



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

Joanna D'arc Lima da Silva Sarmanho

**Leitura compartilhada e o uso dos objetos na educação infantil como promotores
de processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo.**

Brasília
2024

Joanna D'arc Lima da Silva Sarmanho

**Leitura compartilhada e o uso dos objetos na educação infantil como promotores
de processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo**

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 (Orientador)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGEMP)

Prof^a. Dra. Cláudia Pedroza
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dra. Natalia Costa
Oslo Metropolitan University

SS2461 Sarmanho, Joanna D'arc
Leitura compartilhada e o uso dos objetos na educação infantil como promotores de processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo. / Joanna D'arc Sarmanho; orientador Francisco José Rengifo-Herrera . -- Brasília, 2024.
81 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Atenção. 2. Funções executivas. 3. Uso de objetos. 4. Leitura compartilhada. 5. Situações educativas. I. Rengifo-Herrera , Francisco José , orient. II. Título.

*“Tudo posso naquele que me fortalece “
(Filipenses 4:13)*

Sumário

Apresentação	0
Artigo 1. Leitura compartilhada e o uso dos objetos na educação infantil como promotores de processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo.....	0
Resumo.....	0
Abstract	1
Introdução.....	1
Atenção, Funcionamento Executivo e Aprendizagem na Escola	2
Uso dos objetos e leitura compartilhada em situações educativas.....	11
Referências Bibliográficas	23
Artigo 2. Situações educativas de leitura compartilhada e o uso de objetos na educação infantil, como instrumentos para emergência dos processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo.	30
Resumo.....	30
Abstract	31
Introdução.....	31
Método.....	34
Análise de resultados	37
Piloto	39
ACT – Análise Cognitiva da Tarefa.....	39
Encontros prévios com a professora.....	41
Resultados	42
<i>Descrição geral dos dados coletados durante a Fase 1. Piloto</i>	<i>42</i>
Descrição da Primeira Observação - Leitura Compartilhada sem o Uso dos Objetos	47
Descrição da Segunda Observação Leitura Compartilhada com o Uso dos objetos.....	47
Descrição geral dos dados coletados durante a Fase 2.	48
Momento I: Leitura compartilhada do Livro sem o uso de objetos por parte da professora. 49	
A) Descrição e contexto da Situação Observada.....	49

Momento I Episódio I.....	49
A. Criança 1.....	50
B. Criança 2.....	50
C. Criança 3.....	50
D. Criança 4.....	51
E. Criança 5.....	51
F. Criança 6.....	51
A) Descrição e contexto da Situação Observada. Momento II.....	53
A. Criança 1.....	53
B. Criança 2.....	53
C. Criança 3.....	54
D. Criança 4.....	54
E. Criança 5.....	54
F. Criança 6.....	54
G. Criança 7.....	54
H. Criança 8.....	55
I. Criança 9.....	55
Produto técnico.....	64
Aplicativo –Bambini.....	64
Referências Bibliográficas	66

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Gráficos de bolhas com porcentagens de atenção. Momento I	52
Gráfico 2 - Gráficos de Densidade de Anotações das situações educativas. Momento II	58

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo de Brossard	16
<i>Figura 2 Categorização das SE</i>	17
Figura 3 - Situações educativas semiestruturadas.....	18
Figura 4 - Situações educativas estruturadas.....	19
Figura 5 - Situações educativas dirigidas.....	19
Figura 6 Quadro descritivo das fases da coleta de dados.	36
Figura 7 Quadro de objetos utilizados na aplicação do piloto	45

Lista de Tabelas

Tabela 1 Quadro de perguntas	41
Tabela 2 Objetos utilizados na coleta de dados	48
Tabela 3	50
Tabela 4	50
Tabela 5	50
Tabela 6	51
Tabela 7	51
Tabela 8	51
Tabela 9	53
Tabela 10	53
Tabela 11	54
Tabela 12	54
Tabela 13	54
Tabela 14	54

Tabela 15	54
Tabela 16	55
Tabela 17	55

Apresentação

A pesquisa constitui-se da elaboração de dois artigos e uma proposta de produto técnico relacionado ao estudo. O primeiro artigo contempla toda fundamentação teórica que embasa este estudo, o segundo artigo abrange a metodologia, a análise dos dados e os resultados do estudo.

A junção desses três elementos compõe, como trabalho final, a dissertação de mestrado da pesquisadora no formato *Thesis by publication*. O objetivo desse texto é apresentar os principais aspectos teóricos que fundamentam e estão relacionados aos processos atencionais.

A partir dessa descrição, inferir relações vinculadas com o desenvolvimento de funções executivas em crianças de cinco anos do terceiro período da Educação Infantil, durante a leitura de uma história que envolva, nessa prática, o uso de objetos/materialidades.

A pesquisa foi realizada com 11 crianças de uma turma do nível 3 da educação infantil de uma escola da rede privada de ensino localizada na área central de Brasília/DF, por meio de um estudo com caráter não experimental, transversal descritivo-exploratório, de caráter observacional, envolvendo o uso de registros de áudio e vídeo.

O primeiro artigo baseia-se em pesquisas científicas recentes sobre; atenção, funções executivas, situações educativas e pragmática dos objetos e leitura compartilhada.

O segundo artigo apresenta os dados coletados e os resultados encontrados a partir da análise microgenética, onde foi possível observar o tempo de atenção das crianças, durante duas situações educativas distintas de leitura compartilhada. Os dados sugerem a importância de considerar o uso dos objetos, destacando sua relevância, a partir da relação criança/objeto/leitura compartilhada/adulto.

Os resultados permitem observar como o envolvimento com a materialidade influencia no tempo de atenção ON das crianças durante a leitura compartilhada.

Por último, será apresentado o produto técnico, desenvolvido a partir da análise de dados, este está focado na criação de um aplicativo “*Bambini*”. O produto técnico visa oferecer um espaço de consulta dedicado a temas relacionados à leitura compartilhada,

dentre eles, os temas abordados nesse estudo(Funções executivas, atenção, situações educativas), essenciais na educação infantil, dicas de leitura, sugestão de atividades e objetos.

Artigo 1. Leitura compartilhada e o uso dos objetos na educação infantil como promotores de processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo

Joanna D'arc Lima da Silva Sarmanho

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasil

Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF | CEP 70910-900

<https://orcid.org/0000-0003-4520-9011>

joanna.sarmanho@aluno.unb.br

Resumo

Considerando os desafios enfrentados pelas crianças pequenas na educação infantil com relação a autorregulação, e assim, considerando que algumas crianças experimentam dificuldades posteriores no início do ensino sistematizado, ressaltamos com esse estudo a necessidade de estudar as funções executivas com ênfase na emergência da atenção. Atualmente os estudos voltados para esse campo baseiam-se em estudos laboratoriais desconsiderando a validade ecológica das experiências vivenciadas pela criança. Portanto, buscamos considerar a importância das situações de leitura compartilhada com a introdução da materialidade, como um meio para emergir a atenção das crianças durante essas situações. O artigo busca elucidar o papel dessas situações na aprendizagem, especialmente relacionando a fonte teórica contida nesse primeiro artigo junto a análise dos dados obtidos em observações de sala de aula relacionadas a situações de leitura compartilhada com a inserção dos objetos, contidas no segundo artigo. Contudo, o objetivo central desse estudo é apresentar os aspectos teóricos relacionados às funções executivas e inferir relações com o foco de atenção de crianças de cinco anos durante a leitura compartilhada de histórias que envolvam o uso de objetos, nesse contexto a escola é vista como espaço potencial para o desenvolvimento executivo. Destaca-se, portanto, a importância de articular a interação com o ambiente e o estudo das funções executivas para ampliar a compreensão

sobre a atenção e sua relevância para a aprendizagem. O artigo visa fundamentar a pesquisa e compreensão das observações realizadas, explorando conceitos como atenção, funções executivas, materialidades/objetos, situações educativas e leitura compartilhada.

Palavras-chave: atenção, funções executivas, leitura compartilhada, situações educativas, objetos.

Abstract

Considering the challenges faced by young children in early childhood education, particularly regarding self-regulation, and acknowledging that some children experience subsequent difficulties at the onset of formal schooling, this study emphasizes the need to investigate executive functions with a focus on attentional emergence. Currently, studies in this field are predominantly based on laboratory research, overlooking the ecological validity of experiences lived by the child. Therefore, we aim to highlight the importance of shared reading situations with the introduction of materiality as a means to enhance children attention during these situations. The article seeks to clarify the role of these situations in learning, particularly by relating the theoretical frame work contained in this initial article to the analysis of data obtained from classroom observations related to shared reading situations with the inclusion of objects, as presented in the second article. However, the central objective of this study is to present theoretical aspects related to executive functions and infer relationships with the attentional focus of five-year-old children during shared reading of stories involving the use of objects; in this context, school is seen as a potential space for executive development. Therefore, the study underscores the importance of integrating interaction with the environment and examining executive functions to deepen understanding of attention and its relevance to learning. The article aims to support research and comprehension of the observations made, exploring concepts such as attention, executive functions, materialities/objects, educational situations, and shared reading.

Keywords: attention, executive functions, shared reading, educational situations, objects.

Introdução

Atualmente, os estudos voltados as temáticas de atenção e autorregulação durante a primeira infância, como veremos a seguir, baseiam-se principalmente em estudos laboratoriais, que descartam a validade ecológica das experiências que as crianças vivem durante essa fase. Assim, pensando o desenvolvimento como um processo cultural, conforme a psicologia cultural destaca, as Situações Educativas (SE), que são uma prática social, servem como uma fonte para a aprendizagem, e são meio para promover o desenvolvimento, (Moro, 2013).

Promover SE de leitura compartilhada é uma forma de promover a emergência da atenção a partir da exploração de contextos lúdicos que abrem diversas possibilidades. Por outro lado, ao introduzir a materialidade como mediadora e facilitadora de processos de semiose, existe a chance de gerar transformações nos processos de atenção das crianças durante esse tipo de atividades.

Buscamos a compreensão sobre o papel que as situações educativas de leitura compartilhada têm nos processos de aprendizagem, deste modo é cada vez mais necessário, especialmente ao analisar os dados e as evidências de observação em sala de aula vinculadas aos processos de atenção (Dias-Nascimento, 2023; Rengifo-Herrera e Alencar, 2023).

O objetivo desse artigo é apresentar os principais aspectos teóricos que fundamentam e estão relacionados as funções executivas, e a partir dessa descrição, inferir relações com o foco atencional de crianças de cinco anos do terceiro período de Educação Infantil, durante a leitura de uma história que envolva, nessa prática, o uso de objetos/materialidades.

Considerando a necessidade de articular a interação com o ambiente e o estudo das funções executivas com o foco em ampliar a compreensão sobre a atenção e sua importância para a aprendizagem. Portanto, a escola é um espaço rico em oferecer situações com validade ecológica, e é um ambiente que permite desenvolver inúmeros contextos dos quais podem emergir processos de funcionamento executivo

Considerando esses aspectos, o presente artigo pretende fundamentar o trabalho de pesquisa e a compreensão das observações realizadas. Para isso, foram escolhidos alguns conceitos centrais, a

saber: atenção, funções executivas; materialidades/objetos; situações educativas; e leitura compartilhada.

O primeiro conceito a ser abordado é atenção e Funções Executivas (FE), almejando explicar o que são e como a psicologia explica as dinâmicas cognitivas envolvidas no seu funcionamento, especialmente nas crianças pequenas.

O segundo se refere à materialidade, conceito este que ocupa um lugar de importância nessa pesquisa, considerando que esse conceito está associado com o papel que os objetos têm na promoção de FE na Educação Infantil. Dessa maneira, fez-se necessário apresentar, nesse artigo, os seus principais fundamentos.

Logo, em um terceiro aspecto, foi feita uma aproximação entre os dois primeiros conceitos ao de Situação Educativa (SE). A observação e análise das SE permitirão entender as dinâmicas e as relações que emergem durante os momentos de leitura compartilhada, propiciando os dados necessários, para junto aos estudos teóricos, entender os registros gerados durante a pesquisa. O último conceito a ser trazido está relacionado com a Leitura Compartilhada (LC).

A compreensão da forma como as situações de LC favorecem aspectos cognitivos e relacionais entre as crianças, na primeira infância, é relevante para compreendermos como esta prática se relaciona e é atravessada pelas FE em diversas SE.

Atenção, Funcionamento Executivo e Aprendizagem na Escola

Autores como Freitas e Baptista (2017) afirmam que o desenvolvimento da atenção é um processo mediado por signos e pela qualidade das mediações que cercam o cotidiano das crianças. Para (Fernandez, 2006), a capacidade atencional é aprendida como efeito de um processo vivencial que não se presta à mera diretividade.

Essa afirmação sugere que os sujeitos não nascem com a competência atencional desenvolvida, mas que ela vai sendo adquirida. E é por meio das experiências vivenciadas, de acordo com o autor, mesmo que adquirida, a atenção não pode ser ensinada, mas sim promovida a partir de situações mediadas, como exemplo, as situações que se dão no cotidiano da sala de aula.

A atenção passa a ser tida como construção essencial ao processo de aprendizagem, nesse sentido, as aprendizagens são favorecidas nas relações entre o sujeito e os contextos de aprendizagem nos espaços que possibilitam movimento e reorganização das ideias, que surgem a partir das

interações com outros, com a própria situação, com o ambiente e com os objetos, (Kastrup,2004). Pensar a atenção como essencial para a aprendizagem, é preciso ressaltar a necessidade de propor situações que permitam a sua problematização.

Da mesma forma é importante ter experiências que promovam a necessidade de questionar, analisar e explorar por parte dos alunos. É importante abrir espaço para problematização, pois a partir desse momento, é possível envolver a ampliação da atenção para experiências cognitivas. É válido pensar em desenvolver estratégias que favoreçam, por sua vez, questionamentos que não sejam encerrados no contexto da sala de aula ao se deparar com a solução, mas que assegure a continuidade do fluxo para além das atividades escolares, Kastrup, (2005).

Deste modo, podemos pensar as situações educativas de leitura compartilhada na educação infantil como meio que possa favorecer modos de questionar, inferir e argumentar, assegurando um espaço para problematização e conseqüentemente desenvolvimento da aprendizagem. Fernandez (2006), afirma que a atenção nasce e se alimenta na troca entre a criatividade e o brincar.

Essa ideia aponta que a habilidade de focar a atenção pode ser promovida em contextos lúdicos, com isso, enfatiza-se a necessidade de construir espaços, que possam fortalecer a expressão criativa, o brincar, possibilitando manter o foco e se concentrar. Ainda em consonância com as ideias de (Fernandez, 2006), um ambiente organizado de forma a garantir laços de confiança entre professor e estudante permite a construção de uma atmosfera facilitadora das aprendizagens.

Este pensamento faz relação ao que veremos mais adiante sobre situações educativas. Deste modo, essa concepção indica que um ambiente educacional estruturado, permite uma atmosfera acolhedora que promove a interação entre os pares, no qual, envolve e instiga a participação dos estudantes.

Além disso, (Fernández, 2006), propõe que o educador pode criar um espaço suficientemente adequado para que se propiciem aprendizagens e que atenda às necessidades dos aprendentes, de modo que esses estudantes possam desenvolver suas competências atencionais. Outros autores como Amso & Scerif, (2015), apresentam o conceito de atenção como um processo ou cálculo aplicado a informações concorrentes, que busca influenciar a seleção e ação para determinada opção, enquanto filtra a interferência das alternativas restantes.

Dessa forma, a atenção pode ser vista como um meio para regular a concorrência entre diferentes estímulos, conduzindo o foco para a opção escolhida, de modo a minimizar as distrações

provenientes das outras opções. Nos clássicos estudos de Luria (1979), a atenção era definida como escolha da informação pelo homem, assegurando ações seletivas e a manutenção do controle do pensamento e do foco. Para ele, a atenção é considerada um dos aspectos mais importantes da atividade consciente do homem.

Ao considerar essas definições, a atenção pode ser entendida, portanto, como uma competência cognitiva que torna possível ao indivíduo de fazer escolhas mediante os diferentes estímulos, optando dentre eles, por aquele mais pertinente com relação a uma resposta específica, exigida pela tarefa ou situação em questão. Portanto, o principal papel da atenção é orientar os sujeitos em suas atividades para que haja uma seleção intencional e inibição consciente daquilo que não for determinante para atingir os objetivos.

É importante ressaltar que a atenção é essencial para o funcionamento adequado de outras competências cognitivas. É crucial ressaltar que a atenção desempenha um papel na seleção de metas e ações, conforme indicado por Amso & Scerif (2015). Podemos considerar que durante a infância, a atenção pode desempenhar um papel importante para a aprendizagem, devido a constante exposição das crianças a inúmeros estímulos e informações nessa fase do desenvolvimento.

No entanto, durante a primeira infância, a atenção geralmente é examinada em contextos de controle ou em estudos experimentais de laboratório. Assim, as análises ficam afastadas de ambientes que envolvem maior validade ecológica, como o ambiente escolar, por exemplo. O mesmo ocorre com os estudos voltados as FE, esses também ocorrem em contextos sem validade ecológica. Considerando que as FE podem emergir em diversos contextos e que há situações que privilegiam a sua emergência, como exemplo, contextos que surgem a partir da promoção de situações educativas permitem uma reflexão contínua, (Freitas e Baptista, 2017).

Desse modo, pensamos os processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo durante situações de leitura compartilhada de uma história e o uso cotidiano de objetos com crianças de 5 anos do terceiro período da educação infantil, analisando que essa SE, pode vir a contribuir com a atenção e os processos de FE que a envolvem.

Quanto à compreensão do papel das Funções Executivas (FE) nos processos de cognição e de desenvolvimento, cada vez mais, o tema atrai a atenção dos pesquisadores. As evidências sobre como esse funcionamento emerge na primeira infância têm grande relevância para o desenvolvimento de pesquisas que visam abordar situações educativas e onde a leitura compartilhada e o uso de objetos

cotidianos estão presentes, Dias-Nascimento(2023); Barros - Santos (2023) e Mourão Goulart-(2023).

Portanto as Funções Executivas (FE) constituem processos de regulação que se tornam fundamentais, porque subsidiam outros processos cognitivos e de desenvolvimento. Junto a isso, essas funções amplificam as dinâmicas da aprendizagem. Além disso, o controle executivo é importante para organização e solução de problemas, para a regulação da ação diante da demanda de tomada de decisões, bem como, para o planejamento e previsão de ações futuras.

De acordo com o estudo desenvolvido por Welsh et al. (2008) as FE são competências que envolvem o controle intencional, permitem um conjunto de operações cognitivas e estratégias necessárias para monitorar a execução de tarefas que exigem intenção e atenção. Logo, elas atuam no controle e na atenção, restringindo o papel dos impulsos em favor de respostas adaptativas, redirecionando o pensamento e o comportamento de modo flexível (Berk & Meyers 2013).

Para Dias-Nascimento (2023), as Funções Executivas têm um papel fundamental na aprendizagem, especialmente, no que diz respeito ao controle cognitivo e à regulação do foco atencional sobre pensamentos, emoções e ações, durante a execução de atividades escolares. Diversos modelos foram propostos a fim de explicar a natureza das FE, dentre aqueles desenvolvidos, destacamos: o modelo de Miyake & Diamond (2000; 2013), que inclui o que eles chamam de *shifting* (flexibilidade cognitiva), *updating* (memória de trabalho) e *inhibition* (inibição).

Vale lembrar que outro aspecto importante das FE é que elas estão relacionadas as competências cognitivas de cima para baixo (*Top-down*), essenciais para o comportamento direcionado a objetivos (Diamond, 2012; Zelazo 2016). A maioria das teorias acerca das Funções Executivas considera três componentes: a) flexibilidade cognitiva; b) memória de trabalho; e, ainda, c) inibição ou controle inibitório.

A flexibilidade permite que seja possível pensar em um determinado estímulo de várias maneiras. Por sua vez, a memória de trabalho tem a função de manter a informação no sistema cognitivo, ou seja, com um foco de atenção. A inibição ou controle inibitório agrega a esse processo, ao contribuir para eliminar a distração em relação a alguma coisa, ou seja, permite ao sujeito ignorar uma distração ou interromper uma expressão impulsiva. (Zelazo & Carlson, 2020).

As FE envolvem o controle consciente do pensamento e da ação desde o primeiro ano de vida, como afirmam Zelazo & Muller (2004). As pesquisas com crianças pequenas mostram que existem

competências que permitem regular o agir e o pensar, bem como, no sentido de se estipular metas desafiadoras. Quanto a isso, há indicadores que apontam a existência dessas competências desde antes do final do primeiro ano de vida (Rodríguez, 2022).

É diante de indicadores dessa natureza que a psicologia cognitiva e do desenvolvimento vem indagando sobre como esses processos ocorrem na primeira infância. O estudo desenvolvido por Capilla (2007) destaca que o estágio sensório-motor IV, como proposto por Piaget, pode ser visto enquanto um estágio rudimentar de planejamento e resolução de problemas, o que, na sua perspectiva, pode ser considerado como FE. Considerando que esse estágio requer uma representação interna dos objetivos e meios utilizados para seu alcance, tal como sua manipulação e planejamento.

Esse tipo de abordagem já foi considerado, também, por Rodríguez e Moreno-Llanos (2020), indicam que a identificação de meios e fins nas ações das crianças, nesta etapa, já está esboçada. Apesar da relevância do tema no que tange ao controle executivo, o volume de estudos sobre a origem e organização desses processos na primeira infância é escasso. O que se percebe é que a maior parte dos estudos se concentra na análise de aspectos neurológicos.

Zelazo & Carlson (2020), por exemplo, em uma de suas pesquisas, debruçam-se sobre o estudo do desenvolvimento das competências de FE, sob a perspectiva da neurociência sociocognitiva do desenvolvimento, refletindo quanto à sua influência no processo de desenvolvimento típico e atípico e dos sistemas neurais que suportam essas competências. Diamond (1990; 1991; 1998; 2013), Houdé (2000), Mounoud (1996) e Johnson (2012) apontam que estudos realizados com foco neste aspecto podem ser atribuídos a um campo de pesquisa neuropsicológica, que tenta demonstrar a arquitetura da mente e as relações entre inibição e o aparecimento de novas competências relacionadas ao controle cognitivo e flexibilidade mental para resolver problemas.

Por outra parte, estudos com crianças têm normalizado o uso de instrumentos padronizados (testes) que avaliam algumas das dimensões que envolvem as FE. Porém, muitos aspectos do cotidiano, que atendem a um importante valor ecológico da ação da criança nesses contextos, não são considerados.

As pesquisas que usam instrumentos padronizados limitam a identificação de aspectos relacionados com a ação do bebê e das crianças na Educação Infantil. Observar aspectos específicos das interações em contextos cotidianos e a inserção dos objetos nas situações educativas pode se tornar uma oportunidade para entender a origem das Funções Executivas.

Considerando potencialidades como essa, Sorensen (2009) discute haver uma considerável falta de interesse em torno do estudo acerca do modo como as práticas educativas se constroem no mundo material. Dito isso, podemos compreender que as competências surgidas nos processos de funcionamento executivo podem se constituir como um apoio à aprendizagem e ao desempenho escolar por permitirem a resolução de problemas e a realização de tarefas, além de auxiliar nas interações sociais desenvolvidas na escola.

Isso porque, como viemos analisando, as funções implicadas nesse movimento são responsáveis pela adaptação flexível diante das mudanças que surgem na aprendizagem e na autorregulação. Leituras como essa é que levam Diamond (2012) a afirmar que há uma facilitação das aprendizagens e formas de reflexão, ao longo das experiências escolares, e que isso é importante, na medida em que amplifica as possibilidades de engajamento escolar, o controle inibitório e a memória de trabalho.

Muitas vezes, as crianças iniciam a vida escolar sem a possibilidade de desenvolver competências relacionadas com o funcionamento executivo. Essa ausência do desenvolvimento das FE, por sua vez, causa impactos na aprendizagem, como pontuam Zelazo & Carlson (2020). Essas funções também são necessárias para auxiliar as crianças no gerenciamento das próprias emoções, em comportamentos que podem interferir no desempenho escolar e na vida, de maneira geral.

Esses autores indicam que o progresso acadêmico tem sido, cada vez mais, relacionado a esse processo às FE durante a infância. Para eles e como estamos reconhecendo, ele acaba por favorecer a flexibilidade na solução de tarefas e à análise crítica das ações que realizamos, o que impactará, inclusive, no desempenho profissional e social. Assim, como dito acima, à medida que as FE se desenvolvem, elas passam a atuar, ainda, nas respostas dadas em função do controle emocional.

A exemplo disso, podemos citar as reações que emergem quando os sujeitos são submetidos a situações de medo ou que envolvem estresse. Em casos como esses, as FE atuam na regulação das emoções com a intenção de garantir o controle e a estabilidade, agindo para evitar ações prejudiciais aos sujeitos ou que levem a decisões que permitam atentar contra si, interferindo no seu próprio bem-estar.

As funções executivas podem ser classificadas da seguinte maneira: as FE quentes, que estão relacionadas a contextos que envolvem as emoções, atuando no sentido de evitar que reações como raiva ou tristeza afetem o comportamento do sujeito, por exemplo; e as FE frias, as quais são aquelas

que envolvem questões relacionadas à lógica e ao planejamento de ações, (Zelazo & Cunningham, 2007).

Ambas as funções se relacionam a aspectos cognitivos e atuam, conjuntamente, para que o processo de autorregulação possa acontecer, (Zelazo & Cunningham, 2007). Nesse contexto, de acordo com as ideias dos autores citados acima, vale ressaltar que, apesar de atuarem em conjunto, quando isoladas, as FE quentes interferem sobre as frias e podem afetar a competência do sujeito de se organizar e controlar impulsos.

As FE se tornam mais eficazes e eficientes ao longo da infância, desenvolvendo-se na adolescência e no início da idade adulta (Zelazo & Carlson, 2020). Os processos que envolvem o funcionamento executivo ocorrem durante toda a vida, porém, em algumas fases, a plasticidade cerebral é alta. De modo que, é na primeira infância que as modificações e flexibilidade dos sistemas cerebrais acontecem de maneira mais intensa, em virtude das respostas ambientais dadas às experiências vivenciadas.

Portanto, a plasticidade cerebral durante a infância é um indicador de que as redes neurais estão se adaptando aos desafios, as mediações e as interações com o mundo. Um exemplo disso são as práticas socioculturais e a própria transição da criança para o processo de escolarização de educação formal. (Zelazo & Carlson, 2020)

É importante entender que esse momento do desenvolvimento é fundamental para o surgimento das FE, uma vez que ele torna possível a identificação, a antecipação e o planejamento de ações ao longo da vida e em diferentes níveis, aspectos que envolvem a saúde, a qualidade de vida e a tomada de decisão (Diamond, 2013). Portanto, em que contexto as Funções Executivas e a atenção são desenvolvidas? O contexto da escola e as análises em situações de validade ecológica são relevantes e, nesse sentido, a atenção e as FE precisam ser analisadas de forma mais ampla e não apenas por meio de perspectivas e abordagens laboratoriais. Para fundamentar essa análise, optou-se por trabalhar esses conceitos.

Estrada-Gómez (2019) indica que a primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento psicológico e aprendizagem das pessoas e que, cada vez mais, diferentes perspectivas teóricas apoiam estas ideias, citando nomes e estudos como: Piaget, 1936/1981; Wallon, 1925/1984; Bowlby, 1996; Sroufe, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000.

Para Sargiani & Maluf (2018), a Educação Infantil deve garantir que as competências básicas sejam desenvolvidas entre as crianças, a fim de que o ensino sistemático seja facilitado e de maneira que o trabalho realizado não cause prejuízos à ludicidade que a fase requer. A Educação Infantil, nesse processo, é a etapa do seu percurso escolar no qual as crianças desenvolvem competências para aprendizagens posteriores, como aquelas relacionadas à literacia, por exemplo.

Nesse contexto, esse momento na formação do sujeito é essencial para o caminho escolar que se sucede, Sargiani & Maluf (2018). Os processos de literacia emergentes na Educação Infantil podem ser incorporados nas situações educativas e nas práticas realizadas cotidianamente nas salas de aula. Dias & Seabra (2013) relatam a importância das FE para a aprendizagem, ao sublinhar que evidências apontam não apenas para a relação entre essas competências e o desempenho escolar, mas, também, acerca da importância para as competências leitoras.

A criação de situações educativas significativas para aprendizagem garante que a criança aprenda modos de inferir e analisar a realidade. Assim, a Educação Infantil é considerada um espaço potencial para que situações dessa natureza sejam oportunizadas de modo que facilitem o desenvolvimento das FE no que tange ao processo de atenção. Isso porque tais espaços-tempo educativos possibilitam diferentes contextos, e ainda, permitem que as crianças possam atuar como protagonistas de suas ações, fazendo suas escolhas, decidindo, resolvendo problemas e regulando as suas emoções.

Para Whipple et al. (2011), quando há oportunidade para a criança desenvolver sua autonomia, quando esse sujeito infante é encorajado a ter iniciativa diante de tarefas que possam ser desafiadoras, bem como, a fazer escolhas, ao invés de vivenciar situações controladas pelos/as professores/as, é possível visualizar como ela procura soluções que permitem auto iniciativa. Isso, por sua vez, acaba impactando no desenvolvimento das FE.

A escola, então, é um espaço potencial para promover situações e a criação de contextos que favorecem o fortalecimento das FE, nos processos das crianças. Como citado, é na escola, por meio da ação do/a professor/a acompanhado/a pela materialidade, como explicado por Rodriguez & Moreno-Llanos, (2020), bem como, do tempo de qualidade para a criança poder analisar e entender a tarefa que realiza, que pode haver um contexto favorável para o desenvolvimento da criação. Essas são ferramentas importantes, contudo elas podem contribuir para a autorregulação das crianças (Estrada-Gómez, 2019).

Portanto, deve-se considerar que, uma vez estimuladas durante a infância, entre outras potencialidades, as FE auxiliam para uma melhor dinâmica das competências acadêmicas, facilitando o desempenho escolar. Para que isso seja possível, é necessário dar oportunidade as crianças de uma participação ativa, autônoma e criativa. É fundamental oferecer situações educativas nas quais as crianças se tornem protagonistas do processo, oferecendo atividades significativas que auxiliem no desenvolvimento dessas funções’.

Por esta razão, é muito importante considerar que o desempenho cognitivo está inteiramente relacionado ao desenvolvimento dessas funções. Ribas et al. (2015) afirma que o funcionamento cognitivo não pode ser estudado separadamente, sem levar essas funções em conta. Em particular, com o aumento do foco acadêmico nos ambientes escolares iniciais, a autorregulação tem sido destacada como um componente fundamental da prontidão e desempenho escolar.

Embora a maioria das crianças passe da pré-escola ou creche para ambientes escolares mais estruturados com relativa facilidade, inúmeras crianças com dificuldades para gerar processo de autorregulação experimentam problemas ao chegarem à escola formal. (McClelland & Wanless, 2015). O desenvolvimento infantil, durante os primeiros anos de vida das crianças, estava limitado a família, porém, nas últimas décadas, estudos apontam o crescente aumento no número de crianças de 0 a 3 anos que passaram a frequentar a escola (Koslowski; Blum & Moss, 2016).

Então, faz-se importante estudar as funções executivas, desde a mais precoce idade. Elas são essenciais para explicar comportamentos típicos e atípicos. Além disso, alguns distúrbios de aprendizagem, também, têm sido relacionados a um déficit em tais funções. (Ribas *et al.*, 2015).

Durante a infância os circuitos neuronais das regiões pré-frontais são modificados, reorganizados e consolidados em função das experiências da criança. Em seus estudos, Luria citado por Rodriguez et al. (2017) explica que o cérebro se divide em três principais funções, essas unidades consistem em sistemas interativos não modulares que integram subsistemas, permitindo a regulação do próprio comportamento. Dentre eles, o terceiro módulo, localizado no córtex frontal e pré-frontal, é o responsável pela programação, regulação e verificação da atividade.

Diante de reconhecimentos como esse é que Consenza & Guerra (2011) destacam a importância da interação com o ambiente, pois, por meio dela, será confirmada ou induzida a formação das conexões nervosas, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem.

Uso dos objetos e leitura compartilhada em situações educativas

Nessa parte será abordado o uso dos objetos e leitura compartilhada em situações educativas. Da mesma forma será analisada a importância dos objetos para a emergência de diversos processos relacionados com a aprendizagem, com destaque para processos atencionais, como vem sendo abordado até aqui. Porém, será feita uma ênfase nos aspectos relacionados com as situações educativas que utilizam a leitura compartilhada e que promovem o uso de objetos relacionados com o tema da leitura.

Essa tríade entre os objetos, compartilhar a leitura e a situação educativa planejada será o alvo das explicações nessa parte do texto. Rodriguez (2022) destaca uma abordagem na qual é apontado que a criança cria reflexões e ações sobre o uso do objeto, e que dessa maneira, esse movimento se torna fundamental na origem do controle cognitivo. Junto a isso, os usos canônicos ou funcionais dos objetos têm status central, uma vez que, para ela, as crianças pequenas usam os objetos de acordo com sua função social na vida cotidiana.

A pragmática do objeto considera, assim, a materialidade como um de seus elementos centrais e percebe o mesmo em um contexto cultural, no qual ele é envolvido por regras e seu uso social. Nessa perspectiva, destaca-se a relação triádica desenvolvida entre adulto-objeto-criança, na qual os sujeitos infantes se apropriam das funções sociais e regras de uso desses objetos por meio da mediação semiótica promovidas pelo adulto.

Os objetos são, também, poderosos instrumentos de comunicação entre as pessoas, especialmente, durante os primeiros anos de vida, potencializando o cenário que envolve o evento comunicativo, afirma Rodriguez *et al.* (2015). A materialidade, dessa forma, desempenha um papel de destaque na comunicação precoce e deve ser considerada em termos pragmáticos, isto é, por seus usos públicos e culturais em contextos comunicativos (Basilio & Rodriguez, 2016).

Na tríade destaca-se o importante papel do adulto, como sublinham Moro e Rodriguez (1999), antes mesmo que exista uma significação em relação ao objeto de forma independente partindo da criança. Em outras palavras, primeiro essa relação se manifesta e se desenvolve a partir da interação com os outros, os quais se convertem em suporte na construção de significados. Nesse sentido é que Moreno-Nuñez *et al.* (2015 e 2017) acreditam e apontam, em seus estudos, que o adulto guia a criança a se relacionar com o objeto, usando comunicação, por meio de diferentes mecanismos, que envolvem gestos, símbolos, linguagem e o uso do próprio objeto.

Para Palacios e Rodriguez (2015), os signos construídos, na relação triádica adulto-objeto-criança, emergem a partir das regras públicas e habituais quanto ao uso do objeto. Nesse contexto, a intencionalidade colocada no objeto parte do adulto e, posteriormente, a criança vai apresentando ações intencionais acerca dessa utilização. Isso quer dizer que os signos comunicados pelo adulto surgem primeiro, na interação com a criança, atuando como mediadores externos e suporte para as ações e, progressivamente, os mesmos vão se transformando em mediadores internos e instrumentos interiorizados pela criança.

Para Alessandroni (2017), a ideia central da pragmática do objeto diz respeito à compreensão de que os objetos são utilizados na vida cotidiana em situações nas quais eles possuem usos específicos e regras de uso público. Vale ressaltar o que a criança percebe e é capaz de fazer, para além do uso convencional do objeto, à medida que constrói outras formas de utilização a partir de sua participação ativa em situações que envolvem a comunicação com outras pessoas e do contato com outras normas, dentro de um processo cultural de construção de conhecimento.

Portanto, como sublinham Rodriguez e Moro (1999), ao pensarmos nos processos que envolvem o desenvolvimento do pensamento, não podemos deixar de considerar os aspectos comunicativos que são, tipicamente, humanos. Rodriguez (2012) ainda acrescenta, em outro estudo, que a pragmática do objeto é entendida como meio que possibilita as formas de agir e se comunicar, cuja função é guiar nossas ações no mundo. Os objetos são elementos que fazem parte da vida cotidiana, estão presentes na vida desde o nascimento, como afirma Rodriguez et al. (2005). O uso dos objetos também traz à tona o nome, as palavras associadas ao objeto, os valores sociais dos objetos e a pertinência do uso no contexto social onde o objeto está presente.

Assim sendo, a pragmática do objeto oferece estruturas que permitem considerar o uso dos objetos na vida social, como um meio de comunicação de convenções sociais e significados públicos e compartilhados, acrescenta o pensamento de Béguin (2016). É justamente a partilha e a socialização que possibilitam trazer à tona outra categoria fundamental para o trabalho: as situações educativas.

Conforme foi trazido, aqui, anteriormente, os usos e as aprendizagens surgem em contextos específicos. Nesse sentido, os estudos de Estrada-Gómez (2019 e 2021) permitem um nível de análise relevante para a pesquisa, diante de questões como: o que são as situações educativas (SE)? Por que são importantes para a Educação infantil? Além disso, apontam para a importância do planejamento das atividades nos contextos de Educação Infantil, considerando os aspectos que vêm sendo abordados nessa escrita.

Os trabalhos de Brossard (2001), Tapparel (2015) e Estrada-Gómez (2019) criam uma compreensão dos usos dos objetos e seu impacto nas ações, gestos e falas dos participantes. Dessa maneira, torna-se relevante relacionar esses conceitos com as situações de leitura compartilhada e o uso dos objetos na Educação Infantil, investigando como as SE podem contribuir para emergência das Funções Executivas, como fazem Estrada-Gómez (2019).

No contexto educativo, os sistemas semióticos relativos ao uso dos objetos surgem a partir das interações com o/a professor/a e começam a funcionar como meios que possibilitam a regulação e a emergência do funcionamento executivo por parte da criança, a partir do que denominamos gestos privados e ações privadas. Muitas definições de gestos na literatura tendem a excluir a materialidade da comunicação ou dar-lhe papel secundário. Porém, nesse processo, segundo Guevara, Moreno-Llanos & Rodriguez (2020), os gestos privados parecem desempenhar um papel importante no desenvolvimento das primeiras funções executivas.

A esse respeito, ainda, alguns outros autores fornecem evidências de que os gestos poderiam desempenhar funções de autorregulação precoce (Basilio e Rodriguez 2011; Basilio e Rodriguez 2017; Delgado et.al 2010; Moreno-Llanos 2018; Rodriguez e Palacios 2007; Rodriguez e Cols 2017). (Guevara, Moreno-Llanos & Rodriguez 2020).

Para uma discussão inicial, faz-se necessário discorrer acerca da importância em compreender o papel do planejamento das atividades na Educação Infantil, bem como acerca da sua importância como ferramenta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com as ideias de Zabalza (2007), a Educação Infantil deve estar baseada no planejamento dos processos, os quais precisam ser contínuos e romper com a ideia de que o que é importante, nessa etapa da educação, é que as crianças tenham momentos agradáveis, nos quais a função dos/as professores/as seria tornar os estímulos interessantes durante as situações.

O diferencial do trabalho planejado, pensado com sentido e continuidade, sem rigidez e com intenções claras, é que ele possibilita a criação de uma sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos que permita dar sentido às diferentes ações planejadas.

Portanto, indo ao encontro do pensamento dos autores supracitados, faz-se necessário pensar em atividades flexíveis e que busquem dialogar com as demandas que surgem de tal forma que se configurem como interessantes, envolventes, contextualizadas.

É importante pensar que o planejamento, na Educação Infantil, deve ser visto para além de um trabalho estruturado a fim de alcançar apenas objetivos estabelecidos. Redinetal, (2013) afirma que o planejamento, nesse contexto, deve ser visto como um meio para alimentar a ludicidade, a imaginação e a criação. Dessa maneira, não seria o caso de determinar caminhos, mas de apontar as direções. Além disso, esse estudo pontua que se trata de considerar que é imprescindível ter a criança como referência sempre.

Visto, então, a importância do planejamento, iremos analisar as situações educativas, a partir dos estudos de Dias-Nascimento & Rengifo-Herrera (2023); Estrada-Gómez (2019); Goulart-Mourão (2023) e Rengifo-Herrera (2023), que buscam abordar as práticas educativas considerando os seguintes elementos: interação do professor, a criança e as materialidades presentes no contexto em que o encontro educativo é construído.

Nessa perspectiva, a prática educativa é pensada como um processo dinâmico no qual a intervenção do professor e a ação das crianças se ajustam às constantes mudanças relacionadas aos acordos sobre os objetivos e o conteúdo da atividade conjunta. Bem como, além disso, as expectativas do professor, o nível de dificuldade da tarefa, bem como a interpretação que as crianças fazem das tarefas e os desdobramentos de suas competências. (Coll *et al.*, 1992; Saada-Robert e Balsevo, 2004; Ishiguro, 2016; Rodríguez *et al.*, 2017)

É importante ressaltar que, como explicita Estrada-Gómez (2019), as situações educativas promovem uma interação de significados que progridem primeiro, no que se refere à tarefa a ser desenvolvida e, segundo, pelas normas culturais da comunidade em que são praticadas e na qual passam por todas as atividades.

Assim, as atividades devem possibilitar que o espaço escolar da Educação Infantil se torne um lugar de construção e de aprendizagem, oferecendo situações que possibilitem regular os processos, tanto intrapessoais como interpessoais, que seja, ainda, um espaço de construção e desconstrução.

Na proposta de Estrada-Gómez (2019), para pensarmos em ações que promovam uma aprendizagem de qualidade na escola da primeira infância, fica evidente que é importante perceber as SE como ações que devem ser discutidas de modo contextualizado, tomando-as como práticas sociais que devem ser consideradas importantes espaços-tempo de aprendizagem.

Assim, a escola é uma instituição social de extrema importância para transformação e construção de cultura e, dessa maneira, de acordo com Brossard (2001), a cultura atua nesse processo como agente na intervenção educativa. Logo, para ele, os contextos de ensino e aprendizagem servem como uma janela de entrada para a cultura.

A escola é um espaço para a transmissão de saberes, no entanto é importante ressaltar que ela não deve limitar-se apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos. Assim, é importante perceber esse espaço como um lugar que permite a construção de conceitos, que envolvem diversas formas de conhecimento, desde o mais teórico até a ação dirigida para a pragmática da solução de problemas cotidianos, como bem lembra Estrada-Gómez (2019).

As experiências vivenciadas permitem que se potencialize a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por meio do conhecimento já existente, dos espaços das atividades guiadas pela intenção educativa que o professor apresenta, sempre em diálogo com os interesses e necessidades das crianças. A ZDP se forma porque essas situações precedem e provocam o desenvolvimento psicológico (Moro & Tapparel, 2012).

Contudo, as Situações Educativas devem ser consideradas uma intervenção, devido ao seu potencial de impulsionar o desenvolvimento das crianças, afirmam Moro & Tapparel (2012). Portanto, as SE, na Educação Infantil, devem ser percebidas como oportunidades de construção, baseadas em um processo conjunto sobre o saber cultural e na construção da relação entre professor/a, criança e materialidade.

Assim, nesse processo, o/a professor/a é fundamental para planejar e executar situações educativas que facilitem o desenvolvimento e aprendizagem, dentro do que se espera. A educação ocorre em um sentido amplo e em um âmbito diverso. Desta maneira, as situações educativas, na escola, não devem se limitar apenas as situações formais de ensino, como propõe Brossard (2001). Ainda de acordo com as ideias do autor, essa é uma prática que serve para as crianças como um meio de ligação para a cultura. Para uma melhor compreensão, vejamos alguns modelos de situações educativas que sugerem a formação de um espaço de participação e construção.

A proposta a seguir apresentada, é a de Brossard (2001), para ele é necessário considerar o lugar em que surge a aprendizagem, o tipo de saber e o objeto da aprendizagem. Assim, o seu modelo considera 4 elementos. A seguir a figura 1 corresponde ao esboço de sua proposta:

Figura 1 - Modelo de Brossard

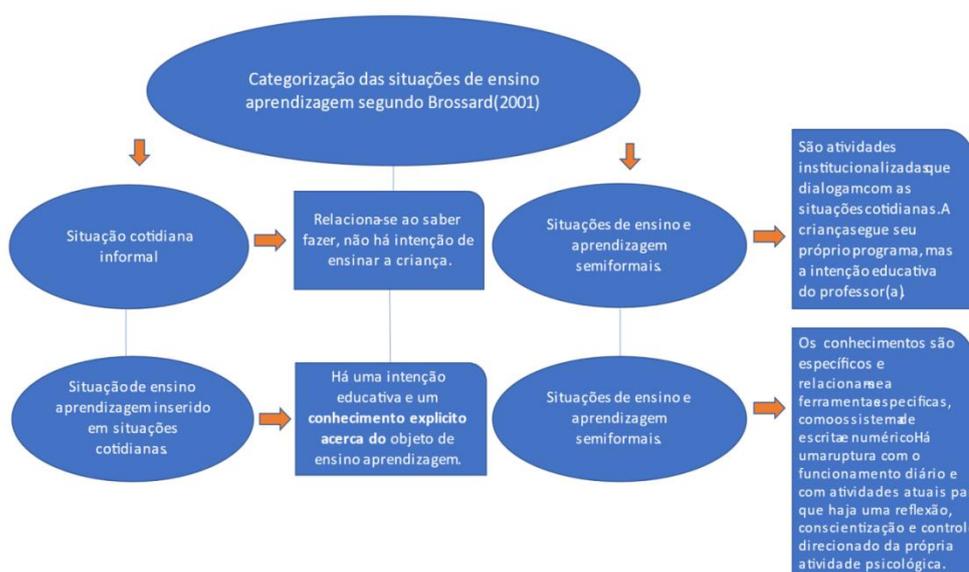


Elaboração própria

A proposta de Brossard(2001), busca superar duas perspectivas tradicionais ao analisar os processos de aprendizagem; uma se concentra exclusivamente no estudo da interação entre professor e estudante, a outra foca no estudante que aprende conhecimentos, além disso a proposta sugere que a análise a cerca da aprendizagem ocorra no contexto em que o sistema didático acontece.

A figura 2, categoriza as situações educativas a partir desses elementos, vejamos a seguir:

Figura 2 Categorização das SE



Elaboração própria.

Como conclusão, com a proposta de Brossard (2001), os contextos de ensino e aprendizagem devem ser analisados a partir de uma visão sistêmica, que considera, não apenas os espaços formais de ensino, mas a sua amplitude. Desse modo, valoriza ferramentas, conceitos e, principalmente, os significados que as crianças conseguem construir daquilo que lhe é apresentado de novo, no âmbito social.

Os estudos de Moro & Tapparel (2014; 2015) apontam para a demanda de que as situações educativas devam produzir um espaço em que seja possível trabalhar a zona de desenvolvimento proximal. Portanto, as situações devem considerar: a ruptura com o cotidiano, as características contidas no trabalho, formas de transmissão e o tipo de programa a ser trabalhado.

As SE são analisadas por Tapparel (2014), fazendo uso da classificação de Brossard (2001), em um contexto que faz uma categorização das situações educativas a partir de situações semiformais de ensino, as quais são o seu objeto de interesse. Esta análise considera as características dos objetos de aprendizagem, os conteúdos da tarefa e as regras da atividade. Os significados dados a tarefa vão emergindo das relações entre os participantes em torno e por meio da materialidade.

Outro modelo de SE apresentado a seguir, é o modelo de Estrada-Gómez (2021), que considera, para cada situação, 4 elementos: a organização dos objetos que serão utilizados nas atividades; a delimitação do espaço físico para realização das atividades; a definição da atividade e o tempo de duração. A definição para cada elemento varia conforme a categoria da situação educativa.

Em sua proposta Estrada-Gómez (2021), considera para análise da SE, o nível de rigidez/flexibilidade de cada um dos organizadores, em que medida e forma as atividades são orientadas e controladas pelo professor com a intenção de influenciar na construção de significados e a apropriação de ferramentas culturais por parte das crianças.

A seguir as figuras 3,4,5, representam a categorização sugerida pela autora:

Situações Educativas Semiestruturadas- Essa categoria de situação se apresenta como situação aberta e espontânea. Nela, as crianças são protagonistas e tomam a maior parte das decisões sobre suas atividades, abaixo a figura 3, descreve essa SE.

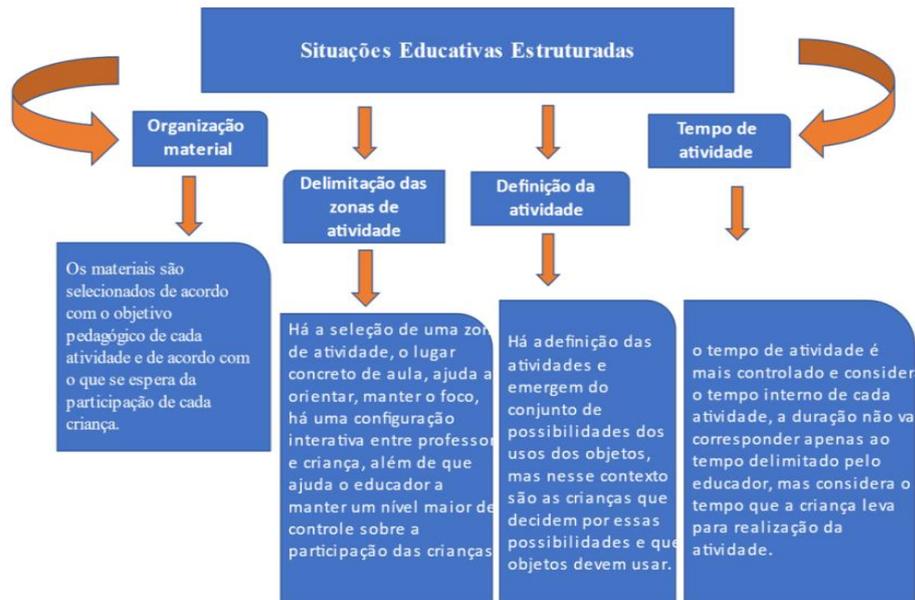
Figura 3 - Situações educativas semiestruturadas



Elaborado pela pesquisadora.

Situações Educativas Estruturadas – Nestas situações, a proposta de atividade é definida, ou seja, é planejada. Logo, há um protagonismo do professor que, por vezes, demonstra-se como figura, mas, por outras, desaparece, ficando numa posição de fundo.

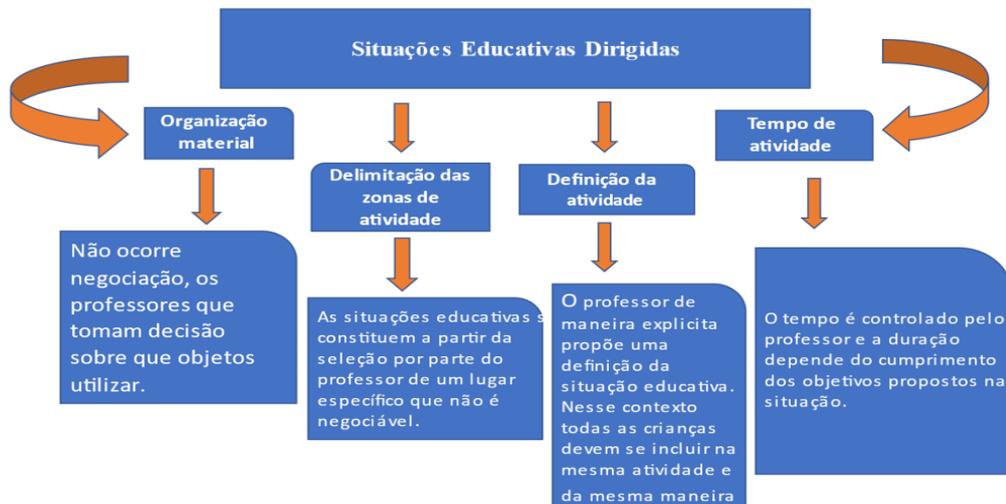
Figura 4 - Situações educativas estruturadas



Elaborado pela pesquisadora.

Situações Educativas Dirigidas – Essas situações são extremamente prescritivas, de modo que a atuação da professora é de figura que propõe diretrizes para o uso dos objetos, o que ocorre de maneira muito concreta, buscando que tais parâmetros sejam alcançadas.

Figura 5 - Situações educativas dirigidas



Elaborado pela pesquisadora.

Destaca-se, então, a importância daquilo que a materialidade (objetos) agrega nas situações educativas e como ela pode facilitar a aquisição do saber científico, relacionando a aprendizagem de novos saberes ligados ao cotidiano, em uma perspectiva social, o que pode favorecer à criação de um espaço de construção cultural.

Estrada-Gómez (2019) aponta que a materialidade do encontro educativo tem sido um importante elemento de atenção e reflexão para determinados movimentos pedagógicos. No entanto, as pesquisas no contexto ensino aprendizagem em creches, a exemplo, pouco tratam desse aspecto. Diante de contextos assim é que Sorensen (2009) alega haver um considerável desinteresse em torno do estudo sobre as práticas educativas construídas no mundo material.

De acordo com Estrada-Gómez (2021), as situações de leitura servem de suporte para o desenvolvimento das FE, relacionadas com a atenção voluntária e planejamento de ações para cumprir com os objetivos e a inibição. Nesse sentido, vale a pena entender, no caso dessa pesquisa, as relações entre SE e situações de Leitura Compartilhada (LC), em sala de aula. A LC é uma atividade comum na Educação Infantil, faz parte da rotina escolar, como lembram van der Wilt, et al. (2022). A prática de ler histórias favorece ao desenvolvimento da criatividade e estimula a imaginação, além de desenvolver aspectos associados com funções executivas e de planejamento. É uma ação com potencial pedagógico, socializa, diverte e motiva o interesse pela leitura, além de ampliar o vocabulário e as ideias.

A sua prática oportuniza a criança a estar em contato com os diversos gêneros literários e, desde o início, contribui para o desenvolvimento da competência leitora, de interpretação textual, bem como, com o fortalecimento do vínculo com os pares. Considerando essa potencialidade, Egan (2019) propõe que essa é uma atividade que desenvolve interações proximais. Para ele, à medida que a criança cresce ouvindo histórias lidas em voz alta, isso proporciona que ela vivencie novas e diferentes situações sociais. Por sua vez, Betawi (2015) ressalta que outra influência que LC traz para a criação se dá através do desenvolvimento social, uma vez que pode propiciar a melhora de competências como cooperação, autocontrole, autorregulação e adaptação.

Assim sendo, após a leitura dos estudos que vêm sendo citados, é possível propor que, ao se pensar em leitura compartilhada na Educação Infantil, é possível identificar que a sua utilização e as ações derivadas do uso em sala de aula, vão muito além de apenas uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora, da interpretação e compreensão textual. A LC é uma estratégia que pode ser utilizada para reforçar o desenvolvimento e fortalecimento da cognição e

comunicação. Logo, é importante pensar em suas implicações para a emergência das FE, isto é, as dimensões da atenção, memória, flexibilidade, algo que, conseqüentemente, interfere e é essencial para a aprendizagem.

Deste modo, na primeira infância, a LC pode ser uma experiência interativa de leitura em dupla, na qual um adulto lê em voz alta, orientando com perguntas, envolvendo as crianças (Gámez et al., 2016). Para que o processo pedagógico atravessado pela LC proporcione efeitos positivos, como os benefícios já citados, e que, logo, contribua para o desenvolvimento das crianças, ela deve ocorrer regularmente, lembra Egan (2019).

A ação de ler para as crianças, nessa etapa da vida, é importante porque, nesta fase, o vocabulário cresce em um ritmo muito acelerado. Além disso, há um destaque importante para esses momentos, considerando que a LC favorece a concentração, a memória e o raciocínio. Estimulando essas funções, as crianças ampliam, não apenas a sua oralidade, mas, também, a sua competência criativa, o senso crítico e sua percepção de mundo.

No contexto da aprendizagem, é importante ressaltar, o desenvolvimento da linguagem e alfabetização tem início muito cedo. Dessa maneira, em geral, são nos contextos familiares que esse processo tem início, nos quais os adultos inserem a leitura para as crianças, antes dos 2 anos de vida, em seus lares (Torr, 2019).

Segundo Egan (2019), está claro que a leitura para as crianças pequenas tem benefícios para muitos aspectos do desenvolvimento. Essa atividade, na Educação Infantil, funciona como um estimulador cognitivo para a criança. Durante a LC, com o uso de materialidades, as crianças podem, por exemplo, combinar palavras com diferentes objetos, facilitando, assim, a atenção e envolvendo processos de memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Portanto, as ações com objetos, durante a leitura compartilhada, facilitam a autorregulação e favorecem a atenção e a concentração (Rodriguez et al, 2017).

Em estudos piagetianos já era apontado o interesse das crianças por objetos. Mounoud (1993), Puche-Navarro (2017). Porém, ele considerava apenas as características físicas destes. Enquanto, nos estudos atuais sobre os objetos, as suas funções sociais e o seu uso convencional ganham espaço, por considerar que estes possuem importância psicológica (cognitiva), na medida em que envolvem pensamento, experiência e ação.

Assim, para os objetos contribuírem com os processos psicológicos que circundam o desenvolvimento infantil, é necessário ações educativas planejadas que envolvam, cada vez mais, o seu uso, pois, dessa maneira, eles podem atuar possibilitando a ampliação dos processos de metacognição e autorregulação.

Portanto, os objetos introduzidos nos momentos de leitura compartilhada oportunizam que as crianças dirijam suas ações, por meio de sistemas de representação que atuam na emergência das funções executivas. Acredita-se que o uso dos objetos nos momentos de leitura compartilhada pode ajudar a oferecer uma leitura eficaz que promove melhorias no desempenho das crianças, não apenas com relação ao desenvolvimento da linguagem, mas no que diz respeito às Funções Executivas, com destaque para os processos atencionais.

Referências Bibliográficas

- Alessandroni, N. (2017). Development of metaphorical thought before language: The pragmatic construction of metaphors in action. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 51(4), 618–642. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9373-3>
- Alessandroni, N., Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., y del Olmo M.J. (2019). Musical dynamics in early triadic interactions. A case study. *Psychological Research*. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01168-4>
- Amso D, Scerif G. The attentive brain: insights from developmental cognitive neuroscience. *Nat Rev Neurosci*. 2015 Oct;16(10):606-19. doi: 10.1038/nrn4025.
- 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.
- Basilio, M., & Rodríguez, C. (2016). How toddlers think with their hands: Social and private gestures as evidence of cognitive self-regulation in guided play with objects. *Early Child Development and Care*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202944>
- Béguin, M. (2016). Object pragmatics and language development. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 603–620. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9361-7>
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in the development of executive function. Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6(1), 98–110.
- Betawi , I. A. What effect does story time have on toddlers' social and emotional skills Department of Curriculum and Instruction, The University of Jordan, Amman 11942, Jordan DOI:[10.1080/03004430.2014.943756](https://doi.org/10.1080/03004430.2014.943756)
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afetivos: formação, desenvolvimento y pérdida*. Madrid: Morata.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation. Thema : Eclairage sur la cognition située et modélisations des contextes d'apprentissage*, 23(3), 423-439. DOI: 10.25656/01:3773 Recuperado de: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3773/pdf/SZBW_2001_H3_S423_Brossard_D_A.pdf

Capilla, A.(2007) Desarrollo y dinámica cerebral de los procesos de controle cognitivo [Desenvolvimento cerebral e dinâmica dos processos de controcognitivo]. Universidade Complutense de Madrid.

De Freitas, R. C & Baptista, R. C

Psicologia. Sociedade. 29 2017 <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29140387>

Neurociência e Educação – Como o cérebro aprende Consenza, Ramon M. Guerra Leonor B. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

Dias, N. & Seabra, G. Funções executivas: Desenvolvimento e intervenção 2013 [\(1\) \(PDF\) funções executivas: desenvolvimento e intervenção \(researchgate.net\)](#)

Dias, N.M. & Seabra, A.G The promotion of executive function in a Brazilian public school: A pilot study Spanish Journal of Psychology (2015), 18, e8, 1–14. Universidad Complutense de Madrid and Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid doi:10.1017/sjp.2015.4 Cambridge University Press DOI: [10.1017/sjp.2015.4](https://doi.org/10.1017/sjp.2015.4) [xexecutivas](#)

Dias, N. P. & Reginfo-Herrea, F.J. (2023) Funções executivas, pragmática dos objetos e leitura compartilhada nos contextos da educação infantil Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasil

Dimond, A. (2012). Executive Functions

Article in Annual Review of Psychology DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual*

Review of Psychology, 64, 135–168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Estrada, L F. (2019) *Materialidad y Prácticas Educativas en la Escuela Infantil con niños/as entre 1 y 2 años. Una aproximación cultural, semiótica y pragmática.*(Tesis Doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/688559>

Estrada, L. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: El rol mediador de los maestros. In: Rodríguez, C; Reyes, J. L. de los. (Orgs). *Los Objetos si important: Acción educativa en la escuela infantil.* pp. 159-181.

Fernandez, A. Dezembro (2006). La Atencionalidad Atrapada; Revista EPSIBA, Espaço Psicopedagógico de Buenos Aires; n12; Buenos Aires, Argentina; p 07 – 18 Disponível em: www.epsilva.com/revista

Gámez, B.P.; Gonzales, D.& Urbin, M.L. Shared book Reading and English learners` narrative production and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 0(0)pp. 1–doi:10.1002/rrq.174c 2016 International Literacy Association.

Guevara, I.; Moreno-Llanos, I.; Rodriguez, C. The emergence of gestures in the first year of life in the Infant School classroom *European Journal of Psychology of Education* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Canto Blanco, 28049, Madrid, Spain(2020) 35:265–287 <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00444-6>

Houdé, O. (2000). Executive performance/competence and Inhibition in Cognitive Development: Object, number, Categorization and reasoning. *Developmental Science*, 2, 273-275

Hoyone, C. & Egan, S.M. (2019). Shared Booking Reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *Na leambhog*, 12(1), 77-

Johnson, S. P. (2003). The nature of cognitive development. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 102-104. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00030-5)

Kastrup, V. (2004a). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 7-16 *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; Rio de Janeiro, 2004 <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/?format=pdf&lang=pt>

Koslowski A., Blum S. & Moss P. (eds.) *International Review of Leave Policies and Research 2016*. Available at: http://www.leavenetwork.org/lp_and_r_reports

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, 609-614, DOI: 10.1080/10409289.2015.1039436

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1039436>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

- Mounoud, P. (1996). A recursive transformation of central cognitive mechanisms: The shift from partial to whole representation. In A.J. Sameroff & M.M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 85-110). Chicago: Chicago University Press.
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. & Del Olmo, M.J. The Rhythmic, Sonorous and Melodic Components of Adult-Child-Object Interactions Between 2 and 6 Months Old. *Integr. psych. behav.* 49, 737–756 (2015). <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9298-2>
- Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. & Del Olmo, M.J. (2017) Rhythmic Ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Moro, C. & Tapparel, S. (2012). La situation éducative comme lieu de partage, de modification et d'appropriation de significations chez l'enfant. *Prisme*, 16, 35-36.
- Mourão, G.I. (2023). O papel da materialidade na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos de uma escola infantil e do campo. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília.
- Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Inf. Child.Dev.* 24: 23–43. <https://doi.org/10.1002/icd.1873>
- Piaget, J. (1936/1981). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Ábaco.
- Piaget, J. (2020). *O nascimento da inteligência na criança*. (A. Cabral Trad). (4a ed). Rio de Janeiro: LTC.
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E and Poch-Olive, M.L
Early development of executive functions: A differential study *anales de psicología*, 2015, vol. 31, nº 2 (mayo), 607-614 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180711>
- Redin, M.M; Barbosa, S.C.M; Rodrigues, C.B.M; Amodeo, M.C.M; Dornelles, V.L; Avila, S.I; Zen, D. H.I.M Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil. Ed. Mediação 2. Edição Porto Alegre 2013
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1998). El uso convencional También hace permanentes a los objetos. *Infância y Aprendizaje*, 21(84), 67-83. <https://doi:10.1174/021037098760378793>

Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós

Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: I.C.E (Universitat de Barcelona) - Horsori Editorial.

Rodríguez, C., & Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 180–194.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.02.010>.

Rodríguez, C. (2012b). El adulto como guía: ¿El eslabón perdido del desarrollo temprano? *Padres y Maestros*, 344, 23–26. Recuperado de:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/526>

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

Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & de los Reyes, J. L. (2017). Executive functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*, 38(2), 385–423.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>

Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142–149.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>

Rodríguez, C. The construction of Executive Function in Early Development: The Pragmatics of Action and Gestures

ISSN: 0018-716X (Print), e ISSN: 1423-0054 (Online)

<https://www.karger.com/HDE> 2022 Human Development

Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psychologies Escolar e Educational*, 22(3), pp. 477-484.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington DC: National Academies Press.

Sørensen, E. (2009). *The materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sroufe, A., (2005). Attachment and Development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>

Tapparel, S. (2014). Se développer en situation éducative dans une institution de la petite enfance: le rôle de l'objet matériel en situation peinture. En C. Moro y N. Muller Mirza (Ed.), *Sémiotique, culture et développement psychologique [Semiotic, culture and psychological development]* (pp. 141-158). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Tapparel, S. (2015). Situations éducatives, matérialité et développement psychologique. Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois. Tesis doctoral. Université de Lausanne
https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EBBD6BA6DDB7.P001/REF

Torr, J. Infants' Experiences of Shared Reading with Their Educators in Early Childhood Education and Care Centers: An Observational Study *Early Childhood Education Journal* (2019) 47:519–529
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00948-2>

Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167–187). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch9>

Zabalza, A.M Qualidade em educação infantil – Cap. 1 Pág. 21 Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. ed. Artmed 1998 Porto Alegre Reimpresso 2007

Zelazo, P.D & Carlson, M.S *Psychology & Neuroscience* American Psychological Association 2020, Vol. 13, No. 3, 273–298 University of Minnesota

ISSN: 1983-3288 <http://dx.doi.org/10.1037/pne0000208>

Zelazo, P. D., & Cunningham, W. A. (2007). Executive

function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*(pp. 135–158). New York, NY:

Guilford Press.

Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Markovich, S. (2003). The development of executive function in early childhood: VI. The development of executive function: Cognitive complexity and control--revised. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 93–119. <https://doi.org/10.1111/j.0037-976X.2003.00266.x>

van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., van der Veen, Ch. (2022). Shared Book

Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on

Children’s Language Competence, Story Comprehension, and Causal

Reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, AHEAD-OF-PRINT,

1-19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>

Wallon, H. (1925/1984). *L’enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*. Paris: PUF.

Whipple, N., Bernier, A., & Mageau, G. A. (2010).

Broadening the study of infant security of attachment: Maternal autonomy-support in the context of infant exploration. *Social Development*, 20, 17–32.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00574.x>

Artigo 2. Situações educativas de leitura compartilhada e o uso de objetos na educação infantil, como instrumentos para emergência dos processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo.

Joanna Sarmanho

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasil

Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF | CEP 70910-900

<https://orcid.org/0000-0003-4520-9011>

joanna.sarmanho@aluno.unb.br

Resumo

Este estudo descreve (caracteriza) os processos de atenção ON/OFF durante situações educativas de leitura compartilhada de uma história sobre o uso cotidiano de objetos com crianças de 5 anos, do 3º período da educação infantil. Serão analisadas duas situações distintas, uma delas contempla a inserção de objetos intencionalmente selecionados, citados no livro. Os dados apresentados foram analisados de maneira microgenética. Nosso objetivo principal é investigar o papel desempenhado pelos objetos no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos participantes desta pesquisa, bem como compreender de que maneira as situações educativas de leitura compartilhada, que incluem a introdução de objetos e contam com a orientação da professora, podem influenciar a emergência dos processos relacionados ao funcionamento executivo, com foco para a atenção.

Palavras-chave: Atenção, Funções executivas, leitura compartilhada, situações educativas, objetos.

Abstract

This study characterizes the ON/OFF attention processes during shared reading educational situations involving a story about the everyday use of objects with 5-year-old children in the 3rd period of early childhood education. Two distinct situations are analyzed, one of which includes the intentional insertion of specifically selected objects mentioned in the book. The presented data were analyzed using a microgenetic approach. Our primary objective is to investigate the role played by objects in the cognitive development of the participants in this research. Additionally, we aim to understand how shared reading educational situations, which incorporate the introduction of objects and are guided by the teacher, can influence the emergence.

Key-words: attention, executive functions, shared reading, educational situations and objects.

Introdução

A análise de situações educativas de leitura compartilhada envolvendo o uso de objetos na educação infantil tem sido objeto de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Infância nos últimos anos, (Barros, 2023; Dias-Nascimento 2023 e Mourão, 2023). A proposta dessa pesquisa está focada na utilização da materialidade como instrumento que promove a emergência de indicadores associados com os processos atencionais e, derivado disso, permitir a identificação de características relacionadas com o funcionamento executivo.

Com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais clara dos dados apresentados, este estudo se baseia em quatro conceitos-chave: Funções executivas (FE); materialidades/objetos; leitura compartilhada (LC); e situações educativas (SE). Essas categorias são fundamentais para a compreensão da análise apresentada.

A observação e apreciação das SE envolvendo leitura compartilhada permitirão compreender as dinâmicas da atenção que surgem durante os momentos de leitura conduzidos pelo adulto. A ideia é identificar essas relações com o uso da materialidade, se usada pela professora durante a tarefa.

Assim, as situações planejadas para a coleta de dados envolvem a seleção intencional de objetos presentes no livro “Jacaré, não” nos momentos em que a leitura ocorre. Esse tipo de contexto proporciona elementos essenciais para uma compreensão aprofundada dos dados gerados ao longo das observações. Essas informações analisadas são filtradas a partir do embasamento teórico apresentado ao longo desse trabalho e servem como alicerce para fundamentar as análises e inferências teóricas que permitam contribuir com essa adversidade pesquisada.

Nos últimos anos o papel que as FE desempenham nos processos de cognição e desenvolvimento têm se tornado objeto de estudo para muitos pesquisadores. A busca em compreender como o funcionamento executivo emerge durante a infância tem indicado importância para o desenvolvimento da aprendizagem (Diamond, 2012; Dias & Seabra, 2013; Rodriguez, 2022; Zelazo & Carlson, 2020).

As FE representam competências que abrangem o controle intencional, como indicado por Welsh et al. (2008). O controle executivo desempenha um papel essencial na organização e resolução de problemas, pois envolve a regulação de ações relacionadas à tomada de decisões, bem como é fundamental para situações que demandam planejamento e intencionalidade, além de atuar na previsão de ações futuras, (Diamond, 2012).

Portanto as FE desempenham um papel no controle e direcionamento da atenção, limitando a influência de impulsos em prol de respostas adaptativas, permitindo que haja adaptação flexível do pensamento e do comportamento, (Berk & Meyers 2013). O controle inibitório, a flexibilidade cognitiva a memória de trabalho e a autorregulação emocional, que constituem as FE, desempenham um papel crucial não apenas no contexto da aprendizagem, mas também no comportamento social.

Dessa maneira, as FE assumem uma função essencial no processo educacional, sobretudo ao gerenciar o pensamento, as emoções e as ações durante a realização das tarefas escolares, o que promove o controle e a regulação. Com isso, as competências resultantes das FE podem se tornar um suporte significativo para a aprendizagem, exercendo uma influência positiva no desempenho acadêmico (Dias, 2023; Diamond, 2012 e 2013; Dias & Seabra, 2013).

Nesta pesquisa, a perspectiva teórica da pragmática do objeto ganha destaque devido à conexão que estabelece entre o adulto, o objeto e a criança. A intenção que o adulto atribui ao objeto possibilita que, posteriormente, a criança revele ações intencionais relacionadas ao seu uso, como salientado por Rodriguez (2022). Esse fato não está associado à imitação, mas aos processos de reflexão que a criança faz sobre as ações de si mesmo e de outrem. Não é apenas uma ação mimética,

porém, uma possibilidade de, na interação, recriar e ampliar o que ela faz com o objeto bem como o que infere a partir do que o outro faz.

Nos contextos pesquisados os objetos assumem um papel de destaque, pois essas circunstâncias proporcionam às crianças a oportunidade de construir funções sociais e normas a respeito do uso dos objetos, por meio da mediação semiótica promovida pelos adultos, Palacios & Rodriguez (2015). No entanto, a inserção dos objetos de uso cotidiano, nas atividades propostas na educação infantil, expande ainda mais as dinâmicas associadas com inferências na primeira infância e suas relações com aspectos meta-cognitivas, como apontado por Dias-Nascimento (2023).

Dessa forma, encontramos respaldo na utilização de objetos para promover o desenvolvimento da aprendizagem e o funcionamento executivo, como evidenciado por alguns estudos (Béguin, 2016; Gonçalves & Mietto, 2021; Palacios & Rodriguez, 2015; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodriguez, 2006, 2015, 2022; Rodriguez & Moro 2002).

Dada a relevância das FE para o desenvolvimento cognitivo e o papel dos objetos na promoção da metacognição e autorregulação, este estudo integra esses dois componentes à prática de leitura compartilhada (LC) como uma situação educativa significativa. A LC desempenha um papel de extrema importância durante a primeira infância, não apenas no contexto do desenvolvimento da linguagem, mas também ao fortalecer os laços afetivos com os pares, estimular a imaginação, ampliar a compreensão de mundo, despertar o hábito da leitura nas crianças e apoiar o desenvolvimento emocional, uma vez que muitos livros exploram as emoções (Calleja, Gavira, Aguilar, 2018; Beker, 2013).

Assim, a LC impulsiona o desenvolvimento cognitivo, uma vez que instiga as crianças a pensarem de forma crítica e a estabelecerem conexões no contexto da história entre fatos e personagens. Além disso, a LC desempenha um papel fundamental na contribuição do processo de alfabetização, que começa muito cedo, quando a leitura se inicia em casa Torr (2019). Posteriormente irá contribuir para a preparação de aprendizagens futuras ao longo da vida.

A leitura para crianças pequenas oferece vantagens em muitos aspectos do desenvolvimento infantil, Egan (2019). Na educação infantil a atividade de leitura compartilhada desempenha um papel de promotor cognitivo, o ato de ler utilizando diferentes objetos ou materiais, pode aumentar o foco de concentração e envolve processos de memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Portanto, as interações com objetos durante a leitura compartilhada promovem a autorregulação e contribuem para a melhoria da atenção e concentração, conforme apontado por Rodriguez et al. (2017).

Dado o compartilhamento e a socialização fomentados pelo uso dos objetos, estas situações educativas (SE), sabendo que contextos específicos dão origem as aprendizagens (Brossard,2001; Tapparel, 2015 e Estrada- Gómez, 2019), essas pesquisas proporcionam uma visão sobre como as ações intencionais e o planejamento de atividades educativas onde o controle é permitido para as crianças tornam-se uma poderosa estratégia para influenciar ações, gestos e diálogos dos estudantes.

É de suma importância estabelecer uma conexão entre esses conceitos e as situações educativas de leitura compartilhada, bem como o uso dos objetos na educação infantil, como objetivo de examinar de que forma as SE podem contribuir para o desenvolvimento das FE, como apontam os estudos de Estrada-Gómez (2019), Rodriguez & De los Reyes (2021).

Levando em consideração os aspectos teóricos e metodológicos mencionados, este estudo pretende caracterizar os processos atencionais relacionados ao funcionamento executivo durante situações educativas de leitura compartilhada de uma história “Jacaré, não”, sobre o uso cotidiano de objetos com crianças de cinco anos da educação infantil. Buscamos entender qual o papel que os objetos podem desempenhar no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, e como as situações educativas de leitura compartilhada com a inserção dos objetos, contando com a ação pontual da professora, podem contribuir para a emergência desses processos.

Método

A pesquisa está fundamentada em um estudo observacional, transversal descritivo-exploratório que envolve os registros de áudio e vídeo de uma turma de terceiro ciclo de uma escola de educação infantil da rede particular de ensino do Distrito Federal. A escolha dessa escola justificase, porque no momento que foi solicitado a autorização no comitê de ética em pesquisa, ainda havia algumas restrições por conta da pandemia de COVID-19 e poucas escolas recebiam visitantes. Nesse momento, muitas escolas ainda não haviam voltado 100% presencialmente as aulas, a escola pública também funcionava com diversas restrições.

A gestão da escola acredita fortemente na formação continuada de professores, além de incentivar, promover e fomentar em suas práticas a importância da pesquisa e formação continuada voltada à primeira infância. Desse modo, não hesitou em abrir suas portas, tornando-se colaboradora desse estudo. A pesquisa, conta com a participação autorizada de 9 crianças, todas com 5 anos de idade, estudantes do terceiro ciclo da educação infantil.

Além das crianças, este estudo contou com a participação de duas professoras, uma participante da aplicação do piloto da atividade, 42 anos, com 20 anos de atuação na educação infantil com mestrado em comunicação. A segunda professora, 33 anos, possui pós-graduação em psicopedagogia e conta com 5 anos de experiência no ensino infantil.

Os instrumentos utilizados para registro na coleta de dados, foram dois *smartphones* (Xiaomi *redmi note*, Apple *Iphone 13*) e uma *tablet* (Huawei *Matepad T10*), garantindo assim que as gravações fossem feitas a partir de ângulos diferentes. Isso permitiu capturar detalhes ricos das imagens e garantir a qualidade do som. Os dados foram expostos através de uma comparação entre os dois momentos. Para isso, foram desenvolvidas duas categorias com base na análise microgenética de dados. Onde são empregados processos de identificação de sessões, episódios e cenas, que possibilitaram a elaboração de uma descrição minuciosa das interações, destacando situações que claramente ilustram o objetivo da pesquisa. Tomio, Shroeder & Adriano (2017) essa abordagem metodológica de análise, se baseia na perspectiva histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, difundida por Vygotsky. No qual, a atenção está voltada as minúcias das ações dos sujeitos.

As sessões englobam os registros completos em cada contexto, os episódios correspondem a cada situação educativa de LC e as cenas são os recortes de segmentos relevantes para a pesquisa. Gráficos com dados numéricos de porcentagem de tempo de atenção dirigida à tarefa, serão utilizados a fim de indicar a atenção das crianças durante cada situação educativa de leitura compartilhada.

A proposta de análise também considera indicadores tais como: falas, ações, gestos e comportamentos, tornando-se uma fonte altamente relevante de informações sobre FE nas situações de leitura compartilhada. O conjunto de todas essas informações fornecerá elementos de diversas naturezas, que possibilitaram uma análise mais profunda da situação.

Os dados abordados neste estudo requereram a formulação de estratégias metodológicas relacionadas com observação, aplicação e avaliação de piloto, que permitiu demonstrar a forma como a atividade seria registrada e implementada. A escolha do livro foi fundamentada na narrativa de ações cotidianas, que envolvem o uso de objetos pelo personagem central, Luísa.

A análise dos dados prioriza a compreensão do conceito de situação educativa, ao mesmo tempo em que considera os elementos que envolvem a relação entre professor, objeto e crianças, conhecida como relação triádica. No entanto, as situações educativas permitem a consideração das

dinâmicas educacionais na sala de aula, nas quais as interações não se limitam apenas à relação entre professor, objeto e criança em nível individual.

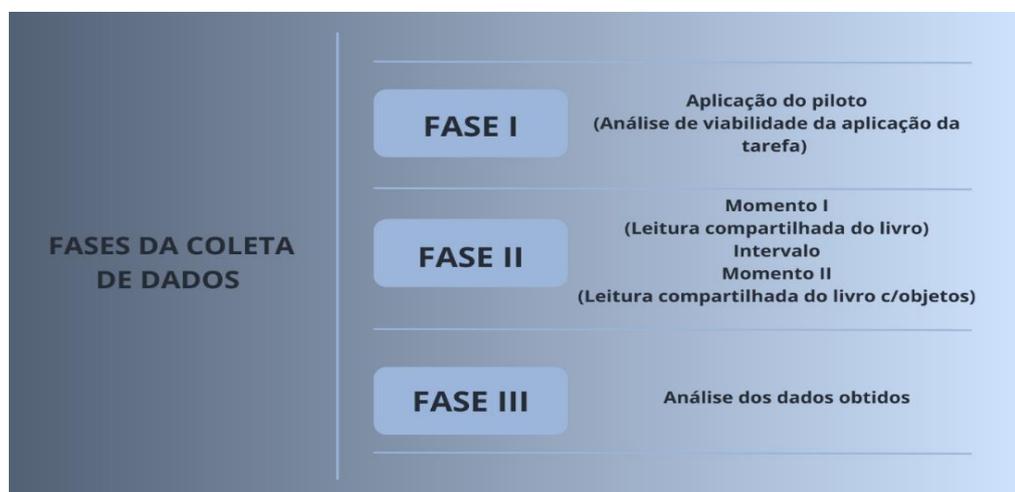
Elas também podem envolver subgrupos de alunos ou até mesmo dinâmicas da turma como um todo. Em determinados momentos, os professores conduzem interações de natureza mais abrangentes, como explicações, por exemplo, e que revelam aspectos relacionados com as ações que surgem em sala de aula.

O registro e a análise dessas situações possibilitam observar e descrever os processos de atenção em relação ao funcionamento executivo e ao uso de objetos, nos casos que a professora propiciou tais usos. Isso nos permite entender como esses processos podem contribuir para o desenvolvimento das funções executivas, com foco particular no tempo de atenção (ON/OFF), bem como a ocorrência de ações de autorregulação nas crianças.

Alguns dos dados desta pesquisa poderão, no futuro, levantar questionamentos sobre potenciais relações entre o uso da materialidade pelas crianças, a conexão que a professora pode fazer dessa materialidade com a situação educativa em sala de aula na promoção de atividades que permitam que as crianças potencializem sua autorregulação, o seu foco de atenção e conseqüentemente seu o desempenho escolar.

O projeto foi desenvolvido com base em critérios de observação que abrangeram tanto o contexto da pesquisa como momentos específicos que envolveram a seleção cuidadosa de materiais para a coleta de dados. A seguir, será delineado o processo metodológico utilizado para a coleta e a análise de dados. Para isso, foram estabelecidas fases, designadas por números sequenciais, indicando sua ordem para uma compreensão mais clara, conforme demonstra a figura 6.

Figura 6 Quadro descritivo das fases da coleta de dados.



Assim, o processo de coleta de dados teve início com a realização do piloto (*Fase I*). O piloto foi realizado com a participação voluntária de uma professora do terceiro período da educação infantil de uma turma de turno integral.

O objetivo do piloto foi avaliar os contextos que envolviam as crianças e a leitura do livro apenas, bem como a introdução dos objetos durante a leitura do livro, as interações verbais, as ações e gestos das crianças, as ações da professora e a dinâmica geral da situação educativa.

Após a fase de pilotagem, deu-se início à fase definitiva de coleta de dados. Essa etapa foi iniciada após a obtenção da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A autorização está registrada sob o número de CAAE 58 595822.30000.5540, e o recebimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Uso de Imagem e som, assinados pelas famílias, autorizando a participação das crianças.

Nesse contexto, 25 crianças foram convidadas a participar da pesquisa. As famílias receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com um QR Code, que possibilitava o acesso a um vídeo no qual a pesquisadora fornecia informações e esclarecimentos sobre a pesquisa. Foram recebidas autorização de participação de 9 crianças.

Análise de resultados

A análise de dados desempenha um papel importante na pesquisa, possibilitando obter significados relevantes das informações que foram coletadas. Por meio de uma análise criteriosa é possível identificar modelos, direções, variáveis e diversas relações que decorrem a partir do objeto de estudo. Esta análise vai permitir a validação ou não dos objetivos propostos neste estudo, permitindo conclusões fundamentadas em evidências. Com os dados coletados, foram definidas três categorias para análise:

Análise preliminar dos dados – Observações preliminares foram realizadas sem a utilização de software ELAN, as observações consideram as ações, falas e gestos dos participantes, observados individualmente durante a duração do vídeo. Para identificação dos sujeitos foram utilizadas iniciais C1(o) para criança, seguido de número de identificação, exemplo: C1 = criança 1, C2 = criança 2 e assim sucessivamente.

Os dados serão expostos em tabelas que contemplam observações de cada criança participante, as observações também contemplam a professora participante, com intuito de observar

a sua prática mediante a não utilização dos objetos e a utilização dos objetos, uma vez que suas ações e gestos influenciam diretamente nas SE.

Análise dos dados com utilização do software – Após a análise preliminar das vídeo gravações, a análise dos dados é conduzida utilizando o software ELAN (Version 6.4) (2022). *Nijmegen: Max Planck Institute For Psycholinguistics, The Language Archive*. ELAN é uma ferramenta de descrição para gravações de áudio e vídeo.

Os vídeos são inseridos no software, o qual possibilita uma avaliação precisa das ações. No caso, foram definidas as categorias de atenção ON/OFF de cada criança participante em cada SE proposta. De acordo com Rengifo-Herrera (2023), a análise feita por meio desse programa, incorpora tanto a dimensão temporal quanto a espacial, capturando a sincronia e as relações temporais existentes nos usos e interações com a presença da materialidade.

Para a realização da análise, são considerados os seguintes elementos: atividade (que corresponde a SE de leitura compartilhada), categoria de análise (atenção ON/atenção OFF), episódios(E1) – LC sem objetos e (E2) – LC com objetos.

Interpretação dos dados – Por fim, a codificação aqui proposta em consonância com o estudo de Rengifo-Herrera (2023), influenciado pela abordagem proposta por Rodriguez e Moro (1999), possibilita a estruturação sistemática das categorias, com a inclusão de complementos nas contribuições de Estrada-Gómez (2019).

Assim, os dados serão organizados conforme as categorias definidas (atenção ON/OFF). A utilização do software viabiliza uma análise criteriosa, permitindo a comparação do tempo de atenção de cada criança participante neste estudo. Adicionalmente, isso nos possibilitará observar os processos relacionados ao controle inibitório e à flexibilidade cognitiva, que são essenciais para o foco de atenção. Isso resultará em uma descrição minuciosa das interações, destacando situações que claramente ilustram o objetivo da pesquisa. Isso inclui a geração de gráficos com dados numéricos do tempo de porcentagem, que descreve o tempo de atenção em cada situação educativa.

análise de resultados – Os resultados são apresentados de forma a descrever o tempo de atenção ON/OFF em cada situação, tabelas e gráficos são utilizadas para uma melhor exposição das informações, a discussão abordará a interpretação dos resultados obtidos, estabelecendo suas conexões com o conhecimento atual na área de estudo.

A seguir, será apresentada uma explicação detalhada dos procedimentos de coleta de dados. Inicialmente será realizada uma descrição da prova piloto e da análise cognitiva da tarefa, que ocorreu na fase de pilotagem, seguida por um relato dos encontros com a professora. Por fim, será fornecida uma descrição minuciosa do procedimento de aplicação da atividade definitiva, análise dos dados e resultados.

Piloto

A Fase 1 da pesquisa corresponde com a Aplicação do Piloto e a Análise da viabilidade da aplicação da tarefa. Essa primeira fase permitiu identificar os seguintes aspectos: atenção e participação das crianças durante as SE de leitura compartilhada; interação das crianças/livro/história; interação das crianças e os pares; funcionalidade de aplicação de perguntas para o envolvimento das crianças durante a LC; atenção e engajamento das crianças durante a LC, que permitiram descrever reações, expectativas e interações; postura da professora em conduzir a SE, permitindo a livre expressão das crianças; competência de interpretação das crianças sobre a história “ *Que livro doido*”, “ *Jacaré não é brinquedo, é animal*”, desafios da professora em utilizar objetos, executar a leitura da história; mudanças na interação das crianças durante a leitura com os objetos; variação de comportamento entre as diferentes situações educativas, sem e com objetos.

A aplicação do piloto possibilitou a análise da utilização do material proposto, a avaliação das potenciais vantagens e dos desafios relacionados à sua implementação, a observação da prática da professora e suas estratégias de leitura durante a atividade educativa de leitura compartilhada, assim como outras situações citadas anteriormente.

ACT – Análise Cognitiva da Tarefa

Após a aplicação do piloto, foi conduzida uma análise abrangente dos elementos envolvidos na tarefa, a fim de compreender a essência da atividade proposta, as implicações cognitivas que poderiam emergir durante a prática da leitura compartilhada. Portanto, adaptada a proposta de Otálora (2019) de ACT- análise cognitiva da tarefa, abordagem que envolve diversas técnicas de análise qualitativa de dados, com o intuito de caracterizar as atividades subjacentes ao desempenho dos sujeitos ao solucionarem uma tarefa ou mesmo para descrever e analisar a tarefa em questão.

Assim, considerando a proposta da autora, a pesquisadora propôs um encontro com a professora participante, para que juntas pudessem analisar alguns aspectos relacionados à tarefa empreendida nessa etapa. Para isso foram considerados os seguintes questionamentos: o número de

objetos utilizados durante a leitura, uso dos objetos pela professora (quais as percepções dela ao utilizá-los?), tempo de duração da leitura, se o livro selecionado era pertinente aos objetivos pretendidos e a configuração dos dois momentos de LC.

Após analisadas as informações, conseguimos examinar as possibilidades que a tarefa oferecia e o que ela possibilitava alcançar. Deste modo, os dados obtidos nesta etapa nos permitiram perceber que era viável atingir os objetivos estabelecidos com a SE, a proposta constituiu cenário privilegiado para avaliar a emergência das FE com ênfase na atenção.

Com isso, também foi igualmente evidente que algumas modificações se faziam necessárias na tarefa. Em conjunto com a professora, foram discutidas as modificações, que incluem:

I - Número de objetos selecionados - Mesmo que as crianças tenham mantido sua atenção por mais tempo, durante a ação com os objetos, a quantidade selecionada (23), estava tornando a história mais demorada e fazendo com que algumas crianças ficassem mais impacientes, além de ter tornado a ação confusa para a professora na hora de retirar os objetos da caixa, de acordo com o evento que acontecia no livro. Assim, optou-se por reduzir de 23 para 10 objetos aleatórios que aparecem na história.

II – Leitura parcial da história - Foi observado que, a leitura do livro deveria ser dividida em duas partes, continuando a acontecer em dias distintos, o livro não deve ser lido de uma só vez, deve-se considerar a pausa de um dia entre ambos os momentos.

A primeira parte da leitura deve ser realizada sem o uso de objetos e a segunda parte com os objetos. Aqui consideramos que ao ler em sua integridade se tornava enfadonho para as crianças, possibilitando uma situação desfavorável para o interesse. A intenção com a tarefa era também proporcionar uma SE leve e descontraída.

III – Inserção de cinco perguntas - Considerando os níveis pertinentes ao contexto educativo na qual se baseia a proposta de Otálora (2019) que leva em conta: I. Análise da estrutura da tarefa; II. Análise da demanda cognitiva em níveis de desempenho potencial e III. Análise de desenvolvimento real.

A partir desses elementos foi repensado o reconto da história, o qual foi substituído por cinco perguntas simples e diretas, que seriam feitas às crianças pela professora, ao término da leitura com o uso dos objetos ainda na roda. Foi considerado esse momento para observar (memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) a atenção.

Além disso, essa substituição foi pensada porque a história aconteceria pela terceira vez, mesmo que recontada pelas crianças, se tornaria muito repetitiva o que poderia acarretar numa perda de sentido da atividade. Na tabela abaixo as perguntas elaboradas, para serem feitas as crianças, após a leitura com os objetos.

Tabela 1 Quadro de perguntas

PERGUNTAS
Quem são os personagens da história?
Sobre o que é a história?
Quais os objetos aparecem na história?
O que a Luísa leva na mochila para a escola?
O que a Luísa faz quando chega da escola?

Fonte: Pesquisadora

Certamente, o processo que ocorre tanto na aplicação do piloto, como na coleta definitiva dos dados, foi cuidadosamente elaborado, levando em consideração as contribuições e opiniões da professora, conforme respaldado pelo trabalho de Santos-Barros (2023) e Dias-Nascimento (2023).

Encontros prévios com a professora

Durante uma semana ocorreram dois encontros com duração de 30 minutos cada, nos quais a pesquisadora e a professora se reuniram com o propósito de discutir aspectos relacionados à relevância do uso dos objetos, o tipo de atividade, os conceitos abordados na pesquisa.

Assim, os encontros tiveram a intenção de promover uma troca de conhecimento e não apenas fornecer diretrizes sobre o que fazer durante as SE, mas possibilitar um espaço com abertura para diálogo e troca de ideias, que contribuíssem não somente com este estudo, mas que também pudesse influenciar as práticas educacionais da professora.

Deste modo, permitiu-se um espaço para que a professora fosse vista não apenas como sujeito da pesquisa, mas que viesse se tornar colaboradora no processo. Nesse sentido, a sua participação desde o início da definição das SE, permitiu a geração de dados, considerando suas contribuições nas ações que a princípio devem acontecer, em meio ao diálogo que se estabelece com a pesquisadora.

E na partilha de conhecimento, contribuindo com o olhar atento e a escuta sensível de quem conhece a sala de aula e as crianças que ali participavam, que é possível dar visibilidade para que essa professora que está em sala de aula, possa se perceber também por meio de suas práticas pedagógicas como uma autora, pesquisadora, protagonista de processos que resultem cada vez mais em SE bem definidas.

Dessa forma, o diálogo ampliou a possibilidade de identificação de situações que pudessem envolver os objetos, caso a professora decidisse usá-los em suas práticas cotidianas. Com o encontro foi identificado que a professora não possuía familiaridade com a pragmática do objeto, nem com os demais conceitos empregados na SE a ser trabalhada.

Além desses dois encontros, um encontro posterior foi solicitado pela pesquisadora durante a fase de ACT, para que juntas pudessem avaliar a tarefa empreendida durante a pilotagem, esse encontro adicional durou em torno de 1 hora. A professora que havia participado durante a aplicação do piloto desligou-se da instituição, tornando necessário o convite a uma nova professora para participar. Antes do início da coleta de dados, ocorreu uma reunião prévia com essa nova participante.

O propósito desse encontro foi permitir que a pesquisadora esclarecesse os objetivos deste estudo e introduzisse alguns dos conceitos abordados, e para que lhe fosse apresentada a proposta definida anteriormente, considerando as alterações aplicadas consideradas com a ACT. A professora concordou com a proposta e no encontro foi identificado pela pesquisadora, que essa professora também não detinha familiaridade com os conceitos apresentados.

Além disso, a pesquisadora compartilhou o livro, que foi entregue à professora para que ela pudesse fazer uma leitura prévia e conhecer a história. A professora ajustou esses dois momentos ao seu plano de ensino semanal, e incorporou uma atividade de leitura do livro e a criação de um desenho do jacaré com toda a turma em outro momento.

Resultados

Os resultados do trabalho de pesquisa serão apresentados seguindo a seguinte estrutura:

Descrição geral dos dados coletados durante a Fase 1. Piloto

A atividade foi explicada por meio de encontros que antecederam a aplicação. Os dados foram coletados a partir de observações registradas no diário de campo, sem utilização de recursos de áudio e vídeo. Foram considerados os registros feitos por parte da pesquisadora. Durante essa fase, foram conduzidas duas observações na sala de aula em momentos de leitura compartilhada pela professora.

O piloto do projeto foi dividido em quatro momentos distintos, todos envolvendo a prática de leitura compartilhada pela professora com o livro “Jacaré, não”. A aplicação desses momentos foi planejada considerando os objetivos do projeto.

O primeiro momento da pilotagem ocorreu uma semana após definidas as ações entre a pesquisadora e a professora participante, bem como após explicações sobre a temática do projeto de pesquisa. Nesse estágio, a professora realizou a leitura do livro, porém, sem utilizar os objetos mencionados na história durante a situação educativa.

Nesse momento, estiveram presentes 14 crianças, com idades variando entre 4 e 5 anos, acompanhadas pela professora auxiliar da turma. Após a organização da sala para o evento, a professora contextualizou a presença da pesquisadora na sala e explicou que estaríamos juntos por mais uma vez, após essa breve introdução, a professora organizou a rotina no quadro, junto com as crianças, e em seguida a leitura do livro teve início.

As crianças demonstravam expectativa pela atividade, no início da história, estavam deitadas no chão, interagindo entre si, o que gerava certo nível de ruído na sala. Apesar disso, a maioria delas conseguiu manter a atenção na história, embora algumas conversassem ou tentassem chamar a atenção (distrair) de seus colegas.

A professora não interrompeu as conversas que surgiram durante a leitura, mesmo diante do constante movimento das crianças. Havia crianças deitadas, sentadas à vontade, sentadas de pernas cruzadas, em movimento constante, fazendo perguntas antes mesmo da história começar; que *“livro você vai ler?”* *“Quem é essa que está aqui?”* (referindo-se a pesquisadora.), *“Por que você escolheu esse livro?”* *“Essa profe nova que vai ler o livro?”* (referindo-se a pesquisadora). *“Eu já conheço livro, profe!”* *“Esse livro parece que é engraçado!”*

A professora permitiu que as crianças se expressassem livremente durante a maior parte do tempo, não se incomodou em momento algum com a movimentação das crianças, com a euforia ou quando interagiam entre si, conversando ou brincando. Durante todo tempo da leitura do livro, a professora inseriu perguntas, de acordo com os episódios que aconteciam na história, a professora utilizou perguntas como: *“O que será que a Luiza come?”* *“O que será que ela vai fazer de atividade na escola?”* *“Por que será que a Luiza tem um jacaré?”* *“Será que ele é de verdade ou será que é de brinquedo?”* *“O que ela vai levar na mochila?”*, com isso, a professora foi buscando inserir as crianças no contexto da situação educativa, o que de fato efetivou a participação das crianças.

Essas perguntas não foram pré-estabelecidas junto à pesquisadora, elas surgiram durante a situação educativa, o que demonstra disposição da professora em não se limitar apenas a leitura do livro físico, mas que percebe o momento da leitura como um momento potencial para desenvolver fala, pensamento e imaginação.

As crianças correspondiam as perguntas respondendo com entusiasmo, muitas tentando responder primeiro, ou respondendo ao mesmo tempo, alguns professores vendo a situação poderiam considerar um momento caótico, porém esse momento é descrito pela professora como “um momento de livre participação”.

Aqui, foram captadas breves cenas que descrevem a fala de uma criança “*que livro doido!*”, outras repetiam e afirmavam a fala do colega, em um dado momento uma outra criança resolveu sentar-se, depois outras sentaram-se também, uma das crianças pediu aos colegas silêncio, fazendo o seguinte som: “*xi*”, colocando o dedo indicador sobre os lábios.

Ao término da história uma criança pegou o livro, sentou-se no colo da pesquisadora e “leu” a história passando sequencialmente as páginas, sua fala condizia com as ilustrações do livro.

Logo após esse momento, a professora e a pesquisadora tiveram um pequeno espaço e puderam conversar, a professora afirmou que a intenção dela, é de fato permitir que as crianças se sintam à vontade para falar, questionar, participar, explorar de todas as formas possíveis o momento da história e para que a aprendizagem seja significativa as crianças não precisam estar sentadas, caladas e “quietas prestando atenção”.

O segundo momento da pilotagem envolveu a introdução dos objetos durante a leitura. Para essa etapa, foi empregada uma caixa amarela que continha 23 objetos selecionados e que foram mencionados no livro. O quadro a seguir apresenta a lista dos objetos escolhidos para esse momento, juntamente com imagens do livro e da caixa utilizada.

Figura 7 Quadro de objetos utilizados na aplicação do piloto



Fonte: Pesquisadora

Esse momento ocorreu três dias após a primeira ação desta fase de pilotagem. A leitura não pôde ser realizada no período matutino, como é de costume na rotina diária das crianças, devido a demandas adicionais que surgiram para a professora. Portanto, não foi possível realizar a leitura conforme originalmente planejado entre a pesquisadora e a professora.

Assim, a leitura compartilhada ocorreu no período vespertino, precisamente no final da tarde, por volta das 16h30, quando as crianças já estavam reunidas, aguardando a chegada de suas famílias, uma vez que o turno dessa turma encerrava às 17h00. Participaram desse momento 14 crianças.

Observou-se que, embora a professora conhecesse a sequência da história e soubesse que os objetos seriam introduzidos de acordo com os eventos do livro, representando cada ação de Luiza, ela inicialmente se sentiu desorientada devido à quantidade de objetos e não seguiu a sequência correta entre a leitura e os objetos. No entanto, posteriormente, ela conseguiu associar os objetos corretos a cada ação da personagem.

No início da história, as crianças demonstraram maior atenção e a professora conduziu a leitura de forma a envolver as crianças, pedindo-lhes para mencionar o nome dos objetos. Nesse momento, as crianças interagiram menos entre si em comparação com o primeiro momento de leitura,

quando o livro estava sendo lido sem a presença dos objetos. Vale destacar que, nesta fase a professora não permitiu o manuseio dos objetos pelas crianças. Algumas crianças fizeram a tentativa de manuseio dos objetos, foram para mais perto da professora, esticavam o braço para pegar os objetos, mas a professora se esquivava, colocava os objetos para traz de seu corpo para evitar que as crianças manuseassem e pedia para que se afastassem, pausando a leitura.

Esse episódio chamou a atenção da pesquisadora, pelo fato de no primeiro momento ela afirmar que gosta de permitir que as crianças estejam à vontade. Esse episódio não foi justificado pela professora.

À medida que a história se aproximava do fim, a maioria das crianças já estava deitada e havia conversa entre elas. Algumas comentavam sobre a história, enquanto outras pareciam perder o interesse interagindo entre si, fazendo barulho e demonstrando uma agitação maior em comparação a primeira leitura.

Essa inquietude pode ser explicada pelo cansaço de ter feito tantas atividades durante o dia e por já estar próximo a chegada dos responsáveis para buscá-los. Diferente da primeira SE, desta vez, a hora do conto não aconteceu no primeiro horário como de costume, embora esses fatores estivessem presentes, ainda foi possível observar crianças envolvidas na discussão da história.

Esta fase previa um terceiro momento, no qual as crianças seriam convidadas a contar a história usando os objetos como apoio. Infelizmente, esse estágio não pôde ser executado devido a algumas situações enfrentadas pela professora, assim ela precisou se ausentar da sala de aula em várias ocasiões. Portanto, também não foi possível realizar essa atividade posteriormente devido às limitações de tempo disponível.

Ficou claro perceber a participação ativa das crianças em ambas as situações, as crianças trouxeram a sua interpretação da história, quando expressam: “ *que livro doido*”, “ *jacaré não é brinquedo é animal*”. Também é possível perceber que há uma mudança na interação das crianças quando os objetos são apresentados, elas expressam surpresa, entusiasmo e tentam interagir com os mesmos.

A postura da professora também teve destaque tanto na primeira situação quando permite a livre participação das crianças, quanto na segunda situação em que não permite o manuseio dos objetos, além disso foi nítido observar os desafios que enfrentou, não apenas com a quantidade de

objetos utilizados, mas em administrar a situação quando as crianças tentaram fazer o manuseio dos objetos.

Aplicar o piloto permitiu identificar como o material proposto foi utilizado, avaliar as possibilidades e dificuldades associadas ao seu uso, atuação da professora e suas estratégias de leitura e condução das demandas emergentes durante a SE. Permitiu observar a atenção e participação das crianças durante as SE, a interação delas entre si/o livro/história/professora. A utilização de perguntas auxiliou a envolver as crianças no contexto da SE, o que permitiu observar reações, expectativas, interações e tentativas de inibição de distração (conforme citado anteriormente, no exemplo da criança que pede silêncio).

Descrição da Primeira Observação - Leitura Compartilhada sem o Uso dos Objetos

Durante a primeira observação foi registrada na atividade, a participação de 6 crianças (4 meninas e 2 meninos) das 9 autorizadas a participar. A atividade teve duração de 4 minutos. Considerados os ajustes identificados na ACT, esse momento, a professora inicia lendo apenas a primeira metade do livro sem a utilização de objetos. Essa estratégia foi deliberadamente planejada para avaliar a concentração das crianças ao ouvirem a leitura apenas com o livro em exposição.

Sentada em uma cadeira, a professora realiza a leitura do livro com uma entonação de voz envolvente, mantendo o livro virado para as crianças para que possam acompanhar cada situação narrada. Embora as crianças estejam inquietas e em constante movimento, elas demonstram interesse na história, mantendo-se envolvidas com a narrativa.

Os dados coletados nesse contexto serão utilizados para realizar uma análise comparativa do nível de atenção *ON/OFF* das crianças em relação à situação em que a outra metade da história é lida com a presença dos objetos.

Descrição da Segunda Observação Leitura Compartilhada com o Uso dos objetos

Depois de considerado o intervalo de um dia, ocorre a segunda atividade, com duração de 5 minutos, nove crianças participaram da atividade (sendo 5 meninas e 4 meninos).

Neste momento, a professora realiza a leitura da segunda metade da história e introduz os objetos selecionados. Essa etapa também foi cuidadosamente planejada com o objetivo de observar o foco de atenção *ON/OFF* das crianças durante a leitura do livro em conjunto com os objetos.

Durante a primeira SE sem os objetos, a professora pareceu estar mais focada em realizar a leitura do livro, nesse segundo momento com os objetos, ela mudou um pouco a sua abordagem. Ao em vez de ler apenas o livro de forma linear, ela fez pausas na leitura de modo estratégico, fazendo perguntas as crianças sobre o enredo, os personagens e as expectativas a respeito do que aconteceria nas próximas páginas do livro.

Desse modo, proporcionou-se uma interação mais dinâmica e participativa, enriquecendo a experiência de leitura. A professora permaneceu com a mesma entonação de voz, de modo leve e descontraído ela manteve a SE como uma experiência significativa para as crianças.

Durante esse momento de leitura, as crianças permaneceram menos agitadas, mais atentas e em alguns momentos conseguiram inibir situações de distração. As crianças participaram respondendo perguntas da professora, demonstrando interesse pelo que acontecia e mantendo o foco de atenção por mais tempo.

Ao promover uma atmosfera mais interativa a professora pode enriquecer a SE de leitura compartilhada. Embora nesse momento, tenha sido introduzida uma caixa contendo objetos selecionados, contidos na história e estivesse prevista a utilização pelas crianças, a professora optou por não permitir que as crianças manuseassem.

Ela preferiu retirá-los da caixa conforme a história fosse avançando, com isso ela conseguiu controlar o ritmo de leitura e manteve o foco nas interações com as crianças.

Abaixo tabela 2, descreve os objetos utilizados nesse momento da leitura:

Tabela 2 Objetos utilizados na coleta de dados

Objetos	
Livro	Cola
Calça	Travesseiro
Jacaré	Tartaruga
Massinha	Barco
Lápis	Boneca(Naninha)

Fonte: Pesquisadora

Descrição geral dos dados coletados durante a Fase 2.

Os resultados da Fase 2 estão compostos por dois momentos, sendo o primeiro a situação educativa de leitura compartilhada sem envolver o uso ou a apresentação de objetos por parte da

professora. O segundo corresponde com a situação educativa com objetos que poderiam ser apresentados para as crianças.

A situação planejada foi co-construída junto com a professora ao longo do processo, tendo 3 encontros onde foram definidos os detalhes da atividade. Os momentos I e II estão organizados a partir de três níveis de fornecer informações sobre os resultados obtidos.

O **primeiro nível** corresponde a uma contextualização descritiva do que aconteceu na observação: A ideia desse nível é realizar uma descrição detalhada da situação, indicando a partir de turnos o que ocorreu durante o momento 1 que corresponde a 1'38", onde participaram 6 crianças e o segundo momento que corresponde a 1'00" onde participaram 9 crianças, junto com a professora. A escolha desses trechos corresponde à identificação de dois momentos em que as ações e gestos das crianças capturam mais a atenção da pesquisadora.

O **segundo nível** corresponde com a descrição das porcentagens identificadas nos tempos de atenção das 6 crianças. A análise se deriva dos tempos de atenção identificados a partir do Software ELAN. Os tempos foram registrados e foram produzidos gráficos de bolhas. Esse tipo de gráfico se utiliza de valores x, y e z o que permite dar um volume ou tamanho para cada bolha. Esse gráfico indica que as porcentagens mais altas são representadas por bolhas maiores. O gráfico vem acompanhado de uma breve relação com os turnos do nível 1. Dessa forma, o gráfico ilustra o volume de atenção e o associa com os detalhes obtidos na descrição anterior.

Por fim, o **nível 3** corresponde com os gráficos de densidade de anotação do ELAN 6.5. Esses gráficos mostram as relações temporais das ações das crianças durante o tempo analisado nos vídeos. Dessa forma, fica ilustrado o que aconteceu com cada criança no que tange aos processos de atenção durante as atividades sem e com o uso de objetos por parte da professora.

Momento I: Leitura compartilhada do Livro sem o uso de objetos por parte da professora.

A) Descrição e contexto da Situação Observada.

Momento I Episódio I.

Os dados a seguir são apresentados em tabelas que expõem informações referentes a cada criança, o tempo e a ação, a partir da análise dos dados obtidos na SE 1 que não contempla a utilização dos objetos. O vídeo analisado tem a duração de 1:38", nesse momento 6 crianças são observadas.

A. Criança 1.

Tabela 3

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 -00:00:05	Apesar de movimentar o corpo, mexer nos pés, por mão no rosto, balançar o corpo para os lados, demonstra interesse pela leitura.	
Atenção OFF	00:00:05- 00:00:06	Olha para trás desviando a atenção.	
Atenção ON	00:00:06- 00:00:29	Mantem-se atento a leitura.	
Atenção OFF	00:00:29 - 00:00:31	Desvia atenção olhando para o lado.	
Atenção ON	00:00:31 - 00:00:34	Mantem-se atento a leitura.	
Atenção OFF	00:00:34 - 00:00:35	Desvia o olhar para o lado.	
Atenção ON	00:00:35 - 00:00:40	Atento a leitura.	
Atenção OFF	00:00:40- 00:00:43	Movimenta o corpo, desvia o olhar em direção ao lado oposto da leitura.	
Atenção ON	00:00:43 - 00:01:38	Volta a manter a atenção a leitura.	

B. Criança 2.

Tabela 4

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:21	Apesar de demonstrar-se atento a leitura, também demonstra inquietude, movimenta o corpo, sem perder a atenção a leitura.	
Atenção OFF	00:00:21- 00:00:22	Desvia a atenção para os colegas.	
Atenção ON	00:00:22-00:00:33	Mantem interesse pela leitura, porém o corpo permanece inquieto (em movimento constante), põe mão no rosto, mexe o corpo, mãos nos sapatos	
Atenção OFF	00:00:33- 00:00:38	Corpo em movimento, desvia o olhar para o colega ao seu lado, balança o corpo para frente e para trás, olha novamente para o colega, senta-se em cima soa joelhos, continua balançando o corpo para frente e para trás. Mantém a atenção desviada. Sentado sobre uma das pernas, envolvendo-a com os braços.	
Atenção ON	00:00:38 - 00:00:54	Mantém atento a leitura.	
Atenção OFF	00:00:54 - 00:01:27	Desvia a atenção novamente.	
Atenção ON	00:01:27- 00:01:34	Volta a manter atenção.	
Atenção OFF	00:01:34- 00:01:38	Desvia a atenção, senta-se sobre uma das pernas envolvendo-a com os braços	

C. Criança 3.

Tabela 5

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:42	Mantem a atenção, joga o corpo para o lado na tentativa de ver melhor o livro.	
Atenção OFF	00:00:42 – 00:00:42	Desvia o olhar do livro, fica de cócoras com uma das mãos apoiadas no chão, corpo em movimento.	
Atenção ON	00:00:42 – 00:00:44	Sentada sobre as pernas, levanta-se ficando de joelhos e vai em direção a professora para olhar o livro. Continua balançando o corpo na tentativa de ver melhor o livro.	
Atenção OFF	00:00:44 – 00:01:32	Mantem-se a movimentar, corpo em movimento, fica de cócoras novamente, mãos apoiadas no chão.	
Atenção ON	01:32:00 - 00:01:39	Mantem-se de cócoras, movimenta-se, mas volta a atenção para o livro. Voltar a sentar-se, não se movimenta mais,	

demonstra mais atenção. Inclina-se para o lado desviando-se da colega que fica a sua frente. Volta a ficar de cócoras para ver melhor o livro.

D. Criança 4.

Tabela 6

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 – 00:00:45	Joga o corpo para o lado na tentativa de ver melhor, desviando-se da colega a sua frente. Mantem a atenção na história.	
Atenção OFF	00:00:45 – 00:00:48	Dedo no nariz, desvia o olhar para o dedo quando o retira do nariz, olhando para o que possivelmente tirou do nariz.	
Atenção ON	00:00:48 – 00:00:55	Mantêm-se olhando a leitura.	
Atenção OFF	00:00:55 - 00:00:58	Dedo no nariz, desvia novamente o olhar para o dedo e perde o foco de atenção da leitura, desvia o olhar para baixo para o lado, coloca a mão no chão.	
Atenção ON	00:00:58 - 00:01:00	Cruza as mãos, descruza as mãos, bate uma mão na outra, sacode as mãos. Volta a cruzar as mãos. Inclina o corpo para o lado, colocando a mão sobre o ombro da colega, afastando-a para que possa ver melhor a leitura. Inclina o corpo para o lado. Mantem a atenção na leitura	
Atenção OFF	00:01:00 - 00:01:01	Desvia novamente a atenção, esfregando os dedos um no outro, desvia o olhar para esse gesto.	
Atenção ON	00:01:01 - 00:01:36	Volta a manter atenção.	
Atenção OFF	00:01:36 – 00:01:39	Desvia o olhar para uma das mãos, perdendo a atenção.	

E. Criança 5.

Tabela 7

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:36	Mantem o foco de atenção na leitura, põe a mão na boca, toca rapidamente na colega, comenta algo não identificado no áudio.	Verbalização não identificada.
Atenção OFF	00:01:36 - 00:01:37	Desvia rapidamente o olhar para os colegas.	
Atenção ON	00:01:37 - 00:01:38	Mantem atenção na leitura.	

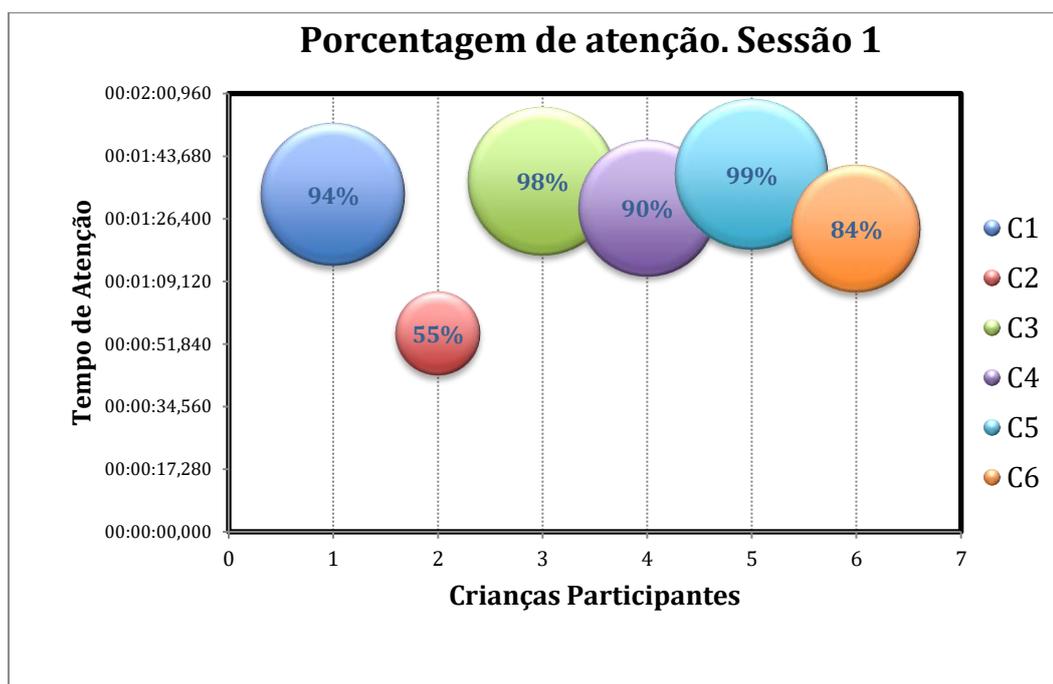
F. Criança 6.

Tabela 8

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:27	Mantem atenção na leitura.	
Atenção OFF	00:00:27- 00:00:31	Desvia a atenção da leitura, coloca a mão no rosto, coça o rosto, mantém o olhar nos colegas.	
Atenção ON	00:00:31- 00:00:53	Mantem atenção na leitura.	
Atenção OFF	00:00:53- 00:01:05	Se distrai com facilidade, desvia o olhar para os colegas.	
Atenção ON	00:01:05–00:01:39	Volta a demonstrar atenção a leitura.	

Abaixo, gráfico 1 de bolhas, que descreve a porcentagem total de atenção ON durante o momento I de leitura.

Gráfico 1 - Gráficos de bolhas com porcentagens de atenção. Momento I



Discussão Gráfico 1.

Os dados descritos no gráfico I indicam que há atenção sustentada das crianças na tarefa, pois mesmo sem a inserção dos objetos, as crianças conseguem manter o seu foco atencional na SE. Alguns aspectos observados, nos fazem perceber que contribuíram para que o percentual de atenção ON fosse elevado. A interatividade da professora ao conduzir o momento de leitura, a forma como envolve as crianças na situação, instiga a participação. Aqui podemos fazer referência ao importante papel do adulto na condução da situação, mesmo quando não há o envolvimento dos objetos por parte da criança, Moro e Rodriguez,(1999).

A escolha do livro também é um fator considerado relevante, por ser atrativo e possuir os requisitos compatíveis a faixa etária, além disso, a organização física do espaço, o ambiente favorável e preparado, e uma abordagem cuidadosa por parte da professora, auxiliam na participação das crianças, favorecendo para que as crianças se concentrem na atividade em questão. Aqui podemos ressaltar a importância do planejamento na educação infantil, Zabalza (2007).

A interação social das crianças, tanto com o professor quanto entre elas mesmas, também deve ser enfatizada como um fator que promove engajamento. A presença física da professora, seus gestos, entonação de voz, auxiliam a criar um ambiente dinâmico e comunitário, nesse contexto um ponto que devemos destacar é a relevância dos gestos da professora. A esse respeito, alguns autores fornecem evidências de que os gestos poderiam desempenhar funções de autorregulação precoce

(Basilio e Rodriguez 2011; Basilio e Rodriguez 2017; Delgado et.al 2010; Moreno-Llanos 2018; Rodriguez e Palacios 2007; Rodriguez e Cols 2017). (Guevara, Moreno-Llanos & Rodriguez.

Análise do momento I Leitura compartilhada sem o uso dos objetos

Essa situação educativa, sugere que as crianças estão engajadas e por isso conseguem manter a atenção durante a leitura compartilhada pela professora. Mesmo sem a utilização dos objetos e tendo desviado a atenção em alguns momentos, considerando assim que esteja OFF.

Alguns fatores observados nessa SE sem o uso dos objetos, fizeram com que as crianças mantivessem o foco de atenção, são eles: abordagem da professora ao conduzir a leitura de forma interativa; a forma como leu o livro possibilitou estimular o interesse das crianças, além disso, a própria escolha do livro, sendo atrativo e adequado a faixa etária das crianças, interessante e com figuras.

Outro fator foi a interação social das crianças, a presença da professora ao ler o livro, gestos, fala, entonação de voz, permitiu uma dinâmica social no ambiente, o que criou um senso de comunidade e engajamento, fazendo com que as crianças permanecessem concentradas. A abordagem da professora ao conduzir a leitura, utilização de técnicas como; perguntas sobre a história; sugerindo o que será que vai acontecer, instigando a curiosidade das crianças tornou a situação mais dinâmica.

Também foi observado o interesse pessoal das crianças por leitura e pela história, o que motivou prestar a atenção, esse fator é um indício de que as crianças têm contato assíduo com situações de leitura compartilhada, o qual está relacionado a rotina estabelecida em sala de aula, com momentos constantes de leitura pela professora, com seleção previa de livros e planejamento de atividades relacionadas a leitura.

Dessa forma, as crianças mostram-se familiarizadas com a rotina de leitura no cotidiano. Isso as acostuma ao ambiente e as expectativas, e faz com que elas estejam familiarizadas a essas situações. O que facilita a concentração e conseqüentemente, a manutenção do nível de atenção por períodos mais longos.

Um aspecto muito importante observado nesse contexto, é a organização do espaço, um ambiente sem muitos estímulos visuais, sem distrações excessivas, sala ampla, sem excesso de luz artificial, espaço suficiente para que as crianças possam ficar confortáveis e a vontade, temperatura ambiente agradável, sem muito barulho.

A combinação desses fatores mostra como cada detalhe influenciou positivamente as competências das crianças em manter a atenção durante a leitura compartilhada. Essa análise destaca a importância de um ambiente preparado e de uma abordagem pedagógica cuidadosa, para promover o engajamento e a participação ativa das crianças nos momentos de leitura compartilhada. Momento II: Leitura compartilhada com o uso de objetos.

A) Descrição e contexto da Situação Observada. Momento II

Os dados a seguir são apresentados em tabelas que expõem informações referentes a cada criança, o tempo e a ação, a partir da análise dos dados obtidos na SE II que contempla a utilização dos objetos. O vídeo analisado tem a duração de 1:00”, nesse momento 9 crianças são observadas.

A. Criança 1.

Tabela 9

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:01	Mantem atenção	
Atenção OFF	00:00:01 - 00:00:03	Desvia o olhar para o lado perdendo a atenção.	
Atenção ON	00:00:03 - 00:01:00	Volta a manter a atenção.	

B. Criança 2.

Tabela 10

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
-----------	-------	-------	---------------

Atenção ON	00:00:00 - 00:00:01	Mantem atenção
Atenção OFF	00:00:01 - 00:00:03	Desvia o olhar para o lado perdendo a atenção.
Atenção ON	00:00:03 - 00:01:00	Volta a manter a atenção.

C. Criança 3.

Tabela 11

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:00	A leitura se inicia e a criança mantém seu foco de atenção do início até o fim da sessão.	

D. Criança 4.

Tabela 12

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:00	A leitura se inicia e a criança mantém seu foco de atenção do início até o fim da sessão. No tempo de 00:00:13 faz gesto de afirmação com a cabeça.	

E. Criança 5.

Tabela 13

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:00	A leitura se inicia e a criança mantém seu foco de atenção do início até o fim da sessão. No tempo de 00:00:32 sorri. No tempo de 00:00:42 volta a sorri.	

F. Criança 6.

Tabela 14

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:00	A leitura se inicia e a criança demonstra atenção, está com mãos cruzadas e mantém a posição de estar sentada com pernas cruzadas e a cabeça apoiada sobre as mãos. No tempo de 00:00:01 até 00:00:03 faz o movimento de levantar a cabeça, mantém-se de mãos cruzadas. A partir do tempo de 00:00:04 até o tempo de 00:00:26 faz o gesto de abrir e fechar as mãos, movimenta o corpo devagar para os lados, mas mantém a atenção. No tempo de 00:00:27 volta a apoiar a cabeça sobre as mãos cruzadas. Em 00:00:47 volta a apoiar a cabeça sobre as pernas cruzadas e braços mantendo a atenção.	

G. Criança 7.

Tabela 15

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:01:00	Inicia-se a leitura, e a criança demonstra atenção, no tempo de 00:00:09 sorri, leva mão a boca, sorri no tempo de 00:00:17 até 00:00:49 tira a mão da boca e a leva até um dos olhos, em 00:00:53 coloca a mão na boca novamente, mantém a atenção até o fim.	

H. Criança 8.

Tabela 16

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:06	Inicia-se a leitura demonstrando atenção.	
Atenção OFF	00:00:06 - 00:00:07	Desvia o olhar perdendo atenção na leitura.	
Atenção ON	00:00:07 - 00:00:09	Volta a manter a atenção na leitura.	
Atenção OFF	00:00:09 - 00:00:10	Desvia o olhar, esfrega os olhos com as mãos.	
Atenção ON	00:00:10- 00:01:00	Volta a manter o foco de atenção na leitura.	

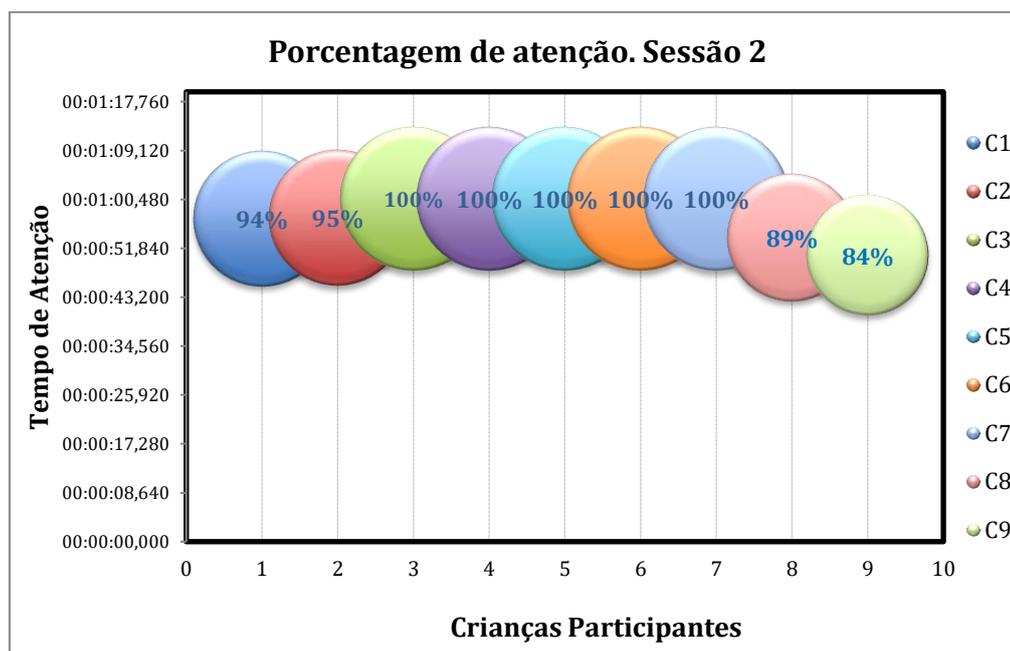
I. Criança 9.

Tabela 17

Categoria	Tempo	Ações	Verbalizações
Atenção ON	00:00:00 - 00:00:16	Inicia-se a leitura e demonstra atenção.	
Atenção OFF	00:00:16 - 00:00:27	Desvia o olhara para baixo 5 vezes perdendo o foco de atenção pela leitura.	
Atenção ON	00:00:27 – 00:01:00	Pisca os olhos três vezes, mas mantém a atenção.	

Abaixo, gráfico 2 de bolhas, que descreve a porcentagem total de atenção ON durante o momento II de leitura.

Gráfico 2 - Gráficos de bolhas com porcentagens de atenção. Momento II



Discussão do Gráfico II.

O gráfico 2 revela que há eficácia na SE com o uso dos objetos, refletida pelo alto índice do percentual de atenção das crianças. Há indicadores de interesse das crianças pela leitura da professora. Destacamos a variação nos focos de atenção das crianças, que podem estar relacionadas a inserção dos objetos durante a SE. Desse modo os objetos podem ter possibilitado o controle cognitivo das crianças, conforme Rodriguez,2022).

Em suma, a análise dos dados apresentados permite concluir que a situação foi eficaz em manter a atenção das crianças por um período prolongado. Deste modo considerando que as FE que podem emergir em diversos contextos e que alguns privilegiam a sua emergência, como a que se dá a partir da promoção de situações educativas,(Freitas e Baptista, 2017). Nesse momento, quando a professora mostrou o jacaré, as crianças demonstraram entusiasmo e apresentaram gestos de satisfação. Esse episódio pode estar relacionado ao fato de que a habilidade de focar a atenção pode ser promovida em contextos lúdicos, Fernandez (2006), como momentos de leitura onde há a inserção dos objetos, fornecendo assim, suporte para emergência do foco atencional.

Além disso, a interação da professora com a SE, seu engajamento, a forma como conduziu a situação também é fator de destaque, desse modo, como Freitas e Baptista (2017) afirmam, o desenvolvimento da atenção é um processo mediado por signos, e pela qualidade das mediações que cercam o cotidiano das crianças. Portanto as mediações da professora durante a leitura, contribuíram positivamente para que as crianças mantivessem a atenção sustentada.

Os números apresentados equivalem a proporção de atenção que cada criança teve durante a situação educativa de leitura compartilhada com o uso dos objetos. Todas as crianças apresentaram uma alta taxa de atenção ON, variando entre 89% e 100%.

Os dados afirmam um alto nível de envolvimento e interesse por parte das crianças pela SE. A alta taxa de atenção ON, aponta que a atividade promovida foi atraente, envolvente e adequada a faixa etária e desenvolvimento das crianças participantes.

Além disso, um ponto importante a considerar nesse contexto é que, mesmo havendo variação nos focos de atenção das crianças, embora todas estivessem envolvidas, algumas conseguiram estar ligeiramente mais focadas que a outra, mantendo o nível de atenção em 100%.

Essa variação é considerada natural e pode refletir diferenças individuais nas preferências, interesses ou competências de concentração e autorregulação. Devemos considerar que os níveis de desenvolvimento cognitivo e emocional também influenciam nas competências das crianças em manter o foco e a atenção.

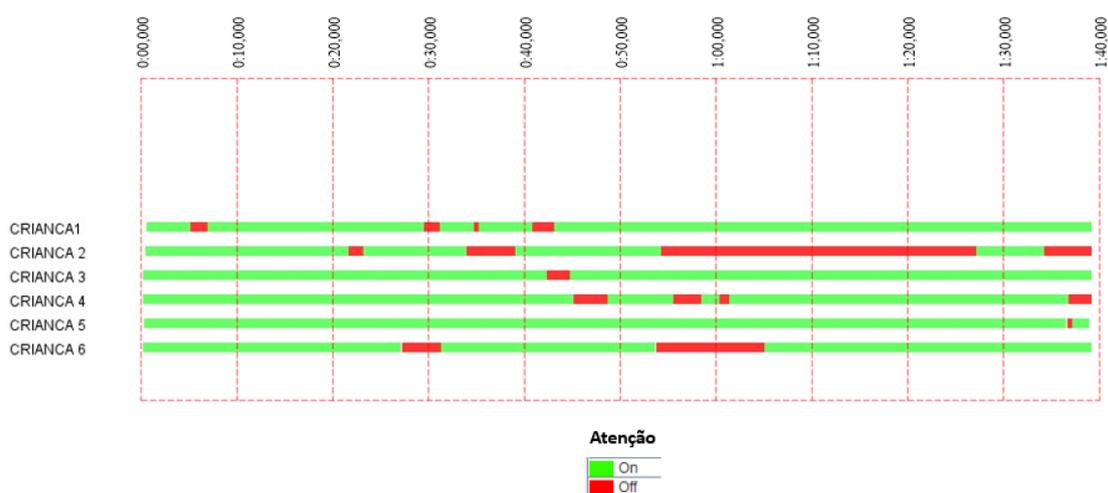
Um fator que também devemos levar em conta é que, algumas crianças conseguem manter a atenção em porcentagens elevadas devido a seus gostos e preferências, porém, nessa SE fica claro que o livro escolhido a seleção de objetos introduzidos a leitura compartilhada, despertou um interesse maior nas crianças.

Além desses destaques, vale ressaltar a importância do ambiente de aprendizagem, isso remete ao conceito de situação educativa e as propostas de (Estrada-Gómez, 2021; Brossard, 2001). Conforme visto anteriormente. Portanto pensar a qualidade da atividade, as mediações do adulto, o ambiente, são fatores que contribuem fortemente para o sucesso das SE.

Assim, a análise desses dados permite afirmar que a SE proposta foi eficaz em manter a atenção ON das crianças por mais tempo.

Gráficos de Densidade dos Momentos I e II das Situações de Leitura Compartilhada

Gráfico 3 - Gráfico de Densidade de Anotações da situação educativa. Momento I



Nome da Leitura compartilhada sem o uso dos objetos Duração 1'38",000	
Tempo	0:00.000 0:10.000 0:20.000 0:30.000 0:40.000 0:50.000 1:00.000 1:10.000 1:20.000 1:30.000 1:40.000
Criança 1	<p>C1 apresenta 5 momentos de atenção ON e 4 momentos de atenção OFF. O tempo de atenção ON corresponde a 94 % do tempo total do registro. Durante esse período, C1 ficou observando a leitura em um tempo total de 00:01:31 nos momentos ON a soma do valor total que correspondem a atenção OFF foi de 00:00:07.</p>
Criança 2	<p>C2 apresenta 4 momentos de atenção ON e 4 momentos de atenção OFF. O tempo de atenção ON corresponde a 55% do tempo total do registro. Durante esse período, C2 ficou observando a leitura em um tempo total de 00:00:54 nos momentos ON, a soma do valor total que corresponde a atenção OFF foi de 00:00:42.</p>
Criança 3	<p>C3 apresenta 2 momentos de atenção ON e 1 momento de atenção OFF. O tempo de atenção ON corresponde a 98% do tempo total do registro. Durante esse período C3 ficou observando a leitura em um tempo total de 00:01:36 nos momentos ON, a soma do valor total que corresponde a atenção OFF foi de 00:00:02.</p>
Criança 4	<p>C4 apresenta 4 momentos de atenção ON e 4 momentos de atenção OFF. O tempo de atenção ON corresponde a 90% do tempo total do registro. Durante esse período C4 ficou observando a leitura em um tempo total de 00:01:28 nos momentos ON, a soma do valor total que corresponde a atenção OFF foi de 00:00:10.</p>

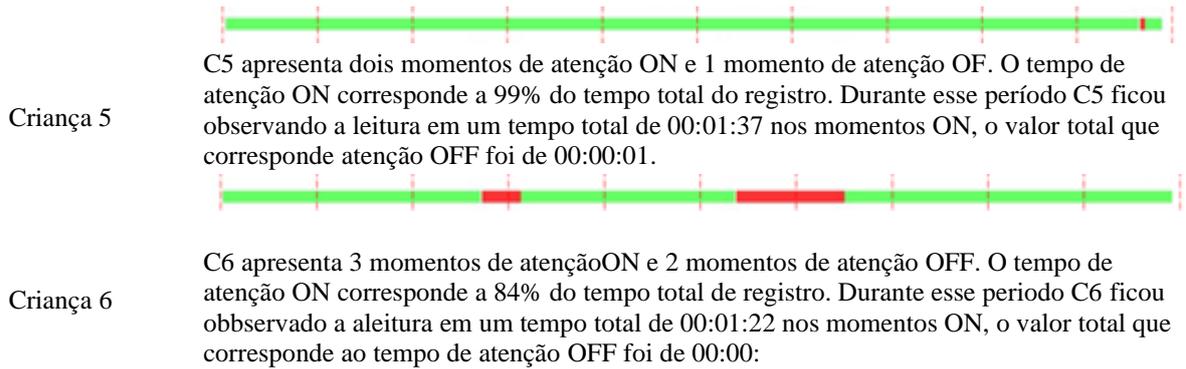
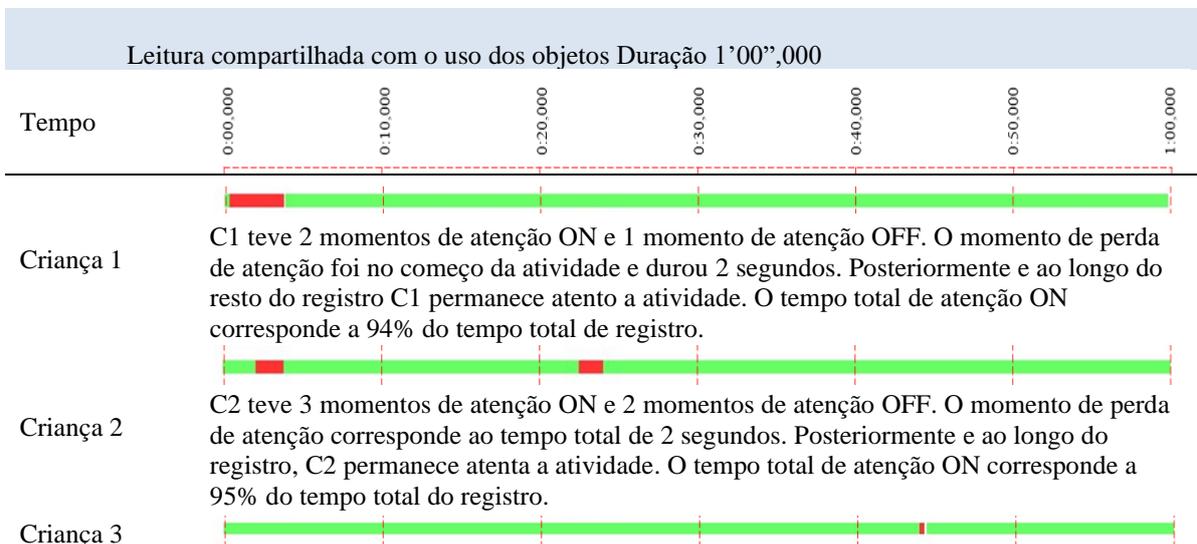
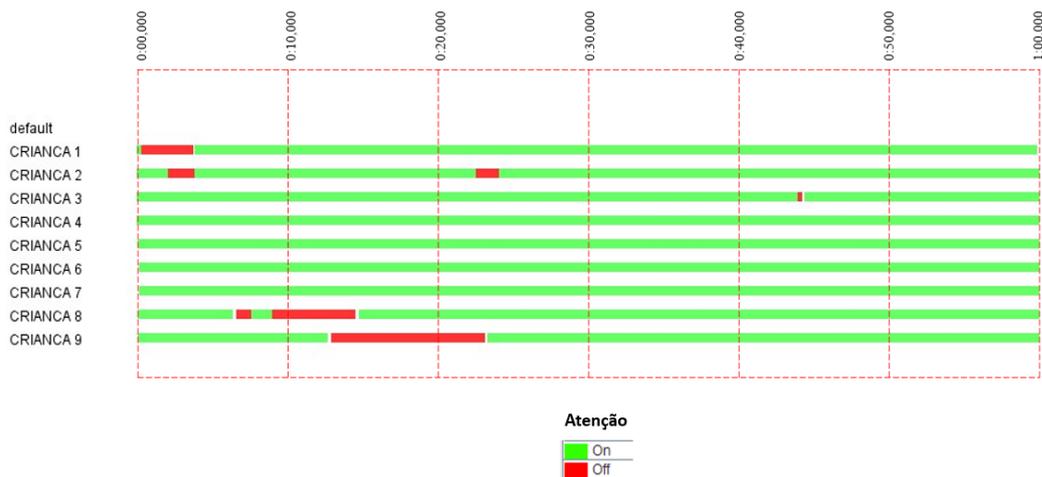
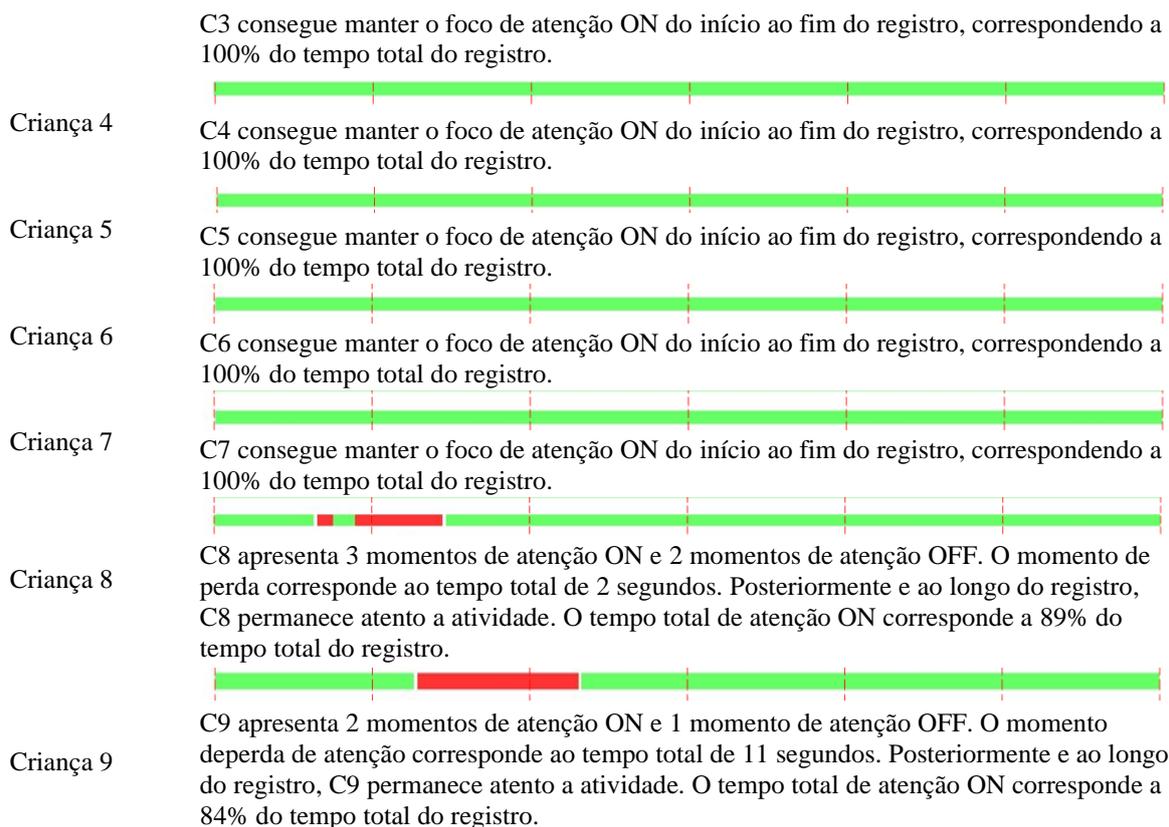


Gráfico 2 - Gráficos de Densidade de Anotações das situações educativas. Momento II





Análise de atenção das crianças considerando momentos I e II de leitura compartilhada.

C1.

A criança 1, apresenta um alto índice de atenção ON na sessão I, apresentando um percentual que atinge 94% do tempo total da sessão, apesar de em alguns momentos apresentar a atenção OFF, demonstrando o corpo inquieto e desviando o olhar em algumas situações.

Na sessão II, C1 consegue manter o seu tempo de atenção em 94%, desta vez desviando o olhar apenas uma vez. Nesta situação, os objetos chamam a sua atenção à medida que vão sendo retirados da caixa pela professora, fazendo com que C1 mantenha o seu foco de atenção na história.

As ações de C1 durante a sessão II sugerem que a criança conseguiu manter o controle sobre as distrações e focar a atenção na leitura. Os objetos funcionaram como âncora para manter a atenção fixa na atividade.

C2.

Durante a sessão I a criança apresentou um índice de atenção de 55%, C1 manteve-se mais inquieta, mesmo nos momentos que mantinha o olhar voltado para a leitura da professora. Não

obstante, na sessão II, C2 consegue focar por mais tempo a sua atenção, à medida que os objetos iam sendo apresentados durante a história. O foco de atenção ON, chegou a 95% do tempo total da sessão.

Nesse momento, C2 desvia a sua atenção da leitura em apenas um momento. Podemos mostrar que, a apresentação dos objetos ampliou a percepção e compreensão das situações que envolviam o enredo da história que estava sendo lida, fazendo com que C2 mantivesse o interesse pela SE durante um tempo maior do que a sessão I.

Houve uma melhora substancial no tempo de atenção, esse aumento coincide com a apresentação dos objetos. Essa situação, sugere que eles serviram como estímulo visual durante a leitura. Portanto é possível afirmar que parece existir algum tipo de relação entre a inserção dos objetos e o aumento do engajamento da atenção no caso de C2.

C3.

Na sessão I, C3 atinge 98% de atenção ON do tempo total da sessão. A criança apresenta durante toda sessão a tentativa de inibição, buscando esquivar-se de situações que o impedem de ter uma adequada visualização do momento de leitura, bem como de poder acompanhar o relato feito por parte da professora. Nessa situação, C3 desvia seu olhar da leitura em apenas um momento. Na sessão II, C3 apresenta um tempo de atenção de 100%, mantendo o foco de atenção ON do início ao fim da leitura.

C4.

A criança apresenta um percentual de 90% de atenção ON durante a sessão I. C4 apresenta duas tentativas de inibição, quando faz esforço para visualizar melhor o livro. Apesar de apresentar tempo elevado de atenção ON, durante a sessão I e mantendo-se com o olhar atento a leitura, a criança parece ter mais dificuldades com regular a atividade do seu corpo. Ele se movimenta bastante e mexe o corpo, se sentando em diferentes posições.

Na sessão II, C4 apresenta o percentual de 100% de atenção ON, demonstra atenção do início ao fim da leitura, mantém-se observando os objetos, à medida que vão sendo apresentados pela professora. A criança demonstrou um engajamento contínuo da atenção, acompanhando a leitura e observando os objetos apresentados, indicando maior nível de concentração e participação na atividade.

C5.

A professora inicia a sessão I e C5 apresenta foco de atenção ON, mesmo apresentando ações distrativas, como; mão na boca, tocar o colega, fazer comentário. Mesmo com essa ação, C5 prioriza olhar para a professora, enquanto faz o comentário para o colega. C5 desvia o olhar rapidamente em apenas um momento, atingindo um percentual de 99% de atenção ON na leitura. Na sessão II, C5 apresenta o foco de atenção de 100%, mantendo o foco de atenção contínuo, destacando-se por seu envolvimento ativo na leitura e demonstrando expressões de satisfação em momentos específicos da história, principalmente quando a professora mostra o jacaré.

C6.

Na sessão I, C6 alcança 84% de atenção ON do tempo total da sessão, demonstrando distração em dois momentos, desviando o olhar e realizando gestos como; coçar o rosto, além de se distrair facilmente com os colegas. Entretanto, na sessão II, C6 aumenta seu tempo de atenção ON para 100%, embora ainda demonstre algumas ações como; movimento de levantar a cabeça, cruzar e descruzar as mãos, movimentar o corpo lateralmente enquanto apoia a cabeça.

C7, C8 e C9

C7, C8 e C9 não participaram da sessão I, assim consideramos a relevância dos dados em que participam da sessão II. Nessa SE, C7 apresenta um tempo de atenção ON que equivale ao percentual de 100%. Foi observado que os objetos, chamam a sua atenção para a leitura da professora do início ao fim da sessão. C7 apresenta gestos de sorrir, mão na boca, mãos nos olhos.

C8 atingiu um percentual de 89% de atenção ON durante essa sessão. A criança desvia o olhar da história por dois momentos, C9 apresenta um percentual de atenção de 84%, mesmo desviando o olhar, desvia o olhar para baixo em 5 momentos, além disso, C9 pisca os olhos 3 vezes.

A SE revelou alguns fatores que contribuíram para o engajamento das crianças durante a leitura compartilhada pela professora. Mesmo com a ausência dos objetos, os dados fornecem indicadores bastante interessantes, que permitem inferir que as crianças permaneceram com atenção ON na maior parte do tempo. A abordagem interativa da professora, a escolha do livro, a dinâmica social construída, a organização do ambiente, além do interesse das crianças por leitura, influenciou positivamente para este resultado.

Pode-se inferir que as crianças já possuíam experiências prévias relacionadas à leitura compartilhada, conforme os dados, que apontam para indicadores resultantes da inserção de práticas planejadas e adequadas à faixa etária no cotidiano das crianças participantes deste estudo.

Com base na análise microgenética do momento II, podemos concluir que a SE de leitura com o uso dos objetos, foi altamente envolvente. O alto índice de atenção sugere que a atividade foi adequada a proposta e despertou interesse generalizado entre as crianças, promovendo a atenção das crianças por mais tempo que a situação sem o uso dos objetos.

Considerando o contexto da abordagem dos objetos, de acordo com (Rengifo-Herrera e Alencar, 2023), situações educativas planejadas que envolvem os objetos, podem ampliar processos de metacognição e autorregulação. Apesar da variação nos focos de atenção, o envolvimento das crianças foi consistente, demonstrando que a seleção cuidadosa de objetos e materiais, além de estratégias educativas consistentes, são essenciais na promoção do engajamento.

Assim, de acordo com (Rodriguez et al. (2017) os objetos permitem que as crianças criem sistemas de representação que dirigem a ação, que permitem prestar atenção e definir a forma de estabelecer metas e fazer análises. Em geral, foi observado que as crianças se adaptaram tranquilamente a ambas as SE. Todas demonstraram um índice satisfatório de atenção ON, nas duas situações, refletindo um envolvimento significativo com a SE, apesar da variação nos focos de atenção, o que é comum e influenciado por vários fatores.

Ao comparar os dados de atenção das crianças nas duas situações podemos identificar que houve, em casos específicos, um aumento dos períodos de foco e controle inibitório das ações nas crianças. Algumas delas que, na situação I, não conseguiam regular o seu corpo e focar a atenção do que estava sendo realizado, modificaram as ações indicando maior regulação (por tanto maior controle) sobre o seu corpo.

Isso está associado com aspectos que tem a ver com o controle inibitório e o funcionamento executivo. Como discutido ao longo do texto, as funções executivas permitem que exista uma regulação consciente de fatores que podem interferir na atenção e na compreensão de uma atividade. Nesse caso algumas das crianças (C1, C2, C3) indicaram mudanças que permitem inferir esse tipo de análise.

Considerações Finais

Considerando que os objetos favorecerem processos que conduzem ao desenvolvimento da autorregulação da ação e da aprendizagem, Rodriguez et al. (2017), os dados aqui analisados permitem inferir que há relevância na consideração dos usos dos objetos e destaca o entendimento sobre a importância de ações que envolvam, crianças/objetos/Professor/leitura compartilhada.

Os dados mostram como o envolvimento dos objetos favorecem os tempos que envolvem o foco de atenção das crianças na atividade. Os objetos parecem atrair o interesse adicional ao que está sendo descrito na história lida por parte da professora, ao modo que, os objetos permitem o desenvolvimento de interesse específico no roteiro.

Além disso, destacamos as ações da professora como leitora, garantindo uma experiência educativa que possa ampliar as possibilidades de aprendizado das crianças. Mesmo não tendo permitido o manuseio dos objetos por parte das crianças, conforme previsto no planejamento da SE, e sem haver uma conexão direta entre crianças e objetos, pode ser observado que a atenção era mantida durante a atividade.

Este estudo nos permitiu descrever que a utilização de objetos durante as situações de leitura compartilhada, proporcionou um ambiente favorável para que as crianças mantivessem o seu foco de atenção a leitura, durante um tempo maior do que a situação de leitura compartilhada que não contemplou o uso dos objetos.

Dessa forma, os objetos podem estar associados com a expansão de processos de metacognição e autorregulação, levando a um aumento significativo no pico de atenção em grande parte das crianças, alcançando até 100%, tornando-se um ponto de referência para ações que envolvem controle inibitório e flexibilidade cognitiva, possibilitando um maior engajamento atencional e envolvimento com a situação.

Portanto a prática de leitura compartilhada com o uso dos objetos, norteadas a um trabalho planejado, intencional, como situação educativa, conforme apresentamos nesse estudo, torna-se uma ferramenta eficaz na emergência de processos relacionados a atenção.

Além disso, criar consistência e regularidade na prática de LC, oferecer ambientes propícios, tranquilos e acolhedores, livros adequados a faixa etária e interesse das crianças, criar estratégias de leitura, fazer perguntas sobre a história, apontar ilustrações e inserir objetos, tornam a SE estimulante e atraente, oferecendo as crianças a uma atmosfera de leitura envolvente.

Com este estudo é possível afirmar que foi propiciada uma experiência educativa eficaz, que permitiu elevar o nível de atenção das crianças, auxiliando no desempenho cognitivo dos processos que envolvem atenção.

Produto técnico

Aplicativo –Bambini

Como produto técnico resultante desta pesquisa, será desenvolvido um aplicativo “*Bambini*”. Este irá oferecer um espaço de consulta dedicado a temas relacionados à leitura compartilhada, dentre eles, os temas abordados nesse estudo (Funções executivas, atenção, situações educativas), essenciais na educação infantil, dicas de leitura, sugestão de atividades e objetos.

Seu desenvolvimento tem o objetivo de apoiar principalmente educadores em seu fazer pedagógico, pais e profissionais da área, o aplicativo abrange os quatro pilares principais desse estudo, como citado anteriormente.

O aplicativo será organizado da seguinte forma:

Suporte especializado – Esse espaço é dedicado à consulta dos temas que contemplamos neste estudo. Aqui, educadores e pais podem usufruir de informações seguras e atualizadas, embasadas nos mais recentes estudos.

Breves tópicos que abordam os conceitos de Funções executivas, atenção, leitura compartilhada e situação educativa, aqui também estarão dispostos os links dos artigos que fundamentam tais conceitos. A ideia é que este espaço auxilie principalmente educadores, não só em seu dia a dia em sala de aula, mas em sua formação.

Minibiblioteca – Neste espaço é disponibilizado um acervo contendo livros recomendados de acordo com a faixa etária, organizados por temas, quando possível estão dispostos os arquivos em pdf, quando não, o link de onde podem ser encontrados. Além disso, aqui os usuários poderão encontrar dicas dadas por educadores e estudiosos do assunto, de forma que se possa promover uma experiência adequada à criança.

Recomendados - Esse espaço inclui uma seção com sugestão de objetos e atividades de acordo com o livro selecionado, para serem utilizados durante a leitura compartilhada.

Como ler uma história – Aqui são oferecidas orientações práticas, sobre como conduzir as situações de leitura compartilhada de forma atraente e envolvente.

Neste espaço, também estão dispostas sugestões e estratégias que auxiliem o educador a promover com que as crianças mantenham o foco durante a leitura feita pelo adulto, estimulando a participação da criança, tornando o espaço de leitura um espaço dinâmico e de participação.

Palavra do usuário - Aqui os usuários podem deixar registrado a sua experiência a respeito do livro que escolheram, trazer novas dicas e deixar sugestões. Com isso desejamos tornar o aplicativo um espaço de trocas, fortalecendo a interação entre pais e educadores, pais e pais, educadores e educadores, tornando-se uma grande rede na promoção da leitura infantil e conectando todos os envolvidos no universo da leitura compartilhada.

Deste modo, o desenvolvimento do aplicativo tem o objetivo de fortalecer a troca de experiências entre as pessoas engajadas na leitura compartilhada infantil. Auxiliando com dicas de recursos, sugestões de leitura, a fim de tornar a experiência da leitura um momento rico, além disso, tornar esse um espaço para a promoção do desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças em seus primeiros anos de desenvolvimento e em seus primeiros anos na escola.

O aplicativo estará disponível para plataforma Android e iOS, nas lojas Play Store e Apple Store. O aplicativo será responsivo o que permitirá se adequar a diferentes tamanhos de tela, bem como a orientação desta, em posição de retrato (vertical) ou paisagem (horizontal). O aplicativo será recomendado para uso em tablet na posição de paisagem, para os momentos de execução da leitura compartilhada. Desta forma, o espaço da tela será mais bem aproveitado para apresentação do conteúdo da leitura, permitindo ao educador ou responsável demonstrar às crianças determinadas situações da história. O aplicativo permitirá ampliar a tela (aplicar zoom) para permitir ao educador destacar determinados conteúdo.

Para uso do aplicativo será necessário a criação de login, que poderá ser feito por meio de login social, integrado ao Facebook, Google e iCloud. Com o login o usuário poderá fazer marcações de conteúdo, poderá colocar em biblioteca particular os conteúdos favoritos. Poderá ainda atribuir nota de avaliação para os conteúdos (até 5 estrelas) e comentar conteúdos na seção “Palavra do usuário”.

Referências Bibliográficas

[App responsivo: o que é e por que usar em seu negócio? - RankMyApp - https://rankmyapp.com/pt-br/app-responsivo/](https://rankmyapp.com/pt-br/app-responsivo/)

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. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 603–620. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9361-7>

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

Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation. Thema : Eclairage sur la cognition située et modélisations des contextes d'apprentissage*, 23(3), 423-439. Recuperado de [:https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3773/pdf/SZBW_2001_H3_S423_Brossard_D_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3773/pdf/SZBW_2001_H3_S423_Brossard_D_A.pdf)

Calleja, L.S, Gavera, R.B, Gavera, S.A(2018) El triángulo de la educación infantil: los cuentos, las emociones y las TIC <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2018.v1.i16.4>

Dimond, A. Executive Functions Article in Annual Review of Psychology · September 2012DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750 · Source: PubMed

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dias, N. & Seabra, G. A Funções executivas: Desenvolvimento e intervenção 2013 [\(1\) \(PDF\) funções executivas: desenvolvimento e intervenção \(researchgate.net\)](#)

Dias, N. P. & Reginfo-Herrea, F.J. (2023) Funções executivas, pragmática dos objetos e leitura compartilhada nos contextos da educação infantil Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasil

Elan (Versão 6.5) [Computer software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

Estrada, L F. (2019) *Materialidad y Prácticas Educativas en la Escuela Infantil con niños/as entre 1 y 2 años. Una aproximación cultural, semiótica y pragmática.* (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/688559>

Estrada-Gómez, L. F. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: El rol mediador de los maestros. In: Rodríguez, C; Reyes, J. L. de los. (Orgs). *Los Objetos son important: Acción educativa en la escuela infantil.* pp. 159-181.

Estrada, L. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: El rol mediador de los maestros. In: Rodríguez, C; Reyes, J. L. de los. (Orgs). *Los Objetos si important: Acción educativa en la escuela infantil.* pp. 159-181.

Góes, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50. abr, p. 9-25, 2000, ISSN 1678-7110.

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>)

Hoyone, C. & Egan, S.M. (2019). Shared Booking Reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *Na leambhog*, 12

Moro, C., y Tapparel, S. (2012). La situation éducative comme lieu de partage, de modification et d'appropriation de significations chez l'enfant. *Prisme*, 16, 35-36.

Mourão, G.I, (2023). O papel da materialidade na aprendizagem de aspectos fonêmicos em crianças de quatro e cinco anos de uma escola infantil e do campo. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília.

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to Action: Willed and Automatic Control of Behavior. In: R. J. Davidson., G. E. Schwartz, & D. E. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-Regulation* (pp. 1-14). New York: Plenum Press.

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: 23–43. <https://doi.org/10.1002/icd.1873>

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>)

Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós ISBN: 84-493-0640-X

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>)

Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: I.C.E (Universitat de Barcelona) - Horsori Editorial.

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

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

Rodríguez, C. The construction of Executive Function in Early Development: The Pragmatics of Action and Gestures

ISSN: 0018-716X (Print), e ISSN: 1423-0054 (Online)

<https://www.karger.com/HDE> 2022

Human Development

Tapparel, S. (2015). Situations éducatives, matérialité et développement psychologique. Etude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois. Tesis doctoral. Université de Lausanne https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EBBD6BA6DDB7.P001/REF

Tomio, D., Schroeder, E., & Adriano, G. A. C. (2017). A ANÁLISE MICROGENÉTICA COMO MÉTODO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL. *Reflexão E Ação*, 25(3), 28-48. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9525>

Torr, J. Infants' Experiences of Shared Reading with Their Educators in Early Childhood Education and Care Centres: An Observational Study *Early Childhood Education Journal* (2019) 47:519–529 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00948-2>

Welsh, M. C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future. In K.

McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167–187). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch9>

Zelazo, P.D & Carlson, M.S *Psychology & Neuroscience American Psychological Association* 2020, Vol. 13, No. 3, 273–298 University of Minnesota

ISSN: 1983-3288 <http://dx.doi.org/10.1037/pne0000208>