2 years, attending a Federal District Early Childhood Education Center. Data collection count on video-recorded observations, followed by a microgenetic analysis of the footage with ELAN software.

Keywords: shared reading, materiality, child development.

Introdução

A psicologia cultural considera que o desenvolvimento ocorre de maneira relacional, não correspondendo a uma lógica linear e universal de buscas teleológicas por parte do indivíduo. Há uma extensa diversidade de experiências e vivências que o sujeito enfrenta e que o expõem a uma ampla gama de significados e práticas relacionadas às produções da cultura (Valsiner, 2014; Oliveira, 2021). O desenvolvimento é um processo que envolve aspectos biológicos e históricos, guiado pelas experiências culturais do coletivo. A interação com o outro em contexto de práticas relevantes é um dos elementos chave desse desenvolvimento (Vygotsky, 1934/1985).

Assim, nessa perspectiva, os processos psicológicos emergem simultaneamente a novas formas de participação na prática, para isso, pensar e agir requerem o desenvolvimento e a aprendizagem das ferramentas semióticas, incluindo o objeto com dupla característica material e semiótica (Moro, 2011; Moro & Muller-Mirza, 2014). Os objetos são considerados por seus aspectos pragmáticos, ou seja, seus propósitos práticos. As funções, óbvias para o adulto, não são para as crianças nos seus primeiros meses de vida (Rodríguez et al., 2018).

A perspectiva teórica da pragmática do objetivo considera o objeto e o seu uso no cotidiano, com destaque para o acesso por parte das crianças e os usos convencionais destas com os objetos (Rodríguez & Moro 1998; 1999; 2002). Os objetos são apresentados aos bebês e cada indivíduo se apropria das normas convencionais a partir do uso, e estes assumem significados socialmente compartilhados, e por isso são construídos na interação social. Essas experiências cotidianas são importantes bases semióticas que introduzem os usos do mundo material (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Moro, 2008).

Dessa forma, tomaremos como base da pesquisa os estudos sobre os objetos (Rodríguez & Moro, 2008; Rodríguez et al., 2018) e a materialidade nos processos de desenvolvimento e

aprendizagem de crianças pequenas que participam de situações de leitura compartilhada. Além disso, é necessário analisar o papel das funções executivas (FE daqui em diante) nesse processo, considerando o papel que esse tipo de interações pode ter nas transformações estruturais e funcionais do cérebro quando estão envolvidos os usos de objetos materiais. Overmann e Wynn (2019), por exemplo, destacam que aprender a ler e escrever é uma interação com uma forma material que altera a funcionalidade do lobo temporal do cérebro que reconhece os objetos, assim como a interação com objetos novos.

As FE referem-se aos processos cognitivos envolvidos na resolução de problemas direcionados a objetivos e que requerem de sistemas de regulação e meta-análise da atividade realizada. Representam o conjunto de processos cognitivos necessários para o comportamento direcionado a um objetivo e que são mediados pelo córtex pré-frontal do cérebro (Welsh et al., 2008; Berk & Meyers 2013; Diamond, 2013). Compreendem as capacidades mentais necessárias para formular metas, planejar como alcançá-las e executar os planos de forma eficaz (Lezak, 1982).

Ainda não se sabe ao certo quando se iniciam as primeiras manifestações de controle cognitivo, mas os dois primeiros anos de vida são considerados críticos para o desenvolvimento das FE (Marcovitch & Zelazo, 2009). Rodriguez e Moreno-Llanos (2020) discutem sobre a limitação das tarefas padronizadas voltadas ao início das FEs, limite que se sobrepõe com crianças menores de 24 meses, considerando que o experimentador define as metas e a maneira de como resolvê-la, e na maioria das vezes, tais tarefas não se relacionam com as experiências diárias vividas pela criança, o que causa desinteresse e desmotivação (Barker & Munakata 2015). É possível considerar, a partir da discussão proposta por Rodríguez & Moreno-Llanos (2020) que a partir do oitavo mês, no surgimento das relações entre meios e fins, seja viável considerar como o momento de emergência das FE.

As 3 principais classificações das FE são 1) *Controle inibitório*, que envolve a possibilidade de controlar a atenção, o comportamento, os pensamentos e/ou emoções dos estímulos ambientais para anular uma forte predisposição, e dessa forma, fazer o que é mais apropriado ou necessário no momento (Diamond, 2013); 2) *Memória de trabalho*, que é a capacidade de manter informações disponíveis na consciência e operar cognitivamente com ela e 3) *Flexibilidade cognitiva*, que é a capacidade de mudar de forma flexível entre tarefas ou estratégias, para mudar perspectivas interpessoais, ou para mudar como pensa sobre alguma coisa.

Portanto, a educação infantil é um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento das FEs, pois oportuniza às crianças diversas situações que podem lhes permitir se tornarem agentes de seu comportamento e do planejamento das suas ações. Ademais, o âmbito escolar propicia situações educacionais adequadas para analisar a origem e as primeiras formas de desenvolvimento de controle cognitivo (Rodríguez et al., 2017). A criança tem a possibilidade de decidir como usar e com que finalidade os objetos e interesses. Além dessas possibilidades de interação com o objeto, a professora torna-se um agente fundamental nesse processo, tanto por meio das intervenções e do trabalho com a materialidade, possibilitando espaços e momentos para o desenvolvimento cognitivo (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

Dessa forma, ressaltamos para nosso trabalho o desenvolvimento das funções executivas em crianças bem pequenas a partir dos usos e funções da leitura compartilhada, considerando que a leitura pode ser uma ferramenta pedagógica utilizada pela docente para contribuir ao processo de desenvolvimento das funções executivas por meio de intervenções e materialidades que ela coloca à disposição da criança.

A *American Academy of Pediatrics* [AAP], 2014 fez a recomendação que a leitura compartilhada entre pais e filhos deveria iniciar desde o nascimento. Desse modo, a leitura com

os bebês deve ser realizada desde tenra idade, seja no âmbito familiar ou nas instituições educacionais que atendam bebês no contexto de creche. Entretanto, pouco se fala sobre a leitura compartilhada e o papel que esse tipo de prática tem na transformação das funções executivas e na ampliação das competências metacognitivas e de autorregulação das crianças, bem como seus benefícios ao desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o interesse em observar como se dá o processo de desenvolvimento das funções executivas nas relações triádicas professora-livro-bebê através de momentos de leitura compartilhada e assim poder contribuir à ação pedagógica, para que essa ocorra de maneira consciente e intencional aos benefícios da leitura compartilhada ao desenvolvimento das funções executivas nos bebês, sem antecipar aspectos de alfabetização.

Método

Participantes

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma turma de Maternal II, composta por 6 crianças, sendo 4 meninas e 2 meninos, com idade entre 18a25 meses, matriculados em um Centro de Educação da Primeira Infância do Distrito Federal, e a professora regente da turma. A seleção da instituição foi feita considerando os critérios de configurar-se uma instituição pública, localizada em cidade periférica, voltada a um público com baixa renda familiar, considerando que os resultados da pesquisa e seu produto final pretendem gerar processos de intervenção e formação de professores que atendem esse tipo de população.

Instrumentos

O livro utilizado para a leitura compartilhada foi *Os Três Ursos*, história clássica que conta a aventura da “Cachinhos Dourados”, uma menina curiosa, que explora a casa de uma família de ursos, na qual aborda no enredo os objetos da família na proporção de três tamanhos - pequeno, médio e grande – de acordo com o personagem respectivo, como as cadeiras, os

pratos e as camas. Quando a família Urso volta do passeio são surpreendidos com a bagunça que Cachinhos Dourados fez na casa ao mexer nos objetos. Recontado por Rosana Rios (São Paulo, 1955) e ilustrador por Laura Michell (Argentina, 1968), Edição 2016.



Figura 1. Livro os três ursos. Fonte: Rios e Michell (2016)



Figura 2. Ilustrações do livro os três ursos

Para a realização da leitura compartilhada com bebês utilizaremos além do objeto livro alguns objetos mencionados na história. Dessa forma, disporemos da materialidade como estratégia de leitura para o desenvolvimento das funções executivas em bebês a partir dos usos e funções da leitura compartilhada. Para isso, usaremos os objetos em três diferentes tamanhos – pequeno, médio e grande – sendo eles 3 camas, 3 cadeiras, 3 tigelas e 3 colheres. O intuito de envolver os objetos na atividade está associada com a ideia de promover usos de objetos e

analisar a forma como as crianças relacionam elementos descritos na história durante o momento de interação com a materialidade. Esse tipo de ações resulta altamente relevante para os objetivos de pesquisa. Assim, as camas e cadeiras foram confeccionadas em MDF (Medium Density Fiberboard ou, em português, chapa de fibra de madeira de média densidade) em formato de brinquedo, conforme *Figura 3*.



Figura 3 - Imagem ilustrativa dos objetos usados

Procedimento

Coleta

A coleta de dados ocorreu por meio da observação não participante, videogravada, em situação cotidiana de sala aula, durante um momento de leitura compartilhada entre a

professora e as crianças. Além da leitura, houve a proposta de atividade educativa com objetos presentes na história.

Um mês antes da coleta dos dados, foi realizado um visita a escola, na qual a pesquisadora conheceu a professora e os estudantes da turma. Na semana anterior a coleta de dados, a pesquisadora observou a rotina da turma durante 3 dias e conversou com a professora informando as orientações sobre a atividade de leitura compartilhada e o uso da materialidade, e entregou o livro *Os três ursos* a professora, com dias de antecedências, para que ela pudesse se preparar para a leitura, bem como foi pedido que fizesse a leitura compartilhada como já era feito em sala cotidianamente. Também foi entregue a professora os objetos e as orientações para ela deixasse as crianças livres para o uso dos objetos.

A gravação das sessões 1 e 2 ocorreram no mesmo dia, na sessão 1 a professora realizou a leitura compartilhada do livro, iniciando com uma música do cotidiano da turma para introdução de leitura, ao finalizar (00:16:46), posicionou as crianças novamente encostadas na parede, e iniciou a sessão 2, apresentando os objetos, relacionando-os com a história do livro e depois permitiu que as crianças interagissem com os objetos.

Tabela 1. Coleta de dados

Turno	Tempo	Participantes [Idade]
Sessão 1	00:16:46	A [2;0] 24 meses B [2;0] 24 meses E [2;0] 24 meses
Sessão 2	00:16:22	K [1;7] 19 meses M [1;10] 22 meses N [2;1] 25 meses

Análise de dados

A análise de dados esteve centrada na análise microgenética de situações específicas identificadas e selecionadas a partir dos vídeos de momentos específicos. A seleção dos trechos foi atrelada às categorias definidas e que estavam focadas na ação, nas falas e nos aspectos

meta-comunicativos presentes nesses momentos. Para melhor organização dos dados, e assim possibilitar a análise minuciosa das videogravações, o recorte das 2 sessões geraram episódios, desses episódios cenas e delas segmentos de cenas, até alcançarmos fragmentos de segundos que de acordo com o objetivo da pesquisa auxiliasse na análise microgenética.



Para realizar a análise foi utilizado o Software ELAN 6.5.

Categorias de análise

Sessão 01

Criança	
<i>Categorias</i>	<i>Definição</i>
Atenção	Manter o olhar fixo ao livro ou a professora como sinal de interesse. ON/OFF
Expressões Emocionais Cognitivas	sorrir, apontar, vocalizar, aplaudir, chorar/resmungar

Tabela 2. Categorias sessão 1

Sessão 02

Criança	
<i>Categorias</i>	<i>Definição</i>
Atenção	Manter o olhar fixo ao livro ou a professora como sinal de interesse
Expressões Emocionais Cognitivas	Sorrir, apontar, vocalizar, aplaudir, chorar/resmungar
Usos	Simbólicos; Canônicos; Meta-canônicos; Rítmico-sonoros
Gestos	Simbólicos; Indiciais; Ostensivo/Indiciais; Ostensivos

Tabela 3. Categorias sessão 2 - criança

Professora	
<i>Categorias</i>	<i>Definição</i>
Usos do livro	Simbólicos; Canônicos; Meta-canônicos; Rítmico-sonoros
Gestos	Simbólicos; Indiciais; Ostensivo/Indiciais; Ostensivos
Direção da Ação Educativa (DAE)	Grupo Criança específica análise Outra criança do grupo
Aspectos Metalinguístico	Exclamativas, interrogativas, Imperativas, Declarativas

Tabela 4. Categorias sessão 2 - professora

Resultados

Como explicado na metodologia, os dados foram divididos em duas sessões. *A primeira sessão* corresponde ao momento da leitura compartilhada e a *segunda sessão* ao uso dos objetos relacionados com a história da leitura compartilhada. Na **Sessão 1** a análise está focada, especialmente, no que tange aos aspectos de atenção ON e OFF. Isso, porque foi considerado altamente relevante o fato de definir os tempos e os focos de controle por parte das crianças com o que ocorreu durante essa primeira sessão. De fato, a atenção nessa primeira parte pareceu estar bastante relacionada com as ações que as crianças realizaram com os objetos na segunda sessão. Ademais, foi feita uma transcrição das ações ocorridas em cada cena, visando ampliar a compreensão dos dados por parte do leitor.

Na **sessão 2** foi realizada uma análise microgenética o que significou, identificar ações de cada uma das crianças participantes com os objetos propostos durante a atividade. A identificação visava apresentar momentos relevantes para as metas da pesquisa. Como as crianças usaram objetos específicos era indispensável analisar individualmente as ações. É claro que consideramos que as ações das crianças estão envolvidas na totalidade da situação educativa proposta pela professora, porém, pelas características do objetivo da pesquisa, era metodologicamente inviável realizar uma análise global da dinâmica do grupo. Além disso, foi

levada em consideração a necessidade de enxergar as ações das crianças considerando a tensão entre as ações individuais e as dinâmicas grupais. Algumas ações dos pares incidiram nas ações de cada indivíduo e isso ficou claro em alguns dos momentos analisados.

A seguir os dados da sessão 1 serão apresentados da seguinte forma: A) o gráfico das porcentagens de atenção das crianças durante cada uma das 3 cenas analisadas; B) o gráfico de densidades produzido pelo ELAN 6.5; C) depois uma transcrição das ações, falas e gestos das 3 cenas selecionadas para a análise.

Atividade	Tempo Total	Episódios	Cenas
Leitura Compartilhada	00:16'46"	1º Episódio - Crianças sentadas distante da professora (00:03:48)	S1-E1-C1 Período inicial da leitura compartilhada (00:01'00")
		2º Episódio - Crianças sentadas próximas a professora e ao livro (00:06:04)	S1-E2-C1 - Interação com o livro (00:00'44") S1-E2-C2 – Controle atenção (00:00'38")

Tabela 5 Descrição da atividade e siglas S - Sessão, E - Episódio, C – Cena

1ª Sessão, Episódio 1, Cena 1

Descrição da Cena

A cena se inicia com a professora cantando junto com as crianças uma música de preparação para a contação da história. Antes de iniciar a atividade, a professora posicionou as crianças sentadas e encostadas na parede enfileiradas uma do lado da outra e a professora sentou-se em frente às crianças. Depois disso, colocou o livro ao lado do corpo e pediu que as crianças prestassem atenção na leitura compartilhada do livro e explicou para elas que depois dessa atividade teriam uma surpresa. As crianças iniciam a atividade permanecendo passivas e esperando os comandos da professora. No momento da musicalização, das 6 crianças presentes apenas 2 batem palma e gesticulam junto com a professora, as únicas expressões emocionais

cognitivas registradas na cena. Para maiores detalhes da transcrição da cena, conferir **tabelas em anexo**.

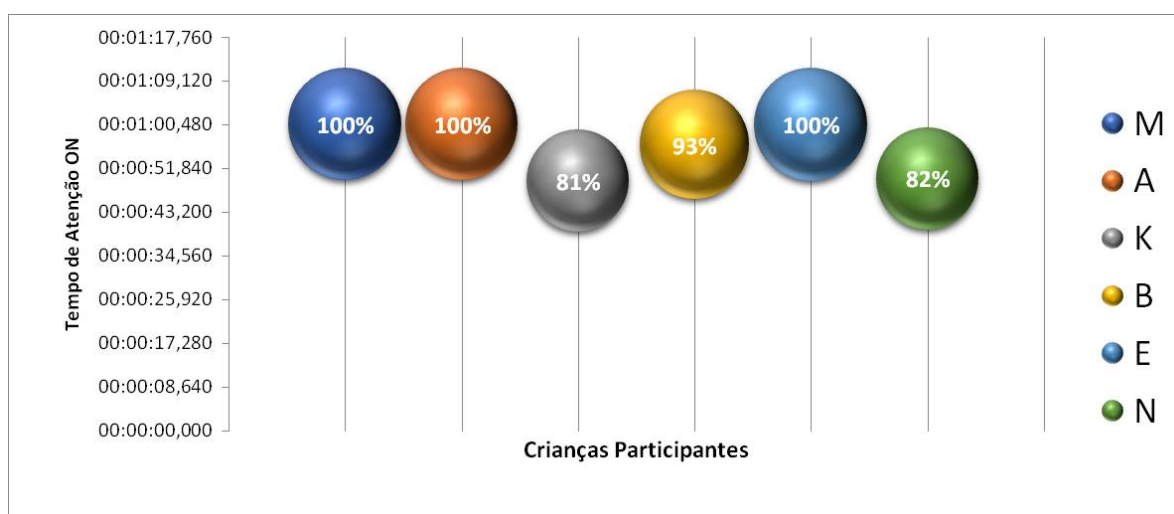


Figura 4 Porcentagens de atenção de cada criança - S1 E1 C1

Esse é o recorte do primeiro minuto da leitura compartilhada. Nesse período as crianças costumam apresentar o tempo de atenção ON maior e de fato os resultados apontam um tempo de atenção fixa na professora e no livro maior nessa cena. As crianças K, B e N perderam o foco e tiveram um período curto de atenção OFF.

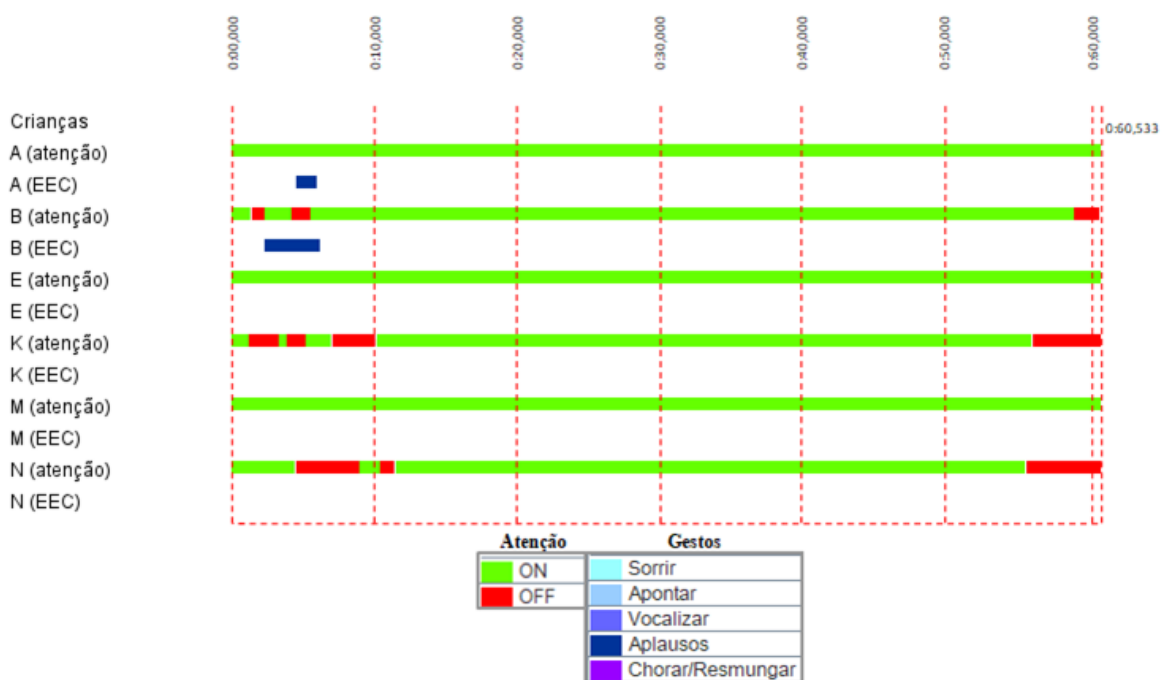


Figura 5 Porcentagens de atenção de cada criança - S1 E1 C1

Análise

Nessa primeira cena (S1-E1-C1), com duração de 60''533 segundos, temos o recorte do primeiro minuto da leitura compartilhada entre a professora e 6 bebês. A partir da **Figura 4** pode-se observar que todas as crianças iniciam a cena com a atenção ON, a professora inicia cantando e batendo palma com uma música de preparação para a contação da história. Contudo, antes de completar os primeiros 10 segundos, a atenção de 3 crianças (B, K e N) sofre oscilações entre ON e OFF, nos momentos de atenção OFF as crianças deixam de olhar para a professora e passam a olhar para outros focos. Apesar de ser um momento de interação em que a professora faz uso da musicalidade e dos gestos apenas 2 crianças (A e B) apresentam expressões emocionais cognitivas (EEC) ao bater palma junto com a professora (figura 6).

No momento selecionado, 3 crianças permaneceram com a atenção fixa na professora ou no livro e as outras 3 crianças tiveram oscilações de atenção entre ON e OFF. Contudo, é possível apreciar que durante a Cena 1 (duração da cena) as crianças tiveram foco atencional nas ações e falas da professora acima de 80%, em todos os casos (**Figura 5**).



Figura 6 - Imagem da videogravação da sessão 1 segundo 01. Fonte: Elaboração própria.

A maneira como a professora organizou as crianças sentadas, enfileiradas e encostadas na parede configura-se como um ambiente menos interativo e esse pode ser um dos motivos de as crianças não terem participado da parte interativa da atividade. As mesmas crianças que oscilam a atenção entre ON e OFF no início da cena (B, K e N) terminam a cena com a atenção OFF.

Durante mais ou menos 45” da cena todas as crianças permanecem com a atenção ON a professora ou ao livro, o que equivale a mais de 80% do tempo da cena. Ao analisar o tempo de atenção total da cena (**Figura 5**) podemos observar que a criança (K) apresentou menor tempo de atenção ON, permaneceu 19% do tempo OFF, está é a criança mais nova do grupo, estava com 19 meses (discutir sobre o desenvolvimento da atenção sustentada e possibilidade dela ainda está em processo de “amadurecimento”). E das demais crianças, 3 permaneceram 100% no tempo com a atenção ON. Tais números mostram que os bebês, de 19 a 25 meses, conseguiram permanecer concentrados na atividade de leitura compartilhada durante mais de 75% do recorte da cena.

No final da cena as crianças B, K e N tem uma queda de atenção, transgredindo para atenção OFF. No exato momento, a professora está fazendo a leitura compartilhada do livro, mantém a entonação de voz e o padrão de leitura, mas essas 3 crianças não conseguem manter-se com a atenção fixada a leitura e dispersam o olhar para os colegas e outros objetos.

Nessa cena há pouca presença de expressões emocionais-cognitivas, as quais foram categorizadas como: sorrir, apontar, vocalizar, aplausos e chorar/resmungar. Nesse momento da leitura compartilhada as crianças apresentam uma participação mais passiva. No momento da musicalidade, que antecede a leitura, a professora canta e faz gestos, mas não motiva verbalmente as crianças a fazerem e das 6 crianças apenas 2 reproduzem o gesto de apontar realizado pela professora conforme coreografia da música cantada. Por ser uma atividade rotineira, a professora segue a dinâmica de leitura compartilhada utilizada por ela: música de preparo ao momento de leitura e início da contação de história, sem propiciar a participação das crianças ou repassar a música e os gestos, dessa forma observou-se que faltou ampliar a dinâmica de ação para promover o engajamento das crianças, o que teria permitido que elas cantassem ou dançassem. Porém, elas apenas assistem à professora e não participam.

1ª Sessão, Episódio 2, Cena 1

Descrição da Cena

As crianças começaram a sair da posição inicial colocada pela professora (encostadas na parede) e aos poucos foram se aproximando da professora e do livro. A cena se inicia com 3 crianças sentadas em frente a professora e ao livro, 2 crianças permaneceram sentadas encostadas na parede e 1 criança estava em pé distraída. As crianças que estavam próximas ao livro interagem com a história apontando para as imagens, balbuciando e repetindo palavras ditas pela professora, nessa cena as expressões emocionais cognitivas apresentam uma frequência maior, além disso, as crianças mantêm a atenção fixa durante quase toda a cena. As outras 3 crianças que estão distantes do livro tiveram oscilações de atenção entre ON e OFF e uma delas apresentou a expressão emocional cognitiva apenas de chorar/resmungar.

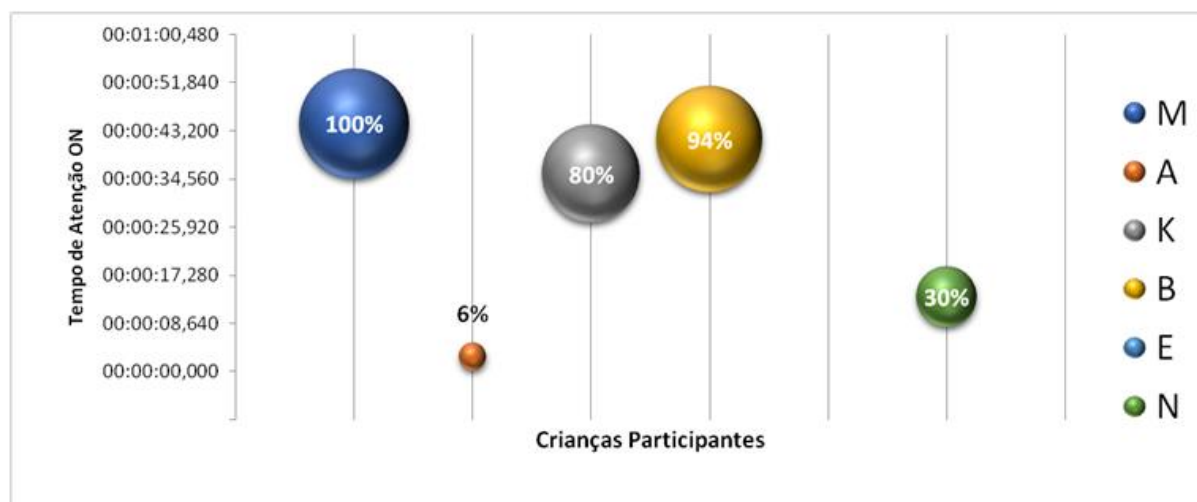


Figura 7 Porcentagens de atenção de cada criança - S1 E2 C1

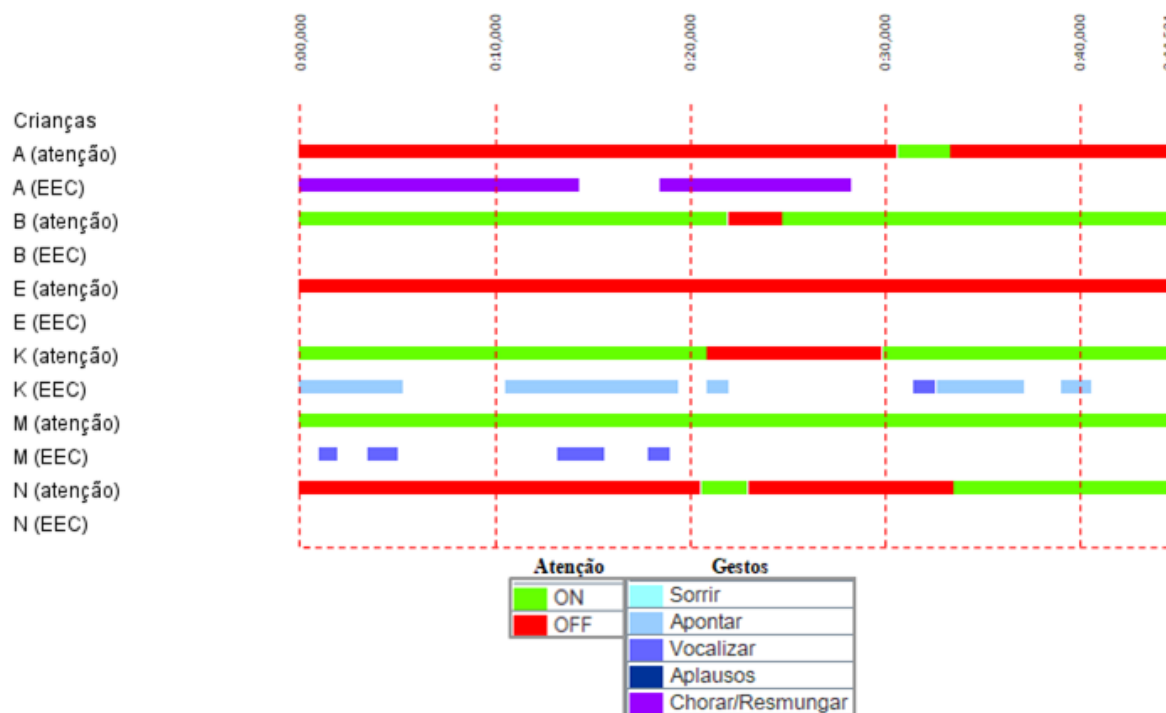


Figura 8. Gráfico de densidades de S1 E2 C1

As 3 crianças que se aproximaram do livro e da professora (M, K e B) apresentaram maior tempo de atenção ON, bem como expressões emocionais cognitivas de interação com a leitura compartilhada.

Análise

Nessa cena (S1-E2-C1), com duração de 44''480 segundos, a professora já estava realizando a leitura compartilhada há 5 minutos e 21 segundos. Nesse momento, as crianças já haviam saído do local inicial da leitura, as crianças (B, K e M) estavam em frente a professora e o livro e consequentemente tiveram um tempo maior de atenção ON e as demais crianças (A, E e N) estavam mais distantes e mais dispersas.

A criança (A) teve apenas 6% do tempo ON e passou 24'' com a expressão chorar/resmungar. Ela está sentada distante da professora e está descontente com algo, mas ainda que esteja a chorar/resmungar a professora chama sua atenção por conta do barulho e faz som pedindo silêncio. A criança continua a chorar/resmungar e a professora segue a contação

de história. No momento em que a professora faz entonação da voz expressando surpresa a criança (A) volta o olhar para a professora e para o livro, mas dura apenas 3 segundos e a criança retorna sua atenção à sandália que estava manuseando.

A criança (E) passa todo o tempo da cena com a atenção OFF, distraída olhando para os colegas ou para o espaço da sala. Também não apresenta nenhuma expressão emocional-cognitiva, mantendo-se totalmente desligada da atividade. A professora não faz a tentativa de resgatar a atenção da criança, o foco dela está na efetivação da realização da leitura compartilhada. A criança (N) manteve 70% do tempo de atenção OFF, distraído andando pela sala. Em certo momento, a monitora o pega pela mão e o direciona para o livro, ele passa 2'' com a atenção ON, distrai-se novamente e volta a caminhar pela sala, no momento final da cena, ele volta o olhar para o livro, e em pé balançando o corpo, acompanha a professora realizando a leitura compartilhada.

Nessa cena, percebe-se que a professora não faz o resgate das crianças que estão com a atenção OFF, ela chama a atenção apenas nos momentos em que a criança está atrapalhando a ela realizar a leitura compartilhada, mas não tenta trazê-los para mais próximo ou envolve-los na atividade.

As crianças (K e M) estão sentadas em frente a professora e o livro e realizam algumas interações com o objeto. As duas crianças apresentam expressões emocionais cognitivas, a criança (K) por diversas vezes aponta para as ilustrações do livro e no segundo 35 ela tenta passar a página. Enquanto a criança (M) expressa-se através da vocalização. No tempo 3''680 ela visualiza a imagem de um pássaro na página e diz “*É piupiu*” e a criança (K) aponta para a mão representando os gestos da música “Meu pintinho amarelinho”.

1ª Sessão, Episódio 2, Cena 2

Descrição da Cena

Nesta cena, a professora dá bronca nas crianças que estão desatentas a leitura compartilhada. Antes desta cena, 4 crianças estão sentadas em frente a professora e ao livro, enquanto 2 crianças estão mais atrás do grupo, uma distraída com as sandálias e outra balbuciando sem prestar atenção, o que dificulta a contação da história. Durante a cena selecionada, a professora detém a leitura para chamar a atenção das crianças. Por conta disso, as crianças que estavam atentas a leitura compartilhada também tiveram oscilações da atenção. As únicas expressões emocionais cognitivas registradas na cena foram de uma criança que estava balbuciando, que chora/resmunga quando a professora tenta controlar a atenção da turma.

Nessa cena, a professora e as crianças M, K, B e E se encontravam próximas entre si e apresentaram o tempo de atenção ON maior em relação as crianças que estavam sentadas mais distante (A e N) que estavam bem distraídas e mesmo com a pausa na leitura compartilhada e a bronca que a professora dar, a fim de controlar a atenção das crianças, elas permanecem com o olhar voltado a ação da professora um período bem curto (criança A=23% e criança N=6%).

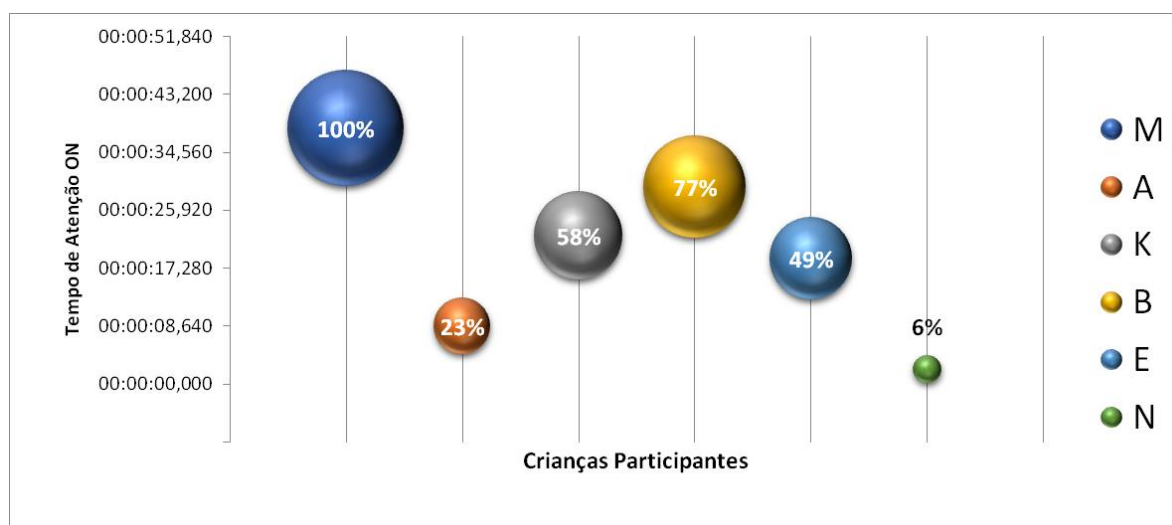


Figura 9 Porcentagens de atenção de cada criança - S1 E2 C2

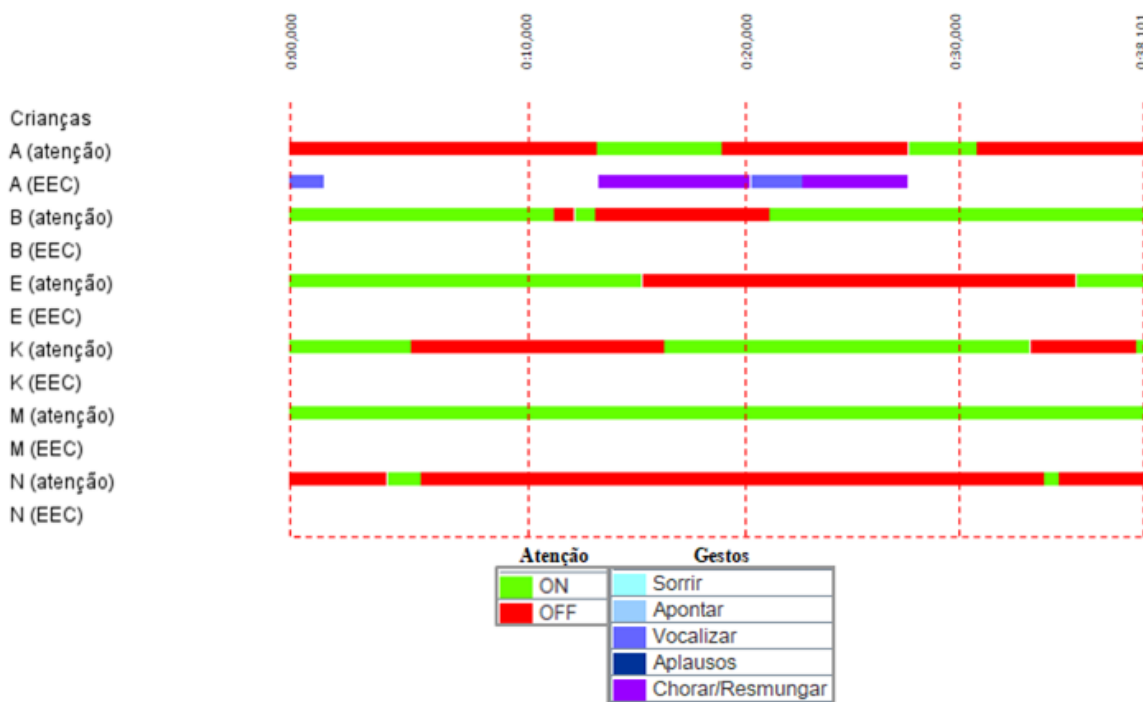


Figura 10. Gráfico de densidades de S1 E2 C2

Análise

Nessa cena (S1-E2-C2), com duração de 38"000, a professora interrompe a leitura compartilhada para chamar a atenção (deu bronca) das crianças que estavam desatentas (embora foi difícil tomar a decisão, foi necessário usar a expressão “dar bronca” por causa da veemência com que a professora realizou a intervenção, sendo feito de forma bastante enfática e até desproporcionada). Mesmo chamando a atenção, as crianças (A e N) iniciaram e terminaram a cena com a atenção OFF e tiveram a porcentagem de atenção ON de 23% e 6%. Outras 3 crianças também tiveram oscilação de atenção, apenas M persistiu 100% do tempo ON. As 4 crianças (B, K, E e M) que estavam sentadas próximas a professora tiveram tempo de atenção ON maior, a proximidade com o objeto livro e com a professora parece ter contribuído ao controle inibitório por parte deles pois conseguiram se concentrar mais na leitura compartilhada e inibir as distrações do ambiente.

Interromper a história para chamar a atenção das crianças não surtiu efeito positivo, pois até as crianças que estavam atentas acabaram dispersando. Outro tipo de estratégias para

realizar a intervenção poderia ter sido mais útil, a ação abrupta e desproporcionada parece ter gerado mais ansiedade e descontrole nas crianças, fazendo com que elas ficassem mais dispersas. Enquanto a professora chamava a atenção da criança (A) ela se expressa emocionalmente com chorar/resmungar e cara brava para a professora, não aceitou as ordens da professora e posteriormente continuou desatenta.

2ª Sessão

Tabela 6 – Organização da sessão 2

Atividade	Tempo Total	Participante	Cenas
		Criança A	S2-E1-A Uso Colher e tigela média (00:00:41)
		Criança B	S2-E1-B Enfileiramento das camas (00:00:23)
		Criança E	S2-E1-E – Uso convencional da cadeira (00:00:25)
	00:16:22	Criança K	S2-E1-K - Explora os objetos: cadeira, tigela e colher pequena (00:01:00)
		Criança M	S2-E1-M – Relaciona os objetos e tamanhos específicos aos personagens (00:00:55)
		Criança N	S2-E1-N – Faz uso simbólico da tigela e colher média (00:00:43)

S - Sessão, E – Episódio

Episódio 1 Criança A

Descrição da Cena

Na 2ª sessão, a professora novamente senta as crianças encostadas na parede enfileiradas lado a lado. Durante os primeiros 6 minutos de gravação ela apresenta os objetos relacionando os nomes, tamanhos e formas aos personagens e seus usos na história “Os três ursos”. Após a apresentação, a professora permite que as crianças façam uso dos objetos de forma livre, o que ocorre durante os próximos 10 minutos de gravação.

Antes do recorte da cena da criança A, ela observa os colegas explorarem os objetos e escolhe a tigela e a colher média para brincar. Ela bate com a colher na tigela simbolizando “mexer o mingau”, mostra para a colega como ela realiza o movimento e depois leva a colher a boca gesticulando simbolicamente como se estivesse comendo o mingau. Ela sorri em diversos momentos e se mantém na maior parte do tempo com a atenção voltada aos objetos.

A

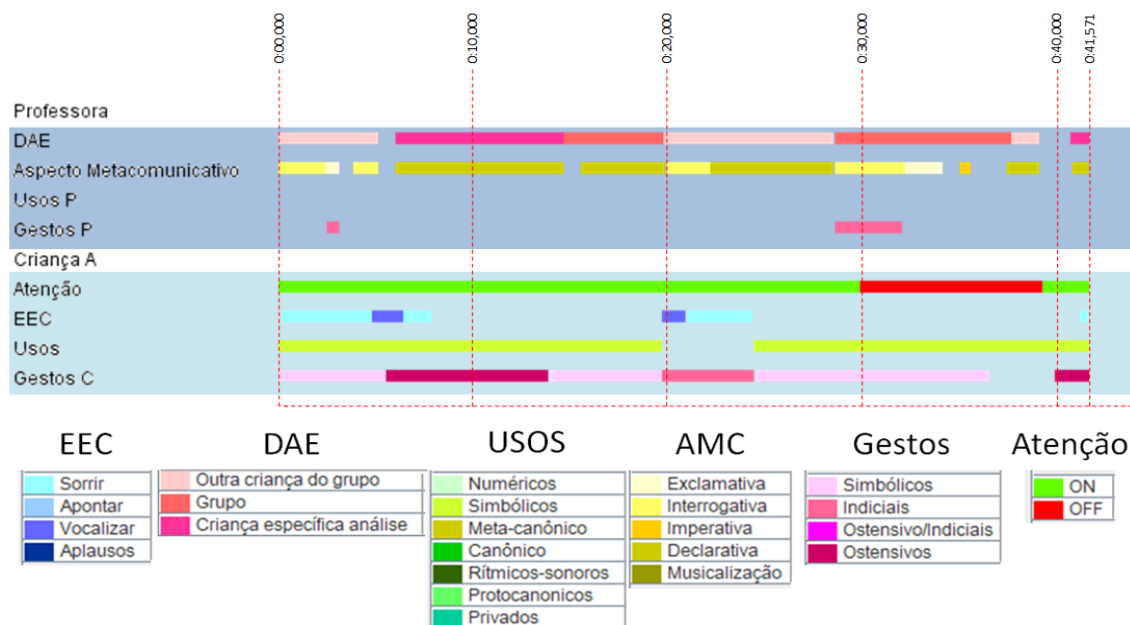


Figura 11. Criança A - Análise ELAN

O recorte apresentado (41”571) corresponde com um segmento de cena onde A (24 meses) faz o uso simbólico da colher e da tigela média e brinca de “fazer o mingau” assim como a personagem da história lida pela professora.

No caso dos dados da criança A é importante identificar que a atenção dela esteve ON ao longo dos 32”357 do segmento analisado, o que representa 78% do tempo da cena. A seguir serão apresentados os dados do segmento analisado que foram divididos em dois momentos: 1) Momento 1 de atenção ON (29”840) e 2) Momento e atenção OFF/ON (11”857).

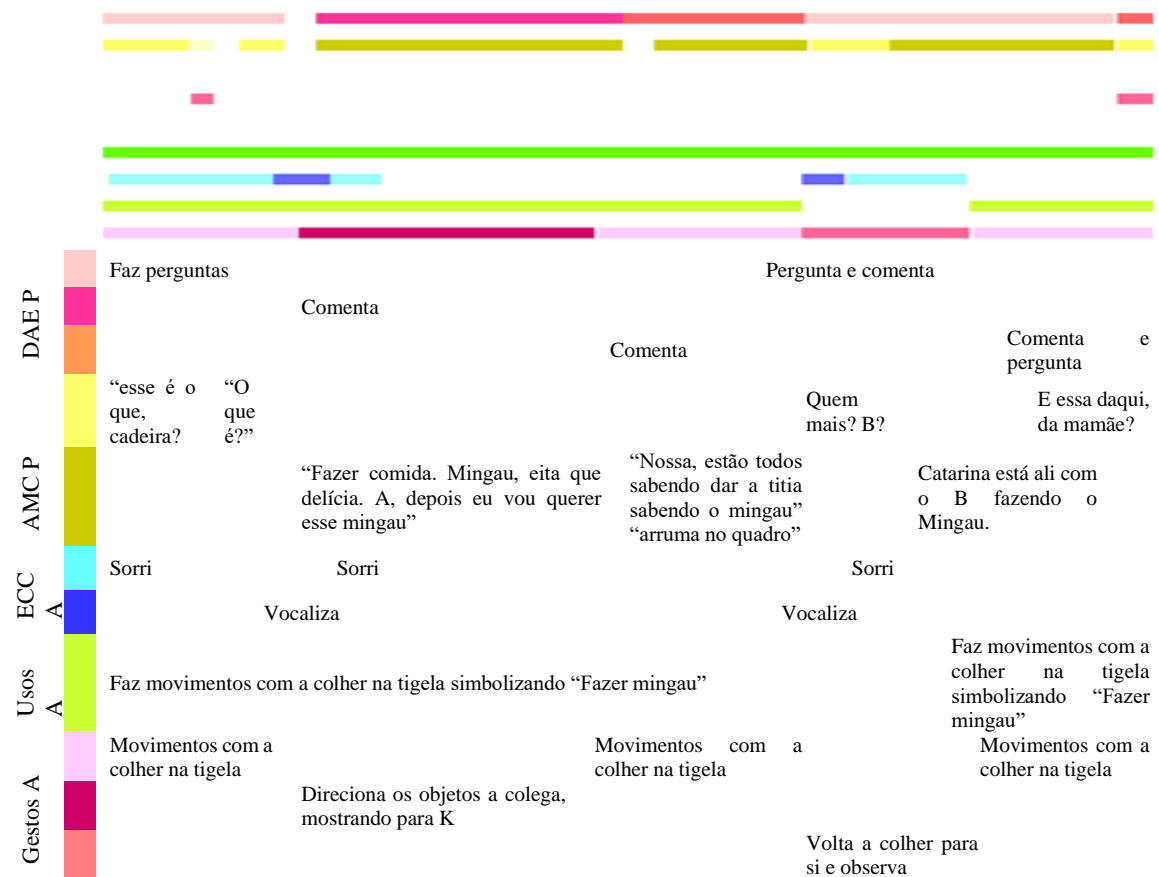
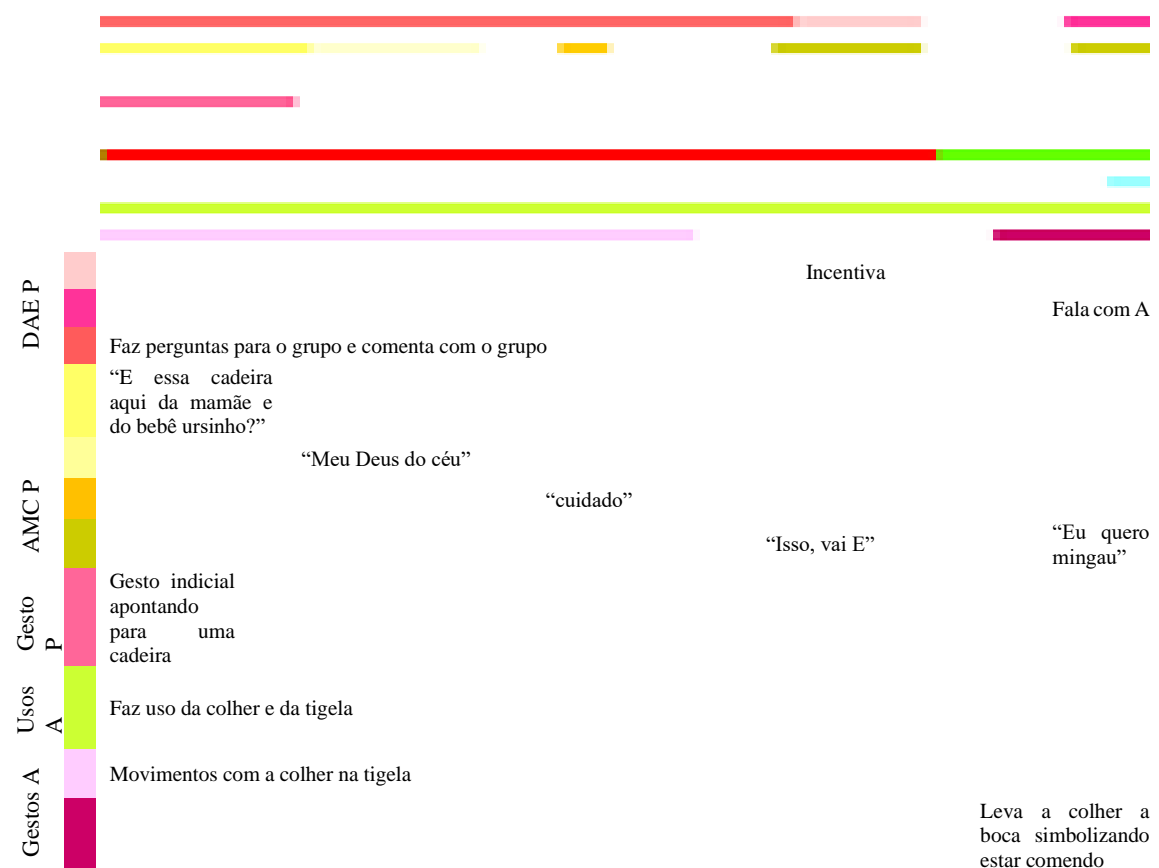
A - Momento 1 de atenção ON (29"840)

A - Momento 2 de atenção OFF e volta na atenção ON (11"857)


Figura 12. Transcrição da cena - criança A

Análise geral de A

A cena se inicia com a criança A fazendo movimento com a colher e a tigela maior, no gesto simbólico de estar “fazendo o mingau” como representado na história. A sorri e observar as crianças B e K também fazerem o uso da colher e da tigela de forma simbólica. Ela aproxima-se de K e mostra seus objetos como se estivesse mostrando a comida que estava preparando, nesse momento ela não retrai o objeto apenas para si, mas volta também para o outro, K interage e leva sua colher até a tigela de A. A professora incentiva a brincadeira “Eu quero um pouquinho de mingau”. A sorrir novamente, ela demonstra satisfação por estar conseguindo alcançar a meta de uso do objeto e ter a aprovação da professora.

Durante o período em que A estava interagindo com o objeto manteve a atenção ON aos objetos e demonstrou-se engajamento com a tarefa e realizou a atividade com foco total no manuseio dos objetos. Ela faz uso simbólico, contudo também faz usos canônicos do objeto ao utilizar a colher e a tigela como se estivesse manuseando o alimento. Durante a cena, cada criança estava interagindo com um objeto e as dinâmicas de interação e de ação individual estavam em constante movimento. Mesmo assim, A conseguiu inibir as distrações e voltar sua atenção ao uso do objeto, mantendo o foco da sua ação de uso dos objetos. A professora chama a atenção de toda turma (“E essas cadeiras aqui?”/ 28”560 – 32”160), nesse momento A desvia o olhar aos objetos destacados pela professora e sua atenção altera para OFF. Mas após 9 segundos ela retoma sua atenção aos objetos que estavam em uso e finaliza avançando do movimento de “fazer o mingau” para elevar a colher a boca e simboliza estar comendo o alimento, assim conclui a cena com A sorrindo e demonstrando satisfação ao conseguir avançar no uso do objeto e alcançar a sua meta.

Episódio 1 Criança B

Descrição da Cena

Anteriormente à cena selecionada, B expressou com proeminência maior interesse nas camas de madeira que representavam os objetos descritos na história como pertencentes aos ursos. Ao longo do registro B fica observando os objetos e suas distintas características e tamanhos e esforçando-se para permanecer com o controle desses objetos, uma vez que os colegas também queriam os manusear. No entanto, B não permitia que os colegas pegassem nenhum dos 3 objetos-cama. A criança M, com destaque, por diversas vezes tentou ficar os objetos, mas B os tirava dela e os pegava de volta.

Durante a respectiva cena, a criança B alinha a cama grande com a média ao lado, pega a cama pequena e a coloca do lado da cama grande, mas no mesmo instante retira e a coloca no chão longe as demais cama e empurra a colega que quer pegar os objetos que ele está brincando, então ele coloca a cama pequena ao lado da cama média e alinha em ordem de tamanho e sorrir para a monitora compartilhando a alegria de ter conseguido alinhar as camas.

B

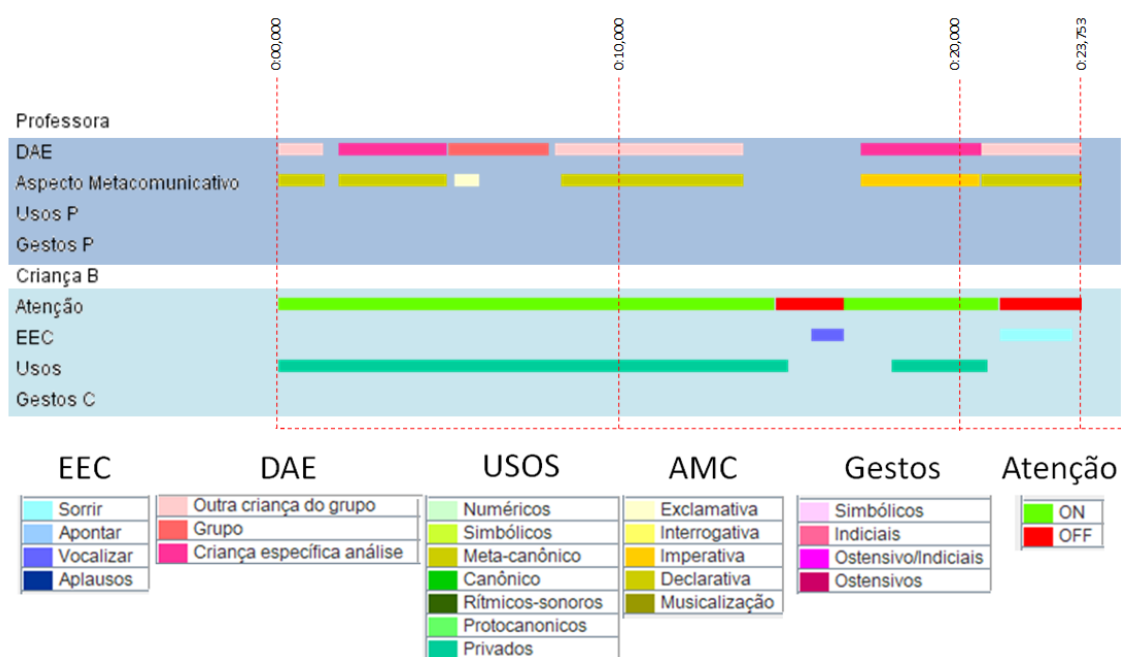
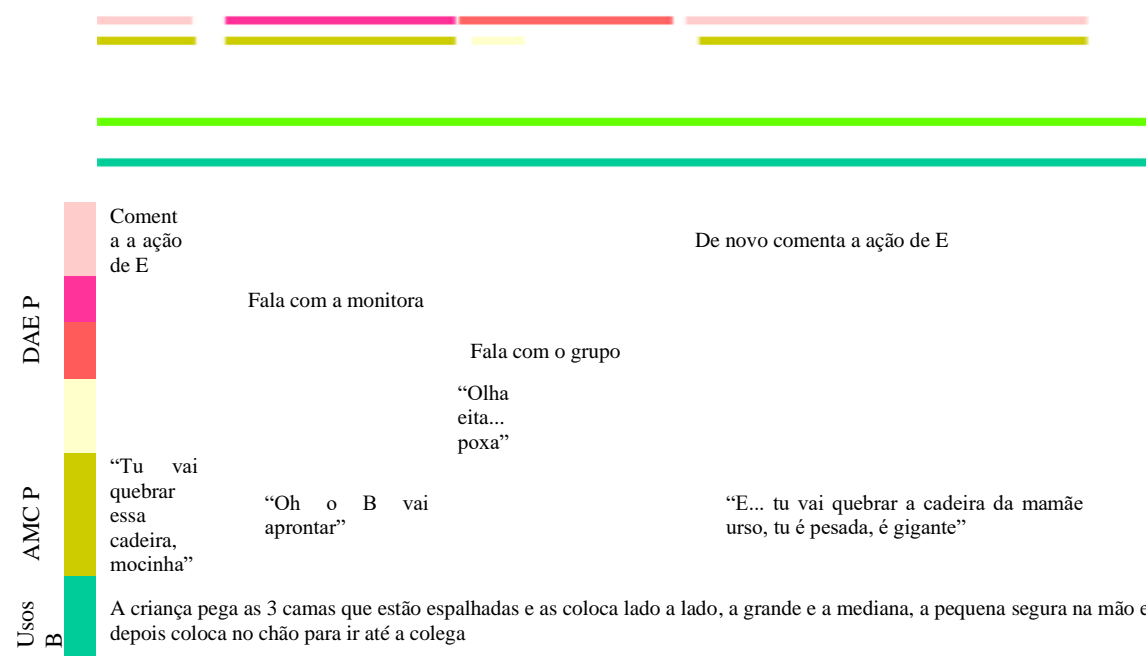


Figura 13. Criança B - análise ELAN

O recorte apresentado (23”640) corresponde com um segmento de cena onde B (24 meses) faz uso dos objetos cama de forma privada, observando os objetos e alinhando-os em fileira. A seguir serão apresentados os dados do segmento analisado que foram divididos em quatro momentos: 1) Momento 1 de atenção ON (14”700); 2) Momento 1 atenção OFF (2”000); 3) momento 2 de atenção ON (4”580) e o 4) momento 2 de atenção OFF (2”413).

No caso dos dados da criança B é importante identificar que a atenção dela esteve ON ao longo dos 58”344 do segmento analisado. B está que foram divididos em três momentos: 1) Momento 1 de atenção ON (14”700); 2) Momento 2 de atenção OFF/OFF/OFF (8”913)

B - Momento 1 de atenção ON (14”700)



B - Momento 2 de atenção OFF/OFF/OFF (8”913)

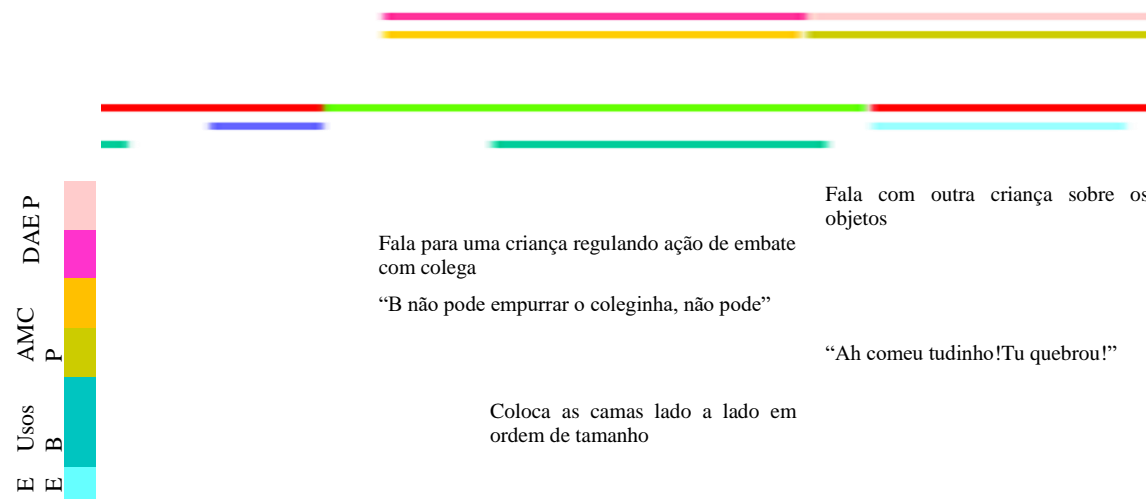




Figura 14. Transcrição da cena - criança B

Análise geral de B

A criança B explorou os objetos cama, nos seus diferentes tamanhos. A liberdade dada pela professora para o uso dos objetos permitiu que B analisasse os objetos e planejasse como faria o uso deles. Ele deixou a cama mediana próxima dele e foi buscar a cama maior e a colocou ao lado da cama mediana, posteriormente buscou a cama pequena foi colocá-la ao lado da cama grande, mas desistiu e a segurou na mão. Ele olha ao redor e coloca a cama pequena no chão, parece ir em direção a um livro que estava no chão, mas quando observa a criança M aproximando das camas ele a empurra e rapidamente pega a cama pequena, volta para o espaço que colocou as demais camas e alinha as três camas juntas em ordem de tamanho, ao identificar a tarefa como concluída ele olha sorrindo para a monitora.

No caso de B há tentativas recorrentes de organização das camas seguindo o padrão de maior para menor. A própria dinâmica da sala, as múltiplas ações, incluindo os colegas querendo pegar as camas atrapalham o seu objetivo. No entanto, B mantém as tentativas e alcança a meta. A possibilidade de controlar o foco, definir uma meta e se esforçar por alcançar o objetivo são aspectos importantes. Salientamos que a enorme movimentação e o complexo emaranhado de interesses e intenções destacam ainda mais a obtenção da meta por parte de B.

Episódio 1 Criança E

Descrição da Cena

O recorte apresentado (25"100) corresponde com um segmento de cena em que E (24 meses) faz o uso dos objetos cadeira. E pega a cadeira média e explora o objeto observando suas características, coloca em cima de outros objetos e faz algumas tentativas para equilibrar-se sentada sobre o objeto, mas não consegue sentar na cadeira. A cena selecionada demonstra o momento em que a criança após algumas tentativas de equilibrar-se na cadeira efetivamente consegue sentar no objeto, ao realizar o uso convencional da cadeira, ela ainda sentada, olha admirando a cadeira e o seu uso durante alguns segundos. A seguir serão apresentados os dados o segmento analisado que foi dividido em dois momentos: 1) Momento 1 Usos Protocanônico (16"180) e 2) Momento 2 Usos Canônicos (8"956).

E

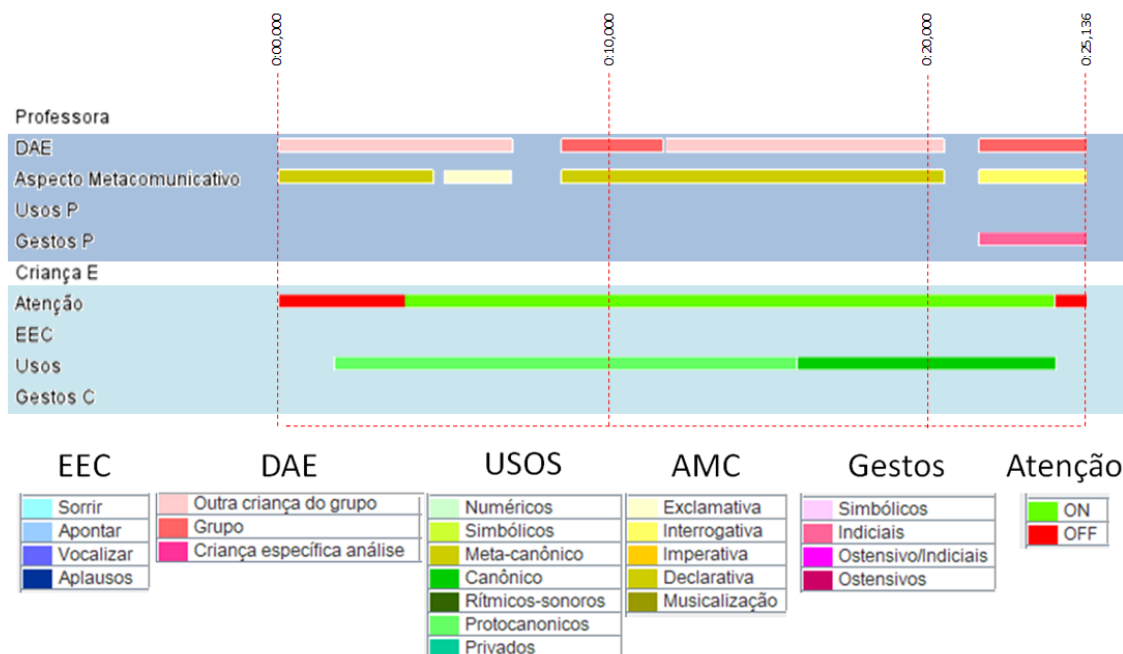


Figura 15. Criança E - análise ELAN

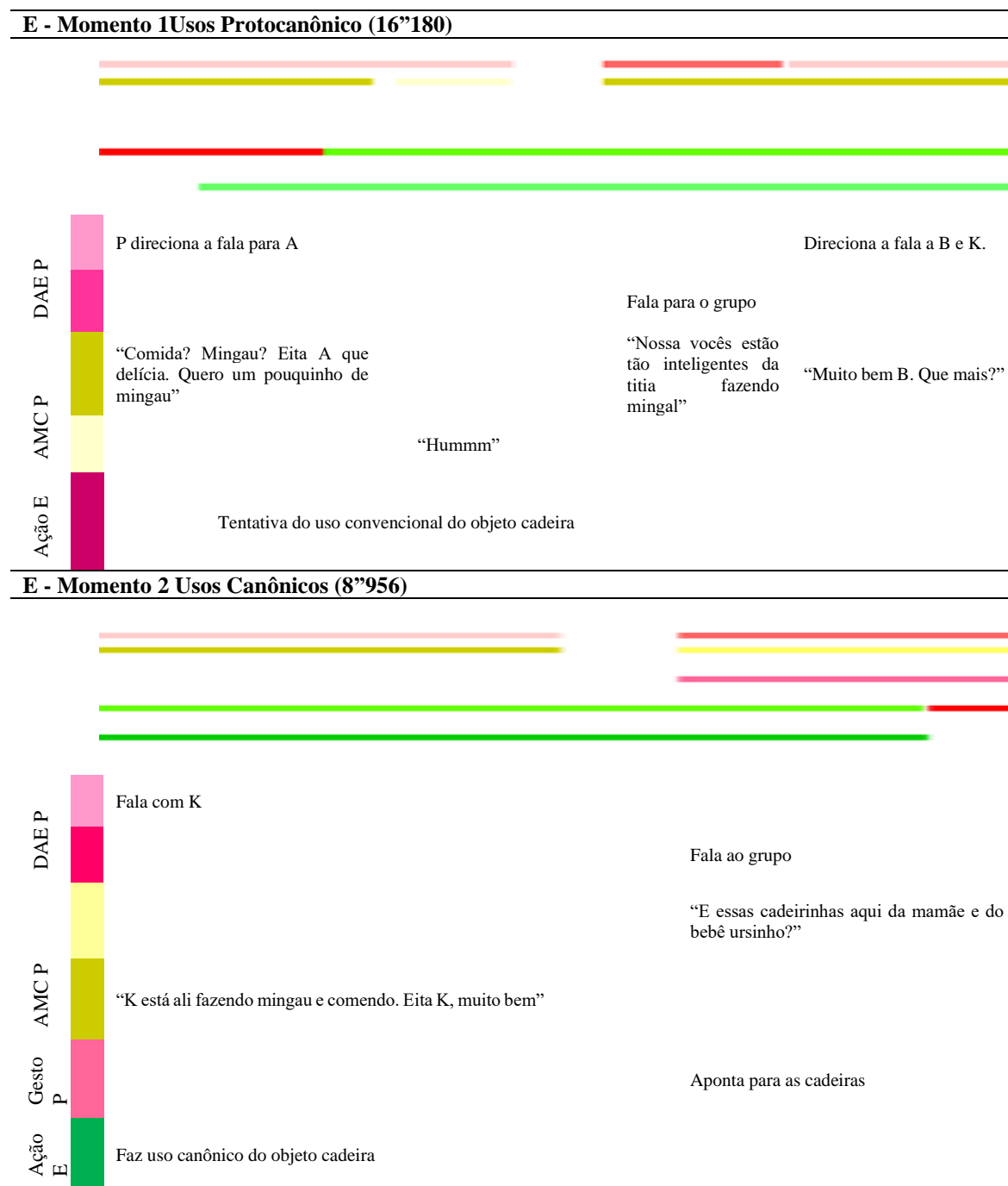


Figura 16. Transcrição da cena - criança E

Análise geral de E

No primeiro momento E está com atenção OFF, olhando para os colegas e a professora, mas ainda que o seu olhar esteja voltado para a ação das pessoas ao redor, ela está segurando a cadeira e lentamente começa a posicioná-la no chão para tentar sentar. Durante 14”360 a criança E faz a tentativa de uso convencional da cadeira, e nesse período, ela posiciona a cadeira

maior no chão e tenta equilibrar o corpo e a cadeira em pé para sentar. E define uma meta, faz um uso convencional do objeto e tenta o uso. Ela está avaliando aspectos relacionados com a pragmática do objeto, mas também com a compreensão prática do seu uso. A situação mostra como ao permitir que as crianças manuseiem objetos (nesse caso objetos-réplica) abrem-se possibilidades semióticas relevantes para que eles efetivem usos, compreendam a materialidade que está em volta deles e que consigam testar suas próprias hipóteses a respeito dessa materialidade. Nesse caso, se sentar em uma cadeira que é muito menor e que torna difícil alcançar o uso.

No momento em que faz o uso protocanônico (1”780 – 16”140), a criança apoia uma mão na perna da professora e faz várias tentativas de se equilibrar na cadeira que tem um tamanho bem menor comparada as cadeiras da sala de aula utilizada por essa turma. Ela olha para a cadeira e tenta posicioná-la no espaço em que se encontra entre a professora e o colega que está logo atrás. No momento em que ela consegue fazer o uso canônico (16”140) o olhar dela vai em direção a professora, mas P está conversando com outra criança do grupo e não observa a conquista realizada por E.

Quando finalmente consegue fazer o uso convencional e sentar na cadeira ela volta o olhar para baixo e observa a cadeira e a cena dela sentada na cadeira. A professora então chama a atenção para a outra cadeira e ela levanta e leva a cadeira que ela estava sentada junto a ela. Olhar para o objeto pode estar relacionado com o fato de E analisar a sua ação e a forma como ela a executou. Observar e se observar no resultado parece estar vinculado com avaliar o resultado obtido.

Episódio 1 Criança K

Descrição da Cena

Anterior à cena selecionada, K explora e faz o uso da colher e tigela pequena, fazendo o uso simbólico ao “mexer o mingau”. O recorte apresentado (58”344) corresponde com um segmento de cena onde K (19 meses) pega a cadeira pequena e explora diversas possibilidades entre os três objetos, tais como: colocar a cadeira dentro da tigela e bater com a colher na cadeira, depois retira a cadeira na tigela e bate com a colher na tigela vazia, bate com a colher na cadeira fora da tigela em vários ângulos e bate com a colher na tigela média que está em posse do colega. A criança mantém todo o tempo da cena com a atenção voltada aos objetos, sem distrações.

No caso dos dados da criança K é importante identificar que a atenção dela esteve ON ao longo dos 58”344 do segmento analisado o que corresponde a 100% do tempo de recorte da cena.

K

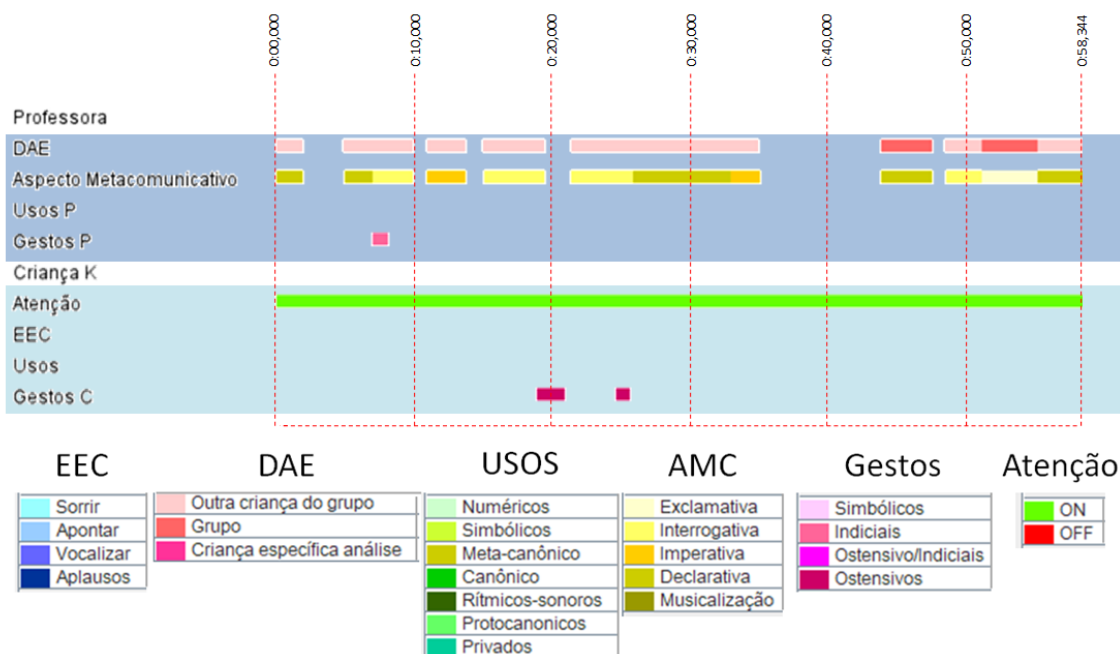
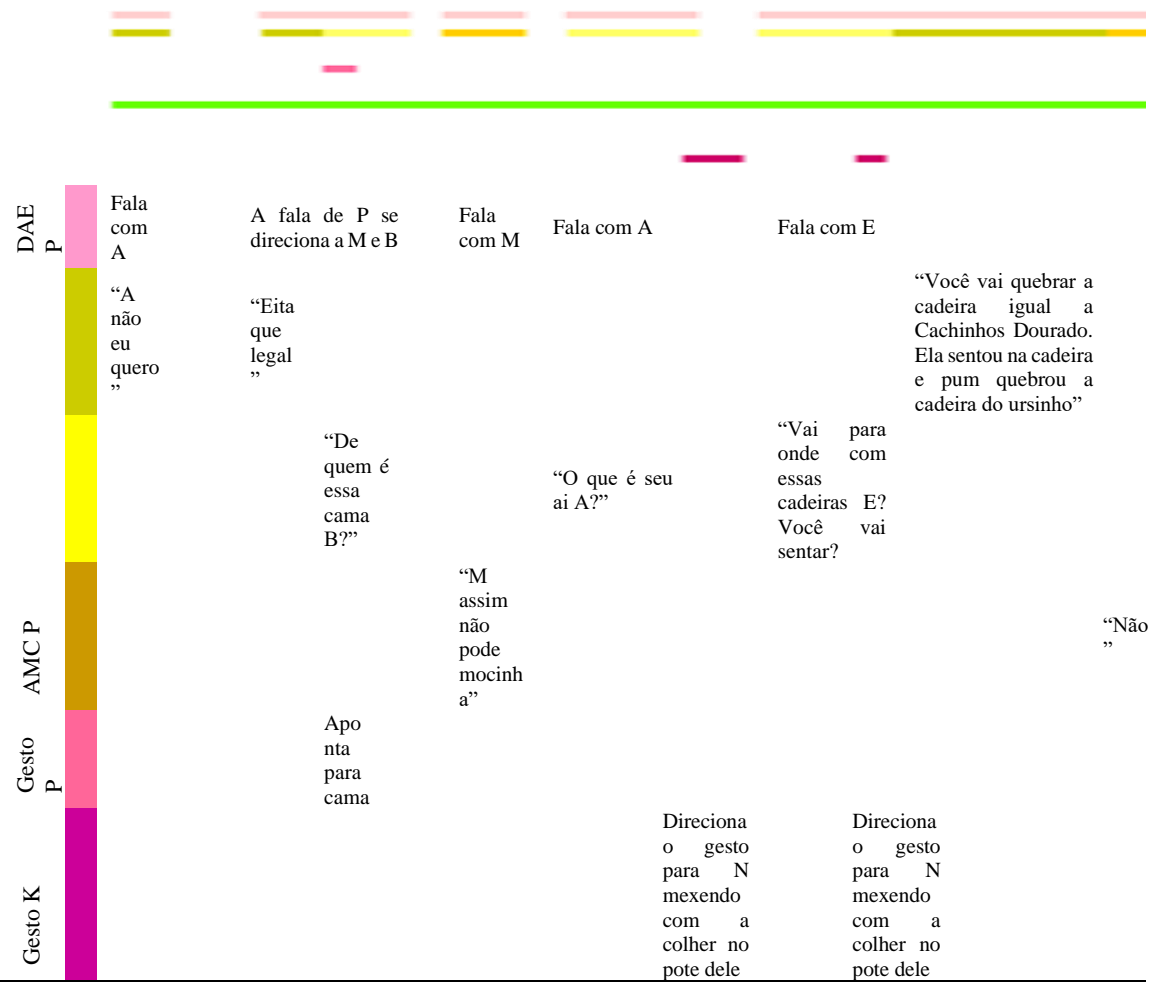


Figura 17. Criança K - análise ELAN

K - Momento 1 (35''160)



K - Momento 2 (14''520)

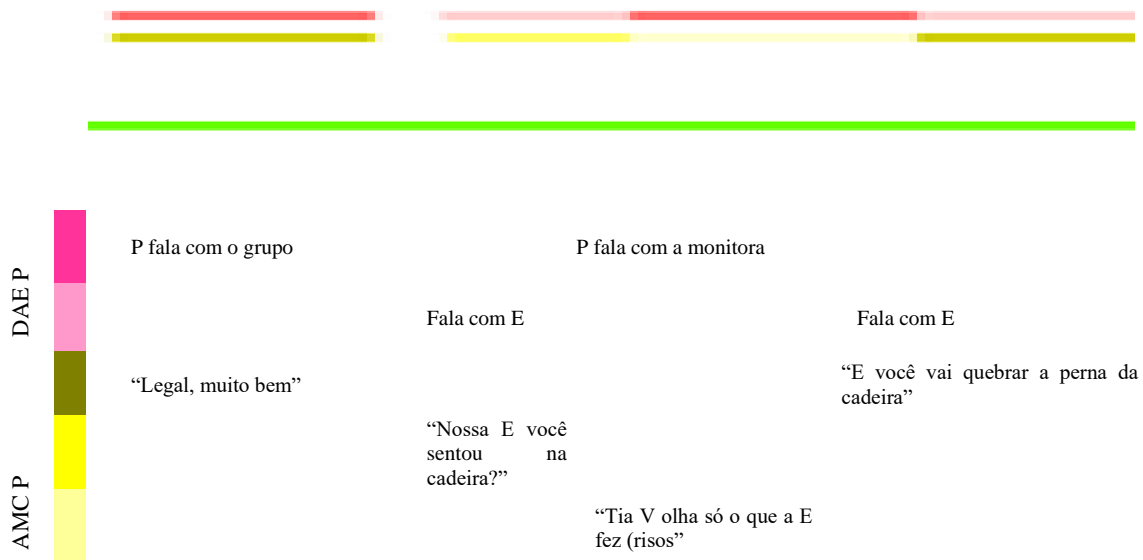


Figura 18. Transcrição da cena - criança K

Análise geral de K

Conforme exposto no gráfico X, a criança K mantém todo o tempo da cena com a atenção voltada aos objetos, ela consegue ter o controle inibitório apesar da enorme dinâmica de movimento que acontece no momento e todas as distrações do ambiente. K consegue manter a atenção ON durante os 58 segundos da cena. A criança K observa a cadeira menor, mas não faz o uso convencional ou protocanônico do objeto, ela bate com a colher no assento da cadeira e também na parte de baixo da cadeira. No momento (42''840 – 48''320), ela posiciona a cadeira no chão e passa a colher na cadeira simbolizando pegar o alimento e aproxima a colher do rosto depois repete o movimento.

Ela explora diversas possibilidades entre os três objetos que estão próximos a ela (cadeira, colher e tigela todos do tamanho menor), tais como: colocar a cadeira dentro da tigela e bater com a colher na cadeira, depois retira a cadeira na tigela e bate com a colher na tigela vazia, bate com a colher na cadeira fora da tigela em vários ângulos e bate com a colher na tigela média que está em posse do colega.

Em grande parte do tempo K explora o objeto colher batendo-a em diferentes objetos, observa os usos do objeto e o som produzido por ele ao bater em diferentes locais, dessa forma bate com a colher na cadeira, na tigela pequena, no fundo da cadeira, na tigela mediana que está sendo usada por N e finaliza a cena batendo com a colher mais forte no fundo da tigela menor o que aumenta o som produzido pelo objeto.

A meta de K era explorar o objeto colher e os sons produzidos por meio dela, assim alcança sua meta ao encontrar o objeto no qual ao bater com a colher produzir o som mais alto. Ela inicialmente (9''880 – 11''240) bate com a colher na tigela de forma mais suave e vai explorando bater com a colher nos outros objetos próximos a ela, mas observa que os colegas (A e N) estão fazendo mais barulho ao bater com a colher na tigela (36''440 – 38''520), então

ela pega a tigela menor e bate com a colher com mais força e assim produz um som mais alto. Ao observar os colegas e mudar sua estratégia consegue alcançar sua meta.

Episódio 1 Criança M

Descrição da Cena

O recorte apresentado (55"618) corresponde com um segmento de cena onde M (22 meses) pega as cadeiras (mediana e pequena) e faz uma relação entre os objetos, personagens e a história lida por P.A seguir serão apresentados os dados de destaque do segmento de cena no Gráfico de Densidades e a análise microgenética realizada a partir das categorias definidas por Nascimento-Dias (em elaboração).

A seguir serão apresentados os dados do segmento analisado que foram divididos em três momentos: 1) Momento 1 de atenção ON (23"880); 2) Momento 1 atenção OFF (12"760) e o 3) momento 2 de atenção ON (18"938).

M

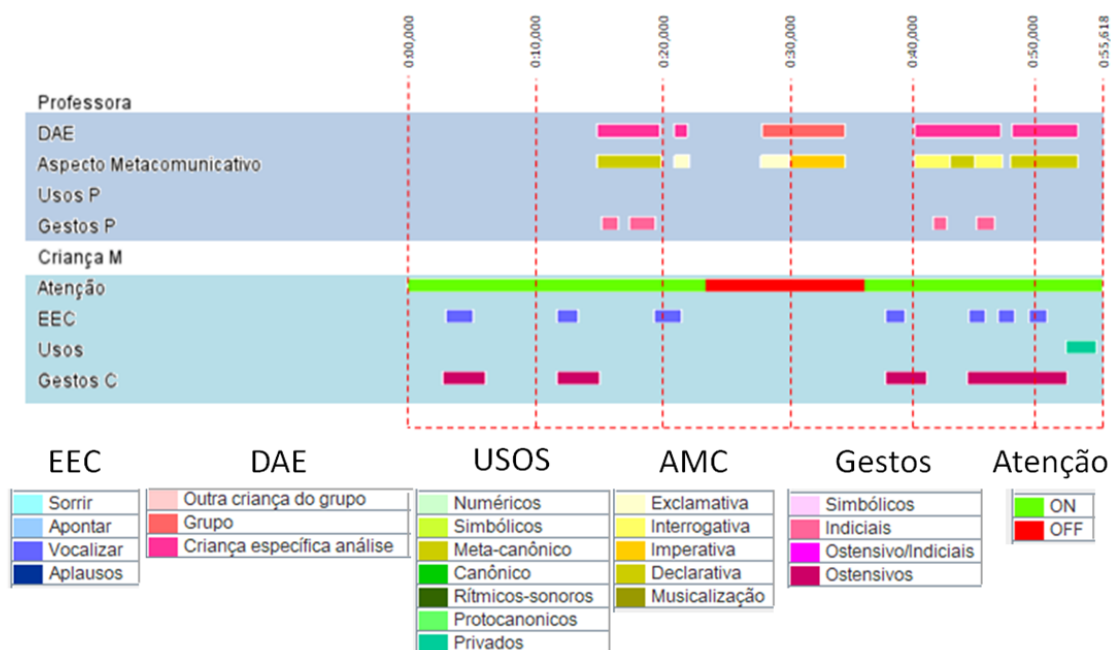
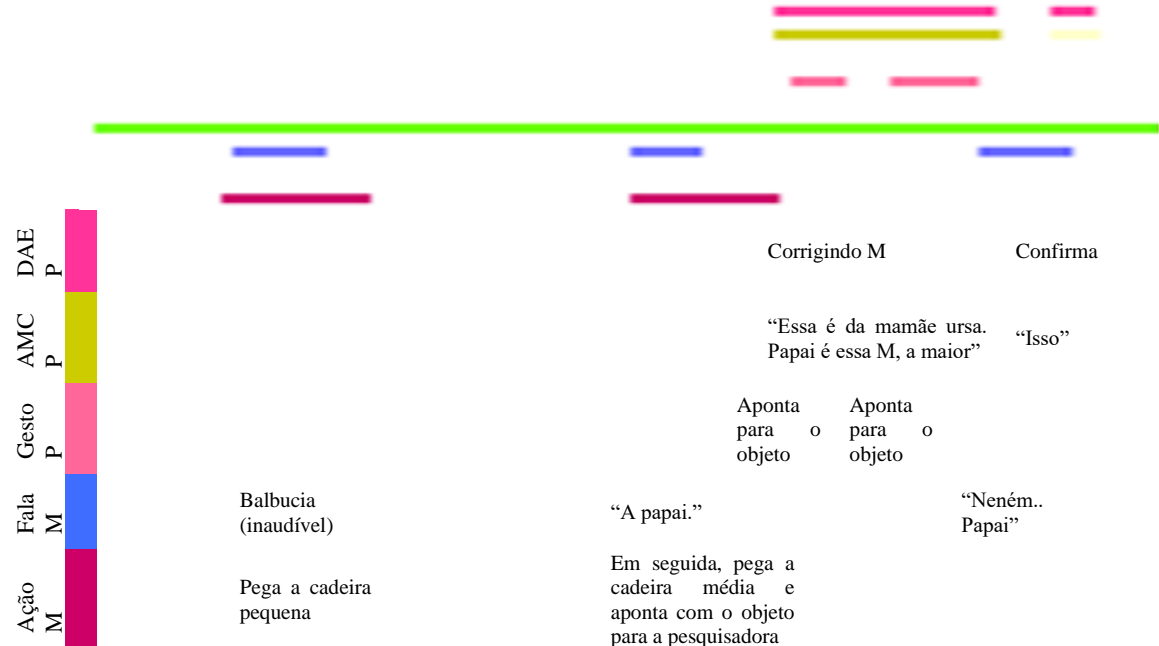
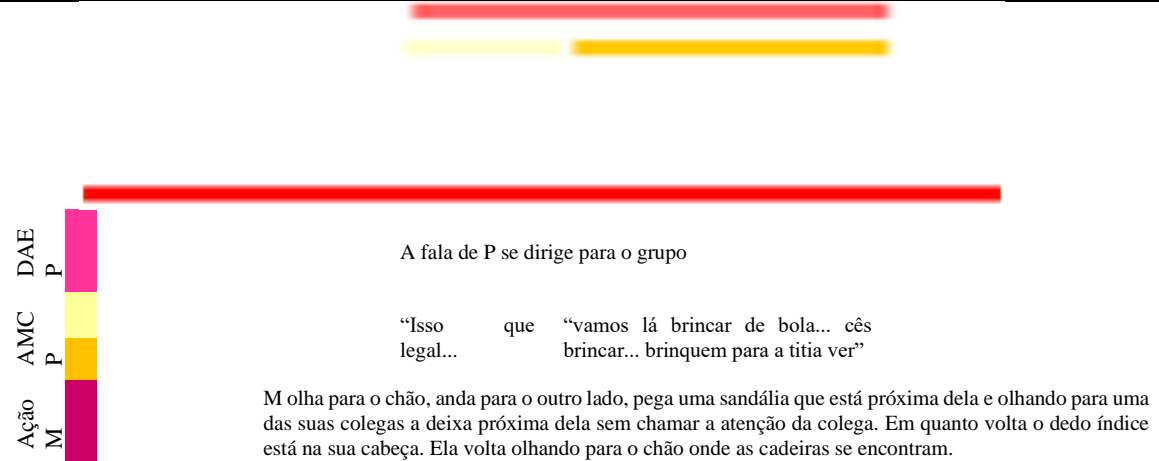


Figura 19. Criança M - Análise ELAN

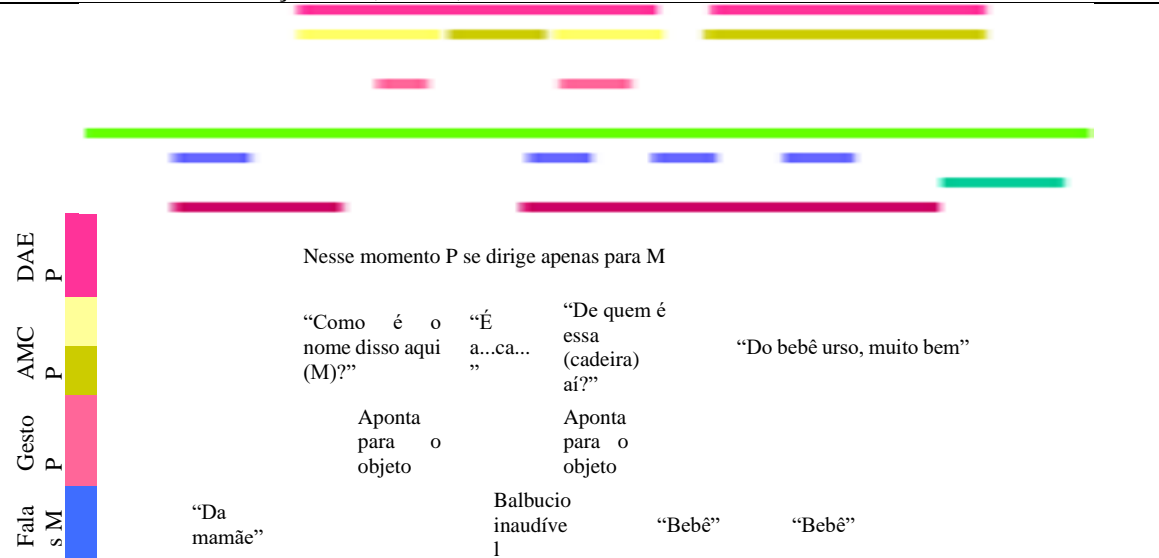
M - Momento 1 de atenção ON (23"880)



M - Momento 1 OFF (12"760)



M - Momento 2 de atenção ON (18"938)



Gesto M											A criança coloca a cadeira pequena em cima da cadeira média empilhando-as
Ação M		Volta para o local em que estão as cadeiras	Pega a cadeira média e mostra para a pesquisadora		Pega a cadeira pequena e fala para P	Vira-se e olha para a pesquisadora					

Figura 20. Transcrição da cena - criança M

Análise geral de M

Como pode se apreciar, nos momentos 1 e 2 de atenção ON há dados muito relevantes. M inicialmente relaciona o objeto com um dos personagens (“A papai.”/12”120 – 13”680). Porém, ela foi corrigida por P sobre a relação (ela pegou a cadeira mediana que correspondia a Mamãe Ursa). Depois da fala de P, M se desloca para outro ponto do tatame e pega do chão uma sandália e a leva até a colega e se retira de perto dela e volta para o local onde as cadeiras estão. Destacamos que, quando M está voltando ela direciona o olhar para a cadeira grande que está com uma das suas colegas. Ela volta para o ponto inicial coçando a cabeça e fixa o olhar nas cadeiras. M parece se afastar da ação sobre as cadeiras, mas ao mesmo tempo parece utilizar a situação da sandália para fazer uma pausa. Não obstante, após o momento 1 de atenção OFF, M volta para falar para P sobre a cadeira. Dessa vez, fazendo um gesto ostensivo e apresenta para a pesquisadora a cadeira média e fala (“Da mamãe”/38”360 – 39”920). Alguns instantes depois M pega a cadeira pequena e diante da pergunta da professora disse (“Bebê”/47”440 – 48”720). A primeira tentativa de relação entre personagem e objeto foi corrigida o que lhe permitiu repensar a relação e voltar para confirmar que a cadeira mediana é da mamãe urso. Ao receber a realimentação, ela decide, fazendo de novo um gesto ostensivo (tanto para P quando para a pesquisadora), propor a relação entre a cadeira pequena e o bebê urso. É importante lembrar que M fala (“Papai, neném”/19”880”360 – 21”920) o que pode estar relacionado com a hipótese que ela estava usando e que precisa, pelo feedback de P, ser revista.

Há, na ação de M uma identificação de uma relação complexa e que foi fornecida, inicialmente, pela contação da história e pela apresentação dos objetos por parte de P. M tem

identificado que as cadeiras pertencem aos personagens da história e possuem características particulares de tamanho. Há uma dupla relação categorial aqui: personagens e tamanho. M manteve-se com a atenção na contação e na apresentação dos objetos e parece inferir que há relações entre tamanhos e personagens. M flexibiliza o seu pensamento ao mudar a avaliação sobre a cadeira (momento 1 e momento 2 da atenção ON) depois de receber o feedback de P. M parece criar relações inferenciais entre a materialidade e a história compartilhada na leitura, essa bi-univocidade entre as duas dimensões se revelam no gesto privado que surge no final do momento 2 da atenção ON. Ela coloca a cadeira menor em cima da maior. Esses gestos não se dirigem para outros, são gestos (e por tanto signos) para si mesmo. M empilha as duas cadeiras, fazendo um gesto para si mesma. É possível pensar que M tenta entender algo ou resolver algo sobre o que ela identificou com relação aos dois objetos (as duas cadeiras).

Por outra parte, é importante destacar o papel dos processos de controle inibitório, pois permitem que M, depois de levar a sandália, foque novamente na situação das cadeiras/personagens e faça as relações certas entre as informações recebidas e o que ela avalia a partir da sua análise.

Episódio 1 Criança N

Descrição da Cena

Anterior a cena a professora está apresentando os objetos e relacionando aos personagens da história. O recorte apresentado (43,978) inicia no momento em que a professora autoriza que as crianças explorem os objetos, a criança N (25 meses) passa 20 segundos olhando a colher média, ele pega o objeto e olha em diversos ângulos em seguida pega a tigela média e faz o uso simbólico de “mexer o mingau”. O olhar da criança varia entre olhar para o objeto e olhar para a professora.

N

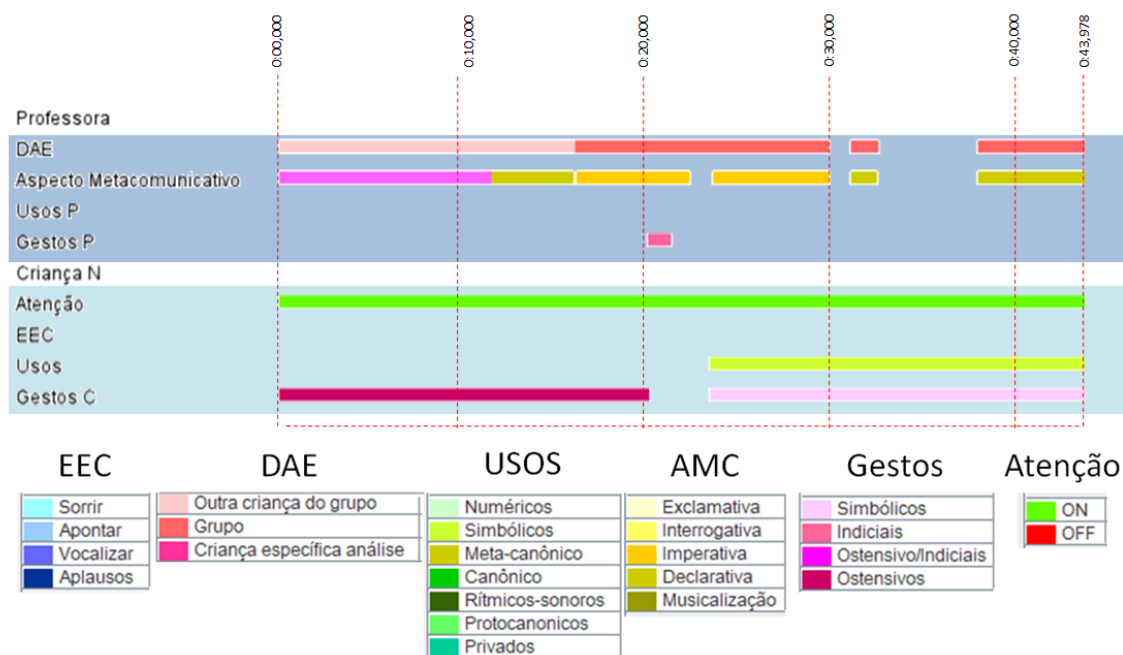
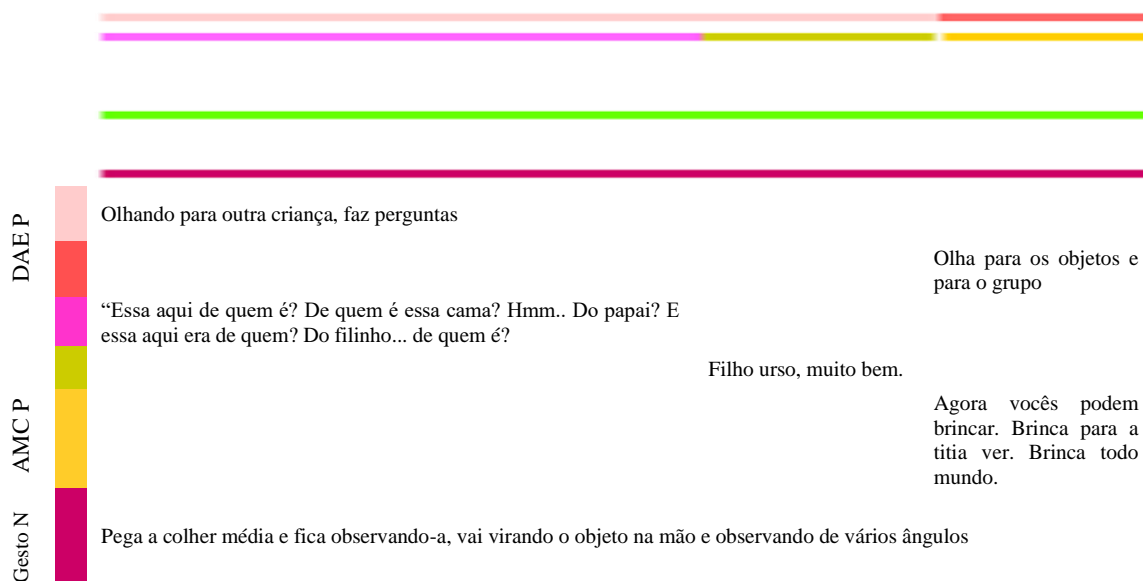


Figura 21. Criança N - Análise ELAN

No caso dos dados da criança N é importante identificar que a atenção dela esteve ON ao longo dos 43”978 do segmento analisado o que corresponde a 100% do tempo de recorte da cena. A seguir serão apresentados os dados do segmento analisado que foram divididos em dois momentos: 1) N - Momento 1 Gesto Ostensivo (20”200); 2) Momento 2 Usos e Gestos Simbólicos (23”778).

N - Momento 1 Gesto Ostensivo (20”200)



N - Momento 2 Usos e Gestos Simbólicos (23”778)

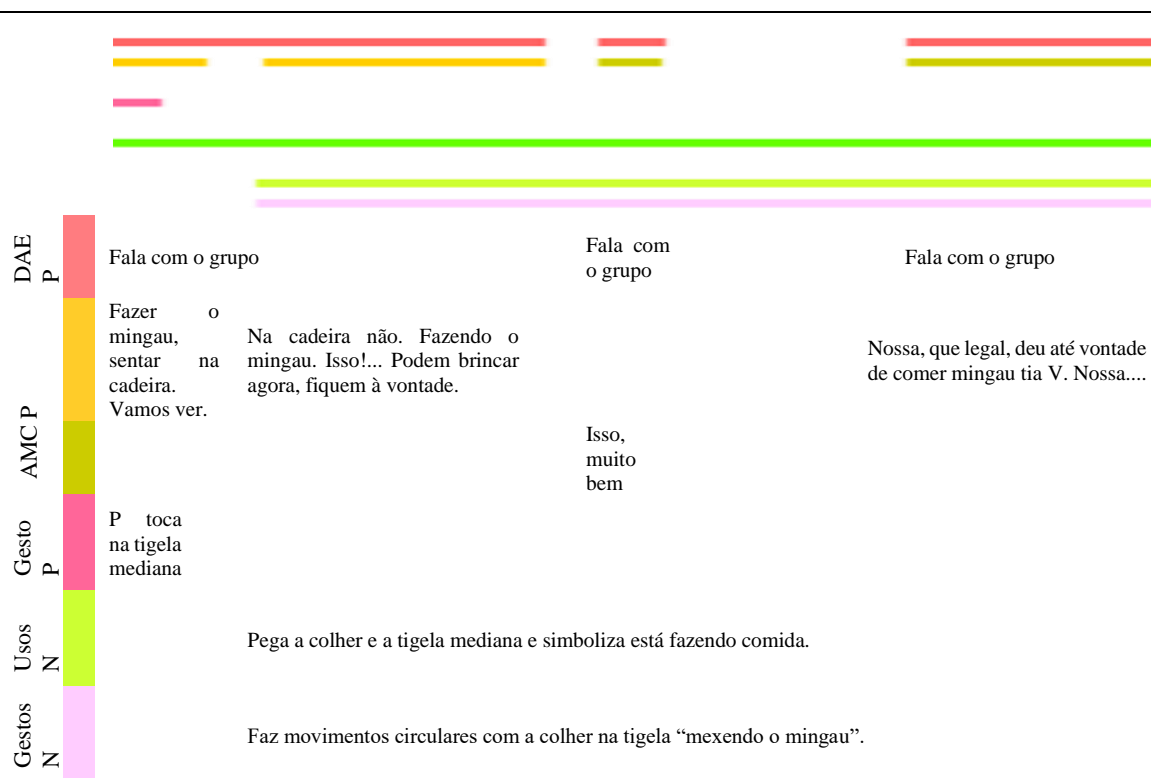


Figura 22. Transcrição da cena - criança N

Análise geral de N

No gráfico do momento 1 de N mostra que ele passa quase 50% do tempo da cena analisando o objeto colher (20''280), ele a observa de diferentes ângulos como se estivesse estudando o objeto. Quando a professora dar o comando "Agora vocês podem brincar (...) Fazer o mingau, sentar na cadeira. Vamos ver" (16''240 – 22''440), em seguida a criança N pega a tigela e começa o movimento de mexer com a colher na tigela simbolizando fazer o mingau e esse movimento se estendeu por 20''418 e os movimentos alteraram em circulares, laterais e batendo no fundo.

Enquanto N faz o uso dos objetos (colher e tigela) ele varia o olhar em direção ao objeto e a professora. No período de 23'' ele olha para professora 4 vezes e 2 vezes para a os movimentos da criança K que também está fazendo o uso da tigela e colher pequena simbolizando fazer o mingau. Ele inicia fazendo movimentos circulares com a colher, mas ao olhar para o movimento que a colega K estava fazendo (batendo a colher no fundo da tigela)

ele começa a imitá-la e volta o olhar a professora, parece estar procurando aprovação dela, mas a direção da fala da professora é voltada ao grupo de crianças (38”200 – 43”978) e ela não dar uma resposta direta a criança N.

Ele parece estar inseguro se está fazendo da maneira correta por isso olha várias vezes para a professora a procura de aprovação ou olha para a colega e imita os movimentos que ela está fazendo. Ele foi uma das crianças que menos prestou atenção no momento da leitura compartilhada, seu olhar estava maior parte do tempo disperso, esse pode ser um dos motivos por ele está inseguro se está fazendo da maneira correta além do fato de não ter um retorno da professora em relação ao uso que ele está fazendo dos objetos. Ele não apresenta a satisfação de meta concluída como as outras crianças.

Discussão

O objetivo desse estudo foi observar como a leitura compartilhada pode auxiliar no desenvolvimento das funções executivas, apoiando-se na compreensão sobre a materialidade e a teoria da pragmática do objeto. Por meio da análise microgenética das sessões videogravada observou-se que a leitura compartilhada possibilitou as crianças, de forma lúdica, conhecerem sobre os objetos, seus usos e tamanhos, por meio das experiências dos personagens com os objetos. Nesse sentido, a prática de leitura compartilhada, torna-se oportunidade privilegiada para fomentar o desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças (Rosmanith et al., 2014, Cárdenas et al., 2020).

Posteriormente, com a proposta de uso da materialidade, remetendo aos objetos usados no livro, a professora apresenta os objetos as crianças e junto a elas retoma os nomes dos objetos, tamanhos e quais personagens estão relacionados a cada um dos objetos. Em seguida, a professora permitiu que as crianças tivessem a oportunidade de experienciar a vivência com os objetos e desenvolver suas metas, estratégias e processos cognitivos advindos das funções

executivas, que segundo as 3 principais classificações (inibição, memória de trabalho e flexibilidade), referem-se ao conjunto de operações cognitivas e estratégicas necessárias conduzir tarefas desafiadoras e objetivas (Miyake et al., 2000; Berk & Meyers, 2013).

A atividade de uso da materialidade possibilitou que as crianças observassem o uso dos objetos colher, tigela e cadeira, primeiro na leitura compartilhada do livro, através do uso realizado pelos personagens ursos e depois puderam ter suas próprias vivências. Essas experiências cotidianas são importantes bases semióticas que introduzem os usos do mundo material, possibilitando conhecer as regras de utilização e a nomenclatura dos objetos que é um processo no qual requer aproximações graduais ao objeto, nas quais os adultos desempenham um papel crucial (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Moro, 2008; Cárdenas et al., 2020).

A materialidade é um dos aspectos mais relevantes e, talvez, menos considerados na pesquisa em primeira infância (Sørensen, 2009). O objeto exige uma ação, há uma busca pelo seu controle e uso convencional. Por meio de diversas tentativas de uso simbólico, prototípico e convencional as crianças puderam explorar os usos dos objetos e assim a pesquisa também contribui as reflexões sobre os usos e as funções do objeto no desenvolvimento humano (Rodríguez & Moro 1998; 1999; Palacios & Rodrigues, 2014). Além disso, esses processos são um importante elemento no desenvolvimento cognitivo humano, pois referem-se a um conjunto de processos de autorregulação do seu próprio comportamento permitindo assim que as crianças comecem a controlar seus pensamentos e ações com autonomia (Eisenberg et al., 2010; Berk & Meyers, 2013; Rodríguez et al., 2017).

A proposta da tarefa foi proporcionar as crianças uma vivência com os objetos em que elas pudessem pensar formas de uso, definir suas metas e explorar diversas estratégias. Por meio dessa interação, o bebê é levado a experimentar e explorar o uso funcional do objeto. Encarar esses momentos como momentos cognitivos e afetivamente ricos é fundamental. Com a pretensão de traçar novos métodos de observação do início das FEs, considerando que na

maioria das vezes, as pesquisas se limitam a tarefas padronizadas em que o experimentador define as metas e a maneira como resolvê-la, limitando o foco da tarefa apenas se conseguiu finalizar ou não a tarefa (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020), quando o ápice está no processo vivenciado durante a tarefa.

No primeiro momento, da 2ª sessão, a professora explicou sobre cada objeto: função, nome, uso e personagem o qual estava relacionado, em seguida, deu liberdade as crianças para que os explorassem, assim possibilitou que elas se desafiassem frente aos usos que iriam fazer, Diamond (2006), afirma que as primeiras manifestações do controle cognitivo ocorrem quando a criança se propõe desafios para tentar resolver, pode-se observar com a criança B que ele se desafiou a organizar as camas em ordem de tamanho e depois das tentativas ao conseguir concluir a meta ele sorriu para a monitora e comemora, naquele momento ele precisou pensar qual seria sua meta e quais as estratégias que iria usar para alcançá-la, trabalhando os aspectos cognitivos.

Além de proporcionar autonomia as crianças, quando as tarefas não se relacionam as experiências diárias vividas pela criança, causam desinteresse e desmotivação (Barker & Munakata, 2015). Pode-se observar, na sessão 2, recorte em que as crianças estavam vivenciando a tarefa com os objetos, elas apresentaram bastante interesse e permaneceram com a atenção voltada a tarefa (ON) em média de mais de 86% do tempo da atividade.

A pesquisa salientou que o contexto cotidiano, como o âmbito escolar, propiciou situações educacionais adequadas para analisar as primeiras formas de desenvolvimento de controle cognitivo (Barker et al., 2014; Rodríguez et al., 2017). Observou-se que por meio da atividade proposta, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar os aspectos do controle cognitivo e intencional do comportamento inerentes as funções executivas. Foi necessário que elas trabalhassem o autocontrole e regulassem a atenção inibindo as distrações do ambiente para focar na leitura compartilhada do livro e no momento do uso dos objetos, bem como,

tiveram o ensejo de trabalhar a flexibilidade pois tiveram a liberdade de pensar e fazer as tentativas das estratégias possíveis. Além disso, na 2ª sessão foi preciso remeter a memória de trabalho para recordar os personagens referentes a cada objeto como demonstrado com maior ênfase pela criança M, a qual retoma os personagens bebês, mamãe e papai urso referente a cada tamanho de cadeira abordado na leitura do livro.

A leitura compartilhada de livro com bebês desenvolve aspectos importantes que auxiliarão no desempenho escolar e no processo posterior de alfabetização, como o apressamento a leitura, a ampliação do vocabulário, além de desenvolver aspectos cognitivos importantes do bebê que o beneficiará durante toda vida (Dias, 2019). A escolha do livro *Os três ursos*, seguiu as recomendações dos especialistas para o primeiro e segundo ano de vida (Lluch, 2010), com imagens claras e atraentes, e com uma história que remeta ao contexto familiar e cotidiano das crianças, contudo, após a análise, observamos que o tempo da sessão 1 (00:16:46), equivalente ao período da leitura compartilhada, foi um tempo extenso para a atividade de leitura com as crianças participantes da pesquisa. Foi possível observar, a partir da figura 9, que a oscilação da atenção estava bem maior que nos primeiros minutos da atividade de leitura.

Em relação a mediação da professora, houve um grande esforço para conseguir finalizar a leitura, considerando a extensão do livro e o período de atenção das crianças. Observou-se que a professora, com a pretensão de cumprir com a meta da leitura do livro, em alguns momentos, desconsidera a importância do processo e volta-se apenas a finalidade da atividade. A começar pela posição física inicial da leitura, com as crianças encostadas na parede e distantes da professora e do livro, posição que não favorece a interação criança/livro, criança/criança; ela foca nas crianças que estão com a atenção ON, com a atenção voltada ao livro e a professora, e desconsidera as que estão com a atenção OFF, quando estas começam a atrapalhar a leitura, a professora chama atenção delas, mas ao invés de orientar e usar

estratégias para trazer essas crianças para participarem da leitura compartilhada, ela as repreende, dando sermão.

Na sessão 2, momento em que a professora media o uso da materialidade, ela explicou sobre os usos dos objetos, os nomes e o personagem que cada tamanho correspondia, após isso, permitiu que as crianças explorassem os objetos “*Agora vocês podem brincar. Brinca para a titia ver. Brinca todo mundo.*” Conforma figura 22, mas ainda assim fica resistente em deixar as crianças totalmente livres com os objetos, repreendendo por exemplo quando uma criança tenta sentar na cadeira, com receio do objeto quebrar, neste momento é necessário a pesquisadora frisar novamente que poderia deixar as crianças a vontade. Após isso, a professora permitiu que as crianças explorassem os objetos com autonomia, dando apenas orientações e incentivando-os ao uso dos objetos. Além das possibilidades de interação com o objeto, a professora torna-se um agente fundamental nesse processo, tanto por meio das intervenções e do trabalho como com a materialidade, possibilitando espaços e momentos para o desenvolvimento cognitivo (Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020).

Aspectos éticos envolvendo a pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se a partir da autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo parecer de número 076255/2021, atendendo ao que é esperado eticamente para pesquisas com seres humanos em nosso país. Seguido esse processo de solicitação de autorização pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, anuência da Regional de Ensino foi apresentada a proposta da pesquisa para a diretora da Instituição de ensino e assinatura do Termo de Aceite, apresentação para professora da turma e responsáveis pelos estudantes, com assinatura do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido por todos. Não foi realizado qualquer tipo de intervenção com os participantes no registro das videograções, o que garante as condições

éticas para a realização da pesquisa. Todos os registros, inclusive os nomes dos sujeitos e instituição participante serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para as análises de tarefas e microgenéticas.

Benefícios

Com base nos conhecimentos obtidos acerca do desenvolvimento cognitivo na primeira infância, treinamentos eficazes podem ser desenvolvidos para futuros professores para aprimorar suas habilidades de ensino que, por sua vez, podem criar experiências de aprendizagem mais eficazes para seus alunos.

Produto Técnico

O produto técnico, proposta específica do mestrado profissional, pretende-se estruturar uma formação continuada voltada aos educadores da primeira infância, com base na teoria da pragmática do objeto e o desenvolvimento das funções executivas na leitura compartilhada com bebês e crianças pequenas.

Introdução

O produto técnico deriva da revisão teórica e da pesquisa realizada como proposta de intervenção na realidade. No caso, a educação na primeira infância, em escolas públicas, no Distrito Federal. Nesse contexto, considera-se a necessidade de contribuir as estratégias de ensino que atendem de maneira intencional ao desenvolvimento dos processos cognitivos. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação continuada aos educadores da primeira infância, considerando a deficiência na formação inicial do ensino superior em educação, a qual o currículo pouco se debruça nos estudos do desenvolvimento cognitivo.

A proposta é de um curso de extensão que possibilite aos educadores um breve conhecimento acerca da temática e possa incentivá-los a ampliar o interesse na área frente a importância desse conhecimento no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Descrição

Proposta: Curso de extensão voltado ao desenvolvimento das funções executivas através de estratégias pedagógicas de sala de aula de educadores da primeira infância e pesquisadores que desejam aprofundar-se na área, articulando conhecimentos científicos atuais e práticas educacionais.

A proposta é que por meio do curso os educadores possam amplificar o conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico na primeira infância, abordando temas como as funções executivas, autorregulação e desenvolvimento cognitivo desde a teoria da pragmática do objeto, e como esse conhecimento pode contribuir para as práticas educativas com destaque para o uso da leitura compartilhada de livros e da materialidade. Dessa forma os educadores poderão enriquecer sua prática e trabalhar com objetos do próprio cotidiano educativo.

Cada módulo contará com videoaulas e materiais de apoio: slides, texto base e textos complementares.

Objetivo: Ampliar os conhecimentos acerca da área do desenvolvimento cognitivo de profissionais da educação da primeira infância para promover melhorias às práticas educacionais.

Carga horária: 60 horas

Local: Modalidade Educação a Distância (EaD)

Sugestão para os Módulos

Módulo I – Desenvolvimento Psicológico na Primeira Infância

Objetivo: Apresentar aos docentes a teoria com enfoque na primeira infância, para que possam ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico das crianças com ênfase aos processos cognitivos.

- As funções executivas nessa primeira fase da vida;

Texto base: Rodríguez, C., Moreno-Llanos, I. (2020). A Pragmatic Turn in the Study of Early Executive Functions by Object Use and Gestures. A Case Study from 8 to 17 Months of Age at a Nursery School. *Integr. psych. behav.* <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09578-5>

Textos complementar: Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385–423.

- Autorregulação

Texto base: Trias, D. & Huertas, J. A. (2020) Capítulo 1. Autorregulación en el Aprendizaje. Bases Conceptuales. Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Publisher: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. pp. 26 - 49.
https://www.researchgate.net/publication/341940483_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_Manual_para_el_asesoramiento_psicoeducativo

- Desenvolvimento cognitivo desde a pragmática do objeto

Texto base: Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., & Yuste, N. (2018). Object Pragmatics: Culture and Communication – the Bases for Early Cognitive Development. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 223–244. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>

Textos complementar: Guevara, I., Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 265-287.
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>

• Atividade 01

Faça uma resenha crítica dos textos e relacione de quais maneiras a teoria se faz presente no processo de ensino aprendizagem.

Módulo II – Práticas educacionais intencionais

Objetivo: A partir do estudo desse módulo, espera-se que os professores possam refletir sobre as possibilidades de implementação prática de atividades que possibilitem o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas e bem pequenas.

- Leitura compartilhada de livros com bebês

Texto base: Cárdenas K, Moreno-Núñez A and Miranda-Zapata E (2020) Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Front. Psychol.* 11, 2030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>

Textos complementar: Dias, P. N. (2019). *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37278>

Contín, L., e Rodríguez, C. (2021). La lectura del libro en la escuela infantil como facilitador de la atención en bebés In C. Rodríguez & J. L. de los Reyes (Eds.), *Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil* (pp. 133-158). Horsori.

- Materialidade em sala de aula

Texto base: Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L.A. & Rodríguez, C. (2021). Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *Eur J Psychol Educ* 36, 903–922. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>

Texto complementar: Overmann, K. A., & Wynn, T. (2019). *Materiality and human cognition. Journal of Archaeological Method and Theory*, 2(26), 457 - 478. <https://philarchive.org/rec/OVEMAH>

• Atividade 02

Desenvolva um plano de aula a partir da realização da atividade de leitura compartilhada de livro e o uso da materialidade com o objetivo de desenvolver aspectos das funções executivas a partir da atividade em sala de aula.

-
1. **Público-alvo: Educação Infantil (definir qual ano)**
 2. **Escolha qual o tema da aula**
 3. **Defina habilidades a serem desenvolvidas**
 4. **Defina o objetivo a ser alcançado**
 5. **Duração da aula**
 6. **Selecione os recursos didáticos**
 7. **Descreva a metodologia**
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desse estudo foi analisar como se dá o processo de desenvolvimento das funções executivas nas relações triádicas professora-livro-bebê através de momentos de leitura compartilhada em turma de 1-2 em um Centro de Educação da Primeira Infância do Distrito Federal. No primeiro artigo, a partir de uma revisão teórica, abordamos o desenvolvimento das funções executivas na primeira infância e a estratégia da leitura compartilhada de livros como auxílio pedagógico para o desenvolvimento desses processos cognitivos. No segundo artigo, as questões metodológicas assim como análise e discussão.

A análise das categorias apontaram que as interações nas relações triádicas e entre os pares são fundamentais para a convencionalização dos usos dos objetos, a leitura compartilhada do livro possibilitou que as crianças observassem o uso dos objetos pelos personagens, posteriormente a professora retomou os usos, nomes e relação de cada objeto com os personagens e possibilitou a liberdade para que as crianças explorassem os usos a partir dessa experiência, tal autonomia possibilitou que as crianças traçassem suas metas de usos, as estratégias para alcançar tal meta e usar os objetos de formas simbólica, não convencional até o modo convencional.

Além de permitir que as crianças explorassem o uso dos objetos, a tarefa possibilitou que as crianças pensassem na execução, trabalhando as funções executivas de inibição, ao regular sua atenção a atividade e inibir as distrações do ambiente, também exigiu que as

crianças retomassem a partir da memória de trabalho o uso do objeto realizado pelos personagens do livro ou pela explicação dada pela professora ou por usos observados anteriormente. Além disso, também permitiu que as crianças pensassem estratégias para alcançar a meta e assim trabalhar os aspectos da flexibilidade ao testar quais meios eram necessários para alcançar a finalidade proposta.

A leitura compartilhada de livros demonstrou ser uma excelente estratégia pedagógica para o desenvolvimento das funções executivas, assim como o uso da materialidade na atividade proposta. As duas atividades em conjunto auxiliaram bem na finalidade de tarefa para o desenvolvimento cognitivo. A leitura compartilhada possibilita aos bebês visualizar de forma lúdica o uso dos objetos assim como ampliar seu conhecimento acerca deles. Há pouca pesquisa sobre como educadores das creches usam práticas educativas baseadas na leitura compartilhada com crianças pequenas, mas observa-se no contexto brasileiro que a prática é pouco realizada, em muitos casos são leituras sem finalidade ou bem breves. Nota-se que é necessário que os educadores da primeira infância recebam formação e apoio para desenvolver atividades de leitura de livros com bebês muito pequenos, pois essa falha em sala de aula perpassa a formação inicial dos educadores.

O curso de Pedagogia é bem amplo pois forma educadores desde o maternal, que atenderá bebês a partir de 6 meses, até educadores de 5º ano que trabalhará com crianças com média de 10 anos. Além disso, há na formação preparação para atender adultos e jovens na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse amplo leque da formação do pedagogo, a formação de educadores que atuará na primeira infância torna-se uma formação superficial, pois não há aprofundamento nas demandas voltadas aos bebês e crianças bem pequenas. Portanto, enfatiza-se a necessidade de formação continuada ou ainda mais benéfica seria repensar a formação superior aos educadores, para que assim possa refletir na melhoria da qualidade do ensino nas instituições de creche e pré-escola.

Referências

- American Academy of Pediatrics [AAP] (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice [policy statement]. *Pediatrics*.
<http://dx.doi.org/10.1542/peds.2014-1384>.
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5, 593.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>.
- Barker, J. E., & Munakata, Y. (2015). Developing self-directed executive functioning: recent findings and future directions. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 92–99.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12071>.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98–110.
- Cárdenas K, Moreno-Núñez A and Miranda-Zapata E (2020) Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Front. Psychol.* 11, 2030. <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Diamond, A. (2006). The early development of EFs. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Life span cognition. Mechanisms of change* (pp. 70–95). Oxford University Press
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Revista Psychol*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurevpsych-113011-143750>
- Dias, P. N. (2019). *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37278>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annu. Rev. Clin. Psychol*, 6, 495–525. <https://doi:0.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Lluch, G. (2010). *Cómo Seleccionar Libros Para Niños y Jóvenes*. Los Comités de Valoración en Las Bibliotecas Escolares y Públicas. Gijón: Ediciones Trea.
- Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (2009). The need for reflection in theories of executive function: Reply to commentaries. *Developmental Science*, 12(1), 24-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00775.x>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L.A. & Rodríguez, C. (2021). Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *Eur J PsycholEduc* 36, 903–922. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>
- Moro, C. (2011). Material Culture, Semiotics and Early Childhood Development. In M. Kontopodis, C. Wulf y B. Fichtner (eds.), *Children, Development and Education: Cultural, Historical, Anthropological Perspectives* (pp.57-70). Londres: Springer.
- Moro, C., & Mirza, N. M. (2014). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Oliveira, M. C. S. L. (2021). Psicologia cultural-semiótica: aportes para a abordagem científica do desenvolvimento humano na contemporaneidade. In A. F. A. Madureira

- & J. Bizerril (Eds.), *Psicología & Cultura: teoría, pesquisa e prática professional* (pp.23-59). Cortez editora.
- Overmann, K. A., & Wynn, T. (2019). *Materiality and human cognition. Journal of Archaeological Method and Theory*, 2(26), 457–478.
<https://philarchive.org/rec/OVEMAH>
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2014). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Infant and Child Development*, 24(1), 23–43. <https://doi.org/10.1002/icd.1873>
- Rios, R. (2016). Os três ursos. Ilustração Laura Michell. (1). Edelbra.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional también hace permanentes a los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 21(84), 67-83.
<https://doi.org/10.1174/021037098760378793>
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres*. Paidós.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos Object, communication, and symbol. A look at the first symbolic use of objects. *Estudios de Psicología*, 23, 323-338.
<https://doi.org/10.1174/021093902762224416>.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2008). Coming to agreement. Object use by infant sand adults. In J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89–114). Amsterdam: John Benjamins.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the

end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385–423.

<https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>.

Rodríguez, C., Basilio, M., Cárdenas, K., Cavalcante, S., Moreno-Núñez, A., Palacios, P., & Yuste, N. (2018). Object Pragmatics: Culture and Communication – the Bases for Early Cognitive Development. *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, 223–244. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.013>

Rodríguez, C., Moreno-Llanos, I. (2020). A Pragmatic Turn in the Study of Early Executive Functions by Object Use and Gestures. A Case Study from 8 to 17 Months of Age at a Nursery School. *Integr. psych. behav.* <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09578-5>

Rosmanith, N., Costall, A., Reichelt, A. F., López, B., y Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: Book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*, 5, 1390. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01390>.

Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. Sage Publications Ltd.

Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage [Language and thought]*. Editions Sociales. <https://doi:10.3406/enfan.1989.1875>

Welsh, Marilyn C., Sarah L. Friedman, and Susan J. Spieker. (2008). Executive Functions in Developing Children: Current conceptualizations and questions for the future. In Cartney, K. Mc. & Phillips, D. (Eds.), *Blackwell Handbook on Early Childhood Development*. (pp.167-187). Blackwell. <https://doi:10.1002/9780470757703>