



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

ISABELLY GOULART MOURÃO

**RELAÇÕES OBJETO, FONEMA E GRAFEMA DURANTE SITUAÇÕES EDUCATIVAS
DE LEITURA COMPARTILHADA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE UMA
ESCOLA INFANTIL**

Brasília
2023



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

ISABELLY GOULART MOURÃO

**RELAÇÕES OBJETO, FONEMA E GRAFEMA DURANTE SITUAÇÕES EDUCATIVAS
DE LEITURA COMPARTILHADA COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE UMA
ESCOLA INFANTIL**

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

Orientador: Francisco José Rengifo Herrera

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera (Presidente da banca)

Prof. Dr. Juan José Giraldo Huertas (Universidad de la Sabana)

Prof^a. Dra. Eloisa Pilati (PPGL/UnB)

GG694r Goulart Mourão, Isabelly
Relações objeto, fonema e grafema durante situações
educativas de leitura compartilhada com crianças de 4 e 5
anos de uma escola infantil. / Isabelly Goulart Mourão;
orientador Francisco José Rengifo-Herrera. -- Brasília,
2023.
133 p.

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

1. Educação . 2. Literacia Emergente. 3. Consciência
Fonêmica. 4. Pragmática do Objeto. 5. Infância. I.
Rengifo-Herrera, Francisco José, orient. II. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	1
ARTIGO 1. LITERACIA EMERGENTE E O USO DOS OBJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E EVIDÊNCIAS ATUAIS	3
INTRODUÇÃO	4
LITERACIA EMERGENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CIÊNCIAS DA LEITURA MOSTRAM?.....	7
PRAGMÁTICA DO OBJETO E A MATERIALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	12
FUNÇÕES EXECUTIVAS NA INFÂNCIA	14
OS OBJETOS, OS NOMES, AS LETRAS E AS SITUAÇÕES EDUCATIVAS.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS.....	24
ARTIGO 2. MATERIALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA: RELAÇÃO E EVIDÊNCIAS.....	30
INTRODUÇÃO	31
METODOLOGIA.....	34
1º Momento: Projeto Piloto/Análise da Tarefa.....	36
2º Momento: Observação da prática da professora	38
3º e 6º Momento: Pré e pós-teste	38
4º Momento: Intervenção com a professora	44
5º Momento: Observação após a intervenção	45
RESULTADOS	46
PROJETO PILOTO (1º MOMENTO)	46
ANÁLISE COGNITIVA DA TAREFA (1º MOMENTO).....	48
OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA (2º MOMENTO).....	48
PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE (3º E 6º MOMENTO).....	50
INTERVENÇÃO COM A PROFESSORA (4º MOMENTO)	53
OBSERVAÇÃO APÓS A INTERVENÇÃO (5º MOMENTO).....	57
ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS SEGMENTOS DE CENA	59

<i>Sessão 2 Cena 1 – Atenção</i>	62
<i>Sessão 3 Cena 2 – Atenção</i>	66
<i>Sessão 3 Cena 2 - Dados Gerais</i>	67
<i>Sessão 3 Cena 3 – Atenção</i>	70
<i>Sessão 3 Cena 3 - Dados Gerais</i>	71
ANÁLISE DE RESULTADOS	74
ANÁLISE DOS DADOS PRÉ E PÓS-TESTE.....	75
ANÁLISE DOS DADOS DA ANÁLISE MICROGENÉTICA	78
ANÁLISE DA ATENÇÃO DAS CRIANÇAS	78
ANÁLISE DA CRIANÇA C6 EM TODAS AS SESSÕES.....	80
ANÁLISE DA CRIANÇA C7 EM TODAS AS SESSÕES.....	80
ANÁLISE DA CRIANÇA C9 EM TODAS AS SESSÕES.....	81
ANÁLISE DA CRIANÇA C10 EM TODAS AS SESSÕES.....	82
ANÁLISE DA PROFESSORA EM TODAS AS SESSÕES.....	83
ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SITUAÇÃO EDUCATIVA, AÇÕES DA PROFESSORA E AÇÕES DAS CRIANÇAS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88
PRODUTO TÉCNICO	92
ANEXO I – ANÁLISE COGNITIVA DA TAREFA	97
ANEXO 2 – FICHA AVALIATIVA	104
ANEXO 3 – DESEMPENHO DAS CRIANÇAS	106
ANEXO 4 – FOTOGRAFIAS.....	120
ANEXO 5 – HISTÓRIA “JACARÉ, NÃO!”	122

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. OBJETOS SELECIONADOS	39
QUADRO 2. PERGUNTAS	40
QUADRO 3. CATEGORIAS DE DESEMPENHO.....	42
QUADRO 4. ATIVIDADES OBSERVADAS.....	49
QUADRO 5. DIFERENÇA ENTRE MÉDIAS DE DESEMPENHO.	51
QUADRO 6. NÍVEIS DE DESEMPENHO NO PRÉ E PÓS-TESTE.	52
QUADRO 7. RELATO DO TRABALHO COM A PROFESSORA.	55
QUADRO 8. DIVISÃO DA HISTÓRIA E DOS OBJETOS.....	57
QUADRO 9. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE.	57
QUADRO 10. CATEGORIAS DE RECONHECIMENTO DE GESTOS, FALAS E AÇÕES DAS CRIANÇAS.	61
QUADRO 11. CATEGORIAS DE RECONHECIMENTO DE GESTOS, FALAS E AÇÕES DA PROFESSORA.	61

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ETAPAS DA PESQUISA.....	35
FIGURA 2. CAPA DA HISTÓRIA: JACARÉ, NÃO!	36
FIGURA 3. OBJETOS UTILIZADOS NA ATIVIDADE.....	37
FIGURA 4. MATERIAL UTILIZADO NO PRÉ E PÓS-TESTE..	40

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. NÍVEIS DE DESEMPENHO FONÊMICO.....	50
GRÁFICO 2. SESSÃO 2 CENA 1 - ATENÇÃO.....	62
GRÁFICO 3. SESSÃO 2 CENA 1 – DADOS GERAIS	63
GRÁFICO 4. SESSÃO 3 CENA 2 - ATENÇÃO.....	66
GRÁFICO 5. SESSÃO 3 CENA 2 – DADOS GERAIS	67
GRÁFICO 6. SESSÃO 3 CENA 3 - ATENÇÃO.....	70
GRÁFICO 7. SESSÃO 3 CENA 3 – DADOS GERAIS	71

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. DESCRIÇÃO MICROGENÉTICA DOS DADOS GERAIS DA SESSÃO 2 CENA 1.....	63
TABELA 2. DESCRIÇÃO MICROGENÉTICA DOS DADOS GERAIS DA SESSÃO 3 CENA 2.....	68
TABELA 3. DESCRIÇÃO MICROGENÉTICA DOS DADOS GERAIS DA SESSÃO 3 CENA 3.....	71

INTRODUÇÃO GERAL

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado com modalidade Profissional. Compõe-se pela introdução, duas partes em formato de artigo científico, sendo o primeiro 'Literacia emergente e o uso dos objetos na Educação Infantil: Fundamentos e evidências atuais' e o segundo 'Materialidade e o desenvolvimento da consciência fonêmica: Relação e evidências' e pelo produto técnico. A estrutura da proposta segue a alternativa de elaboração da dissertação de acordo com o modelo de *Thesis by publication*.

O trabalho teve como objetivo geral compreender o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos; e como objetivos específicos: ampliar a compreensão sobre o papel dos processos que envolvem a literacia emergente nas práticas em educação infantil; identificar as características das situações educativas envolvendo o uso de objetos nos contextos de educação infantil; compreender como as situações educativas podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento de processos relacionados com a literacia emergente.

Para tanto, a pesquisa foi realizada em uma turma composta por 20 crianças com idade entre 4 e 5 anos, de uma escola pública localizada na zona rural do Distrito Federal, por meio de estudo com caráter não experimental, transversal descritivo-exploratório, de caráter observacional envolvendo o uso de registros de áudio e vídeo.

O primeiro artigo evidencia pesquisas científicas atuais sobre literacia emergente, pragmática do objeto, funções executivas e situações educativas, no que tange a aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas.

O segundo artigo expõe os dados coletados e os resultados encontrados a partir da análise microgenética que permitiu observar o processo do indivíduo, contemplando a mudança de momento a momento em um curto período.

O produto técnico será realizado a partir da análise dos dados e está focado na criação de protocolos de produção de situações educativas envolvendo o uso da materialidade e suas relações com a consciência fonêmica, por meio de vídeos de animação.

Artigo 1. LITERACIA EMERGENTE E O USO DOS OBJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E EVIDÊNCIAS ATUAIS

Isabelly Goulart Mourão

School of Education, University of Brasilia, Brasilia, Brazil

isabelly.mourao@aluno.unb.br

<https://orcid.org/0000-0002-2906-8119?lang=pt>

RESUMO

A literacia permite pensar, de forma ampla, os processos de organização e aprendizagens que surgem ou se derivam de forma direta (ou não) da aquisição e uso de tecnologias que envolvem a leitura e a escrita. O conceito está relacionado à aquisição de competências que envolvem o reconhecimento de letras, a consciência fonológica, o vocabulário, as narrativas orais e a leitura de mundo. Assim, a literacia emergente é um dos aspectos promissores que favorece a aprendizagem infantil. Dentro dessa perspectiva o objeto em sua relação triádica, adulto-objeto-criança, tem um importante papel, uma vez que se encontra presente na vida da criança desde o nascimento. Este artigo tem como objetivo compreender o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças, durante situações educativas mediadas por adultos. Diante disso, foi realizada uma metódica revisão bibliográfica sobre a literacia emergente, a pragmática do objeto, as funções executivas e as situações educativas, concluindo que o desenvolvimento da consciência fonêmica, em crianças que cursam a Educação Infantil, e o uso dos objetos podem gerar benefícios para o curso da vida escolar.

Palavras-chave: Literacia. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Literacy allows us to think, in a broad way, about the processes of organization and learning that arise or derive directly (or not) from the acquisition and use of technologies that involve reading and writing. The concept is related to the acquisition of skills that involve letter recognition, phonological awareness, vocabulary, oral narratives and reading the world. Thus, emerging literacy is one of the promising aspects that favor children's learning. Within this perspective, the object in its triadic relationship (adult-object-child) has an important role, since from birth, it is present in the child's life. This article aims to understand the vital role that objects have in learning phonemic aspects in children, during educational situations mediated by adults. In view of this, a meticulous bibliographic review on emerging literacy, object pragmatics, executive functions, and academic situations was carried out, concluding that the use of objects can generate benefits and development of phonemic awareness for the course of school life of children who attend Kindergarten.

Keywords: Literacy. Childhood education. Child development.

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da vida são centrais no processo de desenvolvimento humano devido a intensa reorganização da atividade e estrutura cerebrais. Esse desenvolvimento também está relacionado com a participação das crianças em contextos educacionais (Gonçalves & Mietto, 2021; Sargiani & Maluf, 2018; Vigotski, 2017).

Por esse motivo a educação escolar e a aprendizagem de aspectos relacionados com fonemas e grafemas por parte das crianças, inclusive, antes de aceder à educação formal, deve gerar grande preocupação por parte dos pesquisadores interessados no tema (Aguiar & Mata, 2021; Brasil, 2019; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal [FMCSV], 2022; Marques, 2021).

O conceito de literacia emergente é um dos aspectos teóricos promissórios que permite pensar na organização e planejamento de práticas educativas inovadoras, modos de ensino baseados em análises e protocolos e projetos didáticos que facilitem o desenvolvimento de competências e processos cognitivos. Esses processos servirão de alicerce para o futuro, vindo em auxílio dessa preocupação sobre a relação entre criança, sistemas notacionais e a maneira como ocorre a aprendizagem do conhecimento fonêmico (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Stemmer, 2020).

A literacia emergente está associada ao planejamento e ensino explícito e intencional de diversos meios e estratégias de aprendizagem que antecedem a leitura e a escrita. Um dos aspectos mais relevantes desse trabalho está relacionado com a promoção de processos vinculados à consciência fonêmica. O termo ‘emergente’ remete a prévio, aproveitando essa fase inicial da vida e utilizando-se de um ensino sistemático para promover a aprendizagem infantil (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Stemmer, 2020).

Para que se ocorra a alfabetização, ou seja, para que a criança leia e escreva, compreenda a leitura, reconheça e produza textos de vários gêneros, dentre outros, é preciso primeiro que conheça o alfabeto, os grafemas e os fonemas, conhecimento esse que é promovido por meio da literacia emergente. No entanto, tal prática não é fácil de concretizar, uma vez que formações deficientes dos profissionais da educação os levam a crer que ensinar o conhecimento fonêmico é alfabetizar, desconsiderando as características do ensino/aprendizagem da língua. Portanto, compreender o que é literacia é essencial para que o professor saiba ‘o que’ e ‘como’ trabalhar em cada etapa de ensino (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Sá, 2015).

Na etapa da pré-escola ou Educação Infantil as competências a serem desenvolvidas estão diretamente relacionadas às competências necessárias para posterior alfabetização de maneira emergente e eficiente, para isso ler para uma criança, permitir acesso a livros, ensinar intencionalmente a escrita e o som das letras, trabalhar a oralidade, rimas e aliterações, músicas, dentre outros, são atividades indispensáveis, onde as palavras são reduzidas em sílabas e as sílabas em sons, pois a criança precisa compreender que o que está escrito pode ser falado e vice-versa (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Sá, 2015).

Dentro da literacia emergente e do ensino planejado e intencional, surgiram pesquisas que mostram não só a relevância da emergência da consciência fonêmica, como também a importância do uso de objetos e da materialidade na aprendizagem infantil. A pragmática do objeto foca no desenvolvimento das crianças e no papel da mediação dos adultos. Para isso faz análises através de dinâmicas de interação triádica que permitem entender como a introdução nos usos convencionais e simbólicos dos objetos tem um importante papel na forma como as crianças realizam inferências, regulam suas ações e pensamentos sobre eles e a realidade em volta

(Béguin, 2016; Gonçalves & Mieto, 2021; Palacios & Rodríguez, 2015; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodríguez 2006, 2015, 2022; Rodríguez & Moro, 2002).

Dados analisados após o fechamento das escolas por causa da pandemia do COVID-19 indicam que houve um impacto importante nesses e em outros processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois estas passaram a ficar em casa com poucos aspectos que envolvam o processo de educação intencional (Grossi, Minoda e Marques, 2021; Pereira, Narduchi e Miranda, 2020; Rengifo-Herrera, Mieto e Alencar, 2022).

Entre 2019 e 2021, devido à pandemia, as taxas brutas de matrícula na Educação Infantil sofreram uma considerável queda, carecendo o acesso à educação para as crianças pequenas. Acesso esse que deveria ter propiciado contextos lúdicos e de aprendizagem sobre o reconhecimento de letras, da consciência fonêmica, da ampliação do vocabulário, da leitura compartilhada, dentre outros (Aguar & Mata, 2021; Bartholo et al., 2022; Fonseca, 2020; Grossi, Minoda e Marques, 2021; Pereira, Narduchi e Miranda, 2020).

A Educação Infantil, antes da pandemia, tem sido considerada de forma prevalente um espaço focado no cuidado, criando dicotomias e criando uma falsa divisão com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas. Portanto é urgente realizar algumas movimentações nas evidências que permitam enriquecer os processos relacionados, incluindo pesquisas que ampliem a forma como os processos de literacia emergente possam ser articulados na primeira infância. A literacia emergente também possui um importante papel diante da vulnerabilidade social das crianças pequenas no Brasil. Essa vulnerabilidade vem acarretando índices alarmantes sobre o desenvolvimento infantil, pois é na primeira infância onde ocorrem as mudanças neurais mais significativas da vida, criando uma lacuna entre os indivíduos que

possuem estímulos e vocabulário amplo e os que não possuem (Aguiar & Mata, 2021; OECD, 2021; Sargiani & Maluf, 2018; Stemmer, 2020; Westerveld et al., 2015).

LITERACIA EMERGENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CIÊNCIAS DA LEITURA MOSTRAM?

O conceito de literacia é uma adaptação do termo inglês *literacy* ou francês *littératie* e que permite pensar, de forma ampla, os processos de organização e aprendizagens que surgem ou se derivam de forma direta (ou não) da aquisição e uso de tecnologias que envolvem a leitura e a escrita (Kolinsky et al., 2018). No Brasil o uso da palavra é pouco frequente. Por sua vez, a literacia emergente se firma nas possibilidades que as crianças têm, desde os primeiros momentos, com o agir e pensar a partir do uso das tecnologias da escrita, cabendo ao adulto proporcionar situações, dinâmicas e contextos que permitam a emergência desses processos (Aguiar & Mata, 2021; Morais, 2021; Soares, 2020).

Desde a perspectiva de pensar a literacia emergente, é importante considerar todo o contexto no qual a criança encontra-se inserida, suas experiências, seus conhecimentos culturais, suas características socioeconômicas e relacionais (Marques, 2021; Morais, 2021). O conceito está relacionado à aquisição de competências que envolvem o reconhecimento de letras, a consciência fonológica, o vocabulário e as narrativas orais. Competências essas que podem ser promovidas tanto na escola, nas turmas de Educação Infantil, como em casa, com o auxílio da família (Westerveld et al., 2015).

Nesse sentido é indispensável que haja o conhecimento das letras e as correspondências entre letras e sons, uma vez que esse conhecimento é um preditor da aprendizagem de aspectos fonêmicos e por consequência promove o sucesso na leitura e na escrita. A consciência

fonológica e o ensino das letras se encontram interrelacionados e se influenciam à medida que se desenvolvem (Leal et al., 2006).

Dificuldades nos processos de literacia, bem como de numeracia, demonstram um panorama cujos indicadores parecem não ser satisfatórios. Essa realidade está relacionada, entre outros elementos, às desigualdades sociais, aos fatores educacionais e a vulnerabilidade no país (OECD, 2021). Um dos aspectos mais relevantes se relaciona com as estratégias de ensino e aprendizagem usadas na literacia emergente, levando a compreensão que a Educação Infantil é um momento importante para o desenvolvimento de diversos processos executivos e de metacognição, favorecendo a implementação de atividades intencionais e didaticamente relevantes (Aguiar & Mata, 2021; Sargiani & Maluf, 2018; Stemmer, 2020).

Diante disso a literacia é, também, considerada uma prática social e pessoal, que vai além do ato de ler e escrever, permitindo enfrentar relações de poder e ler o mundo como um todo, compreender textos, discursos e qualquer forma de comunicação, sabendo que o acesso à educação é um direito e que a qualidade do ensino deve ser assegurada. Ensino esse que deve ser embasado em conhecimentos científicos, raízes sólidas de pesquisas e que deve chegar aos mais diversos meios populares (Morais, 2020).

O debate em torno dessa temática apresenta muitas vertentes. Dentre elas: a abordagem baseada no ensino intencional e explícito dos sons das letras; a abordagem que prioriza a exploração do conhecimento pela própria criança; a abordagem em que se torna necessária a união do conhecimento gráfico (letra), semântico e sintático para aprender a ler; e a abordagem na qual a união, além do conhecimento gráfico (letra), semântico e sintático, inclui o fônico (som), promovendo o ensino da relação grafema (letra) e fonema (som) (Castles et al., 2018).

Há uma estreita relação entre o conhecimento fônico e as fases iniciais de aquisição da leitura (Castles et al., 2018). O desenvolvimento da consciência fonológica permite a criança operar sons que associados ao ensino das letras promovem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Soares, 2021).

No entanto, ainda existe uma lacuna entre o conhecimento desenvolvido nas pesquisas e a compreensão/implementação do tema por parte dos profissionais da área de educação, especialmente no Brasil. A ausência de clareza sobre a instrução fônica, associadas com o desconhecimento sobre os avanços recentes evidenciam o que Castles et al. (2018) chamaram de “guerras de leitura”. O ensino intencional e explícito da relação entre letras e sons é decisivo para a aprendizagem das crianças e concludente na redução da vulnerabilidade sociocultural (Cardoso-Martins, 1991; Castles et al., 2018; Sargiani & Maluf, 2018).

Devido à diferença no conhecimento do vocabulário, a criança em meio social favorecido aprenderá, de forma mais eficiente, a identificar as palavras e ler, alcançando, por meio da leitura, um vocabulário mais rico e ampliando a lacuna entre ela e a criança em situação de vulnerabilidade, cabendo, assim, a escola proporcionar vivências que, incluindo a aquisição da consciência fonêmica, promovam o conhecimento necessário para reduzir essas lacunas (Morais, et al., 2013; Sargiani & Maluf, 2018; Stemmer, 2020).

A leitura e a escrita tornam possível que surjam reorganizações nos processos de desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo a emergência de processos inferenciais, de metacognição e de regulação da ação para processar e aprender novos conhecimentos (Sargiani, 2016, Barros-Santos & Rengifo-Herrera, no prelo). Assim sendo, para se apropriar de fato da aprendizagem são necessárias situações educativas que suscitem o uso de tecnologias da leitura. Para tanto, a criança precisa de tarefas lúdicas, planejadas e significativas ampliando os processos

atencionais, de memória, de controle cognitivo e que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico (Corrêa et al., 2018).

Desde muito cedo as crianças percebem características dos usos sociais da leitura e da escrita, por meio de diferentes suportes como rótulos, placas e marcas, iniciando tentativas de ler e escrever ao observarem os adultos. Esse conhecimento apresentado socialmente, muitas vezes não é valorizado, visto que crianças menores de 6 anos podem ainda ser consideradas sem maturidade para o ensino da leitura e da escrita, impedindo o uso de situações educativas planejadas, intencionais e explícitas. (Aguiar & Mata, 2021; Corrêa et al., 2018).

Pesquisas atuais realçam a valorização das tentativas de executar atividades que propiciem interações com situações que envolvam a escrita e a leitura. Essas investigações apontam para a importância das competências de literacia emergente para o processo de ensino-aprendizagem (Aguiar & Mata, 2021; Leal et al., 2006; Sargiani, 2016; Sargiani & Maluf, 2018). A ação do educador nesse processo deve ser pautada em intencionalidade, no desenvolvimento de ações planejadas, avaliadas e testadas que permitam as crianças a compreensão e reflexão sobre os sistemas notacionais envolvidos na escrita alfabética e sobre a leitura de mundo, potencializando suas reflexões e favorecendo a aquisição de bases de conhecimento claras sobre as tecnologias da escrita (Aguiar & Mata, 2021; Moraes, 2020; Sargiani, 2016; Sargiani & Maluf, 2018).

A transformação das práticas educativas no país envolve a mudança das visões assistencialistas que são incorporadas nas práticas cotidianas. As crianças precisam ser cuidadas, mas também precisam ser educadas, precisam se desenvolver no nível cognitivo e relacional. Se deve considerar que o desenvolvimento da aprendizagem de aspectos semióticos e cognitivos que irão fundamentar os processos da leitura e da escrita se iniciam muito antes de sua formalização, o que torna essa mudança ainda mais urgente (Arce, 2020; Leal et al., 2006; Albuquerque &

Ferreira, 2020; Nogueira & Michel, 2018; Rodrigues & Sambugari, 2018; Sargiani & Maluf, 2018).

Em vista disso se reafirma a importância da literacia emergente (Leal et al., 2006), pois é na primeira infância onde é possível propiciar a reorganização e aprendizagem no nível neurológico e cognitivo (Conselho Nacional de Justiça [CNJ], 2021; Rodrigues & Sambugari, 2018; Sargiani & Maluf, 2018).

Assim, nessa perspectiva, as pesquisas atuais indicam que a literacia emergente pode e deve ser promovida por meio do ensino do conhecimento alfabético, do conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto; da identificação e manipulação intencional das unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas; da escrita do nome; da ampliação do vocabulário e da compreensão de ideias presentes nos mais diversos meios de comunicação (Luria, 2005; Nogueira & Michel, 2018; Rodrigues & Sambugari, 2018).

Assim sendo, um dos aspectos mais importantes na educação de uma criança é a interação com as tecnologias da escrita, o que acarreta um impacto na sua trajetória de desenvolvimento, isso em virtude de que o ensino explícito amplia a aprendizagem sobre as regularidades do sistema de escrita alfabética, como a relação letra e som (Rastle et al., 2020). Além desse ensino explícito da relação letra e som, também, se torna útil que as crianças se familiarizem com o nome de cada letra, pois esse conhecimento facilita a aprendizagem da grafia, bem como o reconhecimento do fonema, visto que a criança usa o que já sabe para aprender outras coisas (Treiman & Wolter, 2019).

A organização e emergência desses processos educacionais e psicológicos do ser humano possuem origem da tensão entre biologia e cultura (Gonçalves & Mietto, 2021; Luria, 2017; Vigotski, 2017, Rengifo-Herrera, 2009) e da mediação dos coletivos humanos. Nesse cenário o

uso dos objetos não é um tema menor no desenvolvimento (Moro & Rodríguez, 1991). Béguin (2016), Moreno-Llanos e Rodríguez (2020), Rengifo-Herrera e Rodrigues (2020) e Rodríguez (2015), apontam que nas relações triádicas (criança-objeto-adulto) e no envolvimento da materialidade como dinamizadores das interações, surgem processos que favorecem aprendizagem infantil.

PRAGMÁTICA DO OBJETO E A MATERIALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A pragmática do objeto – a abordagem que explica e faz análises das interações que envolvem o uso dos objetos nessa relação triádica e suas consequências para o desenvolvimento e a aprendizagem – é uma perspectiva promovida por Rodríguez (2006, 2015, 2022) e que cria um marco explicativo sobre como as crianças convivem com objetos, compartilhando-os com os adultos. Assim, nessas interações o adulto promove e facilita situações que permitem a apropriação dos usos convencionais dos objetos.

A ação é a porta de entrada para muitos processos de conhecimento. Na tradição psicológica os objetos não têm tido um papel importante, sendo desconsiderados ou simplesmente apagados das análises e explicações sobre o desenvolvimento (Piaget, 2020; Rodríguez, 2015). Nem sempre na pesquisa sobre o desenvolvimento infantil o objeto recebe o devido valor, não sendo reconhecido como pertencente a cultura por familiares e educadores, tampouco sendo utilizado no ensino sistematizado e explícito das crianças em ambiente escolar (Béguin, 2016).

Nessa perspectiva a abordagem de Piaget não foi nada diferente. O objeto não é central na teoria piagetina, mas está presente. Essa herança deixada por Piaget, contudo, considerava os objetos somente baseados em suas características físicas (cor, tamanho, forma, barulho etc.), sem

incluir suas funções sociais e usos convencionais (Béguin, 2016), reduzindo os objetos ao material e desconsiderando sua importância psicológica para o desenvolvimento.

Foi a partir dos trabalhos de Inhelder e Cellier (1996) que surgiram novas formas de entender os objetos. Contudo, somente com os trabalhos de Moro & Rodríguez e Rodríguez & Moro (1991; 2002) que surgiram estudos sobre o interesse pelos objetos, fazendo uma ruptura com a dicotomia clássica de objeto físico e social. Para as autoras todos os objetos compõem um acervo de conhecimentos e saberes que precisam ser repassados e ensinados. (Rodríguez, 2006; Rodríguez & Moro, 2002).

Esse tipo de posicionamento foi reestruturado, especialmente porque os objetos possuem significados públicos que requerem compartilhar situações sobre seus usos, permitindo a emergência da compreensão dessa pragmática vinculada à materialidade. (Alessandroni, 2020; Palacios & Rodríguez, 2015).

Na infância os objetos oferecem possibilidades para a ação; permitem diferenciar os seus usos; têm significativo papel na comunicação; podem ser “lidos” e “interpretados” de diferentes maneiras; e ser ferramenta de comunicação. Afinal, muito antes das crianças falarem, elas já utilizam os objetos, aderindo aos poucos às convenções culturais, sendo seu uso essencial na Educação Infantil (Rodríguez, 2015).

Para conhecer o significado de um objeto em determinada cultura é necessário primeiro compreender seu uso e as regras que o acompanha. Compreensão essa que virá a partir da relação triádica criança-objeto-adulto e após se passar por várias fases - desde a aprendizagem do uso cultural ao conhecimento do nome do objeto -, uma vez que a princípio o objeto e seu uso convencional não estão interligados (Gonçalves & Mietto, 2021).

O uso dos objetos pela criança pode variar em não-canônico ou não-convencional, canônico ou convencional e simbólico. O uso não-canônico ou não-convencional ocorre quando a criança não reconhece aquele objeto e nem a maneira de usá-lo, utilizando-o para outro fim; o uso canônico ou convencional ocorre quando a criança reconhece o objeto e o utiliza baseado em regras socioculturais/históricas; por fim, o uso simbólico é utilizado para designar o uso representativo de um objeto ausente (Palacios & Rodríguez, 2015; Rodríguez & Moro, 2002).

Os estudos sobre desenvolvimento psicológico e o uso de objetos permitiram identificar que ao usar os objetos e definir intenções com eles emergem gestos. Esses gestos privados, junto com ações de análise da própria ação por parte da criança, relacionam os usos com a emergência do funcionamento executivo (FE). O FE é um processo que permite a compreensão das ações, a reflexão metacognitiva, a regulação das ações e as inferências que o sujeito faz (Sargiani, 2016; Rodríguez, 2022).

FUNÇÕES EXECUTIVAS NA INFÂNCIA

As funções executivas são competências cognitivas que se caracterizam por: manter informações disponíveis para posterior execução (memória de trabalho); inibir ações que possam prejudicar o objetivo da tarefa (controle inibitório); alterar ou enriquecer conhecimentos pré-existentes por meio de experiências (flexibilidade). Quando o FE está em ação são requeridos atenção e planejamento por parte do indivíduo (Castillo & Lopes, 2022; Marques et al., 2020; Sastre-Riba et al., 2015). Assim, as funções executivas são um sistema de controle de regulação das ações dirigidas e conscientes (Schirmbeck et al., 2022), resume-se na competência de controlar comportamento e pensamento próprios, onde se permite metas e desafios (Rodríguez, 2022; Castillo & Lopes, 2022; Schirmbeck et al., 2022).

As crianças começam a manifestar controle cognitivo no terço final do primeiro ano de idade (Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020; Rodríguez, 2022; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2020). Esse controle cognitivo se dá pelo desenvolvimento da FE, onde o “controle inibitório” corresponde ao autocontrole e atenção seletiva; a “memória de trabalho” a capacidade de organizar e armazenar informações para posterior recuperação; e a flexibilidade ao deslocamento cognitivo (Castillo & Lopes, 2022; Sastre-Riba et al., 2015). Tais funções interferem diretamente no desempenho escolar do indivíduo e em sua vida como um todo, pois permite promover estratégias mais eficazes na resolução de problemas que podem ocorrer a curto, médio e longo prazo (Castillo & Lopes, 2022; Gonçalves et al., 2017; Marques et al., 2020)

A atenção da criança é exigida para a concentração nas atividades como, por exemplo, para o desenvolvimento da consciência fonêmica, brincadeiras, histórias, músicas e jogos. Esse sistema é consideravelmente funcional na primeira infância, marcada pelo início da vida escolar. A atenção é, também, percussora da aprendizagem eficaz em tarefas que requerem a ativação da memória trabalho e à medida que desenvolve a atenção, as crianças, ampliam as capacidades de memória de trabalho. Conforme as crianças crescem é possível observar um aumento das funções executivas durante as atividades propostas (Reynolds & Romano, 2016).

A materialidade, por meio dessa relação triádica adulto-objeto-criança, principalmente associando objetos de uso cotidiano, quando inserida em sala de aula na aprendizagem da consciência fonêmica, da leitura e da escrita, permite aos alunos lembrarem o que já sabem e unir ao que estão aprendendo. É nesse contexto que surge o papel do FE como articulador das aprendizagens específicas e a compreensão dos conceitos envolvidos (Taisson-Perdicakis, 2014).

Ainda nesse contexto educacional, é preciso promover ações que favoreçam a autorregulação. Por trás desse processo se encontram, do mesmo modo, as funções executivas

(Marques, 2021; Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020) que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil por tarefas propostas em meio a tríade adulto-objeto-criança (Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020; Moreno-Llanos et al., 2021).

A autorregulação carrega características, costumes e regras culturais da sociedade em que a criança está inserida (McClelland & Wanless, 2015). Há evidências de que crianças de baixa renda ficam atrás em conhecimentos acadêmicos das crianças com melhor renda, pois apresentam menos indicadores de autorregulação (Gonçalves et al. 2017; McClelland & Wanless, 2015). Nesse sentido, promover esse tipo de competências por meio de processos que envolvam a literacia emergente e situações educativas intencionadas gera inclusão e impacto social. Os professores possuem um papel relevante na diminuição dessa lacuna (Gonçalves et al., 2017; McClelland & Wanless, 2015; Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020; Moreno-Llanos et al., 2021;).

Diante disso, as funções executivas e a autorregulação se apresentam com um importante papel na aprendizagem e desenvolvimento de competências associadas com a consciência fonêmica, uma vez que favorecem os conhecimentos necessários para a aquisição de precursores que favorecerão a leitura e a escrita (Gonçalves et al., 2017; Taisson-Perdicakis, 2014).

Em resumo, os aspectos relacionados com a literacia emergente que propicia a aprendizagem de aspectos fonêmicos sobre as funções executivas – controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade - devem ser observados e estimulados integralmente nas atividades infantis para a construção de processos de autorregulação e do enriquecimento no contexto escolar. Nessa concepção o ensino intencional e explícito das letras e a utilização de objetos tem um importante papel para a aprendizagem (Moreno-Llanos & Rodríguez, 2020; Moreno-Llanos et al., 2021; Rodríguez, 2022).

OS OBJETOS, OS NOMES, AS LETRAS E AS SITUAÇÕES EDUCATIVAS

O desenvolvimento infantil é um processo complexo que envolve inúmeras dinâmicas biológicas, sociais, culturais, educacionais, entre outras e onde é possível se apropriar de usos, práticas e valores do grupo. Essa interação ocorre em contextos informais, não formais e formais, surgindo assim situações educativas que propiciam o desenvolvimento (Brossard, 2001; Estrada-Gómez, 2021; Moro, 2013). As situações educativas consideram o marco da atividade, seus significados e quem está envolvido; a introdução por parte do adulto; a zona de desenvolvimento proximal e a transferência, do controle da atividade, do adulto para a criança (Estrada-Gómez, 2019).

Dessa forma, o adulto disponibiliza, por meio de instruções, o conhecimento cultural e o uso de objetos relacionados com a situação; este se torna o espaço em comum entre professor/a e aluno/a; e o marco desse contexto passa a ser a troca do comando da atividade (e o uso da materialidade) do adulto para a criança (Estrada-Gómez, 2021; Brossard, 2001; Moro 2013).

No contexto da Educação Infantil as crianças necessitam dessa mudança, onde professores/as repassem o saber cultural, por meio de mediações, objetos, gestos e expressões, tendo por base o que as crianças já sabem e o que podem e precisam saber. Para tanto, são necessárias atividades dirigidas, intencionais e novos conteúdos que buscam observar e respeitar o interesse dos alunos/as (Estrada-Gómez, 2021; Moro, 2013). Torna-se indispensável que ocorram situações educativas formais e intencionais, que promovam o saber cultural e científico. Antes de qualquer interação entre criança e adultos um contexto cultural deve ser formado para a construção do conhecimento. Esse contexto garante à criança a ponte para o saber (Brossard, 2001).

Em estudo realizado por Estrada-Gómez (2019, 2021) foram observadas situações educativas em escolas de Educação Infantil, levando em consideração: a organização dos objetos a serem utilizados; a delimitação do espaço físico para a atividade; a definição da atividade a ser aplicada; e o tempo de duração.

Os resultados permitiram categorizar as situações educativas em semiestruturadas, estruturadas e dirigidas. As situações semiestruturadas são abertas e espontâneas, sendo as crianças responsáveis pela maioria das decisões, os materiais não são selecionados previamente pelo adulto, não há espaço e tempo delimitados, a atividade é definida gradualmente devido as ações das crianças que manipulam os objetos segundo suas próprias intenções (Estrada-Gómez, 2021).

As situações estruturadas se caracterizam por ter um maior planejamento do docente; este algumas vezes assume posição à frente da tarefa e outras atrás, bem como, a escolha dos objetos é por vezes feita por ele e por vezes feita pelas crianças, variando conforme a intenção da atividade. A princípio o espaço para realização da tarefa é delimitado e o tempo mais controlado, podendo haver alterações. A atividade também apresenta definição inicial, mas pode variar segundo o uso dos objetos e interesse dos alunos/as, favorecendo a construção coletiva e a convivência em grupo. Nessa situação o professor/a intervém para promover novos desafios, com estratégias grandes e pequenas que visem o desenvolvimento. O encerramento da atividade consiste no recolhimento dos objetos (Estrada-Gómez, 2021).

Por fim, as situações educativas dirigidas são fortemente planejadas e conduzidas pelo professor/a, que seleciona os objetos previamente, delimita espaço e tempo, fazendo maiores intervenções que, porém, podem ser negociadas. Essas situações controladas favorecem o desenvolvimento das funções executivas, já que exigem competências de atenção e controle, bem

como o uso dos objetos apresenta objetivos pré-estabelecidos a serem alcançados (Estrada-Gómez, 2021).

Por este estudo (Estrada-Gómez, 2021) e pelas perspectivas de Brossard (2001) na medida em que a criança se desenvolve e aprende mais, o adulto passará a ela o controle seja da atividade seja da situação que vivencia, pois qualquer que seja a tarefa tende primeiro a ser realizada em grupo para, posteriormente, ser realizada individualmente. Assim ocorre, também, com o desenvolvimento da consciência fonêmica e com a aquisição da leitura e da escrita, onde a criança necessita da relação triádica para o contato e descoberta do conhecimento fonêmico e do sistema de escrita alfabética, para posteriormente desenvolver suas próprias competências (Brossard, 2001; Estrada-Gómez, 2019, 2021; Moro, 2013).

O trabalho de Estrada-Gómez (2019) descreve como os objetos agregam tanto a cultura quanto o saber científico à aprendizagem infantil, possuindo significados, visto que são conhecidos pela presença no cotidiano e atuam como vínculo entre adultos e criança, tornando-se fator determinante na aquisição do conhecimento (Béguin, 2016; Rengifo-Herrera & Rodrigues 2020, Rodríguez, 2006, 2015, 2022). Os objetos podem, ainda, ser utilizados para nomeação rápida de cores e características, favorecendo a ampliação do vocabulário e o conhecimento do sistema de escrita alfabética. Conhecimento esse que requer também a aprendizagem da consciência fonêmica, do grafema e do nome das letras (Marques, 2021). Por conseguinte, para aprender a ler e escrever é antes necessário que se desenvolva essa consciência fonêmica e esse domínio do nome e grafia das letras, permitindo a memorização e a posterior relação entre letras e sons (Cardoso-Martins et al., 2006; Ehri, 2005).

Nesse contexto, a materialidade sonora passa a ser uma materialidade escrita e tal materialidade extrínseca, intermediada pelo professor, por meio de ferramentas que vão desde

objetos do cotidiano a cartazes e murais, passa a ser materialidade intrínseca da escrita. Cabendo, assim, ao professor o papel de ofertar uma aprendizagem que vai além, tendo em vista que a materialidade liga o desconhecido ao conhecido (Taisson-Perdicakis, 2014, 2020).

Diante disso a construção do saber requer essa relação letra e som para dar continuidade a aprendizagem. Essa competência pode e deve ser desenvolvida desde a Educação Infantil, uma vez que apreendê-la significa perceber as regularidades no sistema de escrita alfabética, para posterior desenvolvimento de leitura e escrita (Ehri, 2005; Rastle et al., 2021).

Em estudo realizado por Treiman e Wolter (2019) observou-se que utilizar palavras com nomes de letras favorece a aquisição de alguns sons presentes nas palavras, contribuindo inclusive para a soletração, principalmente da primeira letra, por crianças matriculadas na Educação Infantil. Percebeu-se que as crianças usam o que sabem para aprender novas coisas e como já conheciam previamente o nome das letras, foram capazes de relacionar letra e som nas palavras com os nomes das próprias letras. Dentro desse contexto, relacionar os objetos ao nome de letras e sons, pode ser favorável a aprendizagem da linguagem e do sistema de escrita alfabética (Marques, 2021; Rodríguez, 2019; Treiman & Wolter, 2019).

Situações educativas também podem, por meio de textos e produções na Educação Infantil, levar as crianças a expressarem ideias e emoções. Gontijo e Gões (2017) mostram que, além das competências orais, as crianças demonstraram interesse pela escrita, criando desenhos e rabiscos no papel, caracterizando produções de textos. Em ambas as situações – de competências orais e/ou escritas – foram necessárias algumas intervenções por parte dos/as professores/as. As situações educativas envolvendo a materialidade, ao promover a construção dirigida e intencional sobre o conhecimento oral e escrito, podem se tornar em oportunidades precursoras para o

desenvolvimento do conhecimento fonêmico na Educação Infantil (Barros, 2023, Estrada-Gómez, 2021; Gontijo & Göes, 2017; Marques, 2021; Ehri, 2005).

Atividades que permitem o desenvolvimento de situações educativas, mediante a tríade adulto-criança-objeto, podem estar relacionadas com a aquisição de diversos tipos de conhecimento (Estrada-Gómez, 2019, 2021; Gontijo & Göes, 2017; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodríguez, 2002).

Para avaliar a relevância dessas atividades na Educação Infantil, com o intuito de promover a aprendizagem já descrita, é sugestivo o uso da Análise Cognitiva da Tarefa – ACT – como método qualitativo de análise, relacionando a atividade cognitiva ao desempenho do indivíduo. A Análise Cognitiva da Tarefa inclui um conjunto de técnicas que permite acessar as funções cognitivas e os conhecimentos explícitos e implícitos utilizados para a resolução da tarefa proposta (Kartoshkina & Hunter, 2014; Otálora, 2019;).

O planejamento da atividade é separado em três partes, iniciando com a descrição de objetivos e seleção de materiais/objetos. Seguindo pela estrutura da tarefa, que deve ser separada em procedimentos, elementos constitutivos e fundamentos cognitivos previstos para a sua realização. O terceiro passo se caracteriza pelas intervenções previstas e pelo desempenho potencial de aprendizagem. Após o planejamento é preciso descrever os procedimentos e desempenhos em tempos reais da seguinte maneira: observando as perguntas que foram feitas as crianças, as fases em que se desenvolveu a tarefa, o desempenho real dos/as alunos/as em comparação com o potencial e as funções cognitivas ativas durante a tarefa (Otálora, 2019).

Assim, esse tipo de análise qualitativa, promove um ensino eficaz e significativo, em razão que somente observar a forma como ocorre o ensino no cotidiano da sala de aula não apresenta uma visão clara da maneira em que se desenvolvem as competências e os processos

cognitivos tanto dos/as professore/as como dos/as alunos/as (Kartoshkina & Hunter, 2014), sendo essa uma análise, do modo como acontece uma tarefa, indispensável para os processos de aprendizagem na Educação Infantil (Estrada-Gómez, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considerando o objetivo dessa pesquisa destaca-se a necessidade de compreender como os objetos podem propiciar dinâmicas semióticas que impactam a aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças entre quatro e cinco anos de idade, durante situações educativas mediadas por adultos. Em suma é possível considerar a primeira infância como o período em que se ocorrem as mais significativas transformações cognitivas e neurais na vida de um indivíduo. Nesse sentido cabe a Educação Infantil assegurar a aprendizagem e promover um ensino explícito e intencional, principalmente para as crianças em situação de vulnerabilidade, onde se desenvolvam práticas que tornem possível contextos de literacia emergente.

A literacia emergente carrega consigo o sentido de urgência para um ensino que favoreça ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, construindo dentre as aprendizagens necessárias: a consciência fonêmica, o reconhecimento de letras, a relação grafema/fonema e a escrita espontânea, retirando a criança de um ambiente antiescolar e garantindo-lhe uma educação que permita sua posterior inclusão no sistema escolar formal.

A consciência fonêmica é preditora do conhecimento do sistema de escrita alfabética e da aquisição da leitura e da escrita, apresentando importância significativa no processo de aprendizagem na Educação Infantil e sendo desenvolvida, também, por meio de situações educativas e com o auxílio de objetos. Os objetos podem ser vistos como via régia para a aprendizagem de aspectos fonêmicos, o que também envolve o funcionamento executivo e o

desenvolvimento da consciência fonêmica. Utilizar o objeto como ponte ao saber tem sido cada vez mais relevante, uma vez que a criança parte daquilo que sabe e/ou conhece para aprender coisas novas. Os objetos do cotidiano podem apresentar, sim, valor inestimável na aprendizagem, por terem significado na vida do indivíduo e estabelecerem relações triádicas.

Ainda nesse contexto, surgem as situações educativas que permitem planejar e executar tarefas que favoreçam o desenvolvimento infantil, por meio de estratégias, exigindo maior ou menor papel a professores/as e alunos/as. Por fim, unir todas essas estratégias de relação triádica (adulto-objeto-criança) e situações educativas (planejadas, explícitas e intencionais) promovem a tão necessária dinâmica para o surgimento de contextos de literacia emergente, dando a criança um meio de desenvolvimento.

Por consequência novos estudos e pesquisas devem surgir para uma investigação mais aprofundada, para que cessem as lacunas entre primeira infância e um ensino intencional e explícito, dando luz ao conhecimento sobre fatores relevantes a aprendizagem na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento e assegurando o direito a uma educação integral e de qualidade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). *Literacia Emergente no Jardim de Infância*. In: curso ABC – Alfabetização baseada na Ciência, mai., capítulo 9, MEC, pp. 1-22.
- Albuquerque, E. B. C., & Ferreira, A. T. B. (2020). Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educação em Revista*, 36, pp. 1-33. (<https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>)
- Alessandroni, N. (2020). Object Concepts and Their Functional Core: Material Engagement and Canonical Uses of Objects in Early Childhood Education. *Human Arenas*, 4, pp. 172-195. (<https://doi.org/10.1007/s42087-020-00119-5>)
- Arce, A. (2020). *O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como o eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos*. In: Arce, A., Martins, L. M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar*. (4a ed). Campinas: Alínea, pp. 13-37.
- Barros-Santos, V. C. & Rengifo-Herrera, F. J. (no prelo). A Pragmática do Objeto e as Funções Executivas: esboços de práticas educativas diferentes para a educação infantil. *Revista Imagens da Educação*.
- Barros-Santos, V. C. (2023). *O desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal*. 289 p. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília.
- Bartholo, T. L., Koslinsk, M. C., Tymms, P. & Castro, D. L. (2022). Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, pp. 1-24 (<https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>)
- Béguin, M. (2016). Object Pragmatics and Language Development. *Integr Psych Behav*, 50, pp. 603–620. (<https://doi.org/10.1007/s12124-016-9361-7>)
- Brossard, M. (2001) Situations et formes d'apprentissage. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (3), pp. 423-437. (<https://doi.org/10.25656/01:3773>)
- Brasil. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Justiça. (2021) - CNJ. *Fundamentos científicos sobre desenvolvimento humano e neurociência da Primeira Infância*. In: Curso – Marco Legal da Primeira Infância, Aula 2, Conselho Nacional de Justiça, pp.1-24.
- Cagliari, L. C. A. (1999). *A mediação do professor na alfabetização*. In: Massini-Cagliari, G; Cagliari, C. A. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

- Cardoso-Martins, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *The British psychological society*, 61, pp. 164-173. (<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00972.x>)
- Cardoso-Martins, C., Michalick, M. F., & Pollo, T. C. (2006). O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), pp. 53–59. (<https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100008>)
- Castillo, A., & Lopes, L. D. (2022). Studying hot executive function in infancy: Insights from research on emotional development. *Elsevier*, 69. (<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101773>)
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, pp. 5–51. (<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>)
- Chall, J. S. (1967) Learning to read: the great debate; an inquiry into the science, art and ideology of old and new methods of teaching children to read, 1910-1965. New York: McGraw-Hill.
- Côrrea, K. C. P., Machado, M. A. M., & Hage, S. R.V. (2018). Skills for the literacy process. *CoDAS*, 30(1), pp. 1-7. (<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>)
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), pp. 167–188. (https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Estrada-Gómez, L. F. (2019). *Materiality and educational practices in the toddler school: a cultural, semiotic and pragmatic approach*. 392 f. Tese (doutorado) - Universidad Autónoma de Madrid / Instituto de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madri.
- Estrada-Gómez, L. F. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: El rol mediador de los maestros. In: Rdríguez, C; Reyes, J. L. de los. (Orgs). *Los Objetos si important: Acción educativa en la escuela infantil*. pp. 159-181.
- FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). *Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância*. Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br>
- Gonçalves, L. M., & Mietto, G. S. M. (2021). Educação Precoce: Interações Triádicas e Sistemas Semióticos. *Revista Educação Especial*, 34, 1-20. (<https://doi.org/10.5902/1984686X64551>)
- Gontijo, C. M. M., & Gões, M. S. (2017) Produção de textos com crianças na Educação Infantil. *Educação*, 40(2), pp. 209-218. (<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.21812>)
- Grossi, M. G. R., Minoda, D. S., & Fonseca, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos nas vidas das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, (23)3, pp. 150-170. (<https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>)

- Inhelder, B., & Cellérier, G. (1996) *O desenrolar das descobertas da criança: em estudo sobre as microgêneses cognitivas*. (G. Eunice Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kartoshkina, Y., & Hunter, C. (2014). Applying cognitive task analysis methodology in educational research. *IOSR*, 4(5), pp. 51-57. (<https://doi.org/10.9790/7388-04515157>)
- Kolinsky, R., Justino, J., Arnal, C., Tossonian, M., Rautu, S., Bouali, H., Morais, J., & Klein, O. (2018). A Literacia e seus desafios: promover o pensamento crítico em pessoas subletradas. *Cadernos de Linguística*, 2(1), 1-37. (<https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id319>)
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. In: 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, actas. Braga: Universidade do Minho, pp. 56-65.
- Luria, A. R. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific studies of reading*, 9(2), pp. 167–188. (https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Luria, A. R. (2017). *Desenvolvimento Cognitivo*. (F. Limongeli Trad). (8a ed). São Paulo: Ícone.
- McClelland, M. M., & Wanless, S. B. (2015). Introduction to the Special Issue: Self-Regulation Across Different Cultural Contexts. *Early Education and Development*, 26(5-6), pp. 609-614, (<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039436>)
- Marques, Y. M. M. (2021). *Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de covid-19 no Distrito Federal*. 148 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Distrito Federal.
- Marques, A. P. P., Amaral, A. V. M., & Pantano, T. (2020). *Treino de funções executivas*. (1a ed). São Paulo: Manole.
- Morais, J. (2020). Os caminhos da literacia. *Caderno de Linguística*, 1(1), 1-14. (<https://doi.org/10.25189/2675-4916>)
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). *Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem*. In: Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, pp. 17-48.
- Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). A Pragmatic Turn in the Study of Early Executive Functions by Object Use and Gestures. A Case Study from 8 to 17 Months of Age at a Nursery School. *Integr Psych Behav*, 54(3), pp. 1-48.
- Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L. A., & Rodríguez, C. (2021) Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *European Journal of Psychology of Education*, 36, pp. 903-922. (<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>)

- Moro, C. (2013). La notion desituation pour appréhender le développement de la parole à l'école maternelle française: les situations du « Panoptique » et de l'« Élève Blessé » comme exemples. *Presses Universitaires de Bordeaux*, pp. 153-170. Disponível em: (<https://books.openedition.org/pub/47867>)
- Moro, C., & Rodríguez, C. (1991). The birth of intelligence in the child. *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 99-118.
- Nogueira, G. M., & Michel, C. B. (2018). Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(28), pp. 765-788. (<https://doi.org/10.20500/rce.v13i27.16620>)
- OECD. (2021). *Education in Brazil: an international perspective*. 238 f. (<https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>)
- Otalara, Y. (2019). El Análisis Cognitivo de Tareas como estrategia metodológica para comprender y explicar la cognición humana. *Javeriana*, 18(3). (<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.acte>)
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Inf. Child. Dev.* 24, pp. 23–43. (<https://doi.org/10.1002/icd.1873>)
- Pereira, A. J., Narduchi, F., & Miranda, M. G. (2020). Biopolítica e educação: Os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, 25(51) pp. 219-236. (<https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>)
- Piaget, J. (2020). *O nascimento da inteligência na criança*. (A. Cabral Trad). (4a ed). Rio de Janeiro: LTC.
- Rastle, K., Lally, C., Davis, M. H., & Taylor, J. R. H. (2021). The Dramatic Impact of Explicit Instruction on Learning to Read in a New Writing System. *Psychological Science*, 32(4) pp. 471–484. (<https://doi.org/10.1177/0956797619888837>)
- Rengifo-Herrera, F. J. (2009). *El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura*. Editorial Universidad del Rosario. (<https://editorial.urosario.edu.co/gpd-el-sujeto-como-centauro-ensayos-e-investigaciones-en-psicologia-de-la-cultura.html>)
- Rengifo-Herrera, F. J., & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é o suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología Desde El Caribe*, 37(3), pp. 237-258. (<https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>)
- Rengifo-Herrera, F. J., Mieto, G. S. M. & Alencar, A. C. C. (2022). Experience report: Transitions during Covid-19 Outbreak and the Day Care Centers Closure. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), (<https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18101>)

- Reynolds, G. D. & Romano, A. C. (2016). The Development of Attention Systems and Working Memory in Infancy. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 10(15), pp. 1-12. (<https://doi.org/10.3389/fnsys.2016.00015>)
- Rodrigues, S. A., & Sambugari, M. R. do N. (2018) Linguagem escrita na Educação Infantil: produções apresentadas na ANPed (2000-2017). *Revista Contemporânea de Educação*, 13(28), pp. 687-705. (<https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.1663>)
- Rodríguez, C (2006). *Del ritmo al símbolo: Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C (2015). The Connection Between Language and the World: A Paradox of the Linguistic Turn? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, pp. 49, 89–103. (<https://doi.org/10.1007/s12124-014-9274-2>)
- Rodríguez, C. (2022). The construction of Executive Function in Early Development: The Pragmatics of Action and Gestures. *Human Development*, pp. 1-31. (<https://doi.org/10.1159/000526340>)
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002) Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), pp. 323-338. (<https://doi.org/10.1174/021093902762224416>)
- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Saber & Educar*, pp. 84-95. (<https://doi.org/10.17346/se.vol20.152>)
- Sargiani, R. A. (2016). *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: Efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico*. 213 f. Tese (doutorado) – Universidade de Paulo / Instituto de Psicologia. São Paulo.
- Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), pp. 477-484. (<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>)
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Poch-Olivé, M. L. (2015). Early development of executive functions: A differential study. *Anales de psicología*, 31(2). (<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180711>)
- Schirmbeck, K., Runger, R., Rao, N., Wang, R., Richards, B., Chan, S. W., & Maehler, C. (2022). Assessing executive functions in preschoolers in Germany and Hong Kong: testing for measurement invariance. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6(2). (<https://doi.org/10.1007/s41809-022-00112-0>)
- Soares, M. (2020). *Alfabetização e letramento*. (7a ed). 4ª imp. São Paulo: Contexto.

- Soares, M. (2021). *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. (1a ed.) 2ª imp. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2019). *Letramento: um tema em três gêneros*. (3a ed.) 5ª imp. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stemmer M. R. G da S. (2020). *A Educação e a Alfabetização*. In: Arce, A., Martins, L. M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. (4a ed.) Campinas: Alínea. pp. 131-152.
- Taisson, C. P. (2014). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Éducation Didactique*, 8(2), pp. 125-138. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1984>)
- Taisson, C. P. (2020). Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 26(1) pp. 93-112. (<https://revuedeshep.ch/pdf/26/26-06-Taisson>)
- Treiman, R., & Wolter, S. (2020) Use of Letter Names Benefits Young Children's Spelling. *Psychological Science*, 31(1) pp. 43–50. (<https://doi.org/10.1177/0956797619888837>)
- Vigotski, L. S. (2017). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Cipollaneto, J; Menna-Barreto, L. S; Rocco, M. T. F; Oliveira, M. K, O. (Orgs). Villalobos, M. da P. (trad). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (16a ed.) São Paulo: Ícone, pp. 103-117.
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., Bysterveldt, A. K., & Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23(4). (<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1033617>)

Artigo 2. MATERIALIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA: RELAÇÃO E EVIDÊNCIAS

Isabelly Goulart Mourão
School of Education, University of Brasilia, Brasilia, Brazil
isabelly.mourao@aluno.unb.br
<https://orcid.org/0000-0002-2906-8119?lang=pt>

RESUMO

A consciência fonêmica é um importante requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos científicos apontam para a relevância da literacia emergente no desenvolvimento dessa competência. Nessa perspectiva o objeto possui um importante papel, uma vez que está carregado de significados e conhecimento sociocultural, sendo compartilhado entre o adulto e a criança desde o nascimento. Através deste busca-se identificar o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos. Para tanto, utilizou-se estudo de caráter não experimental, transversal descritivo-exploratório, de caráter observacional envolvendo registros de áudio e vídeo. Os resultados apontam para uma estreita relação entre a aprendizagem da consciência fonêmica e o uso de objetos, concluindo que a ação intencional do adulto, por meio de situações educativas, e o uso de objetos na aprendizagem infantil é fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem da consciência fonêmica.

Palavras-chave: Literacia. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Phonemic awareness is an important requirement for learning to read and write. Scientific studies point to the relevance of emerging literacy in the development of these competencies. In this perspective, the object has an important role, and it has been shared between the adult and the child since birth just because it is loaded with meanings and sociocultural knowledge. Through this, it is necessary to identify the role that objects have in learning phonemic aspects in four and five-year-old children, during educational situations mediated by adults. For this purpose, a non-experimental, descriptive-exploratory cross-sectional, observational study involving audio and video recordings was used. The results point to a close relationship between the learning of phonemic awareness and the use of objects. It has concluded that the intentional action of the adult and the use of objects in children's learning is a preponderant factor for cognitive development and for learning phonemic awareness through educational situations.

Keywords: Literacy. Childhood Education. Child Development.

INTRODUÇÃO

Entre quatro e cinco anos de idade as crianças começam o processo de apropriação de diversos elementos culturais oferecidos no contexto educacional e social. Reconhecer letras, aprender aspectos básicos da contagem, desenhar, identificar objetos pelo nome, são atividades que ampliam sua compreensão sobre si e sobre o mundo. Assim, o quarto e quinto ano da vida são marcados pela exploração das possibilidades e dos limites que a cercam e nesse contexto os objetos estão presentes mesmo antes dessa idade trazendo significado à aprendizagem e as mudanças que vem ocorrendo na criança e na compreensão que ela tem sobre o meio social (Martins, 2020).

Para aprender as crianças pequenas necessitam de processos de ensino intencionais. Uma das alternativas que existe para esse tipo de ensino ocorre através do desenvolvimento de atividades que favoreçam a literacia emergente, sendo ela um dos aspectos metodológicos que asseguram a aprendizagem de grafemas e fonemas, anterior ao desenvolvimento da escrita e da leitura (Aguiar & Mata, 2021; Brasil, 2019; Marques, 2021; Moraes, 2020; Sargiani, 2016; Stemmer, 2020).

Para isso, promover situações de contato com livros de vários gêneros, contação de história, grafemas e fonemas, rimas e aliterações, é concretizar a literacia emergente favorecendo a apropriação da consciência fonêmica e assegurando que, posteriormente, na alfabetização a criança seja capaz de ler e escrever, compreender a leitura, produzir textos de diversos gêneros, codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Moraes, 2020; Sá, 2015).

A literacia emergente abrange o conjunto de competências que antecede a aprendizagem da leitura e da escrita, está relacionado com o ensino das letras, o desenvolvimento da consciência fonêmica e os demais conceitos referentes à linguagem, ao vocabulário e a compreensão narrativa. Se associa também a leitura de mundo, a capacidade de compreensão de ideias e conceitos inseridos nos mais diversos meios de comunicação, assegurando a participação ativa na sociedade (Leal et al., 2006; Morais, 2020; Soares, 2020).

A palavra ‘emergente’, que acompanha literacia, remete ao caráter prévio de ações de aprendizagem que visem o desenvolvimento dessas competências que serão utilizadas durante toda a vida das crianças. Essas competências podem e devem ser desenvolvidas na educação infantil (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Stemmer, 2020; Westerveld et al., 2015).

No entanto, devido formações deficientes muitos profissionais da educação julgam que tal prática é alfabetizar a criança de maneira precoce, desconsiderando que o conhecimento fonêmico é essencial para aprendizagem da língua portuguesa. Para desconstruir tal visão é indispensável que o professor/a tome conhecimento sobre o que é literacia e qual trabalho deve ser realizado para sua promoção (Aguiar & Mata, 2021; Marques, 2021; Morais, 2020; Sá, 2015).

Dentro dessa perspectiva de literacia emergente inclui-se também o uso do objeto, algo tão presente e significativo na vida da criança, em uma relação triádica (adulto-objeto-criança) que permite a aprendizagem infantil, uma vez que os objetos são carregados de valores culturais e são expostos para a criança desde o nascimento, sendo compartilhados pelos adultos. Nesse sentido, a pragmática dos objetos, propõe que o papel da mediação dos adultos e as dinâmicas de interação são preponderantes na forma como as crianças constroem modos de relacionamento e de pensamento sobre eles e a realidade em volta. Nessa intencionalidade do adulto e no contexto

cultural em que a criança está inserida o uso dos objetos favorece o desenvolvimento (Béguin, 2016; Gonçalves & Mietto, 2021; Palacios & Rodríguez, 2015; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodríguez 2006, 2015, 2022; Rodríguez & Moro, 2002).

É necessário também considerar as experiências, interesses, situação socioeconômica e conhecimento cultural da criança (Corrêa et al., 2018; Marques, 2021; Morais, 2021), para que o adulto intencionalmente, ao se tornar mediador entre a criança e sua aprendizagem, permita o contato com o sistema de escrita alfabética, com o conhecimento fonêmico, com a leitura e a escrita e com o conhecimento sociocultural, onde se encontra o objeto (Aguiar & Mata, 2021; Rodríguez 2006, 2015, 2022; Sargiani, 2016; Sargiani & Maluf, 2018).

A partir do uso dos objetos e de seus valores culturais é possível observar as funções executivas, uma vez que se relacionam com o controle das próprias ações. Elas permitem refletir, organizar e alterar ações e funcionamento cognitivo. Se caracterizam por: memória de trabalho, responsável por manter informações na mente; controle inibitório, responsável por inibir ações que prejudiquem o objetivo atual; flexibilidade, responsável por alterar ou aprimorar conhecimentos já existentes. Em suma exigem que o indivíduo desenvolva atenção e planejamento, controlando comportamentos e pensamentos próprios a partir de metas e desafios, sendo este um processo que ocorre com maior intensidade na infância (Castillo & Lopes, 2022; Marques et al., 2020; Schirmbeck et al., 2022).

A partir da literacia emergente, da materialidade, do uso de objetos do cotidiano, e das funções executivas, no contexto escolar, torna-se possível que a criança desenvolva novas competências a partir do conhecimento que já possui. (Taisson-Perdicakis, 2014).

É importante salientar que considerar a criança como sujeito de direitos, principalmente, com garantia de acesso à aprendizagem, através do auxílio dos adultos, das experiências

cotidianas, da literacia emergente e do uso de objetos de seu cotidiano, considerando as funções executivas, favorecerá o seu desenvolvimento cognitivo e o enriquecimento do contexto escolar (Moreno-Lhanos & Rodríguez, 2020; Moreno-Llanos et al., 2021; Rodríguez, 2022).

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral compreender o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos; e como objetivos específicos: ampliar a compreensão sobre o papel dos processos que envolvem a literacia emergente nas práticas em educação infantil; identificar as características das situações educativas envolvendo o uso de objetos nos contextos de educação infantil; compreender como as situações educativas podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento de processos relacionados com a literacia emergente.

A escolha do tema reflete o interesse da pesquisadora devido sua trajetória de atuação na área e a necessidade de discussão sobre temas atuais e relevantes para a educação infantil, visando a reflexão sobre o trabalho, muitas vezes voltado somente para o ‘cuidar’, que tem sido realizado nessa etapa de ensino.

METODOLOGIA

A organização de dados sobre aspectos relacionados aos processos de aprendizagem exige a construção de estratégias metodológicas que usam diversas fontes de coleta e análise de dados. O projeto aqui apresentado, pelo objetivo traçado, apresenta essas características. Trata-se de um estudo não experimental, transversal descritivo-exploratório, de caráter observacional envolvendo o uso de registros de áudio e vídeo. Para sua realização foi autorizado pelo comitê de ética CAAE nº: 58302122.6.0000.5540.

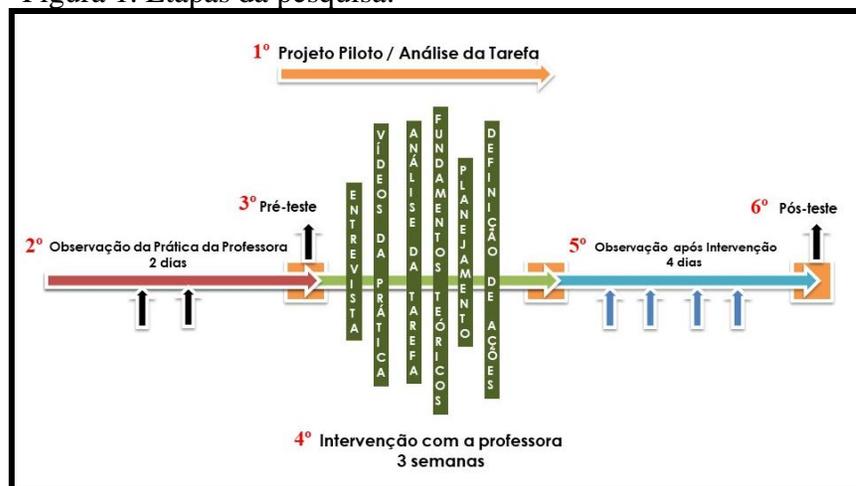
O estudo se realizou em uma turma de Educação Infantil – 1º Período – de uma escola pública que oferta da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha justifica-se por se tratar de uma escola da zona rural, com uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como por se tratar de um contexto em que poucas pesquisas e estudos contemplam essas características (Vendramini, 2010; 2015).

A turma é constituída por 20 crianças com idade entre quatro e cinco anos, todas moradores locais que utilizam ônibus escolar gratuito para o transporte até a escola.

A participação das crianças foi autorizada pelos pais ou responsáveis por meio da assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como do Termo de Autorização do Uso de Imagem e Som. Além disso, as crianças fizeram seu consentimento oral após conversar com a pesquisadora e ter suas dúvidas esclarecidas.

O estudo realizado seguiu as etapas de pesquisa apresentadas na imagem a seguir e descritas ao longo do texto.

Figura 1. Etapas da pesquisa.



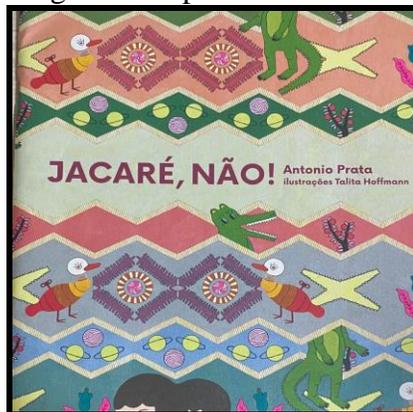
Fonte: Da Autora.

1º Momento: Projeto Piloto/Análise da Tarefa

O primeiro momento da pesquisa foi considerado a partir da novidade da atividade que estava sendo elaborada para realizar a coleta de dados. Como explicado, o uso dos objetos (Taisson, 2020, Rengifo-Herrera, 2023) torna-se sistemas de mediação essenciais para promover processos associados com a consciência fonêmica. Assim sendo, a proposta de pesquisa incluiu a aplicação da atividade que não tinha sido utilizada previamente o que exigiu realizar uma **Prova Piloto (1º momento)** para avaliar como era o desempenho da tarefa e receber o feedback da professora que participou do piloto.

Para a realização da atividade utilizou-se o livro “Jacaré, não!” de Antonio Prata. A seleção da obra levou em consideração que a história continha a rotina de uma criança, as partes da casa em que vive e os objetos utilizados por ela no cotidiano.

Figura 2. Capa da história: Jacaré, não!



Fonte: Da Autora.

A aplicação do Piloto foi muito importante para definir a forma como a tarefa seria apresentada na proposta final. Depois de aplicar o piloto foi realizada uma Análise Cognitiva de Tarefa que forneceu um detalhamento da estrutura da tarefa e dos aspectos cognitivos.

Os objetos utilizados para o desenvolvimento da atividade, desde o projeto piloto, constam na história e são apresentados na figura 3.

Figura 3. Objetos utilizados na atividade.



Fonte: Da Autora.

Já a **Análise Cognitiva da Tarefa** (1º momento) permitiu criar um protocolo geral que ilumina às dinâmicas gerais dos processos cognitivos individuais e os aspectos relacionados com a estrutura da tarefa (Otálora, 2019). O que ela permite e o que ela torna possível. Essa análise serve como referência para analisar a tarefa que foi aplicada por parte da professora na semana após a intervenção. Embora não sejam processos idênticos, são processos que comungam em aspectos gerais porque atendem ao mesmo objetivo. A Análise Cognitiva da Tarefa permitiu pensar o planejamento da atividade em três fases, sendo a primeira a descrição dos objetivos e seleção do material, a segunda os procedimentos, elementos constitutivos e fundamentos cognitivos e a terceira as intervenções previstas e o desempenho potencial da atividade. Esse tipo

de análise qualitativa promove um ensino eficaz e significativo, em razão que somente observar a forma como ocorre o ensino no cotidiano da sala de aula não apresenta uma visão clara da maneira em que se desenvolvem as competências e os processos cognitivos.

O desempenho real (descrito no 5º momento) que um indivíduo pode apresentar na resolução de uma tarefa em comparação com o desempenho potencial (possíveis ações e respostas expressadas pelo indivíduo) é extremamente importante para que professores/as possam avaliar o funcionamento cognitivo de seus alunos/as e, assim, planejar com excelência suas aulas.

Tendo por base esse conceito apresentado por Otálora (2019), foi desenvolvida a Análise Cognitiva da Tarefa da atividade proposta nesta pesquisa e que se encontra na íntegra como Anexo I deste texto.

2º Momento: Observação da prática da professora

O 2º momento corresponde às observações realizadas em sala de aula. Esses registros visavam descrever e caracterizar as ações da professora com a turma, os tipos de atividades, os tempos utilizados, os objetivos que a pesquisadora infere a partir da observação, o engajamento das crianças e as atividades em que objetos são utilizados. Essa caracterização permitiu identificar as formas de execução das práticas educativas da professora e tornou-se em insumo na hora de realizar a intervenção. O registro foi feito a partir do diário de campo e pretendia gerar uma ideia global do trabalho da professora, identificar dinâmicas utilizadas, descrever o uso dos objetos (se presentes), a turma e as formas como as situações educativas ocorriam no cotidiano.

3º e 6º Momento: Pré e pós-teste

O 3º momento, pré-teste, corresponde à aplicação de uma tarefa que foi projetada para avaliar o desempenho fonêmico envolvendo objetos apresentados para as crianças. A prova utilizada é idêntica ao instrumento utilizado no 6º momento (pós-teste).

Após a observação inicial foi realizado o pré-teste que ocorreu durante dois dias. Na ocasião duas crianças se ausentaram e por esse motivo foram desligadas, uma vez que os dados coletados nesse período são indispensáveis para a finalização da pesquisa. Para o teste foram selecionados dez objetos e/ou brinquedos réplicas que estão relacionados no quadro 1.

Quadro 1. Objetos Selecionados

OBJETO	LETRA INICIAL
Copo	C
Mamadeira	M
Bola	B
Faca	F
Tesoura	T
Lancheira	L
Panela	P
Jarra	J
Esmalte	E
Saia	S

Fonte: Da Autora.

A avaliação foi realizada com uma criança por vez, iniciando com a demonstração da atividade pela pesquisadora. Após o exemplo, a atividade foi dividida em duas fases.

1ª fase: Os objetos apresentados para as crianças nessa fase foram escolhidos de maneira aleatória. A escolha foi feita previamente. Foi atribuído um número para cada objeto e foram feitas as sequências utilizando um site que permite a geração de sequências aleatórias. Para cada criança foram aleatorizados três objetos. Cada criança, após receber um objeto de cada vez, precisava responder as perguntas da pesquisadora, expostas no quadro 2.

Quadro 2. Perguntas

PERGUNTAS

Que objeto é esse?

Para que serve esse objeto?

Com que letra começa o nome desse objeto?

Você consegue achar essa letra?

Qual dessas letras faz esse som?

Fonte: Da Autora.

2ª fase: A criança quem escolheu os três objetos e respondeu as mesmas perguntas. Em todo o tempo a criança recebeu realimentação positiva por parte da pesquisadora. Os objetos da avaliação estão apresentados na figura abaixo.

Figura 4. Material utilizado no pré e pós-teste.



Fonte: Da Autora.

Após a aplicação da atividade realizou-se o pós-teste, nos mesmos moldes do pré-teste, inclusive com os mesmos objetos. Na ocasião se ausentaram quatro crianças que, também, precisaram ser desligadas da pesquisa.

Os resultados do pré e pós-testes foram divididos em 4 categorias, visando avaliar, a partir de 16 indicadores, o desempenho das crianças. Cada indicador representa as respostas da criança mediante cada um dos objetos, e possui uma pontuação que vai de 1 a 16. Para obter a pontuação

final foi calculada uma média $\{(A + B + C = X: 3) + (A + B + C = X: 3) / 2\}$ dos pontos obtidos em cada uma das tarefas, ou seja, dos pontos obtidos por meio dos indicadores. O instrumento está inspirado na proposta desenvolvida por Barros-Santos (2023), com adaptações aos objetivos da pesquisa. A descrição das categorias bem como as pontuações se encontra no quadro adiante.

Quadro 3. Categorias de desempenho

CATEGORIAS DE DESEMPENHO FONÊMICO					
Identificação do objeto, do grafema e do fonema (I)					
<i>Categoria</i>	<i>Código</i>	<i>Indicadores / Subcategorias</i>	<i>Valor</i>	<i>Exemplo</i>	
Desempenho exigido nas relações entre fonemas, objetos, grafema	IA	Não identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	01	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica oralmente a letra inicial, recebe a intervenção corretiva, mas, mesmo assim, não consegue localizar o grafema e não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	IB	Não identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	02	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança identifica oralmente a letra inicial, mas não consegue localizar o grafema e não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	IC	Não identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	03	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica oralmente a letra inicial, mas após a intervenção corretiva consegue localizar o grafema, contudo não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	ID	Não identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	04	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica oralmente a letra inicial, recebe a intervenção corretiva, mas, mesmo assim, não consegue localizar o grafema, no entanto, relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
Desempenho razoável nas relações entre fonemas, objetos, grafema	IE	Identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	05	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo, mas não identifica oralmente a letra inicial, recebe a intervenção corretiva, mas, mesmo assim, não consegue localizar o grafema e não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	IF	Identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	06	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo, identifica oralmente a letra inicial, mas não consegue localizar o grafema, recebe intervenção corretiva, mas, mesmo assim, não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	IG	Identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	07	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo, mas não identifica oralmente a letra inicial, recebe a intervenção corretiva e consegue localizar o grafema, contudo, não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>	
	IH	Identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do	08	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo, mas não identifica oralmente a letra inicial,</i>	

Desempenho satisfatório nas relações entre fonemas, objetos, grafema		nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.		<i>recebe a intervenção corretiva, mas, mesmo assim, não consegue localizar o grafema, contudo consegue relacionar o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	II	Não identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	09	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança identifica oralmente a letra inicial e localiza o grafema, mas não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
Desempenho altamente satisfatório nas relações entre fonemas, objetos, grafema	IJ	Não identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	10	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança identifica oralmente a letra inicial, mas não consegue localizar o grafema. A criança relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IK	Não identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	11	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica oralmente a letra inicial, recebe a intervenção corretiva e consegue localizar o grafema. A criança consegue relacionar o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IL	Não identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	12	<i>A criança não reconhece o objeto/brinquedo. O adulto intervém corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança identifica oralmente a letra inicial, localiza o grafema e relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IM	Identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	13	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo. Identifica oralmente a letra inicial e consegue localizar o grafema, mas não relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IN	Identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	14	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo. Identifica oralmente a letra inicial, mas não consegue localizar o grafema, recebe intervenção corretiva e consegue relacionar o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IO	Identifica o objeto. Não identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	15	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo. Não identifica oralmente a letra inicial, recebe intervenção corretiva e consegue localizar o grafema. Relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>
	IP	Identifica o objeto. Identifica oralmente a letra inicial do nome do objeto. Identifica o grafema do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto.	16	<i>A criança reconhece o objeto/brinquedo. Identifica oralmente a letra inicial e consegue localizar o grafema. Relaciona o fonema pronunciado pelo adulto ao objeto.</i>

Fonte: Da autora.

4º Momento: Intervenção com a professora

No 4º momento foi realizada a intervenção com a professora durante 3 semanas, em turno contrário à aula, em horário disponível para a coordenação e planejamento dos docentes. Esses momentos de estudo são importantes, pois podem afetar a atuação da professora frente a aplicação da atividade, uma vez que a docente é mediadora entre a tarefa e as crianças.

As ações desenvolvidas foram: a) entrevista semiestruturada que permitiu identificar aspectos gerais dos conceitos que a professora tem sobre aprendizagem, ensino e práticas educativas; b) análise, junto com a professora, de vídeos das atividades observadas no 2º momento; c) diálogo sobre a análise cognitiva da tarefa; d) estudo dos fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa; por fim, e) planejamento da atividade e definição das ações que seriam executadas pela professora.

Na entrevista semiestruturada as perguntas selecionadas para nortear a ação foram:

- Qual a sua idade?
- Em que instituição realizou sua graduação?
- Qual a sua formação e há quanto tempo está formada?
- Possui pós-graduação? Se sim, em qual área?
- Como julga sua formação acadêmica?
- Há quantos anos atua na educação?
- Qual seu vínculo com a Secretaria de Estado de Educação?
- Já trabalhou na Educação Infantil antes? Se sim, durante quantos anos?
- Quais as potencialidades encontradas na Educação Infantil?
- Quais as dificuldades encontradas na Educação Infantil?
- Qual a sua opinião sobre o ensino explícito de grafemas e fonemas na Educação Infantil?

- O que você pensa sobre o uso de objetos no cotidiano da sala de aula?

Para a análise de vídeos das atividades observadas no 2º momento foram selecionados o vídeo com a aula desenvolvida na biblioteca e o vídeo com o jogo da letra do nome desenvolvido no início da aula. Os vídeos foram apresentados para a professora separadamente e foi questionado quais os pontos positivos e negativos de cada momento, com o intuito de gerar uma reflexão sobre a prática docente.

Foi também apresentado para a professora a Análise Cognitiva da Tarefa (desenvolvida no 1º momento) dialogando-se que esse tipo de análise permite pensar o planejamento da atividade, sua eficiência, o desempenho potencial e o desempenho real das crianças, sendo dividida na descrição dos objetivos e seleção do material, nos procedimentos, elementos constitutivos e fundamentos cognitivos e nas intervenções previstas. Tal momento se torna indispensável, pois antecede o planejamento da atividade a ser desenvolvida junto com a professora e permite conhecer a estrutura da tarefa. Foi estudado cada tópico da Análise Cognitiva da Tarefa, disponível em anexo neste trabalho.

Após a análise da tarefa e a apresentação da atividade como ocorrera no projeto piloto, foi discutido com a professora e avaliado passo a passo da tarefa, a história, os objetos, os grafemas e fonemas a serem trabalhados e como se daria essa apresentação.

Para o estudo dos fundamentos teóricos os textos selecionados, devido sua relevância e fácil compreensão, para cada temática discutida foram: - Literacia emergente: Leal et al. 2006; Morais, 2020. - Funções executivas: Moreno-Llanos, 2021; Rodríguez, 2022. - Pragmática do objeto: Rodríguez, 2006, 2020. - Situações educativas: Brossard, 2001; Moro, 2013.

5º Momento: Observação após a intervenção

O 5º momento envolveu a observação da implementação do trabalho de co-planejamento com a professora durante as três semanas. Foram realizadas 4 observações, uma a cada dia (sendo denominadas como sessões) da atividade planejada em forma conjunta entre professora e pesquisadora. Esses momentos foram, posteriormente, classificados para selecionar as cenas relevantes que ilustram aquelas situações em que é possível identificar o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos. Esses recortes foram analisados usando o programa ELAN 6.4. Esse software é uma ferramenta de anotação/transcrição que permite ao usuário criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de áudio e vídeo, observando falas, gestos e ações.

Nos resultados foram destacados 3 segmentos de cena, cada um sendo analisado duas vezes totalizando seis análises e sendo três delas correspondente com a atenção que as crianças tiveram. Para isso foram definidas duas categorias simples: Atenção ON, representada pela cor verde, e Atenção OFF, representada pela cor vermelha. A atenção ON indica o período em que cada criança manteve sua atenção direcionada à atividade e a atenção OFF se relaciona com o período em que a atenção da criança estava totalmente desligada da atividade desenvolvida, ou seja, momentos em que a criança estava distraída.

RESULTADOS

Projeto Piloto (1º momento)

A prova piloto ocorreu em uma turma de 1º período da Educação Infantil, com 16 crianças com idade entre quatro e cinco anos, da mesma escola pública do campo, tendo o intuito de observar as dinâmicas e características das ações das crianças e da professora a partir do tipo de

tarefa proposta, bem como de identificar quais seriam as adaptações necessárias no momento da coleta de dados.

Foi proposto que a professora fizesse a leitura compartilhada do livro “Jacaré não”, porém dividida em três partes, cada parte em um dia distinto, apresentando os objetos (que se encontram descritos adiante) ao retirá-los de dentro de uma caixa, à medida que fossem aparecendo na história. Em seguida, relacionando o objeto com a sua letra inicial – utilizaram-se letras físicas em emborrachado – com o som e com as fichas de palavras. Por conseguinte, a criança que desejasse poderia realizar a escrita da palavra (nome do objeto) como soubesse.

Após a aplicação do projeto piloto considerou-se que: os/as alunos/as demonstraram interesse pela história, fazendo perguntas, estando atentos e participando, principalmente quando o jacaré surgia. Após a contação, a professora utilizou os objetos selecionados para cada parte, despertando o interesse e a imaginação dos/as alunos/as, a oralidade, a escrita e a curiosidade ao se trabalhar os sons das letras correspondentes aos objetos. Ao questionar se os/as alunos/as conheciam ou faziam o uso daqueles objetos em casa, a maioria respondeu que sim, relatando em que situações utilizavam. A cada dia as crianças demonstraram curiosidade fazendo perguntas sobre a nova parte da história.

Devido ao interesse pela atividade, a professora adaptou a proposta durante a realização, expondo as fichas de palavras no chão, após o reconhecimento das letras iniciais, para que as crianças procurassem o nome de cada objeto como em um jogo e, só posteriormente, realizassem a tentativa de escrita.

Após a realização do projeto piloto, a docente pontuou que: a atividade do projeto foi bastante interessante; a presença dos objetos na caixa facilitou o envolvimento de todas as crianças suscitando o interesse acerca de saber a letra inicial e também em conhecer a sua escrita;

as crianças mostraram engajamento, pois aqueles objetos que faziam parte da história estavam dentro da caixa; os objetos escolhidos por fazerem parte do cotidiano das crianças, um aspecto que nem sempre é considerado nas atividades escolares na educação infantil, foram significativos na realização da atividade planejada.

Ao avaliar a atividade concluiu-se que a primeira parte da história ficou sobrecarregada com nove objetos, sendo sugerido pela professora que diminuísse a quantidade de objetos do primeiro dia ou dividisse a história em quatro partes.

Análise Cognitiva da Tarefa (1º momento)

A Análise Cognitiva da Tarefa se encontra na íntegra como Anexo I deste texto.

Observação da prática da professora (2º momento)

Foi realizada observação da prática da professora durante dois dias. As atividades observadas e registradas em diário de bordo, áudio e vídeo se encontram descritas no quadro a seguir.

Quadro 4. Atividades observadas

Atividade	Duração	Objetos Presentes	Tipo de uso permitido do objeto	Engajamento das crianças
Rodinha de conversa: as crianças relataram o que fizeram no dia anterior, marcaram a data no calendário, contaram quais alunos estavam presentes.	20 minutos	Números em E.V.A	Uso controlado (Somente permitido o uso para a criança selecionada)	Interessadas
Jogo dos nomes: as crianças cantaram uma música com os nomes e sempre que um nome era cantado a criança deveria procurar pela letra do seu nome, entre as letras que estavam espalhadas no chão.	15 minutos	Letras impressas plastificadas	Uso controlado (Cada criança tinha o momento de pegar sua letra e logo em seguida deveria devolver)	Muito interessadas
Biblioteca: as crianças ouviram uma história e, em seguida, puderam escolher um livro para manusear e “ler”.	1 hora	Livros de literatura	Uso livre	Muito interessadas
Atividade de recorte: as crianças recortaram as folhas na direção em que se seguiam os pontilhados, apresentando linhas curvas e retas.	40 minutos	Folhas A4 Tesoura	Uso direcionado (As crianças deveriam utilizar a tesoura para cortar a folha nos pontilhados)	Muito interessadas
Atividade xerocopiada: as crianças fizeram bolinhas com papel crepom e colaram no desenho.	40 minutos	Folhas A4 Papel crepom Cola	Uso direcionado (As crianças deveriam fazer as bolinhas com o papel e logo em seguida colar)	Pouco interessadas
Legos: as crianças receberam legos para montar o que desejassem.	30 minutos	Brinquedos Lego	Uso livre	Muito interessadas

Fonte: Da autora

Pré-teste e Pós-teste (3º e 6º momento)

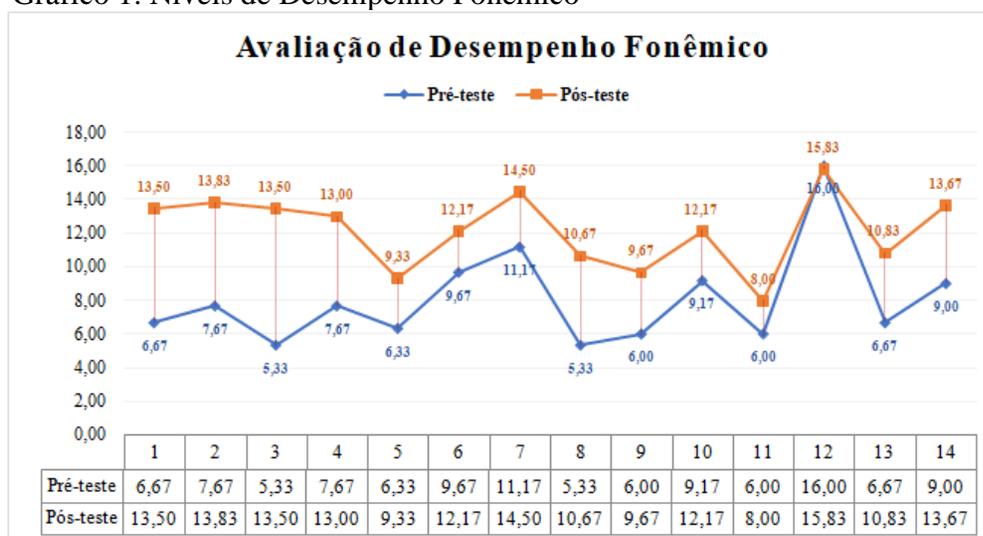
A atividade avaliativa de consciência fonêmica foi realizada em dois momentos: o pré e pós-teste, sendo em cada teste duas etapas. A primeira etapa com objetos selecionados aleatoriamente e a segunda etapa com objetos selecionados pela própria criança.

Em cada tarefa, a pesquisadora procurou interagir com as crianças de modo a assegurar o acesso aos objetos que permaneciam a sua frente, sendo incentivadas a manuseá-los.

Foram realizadas coletas de áudio e vídeo e o preenchimento das fichas avaliativas, disponíveis no anexo deste texto, só ocorreu posteriormente, após a análise dos registros, seguindo da identificação do perfil de cada criança em uma sequência numérica de 01 a 14.

O intervalo entre o pré e o pós-teste foi de 6 semanas e os perfis das crianças foram construídos por meio de gráficos e tabelas do Excel, que seguem também em anexo, discriminando os níveis de desempenho conforme observado no gráfico 1 e a diferença nas médias de desempenho no quadro 5.

Gráfico 1. Níveis de Desempenho Fonêmico



Fonte: Da autora.

Quadro 5. Diferença entre médias de desempenho.

Criança	Pré-teste	Pós-teste	Diferença Pré e Pós
1	6,67	13,50	6,83
2	7,67	13,83	6,17
3	5,33	13,50	8,17
4	7,67	13,00	5,33
5	6,33	9,33	3,00
6	9,67	12,17	2,50
7	11,17	14,50	3,33
8	5,33	10,67	5,33
9	6,00	9,67	3,67
10	9,17	12,17	3,00
11	6,00	8,00	2,00
12	16,00	15,83	-0,17
13	6,67	10,83	4,17
14	9,00	13,67	4,67

Categorias de desempenho fonêmico			
Desempenho exíguo nas relações entre fonemas, objetos, grafema	Desempenho razoável nas relações entre fonemas, objetos, grafema	Desempenho satisfatório nas relações entre fonemas, objetos, grafema	Desempenho altamente satisfatório nas relações entre fonemas, objetos, grafema

Fonte: Da autora

Em todos os casos, salvo a criança 12, existiu aumento da consciência fonêmica. No caso da C12, embora a diferença indique menor desempenho, é evidente que desde o primeiro momento C12 obteve uma nota máxima e que um pequeno erro no pós-teste levou a um desempenho ligeiramente inferior ao obtido no pré-teste.

Como pode se observar a média no pré-teste foi de 7,57 e no pós-teste de 11,23 o que indica que entre a prova 1 e a 2 a média aumentou 3,65 pontos. Considerando os grupos avaliativos propostos pode-se afirmar que as 14 crianças, em média, passaram de um nível de desempenho razoável (médio-baixo) para um desempenho satisfatório (médio-alto) nas relações entre fonemas, objetos e grafemas.

O que isso indica? Que houve importantes ganhos nas crianças entre ambos os momentos. No pré-teste, de forma geral, as respostas das crianças apresentavam uma tendência de identificar alguns objetos, porém de forma geral não identificavam oralmente as letras iniciais de vários nomes dos objetos. Eles também identificavam parcialmente os grafemas do nome do objeto, porém, tinham mais dificuldades em relacionar os fonemas pronunciados ao objeto. Já no pós-teste, embora continuassem algumas dificuldades na identificação dos objetos, as crianças identificavam oralmente as letras iniciais do nome do objeto; identificavam os grafemas do nome do objeto e relacionavam os fonemas pronunciados ao objeto. As mudanças ocorreram, principalmente, na identificação oral e nas relações entre os fonemas pronunciados com os objetos apresentados ou escolhidos. Na análise serão aprofundadas as inferências que podem ser derivadas desses dados.

Quadro 6. Níveis de desempenho no pré e pós-teste.

Criança	Pré-teste	Pós-teste
1	Razoável	Altamente satisfatório
2	Razoável	Altamente satisfatório
3	Razoável	Altamente satisfatório
4	Razoável	Altamente satisfatório
5	Razoável	Satisfatório
6	Satisfatório	Satisfatório
7	Satisfatório	Altamente satisfatório
8	Razoável	Satisfatório
9	Razoável	Satisfatório
10	Satisfatório	Satisfatório
11	Razoável	Razoável
12	Altamente satisfatório	Altamente satisfatório
13	Razoável	Satisfatório
14	Satisfatório	Altamente satisfatório

Fonte: Da autora

No quadro 6 são mostradas as mudanças nos indicadores de avaliação da consciência fonêmica das crianças por níveis de desempenho. Das 14 avaliadas, 4 delas conseguiram passar de um desempenho razoável para altamente satisfatório (C1; C2; C3; C4). Igualmente 4 crianças passaram de desempenho razoável para satisfatório (C5; C8; C9; C13). Já entre o desempenho satisfatório para altamente satisfatório são 2 crianças (C7 e C14). Foram identificadas 4 crianças que ficaram estáveis entre o pré e o pós-teste, no entanto, com aumento na pontuação, sendo 2 estáveis no nível Satisfatório (C6 e C10), 1 no nível razoável (C11) e uma no nível altamente satisfatório (C12). Das 9 crianças (C1, C2, C3, C4, C5, C8, C9, C11, C13) que se encontraram na categoria de desempenho razoável apenas uma não obteve resultado quantitativo positivo, no entanto, apresentou resultado qualitativo positivo, melhorando seu desempenho.

Vale a pena salientar que nenhuma das crianças apresentou resultados no nível exíguo (entre 1 e 4 pontos).

Intervenção com a professora (4º momento)

Em entrevista a professora participante, com 36 anos de idade, afirmou que apesar de trabalhar na área da educação há 12 anos, nunca atuou com Educação Infantil antes, assim como a professora do projeto piloto. É contrato temporário na Secretaria de Educação, pelo mesmo período já mencionado, formou-se em faculdade particular há 14 anos, graduada em pedagogia, sem pós-graduação, julga sua formação ruim, mas segundo ela se esforça sempre para atuar de maneira profissional e com dedicação. Aponta como dificuldade encontrada na Educação Infantil o excessivo número de estudantes por sala, em suas palavras “a quantidade de estudantes e a falta de monitor/auxiliar é extremamente prejudicial, ainda mais por se tratar do primeiro contato da criança com a escola”, julga também como dificuldade a carência de coordenadores bem-

preparados para orientar o trabalho que deve ser realizado e promover momentos de estudo. A professora também é responsável por servir sozinha a merenda das crianças.

Como potencialidades encontradas na Educação Infantil afirma que “O trabalho lúdico, o uso de materiais concretos e as atividades de psicomotricidade são um diferencial e podem promover o desenvolvimento da criança”.

Ainda na opinião da professora o ensino de grafemas e fonemas, nessa etapa do ensino, é de extrema importância uma vez que “muitos confundem a proposta do currículo e acreditam que a criança não precisa ter contato com as letras na Educação Infantil”, promovendo assim uma educação assistencialista e sem um ensino intencional e explícito.

Por fim, pontuou que o próprio currículo em movimento da Secretaria de Educação defende que “devemos partir do que os alunos já sabem/conhecem para ensinar coisas novas, então nada mais propício que partir de objetos que utilizam diariamente, assegurando assim o interesse e facilitando a alfabetização quando chegar o momento”.

A professora relatou ainda acreditar em um trabalho intencional e valoroso na Educação Infantil, mas que, no entanto, muitas vezes sente dificuldades em concretizá-lo.

Atuar na Educação Infantil tem se mostrado um trabalho solitário que carece de apoio, estudos e orientações. O interesse, dedicação e responsabilidade nem sempre é o suficiente para promover um trabalho de qualidade. Orientação para um ensino planejado e estudos, desde a graduação, para garantir segurança naquilo que se faz, é indispensável.

A descrição do trabalho realizado com a professora durante a intervenção se encontra no quadro a seguir.

Quadro 7. Relato do trabalho com a professora.

TEMA TRABALHADO	OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA
Vídeos (Biblioteca; Jogo dos nomes)	<ul style="list-style-type: none"> - A professora, ao ver os vídeos da sua prática de aula, expos que acredita controlar demais os momentos de atividades para manter a disciplina e organização da turma; - Julgou importante o uso de atividades xerocopiadas, embora os vídeos não apresentassem tal recurso; - Afirmou acreditar que os jogos podem ser grandes aliados na Educação Infantil; - Admitiu os livros de literatura como recurso para desenvolvimento da oralidade e da compreensão de textos; - A professora pontuou ainda que se esforça para realizar um bom trabalho, fazendo uso de um ensino intencional e planejado, para isso busca atividades no Pinterest (local onde encontrou o jogo dos nomes), YouTube, Google e até mesmo Instagram, no entanto nunca buscou artigos científicos por não considerar, até então, a importância dessa fonte de pesquisa.
Literacia Emergente (Textos: Leal et al. 2006; Morais, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - A professora posicionou-se a favor do ensino explícito e intencional na Educação Infantil; - Relatou não saber como e quando introduzir letras e sons. Fizemos uma reflexão sobre o jogo dos nomes realizado por ela no dia anterior, onde cada criança deveria procurar sua letra; - Explanou sobre o trabalho que vem sendo realizado, com o foco principal em coordenação motora; - Julgou que os textos acrescentaram em sua prática, principalmente no que se refere a concretização do trabalho da literacia emergente em sala de aula; - Foi discutido sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica na Educação Infantil, a forma de promovê-la e sua importância para o futuro processo de alfabetização; - Foi sugerido a professora que trabalhasse com rimas, aliteração e jogos no desenvolvimento da consciência fonêmica.
Funções Executivas (Textos: Moreno-Llanos, 2021; Rodríguez, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> - A professora relatou observar o desenvolvimento das funções executivas nos/as alunos/as, sem, no entanto, conhecer previamente a teoria e a nomenclatura utilizada.
Pragmática do Objeto (Textos: Rodríguez, 2006, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - A professora relatou sempre utilizar materiais concretos na aula, como palitos, tampinhas, massinhas e brinquedos, vendo grande importância desses materiais no ensino. Contudo, segundo ela, nunca se atentou para a utilização de objetos do cotidiano; - A professora demonstrou muito interesse pela teoria, uma vez que com os textos relatou perceber que a presença do objeto no cotidiano da sala de aula, como meio de valor cultural, pode ampliar a aprendizagem infantil.
Situações Educativas (Textos: Brossard, 2001; Moro, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Foi discutido sobre a atividade descrita no artigo de Christian Moro (2013), referente ao diálogo que se inicia com um machucado de uma das crianças e a mesma deve ser interrogada pelos colegas, favorecendo também o desenvolvimento das funções executivas; - A professora relatou que o texto serviu como base para o planejamento de futuras atividades; - A professora pontuou realizar em sua prática diária atividades semiestruturadas, estruturadas e dirigidas, sem, porém, fazer a análise correta e/ou o planejamento intencional tendo em vista o conceito e a nomenclatura.
Planejamento da Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - A professora relatou que a história era significativa por se tratar da rotina de uma criança, dos objetos que ela utilizava em seu cotidiano e por ser engraçada, devido as

aparições do jacaré;

- Ao ler a história se procurou fazer a divisão em partes iguais, optando-se por quatro partes;
 - A professora optou por incluir a história em seu planejamento, realizando ao final das atividades o desenho do mês que seria entregue aos pais;
 - Concordou-se que antes de iniciar a atividade fossem lembrados os objetos, letras e sons trabalhados no dia anterior, uma vez que a professora afirmou acreditar que seria necessário ativar a memória das crianças para se realizar o trabalho do dia;
 - Os objetos selecionados foram aprovados pela docente e ela foi orientada a permitir que as crianças manuseassem os objetos.
-

Fonte: Da Autora.

Foi identificado, por meio de registros, dos relatos da própria professora, em diário de bordo nos momentos de estudo com a pesquisadora, que durante o processo de intervenção a professora passou a realizar com a turma atividades para o desenvolvimento da literacia emergente, principalmente no que tange a aprendizagem da consciência fonêmica. Em um dos relatos afirmou incluir em seu planejamento jogos e músicas contendo rimas e aliterações, bem como o fonema da letra inicial do nome de cada criança. Esse aspecto, considerando que foi feito fora da intervenção, mas paralelo aos encontros que se tinha com a pesquisadora permitem ampliar a ideia de relacionar as mudanças nas formas de trabalho da professora com relação aos fonemas e grafemas e o desenvolvimento da consciência fonêmica nas crianças.

Foi assim observado que a professora modificou a forma como fazia as intervenções do ensino das relações grafemas e fonemas em sala, podendo essa mudança ter impactado positivamente na transformação da consciência fonêmica das crianças. No entanto, não é possível afirmar de forma categórica que a causa de tal mudança provém da intervenção realizada com a professora, até porque o propósito da pesquisa não era realizar um controle experimental da situação, mas gerar, a partir de um modelo que integra a avaliação pré e pós e de modelos de pesquisa-ação, um espaço de transformação das práticas em contextos ecologicamente válidos para a pesquisa educacional.

Observação após a intervenção (5º momento)

Dando sequência à pesquisa, após a intervenção, foi realizada a observação da aplicação da atividade ao longo de quatro dias. A pesquisadora novamente não fez nenhuma intervenção, ficando a cargo apenas da coleta de áudio e vídeo.

A descrição, divisão da história e os objetos utilizados se encontram no quadro 8 a seguir. Para cada parte da história (que foi dividida em 4 momentos) foram associados os objetos e o local onde acontecia a história. Dessa forma, os objetos disponibilizados na caixa estavam relacionados com o local e foram apresentados a cada dia. Sendo 2 locais em cada uma das 3 primeiras sessões e 1 local na última sessão.

Quadro 8. Divisão da história e dos objetos.

PARTE DA HISTÓRIA	DIA DA SEMANA	LOCAL	OBJETOS
Sessão I	Segunda-feira	Quarto/Brinquedos	Calcinha; Meia; Carrinho; Boneca; Fantoche.
Sessão II	Terça-feira	Cozinha e escola	Cadeira; Tomate; Livro; Mochila; Calça.
Sessão III	Quarta-feira	Escola e banheiro	Massinha; Cola; Sabonete; Toalha; Escova.
Sessão IV	Quinta-feira	Quarto	Cobertor; Pijama; Barco; Tartaruga; Jacaré.

Fonte: Da Autora.

O quadro 9 apresenta a descrição da atividade, a ordem em que os fatos ocorreram, o tempo de duração, os objetos que foram apresentados, o tipo de uso permitido pela professora e o engajamento das crianças.

Quadro 9. Descrição da atividade.

ATIVIDADE	DURAÇÃO	OBJETOS PRESENTE	TIPO DE USO PERMITIDO DO OBJETO	PERCEPÇÃO DO ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS
A professora lia a parte da história selecionada para aquele dia.	15 minutos	Livro de literatura “Jacaré, não!”	Uso não permitido (Somente a professora manuseava a livro)	Muito interessadas
A professora	15 minutos	Objetos selecionados	Uso controlado (As	Muito interessadas

apresentava os objetos que se encontravam na caixa um a um.		para cada parte da história (Descrição no quadro 6)	crianças manusearam os objetos rapidamente, somente para entregá-los a professora)	
A professora perguntava qual a letra inicial do objeto e disponibilizava as letras para que a criança selecionada pegasse a letra correta.	10 minutos	Letras em E.V.A	Uso controlado (As crianças manusearam as letras rapidamente, somente para formarem a dupla objeto-letra e ao final para entregá-las a professora)	Interessadas
A professora questionava qual o som da letra inicial do nome do objeto.	5 minutos	Sem objetos	-	Interessadas
A professora disponibilizava as palavras no chão para que as crianças procurassem e fizessem trio com a letra e o objeto	10 minutos	Fichas de palavras impressas e plastificadas	Uso controlado (As crianças manusearam as fichas rapidamente, somente para formar os trios e posteriormente para entregá-las a professora)	Interessadas
As crianças escreviam o nome do objeto de maneira espontânea.	10 minutos	Folha A3 Giz de cera Canetinha	Uso direcionado (As crianças selecionadas recebiam o material e realizavam a escrita)	Interessadas

Fonte: Da autora

É importante salientar que, mesmo sendo feita uma ação de co-construção da estratégia de trabalho e sendo discutido ao longo das semanas de intervenção, a professora não permitiu que as crianças manuseassem como deveriam os objetos durante a realização da atividade. Os objetos estiveram presente em cada momento e houve discussões sobre seu uso convencional e características físicas, em seguida eram expostos no centro da rodinha onde as crianças se encontravam.

Análise microgenética dos segmentos de cena

A análise microgenética é uma abordagem de pesquisa que se concentra em examinar detalhadamente o processo de desenvolvimento cognitivo e comportamental em nível individual, em busca de compreender as mudanças microscópicas que ocorrem durante o aprendizado, destacando momentos específicos de evolução. Para isso utiliza-se o Programa ELAN 6.4, um software que permite analisar áudios e vídeos, identificando ações, falas e gestos que demonstram o momento em que se desenvolve a aprendizagem.

Para ilustrar os dados gerais das situações educativas desenvolvidas pela professora, foram identificadas as 4 sessões apresentadas anteriormente no quadro 8. Cada sessão corresponde a um dia de observação e aplicação da atividade co-planejada com a professora. A análise microgenética permitiu identificar cenas em cada uma das sessões. No total das 4 sessões serão analisadas 3 cenas, uma que corresponde com a sessão 2 e duas com a sessão 3. O critério de escolha está relacionado com trechos que priorizaram o desenvolvimento da consciência fonêmica e o reconhecimento de grafemas.

Na sessão 2 – cena 1, trecho de em média 1 minuto e 40 segundos, foi selecionado um momento em que a professora questiona o grafema inicial reproduzindo o som do fonema e somente depois solicita que as crianças o repitam, buscando identificar se ao ouvir o fonema as crianças já são capazes de estabelecer uma relação entre letra e som.

A sessão 3 – cena 2, trecho de em média 21 segundos, foi selecionada para observar a percepção e identificação espontânea do fonema por parte das crianças, mesmo sem a reprodução por parte da professora, apenas escutando e analisando a palavra.

Nessa sessão 3 – cena 3, trecho de em média 58 segundos, foi priorizado um momento em que a professora relembresse o objeto “cadeira” já trabalhado na primeira cena. Visando observar e acompanhar se houve reconhecimento do fonema e do grafema inicial por memória de trabalho.

Nesses trechos, a professora não discute com as crianças sobre as características físicas e o uso convencional dos objetos, embora tenha sido realizado em outros momentos, durante a contação da história.

Para cada uma das cenas escolhidas foram realizadas as análises em duas dimensões. A primeira avaliando processos de atenção ON/OFF de todas as crianças durante a atividade. A segunda observando falas, ações e gestos, de quatro crianças (C6, C7, C9 e C10) selecionadas segundo o desempenho e engajamento durante a realização da atividade em sala, medido em tempo e frequência de participação. Dentre elas, duas permaneceram no nível satisfatório, uma evoluiu do nível razoável para o nível satisfatório e outra avançou do satisfatório para o altamente satisfatório, no pré e pós testes, bem como às ações da professora. A intenção de apresentar esses recortes das 4 sessões é ilustrar momentos icônicos que mostram como as atividades parecem ter promovido mudanças nas formas de compreensão das crianças, bem como nas intervenções por parte da professora. Vale à pena salientar, como já mencionado anteriormente, que ao longo das observações e da intervenção com a professora, registrados em diário de bordo, houve importantes indicadores de mudança na forma como ela apresentava e explicava os sons (aspectos fonêmicos) e as letras (aspectos grafêmicos). Também, mesmo não permitindo o manuseio esperado dos objetos por parte das crianças, a professora usava, explicitamente, os materiais como mediadores semióticos durante a apresentação.

Foram observadas cinco categorias ao que se refere aos gestos, falas e ações das quatro crianças e cinco categorias ao que se refere aos gestos, falas e ações da professora. Ambas se

encontram descritas nos quadros 10 e 11 respectivamente. A análise dos dados ocorrerá em média do tempo em segundos (0:00,000), baseado nos dados fornecidos pelo Programa Elan.

Quadro 10. Categorias de reconhecimento de gestos, falas e ações das crianças.

Crianças			
Categoria	Indicadores	Definição	Cor
Identificação do objeto	Reconhece	A criança reconhece o nome do objeto, características físicas, pode mencionar aspectos relacionados com o uso ou responde prontamente o nome do objeto	
	Não reconhece		
Percepção do fonema	Percebe	A criança consegue perceber o som correspondente com o fonema do objeto	
	Não percebe		
Identificação do grafema	Identifica	A criança consegue identificar mencionando ou localizando em algum local da sala o grafema correspondente	
	Não identifica		
Reproduz o som do fonema	Reproduz	A criança reproduz o som que a professora emite ou reproduz espontaneamente o fonema que se relaciona com o objeto apresentado	
	Não reproduz		
Influência social	Influenciada	A criança é influenciada repetindo o fonema ou grafema pronunciado por outra criança	
	Não influenciada		

Fonte: Da autora

Quadro 11. Categorias de reconhecimento de gestos, falas e ações da professora.

Professora			
Categoria	Indicadores	Definição	Cor
Apresenta o objeto	Apresenta	A professora retira o objeto da caixa e apresenta para a turma	
	Não apresenta		
Pergunta sobre o objeto	Pergunta	A professora pergunta sobre o objeto, seus usos e suas características	
	Não pergunta		
Pergunta sobre o grafema	Questiona	A professora questiona sobre o grafema inicial do nome do objeto	
	Não questiona		
Pergunta sobre o fonema	Indaga	A professora indaga sobre o fonema inicial do nome do objeto	
	Não indaga		
Reproduz o fonema	Reproduz	A professora faz o som da letra para que as crianças possam reproduzir	
	Não reproduz		

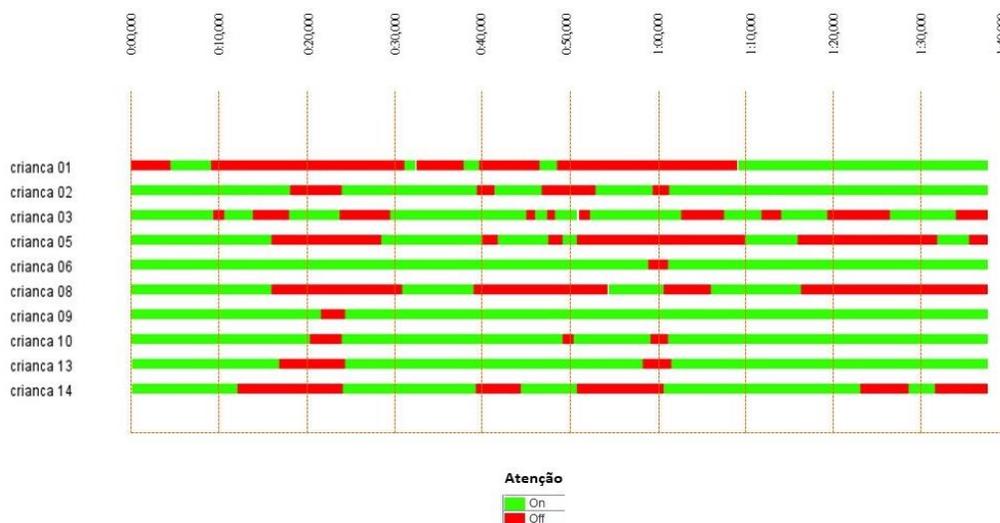
Fonte: Da autora

Esse tipo de análise permite identificar as características das situações educativas envolvendo o uso de objetos nos contextos de educação infantil e compreender como as situações

educativas podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento de processos relacionados com a literacia emergente.

Sessão 2 Cena 1 – Atenção

Gráfico 2. Sessão 2 Cena 1 - Atenção



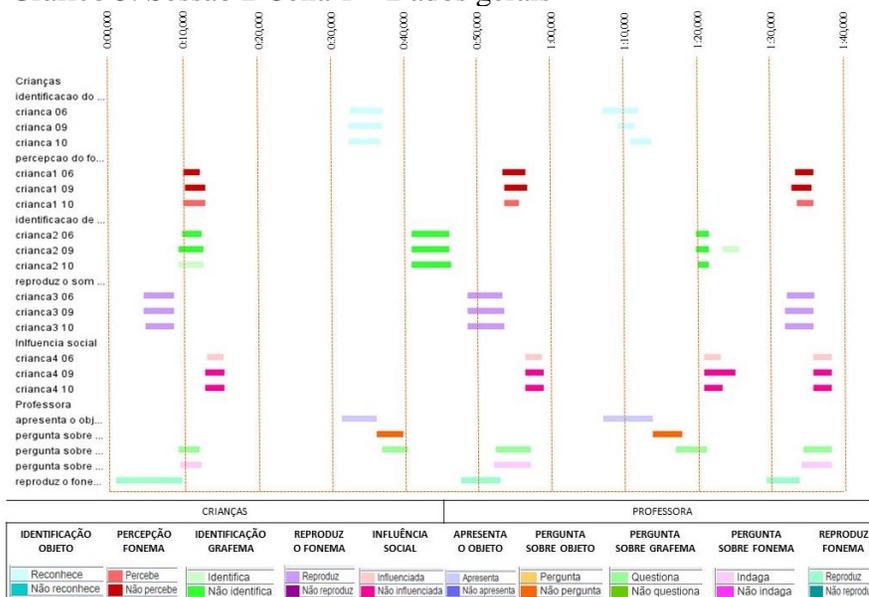
Fonte: Da autora

É possível identificar que as crianças C2, C6, C8, C9, C10, C13 e C14 mantêm em média atenção ON quando visualizam os objetos “livro” (0:00,000 a 0:12,000) e “mochila” (0:31,000 a 0:40,000). A criança C1 também direciona sua atenção a atividade quando a professora apresenta o objeto “cadeira” (1:10,000 a 1:15,000), mas mantém sua atenção OFF na maior parte do trecho selecionado. Ocorre uma leve distração das crianças C3 e C5 quando é apresentado o objeto “cadeira” no intervalo de tempo médio entre 1:10,000 e 1:15,000. As crianças C6, C9, C10 e C13, foram as que se mantiveram maior tempo em atenção ON no trecho selecionado. A criança C1 permaneceu maior parte da sessão analisada em atenção OFF.

Sessão 2 Cena 1 - Dados Gerais

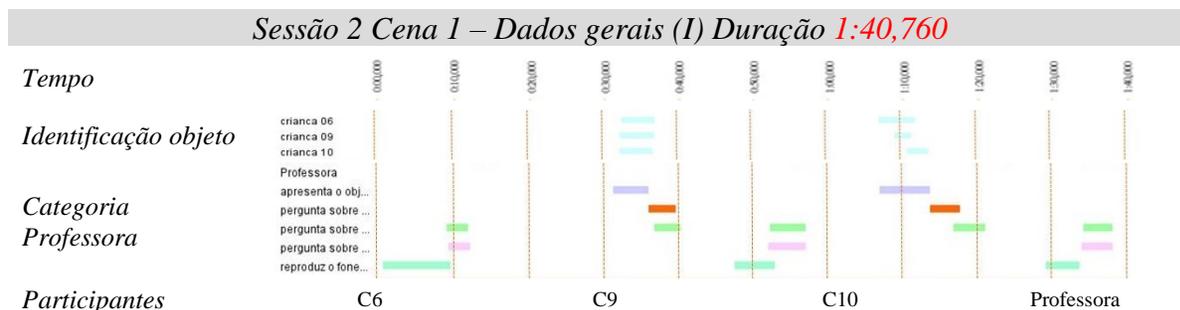
Serão apresentadas as categorias descritas nos quadros 10 e 11 através de uma descrição detalhada, por meio de tabela, de fala, ações e gestos que são relevantes para as análises posteriores. Nessa primeira sessão serão enfatizados os gestos, falas e ações, por meio de observação das crianças C6, C9 e C10 e da professora.

Gráfico 3. Sessão 2 Cena 1 – Dados gerais



Fonte: Da autora

Tabela 1. Descrição microgenética dos dados gerais da Sessão 2 Cena 1.



Descrição das ações

- Identifica os objetos, “mochila”, em média, no intervalo de tempo entre 0:28,400 e 0:32,200, “cadeira” entre 0:58,900 e 1:03,200.

- Identifica os objetos “mochila”, no intervalo de tempo entre 0:28,400 e 0:32,200 e “cadeira” entre 1:00,800 e 1:02,800.

- Identifica os objetos, “mochila”, no intervalo de tempo entre 0:28,200 e 0:32,000 e “cadeira”, entre 1:02,200 e 1:04,800.

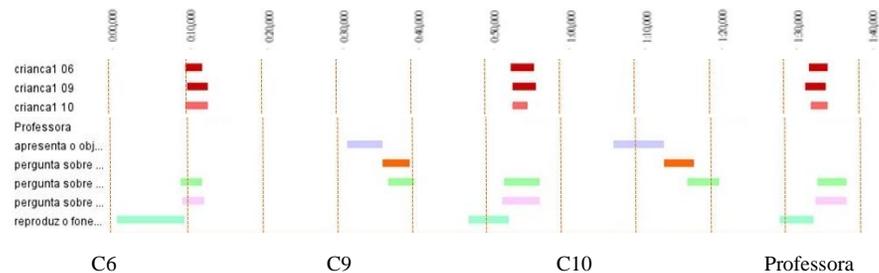
- Apresenta os objetos “mochila” e “cadeira” (0:27,400 a 0:31,600 e 0:59,000 a 1:05,000 respectivamente) retirando-os da caixa, no entanto não questiona sobre as características físicas. Também não apresenta o objeto livro no trecho selecionado.

Tempo

Percepção fonema

Categoria Professora

Participantes



- Não reconhece o fonema inicial L (0:8,200 a 0:10,200) na palavra livro, mas reproduz (0:11,000 a 0:13,000), por influência social, o que foi falado pelo colega e comemora ao receber o feedback positivo da professora. Imita o gesto labial da professora (0:42,600 a 0:46,800) ao pronunciar o fonema da letra “M”, mesmo antes do questionamento. Quando a professora questiona qual a letra inicial da palavra “mochila”, a criança responde “U” (0:47,000), não reconhecendo o fonema inicial “M”, mas fazendo menção ao som do segundo fonema pronunciando com ênfase o fonema “O” como “UUUU”. Ao receber o feedback negativo por parte da professora expressa facialmente descontentamento.

- Não reconhece o fonema inicial “L” na palavra “livro” (0:8,200 a 0:10,200). Imita o gesto labial da professora (0:47,000) ao pronunciar o fonema da letra “M”, mesmo antes do questionamento. Não identifica o fonema “M”, no entanto, pronuncia e identifica com ênfase o fonema “O” nesse mesmo momento.

- Imita o gesto labial da professora ao pronunciar o fonema da letra “M”, mesmo antes do questionamento. Ao identificar o fonema “M” (0:47,000 a 0:48,000) e receber feedback positivo da professora, sorri olhando para os colegas ao lado, demonstrando contentamento. Identifica o fonema “L”.

- Questiona “qual a letra faz esse som?”, buscando a identificação oral tanto do fonema quanto do grafema por parte dos estudantes. A professora reproduz o fonema inicial dos objetos “livro” (0:00,000 a 0:08,000), “mochila” (0:41,800 a 0:46,600) e “cadeira” (0:18,800 a 0:22,800) e indaga qual a letra correspondente a esse fonema.

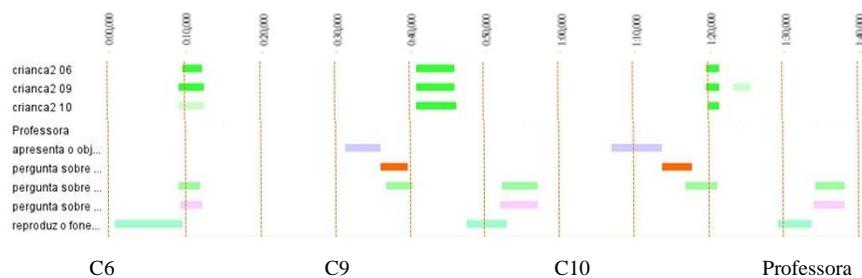
Descrição das ações

Tempo

Identificação grafema

Categoria Professora

Participantes



Descrição das ações

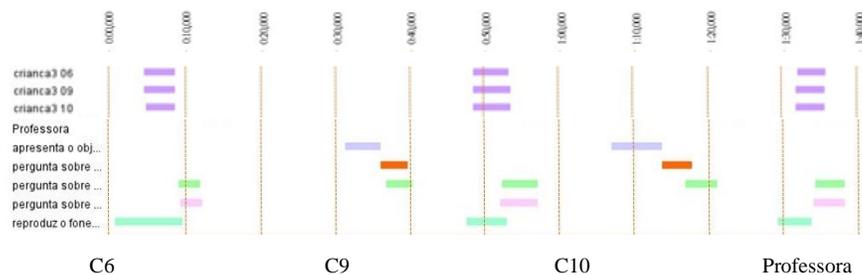
- Não relaciona o fonema “M” ao respectivo grafema (0:48,000 a 0:49,800). Quando a professora questiona qual o grafema correspondente ao fonema “M” movimentada as mãos informando que não sabe. Gesticula com os lábios na tentativa de identificar, sem sucesso inicial, o fonema “C” (1:10,200 a 1:11,800) ao ver o objeto cadeira e, em seguida, fica repetindo várias vezes a sílaba “CA”, por fim, antes mesmo da resposta dos demais colegas grita “CCCC” (1:13,400 a 1:15,400), demonstrando expressão de tristeza e questionamento (como se tivesse dúvidas) por sua resposta não ter sido ouvida pela professora, que solicita que as crianças retornem ao lugar nesse momento, e pelos colegas. Após o feedback positivo da professora devido a resposta da criança C10, a criança C9 dirige seu olhar ao colega e faz expressão de descontentamento.
- Não identifica o grafema “M” (0:45,800 a 0:40,400), mas demonstra expressão de reflexão. Não identifica, também, o grafema “C” (1:10,200 a 1:11,800), mas reproduz (1:21,200 a 1:24,400) por influência social o que foi falado pelo colega, respondendo “CCCC”.
- Identifica o grafema “L” (0:08,200 a 0:10,800) na palavra “livro”, mas não identifica o grafema “C” (1:22,400 a 1:24,400) na palavra “cadeira” após a reprodução do som pela professora. Assim como a criança C9, gesticula com os lábios ao visualizar o objeto cadeira. Após a criança C9 identificar o grafema “C”, faz por meio de gestos o formato da letra “C”. Ao receber o feedback positivo da professora, sorri.
- Questiona quais os grafemas iniciais das palavras nos intervalos de tempo 0:07,600 e 0:10,200 (livro), 0:32,200 a 0:45,400 (mochila), 1:07,800 a 1:11,600 e 1:23,200 a 1:26,600 (cadeira).

Tempo

Reproduz o fonema

Categoria Professora

Participantes



Descrição das ações

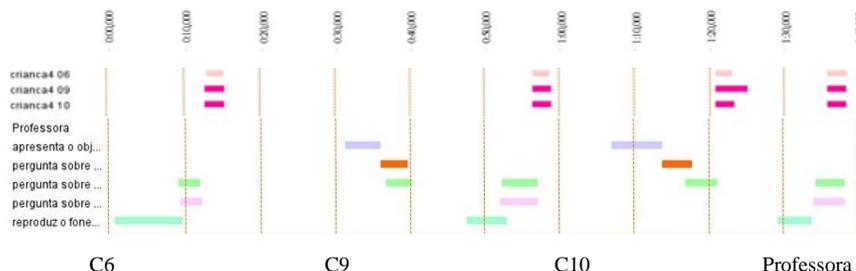
- Imita os fonemas reproduzidos pela professora nos segundos 0:03,400 a 0:07,000, 0:42,600 a 0:47,000 e 1:21,000 a 1:24,400.
- Imita os fonemas reproduzidos pela professora nos segundos 0:03,400 a 0:07,000, 0:42,600 a 0:47,000 e 1:21,000 a 1:24,400.
- Imita os fonemas reproduzidos pela professora nos segundos 0:03,400 a 0:07,000, 0:42,600 a 0:47,000 e 1:21,000 a 1:24,400.
- Reproduz o fonema inicial dos objetos “livro” (0:00,000 a 0:08,000), “mochila” (0:41,800 a 0:46,600) e “cadeira” (1:18,800 a 1:22,800).

Tempo

Influência Social

Categoria Professora

Participantes



Descrição das ações

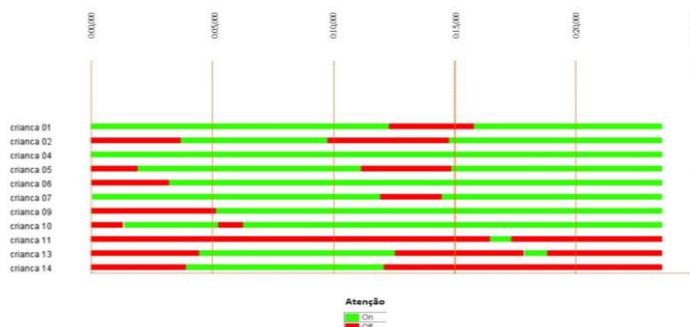
- Imita os colegas ao responder “L”, “M”, “CA” e “C” no reconhecimento do fonema e grafema inicial das palavras “livro, mochila e cadeira” e comemora levantando as mãos a cada feedback positivo da professora.
- Não é influenciado pela turma quando a professora questiona sobre os fonemas “L” e “M” nas palavras “livro e mochila”, respectivamente, pois simplesmente não responde.
- Não é influenciado pela turma em suas respostas, pois quando questionado sobre os fonemas e grafemas responde prontamente mesmo não sendo a resposta correta.

CRIANÇAS					PROFESSORA				
IDENTIFICAÇÃO OBJETO	PERCEPÇÃO FONEMA	IDENTIFICAÇÃO GRAFEMA	REPRODUZ O FONEMA	INFLUÊNCIA SOCIAL	APRESENTA O OBJETO	PERGUNTA SOBRE OBJETO	PERGUNTA SOBRE GRAFEMA	PERGUNTA SOBRE FONEMA	REPRODUZ FONEMA
Reconhece	Percebe	Identifica	Reproduz	Influenciada	Apresenta	Pergunta	Questiona	Indaga	Reproduz
Não reconhece	Não percebe	Não identifica	Não reproduz	Não influenciada	Não apresenta	Não pergunta	Não questiona	Não indaga	Não reproduz

Fonte: Da autora

Sessão 3 Cena 2 – Atenção

Gráfico 4. Sessão 3 Cena 2 - Atenção



Fonte: Da autora

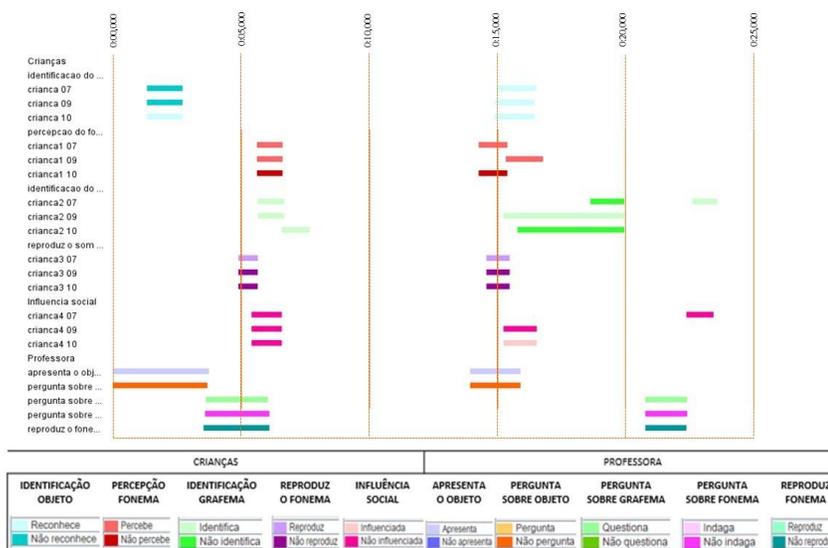
Com exceção da criança C11 há um maior período de atenção ON ao ser apresentado o objeto “fanteche” e na tentativa de resposta ao questionamento da professora: “Com que letra começa essa palavra?”, em média, nos segundos 0:03,000 a 0:10,000. As crianças C2, C5, C6, C9, C10, C13 e C14, iniciaram esse trecho do vídeo em atenção OFF, retornando aos poucos a atenção ON. Com exceção das crianças C11, C13 e C14, as crianças mantêm a atenção ON, em média, entre 0:15,000 e 0:24,000 ao ser apresentado o objeto “jacaré” e na tentativa de resposta ao questionamento da professora: “Com que letra começa essa palavra?”.

A criança C4, no trecho selecionado, manteve 100% de atenção ON e a criança C11 manteve-se em maior parte do tempo em atenção OFF.

Sessão 3 Cena 2 - Dados Gerais

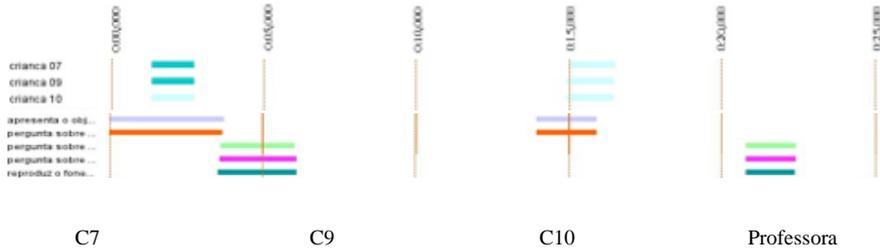
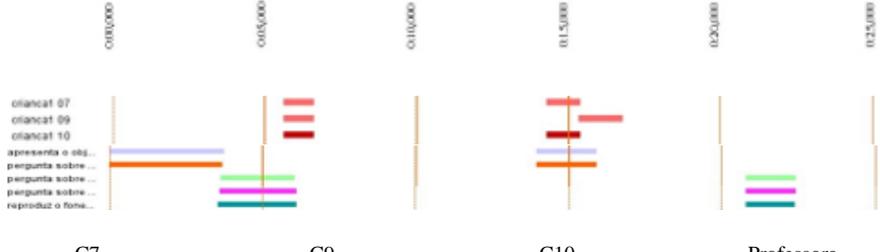
Nessa sessão serão enfatizados os gestos, falas e ações, por meio de observação das crianças C7, C9 e C10 e da professora.

Gráfico 5. Sessão 3 Cena 2 – Dados gerais



Fonte: Da autora

Tabela 2. Descrição microgenética dos dados gerais da Sessão 3 Cena 2 – Dados gerais

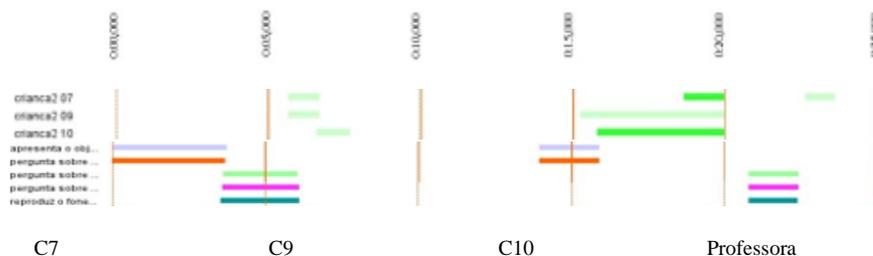
<i>Sessão 3 Cena 2 – Dados gerais (II) Duração 0:21,680</i>				
<i>Tempo</i>				
<i>Identificação objeto</i>				
<i>Categoria Professora</i>				
<i>Participantes</i>				
<i>Descrição das ações</i>	 <p>C7 C9 C10 Professora</p>	<p>- Fica calada quando a professora apresenta o fantoche (entre 0:03,000 e 0:4,160), mas reconhece o jacaré (entre 0:14,320 e 0:15,600).</p> <p>- Fica calada quando a professora apresenta o fantoche (entre 0:03,000 e 0:4,160), mas reconhece o jacaré (entre 0:14,320 e 0:15,600).</p> <p>- Identifica prontamente os objetos “fantoche” no intervalo de tempo entre 0:03,000 e 0:04,160 e o objeto “jacaré” entre 0:14,280 e 0:15,840.</p> <p>- Apresenta os objetos “fantoche” no período entre 0:01,880 e 0:05,000 e o objeto “jacaré” entre 0:13,480 e 0:15,120 retirando-os da caixa um por vez, no entanto não questiona sobre as características físicas do objeto.</p>		
<i>Tempo</i>				
<i>Percepção fonema</i>				
<i>Categoria Professora</i>				
<i>Participantes</i>				
<i>Descrição das ações</i>	 <p>C7 C9 C10 Professora</p>	<p>- Após a turma falar o nome do objeto “fantoche”, gesticula com os lábios reproduzindo o fonema corretamente e grita “FFFF” apontando para o grafema (entre 0:06,560 e 0:07,400). Apresenta expressão de reflexão e concentração, ignorando o barulho e as respostas dos colegas, assim que a professora ergue o objeto “jacaré” e, em seguida, gesticula os lábios corretamente pronunciando o fonema “J” e gritando posteriormente “J de jacaré” (entre 0:13,760 e 0:14,680).</p> <p>- Quando a turma fala o nome do objeto “fantoche”, gesticula com os lábios o fonema (entre 0:06,560 e 0:07,400). Gesticula com os lábios o fonema “J” (entre 0:14,640 e 0:15,840).</p> <p>- Movimenta os lábios na tentativa de identificar o fonema “F” (entre 0:06,560 e 0:07,400).</p> <p>- Não pergunta sobre o som dos fonemas.</p>		

Tempo

Identificação
grafema

Categoria
Professora

Participantes



Descrição das
ações

- Após a turma falar o nome do objeto “fantoche”, gesticula com os lábios reproduzindo o fonema corretamente e grita “FFFF” apontando para o grafema (entre 0:06,560 e 0:07,400).

- Aponta imediatamente para a letra “F” exposta no alfabeto da sala, reconhecendo o grafema (0:07,440), logo após o questionamento da professora. Gesticula com as mãos, apontando em direção a professora e gritando “JJJ” (entre 0:14,640 e 0:15,840) quando é apresentado o objeto “jacaré”, mesmo antes de qualquer questionamento.

- Identifica o grafema “F”, gesticulando (entre 0:06,560 e 0:07,400) e apontando para a parede onde está exposta a letra, tentando fazer com que a professora preste atenção em sua resposta. Não identifica o grafema “J” (entre 0:15,000 e 0:18,480).

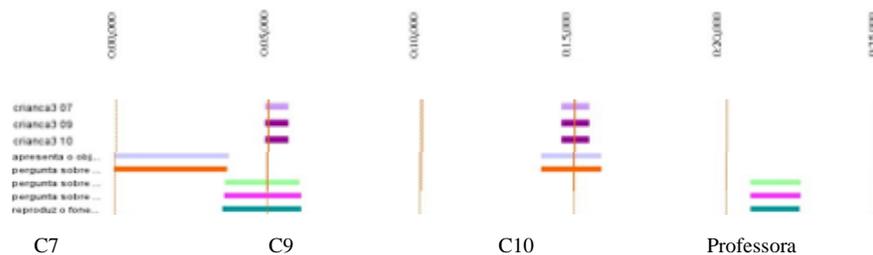
- Questiona sobre o grafema inicial da palavra “fantoche” (entre 0:04,920 e 0:06,920) e da palavra “jacaré” (entre 0:19,160 e 0:20,520).

Tempo

Reproduz o fonema

Categoria
Professora

Participantes



Descrição das
ações

- Reproduz sozinha os sons do fonema nos intervalos de tempo entre 0:06,560 e 0:07,400, 0:13,760 e 0:14,680,00.

- Não reproduz os sons do fonema junto a turma e a professora nos intervalos de tempo entre 0:05,906 e 0:06,600, 0:14,000 e 0:14,760,00.

- Não reproduz os sons do fonema junto a turma e a professora nos intervalos de tempo entre 0:05,906 e 0:06,600, 0:14,000 e 0:14,760,00.

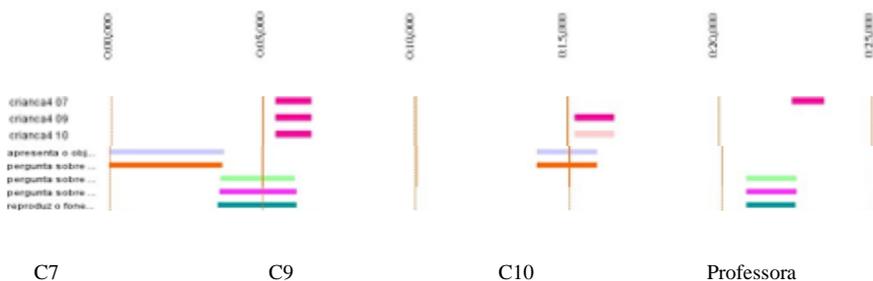
- Não reproduz os sons dos fonemas.

Tempo

Influência Social

Categoria
Professora

Participantes



Descrição das ações

- Não é influenciada pela turma.

- Não é influenciada pela turma.

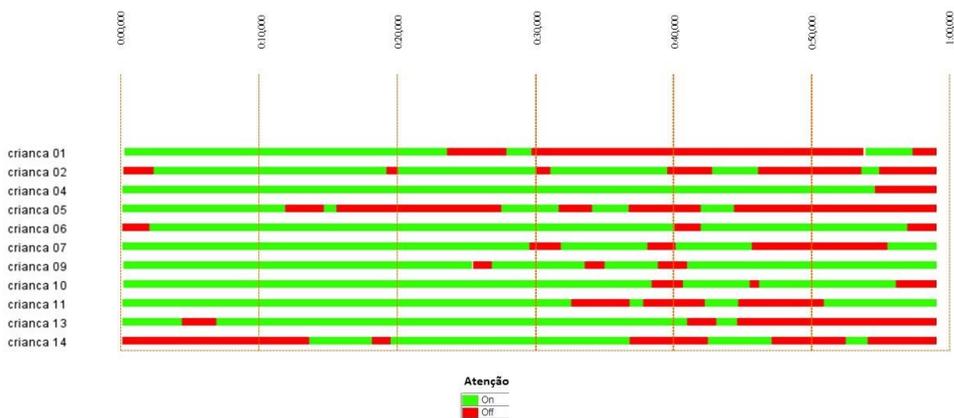
- Ao ouvir a resposta do colega, pula com entusiasmo gesticulando com as mãos, apontando em direção da professora e gritando “JJJJ” (entre 0:15,000 e 0:18,480).

CRIANÇAS					PROFESSORA				
IDENTIFICAÇÃO OBJETO	PERCEPÇÃO FONEMA	IDENTIFICAÇÃO GRAFEMA	REPRODUZ O FONEMA	INFLUÊNCIA SOCIAL	APRESENTA O OBJETO	PERGUNTA SOBRE OBJETO	PERGUNTA SOBRE GRAFEMA	PERGUNTA SOBRE FONEMA	REPRODUZ FONEMA
Reconhece	Percebe	Identifica	Reproduz	Influenciada	Apresenta	Pergunta	Questiona	Indaga	Reproduz
Não reconhece	Não percebe	Não identifica	Não reproduz	Não influenciada	Não apresenta	Não pergunta	Não questiona	Não indaga	Não reproduz

Fonte: Da autora

Sessão 3 Cena 3 – Atenção

Gráfico 6. Sessão 3 Cena 3 - Atenção



Fonte: Da autora

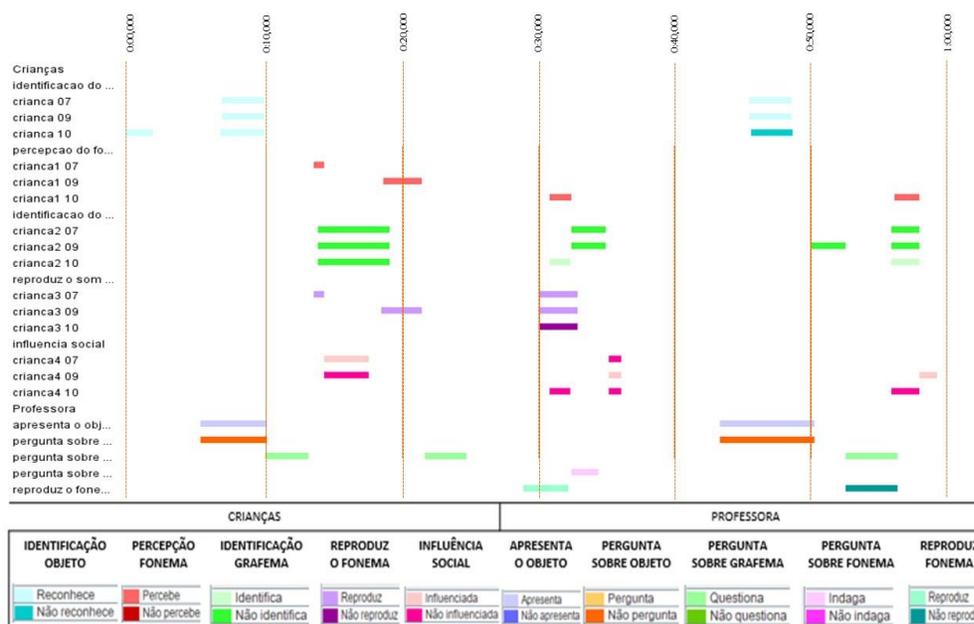
Com exceção da criança C14, as demais mantiveram atenção ON por maior parte do tempo enquanto a professora apresentava o objeto “tomate” no intervalo médio entre 0:10,000 e 0:12,000. Durante o questionamento sobre qual o grafema inicial e a reprodução do som do fonema “T”, com exceção da criança C5, as demais mantiveram atenção ON por maior parte do

tempo, no intervalo médio entre 0:12,000 e 0:20,000. No entanto, ao ser apresentado o objeto “cadeira” (entre tempo estimado 0:46,000 e 0:58,00) a maioria das crianças manteve a atenção OFF, com exceção da criança C9. As crianças C1, C5 e C14 foram as que tiveram mais momentos de atenção OFF.

Sessão 3 Cena 3 - Dados Gerais

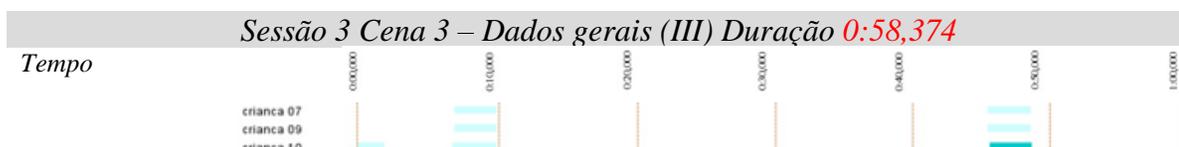
Nessa sessão serão enfatizados os gestos, falas e ações, por meio de observação das crianças C7, C9 e C10 e da professora.

Gráfico 7. Sessão 3 Cena 3 – Dados Gerais



Fonte: Da autora

Tabela 3. Descrição microgenética dos dados gerais da Sessão 3 Cena 3 – Dados gerais



Identificação objeto

Categoria
Professora

Participantes

Descrição das ações



- Identifica o objeto “tomate” no intervalo de tempo entre 0:07,800 e 0:10,500, gritando para ser ouvida pela professora. Identifica o objeto “cadeira” prontamente (entre 0:41,900 e 0:44,600).

- Identifica o objeto “tomate” no intervalo de tempo entre 0:07,800 e 0:10,500. Responde de maneira discreta o nome do objeto “cadeira” (entre 0:41,900 e 0:44,600), movimentando os lábios devagar e emitindo um som baixo.

- Identifica o objeto “tomate” no intervalo de tempo entre 0:07,800 e 0:10,500. Identifica o objeto “cadeira” prontamente (entre 0:41,900 e 0:44,600).

- Apresenta os objetos “tomate” e “cadeira” em intervalos de tempo entre 0:06,400 e 0:10,700, 0:40,000 e 0:46,100 respectivamente, retirando-os da caixa um por vez, no entanto, não questiona sobre as características físicas.

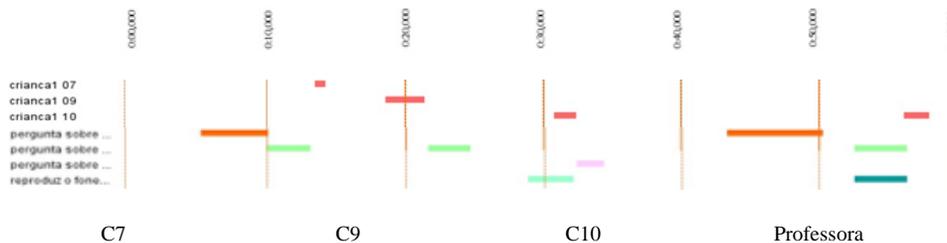
Tempo

Percepção fonema

Categoria
Professora

Participantes

Descrição das ações



- Gesticula os lábios emitindo um som baixo e reproduzindo corretamente o movimento e o som do fonema da letra “T” (entre 0:13,700 e 0:14,800). Por influência social, repete “TO” (entre 0:14,800 e 0:18,600). Por fim, reproduz o fonema “T” (entre 0:18,800 e 0:20,700) em alto tom logo após a reprodução do som por parte da professora, aparentando confirmar seu raciocínio.

- Gesticula os lábios na tentativa de reprodução do movimento labial correto e do fonema na pronúncia da letra “T”, com certo sucesso, no entanto finalizando com a língua para fora. A criança emite o fonema “T” (entre 0:18,600 e 0:20,200) em alto som, após a reprodução do som por parte da professora, e projeta o corpo para a frente para que seja vista.

- Quando a professora faz o som da letra “T” a criança não reproduz de imediato, pois expressa facialmente reflexão e, em seguida, grita “TTT” (entre 0:29,000 e 0:30,400), após movimentar os lábios, percebendo o fonema. Percebe o fonema da letra “C” (entre 0:51,300 e 0:53,900), movimentando corretamente os lábios, ao serem questionadas sobre a letra inicial da palavra “cadeira”.

- Indaga sobre o som do fonema “T” na palavra “tomate” (entre 0:10,600 e 0:13,400, 0:20,900 e 0:23,600). Não questiona sobre o som da letra “C”.

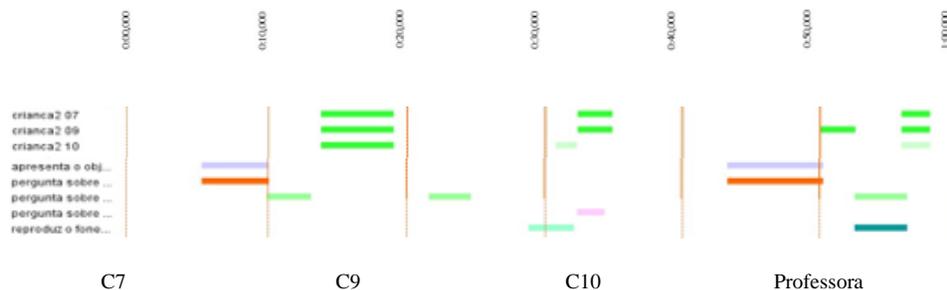
Tempo

Identificação grafema

Categoria
Professora

Participantes

Descrição das ações



Descrição das ações

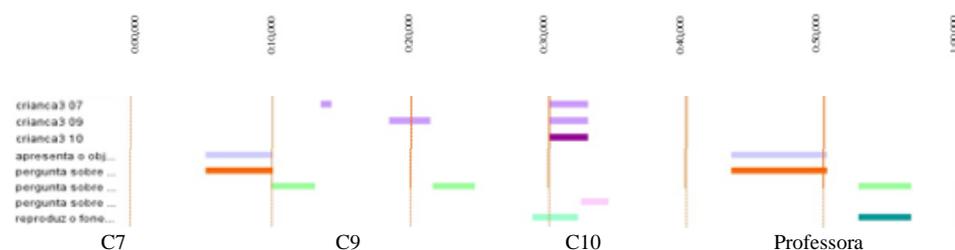
- Não identifica o grafema (entre 0:14,800 e 0:18,600) e, por influência social, repete “TO” (entre 0:14,800 e 0:18,600). No momento do questionamento da professora em relação a letra inicial da palavra “cadeira”, a criança está com a atenção totalmente em OFF fazendo movimentos de cambalhota.
- Não identifica o grafema (entre 0:14,000 e 0:18,600), uma vez que ao questionamento da professora responde prontamente “TO”. Ao ouvir o questionamento da professora sobre a letra inicial da palavra “cadeira”, grita apressadamente: “Começa com S” entre 0:45,900 e 0:48,100), em seguida, faz expressão de dúvida e gesticula as mãos afirmando reflexão e dizendo: “Como é que é mesmo?”, buscando na memória a resposta que já tinha sido dada na primeira sessão, inclusive por ela, mas não identifica.
- Grita “TTT” quando a professora questiona qual a letra inicial da palavra (entre 0:29,000 e 0:30,400) identificando o grafema. Identifica o grafema da letra “C” (entre 0:51,300 e 0:53,900), gesticulando com a mão e fazendo o formato da letra C, assim como fez na primeira cena selecionada.
- Questiona sobre o grafema inicial de ambas as palavras “tomate” (entre 0:10,600 e 0:13,400, 0:20,900 e 0:23,600) e “cadeira” (entre 0:48,100 e 0:51,500).

Tempo

Reproduz o fonema

Categoria Professora

Participantes



Descrição das ações

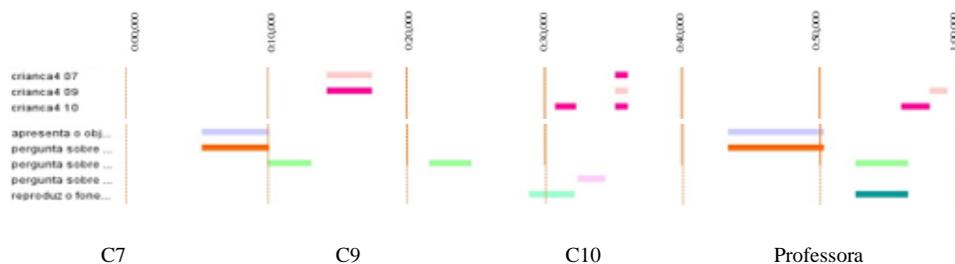
- Reproduz o fonema “T” junto com a turma e a professora (entre 0:28,300 e 0:30,800). Reproduz sozinho o fonema “T”, mesmo sem solicitação.
- Reproduz o fonema junto com a turma e a professora (entre 0:28,300 e 0:30,800).
- Não reproduz o fonema junto com a professora e a turma (entre 0:28,300 e 0:30,800).
- Reproduz somente o som do fonema “T” (entre 0:26,900 e 0:30,800).

Tempo

Influência Social

Categoria Professora

Participantes



Descrição das ações

- Por influência social, repete “TO”, imitando a criança C9, (entre 0:14,800 e 0:18,600). Não é influenciada pelos colegas que respondem “T” imitando a criança C10.
- Após a resposta da criança C10, sobre qual a letra do fonema “C”, ela repete por influência social (entre 0:32,800 e 0:33,600). Não é influenciada diante do questionamento da professora sobre a letra inicial da palavra “tomate”, gritando espontaneamente “TO” (entre 0:14,800 e 0:18,600).
- Leva muitos colegas a repetirem por influência social a sua resposta, em relação a letra “T” (entre 0:31,000 e 0:32,400), assim como influencia ao responder “C” (entre 0:51,300 e 0:53,900). Não é influenciada.

CRIANÇAS					PROFESSORA				
IDENTIFICAÇÃO OBJETO	PERCEPÇÃO FONEMA	IDENTIFICAÇÃO GRAFEMA	REPRODUZ O FONEMA	INFLUÊNCIA SOCIAL	APRESENTA O OBJETO	PERGUNTA SOBRE OBJETO	PERGUNTA SOBRE GRAFEMA	PERGUNTA SOBRE FONEMA	REPRODUZ FONEMA
Reconhece	Percebe	Identifica	Reproduz	Influenciada	Apresenta	Pergunta	Questiona	Indaga	Reproduz
Não reconhece	Não percebe	Não identifica	Não reproduz	Não influenciada	Não apresenta	Não pergunta	Não questiona	Não indaga	Não reproduz

Fonte: Da autora

ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos resultados está focada em dois grandes momentos.

1. **A revisão dos dados dos pré e pós testes.** Primeiro fazendo uma análise geral e global dos 14 participantes e depois dando destaque para alguns dados específicos de algumas crianças. Essa análise está focada em compreender o papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos.
2. **A análise microgenética** que permitiu ampliar a compreensão sobre o papel dos processos que envolvem a literacia emergente nas práticas em educação infantil. Os segmentos identificados complementam os dados analisados no pré e pós teste.

Ambos os dados permitem entender a relação entre materialidade, práticas a partir de modelos fônicos, planejamento das situações educativas e como os objetos tornam-se mediadores para ampliar a aprendizagem de aspectos fonêmicos nas crianças, especialmente em situações educativas mediadas intencionalmente por adultos.

As trocas e planejamentos que ocorreram com a professora, por meio da leitura de artigos e debates orais sobre a literacia emergente, a pragmática do objeto e a consciência fonêmica, apontaram para novas possibilidades de se pensar, organizar, planejar e estruturar as situações educativas, favorecendo o desenvolvimento de indicadores relacionados com a literacia emergente, que engloba a aprendizagem da consciência fonêmica.

Análise dos dados Pré e Pós-teste

É importante salientar que as análises na comparação dos dados pré e pós teste não permitem estabelecer uma relação causal direta entre as ações da professora e o desempenho das crianças. Também é importante enfatizar que as análises aqui realizadas correspondem apenas aos participantes da pesquisa e que, pela natureza do estudo, esses dados não podem ser generalizados. Ao mesmo tempo, destaca-se que os dados apresentados dessa turma, abrem a possibilidade para novas pesquisas por inferir a compreensão do papel que os objetos têm na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos, durante situações educativas mediadas por adultos.

É possível indicar que houve, ao longo do processo, uma série de mudanças nas práticas educativas que podem estar relacionadas com as significativas mudanças nos resultados em ambos os momentos. Diante disso, no momento do pré e pós-teste, os objetos e seus usos convencionais foram reconhecidos pela maioria das crianças assim que eram apresentados e puderam ser manuseados por incentivo da pesquisadora.

As dificuldades apresentadas pelas crianças no pré-teste e as competências alcançadas se encontram descritas a seguir.

As 9 crianças que se encontravam em nível razoável no pré-teste (C1, C2, C3, C4, C5, C8, C9, C11 e C13) apresentavam dificuldade em identificar oralmente a letra inicial e/ou identificar o grafema. Todas as crianças que se apresentavam nesse nível não identificaram o fonema inicial do nome do objeto, mas apresentaram alguma competência correspondente. Dessas crianças, no pós-teste, 4 delas passaram para o nível satisfatório (C5, C8, C9, C13), desenvolvendo duas ou mais competências que envolvem o reconhecimento oral da letra inicial, o reconhecimento do grafema e o reconhecimento do fonema inicial do nome do objeto. Das 9 crianças que estavam no nível razoável no pré-teste 4 (C1, C2, C3, C4) se desenvolveram para o nível altamente satisfatório, desenvolvendo três ou mais competências que envolvem o reconhecimento oral da letra inicial, o reconhecimento do grafema e o reconhecimento do fonema inicial do nome do objeto.

As crianças C7 e C14 se encontravam no pré-teste no nível satisfatório. Nesse nível as crianças possuem duas ou mais competências que envolvem o reconhecimento oral da letra inicial, o reconhecimento do grafema e o reconhecimento do fonema inicial do nome do objeto, avançando para o nível altamente satisfatório, desenvolvendo três ou mais competências que envolvem o reconhecimento oral da letra inicial, o reconhecimento do grafema e o reconhecimento do fonema inicial do nome do objeto. No caso, ambas as crianças no pós-teste apresentaram indicadores altamente satisfatórios.

A criança C11 se encontrava no nível razoável no pré e pós-teste, mas houve uma diferença de 2 pontos entre ambos os testes. Levando-nos a identificar que, embora dentro do mesmo nível, a criança consegue mostrar indicadores de ganho na identificação de fonemas e/ou grafemas.

Por sua vez, as crianças C6 e C10 obtiveram um nível satisfatório em ambos os testes, mas obtiveram uma diferença de 2,5 (C6) e 3 (C10) pontos respectivamente. Os dados indicam que em ambas as crianças houve uma ampliação das competências relacionadas com o reconhecimento de grafemas, fonemas e letras iniciais (oralmente). Como já mencionado a criança C12, mesmo tendo uma queda de -0,17 pontos, permaneceu no nível altamente satisfatório cometendo apenas um erro no reconhecimento oral da letra inicial durante o pós-teste.

Infere-se que competências que envolvem o reconhecimento de grafemas, fonemas e letra inicial entre o pré e o pós-teste apresentam importantes mudanças nos indicadores. Esse tipo de dados pode estar associado com a ampliação da consciência fonêmica das crianças. É importante destacar a necessidade de estimular as possibilidades que as crianças têm, desde os primeiros momentos da educação escolar, promovendo o agir e o pensar sobre as tecnologias da escrita, o desenvolvimento da consciência fonêmica e o contato com as letras, cabendo ao professor proporcionar esse tipo de situações, lúdicas e em contextos que permitam a emergência desses processos de aprendizagem (Marques, 2021, Morais, 2021; Soares, 2020; Westerveld et al, 2015).

A mudança no planejamento e intervenção durante as situações educativas, por parte da professora em sala de aula, também pode ter contribuído para o desenvolvimento desse tipo de indicadores e competências presentes na literacia emergente. O ensino intencional e explícito foi concretizado visando a promoção de competências que favorecem o desenvolvimento da consciência fonêmica e o reconhecimento de letras, o que impulsiona a compreensão das relações entre fonema e grafema. Esse tipo de competências são fundamentais nos posteriores processos que a criança enfrentará no Ensino Fundamental relacionados com a escrita alfabética. Portanto, assim como afirmam Estrada-Gómez (2019, 2021), Gontijo & Göes (2017) e Rengifo-Herrera & Rodrigues, (2020), as atividades que permitem o desenvolvimento de situações educativas,

mediante a tríade adulto-criança-objeto, podem estar relacionadas com a aquisição de diversos tipos de conhecimento imediatos e futuros. Torna-se assim desejável que ocorram essas situações educativas formais e intencionais, promovendo o conhecimento científico e cultural (Brossard, 2001).

Análise dos dados da Análise microgenética

A análise microgenética realizada a partir dos dados coletados por meio de registros de áudio e vídeo (usando o ELAN 6.4) permitiu examinar e identificar indicadores que registram mudanças de curto prazo no desenvolvimento da consciência fonêmica, a partir do uso de objetos, nas crianças selecionadas. Isso é útil para entender como processos cognitivos, emocionais e comportamentais se desdobram em determinado tempo. Todavia, para aprofundar a análise de maneira a identificar com êxito essas mudanças, se faz necessário cruzar os dados do pré e pós-testes com o desenvolvimento da consciência fonêmica observado a partir de gestos, falas e ações nos trechos analisados por meio das cenas selecionadas. A seguir serão analisados os dados das crianças que permaneceram maior tempo em atenção ON e maior tempo em atenção OFF, bem como os dados gerais das crianças C6, C7, C9, C10 e da professora.

Análise da atenção das crianças

A criança C1, mesmo que em maior parte das cenas analisadas (Sessão 2 – Cena 1 e Sessão 3 – Cena 3) se encontrasse em atenção OFF, mudou do nível razoável para o nível altamente satisfatório no pós teste, com uma diferença de 6,83 pontos. Sua atenção na Sessão 3 - Cena 2 manteve-se em maior parte em ON e sua pontuação representa um grande avanço. As crianças C9 (analisada na Sessão 2 - Cena 1 e na Sessão 3 - Cena 3) e C13 (analisada na Sessão 2 - Cena 1), com grande tempo de atenção em ON, desenvolveram indicadores sobre a consciência

fonêmica, no pós teste, do nível razoável para o satisfatório e o altamente satisfatório, respectivamente.

As crianças C6 e C10, ambas analisadas na Sessão 2 - Cena 1, que também se destacaram pelo tempo de atenção ON não conseguiram se desenvolver em nível, mantendo-se no nível satisfatório, mas avançaram na pontuação, sendo uma diferença de 2,50 e 3,00, respectivamente. A criança C4 manteve 100% de atenção ON na Sessão 3 - Cena 2 e na maior parte da Sessão 3 - cena 3, em comparativo com os dados do pré e pós teste avançou do nível razoável para altamente satisfatório, apresentando uma diferença de 5,33 pontos. A criança C11 manteve-se em maior parte do tempo em atenção OFF, na análise da Sessão 3 - Cena 2, e no pós teste não teve mudanças de nível, mas avançou na pontuação com uma diferença de 2,00 pontos.

É notório que a maior parte de atenção ON das crianças estava relacionada a apresentação dos objetos, quando a professora os retirava da caixa, assim como também mostram os dados que 13 crianças avançaram em pontuação nos resultados do pós teste. No entanto, o desenvolvimento das competências nas crianças do pré para o pós teste foi variada e nem sempre relacionada à duração da atenção ON nas cenas analisadas, uma vez que como mencionado, por exemplo, a criança C1 apresentou longos períodos de atenção OFF e teve um desenvolvimento de razoável para altamente satisfatório, sendo a mesma mudança da criança C4 que manteve sua atenção ON por grande parte do tempo. Todavia, nenhuma criança manteve 100% de sua atenção em períodos de OFF e em algum momento reproduziram os sons dos fonemas emitidos pela professora.

Isso pode indicar, também, que em outros momentos não analisados a atenção das crianças com grande mudança no pós teste, pode ter permanecido em ON, ou ainda que as distrações não foram suficientes para impactar negativamente a aprendizagem. É necessário ainda

ressaltar que cada criança possui nível próprio de atenção, desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.

Análise da criança C6 em todas as sessões

A criança C6 (sessão 2 – cena 1) permaneceu com sua atenção ON em quase todo o tempo observado, apresentando expressões faciais tanto de reflexão, como de descontentamento ao receber feedback negativo e de satisfação ao receber feedback positivo, após respostas por influência social, por parte da professora. C6 no pré e no pós testes obteve resultado satisfatório, no entanto sua pontuação subiu de 9,67 para 12,17, indicando que houve avanço na identificação do grafema e/ou fonema e/ou no reconhecimento da relação fonema e objeto.

Ela não reconheceu o fonema inicial na palavra “mochila”, mas identificou o fonema vocálico (segundo fonema), contudo pronunciando como “UUUU” o fonema da letra “O”. Sabe-se que a alofonia explica as variações nos sons das vogais que ocorrem por vários fatores como regionalismo, mudanças linguísticas e sotaques (Mateus et al., 2016). Sabe-se também que é necessário identificar cada fonema de uma palavra individualmente, o que indica que há registros sobre a transformação da consciência fonêmica em C6. A criança também reproduziu corretamente o som dos fonemas após as orientações e exemplificação da professora, demonstrando avanço tanto no reconhecimento do fonema vocálico, como na pronúncia dos fonemas iniciais, indicando que houve avanço no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Análise da criança C7 em todas as sessões

A criança C7 apresentou resultado satisfatório no pré-teste e resultado altamente satisfatório no pós-teste, subindo sua pontuação de 11,17 para 14,50. Acredita-se que no nível altamente satisfatório seja possível para a criança reconhecer a letra inicial oralmente e/ou o

grafema e/ou relacionar fonema ao nome do objeto. O que pode ter mudado? Durante a sessão 3 – cena 2 a criança permaneceu a maior parte do tempo do trecho analisado em atenção ON, identificou espontaneamente os fonemas “F” e “J”, pronunciando em baixo som e gesticulando corretamente os lábios, mesmo sem a reprodução por parte da professora, apresentando compreensão de que palavras possuem letras e letras possuem sons. Já na sessão 3 – cena 3, sua atenção passou a ser OFF enquanto a professora trabalhava o objeto “cadeira”, contudo, quando trabalhado o objeto “tomate”, enquanto sua atenção estava ON, ela conseguiu reproduzir o fonema “T” gesticulando corretamente os lábios e apresentando expressão facial de reflexão, mas não soube relacionar o fonema “T” ao seu respectivo grafema. Diante dos gestos, falas e ações da criança foi possível observar que surgiram indicadores associados com o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois ela conseguiu identificar e reproduzir os fonemas mencionados de maneira autônoma e fazer relações ao grafema inicial, com exceção das letras “T” e “J”.

Análise da criança C9 em todas as sessões

C9 conseguiu avanços do nível razoável para o nível satisfatório, com uma diferença de 3,67 pontos, demonstrando que houve mudança em seu conhecimento fonêmico. Durante as cenas observadas sua atenção permaneceu em ON por maior parte do tempo, reconhecendo prontamente os objetos, com exceção do “fantoche”, gesticulando os lábios e emitindo alguns sons, na tentativa de identificar as letras iniciais. Isso mostra que a criança já apresentava alguma consciência de que letras produzem sons. Em alguns momentos demonstrou dúvidas através de expressão facial e gestos. Ao visualizar a cadeira repetiu várias vezes “CA”, compreendendo a sílaba inicial, sem, no entanto, conseguir individualizar os fonemas de imediato. Todavia, após várias repetições da sílaba gritou “C”, se desenvolvendo para o reconhecimento individual do

fonema “C” e relacionando-o ao objeto “cadeira”. Ao analisar a palavra “mochila” identificou o fonema vocálico “O”, mas diferente da criança C6, pronunciou corretamente ao enfatizar e movimentar os lábios dizendo “OOO”. Como mencionado, essa ação indica um importante avanço no desenvolvimento da consciência fonêmica, uma vez que os fonemas devem ser identificados individualmente em uma palavra. Na última cena (sessão 3 – cena 3), quando foi trabalhado novamente o objeto “cadeira”, gritou apressadamente que a palavra iniciava com a letra “S”, deixando um questionamento para a pesquisadora se houve, por parte da criança, alguma relação entre o fonema das letras “S” e “C” que podem apresentar o mesmo som devido a regras ortográficas pelas combinações e posições de letras. Em seguida fez expressão de reflexão e gesticulou com as mãos enquanto falava: “Como é que é mesmo?”. Isso indica que apesar de ter avançado no reconhecimento do fonema “C”, identificando na primeira cena observada, ainda não havia consolidado esse conhecimento.

Análise da criança C10 em todas as sessões

A criança C10 reconheceu de imediato todos os objetos e manteve sua atenção ON na maior parte do tempo nas cenas selecionadas. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste esteve no nível satisfatório, em contrapartida, sua pontuação subiu de 9,17 para 12,17. Durante as sessões apresentou grande facilidade em responder aos questionamentos da professora, sendo suas respostas na maioria das vezes corretas. Identificou os fonemas “M”, “C”, “L” e “T”, seja por pronunciar sozinho; articulando os lábios em som baixo quando visualizava o objeto, ou após a reprodução por parte da professora. Esses dados mostram que há importantes indicadores de que a criança C10 apresentava consciência de que as letras produzem sons e de que as palavras apresentam grafemas e fonemas iniciais que se relacionam entre si. Demonstrava contentamento

por gestos e expressões faciais, olhando para os colegas e sorrindo, sempre que recebia feedback positivo por parte da professora.

Crianças C6, C7, C9 e C10

Diante do relato, observa-se que as quatro crianças tiveram um tempo considerável de atenção ON e que esse mesmo tempo de atenção estava relacionado com o uso da materialidade.

A atenção da criança é exigida para realização de atividades cotidianas e para a aprendizagem. Esse sistema é funcional na primeira infância e altamente necessário na vida escolar. A atenção é percussora da aprendizagem e à medida que desenvolvem a atenção, as crianças, ampliam as capacidades de memória de trabalho, assim o tempo de atenção aumenta a compreensão (Reynolds & Romano, 2016) e não seria diferente com o desenvolvimento da consciência fonêmica, como percebido na análise dos dados coletados.

Análise da Professora em todas as sessões

Em ambas as sessões a professora apresentou os objetos de maneira clara usando os questionamentos: “Que objeto é esse?” e “O que nós retiramos da caixa?”. Em outros momentos, que não estavam nos trechos selecionados, questionou: “Como é esse objeto?” e “Para que ele serve?”. Esses questionamentos levavam as crianças a refletirem e realizar processos de recuperação na memória sobre o conhecimento acerca desse objeto, para que serve e quais são suas características físicas.

A professora foi mediadora levando os/as alunos/as a compreenderem que “nomes” são “palavras”, que palavras possuem letras e que letras emitem sons. Algumas vezes após apresentar o objeto a professora questionava: “Com que letra começa o nome desse objeto?” ou “Com que

letra começa essa palavra?”. Buscava ainda promover uma consciência fonêmica ao perguntar: “Que som faz essa letra?” ou ainda reproduzir o som e questionar qual era a letra correspondente.

Houve, também, por parte da docente a reprodução do movimento a ser realizado pelos lábios, tal qual instruções sobre a posição da língua e do som que deve ser emitido ao pronunciar determinado fonema. Para ampliar a compreensão das crianças solicitava que repetissem sua pronuncia, afirmando segundos antes: “Presta atenção! Vou fazer o som...”.

Ao escutar a resposta “TO” e “CA” quando questionou as crianças sobre a letra inicial das palavras “tomate” e “cadeira” respectivamente, ofertou feedback para as crianças, informando que não era a sílaba, mas apenas uma letra, buscando favorecer a identificação individual do fonema e o conhecimento de que palavras possuem sílabas, sílabas possuem letras e letras produzem sons.

Ao dar o feedback aos/as alunos/as, a professora, promovia o desenvolvimento de processos associados com o funcionamento executivo, a correção para concretização de novos conhecimentos e o desenvolvimento da consciência fonêmica. A atuação da professora assegurada por uma realização triádica, adulto-objeto-criança, pode ter favorecido os resultados encontrados nesta pesquisa e as mudanças no conhecimento fonêmico das crianças, mesmo não sendo possível afirmar que houve uma relação causal.

Análise das relações entre situação educativa, ações da professora e ações das crianças

Inferese que as crianças já possuíam algum tipo de vivência em relação aos objetos, acarretando indicadores e significações associadas com práticas educativas intencionais e planejadas. Esses objetos começaram a ser reconhecidos a partir do nome e das letras que o

compõem. Esse aspecto pode ser altamente relevante para as crianças, considerando que elas participam de situações educativas onde sons e grafemas circulam cotidianamente.

A situação educativa desenvolvida durante o desenrolar da atividade, apresentou características dirigidas. Houve maiores intervenções, principalmente no que tange ao controle da turma quando solicitado pela professora que as crianças retornassem ao lugar e fizessem silêncio. Assim como descreve Estrada-Gómes (2021) em situações educativas dirigidas ocorreram delimitações de tempo e espaço e exige das crianças competências de atenção e controle inibitório, o que favorece o desenvolvimento das funções executivas.

Os dados mostram que houve maior atenção ON por parte das crianças quando os objetos eram apresentados, com exceção do objeto “cadeira” na sessão 3 – cena 3. A situação educativa dirigida favoreceu uma maior atenção por parte das crianças, o que pode ter acarretado uma maior compreensão. As crianças C6, C7, C9 e C10 se mantiveram atentas por boa parte do tempo e buscaram responder aos questionamentos da professora, muitas vezes comemorando ou demonstrando descontentamento segundo o feedback.

A professora se posicionou como mediadora na aprendizagem dos aspectos fonêmicos e grafêmicos das palavras trabalhadas, numa relação triádica. Nesse contexto de promoção da literacia emergente, observando a pesquisa realizada, as crianças puderam vir a compreender que o objeto usado possui um nome que pode ser escrito e falado por meio de letras e sons, e que nas situações educativas esses fonemas, grafemas e palavras se tornam cada vez mais frequentes. Os objetos, nessa direção, carregam aspectos semióticos que permitem que a criança crie relações entre os sons, as letras e os objetos.

Os resultados apontam que a mediação da professora através das situações educativas foi indispensável na apresentação dos objetos e no direcionamento da tarefa. Afinal, o adulto

compartilha instruções sobre o saber cultural e o uso de objetos relacionados com a situação planejada, podendo associar ao conhecimento de fonemas e grafemas, assim como ocorreu na pesquisa; essa ação se torna uma troca entre professor/a e aluno/a, trazendo significado a aprendizagem (Estrada-Gómez, 2021; Brossard, 2001; Moro, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a perspectiva da Pragmática do Objeto, conforme Rodríguez (2006, 2015, 2022), os objetos ofertam oportunidades para ações e interações que favorecem o desenvolvimento de processos associados com a compreensão de saberes. De fato, os dados analisados e os resultados apresentados na pesquisa demonstram a importância das relações triádicas (adulto-objeto-criança) onde a professora se posicionou como mediadora do processo de aprendizagem da consciência fonêmica, apresentando os objetos, reproduzindo os sons das letras iniciais dos nomes dos objetos e indagando sobre os possíveis grafemas, buscando estabelecer uma relação entre ambos.

A partir da pesquisa acredita-se que promover o uso dos objetos na realização das tarefas pode vir a ser enriquecedor. Mesmo sem o manuseio esperado dos objetos por parte das crianças, eles estiveram presentes proporcionando um maior tempo de atenção ON, se tornando um alvo de engajamento e de possível controle inibitório, promovendo o envolvimento de conhecimentos prévios. O tempo de atenção aumenta a compreensão e o uso dos objetos permitiu que as crianças estivessem mais atentas. A atividade desenvolvida, mesmo sem uma relação causal direta entre as ações da professora e o desempenho dos/as alunos/as, parece ter propiciado que as crianças acessassem, manipulassem e criassem significados sobre as relações estabelecidas entre fonemas e grafemas, competências indispensáveis na aquisição do sistema de escrita alfabética, assim como afirmaram Marques (2021), Morais (2021), Soares, (2020) e Westerveld et al (2015).

Os nomes dos objetos parecem permitir a criação de relações que robustecem o desenvolvimento e a compreensão de processos vinculados com a literacia emergente, por meio do envolvimento de gestos, falas e ações. Processos assim favorecem a construção do conhecimento sobre os sistemas notacionais e sobre suas características fonêmicas e grafêmicas (Barros-Santos, 2023). Barros-Santos (2023) e Sargiani e Maluf (2018) pontuam que é na primeira infância que acontecem a aprendizagem e reorganização cognitiva a nível neurológico. Portanto, é preciso levar em consideração o desenvolvimento de aspectos semióticos e cognitivos, que fundamentam esses processos de aquisição da leitura e da escrita, nesse período da vida.

O propósito dessas práticas de literacia emergente deve ser o de assegurar que experiências e conhecimentos prévios das crianças sejam promovidos e valorizados em sala de aula no desenvolvimento da consciência fonêmica, dentre outras competências, para a aprendizagem. Por conseguinte, a materialidade nesses processos irá repercutir de maneira positiva no desenvolvimento da cognição quando norteadas por um trabalho intencional e planejado mediante situações educativas, como apresentado nesta pesquisa. Diante dessa reflexão e dos resultados alcançados, acredita-se que o uso dos objetos pode acarretar ganhos significativos, afinal faz parte do cotidiano e carrega vivências e significados.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., & Mata, L. (2021). *Literacia Emergente no Jardim de Infância*. In: curso ABC – Alfabetização baseada na Ciência, mai., capítulo 9, MEC, pp. 1-22.
- Barros-Santos, V. C. (2023). *O desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal*. 289 p. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília.
- Béguin, M. (2016). Object Pragmatics and Language Development. *Integr Psych Behav*, 50, pp. 603–620. (<https://doi.org/10.1007/s12124-016-9361-7>)
- Brasil. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: Ministério da Educação.
- Castillo, A., & Lopes, L. D. (2022). Studying hot executive function in infancy: Insights from research on emotional development. *Elsevier*, 69. (<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101773>)
- Côrrea, K. C. P., Machado, M. A. M., & Hage, S. R.V. (2018). Skills for the literacy process. *CoDAS*, 30(1), pp. 1-7. (<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>)
- Estrada-Gómez, L. F. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: El rol mediador de los maestros. In: Rdríguez, C; Reyes, J. L. de los. (Orgs). *Los Objetos si important: Acción educativa en la escuela infantil*. pp. 159-181.
- Gonçalves, L. M., & Mietto, G. S. M. (2021). Educação Precoce: Interações Triádicas e Sistemas Semióticos. *Revista Educação Especial*, 34, 1-20. (<https://doi.org/10.5902/1984686X64551>)
- Marques, Y. M. M. (2021). *Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de covid-19 no Distrito Federal*. 148 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Distrito Federal.
- Marques, A. P. P., Amaral, A. V. M., & Pantano, T. (2020). *Treino de funções executivas*. (1a ed). São Paulo: Manole.
- Martins, L. M. (2020). *Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos*. In: Arce, A., Martins, L. M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar*. (4a ed). Campinas: Alínea, pp. 67-97.
- Mateus, M. L. M., Falé, I., Freitas, M. J. (2016). *Fonética e Fonologia do Português*. Portugal: Universidade Aberta.
- Morais, J. (2020). Os caminhos da literacia. *Caderno de Linguística*, 1(1), 1-14. (<https://doi.org/10.25189/2675-4916>)

- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). *Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem*. In: Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (Orgs.) *Alfabetização no século XXI*. Porto Alegre: Penso, pp. 17-48.
- Moreno-Llanos, I., & Rodríguez, C. (2020). A Pragmatic Turn in the Study of Early Executive Functions by Object Use and Gestures. A Case Study from 8 to 17 Months of Age at a Nursery School. *Integr Psych Behav*, 54(3), pp. 1-48.
- Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L. A., & Rodríguez, C. (2021) Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *European Journal of Psychology of Education*, 36, pp. 903-922.
(<https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>)
- Otalara, Y. (2019). El Análisis Cognitivo de Tareas como estrategia metodológica para comprender y explicar la cognición humana. *Javeriana*, 18(3).
(<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.acte>)
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Inf. Child. Dev.* 24, pp. 23–43.
(<https://doi.org/10.1002/icd.1873>)
- Rengifo-Herrera, F. J. (2009). *El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura*. Editorial Universidad del Rosario. (<https://editorial.urosario.edu.co/gpd-el-sujeto-como-centauro-ensayos-e-investigaciones-en-psicologia-de-la-cultura.html>)
- Rengifo-Herrera, F. J., & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é o suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología Desde El Caribe*, 37(3), pp. 237-258.
(<https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>)
- Rengifo-Herrera, F. J., Mieto, G. S. M. & Alencar, A. C. C. (2022). Experience report: Transitions during Covid-19 Outbreak and the Day Care Centers Closure. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34). (<https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18101>)
- Reynolds, G. D. & Romano, A. C. (2016). The Development of Attention Systems and Working Memory in Infancy. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 10(15), pp. 1-12.
(<https://doi.org/10.3389/fnsys.2016.00015>)
- Rodríguez, C (2006). *Del ritmo al simbolo: Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C (2015). The Connection Between Language and the World: A Paradox of the Linguistic Turn? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, pp. 49, 89–103.
(<https://doi.org/10.1007/s12124-014-9274-2>)

- Rodríguez, C. (2022). The construction of Executive Function in Early Development: The Pragmatics of Action and Gestures. *Human Development*, pp. 1-31. (<https://doi.org/10.1159/000526340>)
- Rodríguez, C., & Moro, C. (2002) Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23 (3), pp. 323-338. (<https://doi.org/10.1174/021093902762224416>)
- Sargiani, R. A. (2016). *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: Efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico*. 213 f. Tese (doutorado) – Universidade de Paulo / Instituto de Psicologia. São Paulo.
- Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), pp. 477-484. (<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>)
- Schirmbeck, K., Runger, R., Rao, N., Wang, R., Richards, B., Chan, S. W., & Maehler, C. (2022). Assessing executive functions in preschoolers in Germany and Hong Kong: testing for measurement invariance. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 6(2). (<https://doi.org/10.1007/s41809-022-00112-0>)
- Stemmer M. R. G da S. (2020). *A Educação e a Alfabetização*. In: Arce, A., Martins, L. M. (Orgs). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar*. (4a ed.) Campinas: Alínea. pp. 131-152.
- Taisson, C. P. (2014). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Éducation Didactique*, 8(2), pp. 125-138. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1984>)
- Taisson, C. P. (2020). Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 26(1) pp. 93-112. (<https://revuedeshep.ch/pdf/26/26-06-Taisson>)
- Vendramini, C. R. (2020). *A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético*. In: Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: Questões para reflexão*. Brasília: MEC, pp. 127-135.
- Vendramini, C. R. (2015). Qual o futuro das Escolas do Campo? *Educação em Revista*, 31(3), pp. 49-69. (<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126111>)
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., Bysterveldt, A. K., & Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23(4). (<https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1033617>)

PRODUTO TÉCNICO

A consciência fonêmica, o uso de objetos e a Educação Infantil

PRODUTO TÉCNICO

Como produto técnico resultante desta pesquisa será produzido uma série de seis vídeos de desenhos animados com duração entre 10 e 15 minutos, contemplando os aspectos teóricos aqui abordados de maneira resumida, no entanto, sendo disponibilizado em conjunto os artigos científicos aqui utilizados, a história trabalhada e a atividade proposta.

A proposta está pautada na ideia de que os vídeos facilitem a autorreflexão do/a professor/a, favorecendo o planejamento intencional e objetivo para as turmas de Educação Infantil, e promovam atividades de literacia emergente em contextos de relações triádicas (professor/a – objeto – criança).

O livro “Jacaré, não!” pode favorecer a compreensão de que os objetos podem e devem vir a ser um recurso em sala de aula e que a partir dos nomes (palavras) pode ser desenvolvida a consciência fonêmica e, ainda, promovida a literacia emergente na Educação Infantil.

A série de vídeos intitulada “A consciência fonêmica, o uso de objetos e a Educação Infantil”, será produzida por meio do programa VideoScribe, plataforma on-line que permite a produção de vídeos de animação, e disponibilizada ao público por meio de Padlet, plataforma também on-line que permite criar murais virtuais sendo divulgada por meio de link, e YouTube, plataforma de compartilhamento on-line que permite que os usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos. A série será organizada com os temas e estrutura descritos a seguir.

Vídeo 1

Literacia Emergente: O que é e como desenvolvê-la em sala de aula nas turmas de Educação Infantil?

- a) Breve introdução apresentando a proposta e o objetivo da série de vídeos, como produto técnico resultante do Mestrado Profissional em Educação.
- b) Conceito de Literacia Emergente.
- c) Sugestão de três atividades que desenvolvam o conhecimento sobre rimas e aliterações:
 1. Leitura compartilhada – Ler para as crianças livros de literatura infantil que contenham rimas.
 2. Músicas e canções – Cantar com as crianças músicas que envolvam rimas e aliterações, usando cartaz com letras grandes para que possam acompanhar e identificar.
 3. Alfabeto dos nomes – Explorar oralmente palavras que iniciem com a mesma letra do nome das crianças.

Vídeo 2

Pragmática do Objeto: Como as vivências com os objetos podem favorecer a aprendizagem?

- a) Conceito de Pragmática do Objeto.
- b) Apresentação dos dados do Pré e Pós teste:
 1. Características do teste
 2. Passo a passo da realização
 3. Objetos utilizados
 4. Categorias criadas

5. Resultados encontrados

Vídeo 3

Funções Executivas na Primeira Infância

- a) Conceito de Funções Executivas.
- b) Sugestão de atividades que favoreçam o desenvolvimento das funções executivas:
 - 1. Jogos de tabuleiro
 - 2. Jogo da memória
 - 3. Quebra-cabeça
 - 4. Leitura compartilhada

Vídeo 4

Situações Educativas: O que são e quais suas características?

- a) Conceito de Situações Educativas.
- b) Características das situações educativas:
 - 1. Estruturada
 - 2. Semiestruturada
 - 3. Dirigida

Vídeo 5

Contação da história “**Jacaré, não!**”

- a) Leitura da história “Jacaré, não!”, apresentando os objetos à medida que aparecerem na história.

b) Objetos apresentados:

1. Calcinha
2. Meia
3. Carrinho
4. Boneca
5. Fantoche
6. Cadeira
7. Tomate
8. Livro
9. Mochila
10. Calça
11. Massinha
12. Cola
13. Sabonete
14. Toalha
15. Escova
16. Cobertor
17. Pijama
18. Barco
19. Tartaruga
20. Jacaré

Vídeo 6

Atividade proposta a partir da história “**Jacaré, não!**”

a) Apresentação da atividade proposta nesta pesquisa, seguindo as seguintes etapas:

1. Relembrar a história “Jacaré, não!”
2. Apresentar os objetos.
3. Dialogar sobre as características físicas e os usos convencionais dos objetos.
4. Questionar sobre a letra inicial do nome do objeto.
5. Questionar sobre o fonema inicial do nome do objeto.
6. Reproduzir o som do fonema.
7. Apresentar o grafema inicial do nome do objeto.
8. Apresentar a palavra escrita do nome do objeto.
9. Formar o trio objeto – letra – palavra.

As etapas 1, 3 e 6 deverão ser realizadas por professor/a e crianças. As etapas 2, 4, 5, 7 e 8 deverão ser realizadas pelo/a professor/a. Por fim, a etapa 9 deverá ser realizada somente pelas crianças.

O produto técnico visa ser um auxílio na compreensão de novas propostas ao professor/a, para que seja desenvolvido um ensino intencional e planejado para a primeira infância, assegurando a criança o direito de aprender e despertando no/a professor/a o desejo de uma formação continuada.

ANEXO I – ANÁLISE COGNITIVA DA TAREFA

Quadro 1. Objetivos e materiais necessários.

OBJETIVOS	MATERIAIS
<p>Identificar o conhecimento dos alunos sobre os objetos utilizados;</p> <p>Observar se o uso dos objetos contribui com a identificação de fonemas e/ou de letras iniciais;</p> <p>Descrever se as tentativas de escrita expressam relações entre grafemas, fonemas e objetos.</p>	<p>Objetos (apresentados na figura 4)</p> <p>Folhas de papel A3</p> <p>Gizão de cera</p> <p>Caixa organizadora</p> <p>Letras em E.V.A</p> <p>Fichas de palavras</p> <p>Livro de história</p>

Fonte: Da autora.

Quadro 2. Análise da estrutura da tarefa e da demanda cognitiva.

PROCEDIMENTO	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	FUNCIONAMENTO COGNITIVO DA ATIVIDADE
<p>A história “Jacaré, não!”, do autor Antonio Prata e com ilustração de Talita Hoffmann, será apresentada pelo/a professor/a da turma de quatro anos, 1º Período da educação infantil, sendo dividida em quatro partes e contada em dias distintos da semana.</p>	<p>Processos de compreensão da atividade a ser resolvida.</p>	<p>Compreensão do estado inicial e do estado final da tarefa;</p> <p>Oralidade;</p> <p>Inferências.</p>
<p>Ao final de cada parte serão apresentados cinco objetos que apareceram no trecho lido do livro e fazem parte da rotina das crianças, conforme apresentado no quadro 1, para manuseio e diálogo sobre seus usos.</p>	<p>Reconhecimento dos objetos;</p> <p>Uso dos objetos.</p>	<p>Memória visual;</p> <p>Usos convencionais do objeto;</p> <p>Usos não convencionais do objeto;</p> <p>Usos simbólicos do objeto.</p>

As crianças são convidadas a ajudarem o personagem principal do livro, descobrindo a letra inicial de cada um dos objetos e repetindo o som após exemplo do/a professor/a, formando pares entre os objetos e suas respectivas letras iniciais.	Identificação de fonemas e grafemas.	Relação fonema e grafema; Reconhecimento das letras do alfabeto.
Após a formação dos pares (objeto e letra inicial) o/a professor/a disponibilizará fichas com os nomes dos objetos na roda e, assim, as crianças poderão procurar as palavras e unir aos pares formando trios (objeto, letra inicial e palavra).	Análise de palavras (nome do objeto); Interação entre objeto, grafema e palavras (nome do objeto).	Memória visual; Reconhecimento de letras do alfabeto; Identificação do uso da escrita; Desenvolvimento da leitura
As crianças são convidadas a realizar a escrita (como quiserem) das palavras.	Escrita espontânea de palavras.	Percepção do uso convencional da escrita; Desenvolvimento da leitura; Relação grafema-fonema; Escrita espontânea.

Fonte: Da autora.

Quadro 3. Intervenções e desempenho potencial de aprendizagem.

FASE	INTERVENÇÕES	DESEMPENHO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM
A	A Professora: Apresenta a história, autor e ilustradora. Conte a parte da história selecionada para aquele dia e faz questionamentos (Quem é o personagem principal? Sua casa parece a casa da Luiza? O Jacaré é o que? Etc.)	A criança: Responde oralmente as perguntas e apresenta raciocínio lógico; Responde às perguntas, mas não apresenta raciocínio lógico; Não responde às perguntas; Afirma não saber responder as perguntas.
B	A Professora: Apresenta a caixa contendo os objetos,	A criança: Não nomeia o objeto e nem faz relação com

	<p>informando sobre o que há dentro e retirando um por vez;</p> <p>Pergunta sobre o uso e características do objeto.</p>	<p>o uso;</p> <p>Nomeia o objeto, mas não faz relação com o uso;</p> <p>Identifica o uso do objeto, mas não o nomeia;</p> <p>Identifica, nomeia o objeto e reconhece o uso;</p> <p>Manifesta que não reconhece o objeto e nem o seu uso.</p>
C	<p>A professora:</p> <p>Apresenta os objetos um por vez, novamente, e questiona sobre o fonema e grafema inicial da palavra;</p> <p>Faz o som da letra;</p> <p>Pede as crianças que imitem o som da letra conforme seu exemplo.</p> <p>Solicita que as crianças procurem o grafema inicial do objeto, dentre as letras disponíveis, formando uma dupla entre objeto e letra.</p>	<p>A criança:</p> <p>Identifica o fonema oralmente, mas não reconhece o grafema;</p> <p>Reconhece o grafema inicial, mas não identifica o fonema oralmente;</p> <p>Identifica o fonema oralmente e o grafema nas letras disponíveis.</p> <p>A criança manifesta que não reconhece o fonema e o grafema da letra inicial do nome do objeto.</p>
D	<p>A professora:</p> <p>Apresenta as fichas de palavras, explicando que em cada uma contém o nome de um objeto;</p> <p>Disponibiliza as fichas no chão;</p> <p>Chama as crianças que desejam participar para formar os trios (objeto, letra inicial e palavra).</p>	<p>A criança:</p> <p>Identifica outra palavra que inicia com o mesmo grafema;</p> <p>Identifica a palavra correta observando a letra disponível ao lado do objeto;</p> <p>Identifica a palavra correta sem observar a letra disponível ao lado do objeto;</p> <p>Não identifica a palavra;</p> <p>Manifesta não reconhecer a palavra.</p>
E	<p>A professora:</p> <p>Permite que as crianças realizem tentativas de escrita na folha A3.</p>	<p>A criança:</p> <p>Escreve apenas com o uso de garatuja e/ou desenhos;</p>

	<p>Escreve utilizando letras e números;</p> <p>Escreve utilizando apenas letras sem relacionar grafemas e fonemas;</p> <p>Escreve utilizando apenas letras e relaciona letra-som apenas no grafema inicial;</p> <p>Escreve utilizando apenas letras e relaciona letra-som em dois ou mais grafemas;</p> <p>Escreve utilizando apenas letras e relaciona letra-som em três ou mais grafemas;</p> <p>Manifesta que não sabe escrever a palavra correspondente.</p>
--	--

Fonte: Da autora.

Quadro 4. Descrição dos procedimentos em tempo real e desempenho em profundidade.

DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS EM TEMPO REAL		ANÁLISE DO DESEMPENHO EM PROFUNDIDADE	
Perguntas	Fases da tarefa / Respostas	Desempenho real em níveis de desempenho potencial	Funcionamentos cognitivos ativados
<p>O que são ilustrações?</p> <p>Quem é o autor dessa história?</p> <p>Quem é a ilustradora?</p> <p>O que a Luiza veste?</p>	<p>Leitura compartilhada (a professora apresenta o livro, diz quem é o autor e quem é a ilustradora, em seguida explica como a tarefa acontecerá nos dias que seguem):</p> <p>- As crianças dizem “São desenhos”.</p> <p>- As crianças repetem o nome do autor e da ilustradora.</p> <p>- Uma criança</p>	<p>Responde oralmente as perguntas e apresenta raciocínio lógico.</p>	<p>Compreensão do estado inicial e do estado final da tarefa;</p> <p>Oralidade;</p> <p>Inferências.</p>

<p>Do que a Luiza brinca?</p> <p>Para que serve a meia?</p> <p>O quarto (cozinha, banheiro, escola etc.) de vocês é parecido com o da Luiza?</p> <p>Qual o nome do animal que aparece na história?</p> <p>- O que é o jacaré?</p>	<p>responde “Não dá pra vestir jacaré”</p> <p>- Outra responde “Pra colocar o sapato”</p> <p>- Outra diz “Eu já vi um jacaré”.</p> <p>- As crianças respondem “Pra vestir”.</p> <p>- As crianças dizem em coro “Sim!” para a pergunta sobre a casa da Luiza ser parecida com a delas.</p> <p>- As crianças respondem em coro “Jacaré”.</p> <p>- As crianças respondem “É um bicho”.</p>		
<p>O que será que tem nessa caixa?</p> <p>Para que esses objetos são utilizados?</p> <p>Vocês também usam esses objetos?</p> <p>Quais os objetos já foram retirados da caixa?</p>	<p>Apresentação dos objetos (primeiro se apresenta a caixa, para posteriormente abrir e retirar os objetos um por um, refletindo sobre o nome do objeto e o uso convencional):</p> <p>- Todos querem saber o que há dentro da caixa.</p> <p>- As crianças relatam “para comer... vestir... brincar...”</p>	<p>Identifica o uso do objeto, mas não o nomeia;</p> <p>Identifica, nomeia o objeto e reconhece o uso.</p>	<p>Memória visual;</p> <p>Usos convencionais do objeto;</p> <p>Usos simbólicos do objeto.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças respondem que “Sim”. - As crianças respondem os objetos que foram retirados da caixa até então. 		
<p>Com que letra começa esse objeto?</p> <p>Quem quer pegar essa letra?</p> <p>Alguém sabe o som dessa letra?</p>	<p>Identificação da letra inicial (as crianças vão falando a letra que acreditam ser a inicial e, após o feedback positivo da professora, procuram a letra, por fim tentam adivinhar qual o fonema):</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças chutam o nome das letras, geralmente, acusando ser a primeira letra do próprio nome. - As crianças respondem “Eu”. - A criança selecionada pega a letra e une ao objeto. 	<p>Identifica o fonema oralmente, mas não reconhece o grafema;</p> <p>Reconhece o grafema inicial, mas não identifica o fonema oralmente;</p> <p>Identifica o fonema oralmente e o grafema nas letras disponíveis.</p>	<p>Relação fonema e grafema;</p> <p>Reconhecimento de letras do alfabeto.</p>
<p>Qual dessas palavras é o nome desse objeto?</p> <p>Como será que escreve essas palavras?</p>	<p>Identificação da ficha de palavra (a criança procura e pega a palavra, unindo ao objeto e a letra inicial):</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças compreenderam a 	<p>Identifica outra palavra que inicia com o mesmo grafema;</p> <p>Identifica a palavra correta observando a letra disponível ao lado do objeto;</p> <p>Não identifica a palavra.</p>	<p>Memória visual;</p> <p>Reconhecimento de letras do alfabeto;</p> <p>Identificação do uso da escrita;</p>

<p>Qual é mesmo a letra inicial desse objeto?</p> <p>Com que objeto e letra essa palavra vai formar trio?</p>	<p> tarefa como um jogo, buscando auxílio visual na letra que já estava ao lado do objeto.</p>		<p>Desenvolvimento da leitura.</p>
<p>Quem quer escrever essa palavra do jeitinho que souber?</p>	<p>Realização de escrita espontânea:</p> <p>- As crianças escolhidas escreveram o nome dos objetos de maneira espontânea.</p>	<p>Escreve utilizando apenas letras sem relacionar grafemas e fonemas;</p> <p>Escreve utilizando apenas letras e relaciona letra-som apenas no grafema inicial.</p>	<p>Percepção do uso convencional da escrita;</p> <p>Desenvolvimento da leitura;</p> <p>Relação grafema-fonema;</p> <p>Escrita espontânea.</p>

Fonte: Da autora.

ANEXO 2 – FICHA AVALIATIVA

1ª AVALIAÇÃO	DATA: ___/___/___		ALUNO/A:	
1º MOMENTO				
OBJETO	IDENTIFICA O OBJETO	IDENTIFICA A LETRA INICIAL	IDENTIFICA O GRAFEMA	IDENTIFICA O FONEMA
COPO				
MAMADEIRA				
BOLA				
FACA				
TESOURA				
LANCHEIRA				
PANELA				
JARRA				
ESMALTE				
SAIA				
2º MOMENTO				
COPO				
MAMADEIRA				
BATOM				
FACA				
TESOURA				
LANCHEIRA				
PANELA				
JARRA				
ESMALTE				
SAIA				

2ª AVALIAÇÃO	DATA: ___/___/___		ALUNO/A:	
1º MOMENTO				
OBJETO	IDENTIFICA O OBJETO	IDENTIFICA A LETRA INICIAL	IDENTIFICA O GRAFEMA	IDENTIFICA O FONEMA
COPO				
MAMADEIRA				
BOLA				
FACA				
TESOURA				
LANCHEIRA				
PANELA				
JARRA				

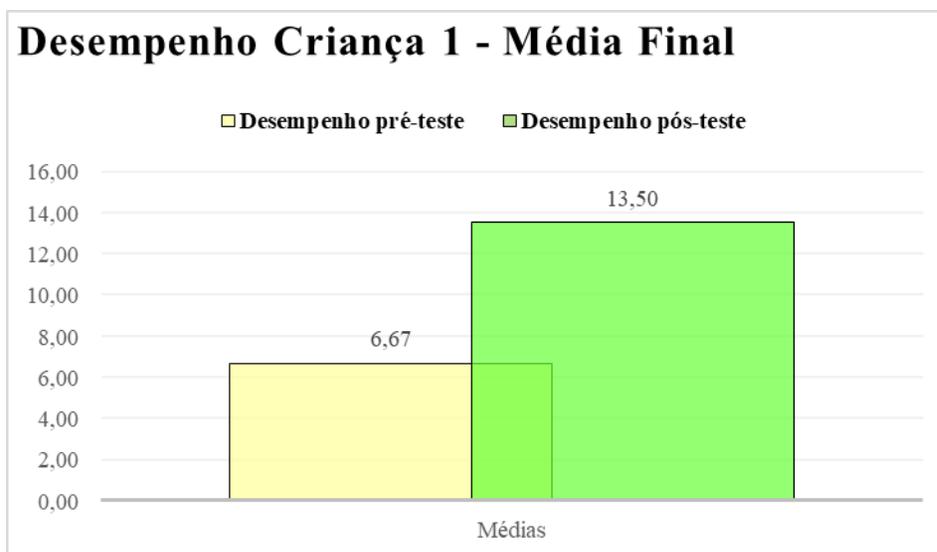
ESMALTE				
SAIA				
2º MOMENTO				
COPO				
MAMADEIRA				
BATOM				
FACA				
TESOURA				
LANCHEIRA				
PANELA				
JARRA				
ESMALTE				
SAIA				

ANEXO 3 – DESEMPENHO DAS CRIANÇAS

PRÉ E PÓS-TESTE

CRIANÇA C1

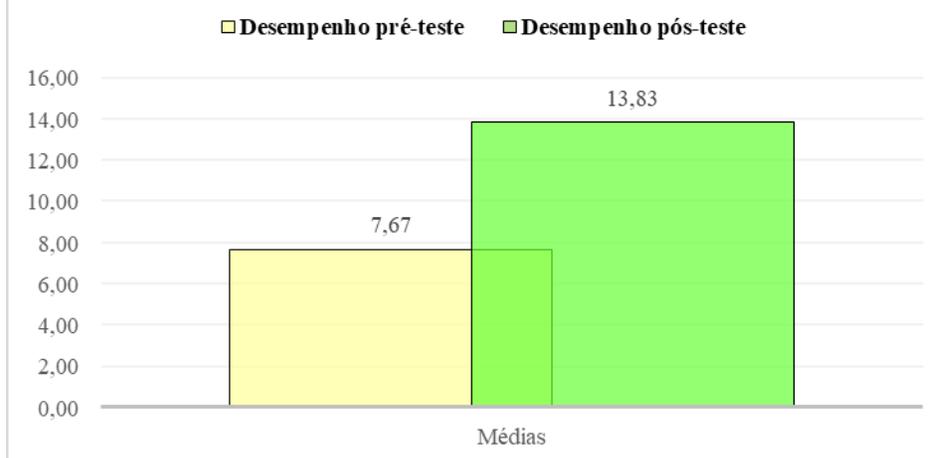
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
1	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Bola	Faca	Jarra	OBJETO	Copo	Tesoura	Esmalte
	NÍVEL	M	A	C	NÍVEL	G	G	I
	PONTUAÇÃO	13	1	3	PONTUAÇÃO	7	7	9
	<i>Média</i>	5,67			<i>Média</i>	7,67		
	MÉDIA FINAL				6,67			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Tesoura	Lancheira	OBJETO	Copo	Jarra	Esmalte
	NÍVEL	O	O	M	NÍVEL	G	O	P
	PONTUAÇÃO	15	15	13	PONTUAÇÃO	7	15	16
	<i>Média</i>	14,33			<i>Média</i>	12,67		
	MÉDIA FINAL				13,50			



CRIANÇA C2

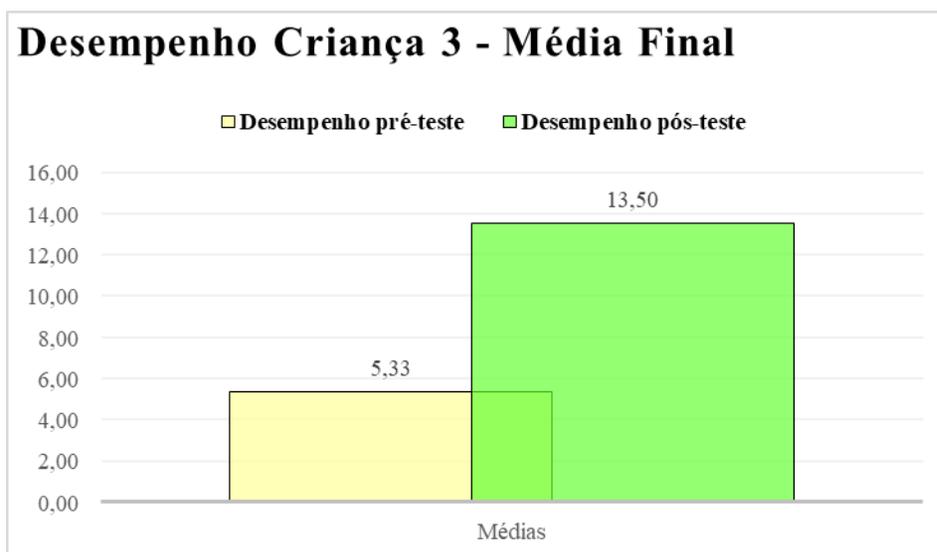
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
2	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Tesoura	Lancheira	Panela	OBJETO	Mamadeira	Bola	Esmalte
	NÍVEL	G	G	E	NÍVEL	M	G	G
	PONTUAÇÃO	7	7	5	PONTUAÇÃO	13	7	7
	<i>Média</i>	6,33			<i>Média</i>	9,00		
	MÉDIA FINAL				7,67			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Lanncheira	Panela	OBJETO	Mamadeira	Esmalte	Saia
	NÍVEL	O	O	G	NÍVEL	P	O	O
	PONTUAÇÃO	15	15	7	PONTUAÇÃO	16	15	15
	<i>Média</i>	12,33			<i>Média</i>	15,33		
	MÉDIA FINAL				13,83			

Desempenho Criança 2 - Média Final



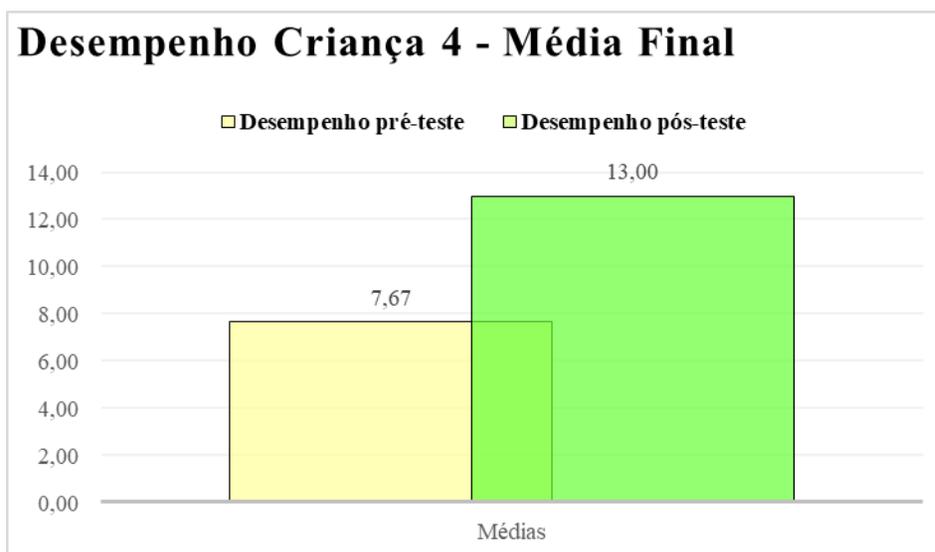
CRIANÇA C3

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
3	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Tesoura	Panela	Saia	OBJETO	Mamadeira	Bola	Esmalte
	NÍVEL	E	E	E	NÍVEL	E	G	E
	PONTUAÇÃO	5	5	5	PONTUAÇÃO	5	7	5
	<i>Média</i>	5,00			<i>Média</i>	5,67		
	MÉDIA FINAL				5,33			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Panela	Jarra	OBJETO	Mamadeira	Tesoura	Saia
	NÍVEL	O	O	O	NÍVEL	P	E	O
	PONTUAÇÃO	15	15	15	PONTUAÇÃO	16	5	15
	<i>Média</i>	15,00			<i>Média</i>	12,00		
	MÉDIA FINAL				13,50			



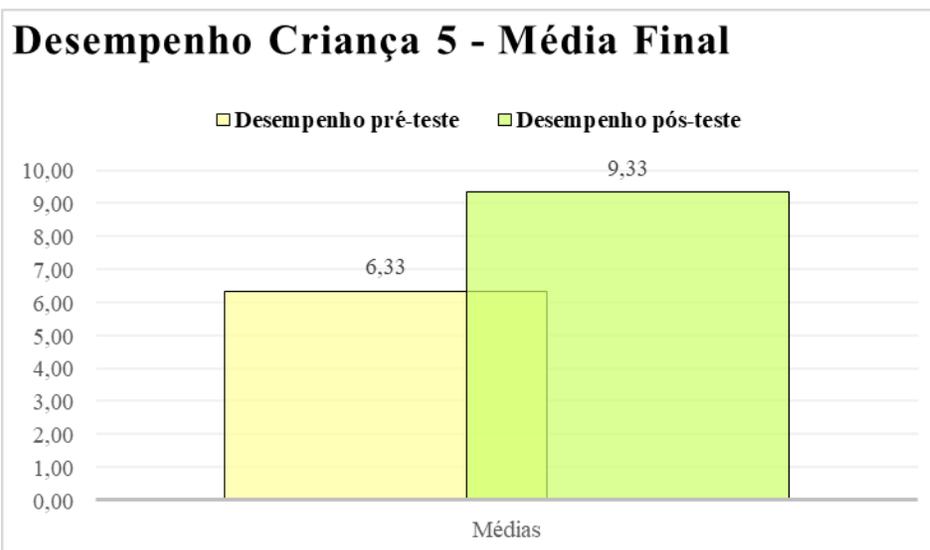
CRIANÇA C4

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
4	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Copo	Bola	Panela	OBJETO	Lancheira	Jarra	Saia
	NÍVEL	E	G	E	NÍVEL	G	G	O
	PONTUAÇÃO	5	7	5	PONTUAÇÃO	7	7	15
	<i>Média</i>	5,67			<i>Média</i>	9,67		
	MÉDIA FINAL				7,67			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Tesoura	Lancheira	OBJETO	Copo	Mamadeira	Jarra
	NÍVEL	P	O	O	NÍVEL	E	L	O
	PONTUAÇÃO	16	15	15	PONTUAÇÃO	5	12	15
	<i>Média</i>	15,33			<i>Média</i>	10,67		
	MÉDIA FINAL				13,00			



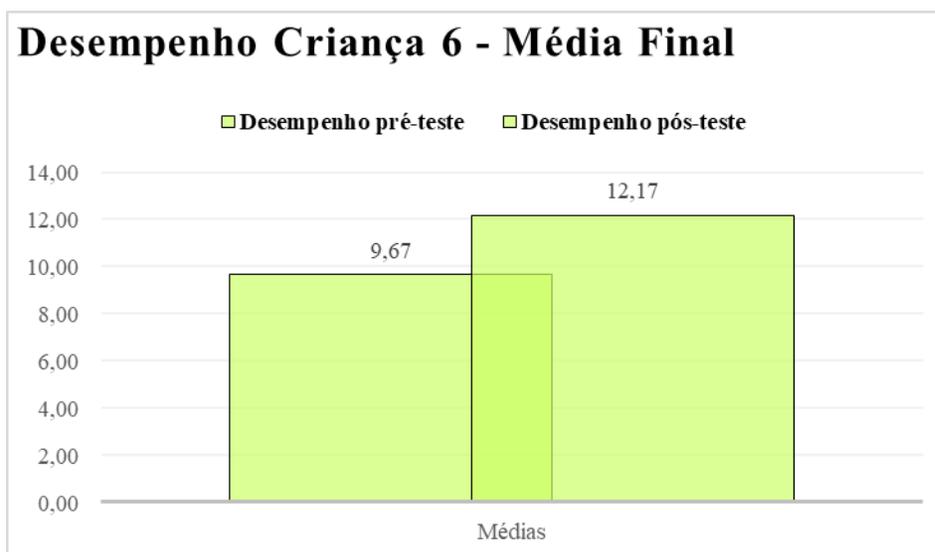
CRIANÇA C5

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
5	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Bola	Tesoura	Panela	OBJETO	Copo	Faca	Lancheira
	NÍVEL	M	G	E	NÍVEL	G	E	A
	PONTUAÇÃO	13	7	5	PONTUAÇÃO	7	5	1
	<i>Média</i>	8,33			<i>Média</i>	4,33		
	MÉDIA FINAL				6,33			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Tesoura	Esmalte	OBJETO	Copo	Mamadeira	Jarra
	NÍVEL	E	G	O	NÍVEL	G	G	O
	PONTUAÇÃO	5	7	15	PONTUAÇÃO	7	7	15
	<i>Média</i>	9,00			<i>Média</i>	9,67		
	MÉDIA FINAL				9,33			



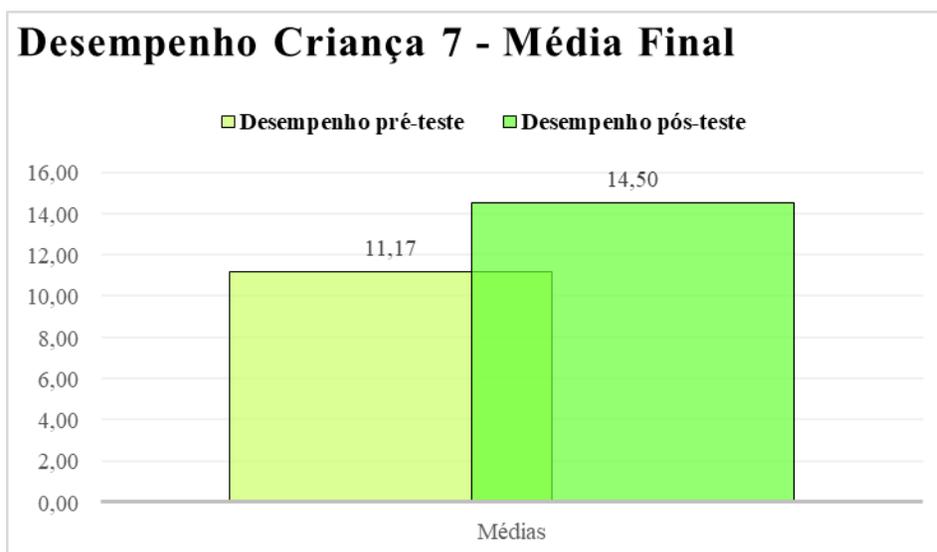
CRIANÇA C6

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
6	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Bola	Tesoura	Lancheira	OBJETO	Copo	Panela	Saia
	NÍVEL	P	H	G	NÍVEL	E	O	G
	PONTUAÇÃO	16	8	7	PONTUAÇÃO	5	15	7
	<i>Média</i>	10,33			<i>Média</i>	9,00		
	MÉDIA FINAL				9,67			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Tesoura	Esmalte	OBJETO	Mamadeira	Jarra	Saia
	NÍVEL	G	M	G	NÍVEL	O	P	O
	PONTUAÇÃO	7	13	7	PONTUAÇÃO	15	16	15
	<i>Média</i>	9,00			<i>Média</i>	15,33		
	MÉDIA FINAL				12,17			



CRIANÇA C7

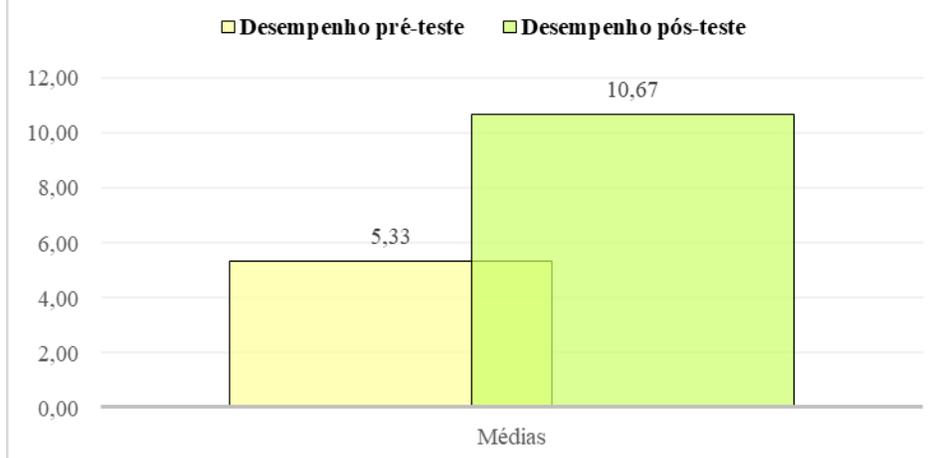
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios				Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança			
7	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Jarra	Saia	OBJETO	Copo	Bola	Panela
	NÍVEL	G	P	P	NÍVEL	E	G	P
	PONTUAÇÃO	7	16	16	PONTUAÇÃO	5	7	16
	<i>Média</i>	13,00			<i>Média</i>	9,33		
	MÉDIA FINAL				11,17			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Jarra	Saia	OBJETO	Copo	Bola	Tesoura
	NÍVEL	G	P	P	NÍVEL	P	P	P
	PONTUAÇÃO	7	16	16	PONTUAÇÃO	16	16	16
	<i>Média</i>	13,00			<i>Média</i>	16,00		
	MÉDIA FINAL				14,50			



CRIANÇA C8

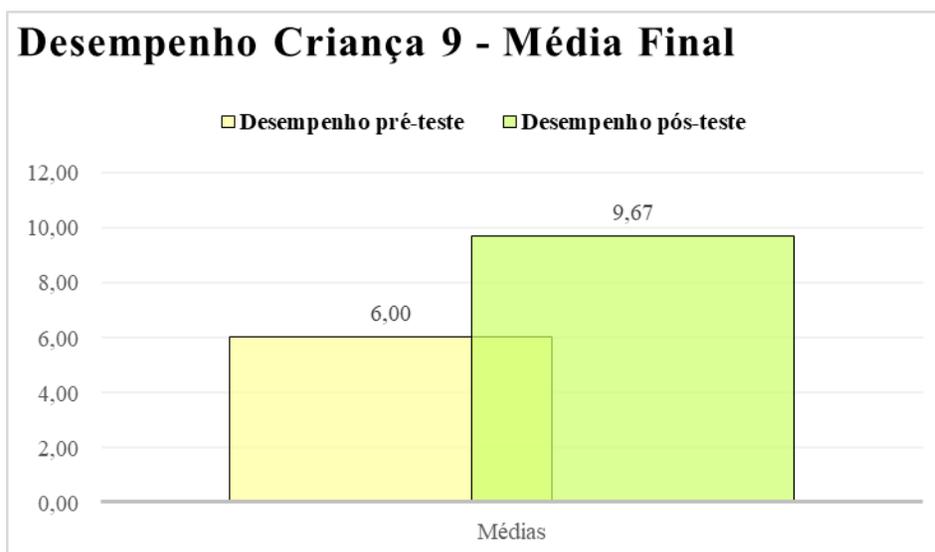
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios				Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança			
8	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Lancheira	Saia	OBJETO	Copo	Panela	Jarra
	NÍVEL	G	E	E	NÍVEL	E	E	E
	PONTUAÇÃO	7	5	5	PONTUAÇÃO	5	5	5
	<i>Média</i>	5,67			<i>Média</i>	5,00		
	MÉDIA FINAL				5,33			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Panela	Saia	OBJETO	Tesoura	Lancheira	Esmalte
	NÍVEL	P	E	H	NÍVEL	M	O	G
	PONTUAÇÃO	16	5	8	PONTUAÇÃO	13	15	7
	<i>Média</i>	9,67			<i>Média</i>	11,67		
	MÉDIA FINAL				10,67			

Desempenho Criança 8 - Média Final



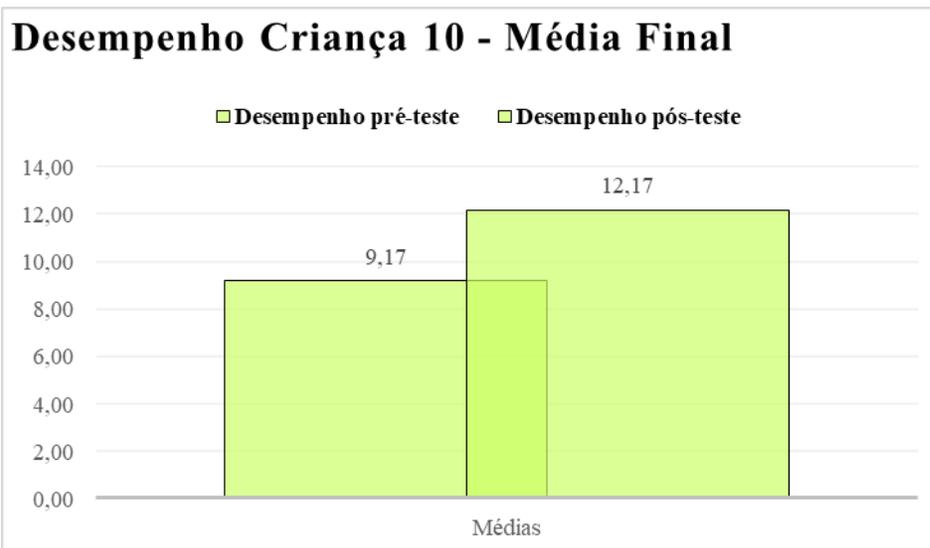
CRIANÇA 09

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
9	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Copo	Tesoura	Lancheira	OBJETO	Bola	Panela	Jarra
	NÍVEL	H	A	G	NÍVEL	E	H	G
	PONTUAÇÃO	8	1	7	PONTUAÇÃO	5	8	7
	<i>Média</i>	5,33			<i>Média</i>	6,67		
	MÉDIA FINAL				6,00			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Copo	Mamadeira	Panela	OBJETO	Bola	Lancheira	Jarra
	NÍVEL	E	G	G	NÍVEL	O	P	H
	PONTUAÇÃO	5	7	7	PONTUAÇÃO	15	16	8
	<i>Média</i>	6,33			<i>Média</i>	13,00		
	MÉDIA FINAL				9,67			



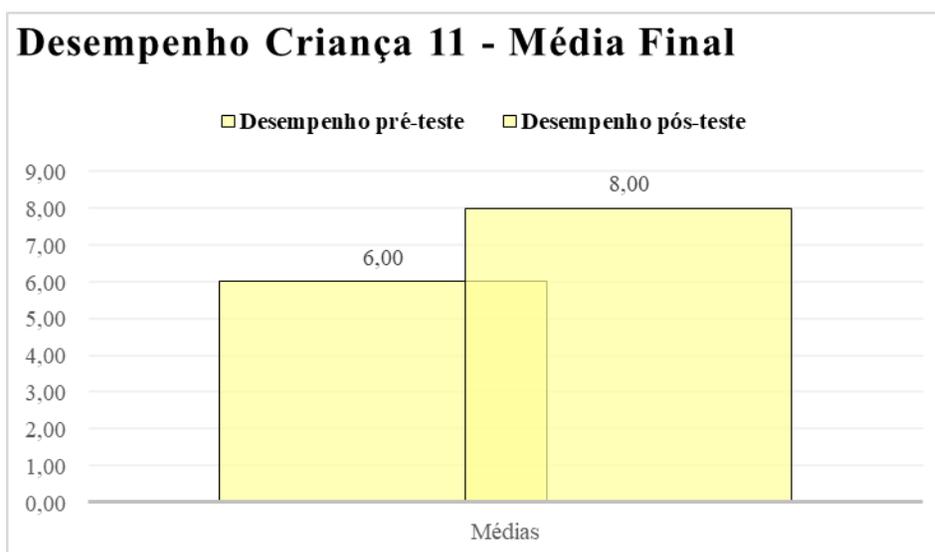
CRIANÇA 10

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
10	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Bola	Lancheira	OBJETO	Faca	Panela	Saia
	NÍVEL	P	G	G	NÍVEL	E	M	G
	PONTUAÇÃO	16	7	7	PONTUAÇÃO	5	13	7
	<i>Média</i>	10,00			<i>Média</i>	8,33		
	MÉDIA FINAL				9,17			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Copo	Faca	Esmalte	OBJETO	Tesoura	Lancheira	Panela
	NÍVEL	H	M	O	NÍVEL	G	O	O
	PONTUAÇÃO	8	13	15	PONTUAÇÃO	7	15	15
	<i>Média</i>	12,00			<i>Média</i>	12,33		
	MÉDIA FINAL				12,17			



CRIANÇA C11

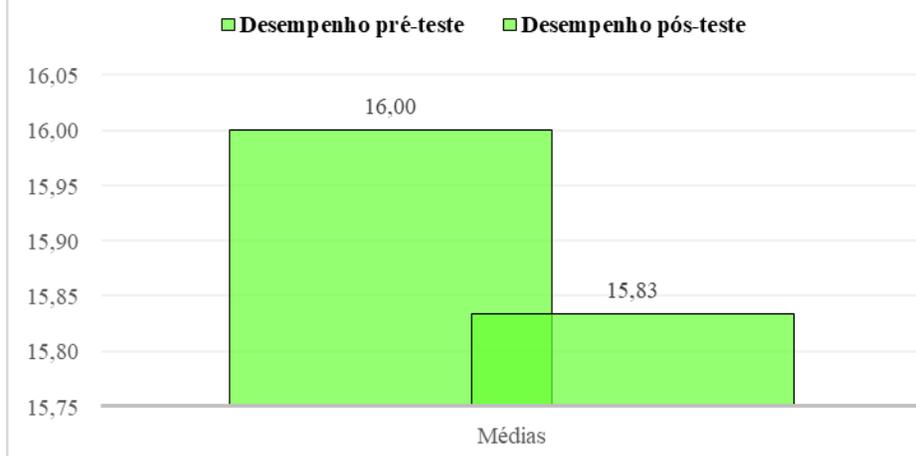
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
11	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Copo	Bola	Lancheira	OBJETO	Faca	Jarra	Saia
	NÍVEL	G	G	G	NÍVEL	E	G	C
	PONTUAÇÃO	7	7	7	PONTUAÇÃO	5	7	3
	<i>Média</i>	7,00			<i>Média</i>	5,00		
	MÉDIA FINAL				6,00			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Faca	Lancheira	OBJETO	Copo	Tesoura	Esmalte
	NÍVEL	G	G	E	NÍVEL	G	G	O
	PONTUAÇÃO	7	7	5	PONTUAÇÃO	7	7	15
	<i>Média</i>	6,33			<i>Média</i>	9,67		
	MÉDIA FINAL				8,00			



CRIANÇA C12

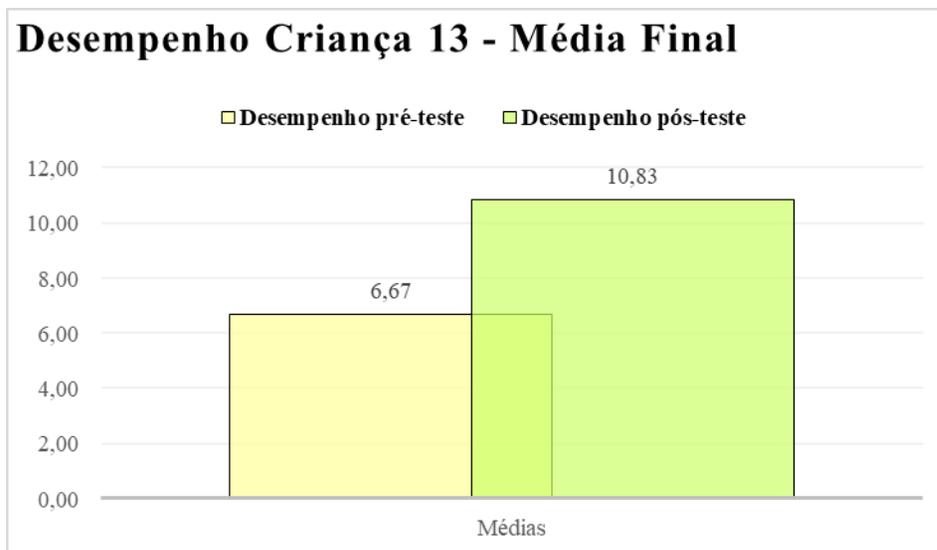
Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
12	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Tesoura	Lancheira	Esmalte	OBJETO	Copo	Mamadeira	Bola
	NÍVEL	P	P	P	NÍVEL	P	P	P
	PONTUAÇÃO	16	16	16	PONTUAÇÃO	16	16	16
	<i>Média</i>	16,00			<i>Média</i>	16,00		
	MÉDIA FINAL				16,00			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Mamadeira	Bola	Faca	OBJETO	Tesoura	Jarra	Esmalte
	NÍVEL	P	P	P	NÍVEL	P	O	P
	PONTUAÇÃO	16	16	16	PONTUAÇÃO	16	15	16
	<i>Média</i>	16,00			<i>Média</i>	15,67		
	MÉDIA FINAL				15,83			

Desempenho Criança 12 - Média Final



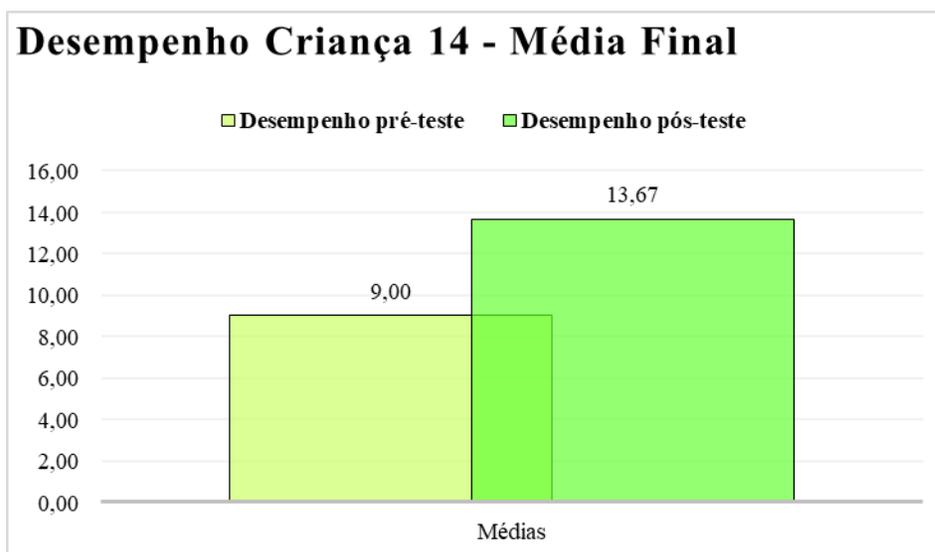
CRIANÇA C13

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
13	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Copo	Tesoura	Saia	OBJETO	Mamadeira	Bola	Panela
	NÍVEL	G	G	G	NÍVEL	G	G	E
	PONTUAÇÃO	7	7	7	PONTUAÇÃO	7	7	5
	<i>Média</i>	7,00			<i>Média</i>	6,33		
	MÉDIA FINAL				6,67			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Bola	Panela	Saia	OBJETO	Copo	Tesoura	Jarra
	NÍVEL	E	O	G	NÍVEL	G	O	P
	PONTUAÇÃO	5	15	7	PONTUAÇÃO	7	15	16
	<i>Média</i>	9,00			<i>Média</i>	12,67		
	MÉDIA FINAL				10,83			

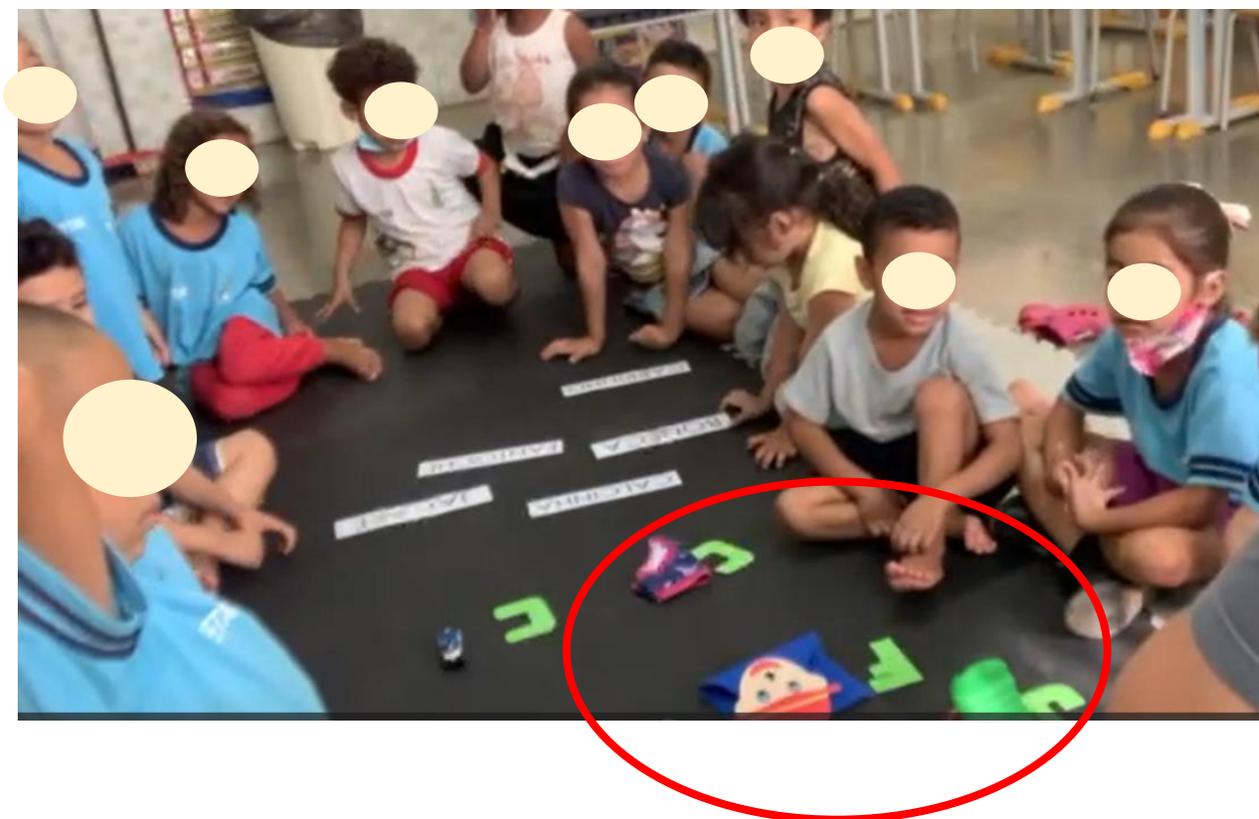


CRIANÇA C14

Criança	Tarefa 1 - Objetos aleatórios			Tarefa 2 - Objetos escolhidos pela criança				
14	Desempenho pré-teste							
	OBJETO	Bola	Panela	Jarra	OBJETO	Copo	Tesoura	Saia
	NÍVEL	M	G	G	NÍVEL	G	M	G
	PONTUAÇÃO	13	7	7	PONTUAÇÃO	7	13	7
	<i>Média</i>	9,00			<i>Média</i>	9,00		
	MÉDIA FINAL				9,00			
	Desempenho pós-teste							
	OBJETO	Copo	Faca	Jarra	OBJETO	Lancheira	Panela	Esmalte
	NÍVEL	G	O	M	NÍVEL	O	P	P
	PONTUAÇÃO	7	15	13	PONTUAÇÃO	15	16	16
	<i>Média</i>	11,67			<i>Média</i>	15,67		
	MÉDIA FINAL				13,67			



ANEXO 4 – FOTOGRAFIAS





ANEXO 5 – HISTÓRIA “JACARÉ, NÃO!”

JACARÉ, NÃO!

Autor: Antonio Prata

Ilustradora: Talita Hoffmann

Editora: ubu

Todos os dias bem cedinho, a Luiza acorda, tira o pijama e veste a roupa.

Ela veste a calcinha, veste a calça, veste a meia, veste a camiseta, veste o casaco e veste

O...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não é roupa,

Jacaré é bicho! Que maluco!

De manhã a Luiza adora brincar. Ela brinca de carrinho, brinca de casinha, brinca de fantoche, brinca de faz de conta e brinca de...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não é brincadeira,

Jacaré é bicho! Que doido!

Na hora do almoço, a Luiza lava a mão, senta no cadeirão e come um monte de comida. Ela come arroz, come feijão, come tomate, come carne, come abóbora, come cenoura, come milho, come espinafre, come farofa e come...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não é comida,

Jacaré é bicho! Que biruta!

À tarde a Luiza vai para a escola. Na mochila ela leva um lanche, leva um livro, leva uma calça, leva um brinquedo, leva um casaco e leva um...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não vai na mochila!

Jacaré é bicho! Que viagem!

Na escola a Luiza faz várias atividades. Ela faz desenho, faz massinha, faz colagem, faz roda, faz aula de música e faz...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não é atividade!

Jacaré é bicho! Que bizarro!

No fim da tarde, o pai de Luiza vai buscar a Luiza na escola. Na frente da escola, ele encontra a mãe do Leo, encontra o pai da Bibi, encontra a babá do Martim e encontra o avô do...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não estuda na escola!

Jacaré é bicho! Que sem noção!

Quando a Luiza volta pra casa, ela toma banho e lava o corpo inteiro. Ela lava o cabelo, lava os braços, lava os cotovelos, lava a barriga, lava o umbigo, lava as costas, lava o bumbum, lava as pernas, lava os joelhos, lava os pés e lava o...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Jacaré não é parte do corpo!

Jacaré é bicho!

Que lelé da cuca!

De noite a Luiza vai pra cama. Na cama da Luiza tem travesseiro, tem lençol, tem cobertor, tem uma maninha pra dormir abraçada e tem um...

Jacaré!

Jacaré?! Não!

Não tem jacaré na cama!

Jacaré é bicho! Que pirado!

Depois que a Luiza dorme ela tem um sonho muito bom. Ela sonha com um rio bem grande e nesse rio tem muita água, tem peixe, tem tartaruga, tem sapo, tem árvore, tem passarinho, tem um barco, tem um pescador e tem um...

Jacaré!

Jacaré?! Siiiiiiiiim!

No rio tem jacaré mesmo! É lá que ele mora! É!

E todo dia o jacaré nada e toma sol junto com a família dele:

A dona Jacaróa e seus dois filhotinhos, Jacarezoca e Jacarezito!

Dá tchau pro jacaré, Luiza!

Tchau, tchau, Luiza!

Até a próxima!