

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.373.372.21>



# Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF

*Quando comer no es suficiente: triada, cuidado/educación, desarrollo y uso de los objetos durante momentos de alimentación en dos escuelas infantiles de Brasilia*

FRANCISCO JOSÉ RENGIFO-HERRERA

<https://orcid.org/0000-0003-3726-8783>

ANA PAULA GOMES MELO RODRIGUES

<https://orcid.org/0000-0002-5461-7108>

Correspondencia: [frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br)

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos (Brasil)



---

## Resumo

O presente estudo caracteriza o uso de objetos e de práticas alimentares e descreve as qualidades das interações na tríade cuidadora-objeto-criança (12 a 24 meses) durante as refeições em duas creches em Brasília. A análise enfoca ações, diálogos e aspectos metacomunicativos expressos pelas tríades ao longo da ação pedagógica. A pesquisa utilizou análise microgenética, com observação não participante, filmagem, fotos e registros escritos. Identificou-se, por meio deste estudo, como o uso de objetos e a relação triádica são desenvolvidos nas refeições e os aspectos relacionais/educacionais emergentes nesses momentos. Com base nas análises microgenéticas, ficou evidente que os objetos, relações e formas de comunicação na relação triádica estão relacionados com a apropriação e compreensão do uso de objetos, ações de tempo de refeição e práticas contextuais em sala de aula. Os resultados identificam a necessidade de trazer à tona aspectos de significado e sentido durante as refeições em contextos educacionais da primeira infância. O envolvimento da tríade mediante as tentativas de criar cânones das ações, o papel da ação intencional da cuidadora e a dinâmica variegada da semiótica da tríade salientam nas conclusões da pesquisa.

**Palabras claves:** Desenvolvimento, Educação Infantil, Uso convencional dos objetos.

---

## Abstract

This paper addresses the use of objects within mealtime practices of 12-14 months old children in two day-care centers in Brasilia. It aims at understanding the qualities of the triadic interactions of teacher-object-child. A research was conducted in order to favor such interactions during everyday school routine. Empirical data collection consisted in non-participant observation, video recording of mealtime episodes, written notes and photos. Microgenetic analyses focused on actions, dialogues and meta-communicative aspects which allowed the identification of the emergence of triadic relationships during mealtime. Special emphasis was drawn on a variety of engagements with food and eating utensils during the educational settings. Results suggest that objects, engagements, and ways of communication in the triadic relationships are related with actions, appropriation and understanding of the use of objects, mealtime actions and cultural practices. Conclusions re-

---

**Citación/referenciación:** Rengifo-Herrera, J. & Gomes Melo Rodrigues, A. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 237-258.

Fecha de recepción: Agosto, 12 de 2019  
Fecha de aceptación: Marzo, 30 de 2020

veal that important aspects related to meaning making during mealtime in early childhood education and show how the triadic engagement allow the emergence of canonical actions, and the role of the caregiver's leadership, as well as, the variegated semiotic dynamics into the triadic relations.

**Keywords:** Development, Early Childhood Education, Conventional use of the objects.

## Introdução

Este artigo analisa as relações triádicas (criança-objeto-cuidador) durante o momento de alimentação em creches. Para isso foram analisadas observações em duas creches em Brasília sobre os usos convencionais objetos, as ações e significados que caracterizam a alimentação e os aspectos metacomunicacionais envolvidos. O interesse pelo tema surgiu a partir das observações da segunda autora durante a realização do seu trabalho de conclusão de curso (Rodrigues, 2017). As refeições chamaram a atenção pelas dinâmicas, formas de apresentação dos objetos e pelos usos desses objetos.

A alimentação é uma prática ritualizada, muito além das necessidades biológicas. Os alimentos têm um papel cultural e de identidade e os objetos presentes na alimentação têm funções específicas e canalizados socialmente (Gregory, Paxton & Brozovic, 2010; Nukaga, M. 2008; Klette, Drugli & Aandahl, 2018; Dotson, Vaquera & Cunningham, 2015 e Ishiguro, 2009 e 2016).

Ao longo do desenvolvimento, as crianças são cercadas de objetos previstos para serem usados em contextos específicos (Innis, 2016) e são projetados para serem compartilhados com os adultos. Essas ações facilitam processos de autorregulação e o compartilhamento da semiose em contextos sociais (Basilio & Rodriguez, 2011).

Os trabalhos de Rodríguez e Moro (2002), Rodríguez (2007 e 2009) e Rodriguez, Estrada, Moreno-Llanos e De los Reyes (2017) permitem repensar os processos de aquisição de usos dos objetos por parte das crianças nos relacionamentos com os cuidadores. Os objetos não são transparentes acerca dos usos, pelo contrário, eles não comunicam a sua funcionalidade naturalmente e requerem de uma ação social que crie a partilha desses usos.

As refeições são relevantes para a Educação Infantil pela importância que esses momentos têm no relacionamento e nos aspectos cognitivos, simbólicos e afetivos da apropriação cultural dos objetos e das práticas. Os alimentos carregam uma enorme herança simbólica em cada cultura. Alimentar-se, usar ingredientes e misturar diferentes elementos, também permite a emergência de identidades e tradições (Ishiguro, 2016; Ochs e Shohet, 2006). A alimentação precisa de lugares, objetos, roteiros e ações para permitir essas práticas. Os usos de utensílios são repassados para as próximas gerações facilitando a criação de práticas ao redor desses momentos específicos (Synnott et al. , 2007).

Introduzir novos objetos para o conhecimento das crianças também é importante no contexto educacional das creches. Estratégias cognitivas e afetivas nas crianças passam despercebidas pelos educadores na fase prévia à emergência da linguagem. Segundo Rodríguez (2009, p. 172), a intencionalidade comunicativa representa um salto importante no desenvolvimento. A triadicidade permite entender que há uma complexa relação semiótica mediada entre objetos, cuidadores e a crianças, como tratam Rodriguez & Moro (2002) e (Bruner, 1983).

Os objetos oferecidos pelo adulto são manuseados pela criança de forma arbitrária e sem uma clara intenção. A criança faz o que pode com o objeto, realizando usos não convencionais (Rodríguez e Moro, 2002). As formas de usar os objetos se modificam com a interação triádica e a criança começa a fazer o que deve com o objeto e, assim, vai se configurando o início dos usos convencionais. Contudo, a recorrência dos usos e as constantes intervenções adultas vão trazendo à tona os aspectos culturais e de pertinência local do objeto na vida cotidiana que os transforma *ad infinitum* (no sentido que C. S. Peirce (1935/1952, CP 2.92) dá aos signos). Dessa forma, podemos entender que usar o objeto de forma simbólica, após conhecer sua função e uso convencional, pode ser considerado uma importante ferramenta de imaginação e criação (Rodríguez, 2009, p. 181 e 235).

Para Rodríguez (2007, p. 365), os objetos são produções culturais e têm funções e regras de uso públicas. Além disso, os primeiros usos convencionais dos objetos ocorrem quando a criança está em interação com o cuidador e poucas vezes quando a criança está sozinha. Mesmo nessa situação, ela poderá realizar usos, porém não necessariamente atender a usos de caráter convencional. O uso canônico dos objetos surge mediante as trocas semióticas nos processos de internalização/externalização e de canalização cultural (Valsiner, 2007). Segundo Rodríguez, o cuidador propicia para a criança, por meio da ação e dos objetos,

os significados acerca dos usos convencionais e simbólicos e carrega a história canônica dos objetos, tornando-se o responsável por repassar para a criança essas ações convencionais (Rodríguez, 2009, p. 160; Rodríguez et. al. 2017, p. 19; Zittoun, Mirza & Perret Clermont, 2007, p. 3).

Os interesses dos cuidadores canalizam as respostas que as crianças dão às tarefas, estando ligadas à maneira como elas dão sentido à situação, ao papel que lhes é atribuído e às regras apresentadas (Zittoun et al. 2007). Dessa forma, podemos coligir que os objetos não apenas têm funções prévias, mas também motivações e escopos de acordo com a intencionalidade que é oferecida à criança.

Por outra parte, os alimentos têm função própria devido aos diferentes caracteres que assumem na alimentação humana, sendo não apenas de natureza biológica, mas também de conhecimento, estética e social. Também podem variar culturalmente assim como as diversas formas de consumi-lo. Ishiguro (2009, 2016) apresenta a alimentação como um momento de interação que ele denomina de quadripartite, por meio do qual cuidador-criança-utensílios-alimento estão em constante interação. Para Ishiguro (2016), as crianças aprendem e conhecem em contextos mais comunicativos, compartilhados e mutuamente disponíveis entre os participantes.

Levando em conta o anterior, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as ações, diálogos e posicionamentos que surgem entre as crianças, objetos e cuidadores a respeito do uso convencional e dos significados que emergem no contexto educacional durante os momentos de alimentação. Foram descritos os objetos presentes e os usos incentivados/realizados por parte da tríade e as características dos diálogos que permitem/restringem a apropriação dos usos dos objetos durante a alimentação.

## Método

### Participantes e contexto social

A pesquisa fez a coleta dos dados em duas creches de Brasília – Distrito Federal, considerando uma amostra por conveniência e focada nos dados obtidos nos casos específicos das instituições alvo da observação. Nas análises das ações, diálogos e aspectos metacomunicativos foram observadas uma turma em uma creche particular (Creche A) e uma turma de uma creche conveniada com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (Creche B). Vale a pena salientar que a variação

em função da natureza pública/particular não será levada em consideração. O processo de coleta foi desenvolvido mediante três observações (média de 15 minutos por observação) em cada uma delas no período da manhã e em dias diferentes. A creche particular (A) está localizada em uma Região Administrativa fora do Plano Piloto. No caso da Creche conveniada (B), sua localização era no Plano Piloto. As observações foram feitas duas vezes na primeira semana, em cada uma das creches e uma na segunda semana.

Foi dada a atenção às duas principais refeições feitas nesse turno que são: o lanche da manhã e o almoço. As turmas foram definidas de acordo com o critério de idade, entre 12 e 24 meses, a fim de buscarmos as semelhanças e as diferenças no trabalho pedagógico durante as refeições, assim como na mediação dos educadores e no uso dos objetos presentes nesses momentos. Os participantes são apresentados na tabela 1.

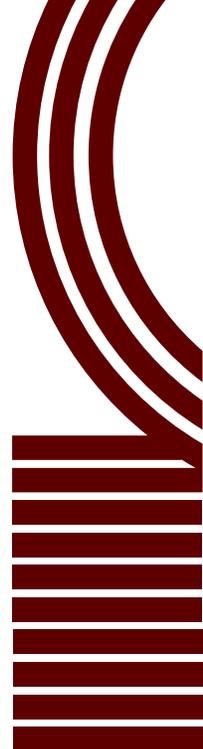
■ **Tabela 1-** participantes da pesquisa

Creche	Cuidadora	Monitora	Crianças
Turma da Creche A	Formação em curso normal. Quinto semestre de pedagogia em faculdade a distância trancado. Experiências anteriores como cuidadora em educação infantil.	Duas monitoras sem formação na área.	Treze crianças. 12 a 24 meses.
Turma da Creche B	Graduada em Pedagogia. Trabalhando pela primeira vez como cuidadora em educação infantil.	Uma monitora com curso normal e experiências anteriores como cuidadora em educação infantil.	Oito crianças. 12 a 23 meses.

A seleção das duas creches corresponde à tentativa de comparar práticas e dinâmicas em duas instituições que têm formas de gestão e práticas educacionais com vieses particulares, o que se expressa nas ações e dinâmicas identificadas.

### Técnicas e procedimentos de Pesquisa

Foi realizada uma análise microgenética (Rodríguez & Moro, 2002, Rengifo-Herrera, 2014; Siegler, 2006; Saada-Robert, 1996) de situações de interação triádica, bem como análise de aspectos metacomunicativos (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004). Igualmente, gravações e registros em áudio e vídeo, fotos e escrita para a análise das ações pedagógicas e posicionamentos dos educadores durante as refeições das crianças fizeram parte da coleta de dados.



Para apresentar os registros, foi realizada a organização das observações a partir de cenas e segmentos. As cenas são situações macro que apresentam um eixo de ação, enquanto os segmentos são situações específicas identificadas em cada cena. Em cada cena, foram identificados segmentos que correspondem a falas e/ou ações expressas na tríade cuidador-objeto-criança. Essas cenas e segmentos são identificados depois de, pelo menos, cinco revisões consecutivas dos vídeos e registros de áudio e escrita. A transcrição dos segmentos apresentados foi realizada em função de momentos considerados chave por permitirem a identificação dos aspectos mais relevantes aos objetivos da pesquisa. A partir desses momentos e da descrição, foi realizada uma análise microgenética das ações, das falas e dos aspectos metacomunicativos envolvidos (entonação e intencionalidade).

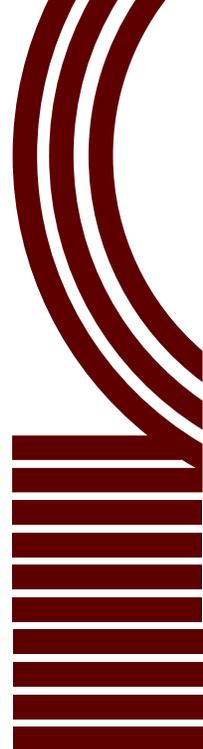
■ **Tabela 2** - Descrição das Observações

Creche A	Creche B
1º dia observação. Momento de lanche das crianças. Sala de aula.	1º dia observação. Almoço no refeitório.
2º dia observação. Almoço no refeitório.	2º dia observação. Almoço no refeitório.
3º dia observação. Almoço no refeitório.	3º dia observação. Almoço no refeitório.

Durante a transcrição e análises iniciais dos dados, foi necessária a criação de categorias que permitiriam propor novas relações entre o que tínhamos observado e o que emergiu durante a transcrição e análise. As categorias foram construídas *a posteriori* e buscavam diferenciar ações e/ou falas específicas em três níveis:

- (a) Codificações sobre as falas e ações da cuidadora na relação triádica;
- (b) Codificações sobre ações triádicas e uso dos objetos descritos pelo observador;
- (c) Codificações sobre aspectos triádicos envolvendo uso dos objetos por parte das crianças.

Esses três níveis foram definidos para poder derivar, em cada um deles, subcategorias (codificações específicas ligadas ao que a tríade faz, mas focando em um dos atores) que aprofundassem nas possibilidades de discernimento de aspectos particulares a cada uma das categorias gerais.



■ Tabela 3

<p><b>Categorias 1 e Codificações de 1.1 a 1.6</b>  <b>Codificações focadas nas falas e ações da cuidadora na relação triádica:</b>            Essa categoria foi criada para fazer um rastreamento, ao longo do registro de observação, das ações e falas que envolviam o que a cuidadora colocou e que eram aspectos mais gerais, não ligados com os usos de objetos ou ações que orientassem as crianças para esses usos.</p>	1.1 Destaca os alimentos: a cuidadora apresenta os alimentos que foram servidos às crianças.
	1.2 Dá instrução: a cuidadora comunica algum tipo de orientação ou pedido dirigido para as crianças ou outros adultos acompanhantes da atividade.
	1.3 Adjetiva a ação: a cuidadora usa algum tipo de expressão adjetivando fatos, situações, pessoas ou objetos.
	1.4 Pergunta: a cuidadora questiona alguém por situações, fatos, pessoas ou objetos.
	1.5 Parabeniza: a cuidadora faz elogios para algum dos envolvidos na situação.
	1.6 Explica a ação: a cuidadora explica para os envolvidos algum tipo de situação, fato ou objeto utilizado na situação.
<p><b>Categorias 2 e Codificações de 2.1 a 2.5</b>  <b>Codificações sobre Ações Triádicas e uso dos objetos descritos pelo observador:</b> queríamos focalizar nas ações e falas que estavam dirigidas à promoção de ações convencionais ou a efetivas o uso de objetos, levando à criança para usos canônicos.</p>	2.1 Ação de busca de objetos/elementos: a cuidadora procura ou indica objetos durante a situação.
	2.2 Ação imperativa: a cuidadora age de forma imperativa sobre os outros ou sobre os objetos.
	2.3 Vinculação dos objetos na ação: a cuidadora traz à tona os objetos na situação como elemento das interações.
	2.4 Vinculação dos objetos na ação, mas sem interação: a cuidadora usa objetos, porém não há engajamento nem envolvimento com o outro nas interações.
	2.5 Instrução sobre usos convencionais: os adultos comunicam às crianças orientação de ações ou usos que canalizam as ações delas.
<p><b>Categoria 3 e Codificações de 3.1 a 3.3</b>  <b>Codificações sobre dinâmicas triádicas envolvendo uso dos objetos por parte das crianças:</b> Aqui o foco estava nas ações que surgiam das relações triádicas entre cuidados, objeto e criança. Dessa forma, analisamos como as ações e as dinâmicas relacionais permitem e favorecem processos de enriquecimento dos processos semióticos e de ampliação de possibilidades, por parte das crianças.</p>	3.1 Atividade de exploração com acompanhamento: as crianças usam algum objeto tendo acompanhamento da cuidadora
	3.2 Atividade de exploração sem acompanhamento: as crianças usa algum objeto ser ter o acompanhamento da cuidadora.
	3.3 <i>Feedback</i> : a criança dá <i>feedback</i> para si ou para outros

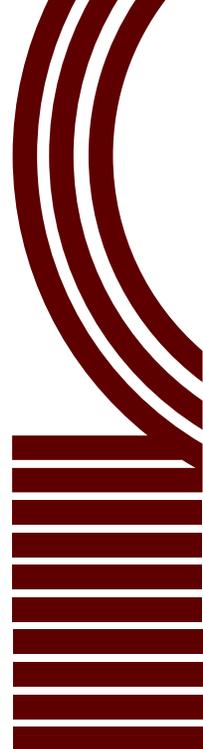
As falas, ações e aspectos metacomunicativos foram aglutinados em categorias que fornecem um panorama geral dos trechos específicos (segmentos) analisados em cada observação e que destacam os aspectos que eram relevantes. A análise microgenética permite identificar como as ações e diálogos identificados como relevantes durante a observação permitem relacionar com categorias em relações específicas – fazer uma meta-análise dos *snapshots* descritos. A ideia é estabelecer vínculos, características e particularidades para identificar ações educacionais (intencionais) e dinâmicas relacionais entre as cuidadoras e as crianças em sala. Deviam-se salientar os níveis de integração das ações educacionais que consideram o uso convencional dos objetos no contexto da alimentação e os aspectos semióticos que circulam ao redor dos usos de objetos e dos momentos de alimentação.

Na análise, foram estabelecidas relações entre o que surgiu na creche A e na creche B. Assim, foi criada uma rede de relações e inferências entre as duas observações, as categorias e as subcategorias com o que se salientavam as ações, falas e posicionamentos que revelam a intencionalidade educacional e a facilitação de processos de desenvolvimento desde uma perspectiva triádica.

Por fim, após as apreciações dos quatro contextos analíticos de cada uma das creches (creches A e B e cuidadoras A e B) foram realizadas análises gerais do processo e com as categorias e subcategorias foram realizadas contagens das ações explícitas em cada uma das cenas e segmentos. Esses dados permitiram a construção dos gráficos que são apresentados a seguir.

### **Aspectos éticos envolvendo a pesquisa**

Em todos os casos foram preenchidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (gestores, pais/responsáveis pelas crianças e cuidadoras) e não foram reveladas imagens das crianças observadas. A observação e o registro das informações não fizeram qualquer tipo de intervenção com os participantes, o que garante as condições éticas para o desenvolvimento da pesquisa. Todos os registros feitos em sala de aula foram mantidos em sigilo e foram usados apenas para descrever e analisar os dados. Nomes, identidades e registros que pudessem dar qualquer indício de pessoas ou instituições foram alterados (no caso das crianças foram usados nomes de flores para substituírem os nomes reais). Usou-se a categoria Creche e a categoria Distrito Federal para englobar as informações e não especificar o local onde os dados foram coletados. Ambas as escolas foram cientificadas do interesse por realizar as observações. Em ambos os casos a aprovação por parte da direção foi confirmada de forma escrita.

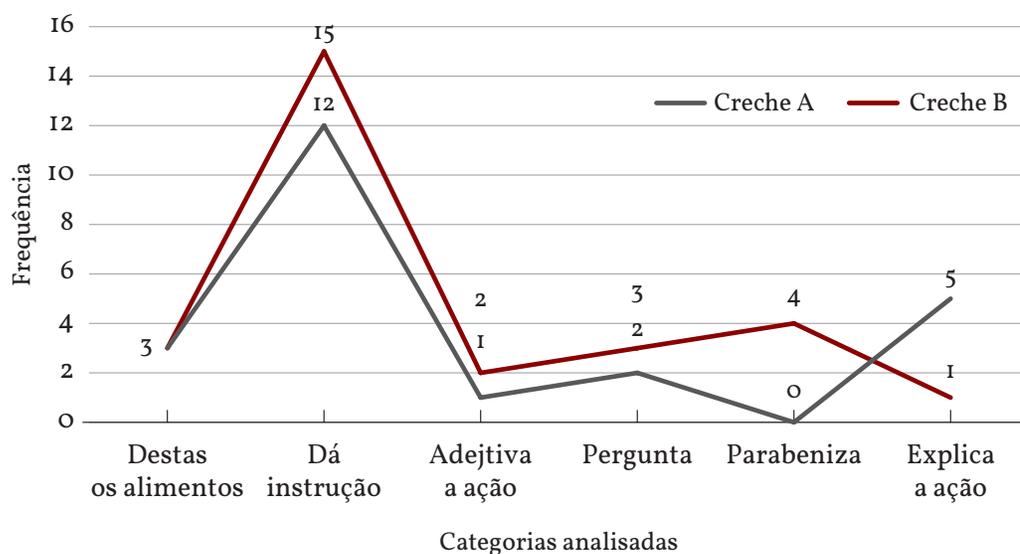


## Resultados e Discussão

Como mencionado acima, a pesquisa buscava analisar as ações, diálogos e posicionamentos que surgem entre as crianças e as cuidadoras a respeito do uso convencional dos objetos e dos significados que emergem no contexto educacional durante os momentos de alimentação.

A seguir, serão apresentados os resultados gerais das frequências das codificações que foram identificadas nas observações. As figuras mostram os dados envolvendo as categorias e subcategorias acima indicadas e cada categoria tem entre três e seis codificações (subcategorias) que foram identificadas durante a análise dos dados. Fica claro que o interesse não está em descrever analiticamente os valores, mas identificar traços nas frequências, o que permite aproximar padrões e recorrências que vêm à tona durante as ações. Padrões associados às ações da tríade, ao uso dos objetos, às interações das crianças e às dinâmicas e posicionamentos que podem ser suscitados por parte dos envolvidos durante as observações.

Primeiro serão apresentadas as codificações das ações e falas expressas pela cuidadora na relação triádica e como foram registrados na Figura 1 e, posteriormente, alguns exemplos que constituem o conteúdo do tema codificado. Dessa forma, o leitor pode entender a lógica que foi seguida na consideração das falas, ações e expressões que permitiram indicar o conteúdo de cada codificação.



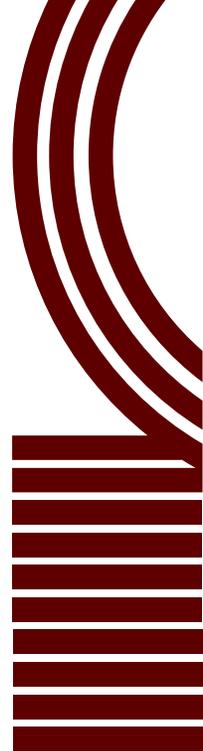
**Figura 1** - Codificações sobre as falas e ações da Cuidadora na relação triádica

■ **Tabela 4.** Exemplos de segmentos com codificações focadas nas falas e ações da cuidadora na relação triádica

<b>Destaca os alimentos:</b>	CA: “Ô, senta que a tia Rosa vai dar banana!” CB: “Olha, a comida de vocês hoje está bem colorida. Tem arroz, feijão, frango, brócolis e abobrinha pra ficar forte e inteligente!”
<b>Dá instrução</b>	CB: “Essa comida não é sua, Hortência. A sua comida é essa!” CB: “Leva na boca!”. CB: “Vira pra cá, presta atenção na sua comida!” CA: “Deixa eu pegar banana aqui pra dar pras crianças”. CA: “Aqui, ó, uma banana, vem Cravo, Cravo, aqui ó! Sentado, bumbum no chão!”.
<b>Adjetiva a ação</b>	CB: “Hoje é um dia maravilhoso para comer feijoada!” CA: “Iris, comida não é brinquedo. Papai do céu castiga se a gente brincar com comida!”.
<b>Pergunta</b>	CB: “Quem gosta de feijoada?” CB: “Hoje é um dia maravilhoso para comer feijoada!” CA: “Banana, quem vai comer banana? Eu vou comer banana! Quem vai comer banana? Quem vai comer banana?”. CA: “Vem, Jasmim!”.
<b>Parabeniza</b>	CB: “Muito bem, já está comendo sozinha! Que coisa mais linda!” CA: No caso da CA não houve expressões parabenizando as crianças.
<b>Explica a ação</b>	CB: “Titia vai misturar, porque se não misturar, sabe o que acontece”. CA: “Olha, Margarida, devia ter deixado. Ele achou ruim, ó, que você tirou a casca da banana dele”.

Na Figura 1, há similaridade nas formas que apresentam tanto as falas como as ações de ambas as cuidadoras que participaram da observação. Os dados descrevem a existência de semelhanças nas formas das ações evidenciadas nas observações em ambas as creches. Porém, a importância da análise microgenética está em permitir a compreensão das particularidades que as falas, ações e entonações (aspectos metacomunicativos) e os aspectos pragmáticos e afetivos dos relacionamentos balizam diferenças de conteúdo e particularidades das dinâmicas semióticas em ambos os contextos.

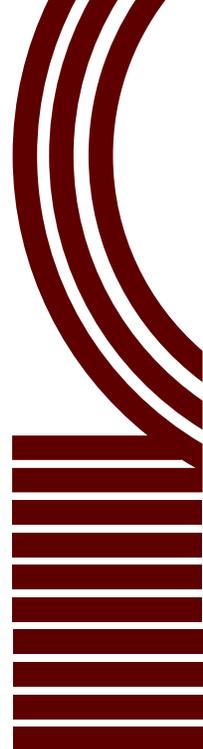
No caso da subcategoria Destaca os Alimentos na CB, a cuidadora expressa “*Olha, a comida de vocês hoje está bem colorida. Tem arroz, feijão, frango, brócolis e abobrinha pra ficar forte e inteligente!*” com entonação forte, firme e cheia de variações afetivas (como se estivesse contando uma história instigante) e transforma uma ação corriqueira em um cenário cheio de semiose e afetividade. Na CA, a cuidadora disse: “*Ô, senta que a tia Rosa vai dar banana!*”, sendo que o destaque fica relacionado com seguir a instrução para cumprir com o que a cuidadora demanda. Nada foi

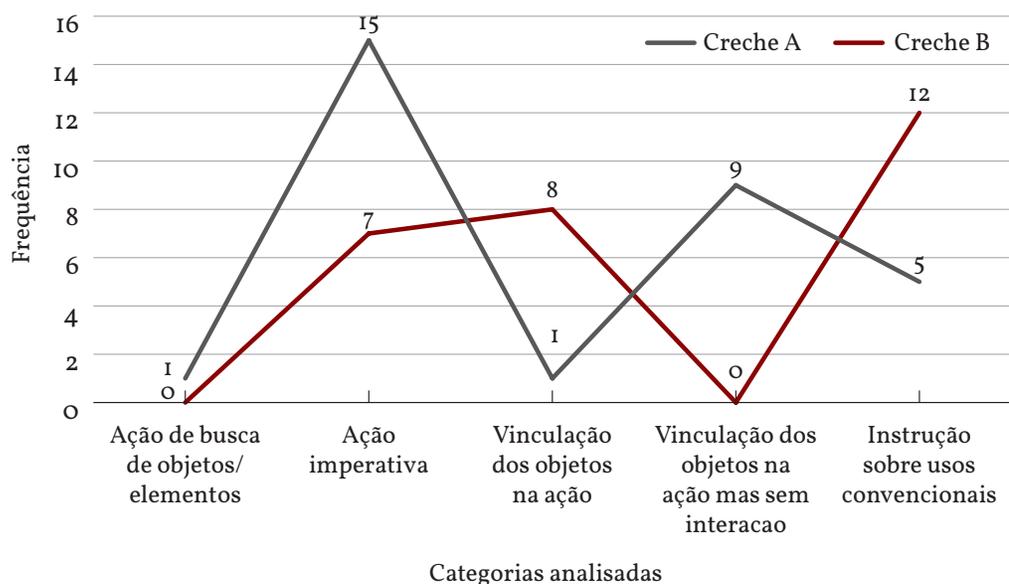


dito a respeito do alimento. Aspectos metacomunicativos e semióticos similares estão presentes nas outras subcategorias: *Dá Instrução*; *Adjetiva a ação*; *Pergunta como se observa na Figura 1*. No entanto, nas categorias *Parabeniza* (frequência 4 em CB e 0 em CA) e *Explica a Ação* (frequência 5 em CB e 1 em CA) há algumas frequências que indicam como a cuidadora da CB consegue expressar falas que podem facilitar engajamentos com a situação de alimentação e com os usos dos objetos durante a situação.

O que se observa nos exemplos de segmentos com codificações focadas nas falas e ações das cuidadoras na relação triádica com o uso dos objetos são as nuances semióticas, metacomunicativas e de intencionalidade educacional em ambos os casos. As ações da cuidadora em CB orientam e permitem manusear os objetos e facilitar o conhecimento dos alimentos. Inclusive, nos segmentos onde a cuidadora da CB dá instrução, percebe-se a regulação da ação na tríade “*Leva na boca!*” ou “*Vira pra cá, presta atenção na sua comida!*” (Exemplo de *Dá Instrução*). Isso mostra como a cuidadora em CB abre a possibilidade de apropriação semiótica para os usos e significações dos objetos e dos alimentos. Ao permitir a ação da criança, surge a necessidade de ser, em alguns momentos, taxativa (como no caso citado acima). Como se observa na Figura 1, as ações/posicionamentos/falas em ambas as observações têm frequências, visualmente, semelhantes, mas qualidades semioticamente divergentes.

Todavia, elas são distantes no conteúdo, na significação e nos processos de semiótica que cada tipo relacionamento triádico expõe. Não podemos deixar de salientar a fala da cuidadora da CB sobre os alimentos. A forma como fala, o que disse a respeito deles permite identificar o valor que o alimento tem. Muito além de uma ação instrucional, há uma intenção de enriquecer e dar sentido aos elementos que compõem essa alimentação. Essas ações educacionais incluem os alimentos como um quarto elemento entre o cuidador, as crianças e os objetos e mostram a importância de semiotizar os objetos presentes nas relações escolares de forma tal que a criança possa entender que comer não é suficiente (Nukaga, 2008; Ishiguro, 2016 e Ochs e Shohet, 2006).





**Figura 2 - Codificações sobre Ações Triádicas e uso dos objetos descritos pelo observador**

■ **Tabela 5. Exemplos de segmentos com codificações sobre Ações Triádicas e uso dos objetos descritos pelo observador**

<b>Ação de busca de objetos/ elementos:</b>	CA: Levantando-se de onde estava sentada e seguindo em direção a mesa de frutas. CB: Sem ação.
<b>Ação imperativa:</b>	CB: Entregando a colher na mão da menina, pois esta estava catando a linguiça com a ponta dos dedos. CA: Ela se virou e foi de joelhos até a mesa que estava próxima dela, pegou mais três bananas e continuou descascando até a metade, entregando nas mãos das crianças e fazendo com que elas segurassem na parte com casca.
<b>Vinculação dos objetos na ação:</b>	CB: A cuidadora encheu a colher e deixou no canto do prato, mostrando para a pequena. Levou a mão dela até a colher, para que ela a pegasse. CA: Falou olhando por um instante para a menina, enquanto a cuidadora dava comida na boca da outra.
<b>Vinculação dos objetos na ação, mas sem interação:</b>	CA: A monitora pegou a colher da mão de um dos meninos, que estava à sua frente e que comia sozinho, encheu e levou até a boca dele. Então, ela encheu a colher e deixou no canto do prato para ele pegar. E continuou revezando entre os dois que ela dava de comer. Enchia a boca do menino e, em seguida, da menina, olhando apenas para onde estava levando a colher. CB: No caso da CB não houve vinculação dos objetos na ação, mas sem interação.
<b>Instrução sobre usos convencionais:</b>	CB: Ela deu um sorriso e falou olhando para a menina que colocou a comida na colher e levou a colher que ela havia arrumado até a boca. CA: Ela falou com uma menina a quem ela levou a colher na boca e, depois, olhou para a monitora se referindo a outra criança que não havia comido.

É importante frisar aqui que as ações descritas estão, na maior parte, vinculadas com as ações das cuidadoras como agentes das dinâmicas triádicas, especialmente pela prevalência associada à situação de ensino/aprendizagem registrada na observação realizada. Todavia, na análise das categorias do nível 2 (**Tabela 3**) foram encontradas frequências opostas em ambas as turmas observadas. Quando foram produzidas as frequências das codificações (Figura 2) envolvendo ações triádicas e uso dos objetos descritos pelo observador, as frequências em CB e CA mudaram de forma importante. Diferente da Figura 1, nesse caso os dados de ambas as turmas de ambas as creches apresentam dados opostos na maioria de subcategorias propostas para a análise.

Ações de busca de objetos/elementos parecem similares em ambas as turmas (CB 1 e CA 0). Porém, Ação imperativa (CB 15 e CA 7); Vinculação dos objetos na ação (CB 8 e CA 1); Vinculação dos objetos sem interação (CB 9 e CA 0) e Instrução sobre usos convencionais (CB 12 e CA 5) parecem ter particularidades nas dinâmicas de cada turma.

Aprofundando no que ocorreu na subcategoria Ação Imperativa, vemos como no caso da CB a cuidadora faz esse tipo de ações: *“Entregando a colher na mão da menina, pois esta estava catando a linguiça com a ponta dos dedos”*. Já no caso da CA, as intervenções da cuidadora podem ser exemplificadas aqui: *“Ela (a cuidadora) se virou e foi de joelhos até a mesa que estava próxima dela, pegou mais três bananas e continuou descascando até a metade, entregando nas mãos das crianças e fazendo com que elas segurassem na parte com casca”*.

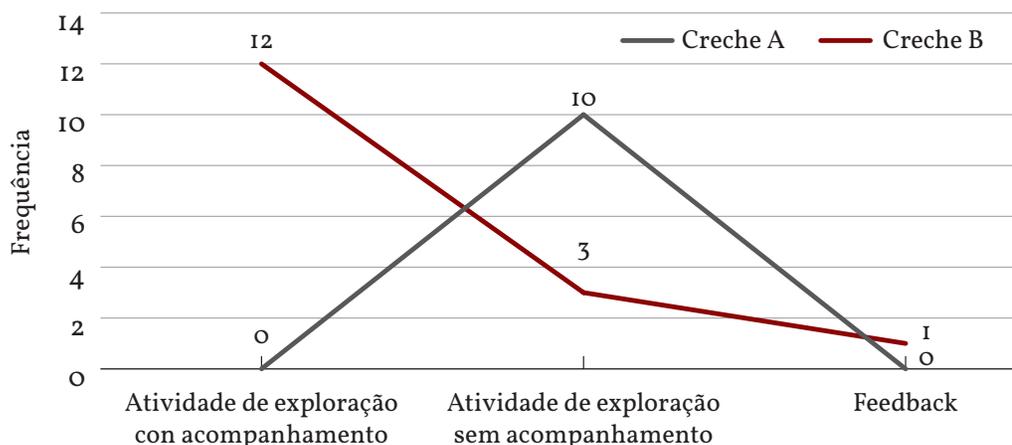
A ação imperativa no caso da CB facilita que a criança avance no reconhecimento e manuseio dos objetos, entregando o uso na mão da criança e tendo mostrado o que fazer previamente. No caso da CA a cuidadora vai procurar alimentos e entrega o alimento, sempre em um sentido funcional da alimentação, carecendo de qualquer tentativa de significação da ação para a criança. As frequências mostram diferenças nas dinâmicas comunicativas, nas práticas educacionais e nos propósitos das cuidadoras no que tangem às dinâmicas semióticas em ambos os casos.

Na CB há uma ação que parece gerar o vínculo e o uso convencional do objeto e facilitar o manuseio do objeto de reconhecimento e canonização dos usos (Rodríguez, Estrada, Moreno-Llanos & De Los Reyes, 2017). No outro caso, as crianças recebem o alimento descascado e não há qualquer referência ao que ele é e por que é um alimento, nem aos objetos (e usos) que poderiam estar envolvidos nessa

situação (Klette, Drugli & Aandahl, 2018). Daí a importância das Ações Imperativas na compreensão dos usos convencionais e na necessidade para a criança ser orientada e receber instruções sobre o uso.

Os usos dos objetos, no caso dos momentos de alimentação, não surgem espontaneamente, mas precisam da emergência de usos convencionais e significados nos momentos corriqueiros, como se observa na Vinculação dos objetos na ação (CB 8 e CA 1 são as frequências na Figura 2) na CB: “A cuidadora encheu a colher e deixou no canto do prato, mostrando para a pequena. Levou a mão dela até a colher, para que ela a pegasse”. Não obstante, em CA a ação da cuidadora suscita semioses opostas aos que acabamos de descrever: “Falou olhando por um instante para a menina, enquanto a cuidadora dava comida na boca da outra”. Os alimentos, ao mesmo tempo, não são apenas para saciar a fome, modos de permitir a aprendizagem dos usos convencionais e simbólicos, culturalmente valorizadas e que carregam aspectos semióticos do grupo social (Ishiguro, 2016; Moriguchi, 2014; Ochs, E. & Shohet 2006).

Assim, vemos que durante as interações triádicas as falas sobre características e significações estão envolvidas nos momentos de alimentação e no consumo dos alimentos. Esse tipo de posicionamento foi salientado por parte da cuidadora da Creche B na subcategoria Instruções sobre usos convencionais (CB 12 e CA 5 na Figura 2): “Ela deu um sorriso e falou olhando para a menina que colocou a comida na colher e levou a colher que ela havia arrumado até a boca”. Por outro lado, no caso da CA, a ação estava mais próxima de uma instrumentalização funcional, uma ação que deve ser feita, mas que não necessariamente deve significar algo: “Ela falou com uma menina a quem ela levou a colher na boca, depois, olhou para a monitora se referindo a outra criança que não havia comido”. O papel da instrução como reguladora da ação e como gerador de processos de autoregulação é fundamental e especialmente saliente nas relações triádicas (Moreno-Núñez, Rodríguez & Miranda-Zapata, 2019).



**Figura 3 - Codificações sobre aspectos triádicos envolvendo uso dos objetos por parte das crianças**

■ **Tabela 6. Exemplos de segmentos com codificações sobre dinâmicas triádicas envolvendo uso dos objetos por parte das crianças**

<b>Atividade de exploração com acompanhamento:</b>	CB: Eles batiam com as colheres nos pratos vazios, levaram as colheres na boca, raspando o resto de caldo que estava no prato. CA: Sem atividade de exploração com acompanhamento.
<b>Atividade de exploração sem acompanhamento:</b>	CB: Ao receber os pratos, os pequenos logo pegaram nas suas colheres e começaram a comer sozinhos, ao levar a colher até a boca. Alguns derramavam um pouco de comida, pois enchiam a colher com mais comida do que cabia na boca, ou derramavam no caminho do prato até a boca. CA: Uma das crianças na mesa da cuidadora apenas olhava para a comida. A outra brincava com a colher, olhando o objeto, mas não usava para pegar a comida; apenas tocava e girava olhando atentamente. A outra comia sozinha no canto.
<b>Feedback:</b>	CB: A criança batia palmas para ela mesma por ter conseguido o uso dos objetos. CA: sem feedback.

Na Figura 3, identifica-se como as frequências das Codificações (Categoria 3) apresentam uma característica particular pelas oposições entre os dados em ambas as turmas de ambas as creches. As crianças no caso da CB realizam mais Atividades de exploração com acompanhamento, e oposto ao caso das Atividades de exploração sem acompanhamento do adulto no CA. Sobre a categoria Feedback, embora presente na creche B, apresenta uma frequência baixa em ambos os con-

textos. Porém, devemos salientar que foi o único registro de expressão afetiva de satisfação e engajamento identificado durante as observações. Nesse caso, a criança observada batia palmas para ela mesma depois de ter conseguido usar os objetos durante o momento de alimentação (CB), um gesto de autorregulação bastante importante e significativo em uma situação na qual a criança parece estar ciente da sua conquista (Palacios & Rodríguez, 2015; Belza, Herrán & Anguera, 2019). Um fato que parece irrelevante, porém, que indica como as ações e signos que circulam na ação pedagógica na CB suscitam outro tipo de engajamentos nas crianças.

As crianças da Creche A não ficam sem ação, mas exploram os objetos sem envolvimento da cuidadora e monitoras, o que pode gerar um empobrecimento dos processos de significação e dos usos, bem como sobre a significação cultural das ações e práticas que a situação exige. É justamente por causa da relação triádica que a criança faz uma apropriação semiótica dos objetos. É interessante que as crianças exploram os objetos, porém a ausência do adulto nessa relação e o fato de não existir uma intencionalidade educacional sobre os objetos manuseados empobrece as ações delas. O contrário acontece na CB: *“Eles batiam com as colheres nos pratos vazios, levaram as colheres na boca, raspando o resto de caldo que estava no prato”*.

Os exemplos ilustram o que está sendo apresentado: *“Ao receber os pratos, os pequenos logo pegaram nas suas colheres e começaram a comer sozinhos, ao levar a colher até a boca. Alguns derramavam um pouco de comida, pois enchiam a colher com mais comida do que cabia na boca, ou eles derramavam no caminho do prato até a boca”*. No caso da Atividade de exploração com acompanhamento, a esfera semiótica que as ações educacionais e a intencionalidade educacional denotam na Creche B ficam expressas no exemplo. As crianças pegam as colheres e as usam de forma convencional, o que revela uma apropriação dos usos dos objetos, dos vínculos e da importância do engajamento na relação triádica no processo educacional (Rodríguez et. al., 2017). Já no caso da intervenção da cuidadora na CA: *“Uma das crianças na mesa da cuidadora apenas olhava para a comida. A outra brincava com a colher, olhando o objeto, mas não usava para pegar a comida, apenas tocava e girava olhando atentamente. A outra comia sozinha no canto”* deixa claro que há uma Atividade de exploração sem acompanhamento, o que indica que a criança, embora faça exploração dos objetos, não consegue enriquecer a semiose da ação porque ela precisa dos índices e símbolos que o outro oferece na relação triádica.

Ações similares que podem ser quantificadas no mesmo nível possuem semioticamente diferenças importantes no que tangem às práticas e sentidos que emergem. Os “jatos” semióticos lançados pelos adultos e que dinamizam a relação cuidador-objeto-criança ficam evidentes no “apenas olhava” acima descrito. A criança não parece distinguir e identificar um modo, uma referência que ofereça fluxo intencional e direção de reconhecer-se e de reconhecer a ação no/do outro. Os signos, como sistemas triádicos, permitem entender um sentido icônico (o que eu sinto diante do objeto), um sentido indicial (o que o objeto resiste e o que me permite) e o sentido simbólico (o que culturalmente ele é e significa em contextos específicos). A necessidade da relação triádica ficou totalmente clara nesses registros apresentados.

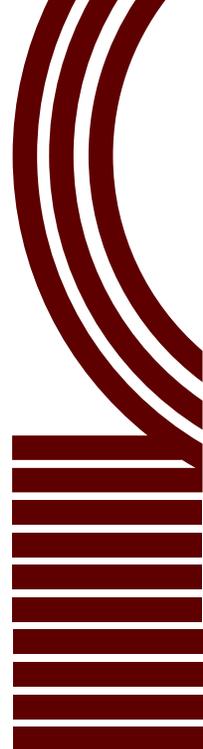
### Considerações Finais

Como mencionado antes, o objetivo da pesquisa era analisar as ações, diálogos e posicionamentos nas relações triádicas a respeito do uso convencional dos objetos e dos significados presentes no contexto educacional durante as refeições. Diante dos resultados, como aspectos gerais e globais da análise, foram identificadas frequências a partir da criação das categorias (elaboradas e reformuladas ao longo da análise), bem como das codificações (que compõem as subcategorias que dão significado às análises) indicando um importante papel do envolvimento por parte da tríade no processo de semiose e convencionalização dos usos dos objetos. Esse envolvimento permite salientar o papel relacional nos “jatos semióticos” que o cuidador coloca sobre os objetos e que permitem os usos convencionais no contexto. Tanto as falas e ações da cuidadora na relação triádica como as ações e uso dos objetos descritos pelo observador e os aspectos triádicos a respeito dos objetos por parte das crianças revelam o entrelaçamento dos processos de desenvolvimento e compreensão na aprendizagem e semioses nas ações educacionais. A dinâmica semiótica se torna mais complexa a partir dos usos de permitir às crianças manusearem os objetos e guiarem os cânones de ação. As ações das cuidadoras e o engajamento criado com as crianças por meio dos objetos permitem identificar o papel da intencionalidade da ação educacional e proposital, da importância dos vínculos afetivos e dos processos de reconhecimento das práticas, saberes e vivências que a alimentação traz. Esse tipo de engajamento tem sido identificado em outros estudos (Dolival, 2018; Simão, 2018) e mostram como as tríades constroem esferas semióticas que oxigenam as ações educacionais.

Os momentos de alimentação trazem à tona aspectos vinculados aos usos dos objetos no contexto educacional, a história, a aprendizagem, posicionamentos, narrativas, fatos enriquecidos de aspectos metacomunicativos e diversos modos de canalização cultural que a criança experimenta durante as refeições na creche. Parabenizar, dar instrução, perguntar e explicar a ação por parte das cuidadoras (na relação triádica) facilitam que exista uma busca de objetos e permitem a emergência de ações imperativas, bem como de vínculos com os objetos (com e sem interação do adulto), como indicado por Rodríguez e Moro (2002) e por Rodríguez (2007 e 2009). Igualmente, vemos como essas ações triádicas permitem que a instrução sobre os usos convencionais dos objetos surja no caso da creche B e sendo menos explícita no caso da creche A. As ações das crianças são impelidas pelo que suscitam as “danças” semióticas com objetos apresentados por parte das cuidadoras. A Vinculação dos objetos na ação e a Instrução sobre os usos convencionais mostram como as atividades de exploração com acompanhamento são mais frequentes na creche B, o que indica que o papel do cuidador como dinamizador das ações e o papel da criança como construtor de ações convencionais e de hipótese sobre os objetos estão intimamente atrelados.

Como salientado nos resultados, as falas e ações oferecidas pelas cuidadoras, as ações das crianças e o uso dos objetos permitiram mostrar momentos específicos sobre a necessidade de aprofundar os aspectos corriqueiros da alimentação na Educação Infantil. Nesses momentos surgem, emergem e se constituem práticas e ações que são importantes no desenvolvimento e na inserção cultural da criança na sociedade. O papel do professor não é apenas o de garantir o alimento (saciar a fome), mas o de suscitar, mediante a semiose, a compreensão da alimentação, os usos dos objetos e as diversas possibilidades que os alimentos trazem (Ochs e Shohet, 2006); a origem, a importância, o valor social e cultural de comidas como o arroz e o feijão na história regional e nacional brasileira, por exemplo. Embora não haja uma ação explícita sobre o conteúdo escolar, a criança deve vivenciar situações que lhe permitam preparar a sua chegada aos contextos educacionais formais, criando sentidos sobre os momentos que partilha alimentos com outrem, aprendendo sobre os usos, nomes, modos, planos e rotinas da vida cotidiana. O refeitório é um local onde diversos aspectos sociais e culturais convergem (incluindo o uso dos objetos e a forma de comer os alimentos). Partilhar, dialogar, narrar, usar, comer e envolver-se com outrem são alguns desses aspectos relevantes.

As tríades não apenas interagem e expressam ações e aprendizagens, mas também geram processos semiótico/afetivos que regulam a intencionalidade da ação



educacional e a dinâmica de conhecimento do mundo. Igualmente revelam posicionamentos, significados e sentidos que a tríade traz à tona ao longo das interações (Ishiguro, 2016). Assim, fica claro que surgem diferenças importantes nas ações, práticas, diálogos e usos no que tangem aos engajamentos triádicos em ambos os casos (Creche A e B). Embora o primeiro gráfico seja geral, permite entender que as nuances e variações semióticas não estão apenas nas mensurações globais, mas nas análises micro das ações, falas, olhares, gestos e palavras expressas nesses momentos. Na creche B, os objetos foram vinculados na ação e há uma evidente preocupação por dar instruções sobre os usos convencionais dos objetos. Esse tipo de intervenção pedagógica facilita a exploração dos objetos (com acompanhamento).

No contexto da escola infantil, com crianças de 12 a 24 meses, tanto o cuidador quanto a criança parecem identificar quais objetos têm uma função nos momentos de alimentação. Contudo, os cuidadores corrigem continuamente as ações das crianças na execução das atividades. Os processos de desenvolvimento e as interações sociais da criança lhes permitem ir adquirindo controle motor, passando por uma fase em que o uso dos objetos ainda é idiossincrásico até adquirir o controle total (Moriguchi, 2014; Rodríguez et al. , 2017). O uso possibilita a descoberta de que os objetos são manuseáveis de formas diferentes uns dos outros Rodríguez (2007, p. 354).

Este tipo de pesquisa abre uma porta para pensar a forma como a alimentação, os usos não convencionais, convencionais e simbólicos e os engajamentos das tríades permitem que a creche facilite a emergência de aprendizados, sentidos, significados e práticas culturais sobre a comida de forma relevante. Comer não é suficiente na Educação Infantil, criar um enredo sobre o que se faz durante esses momentos pode transformar a saúde alimentar das crianças, facilitar a construção de identidades e facilitar a chegada deles no contexto da educação básica.

## Referências

- Basílio, M & Rodríguez, C. (2011). Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 181-194. <https://doi.org/10.1174/021037011795377593>
- Belza, H. , Herrán, E. & Anguera, M. T. (2019). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00438-4>
- Branco, A. , Pessina, L. , Flores, A. & Salomão, S. (2004). Communication and metacommunication in human development. In A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.) *A socio-*

- cultural constructivist approach to metacommunication in child development* (p. 3-32). Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to use the language*. New York: Oxford University Press.
- Dolival, S. (2018). *O professor, o brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento dos valores nas crianças. Competir ou cooperar?* Trabalho de conclusão de curso não publicado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Dotson, H. M. Vaquera, E. & Cunningham, S. A. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), 362-376. <https://doi.org/10.1177/0907568214539711>
- Gregory, J., Paxton, S. & Brozovic, A. (2010). Maternal feeding practices, child eating behavior and body mass index in preschool-aged children: a prospective analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(55), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-55>
- Saada-Robert. M. (1996). Cap. 4. La construcción microgenética de un esquema elemental. Em: Inhelder, B. & Cellier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. (123-140). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Innis, R. (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. The Yokohama Manifesto*. (87-104) Springer International Publishing Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-21094-0>
- Ishiguro, H. (2016). How a young child learns how to take part in mealtimes. *European Journal of Psychology and Education*, 31, (13-27). <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0222-9>
- Ishiguro, H. (2009). Speech Genres Used During Lunchtime Conversations of Young Children. In PJunefelt, K. & Nordin Proceedings, P. (Eds.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism Mikhail Bakhtin*. Stockholm University, 55-59.
- Klette, T., Drugli, M. B & Aandahl, A.M. (2018). Together and alone: a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centers. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387-398. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Moreno-Núñez A, Rodríguez C, Miranda-Zapata E (2019). Getting away from the point: the emergence of ostensive gestures and their functions. *Journal of Child Language* 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000606>
- Moriguchi, Y. (2014). The early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388>
- Nukaga, M. (2008). The Underlife of Kids' School Lunchtime: Negotiating Ethnic Boundaries and Identity in Food Exchange. *Journal of Contemporary Ethnography*, 37(3) <https://doi.org/10.1177/0891241607309770>

- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. In R. Larson, A. Wiley, & K. Branscomb (Eds.), *New directions in child and adolescent development*. San Francisco: Jossey-Bass, 35-50.
- Palacios, P. & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development*, 24, 23-43 <https://doi.org/10.1002/icd.1873>
- Peirce, C. S (1935/1952). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Volume 1, Chapter 2, CP 2.92 I. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rengifo-Herrera, F. J. *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva semiótico-cultural: um estudo semiótico-cultural com meninos colombianos e brasileiros em contexto lúdico sugestivo de violência*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, 2014.
- Rodrigues, A. P (2017). *Alimentação e uso convencional dos objetos na Educação Infantil: Uma análise microgenética das ações e posicionamentos educacionais em duas creches do DF*. Trabalho de conclusão de curso não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 2017.
- Rodríguez, C. (2007). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*, n. 3, p. 343-374, 2007. <https://doi.org/10.1174/021037007781787471>
- Rodríguez, C. (2009). *Onascimento da Inteligência: Do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodriguez, 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 / Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año. *Estudios de Psicología*, 38(2) 385-423. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>
- Rodríguez, C & Moro, C. (2002). Objeto, Comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 323-338. <https://doi.org/10.1174/021093902762224416>
- Simão, B. (2018). *O relacionamento professor-aluno na educação infantil: observações de vínculos corriqueiros em sala de aula com crianças de 1 a 2 anos participantes de uma creche do DF*. Trabalho de conclusão de curso não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Siegler, R. (2006). Microgenetic studies of learning. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: cognition, perception and language*, Hoboken: Wiley, p. 464-510.
- Synnott, K. , Bogue, J. , Edwards, C. A. , Scott, J. A. , Higgins, S. , Norin, E. Perceptions of feeding practices in five European countries: an exploratory study. *European Journal of Clinical Nutrition*, n. 61, p. 946-956, 2007. <https://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1602604>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltda.
- Zittoun, T. , Mirza, N. & Perret-Clermont, A.N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas de psicologia do desenvolvimento. *Educar, Curitiba*, 30, 65-76.

