



Instituto de Psicologia

Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade

Mestrado Acadêmico em Psicologia

CHRYSSTIAN DA ROSA KROEFF

**O ESTILO INTERATIVO MATERNO NA LEITURA COMPARTILHADA:
NARRATIVIDADE, PRÁTICAS PARENTAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS

2018

CHRYSSTIAN DA ROSA KROEFF

**O ESTILO INTERATIVO MATERNO NA LEITURA COMPARTILHADA:
NARRATIVIDADE, PRÁTICAS PARENTAIS E DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Ruschel Bandeira

Porto Alegre/RS

2018

AGRADECIMENTOS

À Denise Bandeira, por abraçar esse trabalho e compartilhar a construção dessa narrativa comigo. Por sua orientação sempre atenta e cuidadosa e por sua disponibilidade nos momentos precisos.

À Helena Riter, pela presença sempre sensível e afetuosa que se traduziu em leveza nessa jornada. Pela parceria na escrita de uma história que só faz sentido se compartilhada. Por ser incentivo, ser persistência, ser referência. Por ser.

À minha mãe, Marion, por nunca deixar faltar carinho e afeto. Por todo o cuidado transmitido ao longo dos anos e por ser disponível a qualquer pedido de proximidade.

Ao meu pai, Luiz, por me ensinar a viver as alegrias, a cultivar as paixões e a valorizar as amizades. Por me emprestar um pouco de quem eu sou.

À Mônia Silva, pelos incontáveis aprendizados que tem me passado desde que nos conhecemos. Por me inspirar de maneira exemplar, como alguém que coloca seriedade e dedicação em tudo que faz, sem esquecer-se do amor necessário para realizar uma conquista.

À Denise Yates, pela delicadeza com que trata a prática de ensinar, de capacitar alunos e – mais importante – de formar pessoas. Pelos atalhos aprendidos e aplicados na confecção deste trabalho.

A todos os colegas que fizeram parte deste trabalho, Giovanna, Nicole, Ana, William e Nathália, por reforçarem a certeza de que qualquer conquista é compartilhada, e de demonstrarem a importância do coletivo.

Aos meus amigos e amigas, que se sabem fundamentais em toda essa jornada, por todos os momentos que hoje estão nas páginas da nossa história.

“Os melhores livros inauguravam expressões. Diziam-nas pela primeira vez como se as nascessem. Ideias que nasciam para caberem nos lugares obscuros da nossa existência. Andávamos como pessoas com luzes acesas dentro. As palavras como lâmpadas na boca. Iluminando tudo no interior da cabeça.”

Halla, sobre suas leituras com Einar; ambos criados por Valter Hugo Mãe.

RESUMO

O estilo interativo materno consiste na maneira com que a mãe interage com seu filho ou filha conforme diferentes contextos. A leitura compartilhada é um desses cenários, na qual ocorre uma oportunidade de troca de narrativa entre adulto e criança. Essa prática é apontada por trabalhos prévios, teóricos e empíricos, como benéfica ao desenvolvimento de vários aspectos da infância. Este trabalho tem o objetivo de investigar as relações entre o estilo interativo materno durante a leitura compartilhada e características da criança, como marcos desenvolvimentais e dificuldades socioemocionais e comportamentais. O primeiro capítulo trata-se de um ensaio teórico acerca das histórias infantis enquanto contexto de narratividade e do papel tanto do livro quanto do adulto nessa vivência. O segundo capítulo apresenta a elaboração de um manual de codificação dos comportamentos maternos (comunicacionais), bem como de suas respectivas definições operacionais. O terceiro e último capítulo apresenta o estudo empírico. Participaram da pesquisa 45 díades de mães e crianças, estas com idade entre 16 e 72 meses. As mães responderam questionários acerca do desenvolvimento infantil e das dificuldades da criança, além de perguntas sociodemográficas. As díades realizaram sessão de leitura de um livro em contexto laboratorial, a qual foi gravada em vídeo e posteriormente analisada por juízes independentes. Análises de variância, correlação e regressão linear múltipla foram feitas. Os resultados mostraram que comportamentos com foco em descrições e instruções se mantiveram como preditores (direção negativa) do desenvolvimento da linguagem expressiva. Um estilo interativo materno marcado por variações afetivas, prosódicas e por recursos paralinguísticos predisse a linguagem receptiva (direção positiva) e dificuldades emocionais, comportamentais e totais (direção negativa). Renda e escolaridade da mãe também ficaram como preditoras significativas nos modelos finais. Práticas observadas na leitura compartilhada podem, além de estarem associadas ao desenvolvimento comunicacional da criança, indicar aspectos protetivos quanto a dificuldades emocionais e comportamentais.

Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	9
CAPÍTULO 2	17
Introdução	17
MANUAL DE CODIFICAÇÃO DA LEITURA COMPARTILHADA	18
Conteúdo	18
Considerações iniciais	18
Apresentação conceitual das categorias de comportamentos a serem observados	19
Definição operacional das categorias	24
Técnica de Observação: Registro por evento	29
Concordância entre observadores	30
CAPÍTULO 3	33
Introdução	33
Método	39
Delineamento	39
Participantes	40
Instrumentos e materiais	40
Procedimentos	44
Análise dos Dados	45
Considerações éticas	46
Resultados	47
Discussão	57
Considerações Finais	65
REFLEXÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXO I	77
ANEXO II	79
ANEXO III	84
ANEXO IV	86

INTRODUÇÃO

Prólogo de um estudo com três faces

Diferentes aspectos do desenvolvimento infantil aparecem relacionados ao modo como ocorrem as relações entre a criança que se desenvolve e o contexto que a cerca. Tanto a capacidade de compreender e interagir com o mundo, quanto o aprendizado emocional necessário para se relacionar com o outro, estão associados a uma atividade inerentemente humana: a narratividade, discurso transmitido que organiza as vivências em estruturas narrativas. As formas de narrar permitem que um indivíduo estruture sua compreensão do que está a sua volta; além disso, o contato prévio com experiências de narrativa favorece a formação de esquemas de narração pela criança, os quais serão empregados em sua forma de leitura do ambiente e de relação com o mundo.

Assim, é possível identificar uma relação teórica entre o contato com narrativas e o desenvolvimento da criança. O ato de narrar pode ser associado à vivência e à percepção de fenômenos emocionais, uma vez que histórias e narrativas lidam com tais elementos. Um contexto rico em narrativa é a leitura compartilhada entre um adulto e uma criança, em que ambos estão imersos, simultaneamente, na tarefa de ler um livro infantil. A forma como esse adulto interage ao longo da leitura pode estimular a criança de diferentes formas. Esse trabalho busca investigar justamente essa capacidade do estilo de interação do adulto, mais especificamente da mãe, em proporcionar desfechos potencialmente positivos ao desenvolvimento na infância.

O primeiro capítulo toma uma forma ensaística, consistindo em um texto teórico sobre o papel das narrativas, em especial transmitidas pelo adulto à criança, e sobre o contexto de leitura compartilhada na infância. Nele, encontra-se uma discussão acerca do conhecimento que a psicologia narrativa e do desenvolvimento apresentam a respeito da relação entre esses diferentes fenômenos. O objetivo desse capítulo é descrever (e articular) uma base teórica que sustente as questões investigadas neste trabalho. Isto é, elucidar os processos interacionais e psicológicos que ocorrem durante a leitura compartilhada e que podem auxiliar a criança ao longo de seu desenvolvimento.

O segundo capítulo apresenta as principais características do estilo interativo materno na leitura compartilhada que são avaliadas pelos estudos prévios. É um trabalho sobre formas de avaliação da interação nesse contexto. Principalmente, o capítulo apresenta o manual de codificação utilizado na dissertação, com a literatura consultada, as categorias consideradas e

as definições teóricas e operacionais. Tal material serviu tanto para esquematização e apresentação das categorias utilizadas, quanto para treinamento dos pesquisadores que avaliaram as interações entre mãe e criança. Dessa forma, o capítulo consiste também em uma proposta de avaliação da leitura compartilhada que possa ser utilizada por outros pesquisadores. Ao final, o texto apresenta, com detalhes, resultados das análises de concordância das avaliações entre juízes.

O terceiro e último capítulo consiste no relato de um estudo empírico que explora as relações entre as categorias apresentadas no capítulo 2 com o desenvolvimento infantil e com dificuldades da criança (em aspectos emocionais, comportamentais e sociais). Para esse estudo, foram utilizados dados de 45 díades compostas por mãe e criança. Foi realizada uma observação estruturada por meio de videografações das díades enquanto liam um livro juntas. A mãe respondeu um inventário de avaliação do desenvolvimento infantil e uma escala de dificuldades da criança. Foram realizadas análises descritivas, correlações e regressões lineares múltiplas. Os resultados obtidos nesse estudo mostram que a categoria que mais se relacionou a características da criança, e em especial a suas dificuldades, dizia respeito a variação emocional no estilo interativo, com alta amplitude prosódica e recursos paralinguísticos (como risadas, interjeições, onomatopéias). Ao final do capítulo, é apresentada uma discussão dos resultados.

Nas considerações finais do terceiro capítulo, há uma análise da contribuição deste trabalho para a área, assim como de suas limitações. Em suma, são delineadas algumas propostas de trabalhos futuros, a fim de buscar novos conhecimentos acerca de práticas parentais que favoreçam o desenvolvimento infantil e previnam dificuldades que possam advir desse processo. Para concluir, a última seção da dissertação apresenta breves reflexões e considerações críticas finais acerca do trabalho, buscando comentar o fio condutor que liga todos os capítulos.

CAPÍTULO 1

Encontros mediados: o livro que conta, o adulto que narra

A mãe lê o livro. A criança lê a mãe. Nessa cena aparentemente simples ocorre um processo de interação complexo, no qual o adulto é a ponte entre a criança e um livro de histórias. Na mesma cena, pode ser observado outro caminho de intermediação igualmente importante. O livro ali presente é uma ponte entre a criança e o adulto – ou alguma figura de afeto. Nesse caso, parece correto afirmar que o objeto chave da interação é, do mesmo modo, uma ferramenta que permite ao adulto se conectar à criança. A relevância do que ocorre em um momento de leitura compartilhada pode ser observada, então, sob duas vias de mediação: o adulto que media o acesso ao livro, e o livro que media o acesso ao outro.

Na interação em que mãe e criança leem um livro juntas, há uma primeira função de iniciar o sujeito em desenvolvimento no universo da leitura (Frier, 2006; Velandia, 2014). A criança, antes de dominar a palavra escrita, e justamente por ainda não possuir tal conhecimento, é capaz de se beneficiar da postura mediadora de um adulto que a guia por uma obra literária. Embora não possua o aprendizado necessário para uma leitura independente, ela tem a capacidade de absorver importantes benefícios que o contato com histórias infantis pode proporcionar.

Os contos para a infância, por si só, trabalham com conteúdos pertinentes às vivências específicas dessa faixa etária. Por meio desse tipo de estímulo, as crianças se deparam tanto com narrativas lúdicas, divertidas e alegres, quanto com enredos conflituosos e desafiadores (Caldin, 2003). A partir desse quadro, há como perceber um benefício aparente para o amadurecimento emocional e cognitivo da criança. Ambas as características de uma história infantil, seja permeada por jogos de palavras, adivinhas ou comicidade, seja construída em cima de um importante conflito, favorecem a capacidade de compreensão e de apreensão do mundo no qual se está inserido.

É importante, dessa forma, que qualquer indivíduo tenha contato, desde os primeiros anos de sua vida, com histórias que o auxiliem a construir maneiras de interpretar os eventos que o cercam (Favez, 2011; Larkina & Bauer, 2010). O adulto que compartilha uma leitura com uma criança permite a esta a possibilidade de desenvolver tal capacidade. Pode-se dizer que o ato de ler para, ou com, uma criança consiste em narrar, o que implica utilizar estruturas formais e de causalidade para passar um conteúdo. A antropóloga Michèle Petit (2009)

sinaliza a capacidade do livro infantil em desenvolver capacidades linguísticas e psíquicas que são utilizadas na construção de uma história. Assim, a criança entra em contato com esquemas narrativos que ela mesma utiliza posteriormente, como molde ou estrutura, para compreender seu mundo (Petit, 2009).

A premissa de esquemas narrativos pôde ser observada em um estudo brasileiro realizado por De Conti e Bezerra (2013) que analisou a relação entre as organizações narrativas de diferentes contos infantis e as maneiras próprias das crianças de narrarem suas histórias. Em um contexto de hora do conto, dez crianças com idades entre seis e oito anos foram expostas a diferentes contos, entre clássicos, modernos e contemporâneos. As autoras construíram essa classificação com base na estruturação de lógicas de organizações narrativas proposta pelo linguista francês Charaudeau.

Tal critério leva em conta dois aspectos principais, sendo eles os componentes e os procedimentos narrativos. O primeiro deles (componentes) inclui o desempenho de papéis relacionado às ações dos personagens (por exemplo, o violão ou o benfeitor), o encadeamento entre eventos e a sequência na qual a trama é apresentada. Já o segundo (procedimentos) engloba a motivação intencional dos personagens, o ritmo da narrativa e a cronologia dos fatos. De Conti e Bezerra (2013) consideraram, ainda, a localização espaço-temporal para analisar as histórias contadas e as narrativas das crianças.

Por meio desses diferentes critérios, as pesquisadoras puderam construir uma matriz de classificação dos contos, identificando estruturas-base de cada um deles. Quanto aos componentes narrativos, por exemplo, uma história pode apresentar personagens com ações significando diferentes papéis, entre agressor, benfeitor, vítima, etc. Os eventos podem estar encadeados de forma sequencial e lógica, e a trama pode ser apresentada em uma sequência contínua ou fragmentada dos fatos. Em termos de procedimentos narrativos, como exemplo, citam-se as motivações dos personagens como uma necessidade gerada pela falta de algo, seguida à busca por mudança; ou a cronologia da história, trabalhada por sucessões simples ou por encadeamentos mais complexos, como sequências apresentadas separadamente que, na verdade, ocorrem paralelamente - até se entrecruzarem ao final do conto. Aspectos como esses servem para a realização de análise das narrativas, tanto dos contos infantis quanto das histórias das crianças contadas oralmente. O que De Conti e Bezerra (2013) fizeram foi comparar essas estruturas entre o que os participantes escutaram e aquilo que produziram depois.

Após a contação de histórias, as crianças reproduziram narrativamente o conto que haviam ouvido. Conforme esperado, a lógica estrutural utilizada nesse reconto foi muito

semelhante ao da história original. Não há como saber, contudo, se esse fenômeno não seria melhor explicado pelo fato de ser a mesma história – além das duas versões estarem temporalmente muito próximas. O que traz resultados de maior relevância é a tarefa seguinte da pesquisa, na qual as crianças produziram uma história própria. Por meio da análise das pesquisadoras, foi possível perceber que o conto de autoria das crianças também seguiu uma estrutura muito parecida à narrativa que elas haviam presenciado anteriormente. Entre interpretações possíveis, esse achado aponta para uma relação entre a narrativa que é transmitida às crianças e os recursos que elas absorvem e empregam em suas próprias narrativas. Dessa forma, ganha força a hipótese de que a contação de histórias pode ser uma ferramenta potente de aprendizado, em que o conteúdo a ser compartilhado é, além de aspectos pedagógicos como vocabulário e alfabetização, uma pluralidade de estruturas discursivas a serem empregadas pela criança em sua forma de se expressar.

A criança narra conforme lhe é narrado. É pertinente, a partir disso, encontrar a relevância dessa capacidade do sujeito em desenvolvimento de apreender e de utilizar estruturas linguísticas que circulam em sua cultura – ou, conforme o foco aqui discutido, em suas interações com mãe ou outras figuras de apego. Bruner (1986), psicólogo norte-americano que desenvolveu alguns dos pressupostos básicos da psicologia narrativa, afirma que o indivíduo utiliza a narração como forma de organizar e de estruturar sua realidade. Portanto, o autor defende, sob uma perspectiva construtivista, que as experiências só existem na medida em que ganham corpo na linguagem. A realidade seria, assim, um produto de como cada sujeito atribui significado ao que experiencia, ou seja, de como as vivências são narradas e compreendidas. Como apontam Brockmeier e Harré (2003), as narrativas devem ser consideradas como modelos flexíveis pelos quais se explica e se interpreta conjuntos de fenômenos.

De acordo com Bruner (1986), é possível classificar o encontro dos seres humanos com o mundo que os cerca como um contato sempre indireto. A capacidade de perceber, conhecer e entender aquilo que se observa – que se vive – passa pelas interpretações que são construídas por meio das experiências. Sendo assim, o que media o acesso dos sujeitos a seus contextos é a forma com que eles, ativamente, atribuem significado a suas vivências. Ao colocar leituras de mundo em formas narrativas, atribui-se sentido às experiências, além de organizá-las de acordo com a estrutura imposta pela linguagem, adicionando, por exemplo, efeitos causais, vozes ativas e passivas, discurso probabilístico, etc. Bruner (1986) enfatiza a natureza da linguagem como um recurso estruturante para a atribuição de significados ao que

é vivido. Nesse raciocínio, o que emerge para os sujeitos é um “mundo conceitual” (p. 128), em que a narração é capaz de criar e de definir múltiplas realidades.

Na mesma linha, De Conti e Bezerra (2013) definem as narrativas como maneiras de alcançar conhecimentos capazes de estruturar a experiência, o que já foi apontado por Brockmeier e Harré (2003). As histórias infantis, conforme a pesquisa das autoras leva a refletir, permitem a inserção da criança em formas de discursos que são empregadas em sua cultura. Ao entrar em contato com essas narrativas, as crianças conhecem e apreendem práticas sociais, além de ganharem ferramentas para narrar e para compreender seu próprio mundo – e, igualmente relevante, assumir cada vez mais um papel de autoria em suas experiências. É possível pensar, portanto, que um contexto de contação de histórias, como a leitura compartilhada, oferece à criança as matrizes da narrativa, permitindo-a um sujeito narrável – narrador – e, por conseguinte, conhecedor e sensível ao mundo.

Além da função de aquisição da linguagem e do aprendizado de uma postura narrativa, discutem-se outros benefícios no contato com os contos infantis. Rodrigues (2013) afirma que a leitura de histórias cumpre um papel de inserir conteúdo emocional nas vivências da criança, o que pode ter relação com impactos positivos em seu desenvolvimento. Caldin (2003), de modo semelhante, lembra que essas narrativas podem transmitir e estimular emoções, aguçar a curiosidade e ampliar o repertório de experiências conhecidas pelos sujeitos, viabilizando reflexões críticas em relação a si e ao outro.

Os benefícios apontados nas histórias para crianças podem ser alcançados, de forma facilitada e sistemática, por meio dos livros infantis. As obras literárias apresentam contos com ricos recursos que mesclam imagens e palavras, figuras e oralidade. O conteúdo desse material e as narrativas à infância contêm o potencial para a inserção na linguagem, para a experiência emocional, para a estimulação cognitiva e para a complexidade de ganhos que o acesso a livros e histórias pode significar. Petit (2009) alerta sobre como o contato com o livro é decisivo, uma vez que possibilita à inserção em uma narrativa externa que irá, por sua vez, incrementar e enriquecer narrativas que a criança já possui interiormente. Os livros consistem, afirma a autora, em um espaço privilegiado para descoberta de si, o que é passível de ocorrer em qualquer idade.

Tudo isso parece estar logo ali, a uma página de distância. Mas carece de um elemento fundamental para que deixe de ser apenas potencial e passe a operar efeitos no sujeito em desenvolvimento. Como mencionado previamente, a criança que habita a primeira infância ainda não está pronta para, sozinha, apreender o conteúdo de um livro. O adulto, dessa forma,

é peça elementar no acesso que uma criança tem ao universo de narrativas – o que fica mais claro, obviamente, quando se trata de histórias contadas apenas de maneira oral.

É notório que livros, contos, ilustrações, palavras carregam em si diferentes conteúdos. Uma narrativa, naturalmente, dispõe um ritmo, elicia emoções e sensações por meio de mistério, de brincadeiras, de sustos. Uma ilustração, a depender de suas cores, do que é ou não mostrado, do traçado e das formas, pode servir para conduzir o leitor por diferentes impressões ao longo da história. Todavia, esses elementos das histórias, estando elas em livros ou não, podem deixar de emergir, ficando suspensos em possibilidades que deixam de se concretizar e, dessa forma, não chegam até a criança. Aqui, vê-se a importância do adulto – e, mais do que sua figura, da interação que ocorre entre ele e a criança. Os dispositivos atrelados a uma história, ou a um livro, ganham corpo na intervenção de quem media a leitura. O modo de falar, as pausas, as interjeições, as escolhas do que é dito e do que não é pronunciado: é o adulto que guia a criança pelas emoções de um conto. É em uma interação segura que o leitor em desenvolvimento experimenta o livro, a linguagem, o aprendizado e todas as sensações que são oferecidas por uma história.

Tendo isso em vista, é possível pensar em formas de interação leitora, bem como na importância de como estas são encenadas ao longo de uma leitura compartilhada. Bruner (1986, 2004) se vale dos conceitos de fábula e de *sjuzet* (ou “*syuzhet*”), oriundos dos estudos da narratologia, para explicar o papel dos modos utilizados na transmissão das narrativas. Os caminhos e recursos tomados para expor uma história, citados anteriormente, consistem no que é chamado de *sjuzet*. Bordwell (1985) o compreende como o arranjo, a apresentação, daquilo que é narrado. Bruner (2004) afirma que o *sjuzet*, simultaneamente, incorpora e realiza a fábula, em especial por meio de uma rede complexa de linguagem. São, mais do que a sequência escolhida, os aspectos dinâmicos da representação de uma narrativa – de uma contação de história, de uma leitura em conjunto. A partir disso, é possível afirmar que o *sjuzet* consiste nos aspectos formais empregados por quem narra. Adotando-se tal perspectiva, fica perceptível a possibilidade significativa de variações na forma de narrar, mesmo tratando-se de fábulas equivalentes. Quando se afirma que os dispositivos atrelados a uma história, ou a um livro, ganham corpo na intervenção de quem media a leitura, e de como isso possibilita o acesso da criança a diferentes níveis de complexidades, vivências emocionais, sociais e cognitivas, é a importância do *sjuzet* que é colocada em evidência. Na mesma linha, Bruner (1986) enfatiza não ser, de maneira simples, a narrativa subjacente à história – ou a fábula – o que produz reflexões sobre o mundo e a realidade na qual o sujeito se insere, mas sim o modo de discurso – o *sjuzet*.

Como contraponto, a fábula, por sua vez, é definida de maneira sucinta como a história que é contada, isto é, o material bruto do conto, os eventos que se sucedem de modo a construir um discurso que inicia, desenvolve-se e se encerra – independentemente da ordem e da forma com que tais eventos são apresentados ou conhecidos. Bordwell (1985) a define como a história representada, em oposição à representação da história – a qual estaria mais próxima da conceituação de *sjuzet* previamente apresentada. Segundo o autor, a fábula é, por conseguinte, um construto imaginário criado por quem entra em contato com um conto, uma vez que o acesso a ela depende diretamente dos caminhos e dos recursos tomados por quem a expõe. A fábula não é aparente, mas sim inferida por quem ouve/vê a narrativa. A história é extraída por meio da representação (aplicada à interação de leitura, a representação pode ser compreendida como a maneira de ler, narrar e contar). A partir dessa definição, não é surpresa que Bruner (1986, 2004) compreenda a fábula como o conteúdo subjacente de uma narração.

A partir do que foi exposto, pode-se pensar que é relevante atentar para a forma de mediação que ocorre em uma interação de leitura compartilhada. A mãe (o adulto ali presente) acompanha uma criança em desenvolvimento pela imersão em um livro e, conseqüentemente, em uma história. Quanto menor essa criança, mais ativo é o papel que a mãe assume durante a interação. Desse modo, ela lançará mão de diferentes recursos performáticos para narrar a história apresentada no livro. A maneira de contação do adulto pode ser compreendida como um dos aspectos formais envolvidos na narrativa, para além daqueles já colocados pelos autores do livro que está sendo lido. A história e todos os recursos nela presentes passam pela mediação da mãe. Por consequência, pode-se pensar que o estilo de interação materna, durante a leitura compartilhada, cumpre a função de *sjuzet*: um elemento que se coloca na interação de modo a permitir e a influenciar a transmissão de uma história, de uma narrativa.

São em interações desse caráter que ocorrem alguns dos processos fundamentais para o desenvolvimento de uma criança. Desde cedo, o convívio entre mãe e bebê é permeado por trocas comunicacionais, nas quais pode ser observado um *input* linguístico diferenciado – protagonizado pela mãe (Pessoa, Mendes, & Seidl-de-Moura, 2013). As autoras lembram do *motherese*, que consiste em conjuntos de enunciados maternos com estrutura e conteúdos próprios e característicos. A criança, já cedo, convive em um ambiente linguístico que começa com protodiálogos com sua mãe, evoluindo para falas cada vez complexas. É natural que o ser em desenvolvimento absorva esse *input*, favorecendo o aumento de suas ferramentas comunicacionais. Como observaram Saint-Georges et al. (2013), existe uma vasta literatura que demonstra benefícios importantes desse tipo de linguagem para o desenvolvimento.

Bruner (1986) comenta seus estudos sobre a interação humana entre adultos e bebês, nos quais percebeu a “articulação teórica” que gradativamente se constrói entre os membros da díade. Com esse entendimento, o autor coloca luz sobre o conhecimento que esse adulto vai adquirindo sobre a criança, e que esse bebê vai captando sobre o outro ser. A interação, por meio dessas “teorias” entre ambos, começa a enquadrar-se em formatos cada vez mais conhecidos, nos quais os agentes da díade podem se predizer, atribuir intenções e, muito importante, interpretar as ações e os enunciados do outro. Existe, assim, uma regularidade duradoura nas trocas entre a mãe e a criança durante seu desenvolvimento comunicacional.

Seguindo seus estudos, Bruner (1986) percebeu ser comum o estabelecimento de rituais e de jogos repetidos no modo em que a linguagem é empregada na relação da díade – rituais esses que são encenados na leitura de livros e nas contações de histórias. O autor destaca a acentuação, a tonalidade, a prosódia de uma pergunta como indicadores da mãe do que ela espera da criança, ou do que ela interpretou a partir de uma ação de seu filho. Não é difícil perceber como esse jogo interativo dinâmico insere o ser em desenvolvimento em um funcionamento social e linguístico. E mais: prepara a criança para trocas cada vez mais complexas, capacitando-a emocional e cognitivamente.

Petit (2009) sinaliza a capacidade exponencial do ser humano em desenvolvimento de utilizar uma linguagem para além do factual, do utilitário, da situação, e trabalhar com meras representações do que não está ali, do que não é literal – é aí que se tem a narrativa, a qual cria caminhos para simbolização e para outra relação com o tempo e o espaço. A antropóloga dialoga com Bruner ao reconhecer a importância de prover as crianças com o que chama de “alimentos culturais”, sendo estes histórias, leituras, etc. Assim, constroem-se cenários possíveis para que elas formulem suas histórias, ou seja, aprendam a contar e desenvolver suas narrativas.

Por serem colocadas em forma de linguagem, narrativas precisam se portar a regras e normas pré-estabelecidas a fim de serem compreendidas. Assim, não há narratividade sem um mínimo de conhecimento compartilhado. Desse modo, as narrativas, ao contrário de serem limitadas pelas imposições da linguagem, são possibilitadas graças ao que há de familiar nos modos de comunicação. Brockmeier e Harré (2003) destacam o papel das narrativas em fomentar a interação humana, uma vez que representam um conjunto de instruções e de normas comuns para a realização de diversas práticas comunicativas – como ordenar um discurso, fazer pedidos, expressar um sentimento e estabelecer causalidades.

Na interação em que mãe e criança compartilham uma leitura, vê-se uma troca constante de atos e de símbolos que são lidos e interpretados por ambos. Esses símbolos são

tanto os códigos presentes na obra literária, quanto as ações de cada um dos interlocutores. A postura narrativa aparece na mãe que apresenta a seu filho uma série de elementos desconhecidos, mas realizando-o por meio de práticas comportamentais, linguísticas e afetivas já conhecidas e assimiladas pela criança. A definição de Rodrigues (2013) acerca do que é uma leitura compartilhada, conceituando-a como “um processo de interação entre interlocutores que demanda um movimento dinâmico de negociação de sentidos e significados e que inclui, nos vários contextos de desenvolvimento da criança, a figura de um adulto mediador” (p. 72), dá conta dessa caracterização fluida do encontro entre mãe e filho, ou filha, diante de um livro. Esse entendimento coloca a própria leitura compartilhada como uma oportunidade privilegiada de troca, a qual conta com recursos externos para enriquecer o conteúdo da interação e apresentar símbolos ainda não conhecidos para a criança.

O que emerge enquanto questão, dessa maneira, é de que forma é feita essa mediação. Os caminhos tomados pelo adulto para interagir constituem parte da própria narrativa que é contada – como mostra o conceito de *sjuzet*. Além disso, o modo de se expressar ao narrar para a criança pode constituir uma amostra privilegiada das formas de interação que a mãe ou outra figura de apego emprega nessas trocas. Esse estilo interativo performatizado durante a leitura pode representar uma chave importante para a compreensão das relações entre práticas parentais específicas e diferentes aspectos do desenvolvimento infantil – sobretudo as capacidades de conhecer e interagir com o mundo, de vivenciar e compreender experiências emocionais, e, por fim, de tornar-se um ser narrável e habitante de um meio linguístico.

CAPÍTULO 2

Avaliação do Estilo Interativo Materno na Leitura Compartilhada: Proposta de Manual e Análise de Concordância

Introdução

A leitura compartilhada, em especial em âmbito familiar, pode ser considerada como uma prática parental voltada para a leitura de livros infantis com os filhos e filhas (Frier, 2006; Leão, 2007). Não existe apenas uma forma de acompanhar uma história com as crianças, podendo o adulto que media a leitura fazer uso de diversas estratégias e comportamentos ao longo dessa interação específica. Do mesmo modo, a criança possui papel ativo nesse momento, influenciando o modo pelo qual as narrativas são encenadas. Tomada como um cenário particular de encontro entre mães, pais e filhos, a leitura compartilhada serve como um contexto rico em que os adultos expressam sua forma de ser e de estar com sujeitos em crescimento. É a partir desse entendimento que surge o conceito de estilo interativo, o qual será performatizado no momento em que adulto e criança interagem.

Os benefícios da leitura compartilhada vêm sendo demonstrados por diversos autores, tanto teórica quanto empiricamente (Velandia, 2014; Wasik, Hindman, & Snell, 2016; Zauche et al., 2016), e alguns estudos se debruçaram acerca dos comportamentos que são mais utilizados nesses momentos (Flores et al., 2013; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Dessa forma, as pesquisas não têm se limitado a investigar a quantidade de vezes que os pais leem para seus filhos; têm questionado, também, quais as práticas podem estar mais associadas a desfechos positivos no processo de aprendizado da linguagem, na alfabetização e no desenvolvimento de outras habilidades. Outros pesquisadores, ainda, associam as atitudes observadas durante a leitura compartilhada a práticas parentais gerais e, conseqüentemente, ao vínculo estabelecido entre mãe e criança (Bus et al., 1997).

Em função da preocupação acadêmica em estudar aspectos da leitura compartilhada, bem como maneiras em que adulto e criança a praticam, são encontradas diferentes propostas de avaliação e de observação dessa interação. É possível perceber que os formatos aplicados na análise da leitura compartilhada, para fins de pesquisa, variam principalmente no que tange à nomenclatura de práticas observadas – e não tanto ao conteúdo em si. Sendo assim, podem-se elencar temas que se repetem, se não em todos, na maioria das publicações consultadas. Desse modo, o presente trabalho apresenta categorias que, antes de serem inéditas, recriam e

reorganizam os temas já encontrados em estudos prévios. Suas definições serão melhor exploradas no manual apresentado a seguir. Detalhes acerca desse material podem ser conhecidos ao longo de sua leitura.

MANUAL DE CODIFICAÇÃO DA LEITURA COMPARTILHADA

Conteúdo

Considerações iniciais

Apresentação conceitual das categorias de comportamentos a serem observados

Definição operacional das categorias

Técnica de observação

Concordância entre observadores

Considerações iniciais

Este manual consiste em um guia para codificação da interação de leitura compartilhada entre um adulto e uma criança. Foi elaborado exclusivamente para a pesquisa empírica que consta no Capítulo 3 da presente dissertação de mestrado. O objetivo desse material é esquematizar, organizar e apresentar um método de avaliação e de classificação de comportamentos que ocorrem especificamente no momento em que adulto e criança juntam-se para a leitura de um livro. Além disso, foi utilizado para treinamento dos integrantes da pesquisa que avaliaram as observações feitas com as díades de mães e de seus filhos.

O manual foi estruturado tendo como base o livro “Descrição, Definição e Registro de Comportamento”, escrito por Fagundes (2015), e o capítulo de Moura e Ribas (2007) “A Pesquisa Observacional e o Estudo da Interação Mãe-Bebe”. Além dessas obras, a própria experiência de observar e codificar a interação de leitura compartilhada contribuiu para a confecção e para o aprimoramento do conteúdo aqui apresentado. Desse modo, ressalta-se que a vivência empírica com os dados acarretou mudanças no que havia sido previamente elaborado. As categorias apresentadas a seguir, bem como os modos de avaliação e codificação foram resultado, portanto, da consulta à literatura da área e do trabalho observacional realizado com mães e crianças que interagiram por meio da leitura compartilhada.

Apresentação conceitual das categorias de comportamentos a serem observados

Existe um grande número de comportamentos que podem ser observados quando um adulto e uma criança leem um livro. Alguns deles acontecem, inclusive, em qualquer interação, como uma brincadeira (com ou sem objetos) ou como uma conversa cotidiana. Além disso, têm-se os comportamentos das duas pessoas envolvidas na interação, isto é, do adulto e da criança. Como o objetivo da pesquisa na qual este manual é utilizado foca em práticas parentais, as categorias avaliadas consistem apenas em atitudes apresentadas pelo adulto – mais especificamente, pela mãe (ou cuidadora principal). É correto supor que o modo como a criança age durante a leitura (o que expressa seu interesse, humor e o quanto ela sente-se confortável no momento) afetará essa interação. Contudo, para fins de investigação mais objetiva e específica, o foco mantém-se nas estratégias que a mãe utiliza para interagir com a criança na leitura compartilhada.

Outra ressalva importante é que este manual busca avaliar a *forma* como a mãe lê com seu filho ou sua filha; e não o *conteúdo*. Isso significa que a avaliação é sobre o modo do adulto de conduzir a leitura. Ou seja, a investigação recai em perguntas como: será que a mãe busca ensinar conteúdo ao seu filho? Será que ela explica os elementos que aparecem no livro? A mãe incentiva a participação da criança na leitura? O adulto utiliza elementos do dia a dia de seu filho para contar a história? A mãe faz uso de diferentes sons e barulhos para contar a história? Perguntas como essas se referem a ferramentas que caracterizam o momento de leitura compartilhada; que dão o *contorno* para a interação que ocorre entre adulto e criança. O que aqui é denominado de *conteúdo*, por outro lado, diz respeito a aspectos muito mais dependentes do próprio livro utilizado na leitura compartilhada, os quais não serão avaliados nessa pesquisa. Uma leitura com conteúdo emocional acentuado, por exemplo, depende de um livro que apresente, de alguma forma, oportunidades para tal. Nem todos os livros para a infância trabalham primeiramente com emoções – alguns favorecem, por sua vez, leituras que brincam com a sonoridade ou com o ritmo das palavras (sem contar outros elementos trazidos pelas ilustrações). O modo como a mãe explora um livro com a criança – a *forma* que toma a leitura –, contudo, pode ser observado em interações com diferentes tipos de livros infantis.

A partir da leitura de trabalhos prévios que avaliaram a interação de leitura compartilhada entre mãe e criança, foi possível pensar em algumas categorias que expressam diferentes classes de comportamentos. É interessante perceber que essas categorias são formadas de acordo com os *objetivos latentes* que teriam os comportamentos. Sendo assim, algumas atitudes da mãe podem parecer diferentes em alguns aspectos, como ser ou não uma

pergunta, por exemplo. Contudo, quando esses comportamentos, mesmo consistindo em um questionamento do adulto ou em uma exclamação, aparentam o mesmo objetivo, são classificados na mesma categoria.

Um exemplo dessa situação seria a mãe falar, durante a leitura, algo como “conhece esse animal aqui?” e, logo depois, “lê aqui comigo!”. Percebe-se muitas diferenças entre essas duas vocalizações. Para além de ser ou não uma pergunta, há também o conteúdo, que na primeira fala chama atenção para um elemento do livro e que, na segunda, convoca explicitamente à interação. Aqui é importante lembrar que o conteúdo da interação de leitura não será avaliado nessa pesquisa. Outra diferença é o *objetivo imediato* desses enunciados: perguntar acerca do animal, no primeiro, e ordenar para que a criança leia com a mãe, no segundo. Contudo, em um sentido mais amplo, ambos os comportamentos verbais possuem o mesmo *objetivo latente*, que é *convocar, engajar, atrair* a atenção e o interesse da criança para a leitura compartilhada ou para elementos apresentados pelo livro. Os recursos formais utilizados pela mãe durante a interação, por conseguinte, são categorizados segundo esse tipo de objetivo.

São consideradas, portanto, seis categorias principais a serem observadas nos comportamentos maternos, as quais consistem em *Ensino, Convocação, Reforço, Conexão Modulação e Narração*. Nos próximos parágrafos serão apresentadas explicações breves acerca de cada uma. Em seguida, na seção seguinte deste manual, constará a definição comportamental de cada uma dessas categorias, bem como da interação da leitura compartilhada como um todo.

A categoria *Ensino* refere-se a todo comportamento emitido pela mãe que busca ensinar, explicar ou aproveitar os elementos contidos no livro para estimular o aprendizado da criança. Correções e descrições incluem-se nessa mesma categoria. Os comportamentos de *Ensino* podem ser observados em interações sobre palavras, sons, nomes de animais, cores, entre outras. É importante atentar que essa categoria refere-se a momentos em que o adulto explica (cede, entrega) um conteúdo à criança, mas não em que pergunta sobre os exemplos citados acima – esse tipo de comportamento, por sua vez, seria classificado na próxima categoria.

Essa categoria é considerada como identificar e/ou nomear cores, atividades, objetos, pessoas e outros elementos que surjam ao longo da leitura por autores como Bus et al. (1997), Deckner et al. (2006), Dexter e Stacks (2014), Flores et al. (2013) e Hindman, Connor, Jewkes, e Morrison (2008). Também se incluem práticas de correção e instrução frente a atitudes da criança, o que está presente nos trabalhos de Bus et al. (1997), Cline e Edwards

(2016), DeBaryshe (1995) e Flores et al. (2013). Ainda, atividades como explicações, resumos e definições, inclusas na categorização de Flores et al. (2013), Hindman et al. (2008) e Vandermaas-Peeler et al. (2012), e favorecimento do aprendizado por meio de leitura pausada ou apresentação de palavras (Deckner et al., 2006; Dexter & Stacks, 2014) são contemplados na categoria *Ensino*. De acordo com Landry et al. (2012), estes são comportamentos que dão suporte cognitivo e linguístico à criança.

As atitudes da mãe que se referem a engajar a criança na leitura são classificadas na categoria *Convocação*. Esta é utilizada em momentos que o adulto convoca à leitura, o que pode ocorrer tanto ao chamar a atenção para algum elemento do livro (e. g. “olha isso aqui!”), quanto ao realizar uma pergunta sobre algo específico (como “o que será que ele [personagem] acha disso?”). Ambas cumprem a função de atrair o foco da criança para a interação de leitura. É comum que as mães empreguem, também, questões preditivas sobre a história, aqui compreendidas também como uma forma de engajar a criança na interação (por exemplo, “o que será que vai acontecer?”).

As principais formas de convocação presentes em outros trabalhos da área consistem em: chamar a atenção para o texto, imagem ou conteúdo, comportamento abordado em Aram e Shapira (2012), Bus et al. (1997), Deckner et al. (2006), Dexter e Stacks (2014) e Flores et al. (2013); e questionamentos ou perguntas, também considerados por Bus et al. (1997), Cline e Edwards (2016), DeBaryshe (1995), Deckner et al. (2006), Flores et al. (2013) e Hindman et al. (2008). Solicitações, como pedidos para a criança repetir algo ou contar numericamente algum elemento da história, também podem configurar formas de convocar a criança a interagir por meio do livro (VanderMaas-Peeler, Nelson, Bumpass, & Sassine, 2009; Vandermaas-Peeler et al., 2012)

A categoria *Reforço* diz respeito aos comportamentos da mãe que, de certa forma, premiam e incentivam as atitudes da criança durante a leitura. Normalmente, aparecem na forma de elogios e de respostas indicando um acerto. São comentários que encorajam a criança a seguir na atividade, além de arriscar novas formas de explorar os elementos que o livro traz. Outro tipo de comportamento que serve para recompensar o engajamento da criança são as repetições que a mãe faz a partir de uma fala ou de uma ação da criança, uma vez que sinalizam a atitude dela como adequada.

Tal categoria foi elaborada por meio da descrição, em trabalhos prévios, de comportamentos que sirvam como motivação e encorajamento para a criança. Esta comumente aparece denominada de elogio, encorajamento, *feedback* positivo ou motivação (Bus et al., 1997; Cline & Edwards, 2016; Flores et al., 2013; Landry et al., 2012;

VanderMaas-Peeler et al., 2009). Ainda, é possível perceber atitudes como repetição ou ampliação de falas da criança (DeBaryshe, 1995; Deckner et al., 2006; Flores et al., 2013), as quais são utilizadas para avaliar o mesmo tipo de interação, i.e., aquela que estimula responsivamente o engajamento na leitura compartilhada.

Tem-se também a categoria *Conexão*, a qual se refere aos comentários da mãe que buscam relacionar o que aparece no livro com algum elemento da história particular da criança. São comportamentos que expandem a experiência da leitura e, assim, favorecem o estabelecimento de conexões entre a narrativa do livro e a narrativa que a criança vem construindo de suas vivências. É comum classificar como *Conexão* comentários da mãe sobre idas ao parquinho, programas de televisão, visitas a um familiar, eventos na escola, brincadeira com amigos e leituras prévias. Relações feitas pela mãe entre a história apresentada no livro e características pessoais da criança também são classificadas na categoria *Conexão*.

Comportamentos desse tipo podem ser encontrados na literatura da área de diversas formas: com o nome de expansão (DeBaryshe, 1995), inserção (Flores et al., 2013), comentários sobre elementos externos (Bus et al., 1997) e “construção de pontes” (VanderMaas-Peeler et al., 2009), além do próprio termo “conexão” (Aram & Shapira, 2012; Hindman et al., 2008). Este último foi aqui empregado por acreditar-se que representa de maneira mais clara o objetivo almejado para esta categoria (no sentido de que “conecta” o que emerge durante a leitura compartilhada com relatos próprios da vida cotidiana da criança).

Ao longo da realização da presente pesquisa, foram percebidos outros comportamentos que poderiam demarcar diferenças importantes no estilo interativo das mães. Sendo assim, duas novas categorias foram incluídas no estudo: *Modulação* e *Narração*. Um estudo que investigou o comportamento verbal de contadores de histórias em um hospital pediátrico também identificou a presença dessas duas categorias, nomeando-as “dramatizar” e “contar”, respectivamente (Flores et al., 2013).

Modulação é uma categoria na qual são classificados comportamentos que sinalizam variações importantes no tom ou no ritmo da leitura. Por meio de interjeições, de risadas e de imitação de barulhos, grunhidos ou sons de animais, a mãe insere na interação uma maior amplitude de variação emocional. Exploram, dessa forma, características prosódicas da linguagem. Embora mais raro, esse tipo de atitude também pode ser observado em encenações motoras mais exageradas, como abrir os braços imitando um monstro ou apresentar uma careta que se relacione ao que se passa no livro. Comportamentos de *Modulação*, portanto,

consistem em recursos paralinguísticos, uma vez que acompanham e expandem a experiência do discurso.

Por fim, ressalta-se que a categoria *Narração* contempla aqueles comportamentos empregados somente para descrever a história que se passa no livro. Não se referem, desse modo, a intervenções utilizadas para ensinar, reforçar ou convocar a criança. A *Narração* aqui descrita é observada normalmente em enunciados que contenham verbos de ação, uma vez que simplesmente narram o que sucede nas páginas. Sendo assim, é possível dizer que esse tipo de interação conta com menor material autoral do adulto que media a leitura, uma vez que este apoia-se mais nos detalhes próprios da história.

Todos os comportamentos observados nas categorias são somados, a fim de disponibilizar um escore total de intervenções da mãe. A importância de se obter uma medida total dos comportamentos é a possibilidade de avaliar o quanto um escore alto ou baixo em determinada categoria se deve ao uso significativo de recursos de ensino, convocação, reforço, conexão, modulação e narração ou ao padrão de intervenções realizadas pela mãe durante a leitura. Dessa forma, é possível obter um valor percentual para os comportamentos de cada categoria em relação ao total de respostas da mãe.

A Tabela 1 sintetiza as descrições conceituais das categorias utilizadas neste manual. Exemplos mais específicos a serem codificados em cada uma delas podem ser encontrados na próxima seção.

Tabela 1

Definição conceitual categorias a serem avaliadas na observação da leitura compartilhada

Código	Nome	Descrição
1	Ensino	Comportamentos da mãe com foco em algum tipo de aprendizado. Observados em tentativas de instrução, correção ou descrição acerca de algum elemento durante a leitura.
2	Convocação	Comportamentos que convocam a participação da criança para a interação, como questionar sobre elementos da história/do livro e chamar a atenção para a atividade. São comuns previsões realizadas pela mãe acerca da história.
3	Reforço	Comportamentos de recompensa ou de encorajamento, ou seja, elogios e incentivos para atitudes da criança durante a leitura. Podem também ser repetições de alguma fala ou outro comportamento da criança.
4	Conexão	Comportamentos que conectam o que aparece durante a leitura com outros elementos da história da própria criança; relacionam o livro com a vida ou com a personalidade da criança.
5	Modulação	Comportamentos que modulam a leitura, acrescentando uma importante variação de sons e de gestos. Risadas e outras manifestações acentuadas de emoção também podem ser codificadas.
6	Narração	Comportamentos base durante a leitura, a princípio comuns a esse tipo de interação. Mera narração do ocorrido no livro, assim como comentários ou opiniões do adulto. Descrição pura das cenas.

Definição operacional das categorias

Para se classificar um comportamento, é necessária uma definição clara dos critérios utilizados para considerar se este ocorreu ou não. Outro aspecto importante é determinar quando se pode considerar o início e o final desse comportamento, o que tem implicações fundamentais ao contar a frequência com que uma pessoa faz algo. O objetivo dessa explanação é que dois ou mais observadores trabalhem com os mesmos conceitos na hora de avaliar uma interação e, assim, diferentes avaliadores possam ter um alto nível de concordância ao contá-los.

Há mais de uma forma de definir comportamentos, podendo variar de definições destes em si, como apontar, sorrir ou falar, a descrições segundo seus efeitos, como quebrar algum objeto ou encestar uma bola. Nesse segundo caso, atenta-se para o fato de que o comportamento é definido pelo resultado que gerou no ambiente – do contrário, falar-se-ia em “arremessar”, no caso da bola, ou “bater”, “torcer” e “pressionar”, no caso do objeto, definições estas que não expressariam as propriedades mais relevantes dessas ações, que são seus produtos. Outra variação diz respeito à amplitude das definições, podendo essas serem mais restritas ou mais amplas. Para fins de exemplo, é possível citar “andar” como uma definição restrita, enquanto que “deslocar-se” seria uma maneira ampla de se definir comportamentos (andar seria apenas uma das formas de deslocar-se).

Para a avaliação explicitada neste manual, serão adotadas definições segundo seus efeitos (ou efeitos desejados) na criança. Conforme exposto na seção anterior, os comportamentos da mãe aqui estudados são categorizados, de maneira ampla, segundo seus *objetivos latentes*, como ensinar algum conteúdo ou convocar para a leitura, por exemplo. Não são categorizados os comportamentos em si, como falar, sorrir, olhar, etc., mas sim o conteúdo dos comportamentos verbais, conforme será explicado posteriormente. Assinala-se que não há alteração na contabilização dos comportamentos da mãe se suas ações tiveram ou não efeitos *na criança*, como aumento da atenção ou do interesse dela, por exemplo. Isso ocorre em função do alvo da avaliação ser o estilo interativo materno, e não as respostas da criança às intervenções da mãe.

Além disso, as definições aqui utilizadas se referem a formas amplas de comportamentos. Desse modo, diferentes tipos de respostas são classificadas em uma mesma categoria, assim como “andar”, do exemplo supracitado, estaria classificado como “deslocar-se” da mesma maneira que “engatinhar” ou “arrastar-se”. Na Tabela 2, é possível conferir exemplos de comportamentos a serem codificados em cada categoria. Os trechos utilizados para ilustrar comportamentos surgiram a partir das observações realizadas com as mães e as crianças durante a interação de leitura.

Tabela 2

Relação de categorias e exemplificação de comportamentos a serem codificados

Categoria	Exemplos comportamentais
<i>Ensino</i>	Corrigir (“arrepisar” depois da criança dizer “errepisar”; “na verdade não eram monstros”; “ali é uma máscara”); Nomear (“a senhora e o...?”; “esses são os monstros”; “é um baú aqui”; “o bicho papão”); Explicar (“é um livro!”; “um burquinho pra ver o que tem ali, ó”; “porque ele é curioso”; “quando fecha não vê quem vai abrir”); Estimular linguisticamente (“pre...ci...oso!”; apontar palavra ou letra a ser lida); Caracterizar (“a máscara tem os furinhos que ficam nos olhinhos”)
<i>Convocação</i>	Chamar atenção (“O que é isso aqui?”; “ó, aqui”; “ó, o curioso!”; “olha as crianças!”); Convidar (“vamos ler?”; “quer que a mãe leia ou tu lê?”); Criar expectativa (“o que será que vai acontecer?”; “será que eram o Zuza e Arquimedes?”); Encorajar (“viu? é legal”; “e então...”; “e aí...?”; “abriram o baú e...?”); Apontar (normalmente acompanhado de “olha aqui” ou “ó”); Direcionar (“o que surgiu lá?”; “e o que aconteceu?”; “você tem que ler o livro”; “vamos ver isso”); Convocar opinião (“o que tu acha?”)
<i>Reforço*</i>	Elogiar (“muito bem!”; “ótimo”; “que legal!”); Assentir (“uhum”; “tá”; “é”; “isso mesmo”); Repetir (palavras, expressões, sílabas, caretas, etc);
<i>Conexão</i>	Relacionar com atividades; Relacionar com eventos; Relacionar com objetos específicos; Relacionar com personagens da cultura; Relacionar com características da própria criança
<i>Modulação</i>	Expressões emotivas (“que susto!”;); Interjeições (“hããã”; “ooh”); Onomatopéias (“brrrr”); Efeitos sonoros (“tãããrã!”); Risadas
<i>Narração</i>	Narração da história; Descrição do que está acontecendo no livro; Previsões sobre a história; Opiniões

**única categoria que depende diretamente de comportamento prévio da criança*

Para realizar a avaliação dos comportamentos durante a leitura compartilhada, é importante deixar claro alguns critérios gerais para observação dessa interação específica. Primeiro necessita-se estabelecer se está ou não ocorrendo tal interação; isto é, como saber quando começa a codificação? A interação de leitura, ao contrário do que uma conclusão apressada poderia constatar, inicia antes da abertura do livro. Isso ocorre em função do próprio objeto-livro já proporcionar oportunidades de troca entre mãe e criança, com seu formato, o material de que é feito, as cores, a ilustração da capa, o título e qualquer outro sinal gráfico que ali conste. Sendo assim, o critério para se começar a observar e a codificar

comportamentos em uma interação de leitura é *a presença do primeiro uso do livro como objeto de troca entre a díade*. Expressões como “olha, um livro!” ou “vamos ler um pouquinho?” podem indicar a entrada na leitura compartilhada. Por esse critério, é correto afirmar que o momento em que apenas a mãe manuseia o livro, sem participação da criança (aqui compreendida como qualquer foco de atenção em relação a essa atividade, desde mais ativas, como pegar, até mais passivas, como olhar), ainda não deve ser codificado.

Do mesmo modo, faz-se necessário estabelecer um critério para constatar a saída da interação de leitura compartilhada. Semelhante ao que pode ocorrer no início da atividade, o livro fechado *após* a leitura é capaz de eliciar comportamentos que ainda podem ser classificados como produtos da interação de leitura. Além de elementos da contracapa, como ilustrações, textos e cores, o conteúdo do que aconteceu na história pode seguir reverberando nas trocas da díade. É possível citar, também, comentários como “o que tu achou do livro?” ou “qual parte tu mais gostou?”. Dessa forma, o fim da avaliação da leitura compartilhada ocorre quando o livro sai de cena (é guardado ou simplesmente deixado de lado) e quando a díade parte para outra tarefa ou novo diálogo – o livro não é mais o objeto eliciador de trocas sociais entre mãe e criança.

Os comportamentos observados durante a leitura compartilhada – e que são alvo da codificação – consistem, pode-se dizer, em comportamentos verbais, na medida em que têm em seu fim último a comunicação com o outro agente presente na interação. No caso deste trabalho, os comportamentos verbais são avaliados e, como previamente mencionado, definidos de acordo com o efeito esperado no interlocutor (no caso, a criança). As ações do adulto, dessa forma, podem aparecer de pelo menos dois modos diferentes: linguístico ou gestual. No primeiro, é possível perceber falas, interjeições, ruídos ou outros sons como imitação de animais; no segundo, apontar, circular com o dedo, bater no livro, chamar com gestos ou qualquer outro movimento motor que não implique em comunicação linguística.

Finalmente, destaca-se a necessidade de definir quando considerar o início e o término de um código único. O pesquisador que for avaliar a interação precisa de critérios previamente estabelecidos para saber quando considerar, por exemplo, uma fala longa da mãe como um comportamento único – portanto, somar apenas um ponto em alguma categoria específica -, ou como uma sucessão de diferentes comportamentos – os quais contariam vários pontos. Definir esses critérios se trata de estabelecer qual a *unidade de análise* a ser considerada. Existem vários níveis em uma interação que podem ser considerados como uma unidade de análise: fonemas, morfemas, palavras, frases, falas longas, etc., a depender do objetivo de um estudo. Como este trabalho busca avaliar como a mãe interage durante o

momento de leitura com o filho ou a filha, a unidade de análise não precisa ser mínima como um fonema. Assim, qualquer comportamento que possa ser interpretado, em sua totalidade, como comunicativo serve como unidade de análise e, portanto, é codificado como *um* ponto em alguma categoria.

A unidade de análise é, então, um comportamento da mãe passível de receber codificação única. Tais comportamentos são normalmente antecidos por alguma ação da criança ou por uma intervenção prévia da mãe que já tenha sido codificada. Essa segunda situação exige mais atenção do avaliador, já que uma fala mais longa da mãe pode abarcar diferentes codificações, sendo ou não na mesma categoria.

Sendo assim, como saber quando considerar que se tem um novo trecho a ser codificado? Ao tomar como exemplo a fala “ali é uma máscara; a máscara tem os furinhos que ficam os olhinhos”, é possível contabilizar dois códigos. O primeiro diz respeito ao trecho “ali é uma máscara”, no qual a mãe está nomeando um elemento que aparece no livro. O segundo refere-se a “a máscara tem os furinhos que ficam os olhinhos”, em que o adulto está explicando características do objeto em questão. Dessa forma, o avaliador deve contabilizar dois comportamentos diferentes. É importante atentar que, nesse caso, ambos os trechos assinalados como separados seriam codificados na categoria Ensino. Essa mãe, assim, receberia um score maior nesta categoria do que outra que só nomeasse o objeto ou outra que só descrevesse a função deles, por exemplo.

O critério de que a unidade de análise a ser codificada é qualquer comportamento, seja linguístico ou gestual, passível de receber um código único na avaliação da interação possibilita uma noção mais clara de quando considerar ou não um novo comportamento. Um comportamento que não seja claro o suficiente para contar como uma ocorrência – como um pedaço de frase, uma fala incompleta ou um gesto inacabado – não deve ser codificado. Assim como uma intervenção longa da mãe provavelmente deva ser avaliada como eventos diferentes e, portanto, “dividida” em diferentes trechos, cada qual com sua codificação. Pode-se tomar a fala da mãe utilizada anteriormente como exemplo (“ali é uma máscara; a máscara tem os furinhos que ficam os olhinhos”) para ilustrar essa questão. É possível notar que apenas o trecho “ali” não configura um código único, sendo necessária toda a primeira parte da sentença para uma codificação acurada (“ali é uma máscara” como um comportamento de ensino). Além disso, um observador que ignorasse o restante desse comportamento poderia codificar erroneamente a fala “ali” como uma convocação à leitura. Por outro lado, utilizar toda a sequência como um código também seria equivocado, uma vez que estão contidas nela

pelo menos dois comportamentos distintos: nomear e explicar. Como previamente explicado, a partir dessa fala são contabilizados dois pontos na categoria Ensino.

Técnica de Observação: Registro por evento

Existem várias formas de se registrar comportamentos em uma observação, entre elas por intervalos de tempo, por duração em segundos ou minutos, e até por escrito. A técnica empregada aqui, contudo, é a de registro por eventos, o que se trata de nada mais do que uma contagem de frequência das vezes em que tal comportamento – previamente definido e conceitualizado – é observado. Uma vez que os critérios estejam pré-estabelecidos, dois observadores diferentes, trabalhando dentro de uma convenção em comum, podem decidir de maneira mais objetiva se a ação alvo está ou não ocorrendo em dado momento. Outra vantagem é a possibilidade de se alcançar maior proximidade com o número de vezes que o comportamento ocorreu, o que pode se tornar improvável de alcançar em um registro por intervalo de tempo, por exemplo.

Além disso, a codificação utilizada pode ser classificada como exclusiva. Tudo que o observador considerar como uma unidade de comportamento deve ser codificado e, ainda, em apenas uma categoria. Dessa forma, uma ação não pode ser considerada em mais de uma classificação. Caso pareça ser possível que algum comportamento possa ser enquadrado em mais de uma categoria, deve-se considerar a classificação de maior relevância, isto é, com o objetivo latente mais aparente, imediato. Cabe ao observador realizar esse julgamento, tendo como base a conceitualização previamente exposta. A avaliação não é exaustiva, isto é, nem todo o período da interação é categorizado. Os observadores só avaliam os comportamentos que ocorrerem dentro dos episódios de interação na leitura compartilhada – por meio do livro. É comum que mãe ou criança se desliguem desse tipo de troca por algum momento, e as intervenções que fizerem nesses intervalos não devem ser consideradas no registro de eventos.

Quando um comportamento linguístico e um gestual ocorrem ao mesmo tempo, podendo referir-se a uma mesma categoria, estes são considerados como apenas um evento. Por exemplo, é comum a mãe referir-se a algum elemento do livro dizendo “o que é isso aqui?”, ao mesmo tempo em que aponta para o desenho referido. Compreende-se que toda esta orquestra comportamental diz respeito a uma intencionalidade única, portanto deve ser codificada como um evento singular, e não mais do que isso. Dessa forma, evita-se que a

avaliação do estilo interativo da mãe durante a leitura tenha escores duplicados para um mesmo momento da interação.

Concordância entre observadores

Um total de 52 (mais 5, para treinamento) interações entre díade mãe-criança foram analisadas por pelo menos dois avaliadores. A concordância entre diferentes observadores foi avaliada, pode-se dizer, em três momentos. O primeiro foi ao longo do treinamento, realizado com cinco vídeos de um estudo piloto. Os avaliadores codificaram cada interação entre a díade de maneira independente, e depois os escores atribuídos por cada um deles foi comparado. Foi utilizado o critério de pelo menos 70% de concordância para considerá-los aptos a avaliar os vídeos do estudo empírico (Fagundes, 2015; Moura & Ribas, 2007). Esse valor é calculado da seguinte forma: o *somatório dos acordos* dividido pelo *total de comportamentos contabilizados* (ou seja, a soma entre o *somatório de acordos* e o *valor total de desacordos*), sendo em seguida multiplicado por cem. Expresso matematicamente, essa fórmula seria:

$$\frac{\Sigma \text{ acordos}}{\Sigma \text{ acordos} + \Sigma \text{ desacordos}} \times 100$$

O segundo momento ocorreu ao longo do processo de codificação dos vídeos, em que os observadores reuniam-se para comparar suas avaliações. Seguindo o critério anterior, nos casos em que as codificações diferiam em alguma das categorias mais do que 70% do número total de comportamentos observados, as avaliações eram repetidas, de maneira independente e comparadas novamente. Na maioria dos casos, uma reavaliação foi suficiente para se atingir o nível estipulado de concordância. Foram três os vídeos que necessitaram de uma terceira avaliação dos observadores.

Por fim, o terceiro momento foi uma análise estatística sobre os escores finais atribuídos pelos avaliadores. Para calcular a concordância na avaliação da leitura compartilhada, foram utilizados coeficientes de correlação intraclasse (CCI) (Koo & Li, 2016; McGraw & Wong, 1996). Tal procedimento foi empregado em função das variáveis serem de natureza contínua (mais especificamente, de razão), uma vez que se trataram de frequência de comportamentos. O modelo aplicado foi o misto de duas vias (*two-way mixed-effect model*), já que o objetivo da análise foi avaliar a concordância entre um grupo específico de juízes que avaliou a amostra. Ainda, optou-se por investigar a concordância absoluta (*absolut-*

agreement), em vez da consistência, em função de que os avaliadores deveriam marcar os mesmos escores para os mesmos sujeitos, e não a mesma média para o grupo avaliado.

A Tabela 3 mostra os valores dos CCIs para cada variável da leitura compartilhada, bem como os intervalos de confiança de 95% e a significância estatística. Optou-se por incluir somente os índices referentes à medida única (*single measure*), uma vez que se objetiva avaliar a confiabilidade individual dos juízes, e não a confiabilidade da média dos valores dos três avaliadores.

Tabela 3

Valores de concordância e intervalos de confiança para análise entre juízes da leitura compartilhada (n=52)

	Intervalo de confiança (95%)			Teste F para Hipótese Nula			
	CCI	Limite inferior	Limite superior	Valor F	df1	df2	p
Ensino							
<i>Medida única</i>	0,845	0,745	0,908	11,752	51	51	0,001
Convocação							
<i>Medida única</i>	0,849	0,751	0,910	12,133	51	51	0,001
Reforço							
<i>Medida única</i>	0,912	0,852	0,949	22,395	51	51	0,001
Conexão							
<i>Medida única</i>	0,715	0,550	0,826	5,923	51	51	0,001
Modulação							
<i>Medida única</i>	0,917	0,861	0,952	22,880	51	51	0,001
Narração							
<i>Medida única</i>	0,831	0,723	0,899	10,650	51	51	0,001
Total							
<i>Medida única</i>	0,917	0,860	0,951	22,989	51	51	0,001

Nota: critério para interpretação do CCI descrito por Koo & Li (2016): pobre: até 0,50; moderado: 0,50 a 0,75; bom: 0,75 a 0,90; excelente: a partir de 0,90

A maioria dos CCIs apresentou valores que podem ser considerados de bons a excelentes, ficando acima de 0,80 (Koo & Li, 2016). A categoria *Conexão* foi a única abaixo dessa classificação, apresentando concordância moderada (ainda assim, permaneceu acima de 0,70). Além disso, a totalidade de índices apresentou adequada significância estatística ($p < 0,001$). As categorias *Reforço* e *Modulação* foram as que apresentaram concordâncias mais altas, podendo ser classificadas como excelentes, sendo que todos os valores dentro dos intervalos de confiança (95%) ficaram de bons a excelentes. O mesmo pôde ser observado com a contagem total de comportamentos. A categoria *Convocação* apresentou bom CCI, assim como um intervalo de confiança com valores que variam de bons a excelentes. Por sua vez, as categorias *Ensino* e *Narração*, embora tenham demonstrado bons CCIs, apresentaram intervalo de confiança (95%) com valores que variam de moderados a excelentes.

As análises demonstraram que o manual pode ser uma ferramenta útil na avaliação da interação durante a leitura compartilhada. Diferentes observadores, de maneira independente, atingiram bons índices de concordância, o que apoia a qualidade das definições conceituais e comportamentais das categorias aqui apresentadas. O valor de concordância reduzido da categoria *Conexão* pode estar relacionado ao baixo número de vezes que as mães apresentaram comportamentos dessa natureza. Dessa forma, uma pequena discordância apresenta maior peso em termos percentuais – por exemplo, se um avaliador contabiliza 1 evento, enquanto outro afirma ter observado 2, ambos concordaram em apenas 50% da análise, mesmo apresentando apenas um ponto de diferença. As demais categorias, contudo, demonstraram-se satisfatoriamente adequadas. O próximo capítulo relata a aplicação da avaliação descrita nesse manual em estudo empírico que investiga as relações do estilo de interação da mãe em momento de leitura compartilhada com o desenvolvimento infantil e com dificuldades da criança.

CAPÍTULO 3

Estilo Interativo Materno na Leitura Compartilhada: relações com Desenvolvimento e Dificuldades na Infância

Introdução

O que é chamado de estilo interativo materno diz respeito à forma com que a mãe interage com seu filho. Que tipo de comportamento utiliza, como engaja a criança em uma situação e quais suas características quanto ao incentivo e à responsividade ao outro agente da interação (Carr & Pike, 2012; Melzi, Schick, & Kennedy, 2011; Nelson et al., 2011). É esperado que a mãe, ou outro adulto, encene elementos de suas práticas parentais gerais em um momento específico e circunscrito com a criança. Por isso, o estilo interativo pode fornecer uma amostra de como um cuidador ou uma cuidadora costumam agir quando estão em contato com um ser em desenvolvimento. Larkina e Bauer (2010) afirmam ser comum que pesquisas se debrucem sobre os comportamentos ocorridos durante essas interações; contudo, as autoras chamam a atenção para a dificuldade dos estudos em investigar aspectos muito específicos, como a variação da entonação emocional, o entusiasmo e até o tempo de resposta entre quem participa da interação.

O estilo interativo materno pode ser influenciado por diversas variáveis, como idade da mãe (Baker, 2013), nível socioeconômico (VanderMaas-Peeler et al., 2009), escolaridade materna (Aram & Aviram, 2009; Raikes et al., 2006; Rodriguez et al., 2009) e nacionalidade (Tomopoulos et al., 2006). Contextos específicos também estão relacionados a mudanças nos comportamentos parentais específicos. Quando a criança é mais nova, por exemplo, é comum que os pais utilizem mais o que é chamado de discurso direcionado à criança, ou *motherese*: um tipo de linguagem carregada com maior prosódia emocional, uso de comunicação gestual e alterações na frequência da voz (Saint-Georges et al., 2013). Esse tipo de prática favorece o compartilhamento de emoções e o ajustamento e sincronia entre mãe e criança, além de estimular o foco atencional para algo em específico. Saint-Georges et al. (2013) afirmam que o *motherese* consiste em um estilo interativo materno que apoia um sistema de comunicação afetivo e verbal com a criança em desenvolvimento.

Segundo uma analogia apresentada por Carr e Pike (2012), o estilo interativo pode representar uma espécie de *andaime* ao longo do crescimento da criança. Essa é uma metáfora utilizada primeiramente por Wood, Bruner e Ross (1976) para demonstrar como determinadas

práticas parentais, como instruções lideradas pelo adulto, podem ser benéficas para o desenvolvimento. Sendo assim, é possível apontar o modo como os pais agem e educam seus filhos como um componente relevante no ambiente inicial em que se desenrola a primeira infância. Licata, Kristen e Sodian (2016) afirmam, por exemplo, que a disponibilidade emocional materna está associada a desfechos no desenvolvimento socioemocional.

Dessa forma, é possível pensar que um contexto enriquecido em termos de estímulos e de afetos represente tanto um fator de proteção para o desenvolvimento quanto um potencializador para o alcance de diferentes habilidades. Uma intervenção para crianças de até dois anos de idade demonstrou que o ambiente familiar rico e estimulador em períodos precoces está relacionado a um melhor desempenho em medidas de inteligência e de funções executivas (Obradović, Yousafzai, Finch, & Rasheed, 2016). O procedimento empregado nesse estudo foi o incentivo e o aumento de práticas de leitura compartilhada, cenário potente para estimular interações saudáveis e favorecedoras ao desenvolvimento.

A prática de leitura na primeira infância é usualmente mediada pelo adulto, tanto pela criança ainda estar desenvolvendo habilidades de leitura e de compreensão, quanto pelo caráter lúdico e agradável que essa interação pode proporcionar. Tal prática vem sendo denominada como leitura compartilhada, que pode ser compreendida como uma terminologia para o antigo hábito de ler em voz alta em torno do livro (Leão, 2007). A definição de leitura compartilhada consiste, em suma, no ato de se ler histórias com a criança. É pertinente destacar que a criança também exerce papel ativo nessa interação, influenciando, do mesmo modo, que tipo de benefícios a leitura pode proporcionar (Deckner et al., 2006; Paschall & Mastergeorge, 2016).

É possível encontrar uma variação no termo empregado por pesquisadores da área para referir-se a essa modalidade de interação. Entre eles, destacam-se “leitura conjunta”, ou *joint reading* em inglês (DeBaryshe, 1995; VanderMaas-Peeler et al., 2009), “leitura mediada”, ou *mediated reading* (Rodrigues, Ribeiro, & Cunha, 2012) e “leitura compartilhada”, ou *shared reading* em publicações de língua inglesa (Dexter & Stacks, 2014; Zauche et al., 2016). No presente trabalho, optou-se pela utilização do último termo, tendo em vista seu emprego mais corrente tanto a nível nacional quanto a internacional, além de acreditar-se que o termo “compartilhada” melhor expressa uma interação na qual adulto e criança dividem o livro.

Quanto ao que se estabelece na relação entre mãe e criança, faz-se pertinente refletir sobre peculiaridades da interação por meio do livro. Isto é, cabe questionar a importância da prática de ler com a criança, buscando o que diferencia essa atividade e, assim, justificando estudos que se debrucem especificamente sobre o tema. Para isso, é possível considerar que o

advento do livro na interação adiciona conteúdo ao que será vivenciado entre a díade leitora. Miller (2001) afirma que a literatura está relacionada com sentimentos, empatia e cognição social, ou seja, através das histórias e das ilustrações do livro, os pais ganham material para enriquecer as trocas com a criança.

Historicamente, a leitura compartilhada é estudada com o foco predominante nas suas relações com a linguagem e com a alfabetização (Zauche et al., 2016). Existe um robusto campo de pesquisa que demonstra benefícios da leitura compartilhada em aspectos como reconhecimento de palavras (Aram & Aviram, 2009), vocabulário (Hindman et al., 2008), consciência fonológica (Lefebvre, Trudeau, & Sutton, 2011) e linguagem expressiva e receptiva (Deckner et al., 2006; Dexter & Stacks, 2014). Contudo, trabalhos mais recentes têm investigado outras consequências desenvolvimentais atreladas a essa interação específica. Velandia (2014) aponta tendências atuais nas pesquisas que abordam a leitura compartilhada, estando entre elas a relação entre pais e crianças, os tipos de exploração de materiais de leitura e as variáveis de desenvolvimento e de processos psicológicos.

Portanto, diferentes aspectos desenvolvimentais – não apenas de aprendizagem linguística e alfabética – podem estar relacionados à prática de leitura compartilhada. Sob uma perspectiva sociocognitivista, com foco em estudos sobre teoria da mente, uma pesquisa realizada na Itália utilizou tarefas conceituais e semânticas para avaliar o efeito de conteúdos mentais durante a leitura entre cinquenta díades de mães e crianças (Rollo & Sulla, 2016). Os achados demonstraram que trabalhar conteúdos mentais e socioemocionais durante a leitura auxiliou no desenvolvimento da teoria da mente entre três e seis anos de idade.

Na mesma orientação teórica, Aram, Fine, e Ziv (2013) descreveram intervenção realizada em Israel que incentivou pais de baixo nível socioeconômico a lerem para seus filhos com média de idade de 53 meses. Os participantes foram guiados a focar em elementos do enredo das histórias e em temas mentais relativos a experiências da criança. Tal medida aumentou a referência das crianças para temas de natureza sociocognitiva, resultado semelhante ao descrito por Rodrigues et al. (2012) em um programa realizado com professoras.

Rodrigues (2013) descreveu um estudo realizado em Juiz de Fora (MG) em que foi feita uma intervenção com leitura compartilhada, na qual participaram 60 díades compostas por pais e crianças entre 5 e 7 anos de idade com queixas de socialização. O programa focalizou a exploração de conteúdos sociocognitivos após a leitura de um livro infantil, como sentimentos, pensamentos e intenções dos personagens da história. Após a intervenção, a autora observou um aumento no vocabulário das crianças, em especial voltado para os estados

mentais – pensamentos, desejos, emoções, intenções. Além disso, os pais relataram ter observado menor comportamento agressivo, maior capacidade de verbalizar sentimentos e mais condutas pró-sociais. Rodrigues (2013) discutiu que, ao compartilhar um livro infantil com uma criança, é possível utilizá-lo como recurso potencialmente rico para estimular, sob uma perspectiva preventiva e proativa, o desenvolvimento na infância.

Além disso, estudos prévios vêm demonstrando a existência de possíveis associações entre a leitura compartilhada e a avaliação do desenvolvimento neurocognitivo de crianças (Howard et al., 2016; Raikes et al., 2006). Raikes et al. (2006) descreveram relações entre interações mediadas por livros e escores cognitivos gerais de crianças aos 24 e 36 meses de idade. Howard et al. (2016) demonstraram que uma interação leitora com atividades voltadas para estimulação cognitiva melhora o desempenho das funções executivas de crianças entre três e cinco anos de idade.

Quanto ao desenvolvimento social e emocional, adultos que elogiam e encorajam a criança na leitura compartilhada podem favorecer o desenvolvimento de funções comunicacionais verbais e gestuais, de modo a estimular a coordenação do uso desses recursos entre 24 e 28 meses (Landry et al., 2012). Além disso, Aram e Shapira (2012) demonstraram que o ato de realizar conexões entre elementos da leitura e aspectos do próprio contexto da criança está relacionado ao desenvolvimento da empatia. Contudo, alguns autores destacam que o componente emocional na leitura compartilhada ainda é pouco estudado, bem como aspectos favorecedores e preventivos de práticas conduzidas com qualidade emocional (Aram & Aviram, 2009; Cline & Edwards, 2016; Dexter & Stacks, 2014; Kassow, 2006). Parece existir, dessa forma, a necessidade de mais estudos que investiguem aspectos afetivos e emocionais na leitura compartilhada.

O uso parental (ou de quem exerce o papel de mediador) de comportamentos instrucionais durante a leitura, como atentar para algum elemento do livro, apontar figuras, nomear, questionar e informar influi na forma como ocorre a leitura compartilhada (Cline & Edwards, 2016). Intervenções como essas podem ser entendidas como elementos do estilo interativo. Contextos como a leitura compartilhada são, dessa forma, cenários comunicativos que eliciam uma maior interação entre a díade, e servem como um importante indicador dos modos de agir do adulto (Saint-Georges et al., 2013). Os encontros em volta do livro aumentam as chances de uso de estratégias distintas de comunicação com os objetivos de engajar, entreter ou estimular a criança.

O comportamento dos adultos, o modo de narrar, pode influenciar substancialmente o engajamento da criança durante a interação de leitura (Blewitt & Langan, 2016). Melzi et al.

(2011) afirmam que as mães podem variar entre estilos mais descritivos, enfatizando elementos como vocabulário ou explicações de conceitos, mas não envolvendo a criança em conversas mais elaboradas sobre a história, e estilos mais colaborativos, incentivando a participação e fornecendo respostas positivas. Há, ainda, mães que engajam mais seus filhos com níveis elevados de conversa para além do texto apresentado no livro, encorajando a realização de inferências e previsões. Frier (2006), por sua vez, afirma que os pais podem ocupar distintas funções ao ler com os filhos, variando entre estilos mais teatrais, didáticos ou reflexivos.

É possível que esses estilos sejam compreendidos como formas distintas de narrar – de mediar linguagem à criança; de provê-la de histórias. Melzi et al. (2011) atenta para a distinção de uma interação de leitura compartilhada em relação a outras em função desta incentivar uma narrativa produzida por um enredo pré-determinado. Assim, o livro permite, de antemão, uma estrutura basal na qual a mãe alicerça e incorpora seu estilo narrativo. As autoras destacam a narração como um discurso sofisticado que favorece habilidades sociocognitivas e sensibilidade emocional. Entre os processos para tornar essas relações possíveis, Melzi et al. (2011) citam a narrativa como uma atividade inerentemente social, que estimula a comunicação e o envolvimento com o outro.

A criança em crescimento é capaz de se beneficiar desse tipo de prática, uma vez que o desenvolvimento consiste em um processo dinâmico e contínuo (Thomas, Cotton, Pan, & Ratliff-Shaub, 2012). De acordo com as evidências empíricas citadas, existe a possibilidade de que variáveis da história pessoal e do contexto imediato da criança influenciem nesses marcos de maneira positiva ou negativa. Faz-se necessário, portanto, investigar de que forma os agentes próximos às crianças atuam, de maneira a identificar práticas que promovam um desenvolvimento saudável, principalmente na primeira infância, etapa sensível e crítica.

Tendo isso em vista, propõe-se o foco nos marcos desenvolvimentais que estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comunicacional. O desenvolvimento cognitivo, como descrevem Flavell, Miller e Miller (1999), consiste em um processo no qual se adquirem capacidades completas e complexas para solução de problemas. Há a consolidação gradual de um conjunto cada vez mais eficiente de estruturas conceituais de conhecimento. As crianças, dessa maneira, constroem novas estratégias para lidar com suas demandas, calcadas também em habilidades que já possuem. Os marcos desenvolvimentais cognitivos, assim, são processos que permitem a interpretação e as respostas ao meio ambiente. Bruner (1997) aponta que a interação entre o ser em desenvolvimento e seu mundo

favorece a descoberta desses processos, necessários para a produção de significados e, por conseguinte, para a capacidade de compreender e de realizar trocas com o ambiente.

Na mesma linha, paradigmas mais contemporâneos têm colocado o contexto social e as características da estimulação fornecidas às crianças de maneira mais central no desenvolvimento cognitivo (Santana, Roazzi, & Dias, 2006). O contato com as estruturas linguísticas aparece, principalmente para autores neopiagetianos, como elemento preponderante na formação do pensamento (Flavell et al., 1999). Os adultos que entram em contato com a criança e a provém de ferramentas como a linguagem atuam como “incentivadores cognitivos”, uma vez que podem estimular e favorecer o desenvolvimento na infância (Santana et al., 2006).

O desenvolvimento socioemocional, como se espera, também apresenta relação com as interações que vivem as crianças. Desenvolver-se social e emocionalmente consiste em adquirir a capacidade de entender sentimentos e emoções próprias e alheias. Pode englobar também a habilidade de autorregulação comportamental e emocional, bem como o desenvolvimento da empatia e de apego, fundamentais para o estabelecimento de relações sociais saudáveis. Crianças desenvolvidas socioemocionalmente tendem a apresentar mais empatia, dirigir ações a outros e compreender normas sociais para controle emocional (Silva, Rodrigues, & Silveira, 2012).

Favez (2011) coloca a narratividade como um modo singular de integrar componentes emocionais e cognitivos. Tal processo permite a explanação e exploração de estados emocionais, colocando-os em perspectiva e podendo favorecer o aprendizado emocional. Além do mais, o autor posiciona a narrativa como uma atividade fundamentalmente relacionada ao mundo social. Tal concepção concorda com Melzi et al. (2011), os quais afirmam que contar – e ouvir – narrativas é inerente à socialização. Contar histórias implica, afinal, em um narrador e em um ouvinte.

A partir de tudo que foi exposto, é possível estabelecer uma relação entre a interação de leitura compartilhada com o desenvolvimento da linguagem da criança. Não é à toa que os resultados mais estabelecidos entre essa prática e aspectos desenvolvimentais na infância dizem respeito a habilidades linguísticas, como bem apontou revisão realizada por Zauche et al. (2016). A criança que desenvolve sua linguagem receptiva é capaz de compreender unidades de significado da língua falada, incluindo palavras, frases, e expressões discursivas mais complexas. Além disso, codifica diferentes tons de voz, gestos e outras formas de comunicação não-verbal. Quanto a aspectos expressivos da linguagem, seu desenvolvimento

possibilita o uso de partículas verbais da língua falada para se expressar verbalmente, assim como comportamentos gestuais e expressões não-verbais com fins comunicativos.

Percebe-se, portanto, que o estilo de interação da mãe, sobretudo em contexto de leitura compartilhada, o qual favorece uma postura narrativa e afetiva, pode representar um papel importante no desenvolvimento na infância. O corpo de conhecimento produzido sobre o tema demonstra algumas relações entre essa prática e diferentes habilidades e características da criança. Contudo, estudos que exploram de maneira minuciosa e específica a interação mediada pelo livro focam majoritariamente no aprendizado da linguagem e na alfabetização. Não está claro, portanto, que práticas específicas na leitura compartilhada predizem resultados em diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Outro ponto a ser explorado é a possibilidade dessas práticas como preventivas a dificuldades que a criança pode apresentar. A investigação acerca de quais características do estilo interativo materno na leitura compartilhada favorecem o desenvolvimento na primeira infância pode elucidar comportamentos e estilos de leitura a serem estimulados e incentivados.

Sendo assim, o presente trabalho tem como principal objetivo investigar possíveis relações entre o estilo interativo materno demonstrado em um contexto de leitura compartilhada e características da criança. Especificamente, buscou-se pesquisar se categorias de comportamentos da mãe na interação com seu filho (ou filha) (e quais) podem estar relacionados a (a) medidas do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e de linguagem receptiva e expressiva, e a (b) dificuldades emocionais, comportamentais e sociais que a criança pode estar apresentando no momento.

Método

Delineamento

O delineamento do estudo é não-experimental (Robson, 2011), com propósito preditivo e transversal (de acordo com classificação de Johnson, 2001). Foram avaliadas as variáveis-alvo que compõem o estilo de interação da mãe durante uma leitura compartilhada (como comportamentos de *Ensino*, *Convocação* e *Modulação*, por exemplo), o desenvolvimento infantil, em especial nas áreas cognitiva, socioemocional e linguística, e as dificuldades emocionais, comportamentais e sociais da criança.

Participantes

Participaram do estudo 45 díades compostas por mãe e criança. Os participantes foram recrutados em instituições de educação infantil de Porto Alegre e em pesquisa de coorte realizada no Hospital de Clínicas de Porto Alegre pelo Núcleo de Estudos da Saúde da Criança e do Adolescente (NESCA). A idade das mães variou entre 23 e 48 anos. As crianças tinham de 16 a 72 meses de vida, e duas delas eram adotivas. Devido ao intuito de investigar os benefícios de uma interação de leitura para o desenvolvimento, buscou-se avaliar crianças que ainda dependiam significativamente dos pais para realizar tal atividade. Assim, nenhuma criança se encontrava totalmente alfabetizada, embora algumas apresentassem mais familiaridade com conhecimentos de letras e de palavras. Quanto ao sexo das crianças, 25 eram meninas e 20 eram meninos.

Optou-se por não incluir participantes adultos masculinos na pesquisa, tendo em vista que estudos prévios apontam possíveis diferenças e especificidades entre uma interação de leitura com a mãe e com o pai (ou outro responsável) (Baker, 2013; VanderMaas-Peeler et al., 2009; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Embora se reconheça que a leitura compartilhada com os pais possa representar benefícios para o desenvolvimento da criança (Duursma, Pan, & Raikes, 2008), sua inclusão aqui acrescentaria mais variantes a serem consideradas na metodologia.

Instrumentos e materiais

Dados sociodemográficos

Foi aplicado um questionário para coleta de informações sociodemográficas. As informações utilizadas nas análises do presente estudo foram a idade da mãe, a idade da criança, a escolaridade da mãe, o sexo da criança, a renda familiar e a frequência com que a díade compartilhava a leitura de um livro durante a semana. A idade da mãe foi contabilizada em anos; a da criança, em meses. A escolaridade da mãe foi inicialmente coletada utilizando-se a última série que havia completado. A renda familiar foi coletada de acordo com as seguintes faixas: 1) menor que um salário mínimo; 2) entre um e dois salários mínimos; 3) acima de dois até três salários mínimos; 4) acima de três até quatro salários mínimos; 5) acima de quatro até cinco salários mínimos; 6) acima de cinco até dez salários mínimos; 7) acima de dez até quinze salários mínimos; e 8) acima de quinze salários mínimos. A frequência de leitura entre mãe e criança foi coletada por meio da seguinte pergunta: “com que frequência você lê para seu (sua) filho(a)?”. As opções de respostas foram “nunca”,

“raramente”, “uma vez por semana”, “alguns dias por semana” e “todos os dias”. O questionário utilizado para a coleta dessas informações pode ser conferido integralmente no Anexo II.

Estilo Interativo na Leitura Compartilhada

Para avaliar o estilo interativo materno durante a leitura compartilhada, foi utilizado o método de observação estruturada (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2012). De acordo com os critérios descritos em Moura e Ribas (2007), a avaliação foi feita por meio de registro de eventos, ou seja, contagem da frequência de comportamentos. Esse foi o método escolhido de avaliação em função da curta duração dos momentos de leitura, o que não tornava cansativa tal forma de categorização e permitia maior precisão na análise do estilo interativo da mãe. Além disso, grande parte dos estudos que realizam avaliação semelhante utiliza a frequência de comportamentos como unidade de medida.

Quanto às formas de categorização, utilizou-se um critério exclusivo, ou seja, cada comportamento foi codificado em apenas uma das categorias. Não foi utilizada observação exaustiva, uma vez que apenas os episódios, ao longo de toda a interação, em que mãe e criança interagiram por meio do livro receberam uma codificação. Tais critérios seguem a descrição contida em Moura e Ribas (2007).

A interação de leitura foi registrada em vídeo e posteriormente analisada sistematicamente a partir de categorias pré-estabelecidas. Foi considerado que a duração do momento de leitura a ser avaliado tinha início no instante em que mãe e criança descobriam o livro dentro da sacola, e encerrava-se quando a díade não interagiu mais por meio do livro. Os comportamentos apresentados pela mãe ao longo do momento interativo foram categorizados em *Ensino*, *Convocação*, *Reforço*, *Conexão*, *Modulação* e *Narração*, conforme consta no Capítulo 2 deste trabalho.

Foi realizada análise dos vídeos por um avaliador e duas juízas. Os detalhes desse procedimento foram descritos no Capítulo 2. Os escores finais atribuídos pelo avaliador e pelas juízas foram submetidos à análise de concordância por meio dos coeficientes de correlação intraclasse (CCI) (descrito por Koo e Li, 2016). Nas estimativas dos CCIs e os intervalos de confiança (95%), o modelo aplicado foi o misto de duas vias (*two-way mixed-effect model*), utilizando-se como critério a concordância absoluta (*absolut-agreement*). A expressa maioria das categorias – incluindo o total de comportamentos observados – apresentou índice de concordância de bom a excelente (a partir de 0,75, conforme critério de Koo e Li, 2016). A exceção foi a categoria *Conexão*, a qual ficou com índice de concordância

moderado (CCI = 0,71). Todos os índices foram significativamente diferentes de uma concordância estabelecida por acaso ($p < 0,001$).

O livro

O livro utilizado na pesquisa foi “Zuza e Arquimedes”, da escritora e ilustradora Eva Furnari (2007). A escolha buscou considerar uma obra que tivesse uma linguagem acessível para diferentes faixas de escolaridade das mães, possibilitando que qualquer participante fizesse a leitura do livro com a criança. Além disso, a narrativa é contada majoritariamente por meio de imagens, incentivando que a mãe utilize expressões autorais na contação da história. Mesmo assim, há um pequeno trecho de texto no início do livro, o que permite analisar a forma com a qual o adulto explora, juntamente à criança, palavras escritas.

“Zuza e Arquimedes” foi premiado com o selo de altamente recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que é a seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY) e um dos principais órgãos incentivadores de literatura infanto-juvenil do país. O livro de Furnari conta a história de duas crianças que se fantasiam e se escondem para surpreender pessoas que passam por elas, trabalhando com doses de humor e de suspense. É uma narrativa que, embora conte com algumas cenas parecidas no decorrer dos acontecimentos, proporciona uma variação de personagens, emoções e situações a serem exploradas pelo adulto que media a leitura.

Avaliação do Desenvolvimento Infantil

Para avaliar os diferentes domínios do desenvolvimento infantil, foi utilizado o Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil (IDADI; Silva, 2017). Consiste em um instrumento respondido por relato parental com um total de 525 itens de três alternativas (sendo elas “sim”, “às vezes” e “ainda não”), distribuídos em sete cadernos de diferentes faixas etárias. O IDADI avalia, de maneira geral, cinco domínios: (a) cognitivo, (b) socioemocional, (c) motricidade, (d) comunicação e linguagem e (e) comportamento adaptativo. O domínio motricidade avalia ainda, especificamente, o desenvolvimento motor amplo e fino; a dimensão comunicação avalia tanto linguagem receptiva quanto expressiva (uma amostra de itens para cada dimensão consta no Anexo III). Neste trabalho, serão utilizados nas análises os domínios cognitivo, socioemocional, e comunicacional (receptivo e expressivo).

O instrumento foi construído pelo Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP), e o trabalho de Silva (2017) apresenta dados que

demonstram evidências de validade. Para avaliar a estrutura interna do instrumento, foram analisadas correlações entre os domínios e subdomínios, apresentando índices de 0,87 a 0,95 para a amostra total. Análises que investigaram evidências de fidedignidade encontraram valores de 0,97 a 0,99 para as pessoas nas respostas aos domínios. Foram observados, também, indícios que apóiam a validade de critério do instrumento, apresentando associações fortes com idade da criança, sexo da criança, grupo clínico e nível socioeconômico. O inventário se encontra atualmente em fase final de normatização, o que possibilitou o uso de escores padronizados na presente pesquisa, com o intuito de controlar a variação de idade das crianças nas análises.

O inventário cobre diversos marcos de desenvolvimento que são esperados ao longo de diferentes idades, portanto apenas uma faixa específica de itens é aplicada para cada sujeito, de acordo com seu grupo etário. Sendo assim, na presente pesquisa, os seguintes intervalos de faixas etárias foram avaliados: 13 a 24 meses; 25 a 36 meses; 37 a 48 meses; 49 a 60 meses; e 61 a 72 meses. Para evitar efeitos de chão ou de teto, cada intervalo conta com itens característicos dessas idades e outros que já abordam marcos desenvolvimentais tipicamente atingidos por crianças mais velhas.

Avaliação das Dificuldades da Criança

As dificuldades da criança foram avaliadas por meio do Questionário de Facilidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire* – SDQ; Fleitlich, Cortázar, & Goodman, 2000), o qual consiste em um inventário breve com 25 itens que avaliam problemas de comportamento e habilidades pró-sociais em crianças de dois a catorze anos de idade (Anexo IV). Cada item do instrumento é respondido em uma escala Likert com as opções “falso”, “mais ou menos verdadeiro” e “verdadeiro”. Foi utilizada a versão parental, na qual o responsável (no presente estudo, a mãe) responde aos itens com base na conduta de seu filho nos últimos seis meses. Vinte itens referem-se a dificuldades da criança, sendo que estas se dividem em quatro subescalas, cada uma com cinco itens: problemas emocionais, de hiperatividade/desatenção, de conduta e de relação com pares. Os cinco itens restantes avaliam comportamentos pró-sociais da criança. O escore das quatro subescalas de dificuldades são somados para gerar uma medida de dificuldades totais.

Uma versão em português do SDQ foi construída e validada por Fleitlich e Goodman (2001). Saur e Loureiro (2012) realizaram uma extensa revisão acerca dos estudos que investigaram o SDQ. Os autores encontraram 51 trabalhos no mundo todo, sendo que um

deles pesquisou as propriedades psicométricas do instrumento no Brasil. O estudo brasileiro citado foi conduzido por Woerner et al. (2004) e apresentou evidências de validade discriminativa, com diferenças significativas entre grupos clínico e não-clínico quando a escala foi respondida por pais ou por professores. Além disso, o artigo cita evidência de validade de critério, comparando o instrumento com a entrevista estruturada *Development and Well-Being Assessment* (DAWBA), e valores de alfa de Cronbach de 0,80, bem como índices de correlação teste-reteste de 0,79. A revisão de Saur & Loureiro (2012) demonstrou diversos usos do SDQ em pesquisas brasileiras, as quais relacionavam seus escores com peso ao nascer, tabagismo, asma e variáveis do contexto familiar. No presente estudo, foi observado um alfa de Cronbach de 0,83.

Procedimentos

As coletas foram realizadas em ambientes fechados com o mínimo possível de ruídos sonoros. Os locais em que ocorreram as filmagens foram as dependências das próprias instituições de educação infantil, salas disponíveis no Hospital de Clínicas de Porto Alegre e, mais raramente, salas no Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde (CIPAS), da UFRGS. Os espaços utilizados possuíam aproximadamente de três a cinco metros quadrados. Durante a interação, permaneceram na sala apenas a mãe e a criança, uma vez que se contava com o recurso da gravação em vídeo. A área destinada para a interação foi demarcada com um tapete que media em torno de dois metros de comprimento e noventa centímetros de largura. As díades permaneceram em cima do tapete durante o momento de leitura. Na maioria dos casos, os instrumentos do estudo foram todos aplicados no mesmo dia de coleta. Houve algumas ocasiões em que o IDADI foi respondido poucos dias antes do momento da filmagem, em função de questões logísticas das instituições parceiras.

Desse modo, foram realizados dois tipos de atividades nas coletas: (a) momento de interação entre mãe e criança e (b) momento de aplicação de questionário e instrumento com a mãe. No momento de interação (a), mãe e criança engajaram-se em momento de leitura compartilhada com um livro literário e, posteriormente, em uma interação com brinquedos (para o presente trabalho, apenas os comportamentos na interação mediada pelo livro foram analisados). Antes de iniciar a gravação, foi explicado para a díade que seria feita a entrega de uma sacola com um livro dentro, e que ambos deveriam explorar o objeto de maneira espontânea, como se estivessem em uma interação cotidiana. Não foram fornecidas instruções detalhadas sobre como a mãe deveria se comportar – apenas instruiu-se a realizarem a leitura

conjunta do livro. Após o término da leitura (a qual variou entre 1m10s e 7m13s), um pesquisador entrava na sala e entregava mais duas sacolas à díade (ambas com brinquedos). Na etapa da análise dos vídeos, a interação de leitura compartilhada só foi considerada por encerrada quando mãe e criança não estavam mais interagindo por meio do livro (lendo, vendo as figuras ou até mesmo tecendo comentários sobre a história). Normalmente isso era observado quando a díade se dirigia às novas sacolas para explorar os brinquedos. No segundo momento (b), foram aplicados os questionários e os instrumentos com a mãe, o que variou entre 20 e 50 minutos. Os dois momentos do estudo (a e b) variaram na ordem de ocorrência para cada díade participante, a fim de evitar possíveis vieses dos instrumentos no comportamento da mãe durante a interação ou vice-versa.

Análise dos Dados

Foram feitas análises descritivas de todas as variáveis envolvidas no estudo, investigando frequência, média e desvio padrão (a depender do tipo de medida). O sexo da criança foi computado em termos de frequência, constituindo uma variável nominal dicotômica. Os dados acerca da escolaridade da mãe foram reorganizados por faixas, tendo como critério o período educacional máximo que foi completado pela participante. Foram elas: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação. Essa variável foi utilizada como nominal multicategórica. A renda familiar foi utilizada nas análises como variável contínua, uma vez que contou com oito opções de resposta entre as quais, em sua maioria, os intervalos consistiram em distâncias iguais de salários mínimos (transversalmente podendo ser tomados como um número constante). Do mesmo modo, a frequência de leitura foi avaliada por meio de média e desvio-padrão.

Quanto às medidas de frequências de comportamentos da mãe durante a interação, os escores do avaliador principal foram utilizados nas análises. Dois tipos de medidas foram empregados: valores absolutos e valores relativos. As medidas absolutas consistiam no número bruto de comportamentos classificados em cada categoria. Tais valores expressavam a quantidade de vezes que a mãe utilizou tal tipo de interação durante a leitura compartilhada, não se levando em conta o total de intervenções feitas ao longo do vídeo. Já as medidas relativas foram calculadas com os valores absolutos de cada categoria divididos pelo total de comportamentos da mãe (ainda, o resultado foi multiplicado por cem, a fim de obter valor percentual). Esse escore, por sua vez, transmite a dimensão do quanto a mãe ocupou o momento de interação com um tipo de comportamento específico. Tantos os valores absolutos

quanto os relativos foram utilizados nas análises estatísticas, já que forneciam informações diferentes sobre o estilo interativo materno.

Foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar se as variáveis apresentaram distribuição normal. Análises de correlação de *Pearson* foram empregadas para investigar a relação entre as variáveis estudadas. A correlação de *Spearman* foi utilizada para duas variáveis do SDQ que não apresentaram índices adequados de normalidade. O teste *t* de *Student* foi empregado para avaliar se houve diferença nas medidas da interação de leitura e nas variáveis desfechos em função do sexo da criança. De modo semelhante, utilizou-se análise de variância (ANOVA) para investigar se os diferentes níveis de escolaridade da mãe estavam relacionados a variações no estilo interativo e nos desfechos estudados. Os coeficientes obtidos com as correlações, bem como as análises de variância, serviram como critério para escolher variáveis a serem testadas em modelos de regressão, conforme recomendação de Hair Jr. et al. (2009).

Foram realizadas análises de regressão linear múltipla, a fim de testar o valor de predição das variáveis do estilo interativo materno na leitura compartilhada sobre as medidas do desenvolvimento e das dificuldades na infância – mesmo quando colocadas em modelos com outras variáveis correlacionadas a tais desfechos. As variáveis categóricas que se mostraram, nas análises preliminares, relacionadas às medidas tomadas como desfecho foram computadas como variáveis *dummy* para inclusão nos modelos de regressão.

Optou-se por utilizar o método *stepwise backward*, tendo em vista o caráter exploratório das análises, as quais investigaram se as variáveis da interação entre mãe e criança se mantinham como significativas em um modelo com valor relevante de predição. A escolha do método *backward* se deu em função da recomendação de Field (2009), a qual coloca esse procedimento como preferencial em métodos *stepwise*, uma vez que evita o denominado efeito supressor, o qual ocorre quando uma variável que possui valor preditivo significativo é excluída do modelo.

Considerações éticas

Esse trabalho foi desenvolvido como parte do projeto denominado “Práticas parentais facilitadoras no início da vida da criança e suas associações com o desenvolvimento infantil”, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia, sob protocolo CAAE nº 67131017.3.0000.5334. Os procedimentos que consistiram na presente pesquisa apresentaram risco mínimo para os participantes. Os responsáveis que contribuíram para o estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que consta no

Anexo I), o qual explicou os propósitos do estudo e como se dariam o processo de pesquisa. Foram explicados, ainda, os direitos dos participantes em participar ou não da pesquisa (sem perdas ou ganhos de acordo com a escolha), bem como a possibilidade de interromper os procedimentos a qualquer momento.

Resultados

As análises descritivas demonstraram que a idade média das mães que participaram do estudo foi de 35,66 ($\pm 5,97$) anos. Quanto à escolaridade, 25% estudaram até o Ensino Fundamental, 16,10% até o Ensino Médio, 30,40% possuíam Ensino Superior, e 28,60% haviam cursado alguma Pós-Graduação. Sobre a renda familiar, 36,60% da amostra declarou ganhar menos do que dois salários mínimos, 7,60% entre dois e quatro salários mínimos, 36,50% entre quatro e dez salários mínimos, e os 19,20% restante declarou ter mais de dez salários mínimos como renda. A respeito da frequência com que as mães declararam ler para seu filho, 6,40% disseram que nunca leem, 10,60% afirmaram que leem raramente, 27,70% relataram ler uma vez por semana, 34,00% disseram que leem alguns dias por semana e 21,30% afirmaram ler para seus filhos todos os dias. Quanto às crianças, 56,10% eram do sexo feminino; 43,90%, do sexo masculino. A idade média foi de 47,80 ($\pm 18,29$) meses de vida.

A comparação de médias entre meninos e meninas não diferiu para nenhuma das medidas da interação de leitura nem para as variáveis-desfecho. As análises de variância demonstraram que as faixas de escolaridade da mãe diferiram, entre as categorias de estilo interativo analisadas, apenas nos escores de *Modulação*, tanto em valores absolutos ($F(3, 41) = 3,58, p < 0,05$) quanto em valores relativos ($F(3, 41) = 2,95, p < 0,05$). Ainda, as faixas de escolaridade materna não diferiram significativamente para nenhum dos escores de desenvolvimento avaliado pelo IDADI. Mais especificadamente, observou-se apenas significância marginal nos domínios cognitivo ($F(3, 40) = 2,55, p = 0,06$) e socioemocional ($F(3, 40) = 2,58, p = 0,06$). Por outro lado, diferiram para as seguintes subescalas do SDQ: dificuldades emocionais ($F(3, 41) = 6,78, p < 0,001$), dificuldades de hiperatividade e desatenção ($F(3, 41) = 9,46, p < 0,001$), dificuldade com pares ($F(3, 41) = 12,63, p < 0,001$) e dificuldades totais ($F(3, 41) = 15,57, p < 0,001$). Em relação às dificuldades em prosciabilidade não houve diferença estatisticamente significativa.

A Tabela 4 sumariza os resultados das análises de correlação de Pearson entre as variáveis da interação de leitura compartilhada e as variáveis sociodemográficas, do IDADI e

do SDQ. É possível também visualizar os dados descritivos de média e de desvio padrão para todas as variáveis. Cabe ressaltar aqui que a categoria *Conexão* demonstrou pouca serventia na codificação realizada, uma vez que as mães apresentaram raras vezes esse comportamento, gerando uma variação muito baixa. Em função disso, foi criada uma variável dicotômica que dividia mães que apresentaram e que não apresentaram esse tipo de comportamento. Foram comparadas as médias dos escores obtidos no IDADI e no SDQ, utilizando-se o teste *t* de *Student* para amostras independentes, entre esses dois grupos de mães. Todavia, não foi encontrada nenhuma diferença significativa de acordo com a presença ou ausência de comportamentos do tipo *Conexão*.

As análises demonstraram que os comportamentos maternos mais associados às características sociodemográficas e aos desfechos de desenvolvimento e de dificuldades na infância foram os de *Convocação*, em especial na medida absoluta, de *Modulação*, tanto em valores absolutos quanto relativos, e de *Narração*, apenas quando se tratou do escore relativo.

Os comportamentos absolutos de *Convocação* apareceram, de maneira estatisticamente significativa, positivamente correlacionados com a renda familiar e com a frequência de leitura compartilhada. Por outro lado, essa categoria apresentou uma correlação negativa significativa com a idade da criança. Nenhuma das medidas de *Convocação* demonstrou estar relacionada aos escores de desenvolvimento. Contudo, os valores absolutos dessa categoria apareceram negativamente correlacionados às dificuldades emocionais e de hiperatividade e desatenção, além do escore total do SDQ. A medida de comportamentos de *Convocação*, quando relativizada pelo total de intervenções da mãe durante a interação, apresentou correlação negativa com a idade da criança e com as dificuldades emocionais.

Tabela 4

Correlações das variáveis da interação de leitura compartilhada com medidas sociodemográficas, de desenvolvimento e de dificuldades da criança

Instrumento	Variáveis	ENS-A	ENS-R	CVC-A	CVC-R	REF-A	REF-R	MOD-A	MOD-R	NAR-A	NAR-R	M	DP
Questionário	Idade mãe	,073	,118	,106	,245	,018	,090	,046	,123	-,230	-,306*	35,66	5,97
	Idade criança	-,252	-,190	-,415**	-,410**	-,505***	-,431**	-,243	-,104	,216	,687***	47,8	18,29
	Renda	,015	-,115	,311*	,283	,232	,110	,366*	,345*	-,078	-,373**	4,4	2,25
	Freq. de LC	,098	-,208	,308*	,065	,392	,270	,275	,159	,138	-,136	2,53	1,13
IDADI	Cog.	-,189	-,299	,051	-,097	,032	-,148	,237	,232	,190	,145	0,25	1,00
	SocioEm.	-,116	-,123	,042	-,083	,004	-,104	,192	,239	,094	,066	0,17	1,04
	Ling. Recep.	-,129	-,238	,239	,087	,300*	,128	,392**	,357*	,039	-,174	0,63	1,08
	Ling. Expr.	-,189	-,371**	,176	,036	,258	,142	,281	,242	,125	-,011	0,49	1,27
SDQ	Dif. Emoc.	-,076	,198	-,352*	-,297*	-,188	-,031	-,463**	-,375**	-,079	,345*	2,16	2,18
	Dif. Hiper.	-,048	,154	-,333*	-,145	-,269	-,047	-,420**	-,377**	-,094	,246	4,08	2,80
	Dif. Rel. Pares †	-,075	,143	-,248	-,210	-,138	-,017	-,331*	-,307*	-,030	,243	1,61	1,84
	Dif. Prosoc. †	-,154	-,115	-,069	-,053	-,076	-,119	-,216	-,197	,118	,248	8,32	1,23
	Dif Totais	-,053	,217	-,366*	-,219	-,203	,003	-,501***	-,420**	-,090	,281	10,36	6,71
	M	3,87	8,49	15,85	32,35	4,75	9,53	6,48	13,09	16,63	35,55		
	DP	2,39	5,38	8,54	10,57	4,41	7,43	4,40	6,45	7,78	13,98		

Nota: ENS-A = Ensino Absoluto; ENS-R = Ensino Relativo; CVC-A = Convocação Absoluto; CVC-R = Convocação Relativo; REF-A = Reforço Absoluto; REF-R = Reforço Relativo; MOD-A = Modulação Absoluto; MOD-R = Modulação Relativo; NAR-A = Narração Absoluto; NAR-R = Narração Relativo.

† Análise com correlação de Spearman, em função de distribuição não-normal

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Os comportamentos categorizados como *Modulação* correlacionaram positivamente e de maneira significativa com as variáveis renda familiar e linguagem receptiva medida pelo IDADI. Essa tendência foi observada tanto na medida absoluta quanto relativa. Além disso, comportamentos de *Modulação* apareceram significativamente relacionados com a maioria das dificuldades investigadas pelo SDQ – com exceção da dimensão prossocial. Todas as relações se deram sob direção negativa. Nenhuma outra variável medida pelo IDADI apresentou correlação com comportamentos de *Modulação*.

Quanto aos comportamentos categorizados como *Narração*, foi possível observar que a medida relativa dessa variável correlacionou negativamente com a idade da mãe e a renda familiar. A mesma variável apresentou correlações positivas com a idade da criança e com as dificuldades emocionais medidas pelo SDQ. Nenhuma outra variável obteve relação com os comportamentos de *Narração*.

Comportamentos do tipo *Ensino* apresentaram uma correlação estatisticamente significativa apenas com a dimensão linguagem expressiva, de maneira negativa. Esse resultado foi observado apenas quando a categoria foi utilizada de maneira relativa. Quanto a comportamentos de *Reforço*, apareceram correlações significativas com a idade da criança (tanto em valor absoluto quanto em relativo) e com a linguagem receptiva (apenas em valor absoluto). As relações encontradas foram negativa e positiva, respectivamente.

A Tabela 5 mostra os resultados das correlações entre as variáveis sociodemográficas, as medidas do IDADI e os escores do SDQ. A idade da mãe não apresentou relação significativa com nenhuma das dimensões do desenvolvimento infantil. Contudo, apareceu negativamente correlacionada com dificuldades emocionais, com hiperatividade/desatenção e com escore total do SDQ. Já em relação à idade da criança, foram observadas correlações positivas estatisticamente significativas com todas as medidas de dificuldades. Não houve correlação entre a idade da criança e a maioria das medidas de desenvolvimento – o que era esperado, em função do uso do escore padronizado. Contudo, uma correlação foi observada com a dimensão linguagem receptiva, possivelmente explicada por casos em que as crianças com menor idade obtiveram alto escore padronizado. Quanto à renda familiar, houve correlações significativas com todas as medidas de dificuldades das crianças, e nenhuma associação com os escores do desenvolvimento infantil. Por fim, a frequência com que mãe e filho compartilham leituras apresentou correlação estatisticamente significativa apenas com a linguagem expressiva, sendo esta positiva.

Após avaliação das correlações, as categorias de comportamento da mãe durante a interação de leitura compartilhada que apresentaram associações significativas com

dimensões do desenvolvimento infantil e com dificuldades da criança foram testadas em modelos de regressão linear. Assim, foi possível observar se as categorias analisadas se mantiveram como preditoras significativas – mesmo ao lado de outras medidas relacionadas – das variáveis usadas como desfecho. Tendo esse critério em vista, foram investigados modelos utilizando como desfecho as variáveis: linguagem receptiva, linguagem expressiva, dificuldades emocionais, dificuldades de hiperatividade/desatenção e dificuldades totais.

Tabela 5

Correlações entre variáveis sociodemográficas, do desenvolvimento infantil e das dificuldades da criança

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Idade mãe	-											
2. Idade criança	-,217	-										
3. Renda	,294*	-,515***	-									
4. Freq. de LC	-,084	-,059	,426**	-								
5. Cog.	-,037	-,145	,211	,043	-							
6. SocioEm.	,041	-,196	,205	,008	,810***	-						
7. Ling. Recep.	-,111	-,385**	,274	,213	,505***	,564***	-					
8. Ling. Expr.	-,076	-,208	,278*	,378**	,389**	,522***	,721***	-				
9. Dif. Emoc.	-,295*	,480***	-,506***	-,075	-,070	-,125	-,193	-,239	-			
10. Dif. Hiper.	-,451**	,387**	-,477**	-,240	-,119	-,256	-,415**	-,395**	,457**	-		
11. Dif. Rel. Pares †	-,275	,429**	-,452**	-,098	-,227	-,222	-,081	-,167	,271	,544***	-	
12. Dif. Prosoc. †	,011	,366**	-,332*	-,223	-,071	,210	-,321*	-,179	,109	-,027	,028	-
13. Dif Totais	-,498**	,472**	-,547***	-,134	-,075	-,221	-,306*	-,309*	,755**	,866**	,612***	,011

† Análise com correlação de Spearman, em função de distribuição não-normal

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 6 expõe as variáveis testadas para predizer os resultados da dimensão linguagem receptiva do IDADI. Nota-se que o primeiro modelo, com todas as variáveis que haviam apresentado correlações significativas com o desfecho, não apresentou nenhum preditor que significativamente contribuísse para variação nos valores da linguagem receptiva. Observou-se, contudo, que o quarto modelo permaneceu com duas variáveis como preditoras, apresentando um R ajustado de 0,24, ou seja, explicando 24% da variância no domínio de desenvolvimento da linguagem receptiva.

Tabela 6

Preditores da dimensão de Comunicação – Linguagem Receptiva do IDADI

Variáveis	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2 <i>B</i>	Modelo 3		
			<i>B</i>	β	IC 95% <i>B</i>
Constante	1,34	1,46*	1,23*		[0,06; 2,39]
Modulação (Absoluto)	0,07	0,07	0,08*	-0,33	[0,01; 0,16]
Idade da criança	-0,01	-0,01	-0,02*	0,33	[-0,04; -0,004]
Hiperatividade/Desatenção	-0,07	-0,07			
Reforço (Absoluto)	0,009				
<i>R</i> ²	0,30	0,30		0,28	
<i>F</i>	4,36**	5,94**		8,08***	
ΔR^2	0,23	0,25		0,24	

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Durbin-Watson: 2,524

média do VIF (fator de inflação da variância) do último modelo: 1,066

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 7 apresenta as variáveis investigadas no modelo que teve a dimensão linguagem expressiva como desfecho. Comportamentos do tipo *Ensino*, com valores relativos, apareceram como preditores significativos nos dois modelos testados. A renda familiar permaneceu no último, contudo não apresentou valor de predição estatisticamente significativo. O modelo final explicou 20% da variância dos escores em linguagem expressiva.

Tabela 7

Preditores da dimensão Comunicação – Linguagem Expressiva IDADI

Variáveis	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2		
		<i>B</i>	β	IC 95% <i>B</i>
Constante	0,16	0,54		[-0,51; 1,60]
Ensino (Relativo)	-0,08*	-0,09**	-0,39	[-0,16; -0,02]
Renda Familiar	0,12	0,16	0,28	[-0,003; 0,33]
Frequência de Leitura	0,19			
<i>R</i> ²	0,26		0,24	
<i>F</i>	4,38*		6,10**	
ΔR^2	0,20		0,20	

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Durbin-Watson: 2,556

média do VIF (fator de inflação da variância) do último modelo: 1,003

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 8 demonstra os modelos testados tendo a variável dificuldades emocionais da criança como desfecho. Foram inseridas no modelos as variáveis que apresentaram relação significativa com a subescala em questão. A escolaridade da mãe foi inserida por meio de variáveis *dummy*. Por questão de espaço e de praticidade, a Tabela 8 mostra os valores de apenas quatro dos últimos modelos. As primeiras variáveis a saírem no método *backward* foram a renda familiar, o valor relativo de *Narração*, e uma das categorias da escolaridade materna (Ensino Médio). O modelo final explicou 33% da variância nessa dimensão, tendo incluído as variáveis *Modulação* (valor relativo) e idade da criança, ambas com valores estatisticamente significativos.

Além desse modelo, foi testada uma versão alternativa tendo como desfecho as dificuldades emocionais da criança, na qual foram inseridas as categorias do estilo interativo medidas em valor absoluto. Foram inclusas as variáveis *Modulação* e *Convocação*. As outras variáveis foram as mesmas da análise anterior. Na presente investigação, três medidas permaneceram como estatisticamente significativas no modelo final. Foram elas *Modulação* ($\beta = -0,29$, $p < 0,05$) e as seguintes categorias da escolaridade materna: ensino superior ($\beta = -0,34$, $p < 0,05$) e pós-graduação ($\beta = -0,46$, $p < 0,01$). O modelo apresentou valor de R^2 igual a 0,40, predizendo, de maneira ajustada, 35% da variância no escore de dificuldades emocionais ($F(3, 39) = 8,76$; $p < 0,001$).

Tabela 8

Preditores das Dificuldades Emocionais do SDQ

Variáveis	Modelo 4 <i>B</i>	Modelo 5 <i>B</i>	Modelo 6 <i>B</i>	Modelo 7		
				<i>B</i>	β	IC 95% <i>B</i>
Constante	4,24	2,38	1,43	0,79		[-1,34; 2,94]
Modulação (Relativo)	-0,11	-0,09	-0,12	-0,12**	-0,36	[-0,22; -0,03]
Idade da criança	0,02	0,03	0,05	0,06**	0,46	[0,02; 0,09]
Ens. Fund x Pós-Grad (dummy)	-1,47	-1,61	-0,78			
Ens. Fund x Ens Sup (dummy)	-1,14	-1,21				
Convocação (Relativo)	-0,03					
<i>R</i> ²	0,43	0,42	0,38		0,36	
<i>F</i>	5,78***	6,89***	8,18***		11,60***	
ΔR^2	0,36	0,35	0,33		0,33	

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Durbin-Watson: 2,033

média do VIF (fator de inflação da variância) do último modelo: 1,005

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 9 apresenta as variáveis inseridas no modelo que teve os escores de dificuldades de hiperatividade/desatenção como desfecho. A variável escolaridade da mãe foi a única que se manteve como preditora significativa em todos os modelos testados, em especial os níveis mais altos: ensino superior e pós-graduação. Foi observado, também, que no modelo final o número absoluto de comportamentos de *Modulação* apareceu como um preditor. Entretanto, essa categoria do estilo interativo materno apresentou significância marginal ($p = 0,051$). O modelo final foi capaz de explicar 39% da variância nos escores em dificuldades de hiperatividade/desatenção.

Tabela 9

Preditores de Dificuldades de Hiperatividade e Desatenção do SDQ

Variáveis	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2 <i>B</i>	Modelo 3 <i>B</i>	Modelo 4		
				<i>B</i>	β	IC 95% <i>B</i>
Constante	7,71***	7,64***	7,60***	7,72***		[6,05; 9,40]
Ens. Fund. x Pós-Grad (<i>dummy</i>)	-3,50*	-3,63**	-3,54**	-3,72***	-0,61	[-5,84; -1,60]
Ens. Fund. x Ens Sup (<i>dummy</i>)	-3,39*	-3,46**	-3,38**	-3,47**	-0,55	[-5,58; -1,36]
Ens. Fund. x Ens Med (<i>dummy</i>)	-2,34	-2,33	-2,25	-2,39*	-0,31	[-4,67; -0,10]
Modulação (Absoluto)	-0,14	-0,14	-0,14	-0,18	-0,27	[-0,37; 0,001]
Linguagem Receptiva	-0,53	-0,53	-0,35			
Linguagem Expressiva	0,25	0,24				
Renda familiar	-0,03					
<i>R</i> ²	0,47	0,47	0,47		0,45	
<i>F</i>	4,22**	5,07***	6,22***		7,52***	
ΔR^2	0,36	0,37	0,39		0,39	

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Durbin-Watson: 2,053

média do VIF (fator de inflação da variância) do último modelo: 1,632

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

A Tabela 10 expõe os modelos testados para prever o escore total de dificuldades da criança. No modelo final permaneceram a escolaridade da mãe – todos os níveis – e a quantidade absoluta de comportamentos de *Modulação*, o qual explicou 50% da variância, em valor ajustado, do escore de dificuldades totais. Nesse caso, foi testado outro modelo de regressão com a variável relativa de Modulação, em vez da absoluta. Os índices se mantiveram muito semelhantes, permanecendo no modelo, de maneira estatisticamente significativa, as variáveis escolaridade da mãe e Modulação relativa. Pôde ser observada uma pequena queda no valor de predição ajustado desse segundo modelo, ficando em 0,49.

Tabela 10

Preditores de Dificuldades Totais do SDQ

Variáveis	Modelo 1 <i>B</i>	Modelo 2 <i>B</i>	Modelo 3		
			<i>B</i>	β	IC 95% <i>B</i>
Constante	19,89***	19,98***	19,21***		[15,83; 22,59]
Ens. Fund. x Pós-Grad. (<i>dummy</i>)	-10,13**	-9,99***	-9,69***	-0,68	[-14,05; -5,32]
Ens. Fund. x Ens. Sup. (<i>dummy</i>)	-7,77**	-7,69**	-7,49***	-0,50	[-11,83; -3,16]
Modulação (Absoluto)	-0,49*	-0,49*	-0,49*	-0,31	[-0,87; -0,10]
Ens. Fund. x Ens. Méd (<i>dummy</i>)	-5,46*	-5,46*	-5,40*	-0,30	[-10,12; -0,67]
Idade da criança	-0,01	-0,01			
Renda familiar	0,03				
<i>R</i> ²	0,55	0,55		0,55	
<i>F</i>	7,45***	9,19***		11,78***	
ΔR^2	0,48	0,49		0,50	

Nota: IC = Intervalo de Confiança

Durbin-Watson: 2,265

média do VIF (fator de inflação da variância) do último modelo: 1,613

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Os modelos testados demonstraram as variáveis do estilo interativo da mãe, durante uma interação de leitura compartilhada, que se mantiveram como predictoras significativas dos desfechos de desenvolvimento na infância e de dificuldades da criança. Esses resultados puderam ser observados mesmo quando variáveis altamente associadas a tais desfechos, como escolaridade da mãe e renda familiar, também estavam inseridas nos modelos. A próxima seção deste trabalho apresenta uma discussão mais aprofundada acerca dos resultados.

Discussão

O presente trabalho buscou investigar relações entre diferentes comportamentos da mãe em interação de leitura compartilhada e aspectos desenvolvimentais e de dificuldades na infância. As categorias observadas do estilo interativo materno apresentaram algumas associações significativas com variáveis do desenvolvimento infantil e de dificuldades da criança. Entretanto, comportamentos do tipo *Conexão*, que investigavam o quanto a mãe relaciona conteúdos do livro a elementos da vida da criança, não apresentaram nenhuma

relação com as outras medidas. Isso pode ser explicado pelo baixo número de vezes que esses comportamentos apareceram, não consistindo em intervenções tipicamente empregadas pelas mães.

Vandermaas-Peeler et al. (2012) investigaram o estilo interativo de pais e mães durante a leitura compartilhada e, além de também constatarem baixa frequência de *Conexão*, não encontraram associações significativas com outras variáveis investigadas, como sexo da criança ou do genitor. No estudo de DeBaryshe (1995), de modo semelhante, esses comportamentos foram os que menos apareceram. Flores et al. (2013), por sua vez, identificaram maior uso dessa categoria, sendo que falas que incentivavam a criança a relacionar a história com conteúdos próprios foram as mais utilizadas. Contudo, o estudo em questão avaliou o comportamento verbal de contadores de histórias em um hospital pediátrico, e não das figuras parentais. Os resultados de Hindman et al. (2008) obtiveram comportamentos similares como preditores significativos de escore em tarefa de nomeação de figuras ($r = 0,25$, $p = 0,001$). Todavia, a categoria que os autores relacionaram com o desfecho em questão considerou outros comportamentos, como definições explícitas de palavras, resumos da história e inferências sobre a narrativa. Seus resultados podem estar mais relacionados, portanto, a essas outras respostas parentais. Aram e Shapira (2012), por sua vez, encontraram uma relação significativa entre conexões com a vida da criança e o desenvolvimento da empatia ($r = 0,29$; $p < 0,01$) em estudo conduzido em Israel.

Comportamentos de chamar a atenção da criança e de engajá-la na leitura, categorizados como *Convocação*, mostraram-se positivamente correlacionados com renda familiar ($r = 0,31$; $p < 0,05$), e negativamente correlacionados com a idade da criança ($r = -0,41$; $p < 0,01$). Esses resultados indicam que essas práticas podem estar associadas a características sociodemográficas. Mães em faixas de renda familiar superiores parecem mais propensas a engajar seus filhos em uma interação de leitura. Essas características podem ter relação, da mesma forma, com uma maior familiaridade com esse tipo de atividade, uma vez que esses comportamentos também relacionaram positivamente com a frequência de práticas de leitura compartilhada no dia a dia ($r = 0,30$; $p < 0,05$). Mães parecem buscar mais o engajamento de seus filhos quando estes são mais novos, o que pode ser explicado por uma capacidade menor de crianças com menos idade em manter o foco da atenção por maior período de tempo. Assim, essas mães utilizariam mais intervenções para mantê-las focadas e entretidas com a leitura.

Comportamentos de *Convocação* não apresentaram nenhuma correlação com as medidas de desenvolvimento, o que também foi observado por estudos prévios. Bojczyk,

Davis, e Rana (2016), por exemplo, encontraram, no máximo, uma significância marginal em uma correlação fraca entre tais intervenções e linguagem expressiva ($r = 0,24$; $p = 0,066$). Dexter e Stacks (2014) não encontraram relação significativa entre *Convocação* e variáveis desenvolvimentais cognitivas e linguísticas, tanto receptiva quanto expressiva. Os autores encontraram, por outro lado, associações dessas práticas com outras características parentais, como responsividade ($r = 0,50$; $p < 0,01$) encorajamento ($r = 0,41$; $p < 0,05$) e instrução ($r = 0,54$; $p < 0,01$) – o que, conceitualmente, parecem similares aos comportamentos convocativos aqui investigados. Cline e Edwards (2016) também não identificaram a variação nesse tipo de prática como tendo relação ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância, mesmo avaliando em culturas diferentes (de língua inglesa ou espanhola).

Foi possível observar, contudo, correlações negativas estatisticamente significativas entre práticas de *Convocação* e dificuldades da criança, sendo elas emocionais ($r = -0,35$; $p < 0,05$), de hiperatividade e desatenção ($r = -0,33$; $p < 0,05$) e totais ($r = -0,36$; $p < 0,05$). Todas essas relações se deram com o valor absoluto desse comportamento, sendo que o valor relativo também apareceu associado às dificuldades emocionais ($r = -0,29$; $p < 0,05$), porém com menor tamanho de efeito. Esses resultados indicam que mães com maior frequência desse tipo de intervenção durante a interação têm crianças com menos indicadores de dificuldades na infância, sobretudo nas áreas citadas. Ainda, o valor relativo demonstra que filhos de mães que ocupam mais seu total de comportamentos com práticas de engajar a criança na atividade de leitura tendem a apresentar menos dificuldades emocionais. As análises de regressão linear mostram, contudo, que essa categoria não se manteve de maneira significativa em nenhum modelo. Tal resultado reforça o entendimento de que essas associações sejam melhor explicadas por variáveis terças, como renda familiar e escolaridade materna, as quais também apresentam relações importantes com os desfechos da infância.

Comportamentos de *Ensino*, quando medidos de forma relativa, apresentaram correlação negativa com o desenvolvimento da linguagem expressiva na infância ($r = -0,37$; $p < 0,01$). Esse resultado sugere que mães com estilo interativo muito permeado por esse tipo de prática têm filhos que apresentam menos habilidades relacionadas a expressar-se em contextos de comunicação. Em modelo de regressão que explicou, em valor ajustado, 20% da variação em linguagem expressiva, a categoria *Ensino* se manteve como preditor significativo ($\beta = -0,39$; $p < 0,01$). Renda familiar, outra variável incluída no modelo, não apresentou significância estatística. Isso reforça a importância (negativa) que o excesso de práticas mais

pedagógicas de instrução, nomeação, explicação pode significar para o desenvolvimento comunicacional, sobretudo expressivo.

Bojczyk et al. (2016) compreendem comportamentos semelhantes como estratégias de baixo nível de encorajamento à participação da criança. Da mesma forma, Blewitt e Langan (2016) classificam tais práticas, como simples nomeação de elementos, como pouco incentivo para a criança se expressar. Mães que não se conectam muito a seus filhos apresentam mais chance de se fixarem em níveis particulares de pura instrução, repetindo estratégias que não estimulam o progresso da criança (Carr & Pike, 2012).

Melzi et al. (2011) distinguem entre adultos mediadores “construtores”, que constroem a história juntamente à criança, e “contadores”, que simplesmente descrevem os elementos contidos no livro. As autoras perceberam que filhos de “construtores” falaram mais do que de “contadores” durante interação de leitura compartilhada. Uma mãe que ocupa a maior parte de suas intervenções com posturas meramente pedagógicas possibilita menos que a criança crie significados e estabeleça relações mais complexas entre as histórias. Isso pode afetar suas habilidades na construção de narrativas, o que é relacionado ao seu modo de se expressar. Dessa forma, pode ser mais interessante um estilo interativo que explore outras formas de prover narrativas às crianças ao compartilhar a leitura de um livro.

A frequência de leitura compartilhada também se mostrou relacionada ao desenvolvimento da linguagem expressiva ($r = 0,37$; $p < 0,01$), mas de maneira positiva. Desse modo, pensa-se que crianças com maior pontuação no escore de linguagem expressiva vivenciam mais momentos de leitura em suas casas com seus pais. Essa relação corrobora com o que foi observado por vários estudos prévios, os quais encontraram associações entre frequência de leitura e linguagem, tanto expressiva quanto receptiva (Aram & Aviram, 2009; Deckner et al., 2006; Raikes et al., 2006; Rodriguez et al., 2009). A quantidade de leitura compartilhada que mãe e criança praticam em casa não apresentou associação com nenhuma outra variável, resultado semelhante ao de Dexter e Stacks (2014).

A frequência de leitura não se manteve como preditor no modelo de regressão que teve a linguagem expressiva como desfecho, indicando que variáveis como um estilo interativo da mãe voltado para comportamentos de *Ensino* e como a renda familiar podem explicar melhor variações nesse aspecto do desenvolvimento. Resultados semelhantes aos de Roberts, Jurgens, e Burchinal (2005): a fala das mães durante a leitura compartilhada, e não a frequência com que praticavam a atividade em casa, predisse mais o vocabulário de crianças de dois a quatro anos. Além disso, a renda familiar também apareceu como fator relacionado à frequência de leitura em estudo de VanderMaas-Peeler et al. (2009).

A categoria *Reforço* correlacionou negativamente com a idade da criança, tanto em termos absolutos ($r = -0,50$; $p < 0,001$) quanto em relativos ($r = -0,43$; $p < 0,01$). Esse achado indica que quanto menor a criança, mais sua mãe tende a utilizar comportamentos que encorajam sua participação na interação de leitura, como elogios ou repetições. Essa associação pode ter relação com os comportamentos de *Convocação*, também relacionados à idade, no sentido de a criança mais jovem prender menos atenção nas tarefas e precisar de maior incentivo do adulto.

A mesma categoria, quando considerados os valores absolutos, apresentou correlação positiva significativa com o desenvolvimento da linguagem receptiva ($r = 0,30$; $p < 0,05$). Blewitt e Langan (2016) encontraram resultados no mesmo sentido, indicando que quanto mais o mediador favoreceu o engajamento da criança, melhor esta se saiu em tarefas de compreensão (com largo tamanho de efeito: η^2 parcial de 0,26) e de definição de palavras (com tamanho de efeito de médio a largo: η^2 parcial de 0,17).

Uma revisão realizada por Saint-Georges et al. (2013) sobre discurso direcionado à infância teve como umas das conclusões que a construção conjunta de entrosamento entre a díade e do estabelecimento de práticas circulares de reforço e incentivo pode ser crucial para o desenvolvimento cognitivo e verbal das crianças. Nessa linha, Landry et al. (2012) descreveram achados que relacionaram comportamentos de elogio e de incentivo à criança durante a leitura compartilhada a mais comentários da criança na interação e a maior facilidade em coordenar sua comunicação entre gestos verbais e gestuais.

Outro estudo apontou, com delineamento correlacional, para a importância da promoção de uma leitura interativa no desenvolvimento da linguagem receptiva ($r = 0,42$; $p < 0,05$) (Dexter & Stacks, 2014). Contudo, a relação não permaneceu significativa quando testada em modelo de regressão linear. Os resultados da presente pesquisa corroboram esses achados, uma vez que comportamentos da categoria *Reforço* não permaneceram no modelo que investigou fatores preditivos para a variação da linguagem receptiva.

A categoria *Narração* indica comportamentos da mãe empregados para contar a história que o livro narra. São intervenções utilizadas exclusivamente para descrever o que está se passando no conto lido, sem maiores articulações com outros elementos. Os estudos prévios consultados não costumam investigar associações desse tipo de comportamento com desfechos do desenvolvimento, embora já tenha sido observado por outros pesquisadores (Flores et al., 2013). No presente trabalho, essa categoria apareceu associada negativamente com a idade ($r = -0,30$; $p < 0,05$) e com a escolaridade da mãe ($r = 0,28$; $p < 0,05$), bem como com a renda familiar, na mesma direção ($r = -0,37$; $p < 0,01$). Cabe salientar que todas as

correlações observadas tratam dos valores relativos, ou seja, só ocorreram em referência a quanto a mãe ocupou suas práticas com esse tipo de comportamento específico. Mães que utilizam muito *Narração* tendem a ser mais novas e a ter menor renda, o que demonstra a importância dessas variáveis sociodemográficas para esse elemento do estilo interativo.

A categoria em questão, em valor relativo, apresentou forte correlação positiva com a idade da criança ($r = 0,68$; $p < 0,01$). Dessa forma, é possível pensar que há uma tendência das mães em deixarem de usar outros tipos de comportamentos à medida que seu filho cresce. Quanto mais velha a criança, mais o adulto parece se ater em intervenções descritivas da história, sem o emprego de outros recursos na leitura compartilhada.

Os resultados indicaram, também, associação positiva entre o escore relativo *Narração* e indicadores de dificuldades emocionais ($r = 0,34$; $p < 0,05$). Uma hipótese que explica essa relação é que o uso aumentado de comportamentos dessas características, associado ao menor emprego de outras estratégias de narrativa (com um propósito mais estimulante e incentivador), não abre espaço para uma participação maior da criança, em que ela possa se expressar e se colocar na história. Um estilo interativo materno mais voltado a aspectos descritivos e, no caso de narrativas, menos criativo, pode estar atrelado a crianças com menor oportunidade para vivenciar e compreender aspectos emocionais dos personagens de brincadeiras e de histórias – podendo acarretar em seus próprios recursos para lidar com demandas emocionais. Cabe ressaltar que a categoria *Ensino* (considerando, do mesmo modo, os escores relativos) também inclui comportamentos meramente descritivos, além de uma preocupação pedagógica, e apresentou correlações (mesmo fracas) positivas com a maioria dos escores de dificuldade da criança, e negativas com todas as dimensões do desenvolvimento infantil.

Os resultados da categoria *Narração*, contudo, não se mantiveram como preditores de dificuldades emocionais quando testados em modelo de regressão. Tal achado aponta para uma hipótese alternativa: a relação entre comportamentos utilizados apenas para narrar a história e os recursos emocionais da criança pode estar sendo influenciada por outras variáveis, como aspectos sociodemográficos e como a qualidade emocional da interação entre mãe e criança.

O uso de expressões paralinguísticas e de acentuadas variações na prosódia durante as narrativas foi o elemento do estilo interativo materno mais relacionado às variáveis investigadas como desfecho. Os valores de *Modulação*, tanto absolutos quanto relativos, apareceram associados exatamente às mesmas medidas, sociodemográficas e características da criança. A quantidade total desses comportamentos sempre apresentou, comparada à

quantidade relativa, maior tamanho de efeito nas correlações encontradas. Os índices de correlação encontrados entre as variáveis estudadas e a categoria em questão variaram de 0,33 a 0,50, podendo ser conferidos na Tabela 4.

Modulação correlacionou, de maneira positiva, com o desenvolvimento da linguagem receptiva e, de maneira negativa, com os escores de dificuldades emocionais, de hiperatividade e desatenção, de relação com pares e de dificuldades totais, sendo esta última a correlação de maior tamanho de efeito ($r = 0,50$; $p < 0,001$) – quando considerado o valor absoluto. Com base nesses resultados, foram testados modelos de regressão linear múltipla para avaliar se comportamentos de *Modulação* se mantinham como preditores significativos dessas variáveis, mesmo ao lado de variáveis sociodemográficas também relacionadas aos desfechos estudados. A categoria aqui discutida permaneceu em quase todos os modelos como um preditor significativo, com exceção do que teve como variável predita as dificuldades na relação com pares.

Comportamentos de *Modulação* entraram no modelo que investigou preditores para a linguagem receptiva, o qual predisse, em valor ajustado, 24% de sua variação. A idade da criança também permaneceu no modelo de maneira significativa. A revisão sistemática de Saint-Georges et al. (2013), sobre como mães falam com seus filhos, aponta para hipóteses explicativas desse resultado. Como afirmam as autoras, padrões prosódicos nas narrativas maternas são mais informativos de estados psicológicos, e variações acentuadas nessa característica proveem as crianças com pistas confiáveis sobre intenções na comunicação. Aspectos de modulação no tom afetivo e na prosódia da fala materna representam um papel importante na aquisição da linguagem (Saint-Georges et al., 2013). Uma hipótese das autoras é que componentes prosódicos estão muito presentes em interações precoces nas díades mãe-bebê e, por conseguinte, no aprendizado dos primeiros códigos comunicacionais. Dessa forma, os benefícios dessas características linguística aparecem de maneira acentuada em anos posteriores, quando a criança enriquece sua comunicação com novas habilidades.

No modelo que investigou as dificuldades emocionais como desfecho, permaneceram a idade da criança, sendo esta a principal variável, e a categoria *Modulação* (valor relativo), ambas estatisticamente significativas. O modelo foi capaz de predizer 33% da variação do escore em dificuldades emocionais. Em modelo alternativo, utilizando os valores absolutos de *Modulação*, esta variável também se manteve significativa, porém ao lado de categorias da escolaridade materna (o modelo mostrou-se capaz de predizer 35%, em valor ajustado, da variável desfecho). Uma hipótese que pode ter relação com esses resultados é que, quanto mais velha a criança, mais sua mãe consegue notar queixas ou dificuldades de caráter

emocional – o que também pode ser influenciado pelo nível instrucional da cuidadora. Mesmo assim, salienta-se que a variável do estilo interativo manteve-se como um preditor importante. Os achados corroboram o que já havia sido apontado por Little e Carter (2005), que demonstraram que filhos de mães com menor disponibilidade emocional têm maior probabilidade de apresentarem dificuldades de regulação emocional. Comportamentos paralinguísticos e prosódicos avaliados nesse trabalho apontam para a presença de modulação afetiva no estilo de interação da mãe, reforçando a relação com os achados de Little e Carter (2005).

Ainda, conforme afirmam Licata, Kristen e Sodian (2016), pesquisas apontam para relações entre disponibilidade emocional materna e desenvolvimento socioemocional saudável em crianças. Na mesma linha, Nelson et al. (2011) observaram que a exposição acentuada de expressividade emocional a crianças pode aumentar sua capacidade de interpretar e significar emoções em várias situações. Cabe salientar que nenhuma variável estudada no presente trabalho, sobretudo a categoria *Modulação* aqui discutida, apresentou alguma relação com o desenvolvimento socioemocional da criança. Dessa forma, os achados observados sugerem que estilos interativos marcados por variação prosódica e recursos paralinguísticos cumprem maior papel de prevenção às dificuldades emocionais, mas não de estimular o desenvolvimento socioemocional.

Outro modelo buscou investigar os preditores das dificuldades em relação a hiperatividade e desatenção. A escolaridade da mãe foi a única variável que se manteve como preditora significativa, com poder de predição de 39% da variação no desfecho estudado. A categoria de comportamentos de *Modulação* apresentou significância estatística marginal ($p = 0,051$). Estudos prévios descrevem achados que direcionam para uma relação mais aparente entre essas variáveis. O trabalho de Daunic et al. (2013) constatou que uma interação de leitura compartilhada permeada por conteúdo emocional está relacionada a maior capacidade de autorregulação comportamental da criança. Do mesmo modo, Saint-Georges et al. (2013) discutem como uma fala materna com modulação de afeto acentuada pode, indiretamente, ajudar a regular a hiperexcitação e o foco atencional da criança. Essa relação estaria relacionada ao êxito alcançado pela mãe com esse estilo interativo em tranquilizar seu filho e em manter sua atenção na interação. Isso teria implicações em proteger a criança de queixas futuras de agitação acentuada.

Por fim, o último modelo testado contou com os escores totais de dificuldades como variável desfecho. Com escolaridade da mãe e a categoria *Modulação*, esse foi o modelo que mais predisse a variação do desfecho, obtendo 51% em valor ajustado. Tal resultado era

esperado, uma vez que essas variáveis correlacionaram significativamente com os subescores que compõe a medida de dificuldades totais. Para além do que já foi discutido, cabe citar o estudo de Easterbrooks, Bureau e Lyons-Ruth (2012), o qual demonstrou que menor disponibilidade emocional em mães está associado a maiores níveis de psicopatologia nas crianças. Mais uma vez, argumenta-se sobre a importância de práticas que transmitam afeto e conteúdo emocional para a prevenção de dificuldades na infância.

Como último ponto a ser discutido, salienta-se que a medida de desenvolvimento cognitivo não obteve relação com nenhuma variável do estilo interativo materno em contexto de leitura compartilhada. De maneira geral, esse aspecto é pouco estudado na área que investiga os possíveis efeitos da interação de leitura para o desenvolvimento das crianças (Zauche et al., 2016). Contudo, ainda aparece mais vezes descrito em estudos prévios do que, por exemplo, o desenvolvimento socioemocional.

A literatura da área apresenta resultados controversos sobre o assunto. Alguns estudos, assim como este, não encontraram relações entre a leitura compartilhada e constructos cognitivos (Cline & Edwards, 2016; Dexter & Stacks, 2014). Contudo, outros autores descrevem associações entre, principalmente, a frequência com que a mãe lê para seu filho e o desenvolvimento cognitivo da criança (Baker, 2013; Tomopoulos et al., 2006). Raikes et al. (2006) apresentaram resultados indicando que tal influência só é observável a longo prazo, e quando a frequência de leitura no cotidiano da díade é muito alta – todos os dias, sendo mais exato. Outro ponto importante é que a maioria dos estudos busca correlacionar a interação de leitura compartilhada com medidas cognitivas relacionadas a constructos neurocognitivos. Favez (2011), por outro lado, aponta para associações aparentes entre o contato com histórias e narrativas e domínios sociocognitivos, como a capacidade de inferir e compreender estados mentais alheios, o que foi demonstrado por Aram et al. (2013) e Rodrigues et al. (2012). De qualquer forma, tais relações podem ser exploradas em estudos futuros.

Considerações Finais

O presente estudo buscou investigar as relações entre diferentes categorias de comportamento presentes no estilo interativo materno em contexto de leitura compartilhada e características da criança, como marcos desenvolvimentais e indicadores de dificuldades na infância. Por meio de um delineamento correlacional e da aplicação de modelos de regressão, alguns resultados puderam ser observados.

Os principais achados indicaram que um estilo interativo materno na leitura compartilhada que se atém muito a práticas pedagógicas, ou meramente descritivas, podem não favorecer o desenvolvimento, em especial linguístico e comunicacional. Tal fenômeno pode ter relação com um tipo de interação que impossibilite à criança uma postura mais ativa, criativa e autoral no meio de uma narrativa. Por outro lado, uma postura da mãe marcadamente afetiva, com um número significativo de variações na prosódia da linguagem e de recursos paralinguísticos – como uso de interjeições, risadas, comunicação gestual, etc. – pode significar um fator importante na prevenção de dificuldades na infância, sobretudo emocionais e comportamentais. Tal afirmação se deve ao achado de que mães com maior modulação emocional na leitura compartilhada têm filhos com menos índices de dificuldades.

Dito isso, é relevante também não ignorar a importância acentuada da escolaridade materna, variável que apareceu como um preditor relevante para as características da criança em metade dos modelos de regressão testados e que predisseram significativamente a variável desfecho. Esse achado, no estudo do desenvolvimento infantil, é esperado, uma vez que boa parte da literatura disponível encontra relações entre essa característica da mãe e aspectos de seus filhos, sejam cognitivos, sociais, emocionais ou comportamentais. Mesmo assim, algumas variáveis aqui estudadas permaneceram significativas nos modelos de regressão – principalmente *Ensino e Modulação* -, o que demonstra a relevância do estilo de interação materna para o desenvolvimento infantil.

É possível apontar algumas limitações do presente estudo, como contar apenas com medidas de relato parental para avaliação das características da criança. É interessante que pesquisas futuras explorem as relações aqui encontradas por meio de outras medidas, como testes psicológicos de performance ou métodos que priorizem a observação das crianças. Além disso, em função de um reduzido tamanho amostral, existe a possibilidade de efeitos mais fracos, mas existentes, de relação entre as variáveis terem permanecido imperceptíveis. Trabalhos que contem com maior número de participantes podem observar outros resultados a partir de análises com maior poder estatístico.

Por fim, sugere-se que estudos futuros investiguem o conteúdo emocional presente no estilo interativo parental e seus possíveis correlatos e efeitos com aspectos desenvolvimentais da infância. O presente estudo demonstrou a importância de se investigar características e práticas maternas não apenas para o alcance de marcos desenvolvimentais, mas também para prevenção de dificuldades psicológicas que podem surgir ao longo do desenvolvimento. Recomenda-se que pesquisas futuras possam levar ambos os aspectos em consideração.

REFLEXÕES FINAIS

Relações possíveis entre narratividade, práticas parentais e desenvolvimento infantil

É possível dizer que o intuito deste trabalho foi, de maneira geral, explorar possíveis benefícios de diferentes práticas que o adulto emprega na relação com uma criança. Mais especificamente, buscou-se estudar essas condutas tomadas em contextos que possibilitem o advento de histórias infantis, as quais fomentam trocas de narrativa entre duas pessoas. Pode-se pensar, dessa forma, que o trabalho sustenta-se sobre duas teses principais: a de que o estilo interativo do adulto – aqui estudado por meio da figura materna – pode promover um desenvolvimento saudável; e a de que o contexto de leitura compartilhada é válido para elucidar práticas parentais positivas para as crianças desenvolverem-se.

A partir da discussão teórica realizada, da consulta a diferentes autores da área e da pesquisa empírica conduzida, acredita-se que a totalidade do trabalho apoia uma afirmação positiva para as teses supracitadas. Os caminhos tomados pelo adulto para cuidar, interagir, transmitir afeto e conhecimento para seus filhos parecem constituir um aspecto fundamental do meio em que crescem os sujeitos. Além disso, o encontro que ocorre ao redor de um livro infantil pode representar um cenário favorável a trocas positivas e estimuladoras. Nesse sentido, cabe questionar que relevância tem o fato de um adulto ler para seu filho, ou a maneira com que essa transmissão narrativa é feita. Este trabalho se soma a outros – muitos citados ao longo do texto – ao indicar que essa preocupação pode sim significar algum desfecho positivo ao longo da infância.

Como demonstrou Bruner (1986), as díades estabelecem rituais e jogos próprios, os quais são encenados em leitura de livros e contação de histórias. Outros pesquisadores, ainda, associam as atitudes observadas durante a leitura compartilhada a práticas parentais gerais e, conseqüentemente, ao vínculo estabelecido entre mãe e criança (Bus et al., 1997). Na mesma linha, o contexto de leitura compartilhada se mostrou como um cenário privilegiado de encenação de diversas práticas parentais, algumas que apareceram como mais positivas do que outras (vale lembrar que os comportamentos de *Ensino* apresentaram correlações negativas com as medidas desenvolvimentais). Práticas do adulto em uma interação de leitura são passíveis de serem compreendidas como componentes de seu estilo interativo mais amplo. Os modos de agir dos pais são indicados em cenários comunicativos como o que foi aqui investigado, justamente por estes contextos eliciarem maior interação entre a díade (Saint-Georges et al., 2013).

Outro ponto importante sustentado por este trabalho é que a forma com que toma a interação da díade durante a leitura também faz parte das narrativas que a criança vivencia. A condução de uma história influencia, de certa maneira, os possíveis efeitos daquilo que é narrado. Tal afirmação remete à discussão conceitual que Bruner (1986) apresenta a respeito da diferenciação entre fábula e *sjuzet*. O material bruto de um conto não sustenta, sozinho, a riqueza das narrativas. Parece ser preciso, além disso, uma forma de narrar que envolva e que engaje quem recebe a história. Assim, o adulto é um elemento fundamental no acesso que a criança possui a aspectos da narratividade. Como foi dito neste trabalho: “é o adulto que guia a criança pelas emoções de um conto”.

Em suma, se o estilo interativo faz parte da narração, então faz parte também da maneira com que a criança irá se beneficiar do contato com o adulto e com as histórias. Por meio das práticas do adulto, o ser em desenvolvimento adquire as matrizes da linguagem, das relações sociais e, portanto, da capacidade de narrar sobre si e sobre o outro. Aqui vale lembrar os estudos de De Conti e Bezerra (2013) e de Rodrigues (2013), os quais apontaram para a influência das histórias na produção de narrativas e de termos mentais, como pensamentos, desejos, emoções e intenções, pelas crianças.

Os resultados do artigo empírico sinalizam relações entre o estilo interativo materno e algumas características da criança. A principal conclusão que se aponta é, por conseguinte, o papel da mediação do adulto nas vivências da criança como um fator preventivo a dificuldades na infância. Uma mediação positiva parece ser aquela permeada com maior modulação afetiva e comunicações emocionais. Por outro lado, práticas muito diretivas e pedagógicas, no contexto da interação mãe-criança, parecem não favorecer o desenvolvimento da mesma forma. É importante que, no contato com a infância, sejam estimuladas interações e trocas que incentivem a vivência emocional e que, além disso, possibilitem experiências ricas em narrativa.

REFERÊNCIAS

- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' Storybook Reading and Kindergartners' Socioemotional and Literacy Development. *Reading Psychology, 30*(2), 175–194. <http://doi.org/10.1080/02702710802275348>
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 111–122. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>
- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy Development. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 2*, 55–65.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184–197. <http://doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology, 150*, 404–410. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006>
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. University of Wisconsin Press.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão E Crítica, 16*(3), 525–535. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300011>
- Bruner, J. (1986). *Realidade Mental, Mundos Possíveis* (1st ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação* (1st ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research, 71*(1), 691–711. Retrieved from

https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf

- Bus, A. G., Belsky, J., van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 81–98. [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90044-2](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90044-2)
- Caldin, C. F. (2003). A função social da leitura da literatura infantil. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia, 15*(1), 47–58. <http://doi.org/10.5007/1518-2924.2003v8n15p47>
- Carr, A., & Pike, A. (2012). Maternal Scaffolding Behavior: Links With Parenting Style and Maternal Education. *Developmental Psychology, 48*(2), 543–551. <http://doi.org/10.1037/a0025888>
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2016). Parent–Child Book-Reading Styles, Emotional Quality, and Changes in Early Head Start Children’s Cognitive Scores. *Early Education and Development, 1*–18. <http://doi.org/10.1080/10409289.2016.1177392>
- Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., ... Gleaton, J. (2013). Brief Report: Integrating Social-Emotional Learning with Literacy Instruction: An Intervention for Children at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 43–51. <http://doi.org/10.2307/23890743>
- De Conti, L., & Bezerra, I. G. (2013). Contos e narrativas infantis: Análise das lógicas de organização narrativa. In A. Roazzi & T. M. Sperb (Eds.), *O Desenvolvimento de Competencias Sociocognitivas: Novas perspectivas* (1st ed., pp. 37–61). São Paulo: Vetor Editora.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*(1), 1–20. [http://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](http://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6)
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Dexter, C. A., & Stacks, A. M. (2014). A preliminary investigation of the relationship between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-income families. *Journal of Research in Childhood Education, 28*(3), 394–410.

<http://doi.org/10.1080/02568543.2014.913278>

- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 351–365. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.001>
- Easterbrooks, M. A., Bureau, J.-F., & Lyons-Ruth, K. (2012). Developmental correlates and predictors of emotional availability in mother-child interaction: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Development and Psychopathology*, 24, 65–78. <http://doi.org/10.1017/S0954579411000666>
- Fagundes, A. J. D. F. M. (2015). *Descrição, Definição e Registro de Comportamento* (17th ed.). São Paulo: Edicon.
- Favez, N. (2011). Elaboration and regulation of lived emotion in preschoolers' autobiographical narratives: The role of maternal conversational cooperation. *Narrative Inquiry*, 21(1), 1–23. <http://doi.org/10.1075/ni.21.1.01fav>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications.
- Flavell, J., Mille, P., & Miller, S. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fleitlich, B., Cortázar, P. G., & Goodman, R. (2000). Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ). *Infanto Revista de Neuropsiquiatria Da Infância E Adolescência*, 8(1), 44–50. Retrieved from <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-275954>
- Fleitlich, B., & Goodman, R. (2001). Social factors associated with child mental health problems in Brazil: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 323, 599–600. <http://doi.org/10.1136/bmj.323.7313.599>
- Flores, E. P., Santos, G. F. de A., Amadeu, L. F. da M., & Dias, A. de R. (2013). Leitura Compartilhada em um Hospital Pediátrico: Análise do Comportamento Verbal dos Contadores. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 26(4), 711–720. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400011>
- Frier, C. (2006). Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 8, 327–359. <http://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p327-359>

- Furnari, E. (2007). *Zuza e Arquimedes* (3rd ed.). São Paulo: Editora Paulinas.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6th ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005>
- Howard, S. J., Powell, T., Vasseleu, E., Johnstone, S., & Melhuish, E. (2016). Enhancing Preschoolers' Executive Functions Through Embedding Cognitive Activities in Shared Book Reading. *Educational Psychology Review*, 29(1), 153–174. <http://doi.org/10.1007/s10648-016-9364-4>
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3–13. <http://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Kassow, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1(1), 1–9.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <http://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent–child interactions during shared book reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969–986. <http://doi.org/10.1037/a0026400>
- Larkina, M., & Bauer, P. J. (2010). The role of maternal verbal, affective, and behavioral support in preschool children's independent and collaborative autobiographical memory reports. *Cognitive Development*, 25(4), 309–324. <http://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.08.008>
- Leão, L. de C. (2007). O Tempo para a Leitura: Subjetividade e Literatura Infantil. *Diálogo Educacional*, 7(20), 43–50.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing Vocabulary, Print Awareness and

- Phonological Awareness through Shared Storybook Reading with Low-Income Preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <http://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Licata, M., Kristen, S., & Sodian, B. (2016). Mother–Child Interaction as a Cradle of Theory of Mind: The Role of Maternal Emotional Availability. *Social Development*, 25(1), 139–156. <http://doi.org/10.1111/sode.12131>
- Little, C., & Carter, A. S. (2005). Negative emotional reactivity and regulation in 12-month-olds following emotional challenge: Contributions of maternal-infant emotional availability in a low-income sample. *Infant Mental Health Journal*, 26, 354–368. <http://doi.org/10.1002/imhj.20055>
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1, 30–46. <http://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- Melzi, G., Schick, A. R., & Kennedy, J. L. (2011). Narrative Elaboration and Participation: Two Dimensions of Maternal Elicitation Style. *Child Development*, 82(4), 1282–1296. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01600.x>
- Miller, H. M. (2001). A dose of empathy. *The Reading Teacher*, 54, 380–381. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ619469>
- Moura, M. L. S. de, & Ribas, A. F. P. (2007). A Pesquisa Observacional e o Estudo da Interação Mãe-Bebê. In C. A. Piccinnini & M. L. S. Moura (Eds.), *Observando a Interação Pais-Bebê-Criança* (1st ed., pp. 103–130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S., & Blankson, A. N. (2011). Maternal Expressive Style and Children's Emotional Development. *Infant and Child Development*, 1–20. <http://doi.org/10.1002/icd>
- Obradović, J., Yousafzai, A. K., Finch, J. E., & Rasheed, M. A. (2016). Maternal scaffolding and home stimulation: Key mediators of early intervention effects on children's cognitive development. *Developmental Psychology*, 52(9), 1409–1421. <http://doi.org/10.1037/dev0000182>
- Paschall, K. W., & Mastergeorge, A. M. (2016). A review of 25 years of research in bidirectionality in parent-child relationships: An examination of methodological

- approaches. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 442–451.
<http://doi.org/10.1177/0165025415607379>
- Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2013). Aspectos sociocognitivos no desenvolvimento inicial da linguagem: input linguístico, interação social, atenção conjunta e emoção. In A. Roazzi & T. Sperb (Eds.), *O Desenvolvimento de Competências Sociocognitivas* (1st ed., pp. 13–36). São Paulo: Vetor Editora.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler: ou como resistir à adversidade* (1st ed.). São Paulo: Editora 34.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359. [http://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](http://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Robson, C. (2011). *Real World Research: a resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Cornwall, UK: John Wiley & Sons.
- Rodrigues, M. C. (2013). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: subsídios teórico-práticos. In A. Roazzi & T. Sperb (Eds.), *O Desenvolvimento de competências sociocognitivas: Novas perspectivas*. (1st ed., pp. 63–93). São Paulo: Vetor Editora.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Mediated Reading with a Social Cognitive Approach: Assessment of a Research Intervention. *Paidéia*, 22(53), 393–402.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201311>
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677–694.
<http://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003>
- Rollo, D., & Sulla, F. (2016). Maternal talk in cognitive development: Relations between

- Psychological Lexicon, Semantic Development, Empathy, and Temperament. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–10. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00394>
- Saint-georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., ... Cohen, D. (2013). Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). *PLoS One*, 8(10), 1–17. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>
- Santana, S. de M., Roazzi, A., & Dias, M. das G. B. B. (2006). Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 11(1), 71–78. <http://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100009>
- Saur, A. M., & Loureiro, S. R. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades : revisão da literatura. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 619–629. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a16.pdf>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de Pesquisa em Psicologia* (9th ed.). Porto Alegre, RS: AMGH.
- Silva, M. A. (2017). *Construção e Estudo de Evidências de Validade e Fidedignidade do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, R. de L. M. da, Rodrigues, M. C., & Silveira, F. F. (2012). Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. *Psicologia Em Pesquisa*, 6(2), 151–159. <http://doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200008>
- Thomas, S. A., Cotton, W., Pan, X., & Ratliff-Shaub, K. (2012). Comparison of systematic developmental surveillance with standardized developmental screening in primary care. *Clinical Pediatrics*, 51(2), 154–159. <http://doi.org/10.1177/0009922811420711>
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W., & Mendelsohn, A. L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72–78. <http://doi.org/10.1016/j.ambp.2005.10.001>
- VanderMaas-Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., & Sassine, B. (2009). Social contexts of development: Parent-child interactions during reading and play. *Journal of Early*

Childhood Literacy, 9(3), 295–317. <http://doi.org/10.1177/1468798409345112>

Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., & Brillhart, C. (2012). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415–442. <http://doi.org/10.1177/1468798411417381>

Velandia, N. A. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 33–46. Retrieved from http://www.researchgate.net/publication/282188846_La_lectura_conjunta_y_la_interaccion_entre_adultos_y_nios_de_3-5_aos._Revisin_de_antecedentes

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Woerner, W., Fleitlich-Bilyk, B., Martinussen, R., Fletcher, J., Cucchiaro, G Dalgarrondo, P., Lui, M., & Tannock, R. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire overseas: evaluations and applications of the SDQ beyond Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 47–54. <http://doi.org/10.1007/s00787-004-2008-0>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318–333. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Dados sobre a pesquisa:

1. Título: Práticas parentais facilitadoras no início da vida da criança e suas associações com o desenvolvimento infantil

2. Pesquisadora Responsável: Dr^a. Denise Ruschel Bandeira (Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

3. Pesquisadores Executantes: Giovanna Nunes Cauduro e Chrystian da Rosa Kroeff (Mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

4. Avaliação do risco da pesquisa: (X) Mínimo () Baixo () Médio () Maior

5. Riscos e inconveniências: Os procedimentos desta pesquisa têm risco mínimo. Os inconvenientes que podem acontecer são você ter que dispor de tempo para responder aos questionários e comparecer às dependências da UFRGS ou você sentir algum tipo de cansaço, ansiedade ou emoção ao participar da atividade. Contudo, para minimizar este último inconveniente, cuidamos de escolher colaboradores com formação para responder a suas dúvidas e auxiliar no que for necessário.

6. Duração da pesquisa: A pesquisa será realizada até março de 2018. Contudo, a sua participação consistirá em responder a três questionários, sendo um de informações sócio demográficas e dois sobre o desenvolvimento do seu filho(a). Trata-se de uma atividade com duração aproximada de 40 minutos. Após preencher os questionários, você participará de uma atividade conjunta com seu filho, que será gravada em vídeo.

7. Justificativa e objetivo: As atitudes dos pais do nascimento aos cinco anos de idade dos filhos vêm sendo estudadas e estão relacionadas com alguns desfechos importantes no desenvolvimento infantil. Algumas práticas podem estar associadas a comportamentos inadequados em crianças em idade escolar e início da adolescência. Entender a relação de práticas parentais e os domínios do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida auxilia na criação de programas de auxílio a pais e, também, na detecção precoce de práticas inadequadas que podem dificultar o crescimento saudável dos filhos. O objetivo dessa pesquisa é entender como esses dois objetos de estudo se relacionam e como os pais podem ajudar no desenvolvimento adequado dos filhos. Para isso, estamos contando com a colaboração de vários pais de crianças, com e sem problemas de desenvolvimento, para entender como ocorre este fenômeno.

8. Procedimentos: Caso concorde em participar desta pesquisa, você será convidado a responder a três questionários sobre o desenvolvimento do seu filho e a participar de uma atividade com seu filho, que será gravada em vídeo. O procedimento todo ocorrerá no mesmo dia nas dependências do Instituto de Psicologia da UFRGS, e terá duração aproximada de 40 minutos.

9. Potenciais benefícios: A sua participação nesta pesquisa beneficiará o desenvolvimento da ciência e a prática de profissionais de saúde no nosso país com o entendimento da relação entre práticas parentais e o desenvolvimento infantil. Participando deste estudo você poderá contribuir para que futuros programas de treino parental sejam desenvolvidos e famílias sejam beneficiadas. Seu filho(a) e outras crianças poderão se beneficiar dos produtos desta pesquisa pois seus pais poderão adequar

algumas de suas práticas a fim de melhorar a relação com os filhos e seu desenvolvimento nas mais diversas áreas.

Como participante, você terá assegurado os seguintes direitos:

1. Participação voluntária: Sua participação na pesquisa é voluntária e você só precisa assinar este termo caso deseje participar.

2. Direito de não participar ou interromper sua participação no estudo: Você pode interromper a sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo para você.

3. Sigilo e privacidade: O material produzido na avaliação (questionários preenchidos) ficará arquivado em local seguro na sede do Grupo de Estudo, Aplicação e Pesquisa em Avaliação Psicológica (GEAPAP), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por um período mínimo de cinco anos. Os dados coletados serão publicados em periódicos científicos, e garantimos que seu anonimato e de seu filho(a) serão assegurados. A identificação de vocês poderá ser realizada somente pela equipe envolvida diretamente com a pesquisa.

4. Direito à informação: Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações com a Prof^a. Dr^a. Denise Bandeira ou com os pesquisadores Giovanna Cauduro (0xx51) 98183-5185 e Chrystian Kroeff (0xx51) 999553622 ou pelo e-mail geapap@ufrgs.br. Você poderá obter mais informações e esclarecer suas dúvidas.

5. Direito de informação sobre aspectos éticos da pesquisa: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética desta pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone (0xx51) 3308-5698, ou e-mail cep-psico@ufrgs.br, localizado à Rua Ramiro Barcelos, 2.600. A presente pesquisa foi aprovada por este Comitê de Ética, que está à disposição para esclarecimentos.

6. Despesas e compensações: Você não terá despesas ou compensações financeiras ao participar da pesquisa.

7. Garantia de assistência: Caso, durante a participação na pesquisa, entendamos que você ou seu filho necessitem de algum tipo de atendimento e assim você deseje, nós lhe informaremos acerca de locais de assistência.

Nome do Participante: _____

Telefone: (____) _____ - **E-mail:** _____

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li sobre o estudo “Práticas parentais positivas no início da vida da criança e seus impactos no desenvolvimento infantil”. Concordo voluntariamente com a minha participação e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Data: ___/___/_____ Assinatura do participante: _____

Assinatura do responsável pelo estudo: _____

ANEXO II
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS E DESENVOLVIMENTAIS

1) DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Data de hoje ____/____/____	Data de Nascimento ____/____/____	Idade _____ anos	Sexo <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/> Outro
---------------------------------------	---	----------------------------	---

Parentesco com a criança: Mãe Pai Outro: qual? _____

Cidade de residência: _____ **Estado:** (ex.: RS, SP) _____

Etnia: Branco Negro Asiático Índio Pardo Outro: _____

2) DADOS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICOS

2.1) Marque o seu estado civil atual (escolha a melhor opção)

- Solteiro(a) sem relacionamento Viúvo(a) em relacionamento
 Solteiro(a) em relacionamento Viúvo(a) sem relacionamento
 Casado(a) ou morando junto com companheiro(a) Divorciado(a) ou separado(a) sem outro relacionamento
 Divorciado(a) ou separado(a) sem outro relacionamento Outro: _____

2.2) Você tem um relacionamento estável com o pai/mãe da criança sobre a qual você está respondendo o questionário? Não Sim

2.3) Caso não tenha um relacionamento estável com o pai/mãe da criança, você tem contato com ele/ela? Não Sim. Com que frequência? _____

2.4) Se você tem um companheiro(a), como você avalia, de modo geral, sua relação com ele/ela?

- 1 - Nada Satisfatória 4 - Muito Satisfatória
 2 - Pouco Satisfatória 5 - Totalmente satisfatória
 3 - Neutra

2.5) Você mora na mesma residência do seu/sua filho(a)? Não Sim

2.6) Com quem vive o seu filho(a) sobre o qual você está respondendo esse questionário?

- Com os pais (*mãe e pai*) Com os avós (*maternos e/ou paternos*)
 Somente com o pai ou com a mãe Com familiares (*tios e/ou primos*)
 Com o pai e com a mãe em regime de guarda compartilhada Em uma instituição (*abrigo, hospital, ou outros*)
 Com a família (*mãe e/ou pai e irmãos*) Outro

2.7) Você convive diariamente com seu filho(a)? Sim Não

2.8) Seu filho (a) nasceu de gestação múltipla (ex: gêmeos, trigêmeos)? Não Sim Não sei informar

2.9) Quantos filhos você tem? 1 2 3 4 5 ou +

2.10) Se você tem outros filhos, qual a ordem de nascimento do filho(a) sobre o(a) qual você está respondendo o questionário? (Escreva apenas o número. Ex: se o filho(a) foi o primeiro a nascer, escreva 1; se o filho(a) foi o terceiro a nascer, escreva 3): _____

2.11) Marque a sua escolaridade e a do pai (ou mãe) do seu filho

Você		Pai/mãe	
<input type="radio"/> Não sei	<input type="radio"/> 8º ano fundamental	<input type="radio"/> Não sei	<input type="radio"/> 8º ano fundamental
<input type="radio"/> 1º ano fundamental	<input type="radio"/> 9º ano fundamental	<input type="radio"/> 1º ano fundamental	<input type="radio"/> 9º ano fundamental
<input type="radio"/> 2º ano fundamental	<input type="radio"/> 1º ano médio	<input type="radio"/> 2º ano fundamental	<input type="radio"/> 1º ano médio
<input type="radio"/> 3º ano fundamental	<input type="radio"/> 2º ano médio	<input type="radio"/> 3º ano fundamental	<input type="radio"/> 2º ano médio
<input type="radio"/> 4º ano fundamental	<input type="radio"/> 3º ano médio	<input type="radio"/> 4º ano fundamental	<input type="radio"/> 3º ano médio
<input type="radio"/> 5º ano fundamental	<input type="radio"/> Superior incomp.	<input type="radio"/> 5º ano fundamental	<input type="radio"/> Superior incomp.
<input type="radio"/> 6º ano fundamental	<input type="radio"/> Superior	<input type="radio"/> 6º ano fundamental	<input type="radio"/> Superior
<input type="radio"/> 7º ano fundamental	<input type="radio"/> Pós-graduação	<input type="radio"/> 7º ano fundamental	<input type="radio"/> Pós-graduação

2.12) Se você e o pai/mãe do seu filho têm curso de nível superior (ou está cursando), por favor, indique qual.

Você: _____ Pai/mãe: _____

2.13) Qual a sua ocupação atual? Marque a opção que melhor represente sua condição atual.

- | | | |
|---|---|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> Trabalho | <input type="radio"/> Desempregado | <input type="radio"/> Do lar |
| <input type="radio"/> Estudo | <input type="radio"/> Aposentado | <input type="radio"/> Licença saúde |
| <input type="radio"/> Trabalho e Estudo | <input type="radio"/> Aposentado/ trabalho ou
Estudo | <input type="radio"/> Outro: _____ |

2.14) Qual a renda mensal de sua família (soma dos rendimentos de todos os que trabalham na casa, com ou sem vínculo empregatício)? Valor: _____

2.15) Qual a categoria que melhor descreve a renda da sua família?

- Menor que 1 salário mínimo (menor que R\$ 880,00)
- Entre 1 a 2 salários mínimos (entre R\$ 880,00 e R\$ 1760)
- Acima de 2 até 3 salários mínimos (entre R\$ 1.760,00 e 2.640,00)
- Acima de 3 até 4 salários mínimos (entre R\$ 2.640,00 e 3.520,00)
- Acima de 4 até 5 salários mínimos (entre R\$ 3.520,00 e R\$ 4.400,00)
- Acima de 5 até 10 salários mínimos (entre R\$ 4.400,00 e R\$ 5280,00)
- Acima de 10 até 15 salários mínimos (entre R\$ 8.800,00 e R\$ 13.200,00)
- Acima de 15 salários mínimos (maior que R\$ 13.200,00)

2.16) Quantas pessoas vivem dessa renda, incluindo você? _____

2.17) Por favor, indique quantos destes itens existem em sua casa:

Itens	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	<input type="radio"/>				
Rádio	<input type="radio"/>				
Banheiro	<input type="radio"/>				
Automóvel	<input type="radio"/>				
Empregada mensalista	<input type="radio"/>				
Aspirador de pó	<input type="radio"/>				
Máquina de lavar	<input type="radio"/>				
Videocassete e/ou DVD/Bluray	<input type="radio"/>				
Geladeira	<input type="radio"/>				
Freezer (ou parte da geladeira duplex)	<input type="radio"/>				
Computador	<input type="radio"/>				

3) DADOS SOBRE OS GENITORES DA CRIANÇA E CONDIÇÕES DE SAÚDE NA GRAVIDEZ

3.1) Você (ou a mãe biológica, em caso de adoção) e o pai biológico da criança são (eram) parentes próximos (primeiro e segundo graus)? Não Sim Não sei informar

3.2) Como você avalia que estava a sua saúde (ou da mãe biológica da criança) durante a gravidez?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. Totalmente ruim | <input type="radio"/> 4. Parcialmente boa |
| <input type="radio"/> 2. Parcialmente ruim | <input type="radio"/> 5. Totalmente boa |
| <input type="radio"/> 3. Nem boa e nem ruim | <input type="radio"/> 6. Não sei informar |

3.3) Você (ou a mãe biológica da criança) teve algum problema de saúde durante a gestação?

Não Sim. Se sim, qual(is)? Relatar necessidade de fazer repouso, tratamento ou internação:

3.4) Marque um X para indicar que a mãe da criança teve um ou mais destes problemas de saúde durante a gravidez:

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Pré-eclâmpsia | <input type="radio"/> Ansiedade aumentada |
| <input type="radio"/> Diabetes gestacional | <input type="radio"/> Estresse aumentado |
| <input type="radio"/> Anemia | <input type="radio"/> Emoções mudando muito |
| <input type="radio"/> Rubéola | <input type="radio"/> Depressão |
| <input type="radio"/> Hipotireoidismo ou hipertireoidismo | <input type="radio"/> Esquizofrenia/ outro Transtorno Psicótico |
| <input type="radio"/> DST (ex: AIDS, Sífilis) | <input type="radio"/> Outro problema psicológico. Qual? _____ |
| <input type="radio"/> Infecções Urinárias | <input type="radio"/> Outro transtorno psiquiátrico. Qual? _____ |
| <input type="radio"/> Outro tipo de infecção. Qual? _____ | |
| <input type="radio"/> Doença cardíaca. Qual? _____ | |
| <input type="radio"/> Outro tipo de doença. Qual? _____ | |

3.5) Por favor, indique se, durante a gravidez, você (ou a mãe biológica da criança) fez:

	Não	Sim	Se sim, quanto tempo?	Não sei
Tratamento psiquiátrico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____	<input type="radio"/>
Tratamento psicológico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____	<input type="radio"/>
Tratamento neurológico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____	<input type="radio"/>

3.6) Por favor, indique se, durante a gravidez, você (ou a mãe biológica da criança) fez uso de:

	Não	Sim	Não sei	Se sim, considere se durante a gestação o uso foi:
Cigarros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Todo dia <input type="radio"/> Alguns meses <input type="radio"/> Poucas vezes
Bebida Alcoólica (de qualquer tipo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Todo dia <input type="radio"/> Alguns meses <input type="radio"/> Poucas vezes
Drogas ilícitas (ex. maconha, cocaína, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Todo dia <input type="radio"/> Alguns meses <input type="radio"/> Poucas vezes
Medicamentos controlados sem prescrição médica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Todo dia <input type="radio"/> Alguns meses <input type="radio"/> Poucas vezes

3.7) Por favor, indique se, durante a gravidez, você (ou a mãe biológica da criança):

	Não	Sim	Não sei
Não se alimentou adequadamente por falta de alimentos ou dificuldades em comer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi exposta a agentes tóxicos (ex: chumbo, mercúrio, solvente de tinta, agrotóxicos, etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi exposta a agentes radioativos (ex. exame de raio-x)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) INFORMAÇÕES SOBRE A GRAVIDEZ, NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO INICIAL DA CRIANÇA

Data de nascimento da criança: ____/____/____	Sexo da criança <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino	Cidade de residência:	Estado:
--	--	------------------------------	----------------

Etnia: Branco Negro Asiático Índio Pardo Outro: _____

4.1) Qual era a sua idade (ou da mãe da criança) na gestação? _____ anos

4.2) A gravidez foi desejada? Não Sim

4.3) Você ou a mãe biológica fez tratamento hormonal ou com outros medicamentos para engravidar? Não Sim Não sei informar

4.4) Foram utilizadas técnicas de reprodução assistida (inseminação artificial ou fertilização in vitro)? Não Sim Não sei informar

4.5) Foi realizado acompanhamento pré-natal? Não Sim Parcialmente. Como e por quanto tempo? _____

4.6) Qual foi o tipo de Parto? Normal Normal com uso do forceps Cesariana

4.7) Houve complicações? Não Sim. Qual(is)? _____

4.8) Qual foi o número de semanas de gestação do seu(sua) filho(a)?

Menos de 28 semanas Entre 28 e 32 semanas Entre 32 e 37 semana
 37 a 40 semanas Entre 40 a 42 semanas Mais de 42 semanas

4.9) Qual foi o número de semanas de gestação do seu(sua) filho(a)?

Abaixo de 1.000 g Entre 1.000 e 1.500 g Acima de 1.500 a 2.500 g
 Acima de 2.500 a 3.000 g Acima de 3.000 a 3.500 g Acima de 3.500 a 4.000 g
 Acima de 4.000 g

4.10) Seu filho teve que ficar na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) neonatal?

Não Sim. Por quanto tempo? _____

4.11) Qual foi o Apgar (número dado pela equipe médica em relação às condições de saúde da criança no nascimento)? Primeiro Minuto _____ Quinto Minuto _____

4.12) Assinale abaixo caso seu filho(a) teve alguma dessas condições ao nascer:

Não **Sim**

Icterícia neonatal (<i>pele muito amarelada, comum nas primeiras 24 horas</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hipóxia perinatal (<i>problemas por baixos níveis de oxigênio no organismo</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anóxia (<i>falta de oxigênio no cérebro</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas cardiorrespiratórios no nascimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.13) Seu(sua) filho(a) nasceu com algum problema de saúde?

Não Sim. Qual? _____

4.14) Seu(sua) filho(a) teve que ficar internado(a) após o nascimento?

Não Sim. Por quanto tempo? _____

Seu(sua) filho(a) já ficou internado em algum momento da vida?

Não Sim. Por qual motivo, quando, e por quanto tempo? _____

4.15) Seu(sua) filho(a) já fez alguma cirurgia?

Não Sim. Quando e por qual motivo? _____

4.16) Seu(sua) filho(a) mamou no peito?

Não Sim. Por quanto tempo? _____

5) INTERAÇÃO COM OS CUIDADORES E AMBIENTE DA CRIANÇA

5.1) Seu(sua) filho(a) tem brinquedos ou jogos variados (pelo menos cinco tipos diferentes, por ex., de montar, musical, bonecos, pelúcia, etc)? Não Sim

5.2) Seu(sua) filho(a) aparenta gostar de brinquedos ou jogos? Não Sim Não observado

5.3) Você:

Brinca com a criança?	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Mais ou menos	<input type="radio"/> Bastante
Conversa com a criança?	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Mais ou menos	<input type="radio"/> Bastante
Conta histórias para a criança?	<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Mais ou menos	<input type="radio"/> Bastante

6) CONDIÇÕES DE SAÚDE DA FAMÍLIA BIOLÓGICA DA CRIANÇA

6.1) Entre os parentes de primeiro grau do(a) seu(sua) filho(a), alguém teve ou tem:

Problema de audição (dificuldade de auditiva, escuta zumbidos, etc.)? Não Sim Não sei informar

Problema de linguagem? (É mudo, demorou excessivamente para falar, tem dificuldades marcantes na fala, etc) Não Sim Não sei informar

Problema motor? (Dificuldade para manipular objetos, caminhar, para escrever, etc.) Não Sim Não sei informar

Dificuldades em fazer tarefas simples de cuidado próprio (ex: vestir-se, tomar banho) ou na casa (ex: preparar uma refeição simples)? Não Sim Não sei informar

Problema psiquiátrico (ex. depressão, esquizofrenia, etc.). Não Sim Não sei informar

Problema Neurológico (ex: demência, convulsões, derrame, esclerose múltipla, etc.) Não Sim Não sei informar

Síndrome genética (ex: Síndrome de Down, Síndrome de Turner ou Wiliams, etc) Não Sim Não sei informar

ANEXO III
Amostra de itens do IDADI

Domínio Cognitivo	
Código Item	Conteúdo do item
C1	Olha para objetos que estão próximos
C7	Olha para um brinquedo que foi colocado na mão dele
C14	Manipula objetos (Ex. Sacode, põe na boca ou movimenta)
C21	Joga várias vezes o brinquedo no chão para que você pegue e entregue a ele de volta (Como forma de brincadeira)
C28	Procura por um objeto que deixou cair
C35	Risca um papel com lápis ou giz de cera por iniciativa própria
C42	Brinca juntando dois objetos que geralmente são usados juntos (Ex. Mexe uma colher numa xícara; tenta colocar a tampa em uma garrafa)
C49	Brinca de faz-de-conta com bonecos com um adulto
C56	Conta corretamente três ou mais objetos
C63	Compara duas coisas em relação ao tamanho (Ex. Diz: "Este é maior", "mais grande", "mais alto"...))
Subdomínio Comunicação e Linguagem Receptiva	
CLR1	Olha com atenção para você enquanto você fala
CLR5	Imita alguns sons que você faz
CLR10	Entende o que um adulto está dizendo para fazer
CLR15	Entende um pedido para uma atividade de rotina (Ex. Venha comer)
CLR20	Responde corretamente quantos anos tem (Diz ou mostra nos dedos)
Subdomínio Comunicação e Linguagem Expressiva	
CLE1	Sorri quando vê você
CLE5	Faz barulhos com a boca como se estivesse experimentando sons que consegue fazer
CLE10	Pede "mais" ou "outro" (Ex. "Mais água" ou "outro pão")
CLE15	Faz perguntas para pedir o que quer (Ex. Mamãe sair? Jogar bola?)
CLE20	Diz corretamente o nome de alguns objetos ou figuras quando olha livros ou revistas
Subdomínio Motricidade Ampla	
MA1	Quando está deitado de barriga para cima, vira a cabeça de um lado para o outro
MA5	Quando está deitado de barriga para cima, junta as mãos em cima do peito, encostando os próprios dedos
MA10	Rola da posição de bruços (barriga para baixo) para a posição de barriga para cima
MA15	Fica sentado com apoio por pelo menos um minuto (Ex. Encostado em um travesseiro ou almofada)
MA20	Engatinha apoiando as mãos e joelhos (ou mãos e pés), sem encostar a barriga no chão
Subdomínio Motricidade Fina	
MF1	Fica com as mãos bem fechadas quando está acordado
MF5	Consegue unir as mãos
MF10	Usa as duas mãos ao mesmo tempo para agarrar um objeto ou brinquedo grande
MF15	Tem preferência por usar uma das mãos
MF20	Consegue pegar um barbante ou linha usando o polegar e um outro dedo

Domínio Socioemocional	
SE1	Quando ele está chorando você consegue acalmá-lo
SE7	Parece gostar que você dance ou se movimente com ele nos braços (Ex. Se acalma ou sorri)
SE14	Quando você brinca ou fala com ele, ele responde com sons ou expressões faciais (Ex. Gritinhos, sorrisos ou caretas)
SE21	Dorme a maior parte da noite, não acordando mais do que uma ou duas vezes
SE28	Consegue se acalmar em poucos minutos, com a sua ajuda, depois de um susto ou desconforto (Ex. Um barulho muito alto)
SE35	Quando está em um lugar novo, se afasta um pouco de você se for incentivado
SE42	Convida outras crianças para brincar
SE49	Aceita esperar por pouco tempo
SE56	Fala positivamente sobre ele mesmo (Ex. Eu sou grande; eu sou legal)
SE63	Fala sobre como está se sentindo para explicar os próprios comportamentos (Ex. A mãe pergunta: "Por que você está chorando?" Ele responde "Porque estou triste")
Domínio Comportamento Adaptativo	
CA1	Colabora quando está sendo alimentado (Ex. Abre a boca quando lhe oferecem comida)
CA7	Pega uma colher ou um garfo pelo cabo
CA14	Consegue tirar um casaco ou camisa desabotoados sem auxílio
CA21	Abre zíperes (fechos) da própria roupa
CA28	Coloca pasta de dente na própria escova sem ajuda
CA35	Avisa aos pais quando alguém bate à porta
CA42	Reconhece e diz o nome de alguns locais (Ex. Hospital, posto de gasolina, loja)
CA49	Reconhece placas e símbolos comuns (Ex. Banheiro, Saída)
CA56	Tenta defender pessoas ou animais em perigo
CA63	Segue regras simples dadas pelos adultos (Ex. Para não bater em outra criança; não mexer em coisas de outras pessoas)

ANEXO IV

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-For)

2-4

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou durante o ano escolar em curso.

Nome da Criança

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente discute com os adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consegue parar e pensar nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes é malicioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma)

Data

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ-For)

Instruções: Por favor, em cada item marque com uma cruz o quadrado que melhor descreva a criança. Responda a todas as perguntas da melhor maneira possível, mesmo que você não tenha certeza absoluta ou se a pergunta lhe parecer estranha. Dê suas respostas com base no comportamento da criança nos últimos seis meses ou durante o ano escolar em curso.

Nome da Criança

Masculino/Feminino

Data de Nascimento

	Mais ou menos		
	Falso	verdadeiro	Verdadeiro
Tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes se queixa de dor de cabeça, dor de barriga ou enjôo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis ... com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É solitário, prefere brincar sozinho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo ou amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente briga com outras crianças ou as amedronta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente parece triste, desanimado ou choroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral, é querido por outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente perde a concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fica inseguro quando tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É gentil com crianças mais novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente engana ou mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras crianças 'pegam no pé' ou atormentam-no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentemente se oferece para ajudar outras pessoas (pais, professores, outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de fazê-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba coisas de casa, da escola ou de outros lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se dá melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completa as tarefas que começa, tem boa concentração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nome completo (em letra de forma)

Data

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas parentais facilitadoras no início da vida da criança e suas associações com o desenvolvimento infantil

Pesquisador: Denise Ruschel Bandeira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67131017.3.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.067.281

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação de mestrado que investigará se práticas parentais facilitadoras do desenvolvimento infantil estão associadas a desfechos saudáveis no desenvolvimento da criança. Participarão do estudo 150 pais ou cuidadores de crianças de 18 a 47 meses de idade. Os participantes serão convidados em creches e no Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Eles responderão a protocolo de avaliação e participarão com a respectiva criança de uma atividade de interação que será observada e gravada em vídeo pelos pesquisadores.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto intenta investigar as associações entre práticas parentais facilitadoras no início da vida da criança e os desfechos nos domínios socioemocional, cognitivo, motor, de linguagem e de comportamento adaptativo do desenvolvimento infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os procedimentos de pesquisa envolvem risco mínimo, limitado a cansaço ou desconforto dos participantes quando da resposta a questionários ou da participação na atividade de interação com a criança. Não há benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é acompanhado de ata de aprovação da banca de qualificação e documento de

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 2.067.281

aprovação do projeto na PROPESQ Psicologia UFRGS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

É apresentado termo de consentimento livre e esclarecido, que dá conta de todas as informações exigidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo exposto, o presente parecer é pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_882470.pdf	13/04/2017 16:29:47		Aceito
Outros	ataGiovanna.jpg	13/04/2017 16:28:04	Denise Ruschel Bandeira	Aceito
Outros	aprovacompesqG.pdf	13/04/2017 16:25:05	Denise Ruschel Bandeira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_PICCOLO.pdf	22/03/2017 13:30:59	Giovanna Nunes Cauduro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Projeto_PICCOLO.pdf	22/03/2017 13:29:13	Giovanna Nunes Cauduro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_PICCOLO.pdf	16/03/2017 15:29:34	Giovanna Nunes Cauduro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 16 de Maio de 2017

Assinado por:
Clarissa Marceli Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br