



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP

Eliane Silva Santos Rodrigues

Conte-me uma história e me dê objetos!
Leitura compartilhada e materialidade como estratégia para desenvolver
a consciência fonêmica, em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental 1

Tell me a story and give me objects!
Shared reading and materiality as a strategy to develop phonemic awareness in children
in the first year of Elementary School

Brasília, DF, 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP

Eliane Silva Santos Rodrigues

Conte-me uma história e me dê objetos!
Leitura compartilhada e materialidade como estratégia para desenvolver
a consciência fonêmica, em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental 1

Tell me a story and give me objects!
Shared reading and materiality as a strategy to develop phonemic awareness in children
in the first year of Elementary School I

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

Orientador: Francisco José Rengifo-Herrera

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof^a. Dra. Janaina Weissheimer (UFRN)

Prof^a. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (UnB)

SS237c SANTOS-RODRIGUES, ELIANE SILVA
Conte-me uma história e me dê objetos! Leitura
compartilhada e materialidade como estratégia para
desenvolver a consciência fonêmica, em crianças no primeiro
ano do Ensino Fundamental 1 / ELIANE SILVA
SANTOS-RODRIGUES; orientador FRANCISCO JOSÉ Rengifo-Herrera
. Brasília, 2026.
211 p.

Tese (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília,
2026.

1. Literacia. 2. Consciência Fonológica. 3. Consciência
Fonêmica. 4. Leitura Compartilhada. 5. Materialidade. I.
Rengifo-Herrera, FRANCISCO JOSÉ, orient. II. Título.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL	06
ARTIGO 1 - O uso associado da leitura compartilhada e da materialidade como estratégia para desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em processos de literacia: revisão integrativa	10
Introdução	11
Metodologia	15
Resultados	19
Discussão dos resultados	33
Considerações finais e limitações	34
Referências bibliográficas	36
ARTIGO 2 - O uso associado da leitura compartilhada e da materialidade como estratégia para o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças do primeiro ano do ensino fundamental 1, em uma escola pública do DF	38
Introdução	39
Metodologia	50
Resultados	90
Discussão dos resultados	153
Produto técnico	162
Considerações finais e limitações	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	172

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e acima de todos, minha eterna gratidão ao meu Deus, essência da minha existência. Aquele que planta sonhos em meu coração (como esse mestrado) e me dá tudo que é necessário para realizá-los.

À minha linda família que suportou minhas ausências e meu cansaço durante a execução desse trabalho. Em especial às minhas filhas, meus tesouros, Giovana e Isabela, pelos abraços e beijos carinhosos, pelo apoio, incentivo e por sempre me verem como um exemplo para vocês... nunca esquecerei das nossas comemorações e brindes para cada passo que eu dava! Obrigada por tudo!

Aos meus humildes pais, Francisco e Iraci, que mesmo não entendendo o que é um mestrado, sempre me disseram ter muito orgulho da minha conquista.

Aquele que nesse percurso, foi além do papel de orientador e se tornou um grande amigo. Meu querido professor Francisco, que me aceitou como sou e que me fez ver sentido em todo que fazíamos. Sempre me incentivando e me apoiando de formas inesquecíveis. Serei eternamente grata a ti, estarei sempre intercedendo para que Deus te recompense em seu trabalho e sonhos e que abençoe grandemente você e sua família.

Por fim, às minhas queridas amigas Thays Ferreira e Aline Costa, pelas mãos estendidas lá no início, para que eu pudesse entrar nesse processo; Ariana Karina, um anjo em forma de amiga que o Senhor colocou ao meu lado para me fortalecer nessa caminhada e; às minhas amadas Luluzinhas (Carolina, Elizabete, Shirley e Josefa). Muito obrigada pelas manhãs no monte, pelas orações, lágrimas e palavras proféticas liberadas sobre minha vida... Amo muito todas vocês!



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP

INTRODUÇÃO GERAL

A estrutura proposta para essa dissertação segue a alternativa de elaboração dissertativa de acordo com o modelo de *Thesis by Publication* conforme a Resolução N° 2 de 2018, que estabelece as condições gerais para a elaboração de trabalho final no PPGE/MP. Se compondo desta introdução geral, seguida de duas partes descritas em formato de artigo científico, sendo o primeiro artigo intitulado “Leitura compartilhada e materialidade para o desenvolvimento da consciência fonológica em processos iniciais da literacia: revisão integrativa”. O segundo que traz o tema “Leitura compartilhada e materialidade como estratégias na emergência da consciência fonêmica em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental”. Finalizando com a apresentação do produto técnico oriundo da pesquisa, intitulado **PROTOFONE - Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica**.

Considerando todas as perspectivas que circundaram a pesquisa e as (re)organizações que se fizeram necessárias ao longo do percurso, esse trabalho teve como objetivo geral: analisar como o uso associado da leitura compartilhada e da materialidade, mediante o uso de objetos descritos na história contada, favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças, em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental 1 (doravante EF1).

Como objetivos específicos destacamos as pretensões de:

- Ampliar a compreensão sobre a promoção de processos de literacia através do uso associado entre história e objetos;
- Analisar as interações ocorridas na tríade professor-objeto-estudante e as manifestações de aprendizagens suscitadas durante essas atividades;
- Avaliar o uso de metodologias e estratégias para desenvolver protocolos pedagógicos aplicáveis e que favoreçam o desenvolvimento da consciência fonêmica, mediante o uso desses elementos em sala de aula;
- Construir um protocolo de planejamento viável e aplicável em turmas de primeiro ano do EF1.

Na busca de alcançar tais objetivos, inicialmente pretendia-se desenvolver uma revisão sistemática. Contudo, diante das dificuldades que surgiram no percurso, como a restrição de estudos que envolvem o uso da materialidade nos processos de literacia, as instabilidades nas

bases de dados, a escassez de documentos identificados e relacionados com os critérios de busca e a longa demanda de reelaboração de estratégias de rastreamento de pesquisas, optou-se pela realização de uma revisão integrativa, ao invés da revisão sistemática.

Deste modo, foi realizada uma Revisão Integrativa para investigar e discutir as evidências e estudos científicos disponíveis na literatura sobre essas temáticas.

Em seguida, foi realizada a pesquisa empírica, cujo campo foi uma escola pública do Distrito Federal (doravante DF), que através de um planejamento minucioso, buscou analisar “se” e “como” o uso associado entre leitura compartilhada (doravante LC) e a inclusão da materialidade nas Situações Educativas favoreciam o desenvolvimento de indicadores relacionados à consciência fonêmica, em crianças de uma turma de primeiro ano do EF1.

Em seus resultados, a revisão integrativa realizada permitiu identificar que as práticas e os processos de literacia são temáticas debatidas e reconhecidas como parte fundamental do processo educacional. A consciência fonológica e a consciência fonêmica foram destacadas como competências essenciais ao desenvolvimento da criança. Porém, em contrapartida, os dados apontaram que, ainda não são muito debatidas e nem tão evidenciadas no ambiente acadêmico, pesquisas que abordem especificamente a relação da LC e da materialidade nas práticas de literacia, muito menos para o desenvolvimento fonêmico.

Quanto à pesquisa em campo, a investigação foi realizada mediante um planejamento que se compunha de observações e intervenções aplicadas em uma turma de primeiro ano do EF1, numa escola pública do Distrito Federal. Os participantes são a professora regente da turma, a monitora que lhe auxilia e os estudantes da classe.

Diante disso, a pesquisa empírica envolveu tanto observação não-participante, quanto participante no contexto e se caracterizou como um estudo observacional, transversal, não-experimental e descritivo-exploratório. Como instrumentos metodológicos para construção, análise e interpretação dos dados foram utilizados: observações não-participante; observação participante; entrevistas e; análise microgenética de vídeos.

Ao final da pesquisa em campo, foi evidenciado que o uso associado da LC com a materialidade para desenvolver competências de compreensão das palavras e dos sons contidos nelas se mostrou uma estratégia pedagógica profícua, possível de ser planejada e aplicada em sala, trazendo resultados para além dos esperados.

Contudo, embora os resultados indiquem essa viabilidade e aplicabilidade, a pesquisa aponta para a importância de se levantar reflexões sobre as dificuldades que os docentes têm para atuar em suas salas de aula, diante da sobrecarga de projetos e atividades pré-estabelecidas

que, muitas vezes, esgotam o tempo de trabalho dos professores nas escolas, o que afeta a qualidade de suas práticas pedagógicas.

A ausência de tempo livre, espaços criativos e de planejamento de médio e longo prazo na rotina docente, são realidades que podem se tornar um empecilho para a consolidação de processos que impactem, tanto as trajetórias de aprendizagem das crianças quanto as práticas de ensino dos professores.

De igual modo, a escassez de pesquisas e evidências sobre essa temática, sugere que um debate contínuo a respeito do tema e de suas premissas seja necessário, no intuito de embasar e fomentar propostas pedagógicas que provoquem mudanças fundamentais no ambiente educacional. Não somente pelas práticas de leitura e escrita voltadas para o desenvolvimento da CF em si, mas encorpando um grupo de estratégias que permitem o aguçamento dos parâmetros educativos e o aprimoramento das práticas pedagógicas, possibilitando, consequentemente, a melhoria das aprendizagens ofertadas.

Outro aspecto importante a se destacar diante dos resultados obtidos, é a importância que se deve dar, desde a Educação Infantil e mais intensamente nos primeiros anos do EF, à ampliação das possibilidades de compreensão, de análise e de aprendizagem de inúmeros conceitos pelas crianças, a partir da manipulação de objetos cotidianos. O uso de mais materialidade corriqueira e menos papel, caneta ou lápis pode ser uma via para que a aprendizagem dos processos de literacia sejam desenvolvidos de forma mais agradável e consistente.

Seguindo essas perspectivas e considerando todos os dados e resultados extraídos da pesquisa o **PROTOFONE**, criado ao final como produto técnico, foi construído a partir da observação das dificuldades e desafios enfrentados no chão da escola e é apresentado aqui como uma proposta de planejamento didático eficaz e exitosa, que mostra como o uso associado entre leitura compartilhada e materialidade pode ser incorporado à prática docente, com vistas a favorecer o desenvolvimento das crianças, em especial, no que se refere à aprendizagem das consciências fonológicas e fonêmica.

Baseado em concepções epistemológicas e teóricas, conceito e evidências científicas, ele permite ao educador se apropriar de um instrumento de planejamento para desenvolver (de forma intencional e sistemática) e aplicar na prática, estratégias e atividades estruturadas que promovam o desenvolvimento, não apenas da consciência fonêmica (como foi proposto a apresentado na pesquisa), mas de muitas outras aprendizagens, através do uso da LC e da materialidade cotidiana.

Essa proposta, somada a todas as perspectivas trazidas por essa pesquisa, tem como foco principal contribuir para tornar as práticas docente mais estruturadas, dinâmicas e acuradas, estabelecer um ambiente educativo mais rico e significativo, assegurando, conseqüentemente aos estudantes, o direito a um ensino de mais qualidade.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – MP

ARTIGO 1

O uso associado da leitura compartilhada e da materialidade como estratégia para desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em processos de literacia: revisão integrativa

Resumo

Esta é uma revisão integrativa que analisa o estado da arte das práticas de literacia que envolvem leitura compartilhada e materialidade para o desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças. A pesquisa se deu a partir da definição de quatro descritores: literacia, consciência fonológica, leitura compartilhada e materialidade. As buscas foram realizadas em quatro bases de dados, num recorte temporal de 2019 a 2024, nos idiomas de português, inglês e espanhol. Esse processo de revisão se deu em cinco etapas e finalizou com 11 artigos selecionados para análise final. Após a revisão, concluiu-se que as práticas e os processos de literacia são temáticas debatidas e reconhecidas como parte fundamental do processo educacional e, da formação de leitores e escritores fluentes. A consciência fonológica foi mencionada em todos os documentos como competência essencial ao desenvolvimento da criança e a consciência fonêmica com um nível importante dentro dessa competência. No entanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse especificamente a associação entre LC e da materialidade nas práticas de literacia, com vistas ao desenvolvimento da CF. As referências ao uso de histórias e objetos também aparecem em alguns textos, mas de forma dissociadas. O que revela que tal associação ainda não é muito debatida e nem tão evidenciada no meio acadêmico. Diante desses resultados, o estudo atual tem o potencial de ampliar a literatura existente. Reiterando a importância da construção e divulgação de trabalhos que se aprofundem mais cientificamente nessa questão e, que indiquem mais claramente a relevância dessa correlação.

Palavras-chaves: Literacia; Consciência Fonológica; Leitura Compartilhada; Materialidade.

Abstract

This is an integrative review that analyzes the state of the art of literacy practices involving shared reading and materiality for the development of phonological awareness in children. The research was based on the definition of four descriptors: literacy, phonological awareness, shared reading, and materiality. The searches were conducted in four databases, within a time frame of 2019 to 2024, in Portuguese, English, and Spanish. This review process took place in five stages and concluded with 11 articles selected for final analysis. After the review, it was concluded that literacy practices and processes are debated and recognized as a fundamental part of the educational process and the formation of fluent readers and writers. Phonological awareness was mentioned in all documents as an essential competence for child development, and phonemic awareness as an important level within this competence. However, no research was found that specifically addressed the association between shared reading and materiality in literacy practices, with a view to the development of phonological awareness. References to the use of stories and objects also appear in some texts, but in a dissociated way. This reveals that such an association is not yet widely debated or evidenced in academia. Given these results, the current study has the potential to expand the existing literature. It reiterates the importance of developing and disseminating works that delve more scientifically into this issue and that more clearly indicate the relevance of this correlation.

Keywords: Literacy; Phonological Awareness; Shared Reading; Materiality.

INTRODUÇÃO

De acordo com Gabriel (2019) letramento, alfabetização e literacia são conceitos que estão intimamente ligados, mas que não podem ser tomados como simultâneos, uma vez que cada um guarda suas especificidades. Embora o letramento (que enfatiza os aspectos interativos e socioculturais envolvidos nos usos, funções e valores atribuídos à língua escrita) venha se popularizando desde os anos 80, seu crescimento não pode se opor ou suprimir o espaço dedicado à alfabetização (que se refere ao desenvolvimento do conjunto de habilidades de leitura e da escrita).

Por outro lado, o termo literacia, embora seja importado da literatura anglo-saxônica (e seja traduzido como alfabetização), tem um conceito diferente porque diz respeito ao conjunto das habilidades de leitura e da escrita em uma esfera mais ampla, compreendendo “identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão em qualquer sistema de escrita, não apenas nos alfabéticos”, além de também remeter às suas aplicações em contextos socioculturais (Morais, 2013, p. 4).

Nos últimos anos, as pesquisas sobre literacia têm permitido o desenvolvimento de inovações, baseadas em evidências, para o ambiente educacional que vão além de simplesmente nortear as práticas pedagógicas. Assim sendo, são levantadas discussões sobre quais as estratégias, instrumentos ou caminhos podem ser mais eficientes para se ensinar a leitura e a escrita às crianças no ambiente educacional (Sargiani, 2022).

Alguns estudos que versam sobre o tema também já se tornaram referências para políticas educacionais em diversos países como Portugal, França, Chile, Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, promovendo mudanças curriculares nas suas práticas de ensino e nas políticas de alfabetização, cujos resultados e mudanças já são notórios (Sargiani, 2022; Snowling & Hulme, 2013).

Para Moraes (2024), a importância da literacia, definida nesse ambiente como literacia alfabética, está em incorporar em seu conceito duas dimensões que a tornam mais abrangente do que a alfabetização. A primeira, que se deve ao fato da literacia ser capaz de representar a escrita, a fala e o pensamento em qualquer língua, ao passo que a alfabetização se restringe apenas à aprendizagem de sistemas de escrita alfabéticos. E, a segunda, que a define como um processo de desenvolvimento mais amplo, por se compor de várias competências metalinguísticas como a sintática, a semântica e a fonologia. Elementos essenciais para

propiciar às crianças não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também da sua prática social (Adams, 1998; Gombert, 1990; Morais, 2024).

Dentre essas competências metalinguísticas citadas, queremos destacar a consciência fonológica como primordial, pelo fato dela envolver processos cognitivos que permitem à criança pensar e manipular intencionalmente os sons da língua falada. Ou seja, um mecanismo fundamental para assegurar um bom desenvolvimento da literacia.

Atualmente, a existência de uma relação basilar entre a CF e a aprendizagem de leitura já alcança um amplo consenso entre autores. Segundo essa concepção, tais competências não estão apenas intrinsecamente ligadas, mas auxiliam uma à outra, desenvolvendo-se concomitantemente, através de uma influência recíproca (Adams, 2006; Alves, 2012; Moojen, 2009; Morais, 1996; Suggate, 2016; Teixeira & Azevedo, 2021).

Para Morais (1996), a CF se subdivide em três importantes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Dentro os quais, se destaca o nível fonêmico (ou consciência fonêmica) como a competência metalinguística mais fundamental para aprendizagem da linguagem escrita, por parte da criança. Pois, essa é a competência que lhe auxiliará a lidar posteriormente com outras unidades fonológicas com mais facilidade e, no mais alto nível de eficiência (Boyer & Ehri, 2011; Chappell et al, 2009; Ehri, 2020; Teixeira & Azevedo 2021; Sargiani, 2016; Sargiani et al., 2018).

Apoiando essas perspectivas, pesquisas como as de Romero et al. (2021) e Saydam e Baştuğ (2021), trazidas por essa revisão, indicam como estratégias específicas e planejadas de literacia interferem no desenvolvimento da CF. Seus estudos revelam que essas intervenções promovem fatores determinantes para que crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I (doravante EFI) avancem significativamente. Não somente no desenvolvimento da leitura e escrita em sua língua materna, mas também em outras áreas de conhecimento e na aprendizagem de uma segunda língua.

Os resultados apresentados pelos autores são oriundos de investigações que descrevem estratégias pontuais de literacia, desenvolvidas desde a pré-escola. Essas estratégias são fundamentais para um adequado desempenho das crianças, nos campos da leitura e escrita, desde o primeiro ano do EF e favorecem o bom desempenho nos anos posteriores também. Destaca-se que, em ambos os estudos, assim como nos demais compilados nessa revisão, a CF é trazida como fator determinante, tanto para a avanços na aprendizagem, quanto para a identificação de possíveis dificuldades.

Como dito inicialmente, estudos como esses são importantes porque nos trazem compreensões de que as práticas de literacia vão além de somente ensinar a criança a

decodificar e decorar símbolos. Sem dúvida, há aspectos associados a outros processos de desenvolvimento, igualmente importantes, que se interrelacionam com outras áreas de conhecimentos que vão além do ambiente educacional, como a Fonoaudiologia, Neurologia e Psicologia.

Todos esses pontos de vista indicados podem favorecer as competências de análises dos educadores, facilitando e ampliando o escopo do trabalho pedagógico. Não só para promover avanços, mas também para identificar dificuldades de aprendizagem e buscar formas pontuais de intervenções (Moraes, 2024; Santos & Guaresi, 2024; Stumm & Bazan, 2024).

Compreendidas essas definições, é possível deduzir que para promover o desenvolvimento da literacia de forma mais profícua em sala, é importante realizar intervenções, geradas a partir da própria ação educativa, que permitam ao educador ressignificar o seu saber fazer. Essa ressignificação pode começar pela compreensão do conceito de literacia, das suas particularidades e das contribuições promovidas por ela à ação pedagógica. O que, conseqüentemente, pode levar à ressignificação das formas de trabalho e das estratégias utilizada em sala. Garantido que a aprendizagem da leitura e escrita seja amplamente alcançada pelas crianças (Gabriel, 2017).

Assim, defende-se que as estratégias promovidas pelo professor em sala, com vistas a favorecer processos de literacia e o desenvolvimento da CF, precisam ser fundamentadas em situações que tornem possível a construção de significados por parte das crianças. Dessa forma é essencial que o planejamento de Situações Educativas (SE) seja altamente delineado e avaliado pelo professor. Contendo práticas e materiais que favoreçam a emergência de significados/ sentidos, permitindo a escolha de materiais e objetos cotidianos que tornem possível às crianças criar elos semióticos entre o que se usa, o que se lê, o que se faz e a importância do que vai aprender em sala de aula.

Diante dessas considerações, aponta-se o uso associado da leitura compartilhada (LC) e da materialidade como uma estratégia intencional e sistematizada, que pode ser incorporada ao planejamento didático, para favorecer a aprendizagem da literacia e o desenvolvimento da CF em crianças do primeiro ano do EF1.

A LC, através do uso de histórias infantis, é uma prática que permite à criança a reflexão, a apropriação de conceitos e o desenvolvimento de processos metacognitivos, que, relacionados aos artefatos textuais, potencializam o desenvolvimento infantil. Logo, dependendo do grau de profundidade e recorrência desses fatores, a leitura compartilhada pode se tornar uma prática muito eficiente que impacta tanto as competências linguísticas, a literacia

ou o vocabulário, como também o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Hoyne & Egan, 2019).

A criação de programas de incentivo à leitura compartilhada desde cedo ajudaria a garantir que as crianças tivessem a oportunidade de ampliação de recursos cognitivos, sociais, culturais que podem ser altamente relevantes para o seu desenvolvimento posterior. Se esse tipo de práticas pudesse ser incorporado ao cotidiano das famílias e escolas há altas probabilidades de ampliação de competências e desenvolvimento que fortalece a inclusão social das crianças no ambiente (Castro et al, 2025). Contudo, na realidade brasileira, a LC é uma atividade pouco frequente nos lares e mais comum nas salas de aula, o que delega um papel importante às escolas em relação a essa prática.

A LC, para além de todos seus benefícios, recentemente também é mencionada em projetos de pesquisa que articulam a sua importância em processos de literacia, com o acréscimo de um elemento inovador: a materialidade (Mourão, 2023; Rengifo-Herrera, 2024; Santos, 2023).

A materialidade, é um conceito que, sob a perspectiva da Pragmática dos Objetos, pode enriquecer as SE desenvolvidas em sala, ampliando a forma como os processos cognitivos e relacionais das crianças emergem através dessas atividades (Rengifo-Herrera, 2024; Santos, 2023).

Essa abordagem envolve a inserção intencional, em sala de aula, de objetos concretos e materiais manipuláveis de uso cotidiano das crianças (Pilati, 2020). Os objetos devem compor estruturas de situações problema ou tarefas que permitam às crianças a apropriação e manuseio, bem como de processos de compreensão e aprendizagem.

Portanto, considerando uma estratégia de associação, a materialidade pode ser explorada através de objetos descritos nas histórias lidas para as crianças, emergindo como mediadores que ampliam a compreensão de diversos conceitos, como as relações entre grafema/fonema, favorecendo o desenvolvimento de várias competências, como a consciência fonológica.

Por fim, a partir de todas as considerações feitas até aqui e do tema que interessa a esse estudo, apontamos que o objetivo principal que guia essa revisão integrativa é: analisar como e com que frequência a produção de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos apresentam e utilizam práticas e Situações Educativas envolvendo a leitura compartilhada e a materialidade nos processos de literacia de crianças.

Em seguida, apresentamos a metodologia e os critérios utilizados para estruturar essa revisão integrativa, a análise e a discussão dos resultados encontrados, concluindo com as considerações finais acerca do tema.

METODOLOGIA

Durante o processo de elaboração, o objetivo da busca, o rigor e o escopo que demanda a elaboração de uma revisão sistemática tiveram que ser adaptados por se enquadrarem melhor na composição de uma revisão bibliográfica integrativa sistemática. Visto que, esse tipo de revisão permite analisar um tema de forma mais abrangente e menos específico, mas exigindo também, a utilização de métodos de busca claros, rigorosos e aprofundados (Souza et al., 2010; Vosgerau & Romanowsk, 2014).

O uso da LC e da materialidade voltados para o desenvolvimento da “consciência fonêmica” também era o foco de investigação da revisão. Contudo, as dificuldades encontradas na articulação de descritores e escassez de resultados, nos levou a trocar o termo para “consciência fonológica”. O que além de trazer mais resultados, trouxe também menção da fonêmica dentro de alguns estudos selecionados, favorecendo nossa pesquisa.

Assim, esta é uma revisão integrativa cuja finalidade é compendiar, de forma sistemática e ordenada, as publicações que abordam o uso associado da leitura compartilhada e da materialidade, em processos de literacia que tenham por objetivo principal a compreensão e/ou desenvolvimento da consciência fonológica, em crianças de turmas dos anos iniciais do EF1.

Para realizar a revisão foram percorridas cinco etapas:

- 1) Estabelecimento do objetivo da pesquisa;
- 2) Definição das bases de dados e critérios de elegibilidade;
- 3) Seleção dos estudos e extração de dados dos estudos selecionados;
- 4) Análise dos principais resultados dos estudos inclusos na revisão e interpretação dos achados;
- 5) Apresentação da síntese dos resultados obtidos.

A revisão foi realizada baseada em alguns critérios da metodologia de Itens de Relatório Preferenciais para Revisões Sistemáticas e Meta-Análises (PRISMA, 2020) e se deu de outubro de 2024 a janeiro de 2025. Inicialmente as buscas foram feitas no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em

seguida em bases de dados específicas: *Web of Science*, *Eric* e *Scopus*. Estas bases também foram acessadas através do portal da CAPES, mediante acesso restrito fornecido pela Universidade de Brasília (UNB).

A pesquisa começou em outubro de 2024 com uma estratégia de busca elaborada com os descritores iniciais definidos para essa pesquisa: alfabetização, consciência fonológica, histórias e objetos. Para especificar mais os campos de investigação foram definidos como descritores principais, quatro palavras-chaves: Literacia; Consciência Fonológica; Leitura Compartilhada; Materialidade.

Através dessas palavras foram gerados outros termos posteriores associados ao mesmo campo. Ou seja, termos similares ou gerados após tradução para os idiomas de interesse (de português para inglês e espanhol) e, termos localizados nos vocabulários controlados Thesaurus Brasileiro da Educação (BRASED), Vocabulário Controlado de Educação e Áreas Afins (VOCEA) e Vocabulário Thesaurus da base Eric.

As buscas iniciais foram bastante complicadas por diversos fatores, como as instabilidades nas bases de buscas e escassez de documentos com determinadas palavras associadas inseridas nas estratégias, como por exemplo, os termos “pragmática do objeto” e “1º ano do Ensino Fundamental”, o que demandou uma longa reelaboração de estratégias e buscas.

Outra dificuldade encontrada foi o problema de reconhecimento da combinação booleana em duas plataformas (Periódicos Capes e *Web of Science*) quando se inseria o termo “AND” mais de uma vez, exigindo que a estratégia fosse fragmentada, o que também não trouxe resultados consistentes. Por fim, foi reduzido o conjunto de termos em dois grupos e colocamos o termo booleano “AND” apenas uma vez, o que trouxe resultados mais favoráveis.

A estratégia final e mais adequada ficou definida da seguinte forma: (“Alfabetização da Criança” OR “processos de alfabetização” OR literacia OR “*Literacy education*” OR alfabetismo OR “*Literacy methods*” OR “Métodos de alfabetização” OR “*Métodos de alfabetización*”) AND (“consciência fonológica” OR “*phonological awareness*” OR “*Phonemic Awareness*” OR “*conciencia fonológica*” OR materialidade OR *materialidad* OR Materiality). Essa definição nos permitiu encontrar artigos que, embora não abordassem o assunto e objetivo específicos da busca, favoreceram a investigação e análises sobre o campo de pesquisa.

Através dessa estratégia, as buscas iniciais nos levaram a 3.793 artigos. Em seguida, foram aplicados os filtros que, embora tivessem um certo padrão, não foram aplicados

igualmente em toda as bases. Pois, devido às especificações que continham em cada uma delas, os filtros aplicados exigiam certas adaptações. Vide tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - *Filtros utilizados nas bases de dados*

BASE DE DADOS	FILTROS UTILIZADOS
Capes	Não foram utilizados filtros.
Scopus	Year: individual; 2019-2025/ Subject area: Social Sciences/ Document type: article/ Language: Portuguese, English, Spanish/ Open access: All open access.
Web of Science	Publication years: 2019 - 2025/ Document type: article/ Web of science categories: Social Sciences Interdisciplinary/ Languages: Portuguese, English, Spanish/ Open access: All open access.
Eric	Publication date: Since 2021/ Publication type: Journal articles/ Education Level: Elementary Education Busca avançada: Peer reviewed only/ Full text available on.

CrITÉrios de elegibilidade

Os CritÉrios de elegibilidade para as buscas foram definidos da seguinte forma:

- Palavras-chave:** Literacia; Consciência Fonológica; Leitura Compartilhada; Materialidade.
- Termos e expressões associados:** Alfabetismo/Letramento; Uso de objetos/Objetos; Escola Primária/Ensino Fundamental/1º ano; Crianças; Fonológico/Consciência fonêmica/Fônico; Leitura/Histórias; “Alfabetização da Criança”; "processos de alfabetização"; "Métodos de alfabetização".
- Termos adaptados por idioma:**
 - Inglês: “Literacy education”, "Literacy methods", "Phonological awareness", "Phonemic Awareness”, “Materiality”.
 - Espanhol: “Alfabetismo”, "Conciencia fonologica", “Métodos de alfabetización”, “Materialidad”.
- **Período considerado:** Publicações entre os anos de 2019 a 2024.
- Tipos de documentos:** Artigos científicos.
- Tipo de acesso:** Aberto.
- **Tipos de estudos:** Com seres humanos, mas especificamente crianças.
- Áreas temáticas:** Estudos em áreas do conhecimento relacionadas com as Ciências Humanas e Ciências Sociais e Educação.
- Tipos de estudos:** Voltados para a área da Educação, mais especificamente ao ambiente educacional e à literacia.

-Critérios de busca: Descritores booleanos que apareciam no título, no resumo ou nas palavras-chaves;

-Idiomas: Inglês, Espanhol e Português.

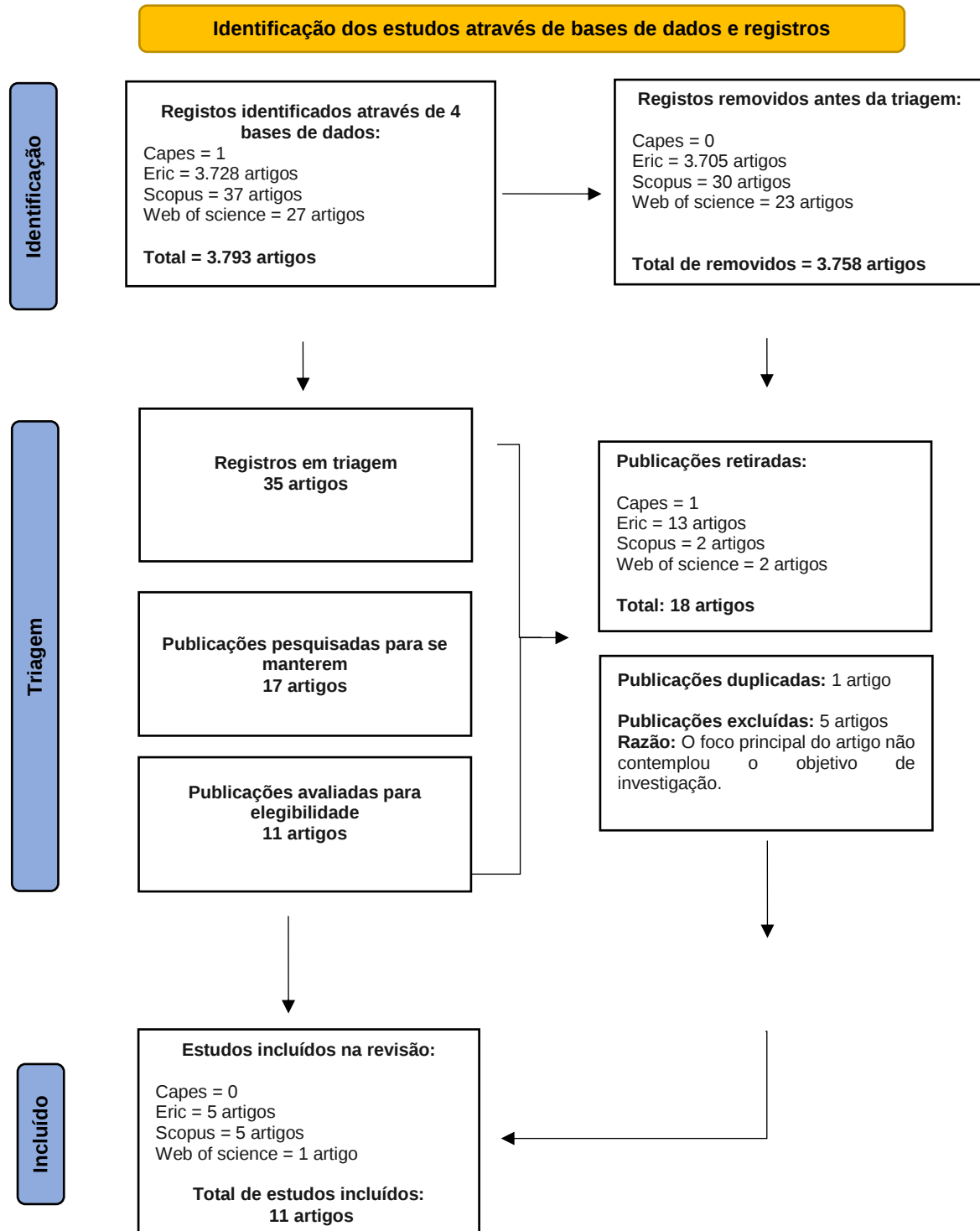
Critérios de exclusão

Foram excluídos da pesquisa os documentos que não continham as palavras-chaves estabelecidas para a pesquisa em seus títulos, nos resumos ou nas conclusões. Bem como, estudos que não se referiam aos anos iniciais do EF1, que não atendiam especificamente aos objetivos da revisão, que não tinham proximidade com o tema ou que não tinham humanos e, mais especificamente crianças, como participantes.

RESULTADOS

Com base no diagrama PRISMA, esse fluxograma apresenta o percurso da busca, a seleção e a inclusão dos documentos encontrados:

Figura 1. Fluxograma da pesquisa



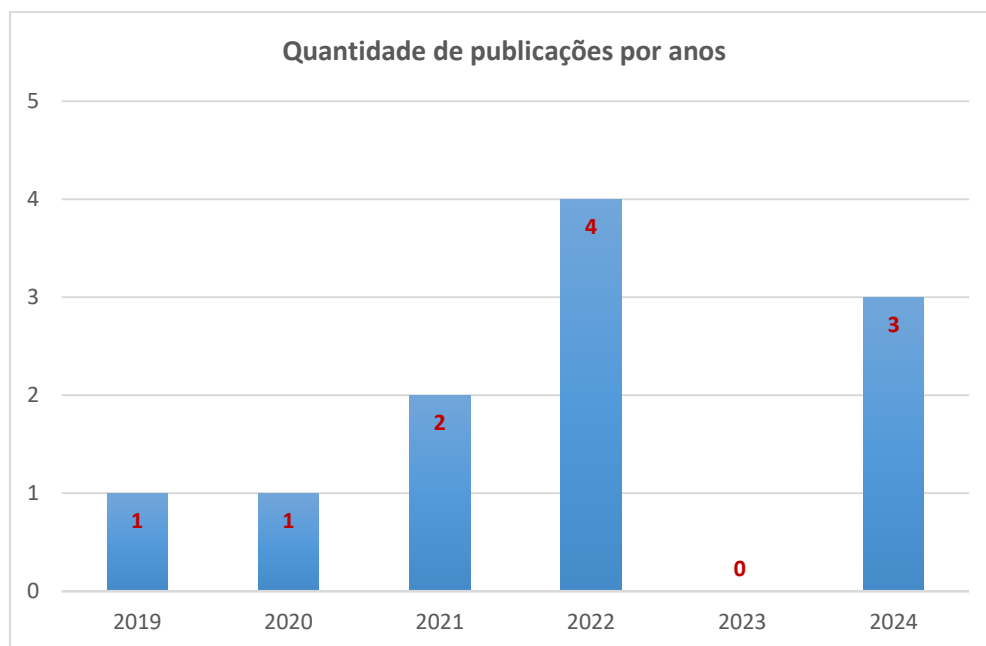
Fonte: Diagrama de fluxo (PRISMA, 2020) representando o processo de busca Fonte: Moher et al., 2009; Page et al., 2021; Urrúti & Bonfill, 2013.

Após caracterização e análise dos estudos e das dimensões conceituais abordadas sobre literacia, consciência fonológica, leitura compartilhada e materialidade, foi possível chegar a algumas conclusões. As quais serão discutidas a seguir.

Quantidade de publicações por anos

É importante frisar que não existe um amplo número de pesquisas relacionadas com o tema, também não se observa uma tendência específica na quantidade de publicações anuais. Os anos com maior número de divulgações são 2022 com quatro e 2024 com três documentos publicados, enquanto em 2023 não se identificou nenhuma publicação. Conforme figura 2 abaixo:

Figura 2 - Quantidade de publicações por anos



Quantidade de publicações por países

Da mesma forma, as análises ajudaram a identificar dez países de origem dos documentos e identificar que houve uma predominância maior das publicações nos Estados Unidos, com dois artigos publicados. Enquanto havia apenas uma publicação oriunda dos demais países, conforme figura a seguir:

Figura 3 - Quantidade de publicações por país

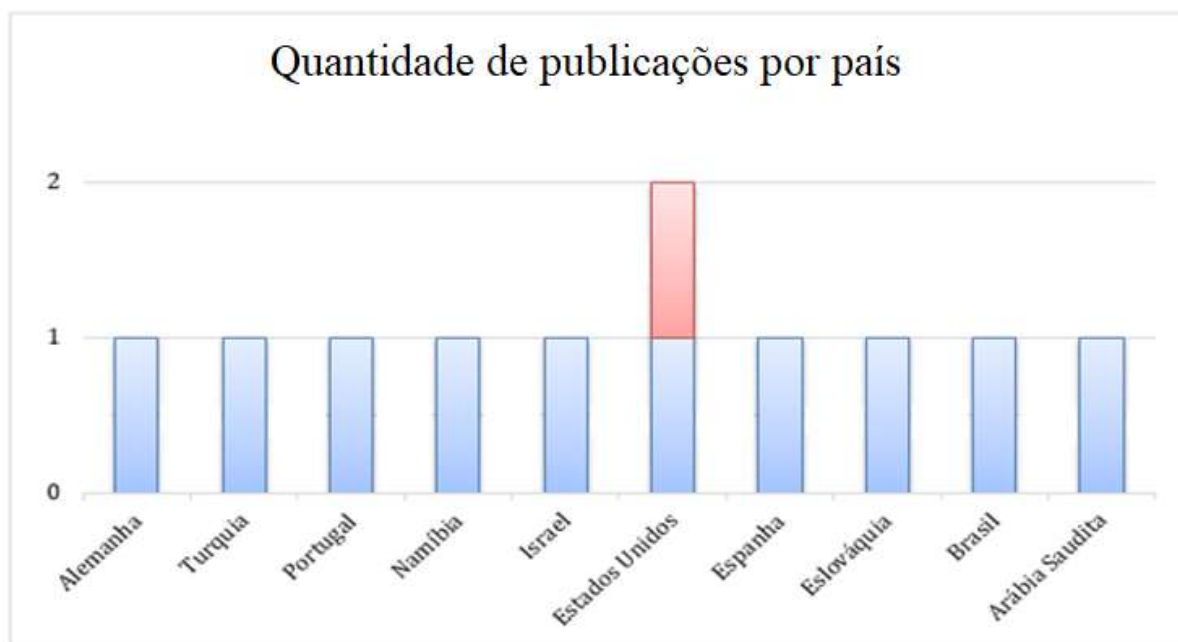


Tabela 2 - Características dos estudos incluídos na revisão

Autores e anos	País	Qualificação	Amostra	Metas	Resultados
1. Alexandra M.A. Schmitterer; Sascha Schroeder (2019)	Alemanha	Effects of reading and spelling predictors before and after school entry: Evidence from a German longitudinal study	65 crianças em idade pré-escolar israelenses (M = 62,37 meses) e seus pais.	Comparar os efeitos dos preditores das competências de leitura antes e depois da entrada na escola em crianças que estavam aprendendo a ler em uma ortografia transparente, em um ambiente educacional onde o treinamento de alfabetização difere fortemente antes e depois da entrada na escola.	Descobriu-se que o conhecimento do som das letras foi um importante preditor inicial para as competências iniciais de leitura e ortografia de crianças alemãs antes da entrada na escola, enquanto a nomeação rápida foi o preditor mais importante para as competências de leitura após a entrada na escola. Demonstraram que o impacto de diferentes competências precursoras de alfabetização em crianças aprendendo uma ortografia transparente difere antes e depois da entrada na escola.
2. Zuzana Petrová; Oľga Zápotočná; Kamila Urban; Marek Urban (2020)	Eslováquia	Development of early literacy skills: A Comparison of two early literacy programmes	426 crianças pré-escolares, divididas em dois grupos, com idades entre 61 e 89 meses falantes nativos de eslovaco.	O principal objetivo do nosso estudo foi examinar como competências selecionadas de alfabetização inicial se desenvolvem antes da entrada na escola em crianças que frequentam dois programas diferentes de alfabetização inicial. Monitorar a eficácia de uma nova concepção de currículo de alfabetização inicial (em vigor desde setembro de 2016) que fornece práticas de alfabetização e eventos de alfabetização, comparando-as com o currículo anterior. Examinar como competências selecionadas de alfabetização inicial se desenvolvem antes da entrada na escola em crianças que frequentam os dois programas diferentes de alfabetização inicial.	A suposição de que as crianças alcançam melhores resultados se frequentaram o novo programa de alfabetização inicial (NC, 2016) não foi totalmente atendida em algumas hipóteses, o resultado pode ter sido afetado pelos parâmetros psicométricos da ferramenta de diagnóstico usada no estudo. No entanto, há outros indicadores que mostraram diferenças significativas e positivas entre os grupos em várias tarefas, onde as crianças que frequentavam o novo programa de alfabetização precoce (NC, 2016) apresentaram melhor desempenho, indicando que o novo currículo de alfabetização inicial, se implementado de forma consistente, tem o potencial de contribuir para seu desenvolvimento. Por isso há necessidade de outras avaliações de longo prazo da implementação do programa.

3.Sara Isabel Rendón-Romero; Macarena Navarro-Pablo; Eduardo García-Jiménez (2021)	Espanha	Using phonics to develop the emergent English literacy skills of Spanish learners	-52 crianças, de 6 a 7 anos, de primeiro ano do Ensino Fundamental. -Divididas em dois grupos (26 estudantes em cada).	Identificar a adequação de um método fônico inglês em uma escola primária estadual espanhola bilíngue.	O uso da fonética pode ser uma alternativa benéfica para o ensino de alfabetização em inglês no primeiro ano do ensino fundamental. O método ajudou as crianças participantes a adquirir um bom nível de fonética em inglês e a adquirir e reter um número relativamente alto das palavras que foram ensinadas durante a intervenção. Os resultados sugerem que o uso da fonética em inglês ajudou a transferir competências emergentes de alfabetização, mais concretamente da CF, do inglês para o espanhol, favorecendo a alfabetização do próprio idioma também.
4.Elife Nur Saydam; Muhammet Baştuğ (2021)	Turquia	Factors in Preschool Period Affecting Reading and Writing Achievements of Turkish Children in the First Grade	Começou com 269 estudantes turcos do jardim de infância, mas terminou com 187 estudantes, na faixa etária de 5 a 6 anos, estudantes do 1º ano, de 5 escolas primárias da província de Istambul.	Determinar os fatores que afetam as realizações de leitura e escrita de crianças turcas na primeira série no período pré-escolar.	Como resultado da pesquisa, foi estabelecido que VP, PA, RAN e WD preveem a taxa de leitura na primeira série, e que PA e RAN preveem a precisão da leitura. Foi descoberto que PA preveem RC e que VP, WD e PA preveem a escrita. No estudo, a relação entre competências de leitura, RC e escrita e competências pré-escolares dos indivíduos foi determinada. Com os resultados obtidos, foi confirmado que as competências investigadas devem ser priorizadas na educação pré-escolar para que seja possível preparar a criança para as próximas etapas educacionais.
5.Helena Matias; Bruna Rodrigues; Irene Cadime; Iolanda Ribeiro. (2022)	Portugal	Efeito das competências de literacia emergente na aprendizagem inicial da leitura	60 estudantes do 1º ano de escolaridade, com idades entre 6 e 8 anos.	Identificar estudantes em risco na aprendizagem da leitura com base nas suas competências de literacia emergente, onde se incluem os conhecimentos que os estudantes têm sobre o impresso e a escrita, bem como a sua capacidade ao nível do reconhecimento de letras e de consciência fonológica.	A investigação demonstrou que a consciência fonológica foi a área que surgiu frequente e consistentemente alterada nas crianças com dificuldades de leitura, quando estas são comparadas com leitores normais. Os resultados sugerem que a condução de rastreios das competências de consciência fonológica antes da entrada da criança na escolaridade formal é uma prática aconselhada, de modo a identificar e intervir antecipadamente com as crianças em maior risco de insucesso futuro.
6.Riham Alsultan (2022)	Arábia Saudita	Implementing Phonological	Crianças sauditas.	Descrever como introduzir atividades de consciência fonológica no currículo para	Fornece relevância significativa e prática para promoção das competências de consciência fonológica necessárias para que os professores

		Awareness in Saudi Arabia Kindergartens		beneficiar falantes de árabe em idade de jardim de infância na Arábia Saudita.	apoiem os níveis de alfabetização dos estudantes em árabe. Enfatizando a importância da formação contínua de instrutores de língua árabe no campo da consciência fonológica e da atenção individual às necessidades de cada aluno.
7.Joong Won Lee; Alissa Wolters; Young-Suk Grace Kim. (2022)	Estados Unidos Califórnia?	The Relations of Morphological Awareness with Language and Literacy Skills Vary Depending on Orthographic Depth and Nature of Morphological Awareness	232 artigos analisados (965 amostras únicas, 49.936 participantes e 2.765 tamanhos de efeito em 17 idiomas)	Examinar a relação da consciência morfológica com as competências de linguagem e alfabetização (consciência fonológica, consciência ortográfica, vocabulário, leitura de palavras, ortografia, fluência na leitura de texto e compreensão de leitura) e moderadores potenciais das relações (nível de escolaridade, profundidade ortográfica da linguagem, consciência morfológica receptiva vs. produtiva, consciência morfológica flexional vs. derivacional vs. composta e status L1/L2), através de uma busca sistemática.	Os resultados indicaram uma relação positiva e substancial da consciência morfológica com as competências linguísticas e de literacia, nomeadamente a consciência fonológica, a ortográfica, consciência, vocabulário, leitura de palavras, ortografia, fluência na leitura de texto e compreensão de leitura. Também descobrimos que algumas dessas relações diferiam pela profundidade ortográfica da linguagem, natureza da consciência morfológica e níveis de escolaridade. Os resultados juntos sugerem a importância central da consciência morfológica no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização e uma necessidade de uma compreensão precisa e diferenciada do papel da consciência morfológica nas competências de linguagem e alfabetização.
8.Lori Severino; Sinead Meehan; Lauren Fegely. (2022)	Estados Unidos Filadélfia	Coaching for Early Literacy Support	Treinadores de alfabetização e agentes de ligação do programa do Office of Children and Families (OCF) da Filadélfia	Treinar alfabetizadores e melhorar suas práticas menciona o uso de objetos reais para trabalhar com as palavras, dando suporte aos treinadores de alfabetização e aos agentes de ligação do programa do OCF.	Descreveu como se originou a criação e o conteúdo de um programa de desenvolvimento profissional em alfabetização inicial direcionado a treinadores que trabalham com a equipe de OST. O conteúdo do treinamento se concentrou em atender às necessidades de alfabetização de estudantes diversos, do jardim de infância ao 3º ano, nos programas de OST de uma cidade. A formação de coaches tem sido usada para melhorar práticas não acadêmicas, como gestão de sala de aula, melhores práticas de ensino e aprendizagem do aluno, a colaboração e atitudes do professor, transferência de competências, sentimentos de eficácia e realização do aluno. O suporte oferecido ajuda os treinadores de alfabetização e os agentes de ligação do programa a

					implementar práticas leves de alfabetização em toda a programação do OST auxiliando profissionais a alfabetizar crianças.
9.Ramona Graciela Alves de Melo Kappia; Darlize Teixeira de Mello (2024)	Brasil	O Tempo de Aprender e o silenciamento do letramento no processo de alfabetização	Eixo 1 (Formação continuada de profissionais da alfabetização) e Eixo 2 (Apoio pedagógico para alfabetização) do documento que orienta o programa de formação docente “O Tempo de Aprender”.	Analisar a concepção de linguagem e aprendizagem presente na proposta didática de alfabetização do curso de formação continuada do programa “Tempo de Aprender” de 2020, tendo como pano de fundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA, Brasil, 2019).	Os resultados da pesquisa possibilitaram a identificação de algumas fragilidades na proposta do curso como: a hierarquização do conhecimento de unidades menores para unidades maiores no processo da aprendizagem da leitura e da escrita; a padronização da instrução fônica como proposta de ensino; e o treinamento motor para a correta grafia das letras. Os tópicos destacados colocaram em evidência o silenciamento do letramento no processo de alfabetização.
10.Galia Meoded Karabanov; Dorit Aram (2024)	Israel	‘Let’s write a shopping list on the phone together’: Parents’ digital literacy activities with their preschoolers and the children’s early literacy skills	65 crianças pré-escolares israelenses, com idade de 4 a 6 anos e um de seus pais.	Avaliar a contribuição do ambiente doméstico digital e a natureza de apoio parental à escrita para as competências de literacia das crianças (conhecimento das letras, conscientização e escrita precoce).	Os resultados mostraram que os lares são ricos em tecnologia e as crianças estão envolvidas diariamente com vários dispositivos digitais. O nível de envolvimento dos pais na seleção do conteúdo digital dos filhos e a qualidade do suporte de escrita deles se relacionaram positivamente com as competências iniciais de alfabetização das crianças. . O estudo revela os benefícios do envolvimento dos pais no mundo digital dos filhos e destaca a força do apoio dos pais à escrita e o potencial das atividades digitais entre pais e filhos na promoção da alfabetização precoce das crianças.
11.Naftal Gabriel; Nhlanhla Mpofu. (2024)	Namíbia	Learning activities used for reading literacy instruction in selected Namibian primary schools	3 professores do 3º ano da Diretoria Regional de Educação de Oshana.	Examinar as atividades de aprendizagem usadas para instrução de leitura em escolas primárias júnior (JP) da Namíbia, com foco em professores da 3ª série.	Os achados indicam que os participantes deste estudo estavam utilizando uma variedade de atividades: fonológicas (fonética, atividades de consciência fonológica e o programa Jolly Phonics) e interativas (leitura compartilhada e atividades de canto de leitura) para aprendizagem e instrução de alfabetização em leitura. Concluindo-se que os participantes empregaram uma variedade de métodos para aprimorar a instrução de leitura.

Categorias para análises

Após definição do nosso campo temático foi possível estabelecer cinco categorias de análises. As categorias foram estabelecidas de acordo com os objetivos de busca dessa revisão e os artigos selecionados foram encaixados nas categorias de análise com base nos seus resultados e nas conclusões. A tabela 2 abaixo apresenta a quantidade de artigos que abordam predominantemente cada categoria.

Tabela 3 - Quantidade de publicações e menção das categorias por artigo

Quantidade de publicações por categorias e forma de menção		
Categoria	Nº de artigos	Forma de menção
Práticas e processos de literacia / alfabetização	8	Abordam com predominância
Consciência fonológica / fonética	3	Abordam com predominância
Leitura compartilhada / uso de histórias	5	Abordam sem predominância
Materialidade / uso de objetos	2	Abordam sem predominância
Associação entre processos de literacia, histórias, objetos e desenvolvimento da CF	0	Não abordam

De acordo com a tabela, nota-se que, há uma predominância maior da categoria “Práticas e processos de literacia / alfabetização”, assunto trazido por oito textos, seguidos da categoria “Consciência fonológica / fonética” abordada por três textos, enquanto as demais categorias não são predominantes em nenhum dos textos, havendo apenas menções de uma ou mais categorias em alguns documentos, como comentaremos mais adiante nas discussões de resultados.

Dimensões conceituais

Com base nessas categorias de análise foram estabelecidas três dimensões conceituais sobre as práticas pedagógica de literacia para discussão, sendo:

- 1) Práticas e processos de literacia;
- 2) Práticas e processos de literacia com ênfase na CF;
- 3) Ausência de associação ou pouca relação entre práticas de literacia, leitura compartilhada e materialidade com ênfase no desenvolvimento da CF.

De início, essas dimensões foram definidas com intuito de identificar “se” e “como” os artigos encontrados mencionavam a associação específica entre leitura compartilhada e materialidade em processos de literacia infantil com foco na CF. Contudo, não foi identificado nenhum artigo que trouxesse essa associação específica, por isso a pesquisa se voltou para discutir

como esses elementos são trazidos nos artigos, como são investigados e considerados nas práticas que se voltam para o desenvolvimento da CF, mesmo aparecendo de forma dissociadas.

Com base nas análises e considerando as prevalências, os resultados serão descritos e comentados a seguir:

1) As práticas e processos de literacia

De um modo geral, o que foi identificado na revisão nos permite afirmar que as práticas e processos de literacia são temáticas amplamente debatidas no ambiente educacional e que compõem uma parte fundamental do processo educacional das crianças, especialmente nos primeiros anos da escolarização formal.

Tais práticas são debatidas em todos os textos analisados e estão majoritariamente ligadas a processos essenciais para se formar leitores fluentes, autorregulados, eficientes e bons escritores. É perceptível o consenso em todos os documentos de que, crianças expostas a situações educativas que envolvem práticas de literacia evidenciam maiores competências e indicadores em tarefas de leitura e escrita. Essas práticas são os insumos para que as crianças consigam identificar os códigos, compreender a estrutura da escrita e se tornarem produtores de textos aprofundados. Além de indivíduos críticos e com alto nível de autorregulação e metacognição (Petrová et al, 2020; Schmitterer & Schroeder, 2019).

Em consonância com esse argumento, as evidências indicam que, onde a literacia não é obrigatória e nem trabalhada de forma acentuada desde cedo, percebe-se as defasagens e dificuldades das crianças nos aspectos relacionados aos processos de leitura e escrita. O que pode se apreciar na pesquisa de Matias et al. (2022) realizada em Portugal, que mostra como a concretização ou não de um trabalho de literacia emergente permite identificar estudantes do primeiro ano com riscos na aprendizagem da leitura ou para avaliar outros níveis de competências.

A importância do trabalho da literacia também é trazida nos dados do estudo de Petrová et al. (2020) que monitorou, em uma escola, como a aplicação de uma concepção nova de currículo, que priorizava práticas e eventos de literacia emergente, interferiu no desempenho das crianças no primeiro ano do EF1, em comparação com a utilização do currículo anterior, que não priorizava tais práticas. O estudo aponta que os resultados obtidos através da nova concepção curricular foram muito melhores que os anteriores e, como é importante considerar a ênfase dessas práticas desde a entrada na escola.

Outro ponto relevante evidenciado na revisão é que, as práticas de literacia associadas a objetos cotidianos, nem sempre têm suas origens atreladas ao ambiente educacional. No entanto, podem repercutir mais nesse tipo de ambiente, pois, embora seja na escola que as experiências de

literacia se mostrem mais específicas, dinâmicas e recorrentes, elas também podem ser ponto de partida para aprendizagens e avanços, quando desenvolvidas em ambientes domésticos.

Isto porque, embora as práticas escolares tenham sido foco maior em 10 dos 11 estudos, a investigação de Karabanov e Aram (2024) mostrou que as interferências da literacia desenvolvida em práticas e tarefas domésticas com os pais e seus filhos, também podem auxiliar e repercutir no desenvolvimento das crianças na escola. Os estudos desses autores destacam que, as crianças regularmente manifestam interesse no sistema de escrita e tentam explorá-lo desde pequenas. Em países onde a pré-escola não é obrigatória elas podem começar a aprender processos de literacia em casa, com auxílio de adultos e com a utilização de práticas e objetos do seu ambiente cotidiano. O que é muito significativo para antecipar algumas aprendizagens e proporcionar “um estado de espírito mais rápido e preparado” (Saydam & Baştuğ, 2021, p170). Ajudando-as futuramente, no momento em que ingressarem na primeira série.

Sobre a relevância dessas pesquisas, nota-se um consenso entre os autores em acreditar que os resultados obtidos em seus estudos possam colaborar para a compreensão da importância das práticas de literacia. Em especial, as que permitem que as crianças, a partir de situações lúdicas, compreendam conceitos e relações básicas entre grafemas, fonemas e outros, desde a educação pré-escolar. Trazendo-lhes mais facilidade para avançar nas próximas etapas educacionais (Schmitterer & Schroeder, 2019). Além disso, os autores indicaram também que, a avaliação e melhoramentos constantes dessas práticas são maneiras de, não só aprimorar as estratégias de ensino, mas de determinar também as possíveis dificuldades nessa área que as crianças poderão enfrentar nos anos seguintes (Saydam & Baştuğ, 2021).

2)As práticas e processos de literacia com ênfase na consciência fonológica

A consciência fonológica é mencionada em todos os documentos, estando em oito textos como elemento secundário e em três como elemento primário de observação. Dentre esses três textos, a pesquisa de Alsultan (2022) é a única que tem como objetivo específico a análise do impacto da CF no ambiente de alfabetização de crianças, no caso sauditas.

Todas as pesquisas examinadas são unânimes quanto à importância do uso de estratégias de leitura e escrita que desenvolvam competências específicas para o desenvolvimento da correspondência som-símbolo, da consciência fonêmica e da compreensão das regras fonéticas, ou seja, de práticas que priorizam, essencialmente, o trabalho com o som das letras.

Tais práticas são defendidas em todas as pesquisas como parte essencial para o ensino da leitura e desenvolvimento da escrita, isso porque são capazes de promover o desenvolvimento de várias outras competências como, compreensão de fenômenos linguísticos, ampliação do

vocabulário, avanços e melhoras não apenas na própria língua, mas como mais facilidade na aprendizagem de uma segunda língua também.

Em complemento, os estudos revelam que, se as atividades que priorizam o desenvolvimento da CF forem apresentadas às crianças, desde seus primeiros anos de inserção na escola, poderão provocar avanços nas crianças em outras dimensões, para além das áreas de leitura e escrita, como por exemplo, nas áreas emocional e social (Alsultan, 2022; Gabriel & Mpofu, 2024; Kappia & Mello, 2024; Karabanov & Aram, 2024; Lee et al, 2023; Matias et al, 2022; Petrová et al, 2020; Romero et al., 2021; Saydam & Baştuğ, 2021; Schmitterer & Schroeder, 2019; Severino et al., 2022).

Através da CF, os resultados do processo de literacia podem ser previstos com mais precisão do que com outros fatores, como inteligência, histórico socioeconômico ou consciência de vocabulário (Alsultan, 2022; Ciesielski & Creaghead, 2020). De forma semelhante, o desenvolvimento de competências fonológicas pode favorecer a prevenção contra dificuldades futuras na aprendizagem da linguagem escrita, possibilitando a identificação e intervenção antecipada com as crianças em maior risco de insucesso futuro.

Essas considerações caracterizam a CF não somente como um dos mais robustos preditores da aprendizagem da leitura, compreensão do princípio alfabético ou desenvolvimento de competências de decodificação. Mas também, como preditor do risco na aprendizagem da leitura como já foi destacado anteriormente. Visto que, as crianças que têm dificuldades com a CF correm riscos de ter outras deficiências na área de leitura, como a dislexia, por exemplo (Alsultan, 2022; Kappia & Mello, 2024; Karabanov & Aram, 2024; Matias et al, 2022; Romero et al., 2021; Saydam & Baştuğ, 2021; Schmitterer & Schroeder, 2019; Severino et al., 2022;).

De forma complementar, Alsultan (2022), Saydam e Baştuğ (2021) e Romero et al. (2021) argumentam em suas pesquisas que os processos de desenvolvimento suscitados através da CF, podem ir além dos campos da leitura e escrita e do desenvolvimento da literacia, podendo propiciar às crianças também, “um senso mais forte de autoestima”. Quando se percebem com a capacidade de falar, ler ou escrever melhor, aumentam a sua motivação no ambiente escolar favorecendo outros desenvolvimentos, e inclusive, interferindo na exibição de comportamentos problemáticos futuros, ligados às dificuldades de aprendizagem.

Diante de todos esses apontamentos, é possível afirmar que, dentre as práticas de literacia, a CF é um elemento essencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita das crianças, desde as primeiras etapas escolares. De acordo com os textos analisados vimos que a CF é elemento fundamental nas investigações que permeiam as práticas de literacia, tanto quando é considerada como elemento essencial de pesquisa, como quando é trazida como elemento

secundário. O que não diminui sua importância, visto que, nesses casos, ela aparece como competência que se atrela, potencializa ou influencia positivamente as outras competências (Alsultan, 2022; Lee et al, 2022).

Quanto à consciência fonêmica, embora não tenha aparecido como categoria predominante em nenhum dos textos, é mencionada em 7 dos 11 artigos, tanto defendida como o nível mais alto da CF, quanto como um importante elemento de avaliação de desempenho das crianças (Alsultan, 2022; Gabriel & Mpofu, 2024; Karabanov & Aram, 2024; Petrová et al, 2020; Schmitterer & Schroeder S., 2019; Severino et al., 2022).

As discussões trazidas nesses artigos apontam que a realização de atividades que promovem a consciência fonêmica, mesmo que em proporções e fases diferentes, considerando as especificidades das crianças (Kappia & Mello, 2024), são essenciais para favorecer e fortalecer a base dos estudantes para leitura, ortografia e outras aprendizagens igualmente importantes (Gabriel & Mpofu, 2024).

Ademais, outros pontos importantes são trazidos pelos textos os quais convém destacar, como a relevância dos profissionais compreenderem como e porque trabalhar a consciência fonêmica. A menção de como o uso de histórias e objetos cotidianos podem favorecer a compreensão da consciência fonêmica, para além do ambiente escolar (Karabanov & Aram, 2024; Severino et al., 2022). A importância do trabalho voltado para a consciência fonêmica, desde a pré-escola, para que as crianças comecem bem o primeiro ano e sejam favorecidas na aprendizagem nos anos seguintes (Alsultan, 2022). A reflexão crítica sobre como estão sendo estabelecidas as políticas públicas e a formação docente, no cenário brasileiro, e como elas podem interferir no trabalho pedagógico (Kappia & Mello, 2024). E, por fim, a importância da inserção dessas reflexões e práticas desde a estruturação do currículo educacional (Gabriel & Mpofu, 2024).

3) Associação entre processos de literacia, leitura compartilhada e materialidade para desenvolvimento da CF

No que concerne à associação específica entre os termos “literacia”, “leitura compartilhada” e “materialidade” para “desenvolvimento da CF”, embora esse tenha sido o foco principal dessa revisão, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse especificamente essa associação, nem como elemento principal e nem como secundário.

Chama a atenção para a necessidade de se construir e divulgar mais trabalhos que indicam a relevância de situações educativas que promovam essa correlação. Esse tipo de estratégia pode promover experiências com diversos aspectos vinculados ao desenvolvimento, não apenas para processos de literacia, mas também para a apropriação e convencionalização dos usos dos objetos

ou para desfrutar das possibilidades simbólicas que a materialidade oferece (Mourão, 2023; Rengifo-Herrera, 2024, Santos, 2023).

Tendo em vista que essa revisão tem como objetivo principal analisar com essas temáticas estão sendo apresentadas nos meios acadêmicos, principalmente nas pesquisas que priorizam processos de literacia, é possível inferir que o assunto não é muito debatido e nem tão considerado como poderia ser no meio acadêmico. Não obstante, foi possível identificar dentro de alguns estudos dessa revisão algumas referências importantes a alguns desses termos, que embora, apareçam majoritariamente dissociados, achamos importante destacar.

Sobre a importância da inserção da CF especificamente nas práticas de literacia emergente desde as primeiras experiências escolares, os estudos de Schmitterer e Schroeder (2019) mostram que, as práticas pedagógicas que promovem o conhecimento inicial dos sons das letras, desde o Jardim de Infância, oferecem às crianças um importante preditor inicial das competências de leitura e ortografia para o primeiro ano, mas que estudos sobre as interferências que os ambientes e as práticas desenvolvidas neles têm no nível de desenvolvimento das crianças, nesse campo, ainda são escassos.

Saydam e Baştuğ (2021) e Petrová et al (2020) também se referem à importância da literacia e da CF desde a pré-escola quando dizem que, já existem estudo longitudinais sobre competências de alfabetização de crianças em idade precoce e atividades de leitura e escrita com uso da CF, que indicam que crianças que não têm as competências básicas necessárias para a alfabetização enfrentam dificuldades de leitura e escrita em anos posteriores.

Quanto a associação entre literacia, CF e leitura compartilhada, encontramos algumas menções sobre a relevância dessa associação nas pesquisas de Petrová et al (2020), Alsultan (2022) e Romero et al. (2021). Os autores destacam a importância do uso de histórias em ambientes de literacia, por entenderem que o uso das literaturas pode ser uma estratégia que fornece às crianças oportunidades de expandir seus conhecimentos, pois as histórias introduzem situações, locais, sentimentos e problemas que, na maioria das vezes, as crianças ainda não vivenciaram, onde textos de ficção e não ficção, sons e ritmos são um meio importante de integrar conteúdo de diferentes áreas educacionais, facilitando a compreensão da atividade.

Outro elemento muito interessante citado em dois estudos (Karabanov & Aram, 2024; Petrová et al, 2020) é a tríade adulto - histórias - crianças, onde os autores destacam que a mediação adulta (de pais ou professores) durante a leitura de livros infantis pode ter um efeito sobre os resultados positivos obtidos nas pesquisas. A mediação adulta é trazida como uma estratégia que promove o desenvolvimento da leitura dialógica e da discussão do texto, tanto em relação à ficção, quanto à não ficção, especialmente em atividades que visam tópicos extratextuais e perguntas que,

mediadas pelo adulto, podem favorecer processos de compreensão e inferências por parte das crianças, baseadas nos textos lidos.

Assim, os autores destacam que as interações de escrita e leitura, entre adultos e crianças transformam essas atividades em experiências mais significativas e ressaltam a importância dessas interações e dos resultados favoráveis advindo delas, ainda que, essas interações ocorram em ambientes domésticos e com artefatos digitais.

A materialidade e sua relação com a CF são citadas mais diretamente nas pesquisas de Alsultan (2022) e Severino et al. (2022), quando destacam que as práticas pedagógicas de literacia com ênfase na CF se tornam mais simples e exitosas quando a criança manuseia objetos já conhecidos, o que favorece a aprendizagem, inclusive da consciência fonêmica. Tendo em vista que será mais fácil organizar novas informações se elas puderem relacionar com objetos que já conhecem ou sabem como usar.

De forma parecida, Kappi e Mello (2024) também destacam a importância de se promover experiências em sala, que envolvam materiais do cotidiano das crianças, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa. As autoras chamam de retrocesso o fato de ensinar a criança de forma limitada e estanque da sua realidade, ressaltando que educar assim “é desconhecer a criança de hoje, que recorre a diferentes recursos em busca de respostas para as suas dúvidas” (p.16).

Por último, vale a pena destacar a importância da incorporação dessas considerações nas grades dos cursos de formação dos professores, devido ao fato da formação docente ser trazida em quase todos os textos como uma ação fundamental para transformação e melhorias das práticas docente. Esse destaque é importante pois, acreditamos também que não é possível pensar que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes surtirão efeitos se eles não compreenderem o porquê, para quê e como promovê-las em sala.

A relevância contida em todas essas práticas de literacia defendidas até aqui e o potencial do uso de histórias e objetos inseridos de forma intencional e planejada, podem ser apresentados aos docentes, tanto em sua formação inicial, quanto nas formações continuadas, a fim de complementar e enriquecer os saberes e as práticas já executadas em sala, tornando-as mais profícuas e exitosas.

Contudo, Kappi e Mello (2024), com um estudo de origem nacional, alertam para a existência de alguns vieses políticos e lacunas na construção de programas de formação que deixam muitas perguntas em aberto sobre quais as prioridades e objetivos que estão por trás das formações de educadores alfabetizadores. O que muitas vezes, faz com que a formação não

promova a atualização do conhecimento dos docentes e nem o desejado aperfeiçoamento de suas práticas de trabalho.

Em contrapartida, vemos na pesquisa de Petrová et al. (2020) a identificação de que a troca de um currículo (mais antigo) que não continha práticas de literacia, por outro (mais recente) que trazia como premissa tais práticas, preconizando a literacia emergente e reconhecendo suas eficácias, juntamente com o compartilhamento com os docentes, de estratégias para levar a teoria para a prática em sala, favoreceu o trabalho pedagógico. Trazendo resultados muito mais positivos e exitosos, quando comparadas com resultados obtidos com o currículo anterior que não priorizava, nem a formação e nem o envolvimento do docente nos processos de aprendizagem estabelecidos no currículo.

Desse modo, todos os estudos analisados aqui, fornecem embasamentos para as nossas hipóteses de que os avanços nos processos de literacia nas crianças, só podem acontecer através de um trabalho docente estruturado, consciente e planejado, que é fortalecido nas formações docentes. Inclusive, através da compreensão e inserção de conhecimentos, estratégias e práticas que estimulem o desenvolvimento da CF, desde a Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento da literacia das crianças do primeiro ano em diante.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na revisão da literatura existente, foi possível concluir que as práticas e os processos de literacia são temáticas debatidas e reconhecidas como parte fundamental do processo educacional das crianças. Por outra parte, também parecem estar intrinsecamente ligadas a processos essenciais para se formar leitores e escritores fluentes.

Foi consenso ao longo da revisão que, crianças expostas a situações educativas que envolvem práticas de literacia desde cedo, apresentam mais facilidades em tarefas de leitura e escrita, enquanto onde a literacia não é obrigatória e nem trabalhada de forma acentuada, percebe-se as defasagens e dificuldades das crianças nos aspectos relacionados aos processos de leitura e escrita.

Dentre as competências a serem desenvolvidas no processo de literacia, a CF foi mencionada em todos os documentos, de forma unânime, como competência essencial ao desenvolvimento da criança, não sendo definida somente como um preditor de facilidades, mas de dificuldades também e, a consciência fonêmica, dentre outras competências consideradas nas pesquisas, foi destacada como um nível importante dentro da CF.

Ademais, essas consciências não foram associadas apenas ao desenvolvimento de processos cognitivos relativos às áreas da leitura e da escrita, mas foram mencionadas como processos amplos e dinâmicos que se associam e interferem em outros campos de desenvolvimento da criança, como emocional e social, por exemplo.

Como estratégias pedagógicas com foco no desenvolvimento da CF, não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse especificamente essa associação ou correlação da LC e da materialidade nas práticas de literacia com vistas a esse desenvolvimento, aparecendo referências ao uso de histórias e de objetos em alguns textos, mas de forma dissociadas, o que evidenciou que o assunto não é debatido e nem tão evidenciado no meio acadêmico.

Diante desses dados, reiteramos que seria importante a construção e divulgação de trabalhos que se aprofundem mais cientificamente nessa questão e que apresentam mais claramente a relevância da correlação entre “práticas de literacia”, “leitura compartilhada” e “materialidade” para “desenvolvimento da CF”.

Como debatido ao longo dessa revisão, esse tipo de estratégia pode alavancar ou potencializar o desenvolvimento da literacia, através da apropriação e convencionalização dos usos dos objetos pelas crianças, ao mesmo tempo em que as possibilidades simbólicas que a materialidade oferece podem favorecer a apropriação de diversas outras dimensões de desenvolvimento, aprendizagem ou interação, que repercutem em outros campos, para além da literacia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES

Ao longo desse estudo algumas dificuldades foram encontradas tornando as buscas mais intrincadas e imprecisas, como a dificuldade para usar especificamente o método PRISMA que, devido às suas especificações e rigor, dificultaram as buscas em curto prazo e exigiu adaptações nos critérios.

No que concerne às limitações a serem consideradas, destacamos a necessidade de ampliação dos termos e descritores de busca, da quantidade de bases de dados e dos idiomas para pesquisas, bem como uma ampliação de tempo de busca, no intuito de que possam favorecer a investigação, ampliando os achados e tornando-a mais robusta e precisa.

A escassez de pesquisas e evidências sobre essa temática, sugere que seja necessário um debate contínuo a respeito do tema e de suas premissas, no intuito de embasar propostas pedagógicas que possam provocar mudanças fundamentais no ambiente educacional. Não somente

pelas práticas de leitura e escrita voltadas para o desenvolvimento da CF em si, mas encorpando um grupo de estratégias que permitem o aguçamento dos parâmetros educativos e o aprimoramento das práticas pedagógicas, possibilitando a melhoria das aprendizagens ofertadas, no campo da literacia.

Nesse sentido, é importante destacar que os debates, trabalhos e estudos apresentados pelo **Grupo Infantia** (Grupo de pesquisa da UnB, voltado para o desenvolvimento infantil) nos últimos anos, vêm demonstrando, através de evidências, resultados muito eficientes nessa área (Mourão, 2023; Santos, 2023; Rengifo-Herrera, 2025).

As pesquisas do grupo, somadas a outros estudos estrangeiros se mostram pioneiros e inovadores nesse campo escasso (como foi apontado por essa revisão) de pesquisa, ao demonstrarem como o uso da materialidade em associação com outras práticas pedagógicas, inclusive à leitura compartilhada, podem ser consideradas estratégias didáticas importantes para potencializar e elevar os níveis de literacia e de desempenho fonêmico das crianças, dentre outros desenvolvimentos.

Assim, diante dos resultados, perspectivas e considerações, espera-se que essa revisão integrativa possa contribuir para ampliação do leque de possibilidades para as práticas docentes. Ao mesmo tempo, almeja-se que as reflexões trazidas aqui possam contribuir para futuras pesquisas, estudos ou revisões no campo da literacia. Especialmente, no que concerne à aprendizagem e/ou o desenvolvimento de competências metafonológicas nas crianças.

Por fim, reitera-se que, a inclusão de estratégias de desenvolvimentos mais ricas e cheias de significado no cotidiano das crianças, garante a elas seus direitos a um ensino de mais qualidade. Podendo compensar amplamente as desvantagens as quais muitas delas possam estar submetidas. Não só no ambiente educacional, mas no sociocultural também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT.

Adams, M. J. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 215p.

Alves, U. K. (2012). “O que é consciência fonológica”. In: Lamprecht, R. et al. (orgs.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Editora da PUCRS.

Bronfenbrenner, U.; Ceci, SJ (1994). Natureza-criação reconceitualizada no desenvolvimento perspectiva: Um modelo bioecológico. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

Castro, S. S. de ., Machado, M. M. T., Farias-Antúnez, S., Saldanha, A. B., Vasconcelos, S. C., Gomes, Y. V. C., Correia, L. L., & Castro, M. C.. (2025). Association between early childhood development and shared play and reading. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(5), e17272023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232025305.17272023>

Gabriel, R. (2017). Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis* 2:76.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Hoyne, C.; Egan, SM (2019). *Leitura Compartilhada na Primeira Infância: Uma Revisão de Fatores influentes e benefícios de desenvolvimento*. Um Leanbh. Og, 12(1), 77-92.

Moojen, S. (2009). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.

Morais, J. (2024). Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia. *Santa Cruz do Sul*, v.49, n. 95, p. 02-15, maio/ago.

Mourão, Y. G. (2023). *Relações objeto, fonema e grafema durante situações educativas de leitura compartilhada com crianças de 4 e 5 anos de uma escola infantil*. Universidade de Brasília, DF.

Page, M. J.; Moher, D.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D. (2021). PRISMA: An updated guidance for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

Rengifo-Herrera, F. (2024). Práticas em Educação Infantil em Brasília: tablets, papel e lápis ou objetos cotidianos e imaginação? *Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo*, v. 31, e16373.

Santos, V. C. B. (2023). *O desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal*. Universidade de Brasília, DF.

Santos, L. R. L. L.; Guaresi, R. (2024). Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. *Revista Boletim de Conjuntura – Boca*. Ano VI. Volume 18. Nº 53. Boa Vista.

Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Grupo A. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786559760091>

Snowling, M. J.; Hulme, C. (2013). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso.

Souza, M. T.; Silva, M. D.; Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein. 8(1 Pt 1):102-6.

Stumm, L.; Bazan, S. V. S. (2024). Estudo das competências para a alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental com dificuldades escolares. Revista Foco. V17, n8-021.

Suggate S.P. (2016). Uma meta-análise do longo prazo Efeitos da Consciência Fonêmica, Fonética, Fluência, e intervenções de compreensão de leitura. Revista de dificuldades de aprendizagem, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Teixeira M. T.; Azevedo, A. F. (2021). Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-17, abr.-jun.

Vosgerau D. S. R.; Romanowsk, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – MP

ARTIGO 2

O uso associado da leitura compartilhada e da materialidade como estratégia para o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental 1, em uma escola pública do DF

Resumo

Esta é uma pesquisa empírica que remete a ambientes educativos promotores de literacia e que tem como objetivo principal: analisar como o uso associado entre leitura compartilhada e materialidade nas situações educativas favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças. No repertório de elementos pedagógicos utilizados em sala, é notório que o uso de histórias infantis faz parte do planejamento de grande parte dos educadores. Enquanto os objetos, por outro lado, apesar de toda riqueza de significados que contêm, na maioria das vezes são utilizados de forma mais lúdica, secundária ou não intencional. Para investigar esse contexto, a pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano, do Ensino Fundamental 1, numa escola pública do Distrito Federal. Os participantes foram as 16 crianças (com idade entre 5 e 6 anos), a monitora e a professora da turma. Como instrumentos metodológicos para coleta, análise, construção e interpretação dos dados foram utilizados: observação não-participante; co-intervenção; entrevistas e; análise microgenética de vídeos. Ao final do estudo, foi possível observar que os resultados das intervenções realizadas utilizando histórias e objetos não contribuíram apenas para a aprendizagem ou elevação dos níveis de desempenho fonêmico das crianças da turma, mas também favoreceram também a emergência de outras aprendizagens. Assim, espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a ampliação do leque de possibilidades de estratégias pedagógicas realizadas com crianças. Sobretudo, para as que se voltam às práticas de literacia e consciência fonêmica.

Palavras-chaves: Literacia; Consciência Fonêmica; Leitura Compartilhada; Materialidade.

Abstract

This research addresses educational environments that promote literacy and aims to analyze how the combined use of shared reading and materials in educational situations favors the development of phonemic awareness in children. In the repertoire of pedagogical elements used in the classroom, it is noticeable that the use of children's stories is part of the planning of a large number of educators. While objects, despite all the richness of meaning they contain, are mostly used in a more playful, secondary, or unintentional way. To investigate this environment, the research was conducted in a first-grade class in a public school in the Federal District. The participants were 16 children (aged between 5 and 6 years) and the class teacher. The methodological instruments used for data collection, analysis, construction, and interpretation were: non-participant observation; co-intervention; interviews; and microgenetic analysis of videos. At the end of the study, it was observed that the results of the interventions using stories and objects not only contributed to the acquisition or improvement of the phonemic performance levels of the children in the class, but also favored other learning. Thus, it is hoped that the results discussed here can contribute to broadening the range of possibilities for pedagogical strategies used with children, especially those focused on literacy practices.

Keywords: Literacy; Phonemic Awareness; Shared Reading; Materiality.

INTRODUÇÃO

Dentro do ambiente educacional, os processos vinculados à literacia são essenciais em todas as etapas de ensino, mesmo que em níveis diferentes de desenvolvimento. A literacia se revela como um processo fundamental e complexo que não pode remeter apenas à aprendizagem de conteúdos, códigos ou símbolos, mas à apropriação de uma das principais ferramentas de transformação humana, cognitiva e social: a aprendizagem da língua escrita.

Logo, as práticas educacionais voltadas para a literacia, promovidas principalmente nas turmas iniciais do Ensino Fundamental I (doravante EF1), se tornam cruciais para o desenvolvimento (no presente e no futuro) de aprendizes autorregulados e autônomos. Tais estudantes, terão a aprendizagem da escrita e a aprendizagem da leitura como portas de entrada, não apenas para a compreensão do universo escrito e simbólico da nossa cultura, mas também, como ferramenta fundamental para antecipar a realidade e desenvolver formas de pensamento crítico.

Em contrapartida, qualquer defasagem ou dificuldade que se estabelecem nesse momento também podem produzir (no presente e no futuro) inúmeros e progressivos prejuízos às aprendizagens das crianças. Dificuldades que poderão se arrastar ao longo do processo educacional, impactando inclusive, a sua vida adulta.

Na busca de propor um debate voltado à importância de favorecer a literacia e práticas pedagógicas, essa pesquisa considerou, dentre outras reflexões, a relevância do conhecimento adquirido pelo docente. Portanto, para embasamento desse trabalho foi priorizada a realização de uma análise estruturada não apenas a partir dos dados e categorias estabelecidas, mas também, fortemente amparada por uma fundamentação que possibilite aos leitores compreender os pressupostos teóricos que permeiam as práticas pedagógicas apresentadas na pesquisa.

Sob essa perspectiva, conceitos como Situações Educativas, o funcionalismo desenvolvido por Inhelder, a Análise Cognitiva de Tarefas, Pesquisa Baseada em Design, Análise Microgenética, Leitura Compartilhada e Pragmática do Objeto serão trazidos e amplamente discutidos ao longo do texto. Seus vínculos aos conceitos de Consciência Fonológica e Fonêmica compõem as dimensões teóricas, com pretensões de ampliar os conhecimentos docentes e as compreensões no campo pedagógico.

Ademais, essas dimensões também serão decisivas para a compreensão de como o uso da Leitura Compartilhada (como prática fundamentada em evidências) e da Pragmática do Objeto (como guia da abordagem teórico-epistemológica) interferem nos dados e resultados produzidos pelas crianças.

- Situações Educativas

O conceito de Situações Educativas (doravante SE) é defendido por Estrada (2019) e Rodriguez & Reyes (2021), baseado nas propostas de Brossard (2001), nos quais as SE são definidas como planos de ações mais dinâmicas e não apenas “meras” atividades a serem realizadas em sala. Trata-se de um conjunto de práticas pedagógicas intencionais que utiliza elementos de cunhos sociais e culturais priorizando: uma aprendizagem baseada nos interesses e necessidades imediatas das crianças; o trabalho de competências já existentes nas crianças e outras, que vão mais além de seus conhecimentos ou competências atuais e; a oferta de saberes novos, por parte do docente, que fará as intervenções e avaliações necessárias favorecendo a ZDP (Vygotsky, 1978).

Além desse caráter mais dinâmico e intencional, o conceito de SE também é importante por favorecer o trabalho pedagógico, explorando a riqueza e multifaces do ambiente, enquanto atribui significados coletivos às ações. Elas permitem a introdução intencional de elementos teóricos/práticos e concretos no planejamento, possibilitando processos de interação entre professor-estudante, estudante-estudante e desses indivíduos com os objetos no ambiente.

Por conseguinte, a ampliação das dinâmicas e as interações suscitadas do/no contexto resultam em meios de aprendizagens e desenvolvimentos onde o docente não é o único agente controlador das ações. Mas, possibilita também a apropriação ou transferência do controle das situações para os estudantes, tornando possível o protagonismo e a emergência de saber-fazer (Brossard, 2001).

São essas possibilidades trazidas pelas SE que favorecem a elaboração de propostas que vão além de apenas planejar ou aplicar uma tarefa. Mas, que permitem criar um conjunto de intervenções, ações e experiências que promovem aos estudantes processos de desenvolvimento mais amplos, significativos e profícuos (Rengifo-Herrera, 2024; Estrada, 2019, 2021; Tapparel, 2015, 2014; Moro & Tartas, 2013; Brossard, 2001).

A compreensão dos conceitos que embasam as estratégias pedagógicas deve ser levada muito a sério, já que permite ao docente estruturar melhor seu planejamento e transformar os momentos de aprendizagens. Nesse caso, as SE favorecem a elaboração de atividades pedagógicas que podem dinamizar o contexto e as aprendizagens. Além de permitir que o docente não foque apenas na finalização da tarefa, nem no alcance de um único objetivo ou resultado final, mas nos vários processos de construção e desenvolvimentos múltiplos, que podem ser manifestados pelas crianças durante as experiências propiciadas (Moro & Tartas, 2013).

- As perspectivas teóricas de Inhelder

De modo semelhante à emergência de desenvolvimentos múltiplos possibilitadas pelas SE, as perspectivas teóricas trazidas por Barbel Inhelder (1948) também possibilitam a compreensão mais ampla e dinâmica de como o sujeito aprende. No estudo em que utiliza a miniatura de um varal e figuras de peças de roupas, a autora mostra como é importante investigar não apenas “se” a criança consegue finalizar uma atividade, mas “como” ela o faz, como realiza o planejamento de resolução e quais estratégias usa durante a busca de soluções na realização da tarefa. Princípios que se coadunam com os conceitos das SE.

As formas de pesquisa utilizadas por Inhelder permitem compreender a importância de analisar as estratégias pedagógicas que favorecem os desenvolvimentos de regulações, antecipações e planejamentos por parte do sujeito. Considerando o aprendiz e os meios utilizados por ele para a realização de uma tarefa e, não apenas avaliá-lo a partir dos resultados. É a criança que mostra o que ela pode fazer, enquanto o pesquisador faz inferências por meio das ações dela, de quais processos estão acontecendo durante suas resoluções e assim, estipula as possíveis intervenções.

Para analisar melhor esses processos, os estudos da autora também eram analisados por meio de gravação e análises de vídeos. As análises e reanálises das cenas levavam à inúmeras avaliações das ações ou estratégias cognitivas individualizadas que evidenciavam as formas de compreensões das tarefas pelas crianças. Mesmo que não resolvessem imediatamente ou completamente a atividade proposta.

Essas estratégias metodológicas de análises são importantes porque trazem à tona evidências minuciosas e características de processos interativos entre sujeito e objeto, que eram analisados de forma demasiadamente global por Piaget (Inhelder & Cellérier, 1996).

Com essas perspectivas e abordagens incorporadas às suas pesquisas, a autora abre um leque de reflexões ao tirar o foco do sujeito epistêmico, analisado em um ambiente isolado e que gira em torno de um núcleo comum de conhecimentos formais e lógicos (ênfasis pela abordagem proposta por Piaget) e passa a priorizar um sujeito real e psicológico, considerado em suas diversas dimensões e avanços, através das múltiplas estratégias que utiliza ao concluir uma tarefa.

Outro fator de destaque em seus estudos, está no fato da autora levar para a criança elementos que remetem a ambientes reais, facilitando a compreensão diante de objetos cotidianos, a construção de significados e a associação aos seus usos sociais. Ações que trazem à tona diversas camadas semióticas e de desenvolvimento, através desses objetos (Rodríguez & Moro, 1999).

Contudo, a realização de um trabalho em sala de aula, embasado em tais conceitos e que leve em consideração esses princípios, nem sempre é fácil. Muitas vezes, são necessários conhecimentos mais amplos ou específicos sobre meios e formas de estruturar o planejamento didático. Por isso, a elaboração de um planejamento de aula mais sistemático, minucioso e estruturado, fundamentado em compreensões teóricas, pode ser um diferencial para as aprendizagens das crianças e nos resultados obtidos pelo docente. Como por exemplo, a proposta de planejamento trazida pela metodologia de Análise Cognitiva de Tarefas – ACT.

- Análise Cognitiva de Tarefas (ACT)

A Análise Cognitiva de Tarefas (ACT) é uma estratégia metodológica criada no campo da psicologia que permite agrupar variadas técnicas de análises de dados, especialmente a partir da definição de indicadores e de critérios de observação específicos. É uma estrutura de planejamento que permite prever mais detalhadamente as ações que podem ser prevalentes durante a solução de uma tarefa, os percursos gerais que podem seguir os processos cognitivos individuais e os aspectos esperados, previamente estabelecidos na estrutura da tarefa.

Esse último aspecto é relevante porque caracteriza a ACT como uma metodologia que não foca apenas na finalização ou nos resultados, mas leva em consideração também o que/como o sujeito pensa e quais as restrições que a tarefa lhe propõe. Isso possibilita a caracterização e antecipação de comportamentos cognitivos subjacentes ao desempenho dos indivíduos enquanto resolvem uma tarefa, assim como permite a previsão de várias possibilidades relacionadas à própria tarefa em si mesma (Newell & Simon, 1972; Otálora, 2019).

Essa precisão favorece o estabelecimento prévio de estratégias, observações e avaliações, permitindo planejar as intervenções que se fizerem necessárias para alcance dos objetivos, antecipando, alterando ou considerando os comportamentos e as demonstrações dadas pelos indivíduos, durante a execução das atividades.

Por ser uma forma sistemática de planejar ou elaborar tarefas, a estrutura da ACT se baseia em três níveis:

- Análises da estrutura da tarefa;
- Análises da demanda cognitiva em nível de desempenho potencial;
- Análises de desempenho real em profundidade da estrutura e demanda cognitiva.

O planejamento completo é chamado de algoritmo ideal, onde estarão descritas as etapas, metas e submetas da tarefa, os passos que o indivíduo poderá fazer para resolvê-la, os níveis de desempenho e, conseqüentemente, as possíveis intervenções.

Mesmo diante da sua rigidez estrutural, a ACT foi positivamente adaptada ao campo educacional, por favorecer o estabelecimento prévio pelo docente, de uma estrutura de planejamento que permite a análise cognitiva das formas ou etapas potenciais de resolução das tarefas pelas crianças e a avaliação ou ajustes necessários pelo professor durante sua aplicação (Otálora, 2019).

Nessa área, ela pode ser utilizada em qualquer situação, atividade ou prática que exija que a criança realize uma ou mais tarefas. Ao mesmo tempo, diante de sua precisão, a ACT possibilita devolutivas e *feedbacks* nos procedimentos em tempo real, permitindo que o educador avalie as várias possibilidades ou estratégias utilizadas pelo estudante, suas formas de encontrar soluções ou desenvolver competências e faça as intervenções necessárias.

Portanto, devido às suas características e especificidades, a ACT pode enriquecer o planejamento pedagógico, favorecendo as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Além disso, se for associada a outras estratégias pedagógicas ou de intervenção, pode auxiliar o docente na identificação de dificuldades, possibilitando práticas e avaliações mais minuciosas, a resolução de problemas ou inovações no ambiente.

-A Pesquisa Baseada em Design (DBR)

O entrelaçamento de estratégias pedagógicas ou de intervenções no ambiente educativo dá ao docente mais possibilidades e meios para dinamizar as atividades, além de facilitar a resolução de problemas ou levar as inovações necessárias ao ambiente. Como dito anteriormente, a proposição da metodologia de ACT pode ser associada a outras metodologias que permitem inovações na sala de aula com vistas a melhorar os resultados no desempenho das crianças ou amenizar problemas identificados no contexto educativo, dentre as quais destacamos a Pesquisa Baseada em Design (doravante DBR).

A DBR é uma metodologia intervencionista das ciências da aprendizagem, oriunda do termo inglês *Design Based Research* que une teoria e prática para solucionar problemas educacionais reais (McKenney & Reeves, 2019; Cochrane et al, 2022). É uma estratégia de planejamento pragmático muito utilizada na área de tecnologia educacional. Mas que, apesar de seus desafios metodológicos, possui peculiaridades que a tornam uma abordagem de pesquisa produtiva e eficiente, auxiliando na composição de propostas de intervenção em ambientes educativos.

Considerando suas particularidades, a DRB compõe o arcabouço teórico dessa pesquisa. Contudo, ao levar em consideração as características da estratégia metodológica que estava sendo

criada e seus objetivos, ela complementou também os procedimentos metodológicos trazendo um aprofundamento conceitual para a construção do planejamento aplicado no ambiente observado e favoreceu a construção do produto técnico como proposta de inovação da pesquisa, numa etapa posterior à intervenção.

De acordo com Cochrane et al. (2022), para implementar a DBR como estratégia de intervenção em um ambiente é preciso seguir quatro etapas importantes (descritas na tabela abaixo), diante das quais foi possível identificar as seguintes relações entre as etapas do estudo etapas que compõem a metodologia da DBR:

Tabela 1- Etapas da DBR e da pesquisa

ETAPAS DA DBR	ETAPAS DA PESQUISA
1. Análise e exploração (do ambiente)	1. Observar e identificar os possíveis “problemas” do ambiente observado (através da observação não participante e da entrevista inicial)
2. Design e construção (projetar uma intervenção no problema, propondo uma solução ou inovação)	2. Projetar e aplicar uma intervenção que pudesse trazer uma inovação para melhorar a aprendizagem das crianças desse ambiente
3. Avaliação e reflexão (criar um ciclo iterativo de re-design ou avaliação da experiência e da aprendizagem proposta)	3. Criar uma proposta de diálogo iterativo desde a construção da SE e depois avaliar as experiências e os resultados junto à professora.
4. Princípios de Design e construção teórica (desenvolvimento de princípios ou conceitos baseados nos resultados e extensão para uma ou várias outras dimensões)	4. Debater princípios, conceitos e estratégias utilizados para materialização dos resultados, de forma que permitissem transformação das práticas da professora, não só diante do problema identificado, mas em várias outras dimensões. Diante disso criar um protocolo pedagógico de planejamento que pudesse ser utilizado posteriormente.

- A importância das consciências fonológica e fonêmica

Um dos maiores desafios das crianças ao entrar na escola é aprender a ler e escrever. Ao mesmo tempo, ensiná-las essas competências nem sempre é uma tarefa fácil, exigindo compreensão teórica e metodológica específicas, por parte do docente, sobre os vários processos de desenvolvimento infantil e formas pontuais de intervenção, principalmente nos anos iniciais do EF1.

De acordo com Sargiani (2022) leitura e escrita são invenções relativamente recentes na história e por isso, não existe qualquer possibilidade que o genoma humano possa ser modificado para desenvolver os circuitos cerebrais próprios e exigidos por elas.

Em outras palavras, a escrita é uma tecnologia exosomática (Inns, 2016), onde os circuitos neurais usados para outras funções são adaptados por meio da neuroplasticidade cerebral, podendo ser substancialmente potencializado pelos estímulos recebidos (Sargiani, 2022). Contudo, não basta apenas a disposição biológica para aprender a leitura e a escrita, para desenvolver essas e

outras competências, o indivíduo também precisa ser ensinado, mediado, precisa de interação com o outro, com o ambiente e com os elementos culturais que o compõe.

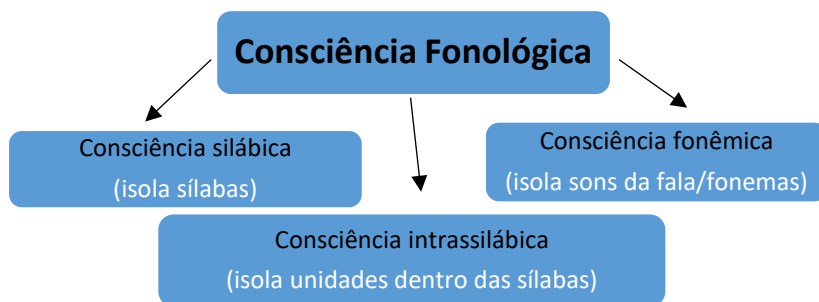
Logo, como aprender a ler e a escrever não são ações naturais, pois o cérebro humano não está predefinido para ler e escrever, os seres humanos precisam ser ensinados para aprender a usar esse tipo de tecnologias. E, nesse sentido, no que se refere aos estímulos de competências essenciais para um bom desenvolvimento da leitura e da escrita em ambientes de literacia, o debate sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica (CF) nesses contextos, tem ganhado espaço em discussões acadêmicas, nas últimas quatro décadas.

Segundo os principais autores que a definem, a CF é considerada uma habilidade metalinguística de perceber, refletir e manipular os sons da fala (considerando sílabas, rimas, aliterações e fonemas). Essencial para a consolidação da literacia, ela permite que a criança entenda que a linguagem oral é formada por unidades sonoras menores, facilitando a relação entre sons e letras.

Contudo, foi só a partir dos anos 80 que as investigações no âmbito das Neurociências, da Psicolinguística, da Aprendizagem da Linguagem, da Fonoaudiologia e da Psicologia Cognitiva, começaram a enfatizar e alargar mais fortemente o papel fundamental da CF (Boyer & Ehri, 2011; Chappell et al, 2009; Castles et al., 2018; Ehri, 2020; Sargiani, 2016; Sargiani et al., 2018; Morais, 2019; Sargiani, 2022).

Logo, a CF passou a se destacar como um elemento-chave para as etapas iniciais da aprendizagem no âmbito da literacia no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita. Principalmente devido ao fato de conter em si um conjunto de competências que, quando ampliadas, levam a criança a refletir sobre os segmentos sonoros contidos nas palavras, acionando assim, vários outros mecanismos cognitivos, essenciais para o desenvolvimento da compreensão e da aprendizagem (Bradley & Bryant, 1983; Bryant & Bradley, 1987; Santos & Guaresi, 2024).

De acordo com Morais (1996), a CF pode se subdividir em três importantes níveis: o **silábico**, que envolve conhecimentos adquiridos desde cedo e que pode se desenvolver antes mesmo da criança aprender a ler e escrever, por meio da dedução que para cada sílaba pronunciada, escreve-se uma letra; o **intrassilábico**, onde as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba e; o nível **fonêmico** onde a criança adquire a capacidade de dividir as palavras em fonemas, ou seja, unidades mínimas sonoras e se tornam capazes de distinguir diferentes outros significados em relação à composição das palavras (Teixeira & Azevedo 2021).



Ao considerar esses três níveis da consciência fonológica, destacamos o nível fonêmico ou consciência fonêmica como a competência metalinguística mais fundamental para aprendizagem da linguagem escrita, embora nem sempre seja o mais fácil de ser alcançado. Isso, devido ao fato de a compreensão fonêmica surgir na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, permitindo que os estudantes percebam unidades sonoras mínimas dentro da língua, a relação entre grafemas/fonemas e entendendo como os sons são organizados dentro da palavra.

Também considerando a importância da compreensão fonêmica, Ehri (1997, 2005, 2005, 2014) traz propostas interessantes que estabelecem quatro fases relacionadas ao nível de desenvolvimento da leitura da criança: **pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética completa e alfabética consolidada**. E, quatro fases correspondentes ao desenvolvimento da escrita: **pré-comunicativa; semi-fonética**, nome da letra; **fonética** ou **fonêmica**; e **transicional, morfêmica**, com padrões de palavras.

Nas propostas de Ehri, tanto em relação ao desenvolvimento da leitura, quanto da escrita, os avanços só ocorrem por meio de mudanças graduais no nível de conhecimento e uso das relações entre letras e sons. Onde a consciência fonêmica se torna fundamental para a mudança de uma fase para outra.

Embora seja uma consciência complexa, é por esse mesmo motivo que é essencial seu estímulo desde as turmas iniciais do EF1. Já que essa é uma etapa essencial para assegurar às crianças o desenvolvimento de várias saberes, práticas, competências e competências cruciais para o progresso na literacia, especialmente, aquelas de dimensões metafonológicas. O desenvolvimento dessas relações nessa etapa de ensino, será o que vai auxiliar as crianças a lidarem posteriormente com outras unidades fonológicas com mais facilidade e, no mais alto nível de eficiência (Boyer & Ehri, 2011; Chappell et al, 2009; Castles et al., 2018; Ehri, 2020; Sargiani, 2016; Sargiani et al., 2018; Morais, 2019; Sargiani, 2022).

Compreendida a relevância de um trabalho que se volte para desenvolvimento da CF e da consciência fonêmica, especialmente com crianças em turmas iniciais do EF1, surge um

questionamento: como promover práticas que permitam o desenvolvimento dessas consciências em sala? Em resposta a essa pergunta e, no que concerne às práticas pedagógicas para desenvolvimento da literacia, queremos destacar a associação entre leitura compartilhada e materialidade como uma estratégia pedagógica muito profícua e exitosa para o favorecimento dessas competências.

-A leitura compartilhada e a materialidade

A leitura compartilhada (LC) envolve o uso da leitura, em grupo, de textos ou livros com a mediação do professor, onde as histórias podem ser usadas de formas variadas para permitir que a criança desenvolva várias competências, como a criatividade ou a compreensão de aspectos específicos que, de outra forma ou em outras situações, talvez não pudessem ser compreendidos de forma clara. Além disso, a LC também pode propiciar espaços para a análise, reflexão sobre dados e conteúdos, discussões e integração de diversos aspectos vinculados com os universos da leitura e da escrita (Hoyne. & Egan, 2019).

Já, a materialidade, base de estudo da Pragmática do Objeto, se pauta na ênfase da inserção de objetos, de preferência conhecidos e de uso cotidiano das crianças, de forma intencional e planejada no ambiente educacional. Visto que, geralmente os objetos assumem um papel lúdico, secundário ou aleatório, ficando mais alheio ao planejamento nesses contextos.

Pesquisas recentes (Béguin, 2010; Moreno-Llanos e Rodríguez, 2015, 2021; Rengifo-Herrera, 2025) indicam que o uso da materialidade em ambientes educativos, com crianças, permite o estabelecimento de uma relação triádica (adulto-objeto-criança) e funciona como um elemento mediador para dinamizar e promover a emergência de processos de desenvolvimento e aprendizagem, quando inserido em sala de aula.

Mesmo assim, a leitura, muitas vezes, é vista mais como um elemento trivial da aula e não como um espaço cognitivo/metacognitivo de análises e desenvolvimentos, enquanto a materialidade é escassa. Tão pouco o uso da materialidade associado à LC é prioridade no cotidiano pedagógico (inclusive, como foi demonstrado e indagado na revisão integrativa detalhada no Artigo 1 desse trabalho). Por isso, destacamos que, trazer os objetos descritos nas leituras para a realidade das crianças pode ser uma possibilidade de promover as relações entre objetos cotidianos e LC, se configurando como uma estratégia importante para desenvolver variados tipos de trabalhos didáticos (Barros, 2022).

- A Pragmática do Objeto

A Pragmática do Objeto, citada acima, é uma abordagem (tomada como fundamental para essa pesquisa) que surgiu dos trabalhos desenvolvidos por Rodríguez há mais de 20 anos (Cárdenas, et al., 2020; Palácios, Rodríguez e Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez, et al., 2020; Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez & Moro 1999; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2021).

Trata-se de uma proposta que reconfigura as teorias piagetiana e vygotskyana, considerando a materialidade, os objetos e seus usos como elementos fundamentais para compreender o desenvolvimento e a cognição na Primeira Infância (Rodríguez & Moro, 1999). Ao mesmo tempo em que leva em consideração a importância da tríade adulto-objeto-criança para a construção de vários conhecimentos pelas crianças.

Para a Pragmática do Objeto, os objetos não possibilitam compreensões apenas pelos seus aspectos físicos e táteis, mas também porque levam à construção de significados que trazem à tona diversas camadas semióticas de compreensão. Além disso, a materialidade promove, por meio de interações triádicas, o desenvolvimento de ações das crianças diante dos objetos, não apenas facilitando a realização de atividades corriqueiras, mas, desenvolvendo ao mesmo tempo uma série de mecanismos cognitivos importantes para suas aprendizagens (Rodríguez & Moro, 1999; Rodríguez, 2009; Palacios et al., 2018; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020)

Levando em consideração essas perspectivas, é possível dizer que a associação entre LC (através de histórias infantis) e materialidade (através de objetos) pode se caracterizar como uma estratégia pedagógica eficaz para apoiar a aprendizagem das crianças. Compondo a elaboração de SE que permitam unir o que os estudantes já sabem ao que estão aprendendo e favorecendo, dentre outras competências, o desenvolvimento da consciência fonêmica, através do reconhecimento do nome dos objetos, das percepções sobre a constituição das palavras e da aprendizagem de grafemas e fonemas.

De modo semelhante ao que vem sendo defendido até aqui, é essencial que os professores se apropriem de conhecimentos dessa natureza para compreender como suas práticas podem ser potencializadas. Quando o docente compreende o porquê e como fazer intervenções pontuais dedicadas ao processamento da linguagem oral (fala e escuta) e a importância de fazer conexões com as áreas de processamento visual, ele se apropria de estratégias pedagógicas fundamentais, que possibilitam ao estudante aprender a ler e a escrever de forma mais rápida, consistente e eficaz, através de elementos concretos e significativos que lhe são apresentados (Dehaene et al., 2010; Hruby & Goswami, 2011; Dehaene, 2012; Taisson, 2014, 2020; Yoncheva et al., 2015; Sargiani, 2022; Mourão, 2023).

Diante de todos os referenciais teóricos apontados e dos resultados da revisão integrativa que compõe esse estudo, esta é uma pesquisa que remete a ambientes educativos promotores de literacia e busca refletir sobre propostas de planejamento e intervenções na sala de aula. Na busca por propor inovações que possam mitigar as dificuldades para aprendizagem e/ou por meio do desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças.

Sob essas premissas, seu objetivo geral é analisar como o uso associado da leitura compartilhada e a inclusão da materialidade nas SE favorece o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à consciência fonêmica, em crianças de turmas de primeiro ano do EF1.

Como objetivos específicos destacamos as pretensões de: promover práticas de literacia através do uso associado de história e objetos em sala; avaliar “se” e “como” o uso dessa estratégia permite desenvolver SE voltadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica; analisar as interações ocorridas entre professor-história-objeto-estudante que favorecem o desempenho fonêmico e; identificar outros indicadores de aprendizagens que emergem através desses elementos e dessas interações, durante as atividades aplicadas.

Na busca de alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano do EF1, em uma escola da rede pública, do Distrito Federal (DF). Os participantes foram as 16 crianças (com idade entre cinco e seis anos), a professora da classe e a monitora que se fazia presente em alguns momentos.

Como instrumentos metodológicos principais para coleta, análise, construção e interpretação dos dados foram utilizados: observação não-participante (do ambiente); observação participante (co-intervenção com a professora); entrevistas (inicial e final com a professora) e; análise microgenética (dos episódios de vídeos gravados). Após conclusão dos procedimentos metodológicos serão apresentados os resultados, seguidos das discussões e considerações finais.

Como produto técnico, será apresentado o **PROTOFONE** - **Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica**, uma matriz de planejamento que possibilita ao docente a sistematização de etapas, definições e procedimentos detalhados para construção e análise de SE e atividades a serem desenvolvidas em sala.

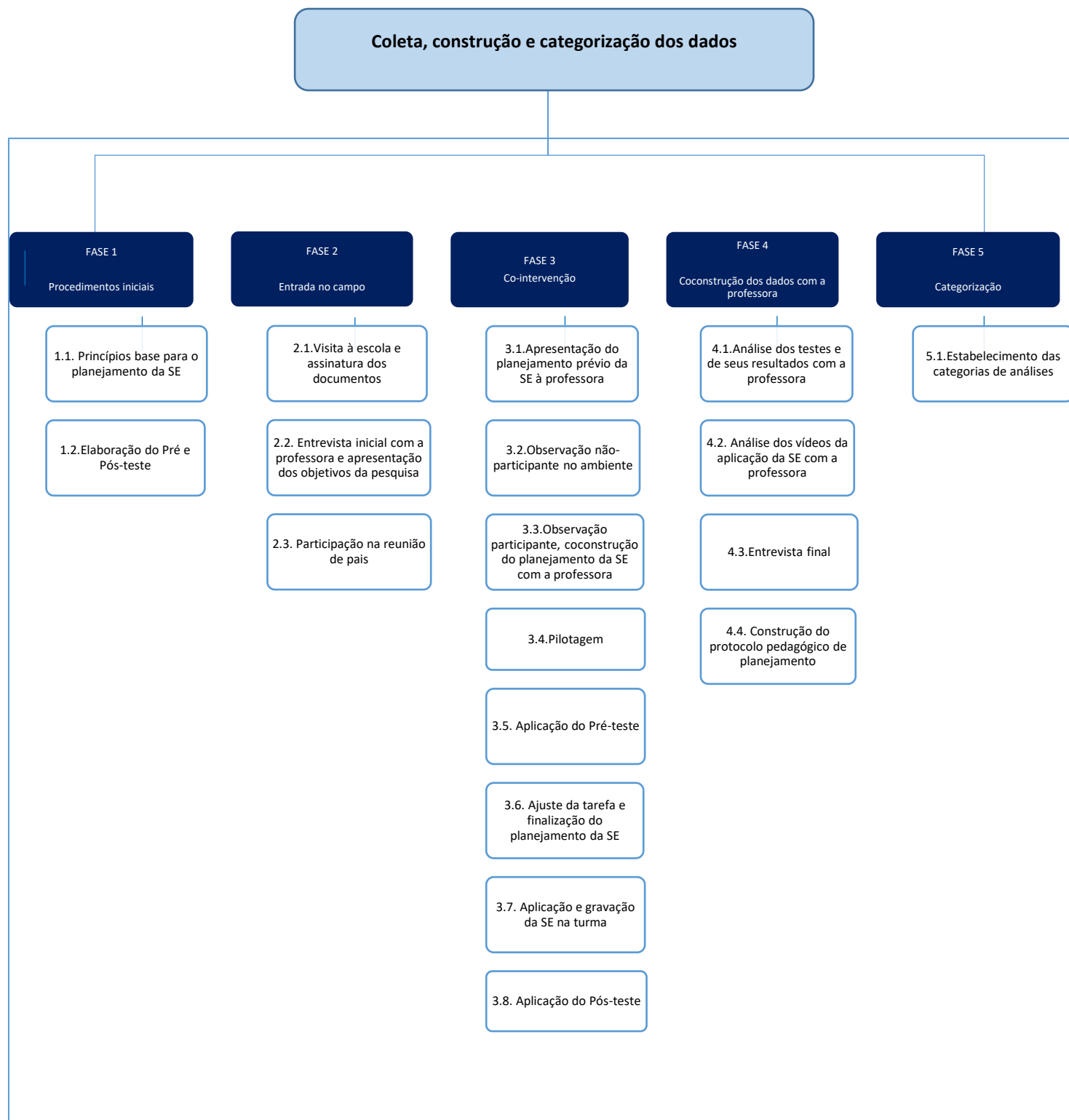
Seu cunho sistemático e ao mesmo tempo autorreflexivo foi baseado nas percepções e descobertas compartilhadas com a professora, durante a realização da pesquisa. O uso associado da LC e da materialidade para desenvolvimento de competências são as bases do **PROTOFONE**. Todavia, sua estrutura permite o planejamento de diversas atividades que envolvam diferentes temáticas, objetivos ou estratégias.

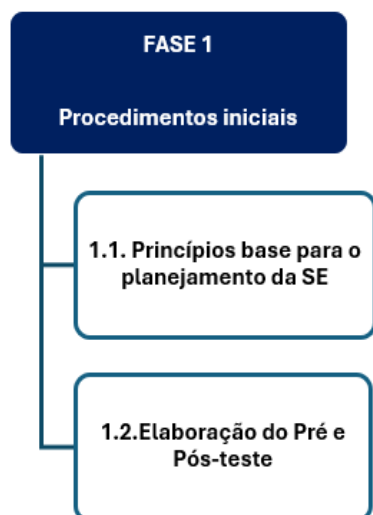
METODOLOGIA

Os estudos desenvolvidos pelo Grupo Infância (ao qual a autora dessa pesquisa pertence) estão fundamentados nos princípios de desenvolver indagações a partir de estudos observacionais e de análises microgenéticas. Tais estudos partem da ideia de descrever de forma exaustiva as ações observadas, a partir da elaboração de categorias e indicadores que permitam descrever os detalhes dessas ações. Destarte, o registro observacional do ambiente, o uso de entrevistas, os registros das observações e as análises feitas a partir dos vídeos permitem fundamentar as análises aqui.

O estudo é caracterizado como qualitativo, não-experimental, transversal, de caráter observacional e descritivo-exploratório. A adaptação específica está focada na ideia de criar uma estrutura metodológica que dê conta do problema de pesquisa e numa proposta que cria um complexo sistema de relações entre os processos realizados, os quais estão detalhados no fluxograma abaixo e que serão explicitados daqui em diante:

Figura 2 -Fluxograma do percurso metodológico





FASE 1 - Procedimentos iniciais

1.1. Princípios base para o planejamento prévio da SE

Desde o início da pesquisa, a organização de uma atividade que envolvesse histórias e objetos era um dos principais pontos dessa pesquisa. Também estava claro, desde o começo, que a Situação Educativa deveria ser elaborada junto com a professora, seguindo os aspectos metodológicos de sucesso trazidos nos trabalhos de Barros (2023) e Mourão (2024) e outros, abordados pelo Grupo Infância.

Nesse sentido, os referenciais teóricos selecionados para embasar os procedimentos metodológicos trazem conceitos que entrelaçam a importância da materialidade cotidiana e das interações que ela favorece entre adultos e crianças, assim como a relevância do conhecimento e envolvimento docente a esse respeito para dinamizar as práticas de literacia. Dentre todo repertório conceitual utilizado, destacamos a seguir, os que são considerados como principais para a construção da metodologia:

- O varal de Inhelder, a SE e a ACT

A avaliação e definição inicial de uma proposta de trabalho que pudesse ser aplicada em campo foram inspiradas a partir de aulas reflexivas ministrada em uma das disciplinas do mestrado, no segundo semestre de 2024. Na ocasião, como trabalho final dessa disciplina foi solicitada a elaboração de uma atividade que se espelhasse nos conceitos estudados na disciplina e que seria apresentada depois para todos os cursistas.

Os conceitos levados em conta foram sobre Situações Educativas (SE) (Broussard 2001; Estrada 2019), ACT – Análise Cognitiva de Tarefa (Newell & Simon, 1972; Otálora, 2019) e as considerações trazidas pelo trabalho desenvolvido por Inhelder (1948).

O trabalho de Inhelder envolvia o uso de um varal e figuras de peças de roupas para avaliar os processos de desenvolvimento e pensamento demonstrados pelas crianças, na resolução de problemas (Piaget & Inhelder, 1948). Logo, tomando como inspiração o varal de Inhelder, foi escolhida uma história que falava sobre varal (“O varal das letras” de Donaldo Buchweitz e Ieda) para compor o trabalho a ser apresentado na disciplina.

Em seguida, foi elaborado o planejamento de uma SE com objetivos de aprendizagem pertinente aos anos iniciais do EF1, cujo objetivo geral era estimular o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 1º ano, envolvendo a história e seus objetos.

Para estruturar o planejamento da SE, era necessário seguir os passos de outro conceito que também foi apresentado aos cursistas, a ACT (Newell & Simon, 1972; Otálora, 2019). Assim, com base nos princípios da ACT, o grupo elaborou o algoritmo da SE que continha o estado inicial, os níveis de desempenhos ideais e reais e, estado final da tarefa (termos específicos da estratégia de ACT)

Naquele momento, o algoritmo apresentado foi bastante debatido e reajustado pelos acadêmicos para diversos cenários educativos, criando outros diversos objetivos, metas e submetas que também poderiam compor a atividade proposta. Por esse motivo, o algoritmo utilizado na apresentação da disciplina foi fundamental para percepção da pesquisadora de que, não só os conceitos, mas a história e os objetos utilizados, o planejamento construído, a faixa etária das crianças e os objetivos debatidos eram muito semelhantes ao que já vinha sendo pensado para a metodologia dessa pesquisa.

-Primeiro esboço do planejamento

Com base nas percepções citadas acima, a estrutura da tarefa e a proposta de intervenção que futuramente seriam levadas ao campo da pesquisa começaram a tomar forma. Como elementos principais do planejamento priorizou-se a utilização de uma história e dos objetos presentes nela e a intensificação das formas de interação entre adulto-objeto-criança para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Outro propósito importante levado em conta desde o início, era de construir uma proposta de trabalho que pudesse ser compartilhada e coconstruída com a professora da turma observada, na tentativa de permitir à docente que não fosse apenas uma mera participante do estudo. Mas que, se tornasse também uma protagonista, fazendo parte de toda as etapas, das apropriações e das compreensões possibilitadas pelos resultados da pesquisa.

Após essas definições, surgiu então, o primeiro esboço do planejamento da pesquisa:

Tabela 2 – Proposta de intervenção

ANTES DA INTERVENÇÃO	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA DA PROFESSORA						APÓS INTERVENÇÃO / ANÁLISES
	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	
Observação não-participante	- Aplicação na turma piloto e ajustes	-Contar a história	Contar a história	Contar a história	Contar a história	Revisar a história	-Analisar vídeos e gravações com a professora e discutir os resultados
Planejamento da atividade com a professora	-Aplicação do pré-teste	-Explorar as letras do dia	-Explorar as letras do dia	-Explorar as letras do dia	-Explorar as letras do dia	-Revisar os objetos, fonemas e grafemas trabalhados através da história	-Entrevista final
	-Aplicar a atividade de registro	-Aplicar a atividade de registro	-Aplicar a atividade de registro	-Aplicar a atividade de registro	-Aplicar a atividade de registro		

-Permitir que as crianças brinquem livremente	-Permitir que as crianças brinquem livremente a 3	-Permitir que as crianças brinquem livremente a 5	-Permitir que as crianças brinquem livremente	-Aplicação do Pós-teste	-Análise microgenética dos vídeos e gravações pela pesquisadora e orientador para discutir os resultados
---	---	---	---	-------------------------	--

- A DBR

A DBR (McKenney & Reeves, 2019; Cochrane et al, 2022) passou a compor a metodologia numa etapa posterior de aprofundamento conceitual. Pois, ao levar em consideração as características da estratégia metodológica que estava sendo criada e seus objetivos, foi possível identificar relações entre as etapas desse estudo com as etapas que compõem a metodologia da DRB, já citadas no referencial teórico.

Assim, DRB auxiliou na composição da metodologia quando suas etapas foram ajustadas aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Como primeira etapa da DBR (análise e exploração do ambiente) foram pensadas em formas de identificar os “problemas” do ambiente que seria observado. Para a segunda etapa (Design e construção de uma intervenção para solução ou inovação) pensou-se em projetar e aplicar uma intervenção que pudesse trazer uma inovação para melhorar a aprendizagem das crianças desse ambiente.

Na terceira etapa (Avaliação e reflexão) a prioridade seria criar um diálogo interativo e avaliar as experiências junto à professora. Por fim, na etapa 4 (Princípios de Design e construção teórica) objetivou-se debater princípios, conceitos, integração ou materialização dos resultados, de forma que permitissem a transformação das práticas da professora, não só diante do problema identificado, mas em várias outras dimensões.

1.2. Elaboração do Pré e Pós-teste

Outros instrumentos metodológicos importantes foram o Pré e Pós-testes, instrumentos de avaliação elaborados como complemento da SE e inspirados na proposta desenvolvida por Mourão (2023).

Assim como boa parte da SE, a elaboração dos testes também se pautou na compreensão da materialidade e nas teorias de autores importantes como Moraes (2024), Sargiani (2022), dentre outros e nas fases de desenvolvimento das competências de leitura e escrita de palavras propostas por Ehri (2020). As propostas da autora permitiram ampliar a compreensão das etapas pelas quais as crianças passam em seu caminho para chegar a uma leitura proficiente, favorecendo não somente a construção dos testes, mas também a elaboração da atividade de registro e apontamento

de formas de intervenções no planejamento. Os quais foram pensados com o intuito de favorecer a compreensão das palavras e permitir que as crianças pudessem compreender, desenvolver e aplicar seus conhecimentos de correspondências fonema/grafema, diante das tarefas propostas.

Para isso, os objetos utilizados e as palavras selecionadas para os testes levaram em conta a história contada, os objetos e o ambiente das crianças para favorecer a compreensão. A aplicação de dois testes tinha o intuito de avaliar os níveis de desempenho das crianças em diferentes momentos. Pois, embora sejam iguais, eles foram aplicados em dias diferentes e têm objetivos diferentes também.

O Pré-teste foi aplicado **antes** da realização da SE e seu objetivo era avaliar os níveis de conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao nome e função dos objetos, a associação da letra inicial do nome do objeto, associação entre fonema e grafema e os níveis de desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças.

Já o Pós-teste também teve como objetivo avaliar os níveis de conhecimento dos estudantes em relação aos objetos e seus níveis de desenvolvimento da consciência fonêmica, mas **após** a realização da SE.

Desse modo, a aplicação dos testes nesses dois momentos foi essencial para prever, avaliar, comparar e também observar as mudanças ocorridas nos níveis de desempenho das crianças. No entanto, apesar dos objetivos estabelecidos, o surgimento de outros conhecimentos e aspectos de aprendizagens suscitados durante a aplicação dos testes também foram considerados importantes ao final, para análises e reflexões.

A estrutura dos testes e os critérios de seleção, aplicação e avaliação estão detalhados abaixo:

Figura 3 - Pré e Pós-teste

Nome:					Data:
1º MOMENTO – ESCOLHA DE OBJETOS PELA PESQUISADORA					
PERGUNTAS	Que objeto é esse?	Para que serve esse objeto?	Com que letra começa o nome desse objeto?	Qual dessas letras faz esse som?	Você consegue achar essa letra?
OBJETO	Identifica o objeto	Identifica a função do objeto	Reconhece a letra inicial	Identifica o fonema inicial	Identifica o grafema inicial / relaciona grafema-fonema
1 – Elsa					
2 – Maçã					
3 – Panela					
4 – Vassoura					
2º MOMENTO – ESCOLHA DE OBJETOS PELA PRÓPRIA CRIANÇA					
PERGUNTAS	Que objeto é esse?	Para que serve esse objeto?	Com que letra começa o nome desse objeto?	Qual dessas letras faz esse som?	Você consegue achar essa letra?
OBJETO	Identifica o objeto	Identifica a função do objeto	Reconhece a letra inicial	Identifica o fonema inicial	Identifica o grafema inicial / relaciona grafema-fonema
1 -					
2 -					
3 -					
4 -					
RESULTADO:					

PÓS-TESTE					
Nome:					Data:
1º MOMENTO – ESCOLHA DE OBJETOS PELA PESQUISADORA					
PERGUNTAS	Que objeto é esse?	Para que serve esse objeto?	Com que letra começa o nome desse objeto?	Qual dessas letras faz esse som?	Você consegue achar essa letra?
OBJETO	Identifica o objeto	Identifica a função do objeto	Reconhece a letra inicial	Identifica o fonema inicial	Identifica o grafema inicial / relaciona grafema-fonema
1 – Elsa					
2 – Maçã					
3 – Panela					
4 – Vassoura					
2º MOMENTO – ESCOLHA DE OBJETOS PELA PRÓPRIA CRIANÇA					
PERGUNTAS	Que objeto é esse?	Para que serve esse objeto?	Com que letra começa o nome desse objeto?	Qual dessas letras faz esse som?	Você consegue achar essa letra?
OBJETO	Identifica o objeto	Identifica a função do objeto	Reconhece a letra inicial	Identifica o fonema inicial	Identifica o grafema inicial / relaciona grafema-fonema
1 -					
2 -					
3 -					
4 -					
RESULTADO:					

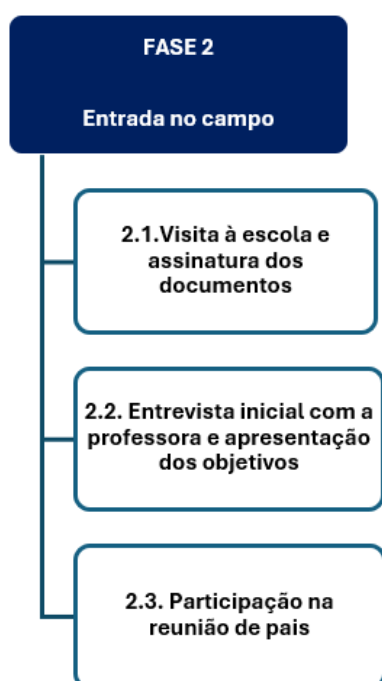
A aplicação de cada teste foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, quatro objetos foram apresentados à criança. Os objetos foram selecionados nesse momento de forma intencional, seguindo os seguintes critérios:

1. Um objeto cujo nome inicie com vogal

2. Objetos cujos nomes não iniciam com grafemas que possuem mais de um fonema
3. Objetos com funções diferentes
4. Objetos comuns ao cotidiano das crianças

No segundo momento, foi pedido à criança que escolhesse livremente outros quatro objetos. O objetivo era possibilitar que o estudante tivesse a oportunidade de demonstrar suas preferências e/ou seus conhecimentos prévios acerca dos objetos escolhidos.

Quanto à estrutura, os dois momentos possuem o mesmo modelo e seguiram os mesmos critérios de aplicação e avaliação. No entanto, como já foi dito, os objetivos dos testes eram diferentes ao avaliar os indicadores de conhecimento demonstrado pelas crianças, antes e após a aplicação da SE.



FASE 2 - Entrada no campo

2.1. Visita à escola e assinatura dos documentos

A entrada na escola em que foi realizada a pesquisa ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2025 para apresentação da pesquisadora, da proposta de pesquisa e entrega dos documentos de autorização da pesquisa (Anexo I) para a equipe gestora. Nesse momento também foi apresentada a proposta de pesquisa para a professora da turma observada e aplicação da entrevista inicial, em seu horário de coordenação pedagógica.

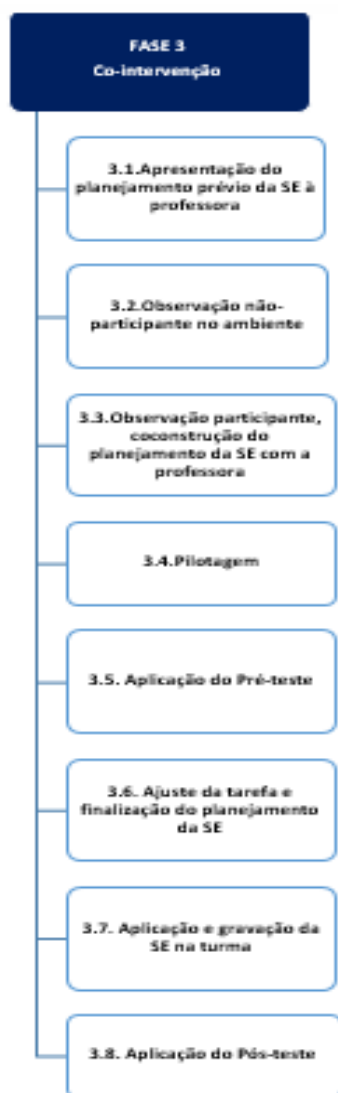
2.2. Entrevista inicial com a professora e apresentação dos objetivos

A entrevista inicial feita com a professora foi semiestruturada, aberta, com roteiro temático preestabelecido (Anexo II) que previa o surgimento de novas questões durante a sua realização. Essa estrutura favoreceu o diálogo, a expressão livre das ideias e reflexões da entrevistada ou de outras abordagens por parte da pesquisadora (Transcrição – Anexo III).

O objetivo principal da entrevista foi compreender quais os conhecimentos e ideias da docente em relação às suas práticas pedagógicas de trabalho à luz dos objetivos da pesquisa. Após a entrevista inicial, a proposta e objetivos da pesquisa lhe foram apresentados.

2.3. Participação na reunião de pais

A participação na primeira reunião de pais ocorreu na escola, no dia 22 de fevereiro de 2025, a convite da professora. Na ocasião, foi aproveitada a oportunidade para aproximação aos responsáveis, apresentação da pesquisadora e da proposta de pesquisa que seria realizada na turma e também coleta das assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo IV).



FASE 3. Co-intervenção

3.1. Apresentação do planejamento prévio da SE à professora

Depois dos procedimentos iniciais, foram agendados dois encontros com a professora para lhe apresentar o planejamento inicial da SE e os principais conceitos e bases teóricas nos quais ele se estruturava.

Os encontros foram importantes porque, além de lhe permitir compreender alguns referenciais teóricos que amparavam a pesquisa e o planejamento, a docente foi agregando suas percepções e informações específicas da turma e particularidades das crianças, trazendo, desde então, complementos importantes e enriquecedores para a proposta inicial.

Ressalta-se também que, esse algoritmo inicial da tarefa não comportava a estrutura completa do planejamento baseado na ACT. Visto que, a estrutura proposta por essa metodologia requer um detalhamento minucioso das etapas e ajustes, ações realizadas posteriormente por pesquisadora e orientador.

3.2. Observação não-participante no ambiente

A observação da sala foi feita por três dias (14, 19 e 26 de maio de 2025), seu objetivo foi observar o contexto, as práticas da professora e a rotina das crianças. Foi uma observação **não-participante**, visto que o objetivo era apenas observar e conhecer um pouco do ambiente da turma.

Para estruturar essas observações, foi estabelecido um Roteiro de Observação (Anexo V) que norteou os registros, se pautando em três focos principais:

- 1) Elementos e objetos relacionados à literacia evidenciados em sala;
- 2) Práticas, estratégias e comportamentos da professora em sala e ações promotoras de literacia evidenciados nas atividades desenvolvidas por ela;
- 3) Identificação de práticas específicas de literacia, leitura compartilhada e materialidade com ênfase no desenvolvimento da consciência fonêmica, evidenciados nas ações e atividades desenvolvidas pela professora.

Os registros foram feitos em forma de anotações, fotos e vídeos. E, embora tenham sido feitos sem participação ou intervenções na turma, a possibilidade de inclusão de percepções pessoais ou de registros alheios ao roteiro não foi descartada, desde que contribuíssem para enriquecer as observações feitas.

Nos dois primeiros dias a observação foi feita na sala de aula, onde foi possível compreender a dinâmica, alguns pontos da forma de trabalho da professora, a rotina da turma e identificar os materiais presentes no ambiente.

Já no terceiro dia, a observação foi realizada na sala de leitura. Um ambiente ao qual as crianças da escola têm direito a ir uma vez por semana, ficar por 30 minutos e realizar atividades específicas de leitura. Nesse momento foi possível registrar os comportamentos das crianças e dos adultos, bem como os diversos materiais disponíveis na sala.

3.3. Observação participante e coconstrução do planejamento da SE com a professora

Após as observações do ambiente, iniciou-se a fase de **observação participante**, com interferências da pesquisadora no contexto observado. Essa etapa iniciou com o refinamento da SE, que já havia sido apreciada pela professora, mas que passou a ser aprimorada por ambas. Esse aprimoramento configurou a segunda etapa da DBR (design e construção, projeção de intervenções no problema, propondo solução ou inovação para o contexto). Na qual buscou-se projetar e aplicar uma intervenção que pudesse trazer uma inovação para melhorar a aprendizagem das crianças desse ambiente, em relação à consciência fonêmica e utilizando história e objetos.

Importante salientar que, embora a versão inicial da SE apresentada à docente tivesse sido estabelecida previamente, a ideia sempre foi deixar a tarefa aberta para seus ajustes. Essa possibilidade está ancorada nos conceitos tomados como base para a metodologia, principalmente no trabalho de análise e coconstrução da proposta de intervenção fundamentado na DBR que, nas terceira e quarta etapas, aponta para a elaboração de uma proposta de intervenção aberta para

apreciações, reflexões e alterações, possibilitando avaliação, intervenção e ajustes por parte da docente.

Nesse sentido, a possibilidade do planejamento em conjunto configurou uma estratégia onde a docente não foi apenas uma mera expectadora do processo, mas participou de forma significativa de sua elaboração. Esse processo de apropriação e coconstrução se deu por três semanas, de forma presencial (através de encontros semanais que ocorriam na escola no horário de sua coordenação pedagógica) e de forma virtual (através de envios, edições e reenvios do planejamento).

Após finalização do algoritmo da SE, foi realizado um encontro no dia 27/05/2025, para definição das datas e das próximas ações que compunham a observação não-participante: pilotagem, aplicação do Pré-teste, ajustes, aplicação e gravação da SE e aplicação do Pós-teste.

3.4. Pilotagem

Findado o planejamento conjunto, foi escolhida uma turma para realização da pilotagem. A pilotagem aconteceu no dia 07/07/2025 e se deu pela aplicação das atividades planejadas em uma turma piloto, com características semelhantes à turma da intervenção. A fim de identificar falhas ou necessidades de ajustes na SE e poder aprimorá-las antes de aplicar na turma definitiva.

A turma escolhida para pilotagem era de 1º ano do EF1, reduzida, com 11 estudantes, sendo 2 crianças com TEA. Nela, foi realizada a aplicação da SE e do Pré-teste para que a professora observasse e desse seu feedback sobre todas as atividades realizadas.

Na pilotagem, a professora não fez nenhuma sugestão de mudança na aplicação nem na estrutura do Pré-teste, mas trouxe duas sugestões para o material. Ao perceber que, ao contar a história, algumas letras do alfabeto ficavam sem representação visual, algumas crianças demonstravam expectativas e, por não ter nenhum estímulo nesses momentos, elas pouco se expressavam.

Então, a docente sugeriu que se apresentasse um objeto ou ao menos uma imagem para todas as letras do alfabeto, de acordo com o que era contado na história. Isso foi relevante porque no planejamento, apenas algumas letras do alfabeto tinham objetos relacionados (mais fáceis e comuns ao cotidiano) para representá-las, enquanto outras letras ficavam sem representação nenhuma.

Por isso, foram feitos quatro cartões com imagens retiradas do livro para associar às letras que não tinham objetos representando-as: imagem da letra F em uma festa (para a letra F), imagem de um menino chamado Hélio (para a letra H), imagem do Wilson fazendo windsurf (para a letra W) e imagem da Yasmin fazendo yoga (para a letra Y).

Figura 4 – Letra V antes da pilotagem



A outra sugestão foi que se colorisse duas colheres descartáveis que montava a letra “V”, pois as colheres eram transparentes e a letra não ficava muito visível. O que poderia atrapalhar o reconhecimento da letra por algumas crianças. Então, as colheres foram pintadas de verde e a letra ficou mais visível.

3.5. Aplicação do Pré-teste

O Pré-teste foi aplicado no dia 08/07/2025 na turma de intervenção, em horário normal de aula. Os estudantes foram chamados um de cada vez para outra sala, um ambiente vazio e silencioso, onde estava o baú com os objetos (que seriam trabalhados futuramente na intervenção) e fichas com as letras do alfabeto disponível na mesa. Antes de realizar o teste, foram explicados para as crianças os procedimentos da aplicação e solicitado que assinassem o Termo de Assentimento (Anexo VI).

3.6. Ajuste da tarefa e finalização do planejamento da SE

Após os ajustes sugeridos pela pilotagem, iniciou-se um detalhamento sistemático do planejamento e das análises em todas as etapas da tarefa baseados nos critérios da ACT, por parte de pesquisadora e orientador. A fim de refinar os instrumentos de análise e previsão, além projetar os percursos e possíveis ações das crianças durante a aplicação.

As ações de ajustes e refinamento das etapas é um critério fundamental da metodologia, cujos quadros de análises da tarefa planejada devem ser detalhados considerando seus três níveis: Análises da estrutura da tarefa; Análises da demanda cognitiva em nível de desempenho potencial e; Análises de desempenho real em profundidade da estrutura e demanda cognitiva (Newell & Simon, 1972; Otálora, 2019).

Importante destacar também que, alguns ajustes feitos nas análises foram sugeridos pela própria Yeni Otálora, que apreciou essa proposta de planejamento no percurso da pesquisa, por meio de uma videoconferência, e pode enriquecê-lo com suas sugestões e comentários.

Para compreensão do processo de construção, serão apresentados nos quadros a seguir o algoritmo inicial da SE e todos os detalhamentos das etapas seguintes, que culminaram no planejamento final da SE. Aproveitando o ensejo e a riqueza da ACT, também foram feitas análises da estrutura e da demanda cognitiva do Pré e Pós-teste, as quais são apresentadas logo em seguida:

Tabela 3 -Algoritmo inicial da SE

ALGORITMO INICIAL DA ATIVIDADE					
Materiais utilizados: -História: o varal das letras - Donaldo Buchweitz & Ieda Silva (Anexo III) -Objetos a serem trabalhados: argola, boneca, café, dedal, Elsa, garrafa, ipê, jarra, luneta, maçã, navio, ovo, panela, sacola, unicórnio, vassoura, xícara e zebra. -Atividade de registro: atividade de folha com 4 questões (Anexo VI) -Materiais concretos diversos para utilização na atividade de registro (Anexo V)					
Estado inicial da tarefa (7 momentos)	DIA 1 Submeta 1	DIA 2 Submeta 2	DIA 3 Submeta 3	DIA 4 Submeta 4	DIA 5 Estado final da tarefa (5 momentos)
1.Preparar o ambiente 2.Contar a história (uma parte para cada dia) 3.Apresentar e explorar os objetos do dia 4.Identificar fonemas iniciais dos nomes dos objetos 5.Estabelecer relações entre os fonemas e grafemas iniciais dos nomes dos objetos 6.Aplicar a atividade de registro 7.Permitir que explorem a história e os objetos livremente	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos objetos apresentados no dia e associar aos grafemas (A, B, C, D, E, F, G) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: argola, boneca, café, dedal, Elsa, garrafa	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (H, I, J, K, L, M) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: ipê, jarra, luneta, maçã	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (N, O, P, Q, R, S) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: navio, ovo, panela, sacola	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (T, U, V, W, X, Y, Z) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: unicórnio, vassoura, xícara e zebra.	1.Preparar o ambiente 2.Permitir que os estudantes recontem toda a história 3.Relembrar todos os fonemas iniciais trabalhados nos dias anteriores e associá-los aos objetos 4.Refazer os pares dos objetos com seus grafemas iniciais 5.Realizar o pós-teste
Critério para seleção dos objetos: No primeiro momento, todas as letras do alfabeto terão um elemento de associação retirado da história, porém, para realizar a atividade após a história, foram selecionados somente os objetos que parecem ser mais comuns no dia a dia das crianças e que eram mais fáceis de serem levados para a sala. Também foram priorizados os objetos como fonemas iniciais mais fáceis de serem reconhecidos e que trazem menos confusão quanto ao som. Em todos os dias encaixamos uma palavra que inicia com vogal, visando facilitar o reconhecimento, visto que muitos estudantes chegam ao 1º ano conhecendo apenas o som das vogais.					

PLANEJAMENTO INICIAL DA SITUAÇÃO EDUCATIVA						
MOMENTOS E SEUS OBJETIVOS PRINCIPAIS	MATERIAIS UTILIZADOS	DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4	DIA 5
		Submeta 1 Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos objetos apresentados no dia e associar aos grafemas: (A, B, C, D, E, F, G) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: argola, boneca, café, dedal, Elsa, garrafa	Submeta 2 Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas: (H, I, J, K, L, M) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: ipê, jarra, luneta, maçã	Submeta 3 Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas: (N, O, P, Q, R, S) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: navio, ovo, panela, sacola	Submeta 4 Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas: (T, U, V, W, X, Y, Z) -Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: unicórnio, vassoura, xicara e zebra.	Submeta 5 1.Preparar o ambiente 2.Permitir que os estudantes recontem toda a história 3.Relembrar todos os fonemas iniciais trabalhados nos dias anteriores e associá-los aos objetos 4.Refazer os pares dos objetos com seus grafemas iniciais 5.Realizar o pós-teste
Momento 1 - Ambientação 1)Identificar o conhecimento dos estudantes sobre os objetos apresentados;	*Materiais -Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos (Anexo IV)	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:
Momento 2 - Leitura compartilhada e primeiras intervenções 1)Avaliar a compreensão da história e de seus elementos; 2)Identificar corretamente	*Materiais -Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:
Momento 3 - Trabalho com os objetos 1)Investigar se reconhecem os objetos e suas funções.	*Materiais -Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:
Momento 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial -Analisar se: 1)Identificam o fonema inicial do nome do objeto; 2)Associam o fonema ao grafema; 3)Identificam o grafema correspondente no alfabeto; 4)Conseguem formar pares: letra-objeto	*Materiais -Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:
Momento 5 – Atividade de registro e escrita espontânea	*Materiais	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:

-Analisar se: 1)Identificam o fonema e grafema iniciais do nome do objeto na folha; 2)Associam o fonema do objeto a outra figura que começa com mesmo fonema; 3)Formam a letra inicial da figura com os materiais disponíveis (a escolher); 4)Identificam na sala ou lembrarem de outro objeto ou imagem que iniciam com mesmo fonema e grafema; -Escrevem espontaneamente o nome do objeto indicado.	-Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos -Materiais concretos diversos para formação das letras					
Momento 6 – Atividade livre de manuseio dos objetos e do livro 1)Observar as interações e manifestações de aprendizagem ocorridas nos momentos de brincadeiras espontâneas.	*Materiais -Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú -Objetos trabalhados no dia, dispostos no chão	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:	*Procedimentos:

Tabela 5 – Análise 1 – Atividade Interventiva: objetivos, materiais utilizados, análise da estrutura da tarefa e da demanda cognitiva completa da atividade interventiva

OBJETIVOS E MATERIAIS UTILIZADOS		ANÁLISE DA ESTRUTURA DA TAREFA E DA DEMANDA COGNITIVA		
OBJETIVOS PRINCIPAIS DAS FASES	MATERIAIS UTILIZADOS	PROCEDIMENTOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	FUNCIONAMENTO COGNITIVO DA ATIVIDADE
Fase 1 - Ambientação - Identificar o conhecimento dos estudantes sobre os objetos apresentados;	-Varal com letras do alfabeto construído com materiais diversos; -Livro da história; -Baú com objetos descritos	-Organizar uma rodinha com cadeiras no centro da sala; -Montar o varal na sala com as letras do alfabeto dependuradas; -Contar a história: O varal das letras; -Disponer baú com objetos para visualização; -A história será contada em 4 dias consecutivos, para cada dia uma parte da história e a apresentação de uma parte dos objetos.	-Permitir compreensão da mudança no ambiente -Favorecer percepção dos elementos diferentes no ambiente e compreensão da atividade que será desenvolvida em sala	-Percepção; -Oralidade; -Inferências, levantamento de hipóteses; -Reconhecimento de objetos;
Fase 2 - Leitura compartilhada e primeiras intervenções -Avaliar a compreensão da história e de seus elementos; -Identificar corretamente os elementos mencionados.	-Livro da história; -Baú com objetos contidos na história; -Alguns objetos que não fazem parte da história, mas que começam com a mesma letra;	-Ao final de cada parte contada da história serão apresentados objetos que aparecem no trecho lido do livro e que fazem parte do cotidiano das crianças; -Mostrar e dialogar sobre as funções desses objetos com as crianças; -Perguntar se o objeto mostrado é o que foi mencionado na história.	-Levar ao reconhecimento dos objetos; -Promover a identificação do uso desses objetos; -Levar à associação com a história.	-Conhecimentos prévios; -Associação de recurso visual com recurso de memória; -Identificação de usos convencionais e não-convencionais dos objetos; -Identificação de usos simbólicos dos objetos.
Fase 3 - Trabalho com os objetos -Investigar se reconhecem os objetos e suas funções.	-Objetos apresentados no dia.	-Identificação dos objetos e de suas funções.	-Promover identificação do objeto e sua função.	-Oralidade; -Conhecimentos prévios; -Memorização.
Fase 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial -Analisar se identificam o fonema inicial do nome do objeto; -Identificar se associam o fonema ao grafema; -Analisar se identificam o grafema correspondente no alfabeto; -Averiguar a capacidade de formar pares: letra-objeto.	-Objetos apresentados no dia; -Letras do alfabeto no varal.	-Após identificação dos objetos e de suas funções, as crianças serão convidadas a identificar o som inicial do nome do objeto e repetir o som juntos; -Depois ir ao varal e identificar a letra inicial do objeto correspondente ao fonema; -As crianças deverão formar pares dos objetos com as suas letras iniciais.	- Promover a identificação fonema inicial do nome do objeto; - Promover a identificação da letra correspondente ao fonema; -Levar a formar pares letra-objeto -	-Identificação do uso da escrita para nomear objetos; -Reconhecimento de fonemas e grafemas; -Reconhecimento das letras do alfabeto; -Associação entre objeto-som-letra.
Fase 5 – Atividade de registro e escrita espontânea -Analisar se identificam o fonema e grafema iniciais do objeto escolhido; -Identificar se associam o fonema do objeto a outra figura que começa com mesmo fonema; -Formar a letra inicial da figura com os materiais disponíveis (a escolher); -Averiguar a capacidade de identificar na sala ou lembrar de outro objeto que iniciam com mesmo fonema e grafema;	-Atividade de registro (Anexo VI); -Potes com materiais diversos para formação das letras; -Estojo com materiais.	-Na folha, a criança será convidada a realizar a atividade, seguindo explicações e orientações da professora.	-Possibilitar a escolha da figura; -Promover a identificar fonema e grafemas iniciais -Permitir manusear diferentes materiais para formar letra; -Promover a identificação de outros objetos com mesmo fonema inicial; -Favorecer a escrita espontânea de palavras.	-Desenvolvimento da leitura -Associação grafema-fonema na leitura e na escrita -Percepção do uso convencional da escrita -Escrita espontânea de palavras

-Averiguar a capacidade de escrita espontânea do objeto indicado.				
Fase 6 – Atividade livre de manuseio dos objetos e do livro	-Livro da história; -Objetos apresentados no dia;	-Após fazer a atividade de registro a criança será convidada a brincar e manusear livremente os materiais apresentados no dia, as letras e o livro.	-Levar a escolher os objetos ou letras e brincar livremente com os colegas.	-Interações sociais; -Reconto de história; -Revisão e demonstração de conceitos aprendidos. -Oralidade espontânea; -Criatividade; -Imaginação; -Usos convencionais e não-convencionais dos objetos; -Usos simbólicos dos objetos; Representação e verbalização de conceitos aprendidos.
-Observar as interações e manifestações de aprendizagem ocorridas nos momentos de brincadeiras espontâneas.	-Letras do alfabeto no varal e fora dele.			

Tabela 6 - Análise 2 – Atividade interventiva: intervenções e desempenho potencial da aprendizagem da atividade interventiva

FASES	INTERVENÇÕES E QUESTIONAMENTOS CHAVES	DESEMPENHO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM
Fase 1 Ambientação	A professora: -Organiza o ambiente da sala com o varal, letras penduradas nele e baú com objetos. Questionamentos: -O que há de diferente em nossa sala? Vocês sabem o que é isso? E para que serve? O que costumamos prender no varal? O que será que vamos fazer aqui hoje?	A criança: -Percebe as modificações no ambiente e responde às perguntas de forma lógica - Percebe as modificações no ambiente, mas não responde às perguntas de forma lógica -Percebe as modificações, mas afirma não saber responder às perguntas -Não percebe as modificações e não responde às perguntas
Fase 2 Leitura compartilhada e primeiras intervenções	A professora: -Forma uma roda de conversa para leitura do texto -Apresenta a história, autor e ilustrador, conta a parte da história selecionada para aquele dia e vai tirando os objetos enquanto a história é contada Questionamentos: -O que temos nessa história? Você conhece alguma dessas letras? Você conhece algum desses objetos? Quais deles tem na sua casa?	A criança: -Responde às perguntas referentes ao texto de forma lógica -Não responde às perguntas de forma lógica -Afirma não saber responder as perguntas sobre o texto -Não responde às perguntas
Fase 3 - Trabalho com os objetos	A professora: -Retoma os objetos tirados do baú de forma aleatória, um objeto por vez; -Pergunta sobre o uso e características de cada objeto Questionamentos: -Que objeto é esse? Para que serve? Como usamos?	A criança: - Identifica, nomeia o objeto e reconhece sua função - Nomeia o objeto, mas não faz relação com o seu uso - Identifica o uso do objeto, mas não o nomeia; - Diz que não reconhece o objeto e nem o seu uso -Não nomeia o objeto e nem faz relação com seu uso
Fase 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial	A professora: - Apresenta os objetos um por vez, novamente, e questiona sobre o inicial do nome do objeto - Faz o som da letra de cada objeto junto com as crianças - Pede as crianças que imitem o som da letra -Pergunta se a letra que tem esse som está no varal -Solicita que a(s) criança(s) procure(m) o grafema inicial do objeto, dentre as letras penduradas no varal -Pede que formem uma dupla do objeto com a letra Questionamentos: -Qual o som que tem no começo do nome desse objeto? -Vamos fazer esse som? Que letra tem esse som? -Essa letra está no varal? Vamos procurar? -Agora vamos juntar a lettrinha com seu objeto?	A criança: - Identifica o fonema oralmente no início da palavra e o grafema nas letras disponíveis. -Identifica o fonema oralmente, mas não reconhece o grafema; -Reconhece o grafema inicial, mas não identifica o fonema oralmente; -Manifesta que não reconhece o fonema e nem o grafema da letra inicial do nome do objeto.
Fase 5 – Atividade de registro e escrita espontânea	A professora: -Entrega a atividade em folha e orienta as crianças para compreender e realizar a atividade Questionamentos: -Que figura você escolhe? Qual o som da letra que tem no começo do nome dela? -Onde está essa lettrinha? Vamos formar essa letra com um material? -Qual a outra figura que começa com esse mesmo som? -Você está vendo outro objeto aqui na sala ou lembra de outro objeto que começa com esse mesmo som? Vamos desenhar ele? -Agora escreva o nome do objeto que desenhou livremente nesse espaço!	A criança: - Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, forma a letra e escreve a palavra corretamente -Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, mas não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, mas não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Identifica o som, mas não identifica a letra correta e nem liga corretamente, não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Não identifica o som, não identifica a letra correta e nem liga corretamente, não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente.
Fase 6 – Atividade livre de manuseio	A professora:	A criança:

dos objetos e do livro	-Permite que as crianças brinquem e manuseiem livremente os objetos, as letras e o livro utilizados no dia. Questionamentos: -Vamos brincar com os objetos e materiais que trabalhamos hoje?	-Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, mas não reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, mas não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, mas não manuseia as letras, não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história -Não brinca, nem interage com outras crianças, não manuseia as letras, não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história
-------------------------------	--	--

Tabela 3 - Análise 3: Descrição dos procedimentos em tempo real e desempenho em profundidade da atividade interventiva

DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS EM TEMPO REAL				ANÁLISE DO DESEMPENHO EM PROFUNDIDADE	
Fase	Tarefa	Perguntas chaves	Respostas chaves	Desempenho real em níveis de desempenho potencial	Funcionamentos cognitivos ativados
Fase 1 Ambientação	A professora: -Organiza do ambiente com os materiais	A professora: -O que tem de diferente na nossa sala?	As crianças: -A sala, as cadeiras, o varal, o alfabeto	Previsões: -Percebem as modificações feitas no ambiente -Identificam os elementos diferentes e preveem a atividade a ser realizada	Previsões: -Compreensão do estado inicial da tarefa; -Percepção e compreensão dos objetos presentes e para que serão utilizados -Oralidade; -Inferências
Fase 2 Leitura compartilhada e primeiras intervenções	A professora: -Explica como a tarefa acontecerá nos dias que seguem -Apresenta o livro e lê a história -Retira os objetos do baú enquanto conta a história	A professora: -O objeto falado é esse?	As crianças: -Sim! -Não!	Previsões: -Respondem oralmente às perguntas e apresenta raciocínio lógico -Identificam o objeto correto	Previsões: -Oralidade; -Identificação; -Conhecimentos prévios
Fase 3 - Trabalho com os objetos	A professora: -Apresenta os objetos uma a uma e faz as perguntas sobre suas funções	A professora: - Que objeto é esse? -Para que serve?	As crianças: -É esse... -Usamos para isso...	Previsões: -Reconhecem, associam e respondem oralmente às perguntas, apresentando raciocínio lógico - Identificam o uso do objeto e o nomeia	Previsões: -Oralidade; -Reconhecimento, identificação, nomeação de objetos e associação ao uso - Memória visual; -Usos convencionais e não-convencionais dos objetos -Usos simbólicos dos objetos
Fase 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial	A professora: - Apresenta questiona sobre o fonema inicial da palavra e faz o som da letra -Pedem às crianças que imitem o som -Solicita que procurem o grafema correspondente ao som dentre as letras no varal -Pede que eles formem uma dupla do objeto com a letra	A professora: -Qual o som inicial do nome desse objeto? Vamos fazer? -Que letra que tem esse som? Ela está no alfabeto? Vamos procurar? -Agora vamos juntar a letra com o objeto?	As crianças: - Fazem o som - Identificam a letra que corresponde ao som -Formam pares dos objetos com as letras	Previsões: - Identificam o fonema e respondem oralmente -Reconhecem o grafema nas letras disponíveis no varal -Formam os pares objeto-letra	Previsões: - Verbalização de fonema -Associação letra-som -Reconhecimento de letras no alfabeto -Oralidade
Fase 5 – Atividade de registro e escrita espontânea	A professora: -Entrega a folha para as crianças e segue as orientações da atividade	A professora: -Segue as orientações das 4 atividades da folha	A criança: -Realiza a atividade da folha seguindo as orientações	Previsões: -Identifica outra palavra que inicia com o mesmo fonema e grafema -Forma a letra com os materiais disponíveis -Identifica outras figuras e objetos com começam com mesmo fonema e grafema -Escrevem espontaneamente a palavra	Previsões: -Memória visual; -Reconhecimento de letras do fonema e grafema -Associação letra-som -Identificação e uso da escrita; -Desenvolvimento da escrita e leitura espontânea -Associação de elementos (palavra, letra, som, objeto)

Fase 6 – Atividade livre de manuseio dos objetos e do livro	A professora: -Permite que as crianças manuseiem e brinquem livremente com os objetos trabalhados na aula	A professora: -Vamos brincar com os objetos que trabalhamos hoje?	A criança: -Brinca livremente com os materiais disponíveis	Previsões: - Interage com os colegas -Manuseia os objetos de forma convencional, não convencional ou simbólica -Reconta a história -Utiliza os objetos espontaneamente	Previsões: -Interação social -Uso convencional, não convencional ou simbólico dos objetos -Reconto ou leitura espontânea de história; -Manifestação espontânea de aprendizagens -Criatividade -Imaginação
--	---	---	--	---	--

Tabela 8 - *Análise 4 – Pré e Pós-teste:* objetivos, materiais utilizados, análise da estrutura da tarefa e da demanda cognitiva dos testes

OBJETIVOS E MATERIAIS UTILIZADOS			ANÁLISE DA ESTRUTURA DA TAREFA E DA DEMANDA COGNITIVA	
OBJETIVOS PRINCIPAIS	MATERIAIS	PROCEDIMENTOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TAREFA	FUNCIONAMENTO COGNITIVO DA TAREFA
Pré-teste - Identificar o conhecimento dos estudantes sobre os objetos apresentados, suas funções, fonema e grafemas iniciais e associação fonema-grafema.	-Baú com objetos (Anexo IV); -Fichas com letras do alfabeto; -Ficha avaliativa 1(Anexo VII)	-Apresentar o baú com objetos e explicar a atividade a ser realizada; -Expor os 4 objetos iniciais para criança e fazer as perguntas da ficha; -Pedir que a criança escolha outros 4 objetos e fazer as perguntas da ficha; -Marcar as respostas na ficha.	- Permitir reconhecimento dos objetos; - Promover identificação do uso desses objetos; -Levar à demonstração do fonema, busca e associação ao grafema correspondente.	-Usos convencionais e não-convencionais dos objetos; -Uso simbólicos dos objetos; -Reconhecimento de fonemas; -Associação entre fonema e grafema; -Reconhecimento das letras do alfabeto.
Pós-teste -Observar se o uso dos objetos contribui para a identificação de fonemas e/ou letras iniciais dos nomes desses objetos;	-Baú com objetos (Anexo IV); -Fichas com letras do alfabeto; -Ficha avaliativa 1(Anexo VII);	-Revisar aspectos da história lida e do baú com objetos e explicar a atividade a ser realizada; -Expor os 4 mesmo objetos iniciais do pré-teste para criança e fazer as perguntas da ficha; -Pedir que a criança escolha os objetos livremente e fazer as perguntas da ficha; -Marcar as respostas na ficha.	-Favorecer a revisão da história e seus elementos; - Permitir reconhecimento dos objetos; - Promover a identificação do uso desses objetos; -Favorecer a demonstração do fonema, busca e associação ao grafema correspondente.	-Memória visual; -Revisão de conceitos; -Usos convencionais e não-convencionais dos objetos; -Uso simbólicos dos objetos; -Reconhecimento de fonemas; -Associação entre fonema e grafema; -Reconhecimento das letras do alfabeto.

3.7. Aplicação e gravação da SE na turma

Além da construção do planejamento, a observação participante também foi realizada por meio da intervenção no ambiente e aplicação da SE junto com a professora, mas sempre deixando que ela liderasse o processo.

Todas as práticas e atividades realizadas nesse momento foram registradas através de gravação de áudios e vídeos. A aplicação efetiva da SE na turma durou cinco dias não-consecutivos (10, 12, 14, 15 e 17 de julho de 2025) e foi totalmente realizada em conjunto.

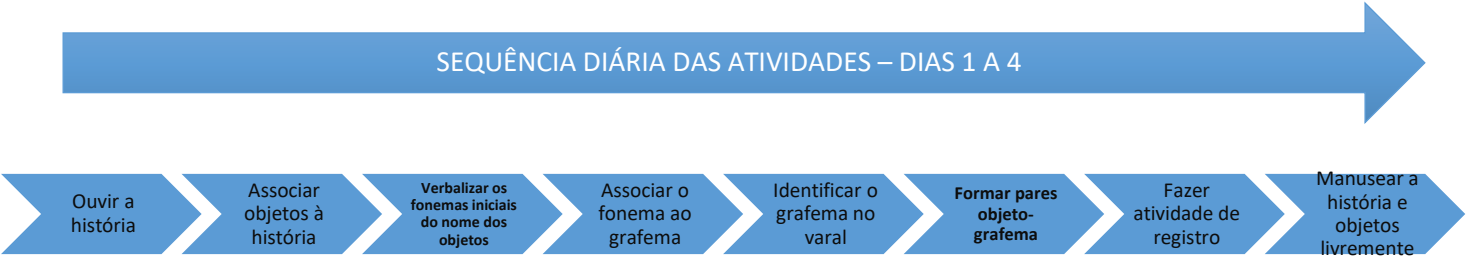
A duração de cada aplicação durou cerca de 50 minutos, em cada dia. Para cada um desses dias foi contada uma parte da história e foram estabelecidas algumas letras do alfabeto e alguns objetos. A sequência didática da SE envolve a orquestração de ações que garantem uma progressão lógica para toda a atividade planejada, conforme a seguinte o quadro:

Tabela 9 – Sequência das atividades – dias 1º a 4º

DIAS 1º A 4º			
DIA 1 10/07	DIA 2 12/07	DIA 3 14/07	DIA 4 15/07
-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos objetos apresentados no dia e associar aos grafemas (A, B, C, D, E, F, G)	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (H, I, J, K, L, M)	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (N, O, P, Q, R, S)	-Associar a história aos elementos extraídos dela -Perceber os fonemas iniciais dos nomes dos objetos apresentados e associar aos grafemas (T, U, V, W, X, Y, Z)
-Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: argola, boneca, café, dedal, Elsa, imagem do “F” na festa, garrafa	-Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: imagem do Hélio, ipê (flor), jarra, kiwi, luneta, maçã	-Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: navio, ovo, panela, quadro, rocambole, sacola	-Objetos escolhidos especificamente para serem trabalhados no dia: tinta, unicórnio, vassoura, imagem do Wilson fazendo windsurf, xícara, imagem da Yasmin fazendo yoga, zebra.

A sequência das situações desenvolvidas se deu de forma recorrente, do primeiro ao quarto dia, conforme a figura:

Figura 5 - Sequência diária da atividade (dias 1 a 4):



A SE envolveu a utilização de uma história infantil (O varal das letras), um varal com letras do alfabeto e um baú com objetos:

Figura 6 – Materiais

História



Baú e materiais



Varal



Dentro do baú haviam 22 objetos (17 reais e 5 réplicas) e 4 imagens retirados da história. Também foram inseridos quatro objetos com fonemas iniciais idênticos a alguns objetos da história, para que as crianças pudessem notar a semelhança e identificar qual era o objeto correto, conforme descrição no quadro:

Tabela 10 – Descrição dos objetos

Objetos utilizados			
DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4
A - argola	H – Imagem de um menino chamado Hélio	N – navio (réplica)	T - tinta
B – boneca (a bola foi utilizada para comparar com boneca)	I – ipê (flor do ipê)	O - ovo	U – unicórnio (réplica) (a uva foi utilizada para comparar com sacola)
C - café	J - jarra	P - panela	
D - dedal	K - kiwi	Q - quadro	V- vassoura (réplica)
E – Elsa ((réplica)	L – luneta (a luva foi utilizada para comparar com luneta)	R- rocambole	W - Imagem do Wilson fazendo windsurf
F – Imagem da letra F em uma festa	M – maçã	S – sacola (o sapato foi utilizado para comparar com sacola)	X - xícara
			Y - Imagem da Yasmin fazendo yoga
			Z – zebra (réplica)

Também foi elaborada uma atividade de registro diferente para cada dia, a ser realizada pelas crianças ao final de cada aplicação, nos quatro primeiros dias:

Figura 7 - -A atividade de registro (dias 1 a 4)

The figure displays a collection of small illustrations and four registration sheets. The illustrations are arranged in a 4x5 grid, showing various objects: rings, a doll, a box, a dress, a bottle, a tree, a pitcher, a telescope, an apple, a ship, eggs, a cup, a bag, a unicorn, a broom, a teacup, and a tiger. Below these are four registration sheets, each with a grid for recording observations and a space for a drawing. The sheets are labeled 'Dia 1', 'Dia 2', 'Dia 3', and 'Dia 4'.

Como visto, a atividade de registro tinha uma estrutura básica que se compunha de quatro questões, mas para cada dia foram trabalhadas apenas letras e objetos específicos,

mencionados na história e selecionados naquele dia. A recorrência das ações foram intencionais para permitir que a criança pudesse revisar os sons, grafemas, e outras práticas de forma recorrente. Isso lhes permitia identificar, relacionar, bem como antecipar tantos os elementos da tarefa, quanto algumas atividades que seriam realizadas em sala a cada dia.

Quanto à estrutura da atividade, na Questão 1, as crianças receberam imagens dos objetos trabalhados na história e tinha que escolher apenas uma e colar nesse espaço. Depois, tinham que nomear esse objeto e posteriormente fazer o som do fonema inicial do nome dele e em seguida, deviam identificar, em meio a outras letras, a letra correspondente a esse som e; fazer a ligação da letra com a figura. A meta dessa questão era priorizar a escolha da criança ao revisar o objeto visto na história, levá-la a nomeá-lo, verbalizar seu fonema, associar ao grafema e identificá-lo em meio a outros presentes na folha.

Na Questão 2, tinha outras cinco imagens, dentre elas tinha apenas uma que começava com a mesma letra do objeto visto na Questão 1. Então a criança tinha que identificar qual a imagem que começava com o mesmo som da figura escolhida e circular. O objetivo dessa questão era permitir que a criança identificasse outra imagem na folha (que não fazia parte da história) que começasse com mesmo fonema da figura escolhida na Questão 1.

Na Questão 3, as crianças tinham que escolher um material concreto para formar a letra identificada na Questão 1. As crianças podiam escolher os materiais disponíveis na mesa à vontade (canudos, barbante, gravetos de árvore, areia, pedras, palitos, glitter, arroz, feijão, tiras de EVA, massinha de modelar, etc.). A intenção dessa tarefa era permitir que elas utilizassem a materialidade para trabalhar o traçado e a construção da letra.

Por fim, na Questão 4, as crianças deviam identificar na sala ou pensar em outro objeto ou elemento que começasse com os mesmos fonemas/grafemas da figura da Questão 1. Após identificar ou pensar nesse elemento, elas deveriam desenhá-lo e por último, escrever livremente o nome dele na folha. As metas para essa questão era de que a criança pudesse lembrar ou fazer associações do fonema/grafema a outros elementos alheios à história, mas presentes no cotidiano. A busca e identificação de outros elementos presentes no ambiente visou atingir mecanismos que permitissem a associação de mais de um objeto ao mesmo fonema/grafema.

Na impossibilidade dessa identificação, era solicitada a identificação de elementos não presentes no ambiente, o que promovia a associação por meio da memória a outros objetos ou imagens a fonemas/grafemas semelhantes ao da história.

A orientação para a escrita espontânea possibilitava o desenvolvimento de competências metalinguísticas que favoreciam a compreensão da formação de palavras.

Por meio dessa estrutura na atividade de registro buscou-se levar a criança a atingir vários níveis metacognitivos que auxiliassem no desenvolvimento da consciência fonêmica e de outras habilidades metalinguísticas através da materialidade como: manusear o livro e revisar partes da história trabalhada no dia; visualizar e manipular os objetos utilizando-os como elementos mediadores e facilitadores da aprendizagem; identificar fonemas e grafemas associados aos nomes dos objetos e escrevê-los espontaneamente e; formar as letras com materiais concretos diversificados.

E, por fim, após terminar a atividade de registros, as crianças podiam manusear livremente os objetos e a história que ficaram expostos no meio da sala. Vide imagem:

Figura 8 -Crianças brincando livremente após realização da atividade de registro



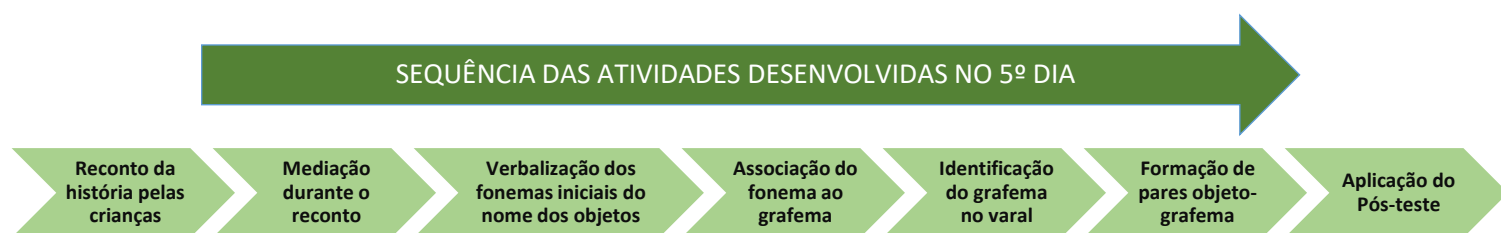
Essa manipulação livre e espontânea dos elementos visou favorecer aspectos de interação, socialização, criatividade, reconto da história e desenvolvimento de outras competências espontâneas de oralidade e verbalização de conceitos.

No quinto e último dia, a sequência de atividades ficou diferenciada dos quatro dias anteriores:

Tabela 11 – Atividades do 5º dia

5º DIA
1.Preparar o ambiente 2.Permitir que os estudantes recontem toda a história 3.Relembrar todos os fonemas iniciais trabalhados nos dias anteriores e associá-los aos objetos 4.Refazer os pares dos objetos com seus grafemas iniciais 5.Realizar o pós-teste

Figura 9 - Sequência da atividade (5º dia)



Como visto na figura, nesse dia a história foi revisada completamente pelos estudantes com intervenções pontuais e mediação por parte da pesquisadora e da professora.

O reconto da história e revisão de conceitos a princípio seriam feitos por ambas, no intuito de relembrar todas as letras, palavras e objetos explorados nos dias anteriores. Entretanto, a pesquisadora, em consenso com a professora, resolveu deixar que as próprias crianças recontassem a história, de acordo com o que iam lembrando, enquanto as adultas faziam apenas as mediações necessárias, o que deixou o momento de revisão muito mais rico.

-Gravação da aplicação da SE e a análise microgenética

A gravação da aplicação de toda SE foi realizada com objetivo de capturar ações e comportamentos para que se realizasse uma triagem posterior e a seleção dos episódios que pudessem favorecer a construção de dados, através de análise microgenética. Além disso, as análises das gravações permitiram observação mais detalhada de ações que passaram despercebidas nos momentos das aplicações. Nesse sentido, a etapa de análise microgenética realizada após a conclusão de toda intervenção na escola, foi essencial.

Esse tipo de análise tem origem no conceito de “microgênese”, foi apresentada inicialmente por Werner há mais de 50 anos (Flynn; Pine; Lewis, 2006) para descrever o método denominado “*of the microgenetic experimental tradition in psychology*” (Valsiner, 2005, p. 11). Anos depois, surgem as teorias de Werstch e Stone (1978) reestabelecem os termos

microgênese e ‘microgenética’ na obra “*Microgenesis as a tool for developmental analysis*” (1998).

Dessa forma, a abordagem microgenética, estabelecida por Wertsch, tem suas raízes na pesquisa sociocultural e favorece a análise de contextos educativos, dado seu objetivo de querer entender, tanto a relação entre o funcionamento mental humano, quanto as interferências dos contextos cultural, histórico e institucional nesses funcionamentos.

Siegler e Crowley (1991) apontam três elementos básicos que podem demandar uma abordagem microgenética:

1. Observações que abrangem todo o período do processo, desde o início da mudança até o momento em que atinge um estado relativamente estável;
2. A densidade das observações se acentua em relação à alteração do fenômeno;
3. O comportamento observado será submetido à análise e experimentação intensiva, buscando inferir os processos que deram origem a ambos os aspectos quantitativos e qualitativos da mudança.

Além desses elementos, há outros critérios que também devem ser levados em conta ao se escolher a abordagem microgenética como metodologia da pesquisa: a escolha dos recursos a serem utilizados, o ambiente, os instrumentos principais, os aparelhos eletrônicos mais adequados e a necessidade de outros materiais secundários de coleta.

O ideal também é que, para registros em sala de aula, as atividades sejam gravadas por instrumentos ou aparelhos eletrônicos como instrumentos principais, mas que podem ser acompanhados de outros recursos de coleta secundários, como diário de bordo ou notas de observações.

Isso porque, enquanto faz o registro de suas percepções em tempo real, o pesquisador tem as gravações como suporte para análises posteriores, que poderão serem vistas e revistas de forma recorrente e minuciosa. Assim, os episódios gravados favorecerão uma interpretação mais fidedigna e também a percepção de outros eventos que podem ter passado despercebidos no ambiente aos olhos do pesquisador.

O tempo ideal e a duração das gravações dependem do contexto observado e dos objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos, as vantagens, desvantagens ou particularidades desse tipo de análise vão depender do contexto, dos objetivos e do foco das observações.

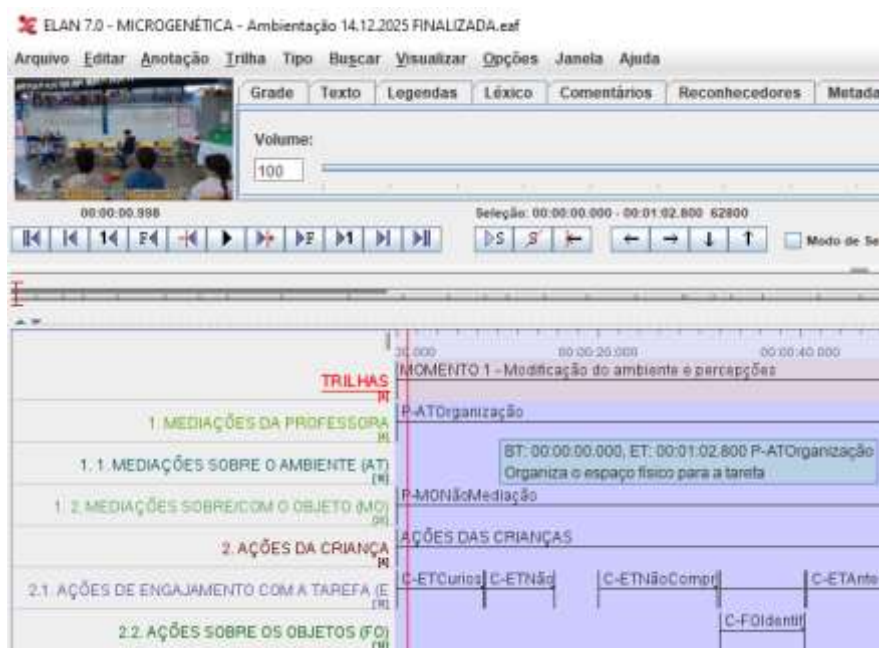
De todo modo, o percurso das análises microgenéticas devem seguir critérios, etapas, avaliações e parâmetros para que sua eficácia seja garantida e após definir as categorias de análise, o roteiro, os processos, as possibilidades e os limites, o pesquisador pode elaborar um

roteiro para orientar sua análise e definir seu escopo de investigação, bem como estabelecer um direcionamento para as análises que serão feitas.

Por isso, com o objetivo de realizar esse tipo de análise, toda a aplicação da SE foi gravada. Depois, as cenas e fragmentos de cenas foram selecionados baseados nos objetivos e em critérios definidos para cada sessão. Para realizar as análises das cenas foram estabelecidos indicadores que permitissem identificar as categorias específicas dentro das cenas.

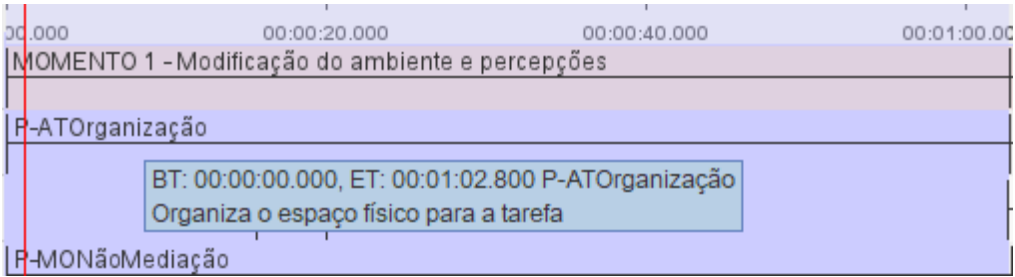
Os vídeos foram analisados por meio do software ELAN (Version 6.4) de 2022, um software que permite anotar, transcrever e analisar detalhes de arquivos de áudio e vídeo. A partir dele, é possível identificar e selecionar momentos mais significativos, categorizá-los e descrevê-los através de vocabulários controlados e outros recursos importantes do dispositivo, que podem ser definidos, criados e selecionados pelo próprio analista (vide imagem):

Figura 10 – Tela do aplicativo ELAN



No ELAN, o ícone Vocabulários Controlados (VC) permite a criação de termos e descrições específicos que podem ser registrados em cada segmento de cena analisado.

Figura 11 – Vocabulários controlados



Os VC também podem ser configurados com cores:

Figura 12 – Vocabulários e descrições

VOCABULÁRIO CONTROLADO	DESCRIÇÃO
P-ATOrganização	Organiza o espaço físico para a tarefa
P-ATApresentação	Anuncia a atividade, apresenta informações sobre a tarefa
P-ATTransição	Conduz mudanças de uma fase para outra
P-ATPares	Conduz a aprendizagem em pares ou em grupo
P-ATNãoMediação	Não faz mediações específicas para esse momento
P-ATEstímulo	Estimula observações sobre o ambiente e seus componentes
MEDIAÇÕES DA PROFESSORA	Mediações feitas pela professora sobre o ambiente da tarefa e seus elementos
P-ATPergunta	Faz perguntas que estimulam as observações sobre o ambiente e seus componentes
P-MOValidação	A professora valida as respostas sobre o ambiente

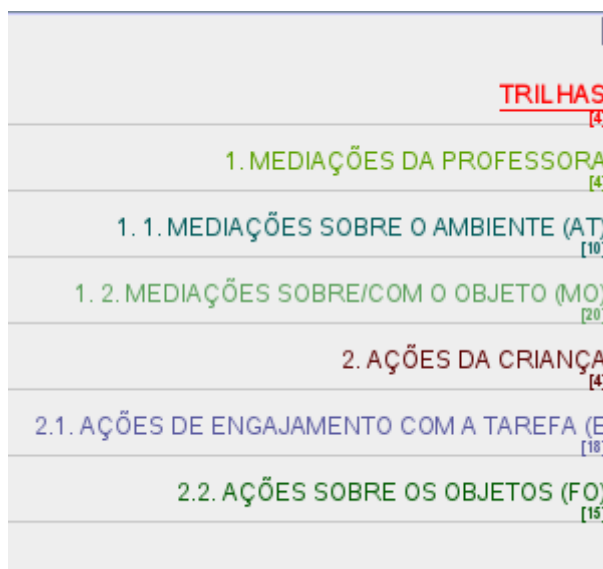
A configuração com cores favorece uma melhor identificação, interpretação e compreensão dos dados:

Figura 13 – Tela da análise microgenética



As Trilhas são ícone que nos permitem descrever as etapas ou ações que serão analisadas:

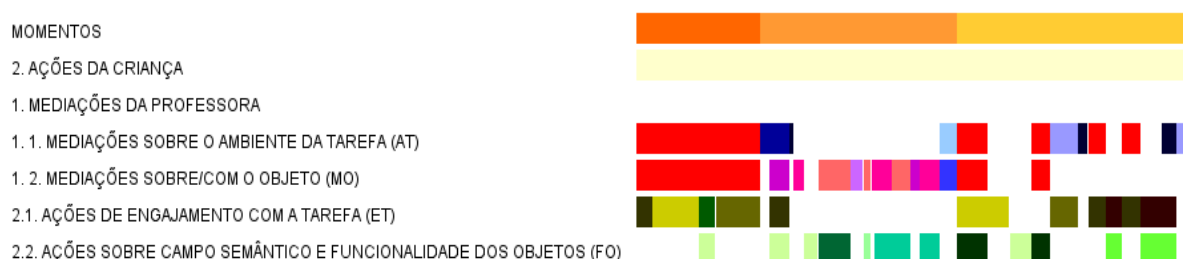
Figura 14 – Trilhas



A definição desses ícones pelo analista também permite identificar sequências de ações e criar gráficos de densidade considerando as linhas de tempo e relações específicas que ocorreram entre os participantes em determinados intervalos temporais.

O gráfico de densidade é uma ferramenta do aplicativo que permite, por meio das trilhas, dos VC e das cores, extrair um panorama dos processos e das ações que ocorrem em um determinado segmento de cena, num intervalo de tempo.

Figura 15 – Gráfico de densidade

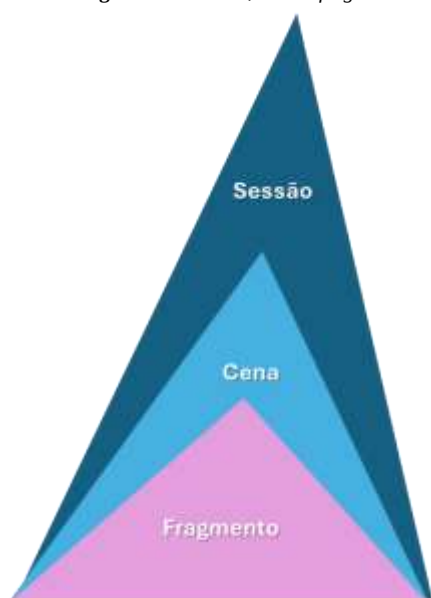


Considerando toda utilidade desses recursos, o dispositivo foi de grande valia para levantamento de dados e para a criação de gráficos baseados nas ações, gestos e comunicações evidenciados nos resultados. Também possibilitou registros de dados específicos e de curta duração durante a SE, que não eram percebidas no momento da aplicação, mas que foram identificadas durante as inúmeras visualizações e análises realizadas.

Por meio do ELAN foi possível analisar minuciosamente as cenas e fragmentos de cenas selecionados. As formas de categorização e de análise dos vídeos foram inspiradas nas experiências anteriores (Barros, 2023; Mourão, 2024; Rengifo-Herrera, 2025) e nos critérios metodológicos adotados pela equipe dessa pesquisa.

Ao final, os vídeos foram compilados em Sessões, que se compunham de cenas que por sua vez, se dividem em fragmentos de cenas (vide figura), trazendo uma sequência lógica interligada para as ações e facilitando a compreensão dos resultados.

Figura 16 – Sessão, cena e fragmento de cena



Cada conceito da figura envolve níveis de complexidade específicos. A sessão é um compilado de momentos mais gerais que correspondem aos encontros realizados, onde a pesquisadora a professora e as crianças participaram. Cada sessão é composta por cenas que permitem identificar trechos onde ocorrem ações importantes que giram ao redor de um assunto específico. Por fim, dentro de cada cena são identificados os fragmentos de cena. São momentos de importante valor microgenético e que estão altamente relacionados e correspondentes aos objetivos da pesquisa.

Os fragmentos foram recortados para serem analisados a partir de um princípio de “Zoom-in” (Rengifo-Herrera & Mietto, 2025) que remete à extração mais detalhada e aproximada de um evento, extraindo detalhes das ações, das interações, dos gestos e da comunicação dos participantes. Assim, através dos recortes em sequências, das inúmeras revisões dos episódios e da análise de segmentos de cenas específicas, foi possível identificar e avaliar vários comportamentos e indicadores de aprendizagens durante a SE, principalmente advindas das interações triádicas adulto-objeto-criança.

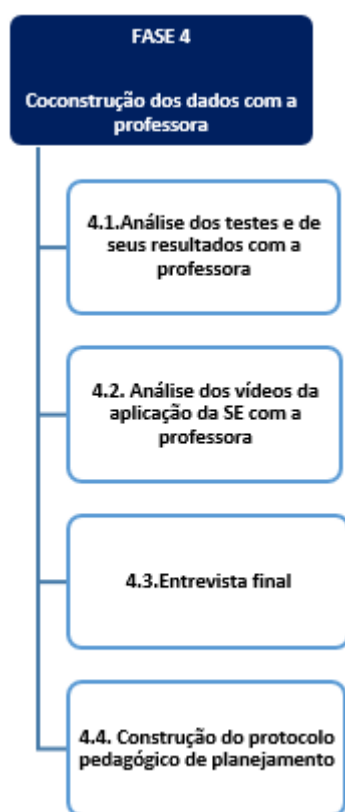
Além disso, a metodologia de análise microgenética serviu como ponte para alcançar um dos objetivos da pesquisa, que era identificar e analisar outras dinâmicas presentes e comportamentos suscitados na sala através da SE: aspectos imprevistos que exigiram ações específicas; as interações entre os estudantes; mediações específicas possibilitadas por meio da história e da materialidade; comportamentos e verbalizações gerados exclusivamente devido à

interação triádica adulto-objetos-crianças e; ações significativas que expressavam elevação do nível de conhecimento das crianças antes, durante e depois da SE.

3.8. Aplicação do Pós-teste

Logo após o relato e revisão da história pelos estudantes e das mediações e revisão de conceitos pelas adultas, foi aplicado o Pós-teste. Esse teste também foi realizado em outra sala, com um estudante de cada vez, seguindo os mesmos passos da aplicação do Pré-teste.

O intuito era avaliar e comparar os níveis de desempenho apresentados pelos estudantes naquele momento.



FASE 4 - Coconstrução dos dados com a professora

4.1. Análise dos testes e de seus resultados com a professora

Depois de encerrar a aplicação da SE foi realizado o levantamento dos dados e apresentação dos resultados da intervenção para a professora para que apreciasse e comentasse suas percepções.

4.2. Análise dos vídeos da aplicação da SE com a professora

Duas semanas depois, a professora foi convidada a analisar os vídeos da aplicação da SE para que também pudesse fazer suas observações. Essa análise ocorreu em três dias diferentes (dois dias em encontros presenciais e um dia por meio virtual) devido à grande quantidade de vídeos a serem visualizados.

Esses dois procedimentos também faziam parte da epistemologia de coconstrução adotada para a pesquisa e configuraram a terceira etapa da DBR (avaliação e reflexão para criar um ciclo iterativo de re-design ou avaliação da experiência e da aprendizagem proposta), na qual foi criada uma proposta de diálogo interativo desde a construção da SE, seguidas de avaliação das experiências e dos resultados junto à professora.

4.3. Entrevista final com a professora

Após análises dos testes e dos vídeos, foi realizada com a docente uma entrevista final. Sua abordagem também foi semiestruturada, aberta e com roteiro temático previamente estabelecido (Anexo VII).

Os relatos expressos pela professora na entrevista final (Transcrição – Anexo VIII) foram coletados com objetivo de serem analisados e comparados com suas perspectivas anteriores à intervenção na turma, bem como identificar se houve, em qual nível, transformação conceitual ou de posicionamentos ressignificados por ela, ao longo do processo.

4.4. Construção do Protocolo Pedagógico de Planejamento - PPeP

Por fim, após todos os procedimentos realizados na sala, análises e discussões com a docente, foi possível realizar a quarta e última fase fundamentada na DBR, que consistiu em estabelecer princípios e conceitos levantados a partir dos resultados obtidos, ampliando suas aplicações para várias dimensões. Deste modo, foi elaborado um modelo de intervenção chamado de **PROTOFONE** - **Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica** (Anexo X) e que está baseado na Análise Cognitiva de Tarefas.

Sua construção configurou a quarta e última etapa da DBR (princípios de Design e construção teórica, desenvolvimento de princípios ou conceitos baseados nos resultados e extensão para uma ou várias outras dimensões), que após debate dos princípios, conceitos e estratégias utilizados para materialização dos resultados, permitiu transformação das práticas da professora, não só diante do problema identificado, mas em várias outras dimensões. Diante disso criar um protocolo pedagógico de planejamento que pudesse ser utilizado posteriormente.

Um protocolo é definido como um conjunto de diretrizes, procedimentos e ações em consenso, levados em conta por todos responsáveis por uma atividade em comum, diante de determinadas situações. Por suas características de generalização de etapas e procedimentos, os protocolos se coadunam com os princípios da ACT e podem ser aplicados no ambiente pedagógico favorecendo um planejamento mais estruturado e organizado.

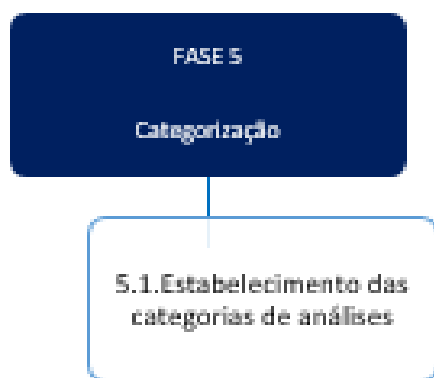
Nesse caso, o **PROTOFONE** se configurou como uma estrutura de planejamento sistemático, detalhado e com itens pré-estabelecidos, que prioriza o uso de histórias e objetos, mas que pode variar em seus objetivos e é passível de alterações de acordo com as necessidades, dimensões ou ambientes em que será aplicado.

Baseado em todos os processos advindos do planejamento da SE e à luz dessas conceituações, o protocolo construído foi inicialmente apresentado e apreciado pela professora

da turma observada e também pela professora da turma piloto, que se fazia presente no momento.

Essa proposta foi avaliada por ambas como um rico instrumento de planejamento que, apesar do detalhamento sistemático e minucioso pode ser inserido na prática docente para intervenções específicas, como por exemplo, em Reagrupamentos Interclasses ou para aplicação de Testes da Psicogênese, dois procedimentos comuns em escolas públicas de EF1 do DF.

FASE 5. Categorização



5.1. Estabelecimento das categorias de análises

O estilo de pesquisas realizadas pelo Grupo Infância é fundamentado em observações que requerem a construção de uma arquitetura de categorias e indicadores que são fundamentais na organização dos resultados e nas análises dos mesmos. Deste modo, ambas dimensões (categorias e indicadores) permitem a criação de uma rede conceitual que torna possível ao observador discriminar e diferenciar aspectos específicos dos registros.

Para estipular as categorias de análise desse estudo, primeiramente foram escolhidas quatro ações específicas: **observação do ambiente**, **co-intervenção**, **aplicação das entrevistas** (realizadas no ambiente da pesquisa) e **análise microgenética dos vídeos gravados** (realizadas após intervenção, fora do ambiente de pesquisa).

Diante dessas quatro ações foram estabelecidas categorias de análise referentes ao ambiente e práticas observados, aos resultados da intervenção e concepções da professora (antes e depois da SE) e, à identificação de aprendizagens demonstradas pelas crianças. Os indicadores foram criados no intuito identificar, mais precisamente, a materialização das categorias que respondiam aos objetivos de análise. Conforme detalhado a seguir

1. Observação do ambiente (pela pesquisadora)

Figura 17 – Categorias e indicadores da observação

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	INDICADORES
1 Observação do ambiente	Observação não-participante (O)	Categoria O1 Elementos do ambiente (sala de aula)	Identificação de elementos de literacia e objetos na sala
		Categoria O2 Práticas e rotina (professora-estudantes)	Identificação de gestos, falas e interações da professora com estudantes e rotina

Para a ação de observação não-participante foram estabelecidas duas categorias:

- **Categorias O1 e O2** - cujos indicadores permitem identificar: os objetos, acessórios, cartazes, livros ou outros elementos presentes na sala que remetem à literacia e ao estímulo de leitura e escrita e; identificação das práticas didáticas, formas de trabalho, mediações e rotina da professora no dia a dia.

2. Co-intervenção (coconstrução e aplicação da SE e aplicação dos testes pela pesquisadora)

Figura 18 – Categorias e indicadores da co-intervenção

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
2 Co-intervenção	Observação participante (P)	Categoria P1 Elementos de interação e mediação triádica específicas para a consciência fonêmica (professor-objeto-criança)	Identificação de ações e mediações triádicas específicas para a consciência fonêmica por meio da história e dos objetos, surgidas ao longo da aplicação da SE
		Categoria P2 Ações que demonstram aprendizagens e desenvolvimentos (estudantes)	Aprendizagens e desenvolvimentos indicados por ações da criança ao longo da aplicação da SE
		Categoria P3 Aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído	Identificação de aspectos que indicam a aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído
		Categoria T1 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico antes da SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pré-Teste
		Categoria T2 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico após a SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pós-Teste

Para a ação de co-intervenção foram estabelecidas cinco categorias de análises no percurso de aplicação da SE:

-**Categoria P1, P2 e P3** - cujos indicadores permitem identificar mais especificamente: as ações das adultas para a consciência fonêmica utilizando a história e os objetos (ações, gestos, falas, intenções e mediações coletivas ou individuais); as aprendizagens demonstradas pelas crianças durante a aplicação e; as condições de viabilidade, aplicabilidade, fragilidades, potencialidades ou pontos para reformulação do planejamento coconstruído.

- **Categorias T1 e T2** –com indicadores que visavam avaliar os níveis de conhecimentos e desempenhos das crianças em relação aos objetos e à consciência fonêmica demonstrados nos Pré e Pós-teste, antes e depois da aplicação da SE.

3. Aplicação das entrevistas (pela pesquisadora)

Figura 19 - Categorias e indicadores da observação

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	INDICADORES
3 Aplicação das Entrevistas	Entrevistas final e inicial (E)	Categoria E1 Identificação dos conhecimentos, percepções e práticas da professora	Conhecimentos e práticas de leitura compartilhada e uso da materialidade para desenvolver a consciência fonêmica antes da aplicação da SE
		Categoria E2 Percepção de transformações nas concepções e práticas da professora (professora)	Identificação de mudanças nas práticas ou concepções da docente e transformações conceituais sobre literacia, leitura compartilhada e materialidade para desenvolver a consciência fonêmica após aplicação da SE

Para a ação de aplicação das entrevistas foram criadas duas categorias:

- **Categorias E1 e E2** - seus indicadores permitem identificar nos resultados das entrevistas: os conceitos prévios da professora, práticas usuais e pontos de vista da docente antes da aplicação da SE e; os indícios de reflexão ou possíveis mudanças ou transformação nos seus conceitos e práticas, após a aplicação.

4. Análise dos vídeos gravados (pela pesquisadora)

Figura 20 - Categorias e indicadores da análise microgenética

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4 Análises dos vídeos gravados	Análise microgenética (M)	Categoria M1 Percepção do ambiente modificado e seus elementos (estudantes)	Indicadores de compreensão do ambiente e seus elementos pela criança Antecipação pela criança sobre a história, objetos e atividades baseado nos elementos do ambiente modificado
		Categoria M2 Elementos de mediação docente (professora-objeto-estudante)	Indicadores de mediação coletivas ou individuais utilizando a história e os objetos
		Categoria M3 Aspectos de desenvolvimento da consciência fonêmica (estudantes)	Indicadores específicos de desenvolvimento da consciência fonêmica demonstrados pelas crianças ao longo da aplicação da SE

Para a quarta e última ação escolhida, que ocorreu após a intervenção na escola, foram estabelecidas três categorias:

- **Categorias M1, M2 e M3** - com indicadores de análise que, vinculados aos atributos do aplicativo ELAN, foram criados a fim de auxiliar na identificação de: percepções, compreensões e antecipações das crianças sobre o ambiente e uso da materialidade; formas de mediação das adultas utilizando a história e os objetos como promotores de consciência

fonêmica ou outras aprendizagens e; demonstração de aprendizagens relacionadas especificamente à consciência fonêmica, demonstradas pelas crianças durante a aplicação da SE.

No quadro a seguir, as ações, os instrumentos metodológicos, as categorias e indicadores criados para essas análises estão descritos completamente:

Tabela 11 - -Ações, instrumentos metodológicos, categorias e indicadores para análise

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	INDICADORES
1 Observação do ambiente	Observação não-participante (O)	Categoria O1 Elementos do ambiente (sala de aula)	Identificação de elementos de literacia e objetos na sala
		Categoria O2 - Práticas e rotina (professora-estudantes)	Identificação de gestos, falas e interações, em especial sobre a literacia, da professora com estudantes e rotina
2 Co-intervenção	Observação participante (coconstrução e aplicação da SE e aplicação dos testes) (P)	Categoria P1 Elementos de interação e mediação triádica específicas para a consciência fonêmica (professor-objeto-estudante)	Identificação de ações e mediações triádicas específicas para a consciência fonêmica por meio da história e dos objetos, surgidas ao longo da aplicação da SE
		Categoria P2 Ações que indicam aprendizagens e desenvolvimentos (estudantes)	Aprendizagens e desenvolvimentos indicados por ações da criança ao longo da aplicação da SE
		Categoria P3 Aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído	Identificação de aspectos que indicam a aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído
		Categoria T1 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico antes da SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pré-Teste
		Categoria T2 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico após a SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pós-Teste
3 Aplicação das Entrevistas	Entrevistas final e inicial (E)	Categoria E1 Identificação dos conhecimentos, percepções e práticas da professora	Conhecimentos e práticas de leitura compartilhada e uso da materialidade para desenvolver a consciência fonêmica antes da aplicação da SE
		Categoria E2 Percepção de transformações nas concepções e práticas da professora (professora)	Identificação de mudanças nas práticas ou concepções da docente e transformações conceituais sobre literacia, leitura compartilhada e materialidade para desenvolver a consciência fonêmica após aplicação da SE
4 Análises dos vídeos gravados	Análise microgenética (M)	Categoria M1 Percepção do ambiente modificado e seus elementos (estudantes)	Indicadores de compreensão do ambiente e seus elementos pela criança Antecipação pela criança sobre a história, objetos e atividades baseado nos elementos do ambiente modificado
		Categoria M2 Mediação docente (professora-objeto-estudante)	Indicadores de mediação coletivas ou individuais pela docente utilizando objetos
		Categoria M3 Aspectos de desenvolvimento da consciência fonêmica (estudantes)	Indicadores específicos de desenvolvimento da consciência fonêmica demonstrados pelas crianças ao longo da aplicação da SE

RESULTADOS

De acordo com as ações, categorias e indicadores definidos acima, os resultados obtidos serão apresentados e analisados a seguir. As categorias estabelecidas estão fragmentadas e serão apresentadas novamente ao início de cada ação analisada, para facilitar a compreensão.

Para cada uma das categorias estabelecidas vamos descrever os principais fatos observados e destacar os registros de momentos, falas, gestos ou ações que trazem seus indicadores, salientando os aspectos específicos que pretendemos analisar. Além disso, como a Situação Educativa foi aplicada juntamente com a professora, serão utilizados os termos “PE” para pesquisadora, “professora” para a docente da turma e “adultas” quando se referir às ações de ambas, para facilitar a compreensão.

1. Observação do ambiente (pela pesquisadora)

Figura 21 - Categorias e indicadores da observação

ACÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	INDICADORES
1 Observação do ambiente	Observação não- participante (O)	Categoria O1 Elementos do ambiente (sala de aula)	Identificação de elementos de literacia e objetos na sala
		Categoria O2 Práticas e rotina (professora-estudantes)	Identificação de gestos, falas e interações da professora com estudantes e rotina

Com a ação de observação não-participante pretendia-se identificar e descrever os elementos, os objetos, materiais e artefatos relacionados à literacia, presentes no ambiente e a rotina da turma. Ao mesmo tempo, buscou-se identificar as práticas da docente em relação à literacia, por meio de gestos, falas, interações e outros indicadores de aspectos comunicativos.

As observações do ambiente aconteceram por três dias e o tempo de cada observação foi de aproximadamente uma hora. Nos dois primeiros dias, ela foi feita apenas na sala e no terceiro dia, o ambiente observado foi a sala de leitura.

Por meio dos indicadores das **Categorias O1 E O2** foi possível identificar tanto os elementos presentes na sala, como as formas de interação, as práticas e ações praticadas pela professora. As descrições do que foi registrado nos dois ambientes serão apresentadas e os indicadores das categorias serão apontados em seguida:

Dia 1	No primeiro dia de observação acontecia uma atividade diferenciada na escola chamada de reagrupamento. Essa é uma atividade comum nas escolas públicas do DF, em que as crianças trocam de sala e ficam com crianças do mesmo nível de psicogênese e fazem atividades específicas para cada nível. Esse nível é definido pelo Teste da Psicogênese, uma forma de avaliação comumente realizada nas escolas públicas de EF1 do DF. Seu objetivo é avaliar os níveis de escrita e leitura e fazer um nivelamento das crianças, por meio dos resultados do teste. O reagrupamento é uma atividade que separa as crianças em grupos, em salas diferentes e de acordo com seus níveis da psicogênese, para que possam fazer atividades específicas. Todavia, por motivos internos, nesse dia os estudantes não saíram, o reagrupamento foi realizado na própria sala e eles estavam divididos em grupos de 4 e 5 crianças, para fazerem as atividades específicas de seus níveis. A tarefa realizada nesse momento era a revisão de uma história que tinha sido contada no dia anterior ("A Casa e o Seu dono", de Elias José) e havia algumas folhas com imagens da história fixadas no quadro.
Dia 2	No segundo dia de observação, a professora fez uma tarefa do livro didático de Ciências de forma coletiva com as crianças. As questões eram sobre partes do corpo, ela lia as perguntas e todos iam buscando as respostas juntos para registrar no livro. Depois dessa tarefa, ela entregou uma folha com outra atividade diferente para que as crianças fizessem individualmente. Como as duas crianças com TEA não conseguiam acompanhar a atividade do livro, andavam e brincavam livremente pela sala durante essa tarefa. Mas, no momento da atividade de folha, a professora sentou ao lado dessas crianças e foi fazendo a tarefa de forma mais individual e interventiva.

-Indicadores das categorias

Considerando os indicadores da Categoria O1, o quadro abaixo mostra o registro das observações feitas na sala de aula nesses dois dias. Os elementos estão descritos destacando-se os indicadores dos artefatos de literacia, objetos presentes e o tipo de uso dos objetos pelas crianças.

Tabela 12 – Indicadores da Categoria O1

DIA/ DURAÇÃO	Registro	Indicadores Categoria O1	Tipo de usos permitido dos objetos
14 e 19/05/2025(Sal a de aula)	Elementos de literacia e objetos na sala	-Alfabeto impresso com quatro tipos de letras e figuras; Cartaz impresso de vogais com as boquinhãs; Cartaz manuscrito com letra de música "Borboletinha"; Cartaz impresso dos combinados; Objetos como placas com seus nomes e a letra inicial destacada de vermelho; Cabeçalho, quantos somo e rotina escritos no quadro	Controlado: Somente a folha, lápis e borracha

Haviam vários desses elementos na sala de aula (livros, cartazes, alfabeto, fichas com letras palavras e nomes das crianças) e poucos objetos para manuseio, além dos materiais escolares (caixas, tintas, blocos lógicos e uma bola).

O quadro seguinte mostra os registros das observações destacando os indicadores das Categorias O1 e O2 presentes nas práticas, formas de uso de objetos e nas intervenções feitas pela professora, em especial as mediações que se voltam para o estímulo da consciência fonêmica. Os objetos utilizados durante as práticas também estão descritos no quadro:

Tabela 13 – Atividades, indicadores e categorias

DIA/ DURAÇÃO	ATIVIDADES REALIZADAS E MATERIAIS DISPONÍVEIS / INDICADORES E CATEGORIAS			Tipo de usos permitido dos objetos	Percepção de engajamento das crianças
	Tipo de atividade	Indicadores da Categoria O1	Indicadores da Categoria O2		
14/05/2025 (Sala de aula)	Atividade: Revisão de história contada no dia anterior e atividade aleatória	Indicadores: Imagens da história pregada no quadro, folha de papel A4, lápis, borracha. Obs: Não houve manuseio da história; Associação oral constante de fatos da história para as respostas	Indicadores: formas de revisar a história, estímulo à interpretação de texto com perguntas sobre a história, ênfase nos sons de algumas letras e sílabas	Tipo de uso: Controlado	-Mediano / interessadas / atentas
19/05/2025 (Sala de aula)	Atividade: Leitura e interpretação de um texto no livro de Ciências: partes do corpo humano	Indicadores: Livro didático, lápis e borracha.	Indicadores: Mediação coletiva com perguntas e estímulos para as respostas; Ênfase no som inicial para induzir a identificação de cada palavra e de seu grafema	Tipo de uso: Controlado	-Mediano / pouco interessadas / atentas

Os resultados das observações da turma nesses dois dias mostram que os elementos descritos no quadro de registros que estavam presentes na sala são instrumentos que podem favorecer a emergência de práticas de literacia. Da mesma forma, as práticas e ações de mediações feitas pela professora que são citadas, também parecem estar dirigidas a promover esse tipo de processo.

Quanto às suas formas de interação, viu-se que a professora realiza as atividades, na maior parte do tempo, a partir da coletividade, fazendo algumas intervenções individuais quando julga necessário, se dirigindo às mesas das crianças e acompanhando a execução das tarefas, dando apoio e suporte ao que as crianças estão realizando, inclusive dando atendimento diferenciado às crianças com TEA.

Nessas duas formas de mediação, ela propõe diversas perguntas sobre os textos trabalhados, dá pistas, estimula e promove abertura para diversas respostas. Veja alguns trechos de suas falas durante a realização das atividades que traz indicadores da Categoria O2 nas suas práticas:

Observações	<u>(Estímulos para percepções fonêmicas)</u>
	<u>Essa casa é de caco, quem mora nela é o????? Pensem, pensem, que palavra na história rima com caco?</u>
	<u>-Onde será que está escrito essa palavra? Vamos procurar?</u>
	<u>-Vamos pensar em como escreve essa palavra? (O2)</u>
	<u>-Procurem no livro onde está escrito BOCA, é uma palavra que começa com (faz o som enfático do “B”) (O2)</u>
<u>(Validação para respostas e ações satisfatórias)</u>	
<u>-É isso mesmo! Como vocês são espertos! (O2)</u>	
<u>-Muito bem! Seu desenho está ótimo! (O2)</u>	

Quanto às ações dirigidas ao favorecimento de processos de literacia, a professora solicita constantemente que as crianças falem as palavras devagar e que produzam o som das letras, antes de as escreverem. Faz gestos fonoarticulatórios com a boca e pedem que eles imitem para reproduzir os sons dos fonemas, identificá-los e dessa forma relacioná-los aos

grafemas. Também oferece pistas, fazendo o som das letras, para que elas identifiquem as palavras nos textos.

De modo individualizado, também faz mediações semelhantes com crianças com mais dificuldades e com as duas crianças com TEA, em momentos específicos das atividades. Faz perguntas para essas crianças sobre o texto e pede que façam o registro no livro, lê o comando das atividades e ajuda-os a responder.

Foi possível observar, também, que a professora segura na mão para auxiliá-los a escrever algumas letras ou faz gestos e repete som de letras, de forma mais lenta e repetida para que eles imitem. Suas ações com eles indicam formas de mediação e interação mais específicas e pontuais que ela parece acreditar que podem melhorar a comunicação com essas crianças, facilitando a compreensão de determinados conceitos.

Como apontamentos para a consciência fonêmica, na condução para respostas das atividades, nota-se que a professora está sempre dando ênfase no som inicial das letras e das palavras. Faz os sons iniciais das palavras, pedindo que repitam, mostra os movimentos da boca e questiona que letra faz aquele som.

Veja um trecho que traz diálogos da docente com os estudantes que apontam indicadores (sublinhados) da Categoria O2 (em negrito), por meios das perguntas e estímulos que ela está sempre fazendo:

Registro 1	<u>Ela está conduzindo as crianças para identificar a palavra certa e responder à questão do livro: (O2)</u>
	-A resposta é NARIZ, onde está escrito essa palavra? <u>Vamos procurar? (faz o fonema do “N” com ênfase) (O2)</u>
	As crianças ouvem, reproduzem e procuram a palavra através da pista sonora e gritam:
	<u>-Achei!!! Aqui!!! Nariz!!</u>

Dessa forma, percebe-se que ela auxilia as crianças a identificar fonemas e grafemas para identificá-los nas palavras e decodificá-las com mais facilidade. Diante dessas observações, fica notório que a docente interage com as crianças e faz mediações constantes de estímulos metafonológicos durante as atividades.

É perceptível que ela faz um trabalho recorrente visando o estímulo ao desenvolvimento da consciência fonêmica nas ações e falas de algumas crianças que se mostravam familiarizadas com os sons e identificação de alguns grafemas ou que reproduziam falas, gestos, sons e outras formas de associar o fonema/grafema, durante a realização de algumas atividades.

Veja trechos das observações que trazem indicadores (sublinhados) da Categoria O2 (em negrito):

Registro 2	A criança está escrevendo uma palavra e pergunta: <u>-Tia, é assim que é o som do “V” né? (faz o som) (O2)</u> Ela ouve e responde: <u>-Sim, é assim mesmo! (O2)</u>
Registro 3	Ela acompanha a criança escrevendo uma palavra e diz: <u>-O “R” arranha aqui na garganta...lembra? (O2)</u> A criança reflete sobre o que ela diz, <u>faz o som do “R” e escreve na folha (O2)</u>

Em relação às ações de demonstrações de aprendizagens metafonológicas e de escrita solidificadas pelas crianças, foram observados comportamentos diferentes, algumas faziam sons e gestos enquanto liam ou escreviam as palavras, outras não. Umas eram mais rápidas na leitura e nas respostas ou mais participativas nas atividades coletivas, que outras.

Cerca de metade das crianças escreviam as palavras mais rapidamente, enquanto as outras iam fazendo sons por letras ou sílabas na hora da leitura ou escreviam e respondiam mais lentamente. A maioria das crianças já conseguia fazer atividades de folha sozinhas, outras ficavam solicitando ou esperando ajuda da professora.

Quanto ao uso de objetos, nota-se escassez de objetos alheios ao ambiente escolar na sala ou para uso na realização das tarefas, inclusive no dia do reagrupamento. E, embora haja orientação para que sejam utilizados estratégias e materiais diferenciados e mais dinâmicos na realização dessa atividade, como uso de histórias, receitas culinárias, brincadeiras, músicas, teatro, viu-se que, mesmo que tenha sido contada uma história, nenhum objeto associado a ela foi disponibilizado para as crianças e nem o livro, o que poderia ter potencializado o reagrupamento. Esses registros se coadunam com os relatos da professora, na entrevista inicial, de que se conta mais histórias e se usa menos os objetos nas aulas.

Por fim, nota-se também que, dentre as práticas da professora em sala, há uso de recursos pedagógicos tradicionais como quadro, livro didático e realização de atividades aleatórias em folhas impressas ao longo da aula.

No terceiro e último dia de observação foi observada uma visita das crianças à sala de leitura, um tipo de minibiblioteca da escola. O convite para esse espaço foi feito pela professora por pensar que, diante dos objetivos da pesquisa, seria importante fazer uma observação desse ambiente e dos comportamentos das crianças nele. Veja registros dessa observação nos trechos abaixo:

Dia 3	Na sala de leitura, a pessoa responsável por contar histórias disse aos estudantes que não ia contar histórias nesse dia, mas que eles podiam manusear os livros a vontade. Por outro lado, as crianças puderam manusear os materiais à vontade em todas as partes da biblioteca, sentando, deitando no chão, andando pela sala, compartilhando livros e fazendo leituras livres para si ou para seus colegas.
	

As observações apontam que na sala de leitura havia muitos livros (de vários formatos e tamanhos) e poucos objetos (como mapas, fantoches, banquinhos, almofadas e cartazes). Ou seja, nessa sala também havia mais artefatos de leitura e escrita do que objetos.

Alguns livros e objetos ficavam em prateleiras mais altas, fora do alcance das crianças e não havia indícios de que eles eram utilizados frequentemente. O manuseio desses elementos pelas crianças parecia restrito e limitado. Logo, percebeu-se que, embora o ambiente fosse rico de livros era escasso de objetos e que a falta de leitura compartilhada e mediações mais planejadas nesse local também deixou a visita mais pobre.

O quadro abaixo, mostra as ações, atividades, objetos e aponta os indicadores das Categorias O1 e O2 na sala de leitura:

Tabela 14 – Atividades, indicadores e categoria

DIA/ DURAÇÃO	ATIVIDADES REALIZADAS E MATERIAIS DISPONÍVEIS / INDICADORES E CATEGORIAS			Tipo de usos permitido dos objetos	Percepção do engajamento das crianças
26/05/2025 (Sala de leitura)	Atividade: leitura de trechos dos livros e palavras para algumas crianças pela professora. -Uso limitado dos livros e determinados materiais pelas crianças.	Indicadores da Categoria O1 Indicadores: Livros dispostos no ambiente, mapas, poltronas, almofadas, fantoches e alguns blocos lógicos.	Indicadores da Categoria O2 Indicadores: formas de ler trechos dos livros, estímulo à interpretação de texto com perguntas sobre a história, ênfase nos sons de algumas letras e sílabas, estímulos para leitura.	Tipo de uso: Controlado: somente para alguns livros e objetos	-Alto / interessadas/ atentas
		Obs: Não houve leitura compartilhada			

Os indicadores das Categoria O1 revelam que haviam elementos favoráveis à literacia nesse contexto. Ao passo que a repetição do mesmo padrão de práticas percebidas na sala de aula, da professora para com os estudantes apontam indicadores da Categoria O2, visto que,

embora ela não tenha contado nenhuma história de forma compartilhada ou coletiva para as crianças nesse ambiente, ela sentava ao lado delas, respondia perguntas feitas pelas crianças sobre os livros, lia alguns trechos quando solicitada e auxiliava-os nas leituras de algumas palavras.

No que concerne aos aspectos de literacia, ela também mantém ações de estímulo e auxílio, lendo e respondendo perguntas sobre as histórias ou estimulando as crianças para a leitura de sílabas e de palavras completas nos livros. A imagem abaixo, mostra essas ações da docente na sala de leitura:

Figura 22 – Registros na sala de leitura



2. Co-intervenção (coconstrução e aplicação da SE e aplicação dos testes pela pesquisadora)

Tabela 15 – Indicadores e categorias da co-intervenção

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
2 Co-intervenção	Observação participante (P)	Categoria P1 Elementos de interação e mediação triádica específicas para a consciência fonêmica (professor-objeto-criança)	Identificação de ações e mediações triádicas específicas para a consciência fonêmica por meio da história e dos objetos, surgidas ao longo da aplicação da SE
		Categoria P2 Ações que demonstram aprendizagens e desenvolvimentos (estudantes)	Aprendizagens e desenvolvimentos indicados por ações da criança ao longo da aplicação da SE
		Categoria P3 Aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído	Identificação de aspectos que indicam a aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído
		Categoria T1 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico antes da SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pré-Teste
		Categoria T2 Níveis de desempenho potenciais da pragmática do objeto e de conhecimento fonêmico após a SE (estudantes)	Identificação do objeto e de suas funções e associação do nome do objeto ao fonema inicial e do fonema ao grafema mediante aplicação do Pós-Teste

Como já foi mencionado, a ação de coconstrução e co-intervenção foram metodologias priorizada desde o início da pesquisa e se define como um processo de intervenção no ambiente em conjunto com a professora da turma, possibilitando observação e imersão da pesquisadora no ambiente.

Para avaliar os aspectos relacionados à coconstrução, aplicação e observação dos resultados obtidos através da SE, foram criadas as **Categorias P1, P2 e P3**.

Também dentro da ação de co-intervenção, foram aplicados o Pré e Pós-teste. Por isso, foram estabelecidas também as **Categorias T1 e T2**, a fim de identificar e avaliar especificamente os resultados obtidos desses testes.

Através dos indicadores da Categoria P1 foi possível identificar ações e mediações triádicas específicas para a consciência fonêmica, feitas por professora e pesquisadora (doravante PE) ao longo de toda aplicação da SE. Desde o início com a contação da história, apresentação dos objetos e de suas funções, elas davam ênfases ao som inicial das letras, nas sílabas das palavras e a sua associação ao nome dos objetos, até o final com a realização da atividade de registro.

Os estímulos eram feitos por meio de pistas, induções e perguntas para que as crianças ouvissem, refletissem e identificassem os fonemas e grafemas contidos nas palavras. O exemplo abaixo é um registro que demonstra a sequência de mediações feitas com praticamente todas as letras do alfabeto nos quatro primeiros dias e trazem indicadores (sublinhados) da Categoria P1 e P2 (em negrito):

Registro 1	Enquanto conta a história a PE tira a boneca do baú e pergunta: -<u>Que objeto é esse? (P1)</u> Eles respondem: -Boneca! (P2) - Vamos falar devagar...<u>Qual o sonzinho que tem no começo do nome da boneca? (P1)</u> Vamos fazer? Eles começam a fazer...e ela pergunta: -<u>De quem é esse som? (P1)</u> Eles respondem: -Do “B”, do “B”... (P2) Ela pergunta: -<u>Estão vendo essa letra no varal? (P1)</u> -Alguns dizem que sim e já apontam para a letra (P2). Ela diz: -<u>Vamos formar um par da letra com o objeto? (P1)</u> Deixa eu ver quem eu vou chamar pra me ajudar... Escolhe uma criança e pede que ela identifique e busque a letra “B” no varal.
-------------------	---

Os indicadores presentes nos registros acima, mostram que a aplicação da SE propiciou vários momentos de interações triádicas professor-objeto-estudante e aprendizagens, especialmente para o estímulo do desempenho fonêmico. Ademais, durante a contação da história, quando alguma criança cometia algum equívoco em relação ao som ou à letra, era aproveitado o momento para fazer uma mediação coletiva. Se alguma delas mostrava mais dificuldades, professora e PE se aproximavam e aproveitavam para fazer mediações individuais, falando diretamente com algumas crianças.

Por meio de indicadores da Categoria P2 foi possível identificar, ao longo dos cinco dias, várias ações das crianças que indicavam aprendizagens, tanto em relação a conhecer objetos e suas funções, manusear e diferenciar seus usos (canônico, não-canônico ou simbólico), quanto as relacionadas à consciência fonêmica ao identificar e/ou verbalizar fonemas, grafemas ou palavras.

Os registros abaixo trazem indicadores (sublinhados) dessa categoria (em negrito) nas falas das crianças, captadas nos momentos em que brincavam livremente (manuseando o livro da história e os objetos apresentados) e exemplificam essas observações:

A criança pega o dedal, coloca no dedo, mostra para outra criança e diz:

-O dedal é para proteger o dedo!(P2)

Mostra o dedo com o dedal e o outro fica observando. Então, ela continua falando:

-Olha, se colocar no dedo dá pra escovar os dentes (coloca na frente da boca e finge escovar os dentes)(P2)

O outro então pega o dedal da mão do colega, coloca no dedo e diz, com repreensão:

-Ei, não é pra escovar os dentes, é pra colocar no dedo! (P2)

Registro 1



Registro 2

A criança está brincando com outras no meio da sala, pega a panela e o ovo e diz: (P2)

-Vamos cozinhar o ovo na panela e depois comer... (P2)

Ela finge que está fazendo comida e depois pega o ovo e dá para o outro. (P2)

O outro diz:

-Esse ovo tá cozido! (P2)

Pega o ovo e finge comer... (P2)

Registro 3

A criança está folheando o livro da história e quando olha a página que tem a letra “W”, ela diz:

-Olha, o “W” de Wilson... (P2)



Registro 4

Após PE explorar o fonema do “T”, identificar a letra no varal e formar o par da tinta com a letra com as crianças, uma garota fala bem alto na sala: (P2)

- O “T” de tinta é o mesmo que está ali (no alfabeto da parede), na tesoura! (P2)

Quanto ao manuseio do livro, algumas crianças aproveitaram o momento livre para ler, recontar ou encenar partes da história aos colegas. Nesse momento também é possível identificar indicadores da Categoria P2 quando elas leem partes da história ou recontam mesmo sem saber ler, apenas olhando as imagens e soletrando algumas palavras vistas no livro.

Figura 23 – Criança com o livro no momento livre



Todas as aprendizagens citadas acima podem ser consideradas frutos importantes do uso da leitura compartilhada, que atrelada à materialidade disponível deram mais sentido ao que estava sendo apresentado às crianças, favorecendo a emergência de várias competências nos minutos posteriores quando podiam expressar suas aprendizagens.

Ademais, nesse momento de brincar livremente, as demonstrações por meio de ações, gestos e falas, evidenciam que a SE permitiu uma mobilização cognitiva que conduz às crianças para fazer reflexões e análise metacognitivos. Esses indicadores comprovam que a SE cumpre um de seus importantes objetivos que é introduzir intencionalmente os elementos teórico/práticos e a materialidade, como meio para a promoção de novos recursos semióticos, de reflexão, de regulação e de enriquecimento linguístico, cognitivo e relacional, aos estudantes. Pode-se inferir dessas observações também que, a transferência progressiva do controle dos objetos das adultas para as crianças levou-as a estruturar ou reproduzir, deliberadamente, as aprendizagens adquiridas durante a intervenção.

Os indicadores da Categoria P3 foram percebidos através do êxito na aplicação completa da SE na turma. Pois, mesmo sendo oriunda de um planejamento sistemático, foi possível inseri-la na rotina escolar da professora, em meio a outros eventos e projetos da escola e aplicá-la plenamente na turma. As únicas alterações feitas nesse planejamento foram em relação a alguns dias e horários que precisaram ser adiados e, na forma de mediação individual que devíamos adotar com as crianças com TEA na atividade de registro, o que ficou a cargo da professora que era mais familiar e conhecia melhor as especificidades desses estudantes.

Os trechos abaixo foram extraídos da fala da professora na entrevista final e trazem indicadores (sublinhados) da Categoria P3 (em negrito) que ratificam as análises, indicando a aplicabilidade e viabilidade do planejamento coconstruído, considerado suas limitações e as demandas da escola:

Entrevistadora	Queria saber o que achou do tipo de planejamento mais sistemático que fizemos? Eu queria ver, pra vocês que estão em sala, no primeiro ano, trabalhando a consciência fonológica, fonêmica, se de repente faria um bom uso ou não?
Professora	Hoje em dia não dá pra seguir. Mas ele dá o norte. Ele dá o norte das letras, do crescimento dos estudantes. <u>Eu acho válido. Talvez pros autistas a gente fizesse uma especificação, como em todas as atividades. Talvez pra eles sim, mas pro restante da turma em comum, eu penso que ele seja uma sugestão não pra aula toda, mas pra uma atividade. Mas, pra uma atividade, vamos supor, uma vez por mês, durante uma semana ou a cada quinze dias, durante um dia. (P3)</u>

Outra etapa importante escolhida para análises dentro da ação de co-intervenção foi a aplicação do Pré e Pós-teste, que possibilitou a avaliação dos níveis de desempenho potenciais dos estudantes relacionados à pragmática e uso de objetos e aos níveis de consciência fonêmica, antes e após a intervenção no ambiente.

Os resultados dos testes foram analisados de forma majoritariamente qualitativa por meio das comparações dos testes, mas também permitiu uma análise quantitativa, através do cálculo da média de desempenho obtida e de outros dados numéricos considerados importantes.

Por meio dos dados oriundos do Pré-teste foi possível mensurar os conhecimentos prévios das crianças relacionadas à pragmática e uso de objetos e seus níveis de desempenho fonêmico. No Pós-teste foi possível mensurar os conhecimentos relacionados à leitura compartilhada, à materialidade trabalhadas durante a aplicação e o desenvolvimento da consciência fonêmica. No entanto, durante o levantamento dos dados dos testes foi verificado que outros conhecimentos e aspectos de aprendizagens suscitados através da SE, o que também foi registrado como avanços para além dos objetivos traçados e resultados previstos por meio desses instrumentos metodológicos.

Para analisar esses instrumentos foram criadas duas categorias (T1 e T2). Seus indicadores foram criados para revelar os níveis de conhecimento das crianças em relação aos objetos e desempenho fonêmico, aferidos antes e depois da aplicação da SE.

Os resultados obtidos mostram que, com exceção de uma criança que acertou todas as perguntas, tanto no Pré, quanto no Pós, e de outra que manteve a mesma nota nos dois testes, todos os outros estudantes tiveram aumento no resultado, mesmo que mínimo.

Quanto às crianças com TEA, o teste foi aplicado utilizando os mesmos procedimentos, mas respeitando os limites de concentração e especificidades no campo da concentração e respostas das mesmas.

Contudo, apenas os testes de um desses estudantes foram considerados para a análises, visto que o outro não realizou o Pós-teste.

Os resultados dessa criança também foram favoráveis, pois ela mostrou grandes dificuldades de respostas e interação no primeiro teste, mas se envolveu, consideravelmente mais, na aplicação do segundo, manipulando os objetos, interagindo mais, olhando nos olhos e respondendo (à sua maneira) a maioria das perguntas feitas por PE.

A imagem ao lado mostra o momento da aplicação do Pós-teste com essa criança.

Figura 1 Figura 24 – PE com a criança com TEA



As análises comparativas entre os resultados mostram que nos dois testes a maioria dos estudantes teve melhor desempenho nas perguntas relacionadas à materialidade, reconhecendo com facilidade nomes e funções dos objetos. Enquanto demonstraram mais dificuldades em relação à consciência fonêmica, não reconhecendo ou mostrando dificuldades para identificar/relacionar fonemas e grafemas. Mesmo assim, os dados mostram um aumento mais significativos no Pós-teste nos níveis de desempenho dos estudantes em relação à identificação de fonemas e associação aos grafemas.

Outra conclusão importante é que a maioria das crianças mostrou mais facilidade nos dois testes no momento em que escolhiam os objetos e a maioria delas preferia os brinquedos.

Esses registros podem indicar que a criança escolhe algo do qual já tem um pouco mais de conhecimento ou do que pode falar com mais propriedade. Isso atende a um dos objetivos da elaboração do teste que era propiciar liberdade e controle à criança, a fim de que ela mostrasse o que já sabia, através de suas escolhas.

A escolha livre após a aplicação da SE (Pós-teste) vinha acompanhada de mais rapidez e segurança por parte dos estudantes, que até traziam alguns detalhes a mais do que lhe era perguntado. O trecho abaixo traz mostra um exemplo desses indicadores (sublinhado) que correspondem à Categoria T2 (em negrito):

Registro 1	A criança escolhe o navio, responde prontamente o que é e para que serve. Ela identifica que navio começa com “N”, faz o som da letra e quando a PE pede para ela mostrar a letra no alfabeto, ela pega a letra e diz: <u>-No meu nome também tem “N”. (T2)</u> <i>(Informação adicional trazida espontaneamente pela criança)</i>
-------------------	--

Também no Pós-teste, algumas crianças acrescentavam aos objetos informações que receberam durante a SE. Os trechos abaixo trazem exemplos de observações onde esses indicadores (sublinhado) da Categoria T2 (em negrito) emergem:

Registro 2	A criança escolhe o navio e diz espontaneamente: <u>-Esse navio é de brinquedo, o de verdade é pra viajar no mar! (T2)</u> <i>(Informação trazida pela PE durante a contação da história e apresentação do navio de brinquedo)</i>
-------------------	--

Registro 3	A criança pega a boneca Elsa de dentro do baú e diz prontamente: <u>-Elsa começa com “E”, o “E” tem dois sons (e faz os sons aberto e fechado da letra “E”) (T2)</u> <i>(Informação trazida por PE durante a contação da história e apresentação da boneca Elsa)</i>
-------------------	--

Os resultados quantitativos dos testes serão apresentados a seguir. Para mensurar os resultados obtidos foram consideradas os seguintes valores para cada teste:

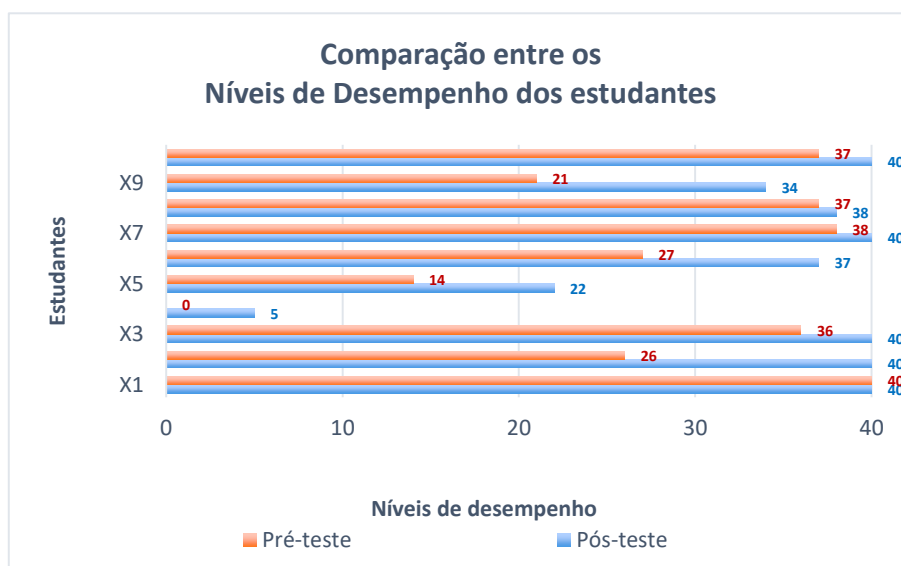
Tabela 17 – Quantidade de perguntas Pré e Pós-teste

QUANTIDADE DE PERGUNTAS NO PRÉ E PÓS TESTE			
Escolha dos objetos	Perguntas sobre materialidade	Perguntas sobre consciência fonêmica	Total de perguntas
Escolha pré-definida	8	12	20
Escolha livre	8	12	20
Total de perguntas no teste			40

desconsiderada na contagem. Assim, cada criança podia ter uma nota de 0 a 40, de acordo com suas respostas, em cada um dos testes.

Ao fazer um comparativo dos dois testes é possível perceber os avanços de todos os estudantes nos resultados, inclusive da criança X4 que é a criança com TEA, como mostra o gráfico:

Figura 25 – Comparação entre os níveis dos testes



Ao se comparar os dois testes e contabilizar o número de erros e acertos, foi possível identificar os níveis de desempenho relacionados à presença da materialidade e à consciência fonêmica, bem como calcular as médias e diferenças das médias, por criança:

Tabela 17 – Resultado numérico dos testes

Estudante	Resultados								Diferença
	Pré	Materialidade	Consciência fonêmica	$\bar{x}$	Pós	Materialidade	Consciência fonêmica	$\bar{x}$	
X1	40	16	24	20	40	16	24	20	0
X2	26	16	10	13	40	16	24	20	+ 7,0
X3	36	16	20	18	40	16	24	20	+ 2,0
X4	0	0	0	0	05	5	0	2,5	+ 2,5
X5	14	5	9	7	22	15	7	11	+ 4,0
X6	37	14	23	18,5	37	16	21	18,5	0
X7	38	16	22	19	40	16	24	20	+ 1,0
X8	37	16	21	18,5	38	16	22	19	+ 0,5
X9	21	16	5	10,5	34	16	18	17	+ 6,5
X10	37	16	21	18,5	40	16	24	20	+ 1,5
$\bar{x}$ Gerais				14,3				16,8	+ 2,5

Níveis de desempenho	Conceito e pontuação			
	Baixo	Razoável	Satisfatório	Muito satisfatório
Em relação à materialidade	0-4	5-8	9-12	13-16
Em relação à consciência fonêmica	0-6	7-12	13-18	19-24

De acordo com as informações dos quadros, aprecia-se que na maioria das crianças, existiu aumento das médias nos resultados finais. Salvo para as crianças X1 e X6, que tiveram um desempenho adequado em ambos momentos, sem reduções.

A média no Pré-teste foi de 14,3 e no Pós-teste de 16,8 o que indica que entre o teste 1 e 2 a média aumentou em 2,5 pontos. Embora, essa pesquisa não pode fazer qualquer tipo de generalização, diante dos resultados das crianças participantes é possível ver que em todos os casos existiram ganhos significativos, que se deram no decorrer dos cinco dias de aplicação da SE.

É importante salientar também que os dados indicam que os objetos parecem promover reflexões que apontam para análises metacognitivas e de reflexão nas crianças que podem estar diretamente relacionados com o manuseio de objetos como facilitadores do desenvolvimento da consciência fonêmica.

Considerando os conceitos avaliativos propostos em relação à materialidade e consciência fonêmica, pode-se afirmar que: três crianças (X4, X5, X6) aumentaram significativamente seus níveis em relação à materialidade, enquanto todas as outras se mantiveram estáveis; seis (X2, X3, X7, X8, X9, X10) aumentaram os níveis em relação à consciência fonêmica, sendo que X2 e X9 saíram dos conceitos razoável e baixo respectivamente, para muito satisfatório. Em contrapartida, as crianças X5 e X6 demostram redução no desempenho relacionado à consciência fonêmica, embora tenham se mantido no mesmo nível “razoável” e “muito satisfatório”, respectivamente.

Nota-se mudança significativa de níveis, nas crianças X2 (de “razoável” para “muito satisfatório”) e X9 de (“baixo” para “satisfatório”), indicando avanços nas relações entre fonemas, grafemas e nome dos objetos. Apenas uma criança (X1) permaneceu com os mesmos conceitos nos dois testes e com as mesmas pontuações nos dois níveis de desempenho, contudo sem redução de níveis.

Vale a pena salientar que a única criança (X4) que apresentou conceito “baixo” nos dois níveis do primeiro teste tem diagnóstico de TEA e que apresenta modos particulares de desempenho em relação à linguagem e interação. Não obstante, X4 também evidencia avanços relevantes no segundo teste, tanto numéricos quanto de interações, visto que a criança apresentou comportamento mais engajado no Pós-teste, interagindo, manipulando os objetos, indicando letras, fazendo sons, verbalizando e respondendo com mais disposição e atenção às perguntas feitas.

Para além dos objetivos traçados para a aplicação, outros resultados suscitaram análises importantes sobre os testes, inclusive em relação à criança com TEA, pois indicam que a estratégia utilizada na aplicação dos testes estimulou aspectos de desenvolvimento e respostas também pelas crianças neurodivergentes. Ou seja, vê-se que, mesmo que nos casos em que o estudante demonstra comunicação verbal limitada (como é o caso da criança citada acima) ou ausente, é possível diminuir a ênfase na LC e aumentar as intervenções por meio dos objetos, para estimular seu desenvolvimento. Logo, o uso da materialidade pode favorecer a aprendizagem das crianças com TEA em determinadas dimensões, se for permeado de ações planejadas e intencionais, que permitam estimular diversos mecanismos cognitivos nesses estudantes, como narrativas orais, demonstração de lembranças, compreensão de ambientes e conceitos, trocas de significação, atenção compartilhada, aproximação ou diálogos.

No âmbito geral, essas evidências oriundas da aplicação dos testes também sinalizam a importância do papel que os objetos parecem ter em relação a proporcionar mecanismos específicos que favorecem competências de oralidade, inferências e antecipações sobre a compreensão das relações entre grafemas, fonemas e sistema notacional nos estudantes. Ações que só podem se tornar plenamente eficazes se, também estiverem pautadas em um planejamento prévio muito bem estruturado e referenciado para as aplicações. Ou seja, se objetivo é desenvolver competências de consciência fonêmica, é importante que o professor estabeleça prévia e detalhadamente que ações, perguntas e mediações irá fazer, para que essas interações triádicas o permitam atingir plenamente esse objetivo, por meio do instrumento avaliativo.

3. Aplicação das entrevistas (pela pesquisadora)

Tabela 18 – Categorias e indicadores da aplicação das entrevistas

3 Aplicação das Entrevistas	Entrevistas final e inicial (E)	Categoria E1	Conhecimentos e práticas de leitura compartilhada e uso da materialidade para desenvolver a consciência fonêmica antes da aplicação da SE
		Identificação dos conhecimentos, percepções e práticas da professora	Identificação de mudanças nas práticas ou concepções da docente e transformações conscientes sobre a leitura compartilhada e materialidade para desenvolver a consciência fonêmica após aplicação da SE
		Categoria E2	
		Percepção de transformações nas concepções e práticas da professora (professora)	

A análise das entrevistas permitiu extrair dados e informações importantes sobre a docente e suas práticas pedagógicas, bem como comparar as nuances de suas concepções e percepções, antes e depois, da aplicação da SE.

A entrevista inicial revelou que a professora tem cargo efetivo, trabalha na área da educação há 11 anos e estava atuando pela segunda vez com uma turma de 1º ano do EF1. Os indicadores da Categoria E1 apontam que as atividades que ela mais costuma trabalhar em sala são as de oralidade e escrita, desde o início do ano letivo. Esse trabalho desde o início das aulas é possível porque a maioria das crianças já estudavam na escola e já estão adaptados às formas de trabalho das professoras, que seguem uma mesma proposta de trabalho. Pois segundo ela, quando a criança vem de outra escola, essas práticas são mais difíceis de serem realizadas.

Seus planejamentos pedagógico são realizados quinzenalmente de forma coletiva, sendo que algumas atividades ou forma de trabalho variam de acordo com cada turma.

Nunca ouviu falar e não conhece o conceito de literacia, mas compreende bem o conceito de alfabetização. Sobre consciência fonológica já tem mais conhecimentos e trabalha com esse conceito desde a Educação Infantil, por considerar que elas têm um papel fundamental para a aprendizagem. Em sua fala não aponta embasamento teórico sobre CF, nem sobre as estratégias que utiliza para promovê-la, também não faz distinção de CF e consciência fonêmica. Como exemplo de atividades recorrentes para desenvolver esses conceitos ela cita o uso de sequência didática e banco de palavras.

Quanto ao uso de histórias, ela relata uso frequente, toda semana. Mas, cita que o uso de vídeos de histórias tem substituído o uso de livros, porque facilita o trabalho.

Vide trechos extraídos da entrevista inicial com esses indicadores (sublinhados) da Categoria E1 (em negrito):

Entrevistadora	E histórias, costuma contar?
Professora	<u>Histórias. O vídeo hoje, na nossa aula também tem ajudado bastante, né? Então facilita muitas vezes a história pra gente. (E1)</u>
Entrevistadora	Então, vídeos e livros seria os mais usados?
Professora	<u>Vídeos e livros, é. Sim, sim. (E1)</u>

Entrevistadora	E como que você assim, com que frequência você encaixa as histórias na rotina das crianças?
Professora	<u>Ah, toda semana. (E1)</u>
Entrevistadora	Toda semana, é.

Esse dado é importante, pois remete ao aumento da substituição dos materiais concretos e manipuláveis por recursos tecnológicos em sala de aula, nos últimos anos. É evidente que a utilização de tecnologias digitais como recurso pedagógico é crescente e traz inúmeros benefícios à aprendizagem (Blake, 2011; Brown, 2007). Todavia, é necessário discutir sobre quais as melhores formas de utilização e como o preparar o professor para utilizá-los adequadamente. Já que não basta simplesmente utilizar os recursos, mas também é necessário compreender como eles podem ser utilizados mais efetivamente nos processos de ensino aprendizagem (Weissheimer et. al, 2017).

No que concerne ao uso de objetos, ela cita a “caixa surpresa” com um instrumento que usa, de vez em quando, para trabalhar com exploração de alguns objetos. Contudo, esse uso não é frequente. Quanto ao uso entrelaçado de histórias e objetos para trabalhar a consciência fonológica e fonêmica, ela relata que considera importante, mas que vê dificuldades de encaixar essa proposta no planejamento.

Nesses trechos da entrevista inicial vê-se esses indicadores (sublinhados) da Categoria E1 (em negrito):

Entrevistadora	É... se fosse pra avaliar, a sua prática pedagógica usando histórias, objetos, os dois juntos, pra trabalhar a consciência fonológica e fonêmica. É como que você avaliaria? É pouco, é mais ou menos, faço sempre?
Professora	<u>É razoável. Razoável. Os três juntos, é mais difícil trabalhar. (E1)</u>
Entrevistadora	Mais difícil. Mas você usa um ou outro?
Professora	<u>Ou um ou outro. (E1)</u>
Entrevistadora	Para...
Professora	<u>Geralmente mais a história. (E1). É muito... a maioria das vezes a gente encaixa mais uma música ou uma história e deixa mais o objeto de lado. (E1)</u>
Entrevistadora	Entendi
Professora	<u>Talvez seja algo que realmente precise ser trabalhado. (E1)</u>

Por fim, ela admite que um trabalho assim melhora a aprendizagem:

Professora	<u>Talvez seja algo que realmente precise ser trabalhado. (E1)</u>
Entrevistadora	Você acha que se trabalhasse mais, melhoraria mais em alguma coisa? Ou assim é indiferente?
Professora	<u>Sim, não, sim. Até porque é o visual, né? Que eles podem manipular. (E1)</u>

Os indicadores da entrevista inicial também nos permitem inferir que a professora parece não ter muita clareza sobre as possibilidades e aproveitamentos que a materialidade pode

trazer para seu planejamento. Suas falas puderam ser corroboradas pelos registros e observação feita na sala, onde foi percebido que em suas aulas o trabalho com a leitura compartilhada é realizado, enquanto o uso de objetos era mais escasso. Principalmente no que tange a utilizar essas práticas para estimular a literacia e aprendizagem da consciência fonêmica.

Seus relatos na entrevista inicial também vão ao encontro dos resultados obtidos na revisão sistemática apresentada no início dessa pesquisa e que puderam ser relacionados às práticas observadas. Na ocasião, a revisão revelou que, embora seja nítido que o trabalho com histórias seja mais comum e reconhecido como uma prática de literacia profícua para desenvolver competências metafonológicas e que os objetos facilitam as compreensões, pouco se fala ou se faz sobre o uso associado desses dois elementos e, muito menos essas relações são apresentadas como estratégias eficientes nas formações de professores.

Por outro lado, na entrevista final, os indicadores da Categoria E2, revelam que a docente fez algumas reflexões importantes sobre os resultados percebidos após a intervenção e aplicação da SE em sua turma.

Esses indicadores possibilitam uma análise comparativa entre as duas entrevistas, mostrando algumas alterações nas falas e nas considerações feitas pela professora e revelam que as reflexões suscitadas a respeito das suas práticas pedagógicas provocaram, no mínimo, certas mudanças em sua forma de pensar, segundo suas falas:

Entrevistadora	Você sentiu que a leitura é compartilhada e aí usa da materialidade, contribuiu de alguma forma para percepção da consciência fonêmica ou fonológica das crianças?
Professora	<u>Sim. Pode ser marcante. (E2)</u> Eu acredito sim. A questão do I de ipê, eles estão acostumados o I de igreja, ou do iguana, com aqueles objetos, não era muito igual. Quando preguei o I de ipê para eles depois, foi assim: Olha, isso aí tem o I de ipê! <u>A gente fala da árvore e tudo, então para eles acho que esse momento de ter o de ipê deixa eles mais próximos da realidade. (E2)</u>

As reflexões feitas por ela não consideram somente à importância da aplicação da LC e do ensino da consciência fonêmica que já faziam parte de seu trabalho, mas apontam também sobre o uso da materialidade que, inserido no planejamento pedagógico, de forma mais sistemática e intencional, pareceu ser um diferencial no desenvolvimento das crianças.

Suas percepções sobre a importância da leitura compartilhada e da materialidade para desenvolver a consciência fonêmica estavam mais convictas, especialmente em relação às crianças de primeiro ano do EF1.

Sua fala no trecho abaixo indica reconhecimento de que a materialidade é importante, mas que é deixada mais de lado nessa etapa:

Professora	Eu acredito que principalmente no primeiro ano, tem a diferença da educação infantil com o primeiro ano. <u>Na educação infantil a gente usa muito, muito brinquedo, da noite pro dia, quando chegando no primeiro ano, são muitos livros, é muito folha. (E2).</u> Então, o livro que você tem que usar, muitas vezes você fica preso ao material, que é o livro. <u>Ao planejamento da escola, que tem que seguir. (E2).</u> Tem um planejamento da escola, quando você faz uma atividade ali um pouco diferente, tem que ser tudo muito rápido, porque temos outros conteúdos, que você tem que dar continuidade.
-------------------	--

Os indicadores de diferenças, tanto na postura quanto nas considerações feitas pela docente em relação à importância e à dificuldade do uso dos objetos, também são notados nesses seguintes trechos de sua fala na entrevista final:

Professora	Assim, porque usamos material diferente, na aula, objetos, a gente percebe, qualquer coisa que a gente leva de diferente, eles ficam olhando, naquele dia. Se você trouxe a caixa, se você trouxe a história diferente, tudo é mais marcante, né? <u>Mas acho que a maior dificuldade é conciliar o tempo, o tempo e o conteúdo, acredito que seja nossa maior dificuldade. (E2)</u>
Professora	Então, às vezes a gente faz aquele trabalho, mas a gente sabe que o aluno chega muitas vezes lá no final do ano, né? Lendo, como alfabética, alfabetizada. <u>Também é consciência, uma intervenção, a diferença que a gente faz na vida dele, uma intervenção de uma letra, de uma palavrinha, de demonstrar essa questão dos objetos, de fazer todo esse trabalho. (E2) mesmo de formiguinha. E ter essa devolutiva é sensacional. (E2)</u>

Percebe-se nas expressões “essa questão dos objetos” e “de fazer todo esse trabalho” que mesmo diante dos resultados, para a docente o uso da materialidade ainda é percebido como uma proposta vaga e que é trabalhoso aplicar um planejamento com esse tipo de intervenção e, ela expõe os motivos:

Entrevistadora	Bom, como você avalia as atividades desenvolvidas para proporcionar reflexão sobre a sua prática de trabalho em relação ao uso desses instrumentos?
Professora	<u>Ah, a gente usar o objeto é ótimo, né? (E2)</u> Quando você faz ali a caixa, você traz para eles. Eu acredito que principalmente no primeiro ano. <u>Aí vem a diferença da educação infantil com o primeiro ano. Na educação infantil a gente usa muito brinquedo, da noite pro dia, quando chegando no primeiro ano, são muitos livros. (E2)</u> <u>Tem um planejamento da escola... Quando você faz uma atividade ali um pouco diferente, tem que ser tudo muito rápido, porque tem outros conteúdos, que você tem que dar continuidade, assim. (E2)</u>
Entrevistadora	Por último... após as intervenções com a pesquisadora, quais as dificuldades que você ainda percebe no seu ambiente escolar, para trabalhar com a leitura compartilhada e a materialidade em sala.
Professora	<u>Acho que a maior dificuldade é conciliar o tempo, do tempo e o conteúdo, acredito que seja nem a maior dificuldade. Porque, assim, são vários projetos, várias coisas, aí você ainda tem que parar e encaixar mais um. (E2)</u>
Entrevistadora	Sim.
Professora	<u>Eu acho que é o mais, digamos que é mais complexo. (E2)</u>

Também foi relatada a importância que ela viu na estrutura montada no ambiente da tarefa, na história escolhida e no manuseio dos objetos e da recorrência de certas atividades, conforme as falas abaixo:

	<u>-Nossa, fiquei muito feliz. (E2) Demais, gente, é impressionante. (E2) Porque a gente vai observando.</u>
Professora	<u>-Eu observei, na verdade, no último dia. Quando ele já sabia justamente, assim, o que ia acontecer. Então, a gente ia contar a história, eles iam pegar o objeto, ele já sabia a sequência (E2)</u>
	<u>-Até na hora de montar as letras, de pegar o material. Escolher o que queria. Então, isso facilitou. (E2)</u> <u>- E a questão do livro, o livro escolhido foi excelente, né? (E2) E eu lembrei que também até aquele livro do seu alfabeto. Que dá pra trabalhar também, né? As outras questões, as dificuldades, né? Talvez num semestre, se fizesse uma (atividade) sistemática com essa, já trabalhando as dificuldades, né? Seriam uma opção boa. (E2)</u>

Nota-se através da fala da docente, que no último dia ela parece perceber e compreender as potencialidades do planejamento construído. Deste modo, espera-se que essa percepção, mesmo que mínima, possa interferir em seus próximos planejamentos ao considerar os conceitos estruturantes ou os resultados da SE.

O envolvimento da docente nas análises dos resultados, ao final da intervenção, garantiu o alcance do objetivo da pesquisa de trocar seu papel de mera expectadora do estudo para coadjuvante desde a sua construção, passando pelas adaptações, até as conclusões do processo.

A provocação de reflexões sobre suas práticas e formas de aprimorá-las, se pauta na busca por um trabalho docente mais consciente e estruturado em conceitos identificados em resultados de pesquisas sistemáticas. Os quais podem aprimorar suas práticas de trabalho provocando metacognição e reflexões constantes.

Por tais motivos, a co-construção, priorizada desde o início, primou justamente por considerar não apenas a importância de sua participação na observação e construção dos dados, mas também pela autorreflexão sobre suas ações e sobre como os conceitos que estruturam suas práticas pedagógicas podem interferir nos resultados e desempenho das crianças, desde o planejamento até depois sua aplicação.

Nesse sentido, é notório em suas falas, que ela se sentiu reconhecida ao ser envolvida nas etapas da pesquisa. Os trechos a seguir trazem os indicadores (sublinhados) da Categoria

E2 (em negrito) que demonstram as reflexões da docente sobre sua participação na proposta:

Entrevistadora	Qual é a sua percepção, assim, a sua visão, a sua observação e sobre o trabalho que a gente realizou na sua turma?
Professora	<u>-Olha, foi um trabalho excelente. Principalmente essa questão de você me dar devolutiva. (E2)</u>
	<u>-Então, às vezes a gente faz aquele trabalho, mas a gente sabe que o aluno chega muitas vezes lá no final do ano, né? Lendo, como alfabética, alfabetizada. Também é consciência, uma intervenção, a diferença que a gente faz na vida dele, uma intervenção de uma letra, de uma palavrinha, de demonstrar essa questão dos objetos, de fazer todo esse trabalho. (E2) mesmo de formiguinha. E ter essa devolutiva é sensacional. (E2)</u>
	<u>-E quando falam assim, ela vai pesquisar aqui, tá bom. Mas, a gente também não tem a dimensão do que é, né? É novo para você, para mim também, mas a gente não tem a dimensão, né? A noção do que é um trabalho, (realizado) ali na sua turma. (E2)</u>

Quanto ao protocolo pedagógico de planejamento estruturado com base na ACT, que foi construído e aplicado em sua turma, foi evidenciado também na entrevista final, indicadores que mostram reconhecimento de suas potencialidades pela professora.

Sua compreensão sobre a validade de um planejamento mais sistemático, mas passível de ser utilizado em sala, é um dado que indica possibilidade de mudanças em sua prática, sendo possível utilizá-lo como uma estratégia que traz bons resultados. Ainda que seja aplicada em momentos específicos do semestre, conforme sua fala:

Entrevistadora	<u>Queria saber o que achou do tipo de planejamento, mais sistemático que fizemos? Eu queria ver pra vocês que estão em sala, no primeiro ano, trabalhando aí a consciência fonológica, fonêmica, se de repente faria um bom uso ou não?</u>
Professora	<u>Realmente, hoje em dia não dá pra seguir. Mas ele dá o norte. (E2) Ele dá o norte das letras, do crescimento dos estudantes. Eu acho válido. (E2) Talvez pros autistas a gente fizesse uma especificação. É como em todas as atividades. Talvez pra eles sim, mas pro restante da turma em comum. E eu penso que ele seja uma sugestão não pra aula toda, mas pra uma atividade. Ninguém dá aula com planejamento tão engessado. Mas, pra uma atividade, vamos supor, uma vez por mês, durante uma semana ou a cada quinze dias, durante um dia. (E2)</u>

Tanto a professora da turma observada, quanto a da turma piloto (que estava presente no momento da avaliação do planejamento) enfatizaram que esse tipo de proposta seria ideal para um dia de reagrupamento, de outras atividades mais específicas ou para avaliações diagnósticas:

Entrevistadora	De repente no reagrupamento. Eu pensei...
Professora	<u>Talvez seria. Ele sempre tem história. Parte de uma história pra fazer intervenção. Tem os objetos, tem uma dinâmica um pouquinho diferente. Tem uma atividade de registro viável depois. E aí como eles já estão divididos em níveis, né? Seria ótimo. (E2)</u>
Entrevistadora	E você já faz um trabalho muito pontual de consciência fonológica e fonêmica, né?

Professora

Exatamente. E a questão do livro, o livro é escolhido foi excelente, né? E eu lembrei que também até aquele livro do seu alfabeto? Que dá também, né? Pra trabalhar outras questões, as dificuldades, né? Talvez um por semestre, um planejamento mais sistemático como esse, já trabalhando as dificuldades, né? Seriam uma opção boa. (E2)

Embora a dificuldade de inserção desse planejamento na prática docente parece ser mais devido ao excesso de projetos e demandas da escola, ao engessamento do tipo de atividades exigidas e às dificuldades para encaixá-las na rotina de conteúdos, a docente valida seu uso em momentos mais pontuais e fazendo os devidos ajustes:

Entrevistadora

Na sua turma, ali é uma coisa mais pontual, talvez uma prática mais recorrente, se a gente conseguir colocar no planejamento eles tenham um resultado bom, também um pouquinho mais rápido, como você mesma falou agora, né? Às vezes é mais lento. Mas às vezes com uma coisa pontual, mais específica, a gente tenha um resultado mais rápido. Esse tipo de planejamento que a gente elaborou ali é meio que em conjunto. O que que você acha dele?

Professora

Eu gostei bastante, principalmente se ele for aplicado ali no início do ano. Dá pra fazer também depois, ali no segundo semestre também. Mas como inicial eu acho muito bacana, porque muitos nem sequer conhecem as letras. (E2) Como o caso do D* e outros meninos. Às vezes conhece ou ainda não conhece, sabe que é uma letra, mas não sabe o nome nem o som. Então tem que fazer testes, principalmente nesse primeiro semestre. E já no segundo também, né? Fazer esse trabalho mais na entrada, com palavras e ir aumentando o grau de dificuldade pra eles. (E2)

Suas avaliações quanto à estrutura do Pré e Pós-teste e formas de aplicação também foram favoráveis:

Entrevistadora

Então você acha que o planejamento e aquelas fichas são suficientes, são bons?

Professora

Sim, foram ótimas a questão assim, tanto das fichas contra o manuseio dos materiais, né? Muitos lembravam deles tempos depois? Então pra eles foi marcante, né? Um trabalho principalmente com esse material diferente. As atividades pra criança do primeiro ano, que a gente avaliou, todas elas ajudaram muito. Eu vi que eles não tiveram muitas dificuldades, né? Olha aquela da escrita espontânea, ainda colocando letrinhas que era da palavra mesmo, não achei tão difícil assim. A adaptação, que eu faria no planejamento seria mesmo só a quantidade, com várias atividades diferentes e uma de folha só. (E2)

Entrevistadora

Então, é o suficiente pra que eles entendam mesmo, né?

Professora

Sim, eu gostei. (E2)

Outro indicador fundamental da Categoria E2 foi a importância dada pela professora ao momento de assistir aos vídeos da aplicação da SE junto com PE. Essas análises conjuntas foram realizadas após a aplicação, em 2 dias diferentes, sendo o primeiro de forma presencial na escola e o segundo por vídeo conferência. A intenção desse momento era que ela contemplasse não só o comportamento dos estudantes durante as atividades, mas também suas próprias ações em sala.

Ao visualizar os episódios, ela fez comentários sobre as dificuldades de certos estudantes e a forma como estavam interagindo nas atividades. Em suas análises, ela auxiliou na avaliação da aplicação, como por exemplo, destacando que as ações realizadas em alguns momentos promoveram engajamento em alguns estudantes que demonstram dificuldades de aprendizagem ou interação em sala, detalhes que muitas vezes passam despercebidos no momento da realização da tarefa.

Contudo, evidenciou-se que, no primeiro dia as análises da professora remetiam apenas aos comportamentos dos estudantes, deixando à margem as percepções sobre sua própria prática. Por isso, no segundo dia foram selecionados episódios específicos que mostravam as interações dela com as crianças, suas formas de uso da história e dos objetos e as mediações individuais que fazia, principalmente para o desenvolvimento de competências metafonológicas. Na ocasião, foi sugerido a ela que refletisse sobre aqueles episódios, pois também mostravam processos e ações significativos e importantes de serem comentados.

Essa sugestão levou a professora a perceber mais suas práticas e refletir sobre como suas mediações foram importantes em determinados momentos, inclusive para que algumas crianças trocassem uma resposta equivocada, para uma resposta certa, diante de algumas perguntas feitas (o que será apontado nas análises microgenéticas).

A oportunidade de visualizar e comentar sobre suas próprias mediações foram citadas na entrevista final pela professora como um diferencial da pesquisa, que favoreceram as reflexões sobre suas práticas em sala, conforme explicitado nos trechos abaixo:

Professora	<u>O bom de ver os vídeos é porque o professor percebe suas práticas...são muitos detalhes que não percebemos no dia a dia...Muitas vezes nosso trabalho é automático, nem percebemos. (E2)</u>
Entrevistadora	Verdade.
Professora	<u>É vendo os vídeos que a gente vê tanto o lugar onde estamos fazendo uma coisa boa, quanto o lugar onde podemos melhorar. .(E2)</u>

Essa devolutiva alcança um dos objetivos da pesquisa que é permitir que a docente visualize e reflita sobre suas práticas em sala, perceba como elas são importantes e avalie como podem ser melhoradas.

Entrevistadora	Bom, as atividades foram desenvolvidas para proporcionar alguma reflexão sobre a sua prática de trabalho em relação ao uso desses instrumentos. Isso aconteceu, se sim, em que sentido ou como?
Professora	<u>Ah, a gente usar o objeto é ótimo, né?</u> Quando você faz ali a caixa, você traz para eles, eu acredito que principalmente no primeiro ano, aí vem a diferença da educação infantil com o primeiro ano, da educação infantil a gente usa muito, muito brinquedo, da noite pro dia, quando chegando no primeiro ano, são muitos livros.

4. Análises dos vídeos gravados

Tabela 19 – Categorias e indicadores da análise microgenética

AÇÕES	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4 Análises dos vídeos gravados	Análise microgenética (M)	Categoria M1 Percepção do ambiente modificado e seus elementos (estudantes)	Indicadores de compreensão do ambiente e seus elementos pela criança Antecipação pela criança sobre a história, objetos e atividades baseado nos elementos do ambiente modificado
		Categoria M2 Elementos de mediação docente (professora-objeto-estudante)	Indicadores de mediação coletivas ou individuais utilizando a história e os objetos
		Categoria M3 Aspectos de desenvolvimento da consciência fonêmica (estudantes)	Indicadores específicos de desenvolvimento da consciência fonêmica demonstrados pelas crianças ao longo da aplicação da SE

As análises dos vídeos foram realizadas após finalizar todo processo de intervenção na turma. A metodologia utilizada foi a análise microgenética, realizada por meio do software ELAN (Versão 6.4) que possibilitou múltiplas e detalhadas visualizações de todos os vídeos gravados durante a aplicação e posteriormente, dos episódios selecionados para averiguação.

O objetivo maior dessas análises foi identificar e apontar, através dos recursos do software e das categorias e subcategorias criadas, os gestos, ações e falas que demonstravam mais especificamente, as ações de mediações por parte da professora, os aspectos que demonstravam desenvolvimento e aprendizagens das crianças ou outros detalhes relevantes que passaram despercebidos no momento da aplicação.

Diante dessas considerações, para nortear as análises microgenéticas, foram estabelecidas as **Categorias M1, M2 e M3**:

- **Categoria M1 - Percepção do ambiente modificado e introdução de novos elementos (estudantes):** com indicadores de interferência dos elementos do ambiente e manuseio dos objetos na compreensão dos estudantes;
- **M2 - Elementos de mediação (adultas-objeto-estudante):** com indicadores de ações de mediação coletivas ou individuais das adultas para/com os estudantes por meio da história e dos objetos;
- **M3 - Elementos de desenvolvimento da consciência fonêmica:** com indicadores de elementos e ações que demonstravam aspectos de desenvolvimento específicos da consciência fonêmica nas crianças, ao longo da aplicação.

Durante toda a SE foram feitas mais de cinco horas de gravações, mas para realizar as análises microgenéticas foram escolhidas apenas algumas cenas (que por sua vez foram divididas em fragmentos de cena) que permitiram uma aproximação mais clara ao que estava sendo indagado através das Categorias M1, M2 e M3.

As cenas selecionadas culminaram na compilação de três sessões:

- **Sessão 1 - Ambientação e materialidade (4'43")**: sessão com cenas e fragmentos que permitiram apreciar as ações das crianças sobre: a modificação do ambiente e dos elementos presentes nele; memorização e antecipação de atos; compreensão dos elementos da história; compreensão dos objetos e de suas funções; associação do ambiente e dos objetos à história contada.
- **Sessão 2 - Mediação para a consciência fonêmica (1'42")**: sessão com cenas e fragmentos que mostravam mediações das adultas para reprodução de fonemas; compreensão pela criança dos objetos oriundos da história e associação aos fonemas iniciais de seus nomes; relação desses fonemas aos grafemas correspondentes e; identificação de grafemas.
- **Sessão 3 - Linha temporal da criança "D" (6'21")**: sessão com indicadores de mediações coletivas e individuais das adultas com os estudantes em geral e com criança "D" para: reprodução de fonemas; compreensão dos objetos oriundos da história e associação aos fonemas iniciais de seus nomes; relação desses fonemas aos grafemas correspondentes; identificação de grafemas no varal; formação de grafemas; identificação de palavras e outros objetos alheios à história; identificação de diferentes objetos que começam com mesmo fonema ou grafema; identificação de possíveis de aprendizagens mediante interação adulto-objeto-criança; comprovação de aprendizagem por mediação individual e coletiva e; escrita espontânea de grafemas e palavras.

A seleção das cenas que compõem cada sessão se justifica por apresentarem momentos que representam aspectos vinculados com as categorias e indicadores criados. Esses episódios foram assistidos por aproximadamente 20 ocasiões, na tentativa de identificar espectros específicos referentes aos alvos da pesquisa.

Nesse processo, a análise permitiu identificar fragmentos de cenas, em cada uma das sessões, que atendiam aos objetivos específicos do estudo indicando que as mediações da docente por meio do uso da LC atrelada à materialidade parecem favorecer o aumento de desempenho da consciência fonêmica nas crianças.

As evidências mais significativas extraídas das análises microgenéticas permitiram comparar a elevação de vários níveis de conhecimento nas crianças antes, durante e depois da SE. Durante a revisão das cenas, também foram evidenciados momentos de interações triádica (adulto-objetos-crianças) que mostraram como ações específicas, mediadas e intencionais das adultas, por meio da história e da materialidade, geraram reações, gestos e verbalizações pelas crianças que denunciavam o acionamento de mecanismos de aprendizagem, para além do campo fonêmico.

Ou seja, os indicadores permitiram inferir, através da visualização das respostas e ações das crianças, que além da elevação de nível da consciência fonêmica, o desenvolvimento de outros conhecimentos também foi revelada por meio da materialidade.

Para ilustrar esses resultados serão apresentados o detalhamento das três sessões. Cada sessão corresponde a momentos diferentes e mostra indicadores identificados na aplicação da SE. Ao final, será realizado um alinhamento comparativo dos resultados das três sessões, no intuito de comparar e destacar evidências que mostram indicadores em comum em relação ao uso da LC, da materialidade e desenvolvimento da consciência fonêmica.

Destaca-se que, para realizar a organização e conceitualização das observações dentro do Software ELAN, primeiramente foram criadas trilhas e vocabulários controlados que foram alinhados aos indicadores das categorias nos segmentos, facilitando as análises. Pelo aplicativo também foram utilizadas cores dentro uma mesma escala cromática para cada indicador, auxiliando também na compreensão das ações destacadas em cada sessão.

A análise microgenética de cada sessão contou com indicadores específicos (intra-sessão) criados para identificar aspectos singulares de acordo com os objetivos estabelecidos para cada uma delas: indicadores de mediações das adultas e ações para compreensão da organização do espaço físico da tarefa pelas crianças (Sessão 1); indicadores de mediações específicas das adultas e ações específicas das crianças “N” e “D” (Sessões 2 e 3).

Contudo, também há indicadores (inter-sessão) que são comuns às três sessões no que se refere às relações triádicas e os aspectos de desenvolvimento suscitados por elas e à utilização da LC com a materialidade como estratégia pedagógica de literacia, para desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e de consciência fonêmica.

Os indicadores específicos podem ser visualizados no início das análises de cada sessão, já as tabelas completas com as ações, categorias, indicadores e descrições de todas as sessões podem ser visualizadas ao final do trabalho (Anexo 9).

Considerando esses atributos e os critérios estabelecidos, daqui em diante serão apresentadas nas análises as cores de referência, os indicadores e as categorias predominantes em cada cena.

Sessão 1 – Ambientação e materialidade

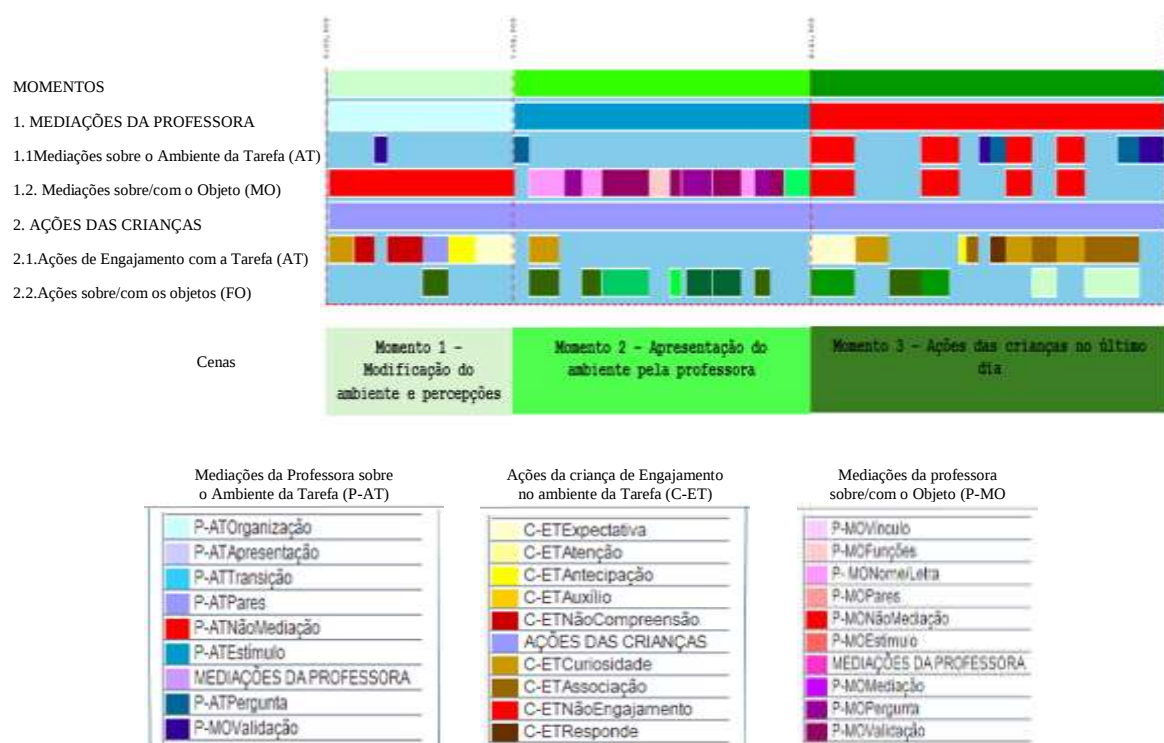
Como descrito previamente, a Sessão 1 traz cenas e fragmentos que demonstram ações, reações e possíveis compreensões das crianças sobre a modificação do ambiente e elementos presentes nele.

- ✓ Cena 1 (0'00" - 1'02") - Primeiro dia e primeiros momentos da aplicação da SE, com registros da contemplação inicial das crianças diante do ambiente modificado;
- ✓ Cena 2 (1'02" - 2'41") - Primeiro dia da aplicação, com registros do momento das explicações iniciais das adultas sobre as modificações feitas no ambiente e breves associações com a história que seria contada;
- ✓ Cena 3 (2'41" - 4'43") - Último dia da aplicação, com registros de ações e reações das crianças diante do ambiente e de elementos já familiares.

Figura 20 – Tela da análise microgenética da sessão

O gráfico de densidade geral mostra a divisão das três cenas, que serão mais detalhadas posteriormente. As demarcações coloridas apontam os indicadores presentes em ações específicas nos fragmentos de cenas. Os indicadores de categorias da sessão, com suas respectivas cores, são apresentados logo abaixo do gráfico:

Figura 28 - Gráfico de densidade geral e categorias da Sessão 1



- Detalhamento das cenas:

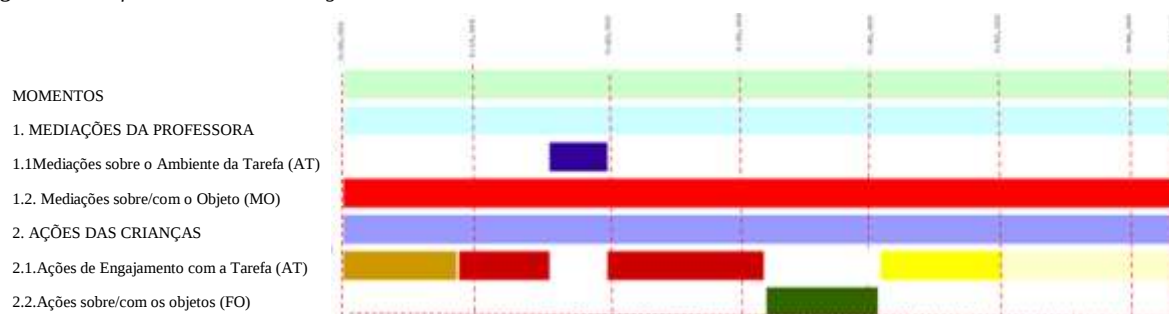
. Cena 1 (0'00" – 1'02")

A cena 1 tem duração de 1'02" (1 minuto e 2 segundos) e mostra a sala preparada para o primeiro dia de aplicação. O local foi organizado previamente por PE, bem antes das crianças chegarem. As cadeiras foram colocadas no meio da sala formando um semicírculo, na frente tinha um varal exposto com as letras do alfabeto e uma mesa maior. Encima da mesa tinha o livro da história e um baú fechado com os objetos dentro.

Os estudantes chegaram na sala e encontraram o ambiente modificado. Professora e PE ficaram esperando as crianças entrarem na sala e não disseram nada, pois o objetivo era apenas registrar e observar os comportamentos das crianças ao chegar na sala, permitindo que elas observassem as modificações feitas, os objetos presentes e manifestassem suas reações, curiosidades, expectativas ou antecipações sobre o que estavam vendo.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 21 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 1



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir. Para facilitar a compreensão, as cores utilizadas no gráfico serão associadas aos indicadores identificados (sublinhados) e às categorias as quais eles se referem (**em negrito**).

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre o Ambiente (AT)	
	A cor aponta um indicador de <u>validação</u> : as crianças observam o ambiente e os elementos e <u>começam a fazer comentários</u> (M1). Então PE <u>apenas valida os comentários</u> feitos pelas crianças, <u>sem explicar o que vai acontecer</u> (M2).	
Mediações das adultas	1.2. Mediações sobre/com o objeto (MO)	
	A cor traz um indicador de <u>não-mediação</u> : não houve nenhuma mediação por parte das adultas sobre/com objetos nesse momento (M2), já que de forma proposital, o objetivo era apenas observar o comportamento das crianças.	

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1.Engajamento com a Tarefa (ET)	
	As quatro cores diferentes são indicadores sequenciais de: <u>curiosidade</u> (as crianças <u>ficam curiosas</u> ao chegar e encontrar o ambiente modificado e com objetos diferentes - M1); <u>não-compreensão</u> (algumas demonstraram <u>não compreender o que estava acontecendo</u> , ao encontrar o contexto diferente do usual - M1); <u>antecipação</u> (a mudança no contexto levou as crianças a <u>levantarem hipóteses tentando antecipar o que iria acontecer</u> - M1) e; <u>expectativa</u> (elas <u>demonstram expectativas sobre a atividade</u> por causa dos objetos presentes- M1).	
Ações das crianças	2.2. Ações sobre/com os objetos (FO)	
	A cor aponta um indicador de <u>identificação</u> : a criança <u>olha para o varal e diz que tem um alfabeto ali</u> , <u>identificando e nomeando o elemento que ela vê presente no ambiente</u> - M1).	

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

Uma criança entra na sala, olha, se mostra surpresa e diz:
-Nossa!!! (M1)

Outra criança mostra incompreensão e diz:
-Não entendi nada disso aqui! (M1)

PE responde:

-Não entendeu nada? (M2)

A criança pergunta:

-A gente pode sentar? (M1)

PE responde:

-Pode!!! (M2)

Ela senta e repete:

-Não entendi nada disso aqui...tem um alfabeto ali! (M1)
(momento indicado no gráfico de densidade que aponta a única ação da criança de identificar e nomear um dos objetos vistos na sala, nessa cena)

Outra criança diz:

-Acho que é um show! (M1)



Os indicadores destacados apontam que há interferência do ambiente modificado e dos elementos presentes na manifestação de comportamento das crianças, provocando falas, reações e antecipação de hipóteses sobre a atividade a ser realizada que pressupõem mecanismos de aprendizagens manifestados diante dos elementos visíveis no contexto.

. Cena 2 (1'02" – 2'42")

A Cena 2 é uma continuidade da Cena 1 e tem duração de 1'40" (1 minuto e 40 segundos), ela as mediações iniciais feitas por PE depois que todas as crianças já tinham chegado na sala. Ela faz perguntas instigantes sobre os elementos presentes no contexto (baú, varal, pregadores, alfabeto), explica o que são e para que servem alguns deles e começa a fazer relação desses elementos com a história que será contada.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 30 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 2



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre o Ambiente (AT) A única cor indica pergunta: PE pergunta o que eles estão vendo de diferente no ambiente e passa a interagir com as crianças – (M2).
	1.2. Mediações sobre/com o objeto (MO) O conjunto de cinco cores trazem, na sequência, indicadores de: nomeação de objetos, perguntas sobre objetos e validação de respostas (após comentar sobre o ambiente, PE começa a fazer perguntas e junto com as crianças nomeia os objetos visíveis - M1 e M2); funções dos objetos e associação ao cotidiano (PE faz perguntas sobre os objetos, comenta sobre suas funções, faz relação com o uso cotidiano, validando as respostas das crianças – M1 e M2)

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1.Engajamento com a Tarefa (ET) A única cor na trilha indica curiosidade: elas se mostram curiosas ouvindo o que PE fala sobre os elementos do ambiente - M1 e M2.
	2.2. Ações sobre/com os objetos (FO) As quatro cores apontam indicadores de: identificação de objetos (PE faz perguntas específicas sobre os objetos e elas respondem - M1 e M2); reflexão sobre os objetos e compreensão de suas funções (elas parecem compreender o que está sendo dito a respeito dos objetos e sobre suas funções – M1 e M2) e; identificação de objetos e resposta sobre os objetos (elas nomeiam e identificam as funções dos objetos e respondem às mediações – M1 e M2).

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

Observação 2

PE pergunta:

-Vocês viram alguma coisa diferente na sala? (M2)

Algumas crianças dizem:

-Tá tudo arrumado...tem umas letras... (M1)

PE reforça:

- Tem letras? Onde essas letras estão penduradas? (M2)

Alguém responde:

-Num barbante! É uma coisa de colocar roupas... (M1)

PE pergunta:

-Na nossa casa quando a gente coloca uma corda assim e pendura com pregador é para quê? (M2)

Elas respondem:

- Pra prender roupas! (M1)

Ela explica:

-O nome dessa coisa que a gente usa para prender roupas se chama varal! (M2)



Esses indicadores apontam que PE consegue fazer uma mediação coletiva utilizando os objetos como referência, extraindo repostas que provocam a emergência de vários aspectos de compreensão e aprendizagens.

Nos trechos seguintes, PE tenta relacionar os elementos do ambiente à atividade que será realizada posteriormente:

PE explica:

-O nome dessa coisa que a gente usa para prender roupas se chama varal! Mas aqui tem roupas? (M2)

Elas respondem:

- Não!!! (M1)

PE pergunta:

-O que está pendurado aqui nesse varal? (M2)

Elas gritam:

-Letras... (M1)

Ela reforça:

-Letras! O que será que vamos fazer com isso? (M2)

As falas destacadas nesse trecho também mostram indicadores de que, além de instigar as crianças a nomearem e identificarem objetos e suas funções, PE utiliza essas referências como ponte para introduzir informações sobre o trabalho que será realizado posteriormente, relacionando-o aos elementos presentes no contexto.

. Cena 3 (2'41" – 4'44")

A Cena 3 tem duração de 2'03" (2 minutos e 3 segundos) e apresenta registros do último dia da aplicação da SE. Ela mostra os comportamentos das crianças depois de estarem bastante familiarizadas com a história e com os elementos trabalhados durante os quatro dias anteriores.

Nessa cena, as adultas realizaram os mesmos procedimentos dos dias anteriores, com exceção da localização dos objetos trabalhados, pois, ao invés de estarem dentro do baú, eles já estavam expostos no chão, no meio da sala, quando as crianças chegaram.

Elas fizeram como no primeiro dia, esperaram as crianças chegarem e em silêncio, registraram seus comportamentos diante da organização do local e objetos já familiares, mas com alguns elementos fora do lugar padrão. O objetivo foi registrar as ações das crianças diante dessas alterações.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 31 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 3



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre o Ambiente (AT) As três cores apontam indicadores de: <u>não mediação</u> , <u>validação</u> e <u>pergunta</u> (pois nos primeiros momentos a adulta apenas observaram os comportamentos das crianças, depois PE valida os comentários das crianças e faz perguntas para estimular suas hipóteses – M1 e M2).
	1.2. Mediações sobre/com o objeto (MO) A cor traz um indicador de <u>não mediação</u> , visto que não foram feitas nenhuma intervenção específica sobre/com os objetos nesse momento, apenas observações – (M2).

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1.Engajamento com a Tarefa (ET) As três primeiras cores trazem indicadores de: <u>expectativa</u> , <u>curiosidade</u> e <u>antecipação</u> (elas chegam no ambiente, reconhecem alguns elementos, mas identificam as diferenças também, diante das alterações que foram feitas intencionalmente – M1 e M2); os três indicadores seguintes apontam: <u>resposta</u> , <u>associação</u> e <u>curiosidade</u> (elas respondem a alguns comentários de PE, associam elementos da história, se mostram curiosas sobre a disposição dos objetos e para as atividades futuras, diante do que visualizam na sala - M1 e M2).
	2.2. Ações sobre/com os objetos (FO) As três cores são indicadores de: <u>respostas e identificação</u> (algumas crianças respondem as perguntas das outras sobre o ambiente identificando e nomeando os objetos ou comentando sobre suas funções - M1) e; <u>associação</u> (uma criança pressupõe que perdeu a atividade porque os objetos estão no chão da sala e não no baú, como nos dias anteriores - M1)

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

Observação 4	<u>As crianças entram na sala e vão nomeando os elementos já conhecidos (M1).</u> Uma diz: <u>-Olha, as coisas...porque que já tá tudo aqui? (M1)</u> Outra diz: <u>-Tia, ela queria me bater com esse ovo, mas ele tá cozido! (M1)</u> Outro entra na sala e olha os objetos no chão e fala surpresa: (M1) <u>-Mas olha só!!! Quando que começou tudo? Eu nem vi! (M1) (ele achou que a atividade já tinha começado antes dele chegar!)</u> PE responde: <u>-Já começou tudo e você nem viu? Será que a gente já começou a atividade? (M2)</u> Os outros respondem: <u>-Não!!!! (M1)</u> A criança insiste: <u>-Agora vai ter que começar tudo de novo! (M1)</u> PE explica: <u>-Não, a gente não começou não. Eu estava brincando, a gente ainda vai começar! (M2)</u>	

Esses indicadores apontam que o ambiente organizado não era novidade para as crianças, mas a disposição dos objetos sim! As intervenções recebidas e experiências vividas anteriormente podem ter provocado nos estudantes uma série de compreensões acerca da

materialidade presente no local, mas a alteração na disposição dos objetos nesse último dia parece ter exigido das crianças uma reorganização das ideias, reflexão e antecipação de novas hipóteses sobre as atividades que iriam ocorrer naquele dia, mesmo diante de elementos reconhecidos.

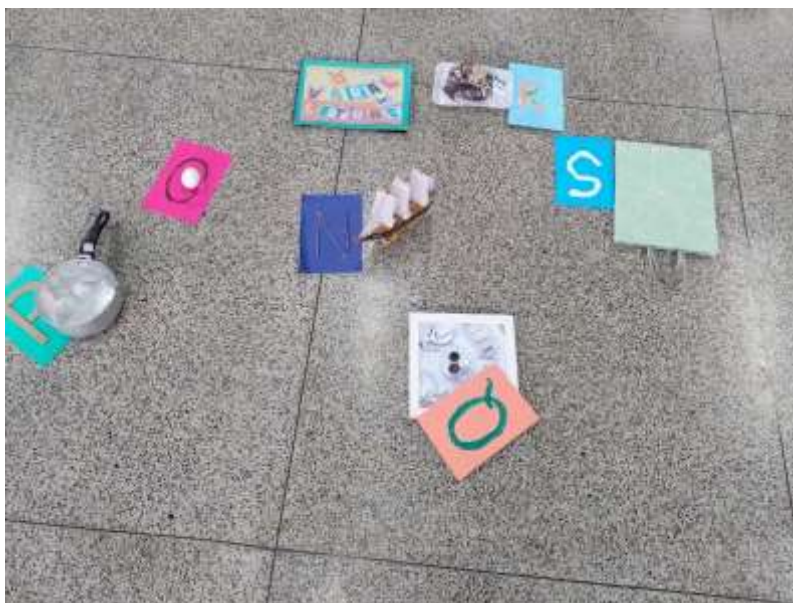
Sessão 2 – Mediações para a consciência fonêmica

A sessão 2 é composta por um vídeo de 1'42" (1 minuto e 42 segundos) composto por três cenas registradas no último dia de aplicação, as quais retratam trechos da atividade de revisão da história. O objetivo principal da sessão é mostrar como as dúvidas e incompreensões fonêmicas da criança “N” foram sanadas com mediações coletivas e individuais, utilizando um objeto extraído da história como intermédio.

Esse momento foi estabelecido no planejamento para favorecer o desenvolvimento de competências de reconto nas crianças. Nesse dia, a sequência das tarefas foi feita de forma diferente, pois ao invés de PE contar a história para revisá-la, foram as crianças que a recontaram. Os objetos também não estavam dentro do baú como anteriormente, mas já estavam disponíveis no chão, no centro da sala quando os estudantes chegaram. O varal estava vazio e as letras estavam no baú.

Para guiar o reconto, PE tirava uma letra de cada vez de dentro do baú, mostrava para as crianças, perguntava que letra era e qual seu som inicial. Depois, pedia que elas identificassem no chão qual o objeto citado na história que formava par com aquela letra, quando elas identificavam PE escolhia uma criança para colocar o grafema junto ao objeto e deixava ali o par formado, para visualização de todos.

Figura 22 – Pares objeto/grafema

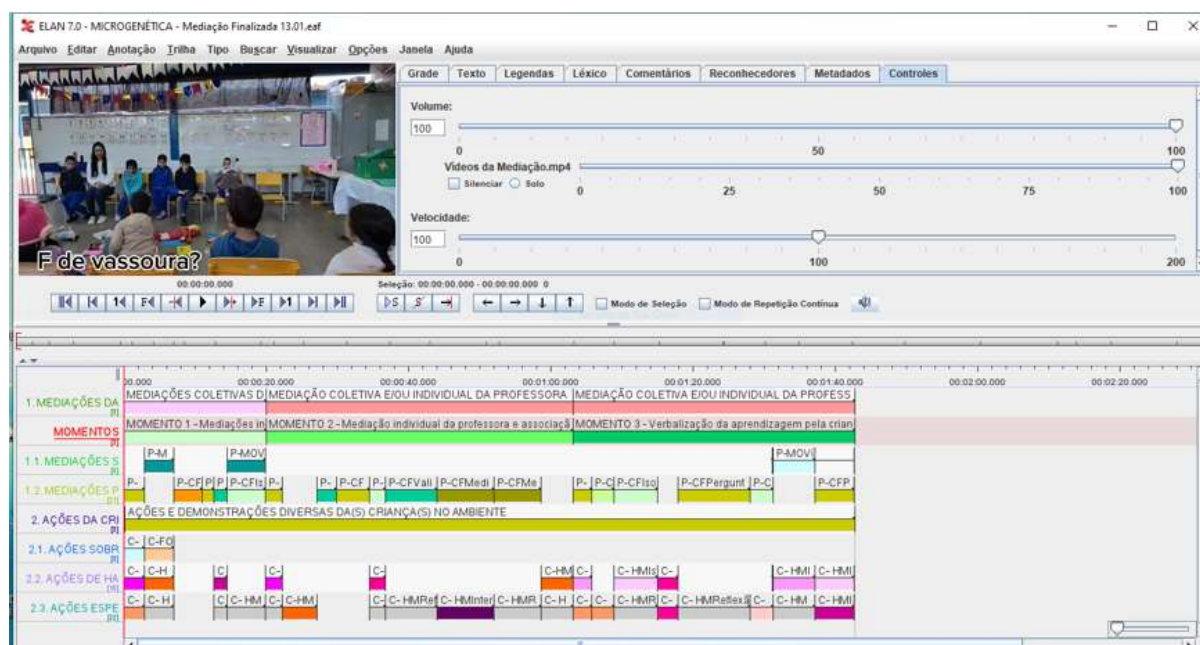


Cena 1 (0'00" – 1'02") - A criança “N” comete um equívoco em relação ao fonema do “F” e sua correspondência como o som inicial do nome de um objeto (vassoura);

Cena 2 (1'02" – 2'41") - PE aproveita para fazer mediações coletivas sobre o fonema da letra “F” diante do equívoco de “N”. Enquanto a professora, que está ao lado de “N” passa a fazer mediações individuais com ele;

Cena 3 (1'02" – 2'41") – A criança “N”, observa e reflete sobre os outros objetos que estão no meio da sala, escuta a pergunta feita sobre qual o fonema da letra “V”, reproduz os mesmos gestos feitos pela professora, minutos atrás, e responde às perguntas de forma satisfatória, associando o grafema “V” à vassoura.

Figura 23 – Tela da análise microgenética Sessão 2



Os indicadores de categorias da sessão, com suas respectivas cores, são apresentados logo abaixo do gráfico:

Figura 24 Gráfico de agenda geral e categorias da sessão 2

MOMENTOS

1. MEDIAÇÕES DA PROFESSORA
 - 1.1. Mediações sobre/com o Objeto (MO)
 - 1.2. Mediações para a Consciência Fonêmica (CF)
2. AÇÕES DAS CRIANÇAS
 - 2.1. Ações sobre/com os Objetos (FO)
 - 2.2. Ações de Habilidades Metalinguísticas (HM)
 - 2.3. Ações específicas da criança “N”

Cenas

Momento 1 – Mediações iniciais

Momento 2 – Mediações para a CF (Consciência Fonêmica)

Momento 3 – Verbalização da aprendizagem pela criança

Mediações da professora sobre/com o Objeto (P-MO)

Mediações da professora para a consciência fonêmica (P-CF)

Ações das crianças sobre/com os objetos (C-FO)

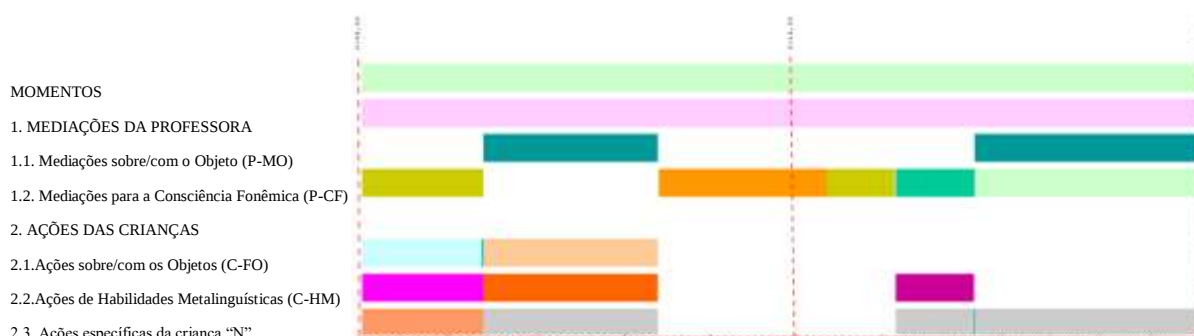
Ações das crianças de Habilidades metalinguísticas (C-HM)

. Cena 1 (de 0'00" a 0'20")

A Cena 1 tem duração 20' (20 segundos) e mostra o momento em que PE faz a revisão da letra “F”. Na ocasião, ela retira a letra do baú, mostra para a turma e pergunta o nome da letra e seu som, as crianças respondem. Em seguida, ela pergunta qual é o objeto no chão que representava essa letra na história, as crianças identificam que é a folha com uma imagem do “F” fazendo uma festa (retirada do livro), então ela pede que alguém coloque a letra “F” ao lado da imagem no chão.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 25 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 1



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1, M2 e M3 e serão descritos a seguir. Para facilitar a compreensão, as cores utilizadas no gráfico serão associadas aos indicadores identificados (sublinhados) e às categorias as quais eles se referem (**em negrito**).

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre/com o Objeto (P-MO) A cor aponta indicadores de: <u>mediações sobre/com os objetos</u> (PE revisa uma parte da história <u>fazendo perguntas sobre a letra “F”</u> e estabelecendo vínculos entre história, objeto e letra – M2).
	1.2. Mediações para a Consciência Fonêmica (P-CF) As quatro cores trazem, sequencialmente, indicadores de: <u>pergunta sobre a letra</u> (PE <u>tira a letra do baú, mostra para as crianças e pergunta que letra é e qual seu som, elas respondem que é a letra “F” e fazem o som</u> – M1 e M2); <u>aproveitamento de equívoco e pergunta sobre a letra</u> (uma criança diz que é “F” de flor e PE explica que a flor que está no chão se refere ao “ipê” na história, <u>perguntando novamente a qual objeto do chão a letra “F” está associada</u> – M1, M2 e M3); <u>validação de resposta e isolamento do fonema</u> (PE <u>valida as respostas corretas das crianças e reforça o fonema da letra “F”</u> – M2 e M3).

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1. Ações sobre/com os Objetos (C-FO) As duas cores nos fragmentos trazem indicadores de: <u>resposta e equívoco sobre nome e funções dos objetos</u> (algumas crianças da turma <u>respondiam corretamente às perguntas feitas sobre o objeto</u> , enquanto outras cometiam equívocos nas respostas – M2 e M3).
	2.2. Ações de Habilidades Metalinguísticas (C-HM) As três cores apontam indicadores de: <u>nomeação e equívoco grafema/fonema</u> (a maioria das crianças <u>identifica e verbaliza corretamente grafemas, fonemas e nome do objeto</u> , enquanto outras <u>respondem equivocadamente a essas perguntas</u> – M2 e M3) e; <u>identificação</u> (ao final da mediação, aquelas que estão respondendo <u>identificam corretamente o nome, grafema, fonema relacionados ao objeto</u> – M2 e M3 .)

-Ações específicas da criança ‘N’:

Ações específicas da criança “N”	2.3. Ações específicas da criança “N” As duas cores trazem indicadores de: <u>não resposta e reflexão</u> (“N” não responde a maioria das perguntas feitas, mas <u>parece refletir sobre o que está vendo e ouvindo</u> – M2 e M3).
----------------------------------	---

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

Observação 1	PE retira a letra “F” do baú e pergunta:
	-E essa? (M2)
	A maioria das crianças <u>responde corretamente</u> (M3) e ela continua:
	- <u>Lá na história dizia que o “F” fazia uma festa!</u> (dando ênfases aos sons das letras) (M2)
	Uma criança diz:
	-Flor, flor.... (e aponta para a flor de ipê que está no chão) (M3)
	Ela corrige:
	- <u>Esse aí é o ipê, já foi!</u> (M2)
	Outras crianças <u>apontam para a imagem da festa que está no chão e respondem corretamente</u> . (M3)
	Ela pergunta:
	-O “F” tá lá, cadê? (M2)
	<u>Quando elas afirmam, (M3) ela valida e escolhe alguém:</u> (M2)
	-Ah, coloca lá então! Está na foto do “F” fazendo uma festa (dando ênfases aos sons das letras). (M2)

Esses indicadores apontam que o engajamento e a interação das crianças são facilitados por meios dos objetos utilizados e pelas mediações pontuais feitas por PE, que parecem provocar nos estudantes uma série de compreensões fonêmicas, inclusive em “N” que vai expor suas reflexões e percepções sobre que está vendo na cena seguinte.

. Cena 2 (de 0’20” – 1’03”)

A Cena 2 tem duração de 43’ (43 segundos) e é uma sequência da Cena 1. Ela mostra que, após formarem o par da letra “F” com a imagem do “F na festa”, PE vai retirar outra letra do baú, enquanto a criança “N” observa atentamente o par formado no chão e parece refletir sobre o que está vendo.

Em seguida, “N” faz uma pergunta equivocada em relação ao par formado (F/festa) e PE aproveita a oportunidade para fazer uma mediação coletiva sobre grafema/fonema/objeto, diante do equívoco de “N”.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 36 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 2



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1, M2 e M3 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre/com o Objeto (P-MO) A cor traz o indicador de estímulo sobre/com os objetos (PE estimula as crianças a observarem os objetos e responderem perguntas sobre eles – M1 e M2)
	1.2. Mediações para a Consciência Fonêmica (P-CF) As quatro cores apontam, sequencialmente, indicadores de: pergunta sobre a letra (quando PE tira outra letra do baú, mostra para as crianças e faz perguntas sobre a letra - M2), validação e pergunta sobre a letra (PE valida as respostas dadas pelas crianças e faz novas perguntas estimulando mais respostas e participação – M2) e; isolamento do fonema e mediação para a consciência fonêmica (PE aproveita o equívoco cometido por “N” em relação ao fonema de “F” e faz mediações coletivas sobre aquele grafema e seu fonema, em seguida a professora passa a fazer mediação individual com “N”- M2 e M3).

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1. Ações sobre/com os Objetos (C-FO) A cor traz o indicador de interação sobre/com os objetos (a maioria das crianças estão interagindo às mediações que PE faz utilizando os objetos nesse momento – M1 e M2).
	2.2. Ações de Habilidades Metalinguísticas (C-HM) As três cores apontam indicadores de nomeação, identificação e equívoco sobre a letra: a maioria das crianças responde e identifica corretamente o grafema “F” e seu fonema, relacionando-os aos nomes do objeto, ao mesmo tempo em que algumas crianças cometem equívocos – M2 e M3).

-Ações específicas da criança ‘N’:

Ações específicas da criança “N”	2.3. Ações específicas da criança “N” As cores trazem indicadores de: reflexão sobre grafema/fonema e equívoco em relação ao grafema/fonema (quando “N” reflete sobre o par formado (F/festa) e se equivoca em relação ao fonema do “F” e à imagem associada - M3) e; interação (quando “N” reflete sobre a mediação coletiva que PE faz, passa a interagir com a professora que está ao seu lado, iniciando uma mediação individual com ele - M2 e M3).
----------------------------------	--

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

Após olhar o par formado, “N” parece refletir, até que pergunta: (M3)

-Ô tia, porque você não colocou a letra “F” na vassoura? (M3)

Ele fala a sílaba, dando ênfase no som: (M3)

-VA... (M3)

PE diz:

-Opa, muito bom! (M2)

E ela para o que ia fazer, vai até o par formado no chão e pergunta para todos:

-Porque que eu não coloquei o “F” na vassoura? (ela repete a palavra com ênfase no início da palavra) “VA....ssoura”... (M2)

As crianças respondem:

-Porque começa com “V” (M3)

Ela valida e comenta com “N”:

-Começa com outra letrinha! Olha o som “N”!!!! (e faz o som da sílaba inicial de vassoura novamente (M2)

Uma criança diz:

-É parecido! (M3)

Ela valida:

-É parecido! (M2)

Enquanto a PE vai ao baú retirar outra lera, a professora, que está ao lado de “N”, começa a fazer a mediação individual com “N” e ele interage com ela, prestando atenção ao que ela fala e repetindo seus gestos de colocar a mão na garganta e sentir a vibração ao reproduzir o fonema (provavelmente dos grafemas “F” e “V”) (M2 e M3). Depois ele olha novamente para o par formado e parece refletir. (M3)



Os indicadores salientados na cena parecem indicar que “N” reflete sobre os fonemas de “F” e “V” e sobre os componentes sonoros das palavras “festa” e “vassoura”. Da mesma forma, “N” parece se concentrar mais diante da mediação individual recebida, ouvindo e fazendo um acompanhamento dos gestos e associações fonoarticulatórias mostradas pela professora.

Contudo, é importante compreender a não estamos falando de imitação. Esse tipo de comportamentos por si só não promove a aprendizagem, mas acompanhar e relacionar ações dos outros, compreendendo a intencionalidade, somada aos recursos da história e os objetos utilizados contribui significativamente para que a criança faça uma apropriação dos significados pelos estudantes.

. Cena 3 (1’03” a 1’42”)

A Cena 3 tem duração 39’ (39 segundos) e é uma sequência da Cena 2. Ela mostra que, enquanto PE continua a atividade retirando outras letras do baú e fazendo outras perguntas, “N” continua observando e refletindo sobre os pares formados. Até que PE retira a letra “V” do baú e pergunta qual é o seu som, levando as crianças a reproduzir o fonema de “V”.

Quando “N” percebe que estão fazendo som do “V”, fica atento e antes que ela pergunte qual o objeto correspondente, ele responde ávida e corretamente que é a “vassoura”.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 27 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 3



Os comportamentos registrados no gráfico que foram selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	1.1. Mediações sobre/com o Objeto (P-MO) As duas cores diferentes no final da cena trazem indicadores de: <u>vínculo objeto/referente</u> (PE compara o som da letra “V” com o som inicial que tem no nome da vassoura – M2) e; <u>pergunta sobre o objeto</u> (PE faz perguntas sobre os elementos até chegar na letra “V” - M2).
	1.2. Mediações para a Consciência Fonêmica (P-CF) As quatro cores apontam, sequencialmente, indicadores de: <u>pergunta, ponte e isolamento letra/fonema</u> (PE pergunta qual o som do “V”, faz o som e confirma se é o som correto, depois pede que eles sintam a vibração na garganta ao fazer esse som - M2 e M3); <u>pergunta e isolamento letra/fonema</u> (PE brinca dizendo que está com dúvidas e pede para eles fazerem o som inicial que tem no nome da vassoura para ver se confere com o som do “V”- M2 e M3) e; <u>pergunta grafema/fonema</u> (PE finaliza a mediação com o “V” e escolhe outra letra no baú, fazendo novas perguntas– M2 e M3).

- Ações das crianças:

Ações das crianças	2.1. Ações sobre/com os Objetos (C-FO) A única cor traz o indicador de <u>interação sobre/com os objetos</u> (a maioria das crianças estão interagindo às mediações que PE faz utilizando os objetos nesse momento – M1 e M2)
	2.2. Ações de Habilidades Metalinguísticas (C-HM) As três cores diferentes trazem, sequencialmente, indicadores de: <u>nomeação, identificação e não associação de grafema/fonema</u> (a maioria das crianças nomeia, identifica e associa corretamente grafemas e fonemas, enquanto outras cometem equívocos – M2 e M3)

-Ações específicas da criança ‘N’:

Ações específicas da criança “N”	2.3. Ações específicas da criança “N” As cinco cores diferentes trazem indicadores sequenciais de: <u>nao faz ponte grafema/tonema e reflexao grafema/tonema</u> (no início da cena, “N” está distraído olhando para outros objetos no chão e não responde às perguntas feitas sobre a letra “V” - M3); <u>associação grafema/fonema</u> (em seguida “N” percebe que estão falando da letra “V” e parece fazer associação da letra fonema/grafema - M3); <u>reflexão grafema/fonema e uso da mediação</u> (“N” parece refletir sobre o fonema do “V”, - M1 e M3) e; <u>identificação3 grafema/fonema/palavra</u> (no final da cena, “N” parece associar grafema/fonema/palavra e responde corretamente que a letra “V” forma par com vassoura, depois faz uso da mediação individual recebida por PE e pela professora, colocando a mão na garganta para sentir a vibração do fonema – M2 e M3).
----------------------------------	--

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas em determinados fragmentos:

A PE retira a letra “V” do baú e pergunta:

-E essa? (M2)

A maioria das crianças responde corretamente:

-V!!!!!! (M3)

Ela continua:

-Som que faz o “V”? (E começa a fazer o som...) (M2)

A maioria faz som, mas “N” está distraído. (M3)

A PE pede com a mão na garganta: (M2)

-Vibra aí, vibra... (M2)

Nesse momento “N” parece reconhecer o som e presta atenção de uma forma diferente, olha para os objetos no chão e antes que ela faça a pergunta ele grita: (M3)

-Vassoura!!! Vassoura!!! (M3)

A PE brinca dizendo:

-Perái, perái, eu tô com dúvidas. Vamos fazer o som da vassoura, do comecinho da vassoura pra vê se é? (M2)

“N” faz o som e repete o gesto que a professora fez com ele no momento da mediação individual e que PE faz agora, de colocar a mão na garganta e sente a vibração. (M3)

Ela faz o som junto com as crianças, dando ênfase ao começo da sílaba: (M2)

-VA, Va...ssoura...Tá igual não tá? (M2)

“N” fica olhando e refletindo. (M3)

Ela pede para uma criança colocar a letra “V” do lado da vassoura no chão. (M3)



“N” está ao lado da professora, de casaco verde claro, da esquerda para a direita, com a mão na garganta sentindo a vibração do fonema do “V”

Nesses fragmentos finais fica claro que “N” faz uma correção do equívoco cometido inicialmente. Uma vez que ele identifica o “V” e associa ao objeto correto. Na cena, é possível ver na sequência dos fragmentos que a criança, observa atentamente o que a professora faz e fala, faz espelhamento de seus movimentos e gestos, reflete sobre o som da letra e por fim, responde corretamente e em voz alta que “vassoura” é o objeto ao qual se refere a letra “V”.

Esse fragmento foi selecionado para análise porque é uma evidência clara de como a triadicidade (adulto-objeto- criança) tem relação direta com as análises que a criança faz para compreender e construir os conhecimentos referentes ao campo fonêmico. Corroborando uma premissa defendida pela Pragmática do Objeto de que, a mediação semiótica que utiliza a materialidade como insumo, estabelece uma convergência entre pensamento e comunicação. Onde “os objetos, sendo múltiplas coisas, podem ser mostrados, assinalados, indicados, usados e nomeados para chamar a atenção de outro, ou até mesmo para perguntar algo”, impulsionando desenvolvimentos, aprendizagens e constituindo-se como parte da comunicação e não apenas, parte do contexto (Rodríguez, 2015).

Sessão 3 – A linha temporal da criança “D”

A terceira e última sessão se compõe de um vídeo de 6’21” (6 minutos e 21 segundos) e tem 10 cenas que foram registradas no primeiro dia de aplicação. A sessão enfatiza ações das adultas, das crianças da turma e da criança “D” na Cena 1 e a partir da Cena 2 os focos de análise se voltam mais para as ações das adultas e de “D”.

Seu principal objetivo é apresentar uma sequência temporal que mostra o processo de aprendizagem de “D”, que passou de não conseguir identificar a letra “G” e nem seu fonema no início da SE, para chegar ao final da aplicação não só identificando, mas construindo a letra com materiais concretos, fazendo reflexões sobre o seu som, associando-a aos objetos presentes e não presentes na história e, por fim, escrevendo livre e quase completamente uma palavra que começavam com essa letra. Uma evolução brilhante que se deu ao longo de pouco mais de 50 minutos de aplicação.

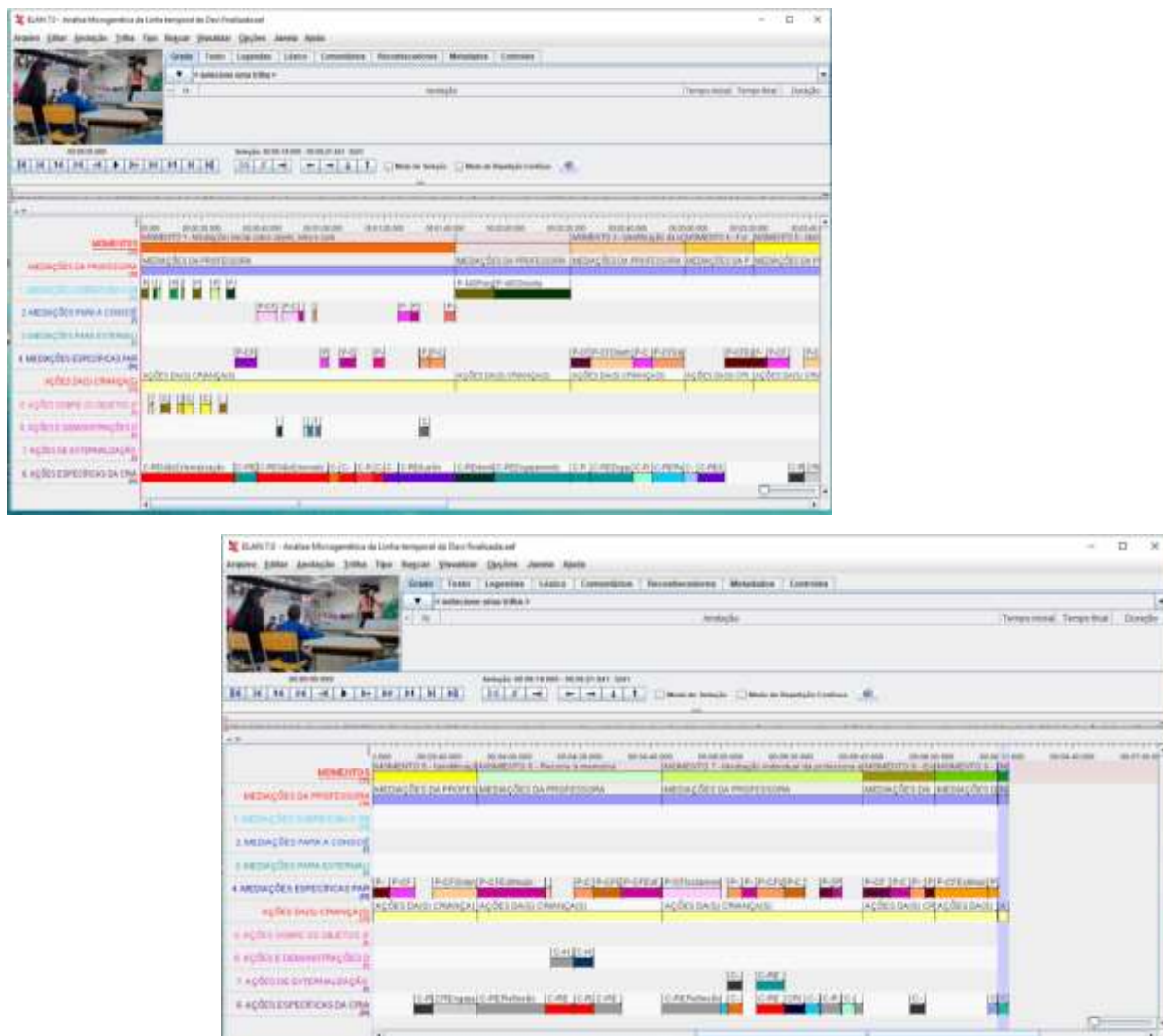
As 10 cenas da sessão estão organizadas da seguinte forma:

- ✓ Cena 1 (0’00” – 1’43”) – PE explora o nome, as características, usos e funções do objeto “garrafa”, o fonema inicial do nome do objeto e chama a criança “D” para ajudá-la a identificar a letra “G” no varal;
- ✓ Cena 2 (1’43” – 2’21”) – Início da realização da atividade de registro pela criança “D” e sua escolha da garrafa para realizar a tarefa;
- ✓ Cena 3 (2’21” – 2’58”) – A criança identifica a letra “G” na tarefa;
- ✓ Cena 4 (2’58” – 3’21”) - “D” forma a letra “G” com massinha de modelar e pergunta ao colega do lado se a letra está correta;
- ✓ Cena 5 (3’21” – 3’50”) - “D” identifica outra figura na folha que também começa com a letra “G” de garrafa;
- ✓ Cena 6 (3’50” – 4’43”) - É pedido que “D” identifique outro elemento (que não está na folha, nem na história) que também comece com a letra “G” e a professora senta ao lado da criança para fazer uma mediação individual;
- ✓ Cena 7 (4’43” – 5’40”) – A professora faz mediações específicas para a consciência fonêmica com “D” e ele consegue pensar em outro elemento (alheio à história) que começa com “G”;
- ✓ Cena 8 (5’40” – 6’01”) – “D” fala para PE que pensou no “GALO” para fazer a tarefa;
- ✓ Cena 9 (6’01” – 6’18”) – É pedido a “D” que escreva livremente a palavra “GALO” na atividade;

- ✓ Cena 10 (6'18" – 6'21") – Imagem da atividade de registro completamente finalizada por “D”.

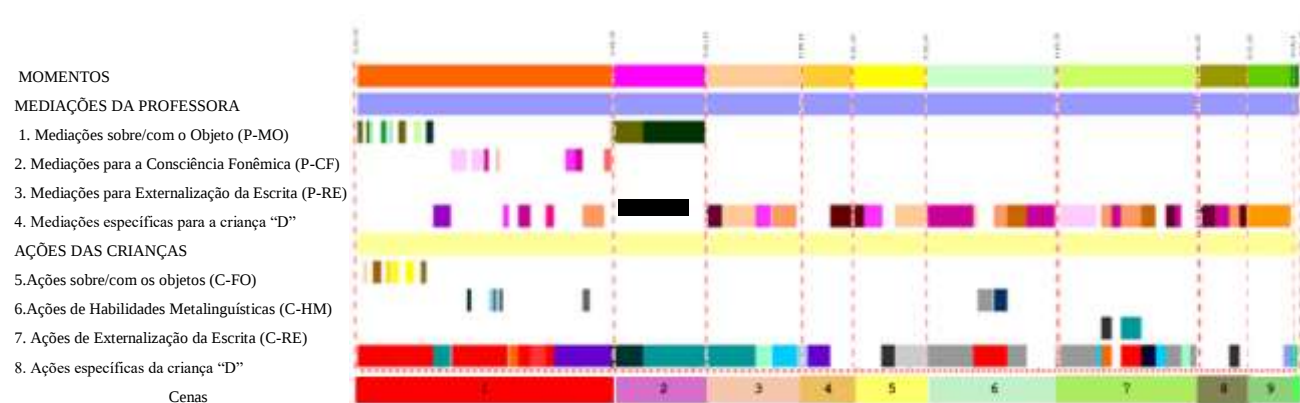
As duas imagens abaixo a tela do aplicativo com a análise microgenética finalizada e os indicadores:

-Figura 28 – Telas do aplicativo ELAN



O gráfico de densidade geral mostra a divisão das dez cenas que serão mais detalhadas posteriormente. As demarcações coloridas apontam os indicadores presentes em ações específicas nos fragmentos de cenas. Os indicadores de categorias da sessão, com suas respectivas cores, são apresentados logo abaixo do gráfico:

Figura 29- Gráfico de densidade geral e categorias da Sessão 3



-Detalhamento das cenas:

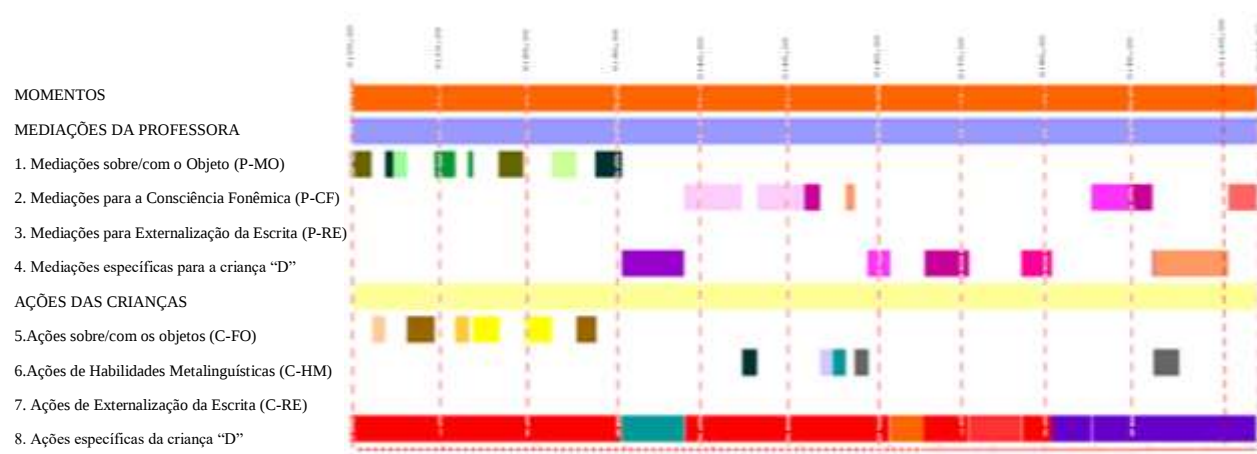
. Cena 1 (0'00" – 1'43")

A Cena 1 tem duração 1'43" (1 minutos e 43 segundos) e aconteceu logo após PE contar o trecho da história planejado para aquele dia que compreendia as letras A, B, C, D, E, F, G e mostrar os objetos citados nessa parte da história.

Na sequência, PE retoma esses objetos e começa a explorar suas características. No início da Cena 1 ela pega a "garrafa" e começa a fazer perguntas sobre o objeto, vendo que "D" não interagia, ela o convida para lhe ajudar nessa tarefa.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

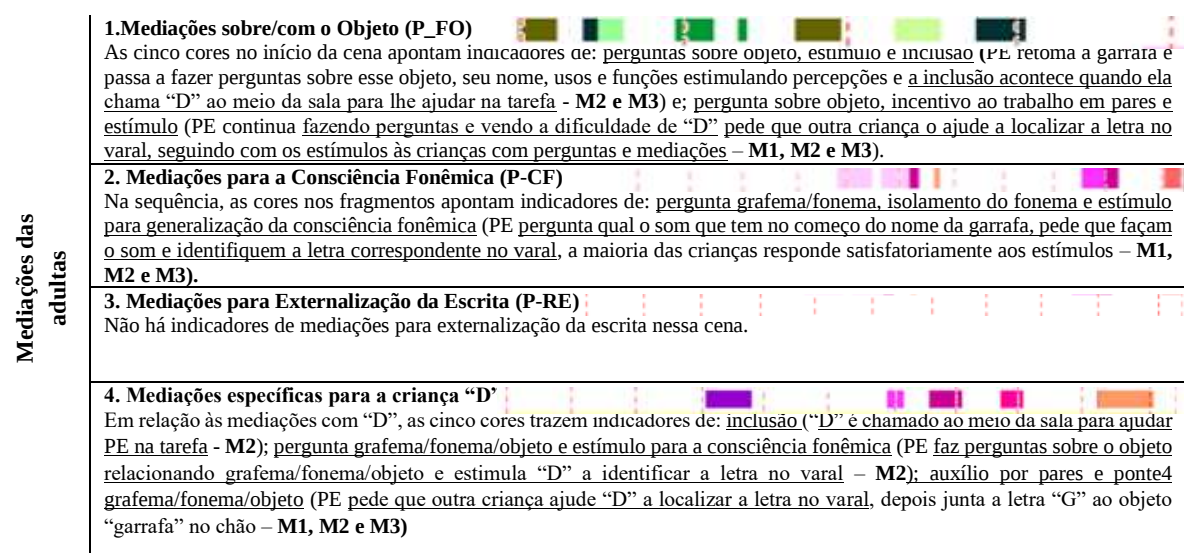
Figura 30 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 1



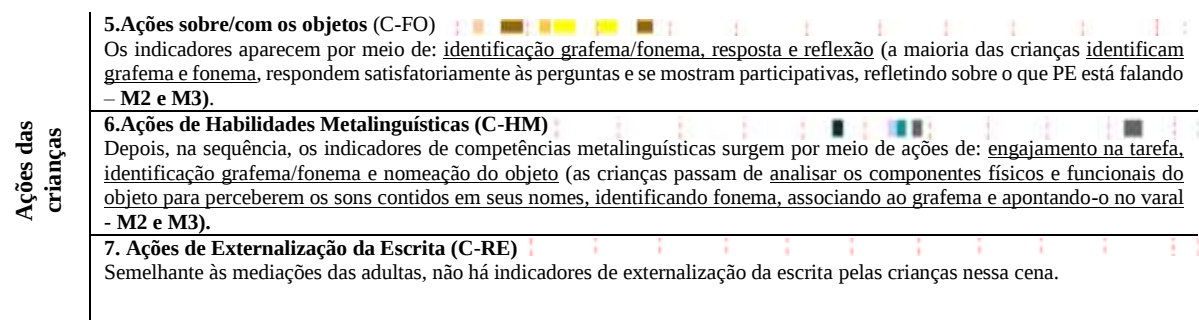


Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1, M2 e M3 e serão descritos a seguir. Para facilitar a compreensão, as cores utilizadas no gráfico serão associadas aos indicadores identificados (sublinhados) e às categorias às quais eles se referem (em **negrito**).

-Mediações das adultas:



- Ações das crianças:



-Ações específicas da criança “D”:

Ações
específicas
da
criança “D”

8. Ações específicas da criança “D”

As quatro cores diferentes apontam, sequencialmente, indicadores de não processamento do que está sendo dito e inclusão (“D” não demonstrava processar as informações e não interagia, mas aceitou o convite da PE para ajudá-la na tarefa – **M1, M2 e M3**); não processamento e não identificação grafema/fonema (“D” não demonstrava processar as informações, não interagia e não conseguiu identificar a letra “G” no varal - **M1, M2 e M3**) e; não processamento e trabalho em pares (ao ver que “D” não interagia, PE pede que outra criança ajude “D” a encontrar o “G”, ele aceita a ajuda, pega a letra apontada pela colega no varal e leva para PE - **M1, M2 e M3**).

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

PE pega a garrafa de cima da mesa e pergunta:

-E essa? (M2)

-A maioria das crianças respondem:

-Garrafa!!! (M1 e M3)

Ela continua fazendo perguntas e interagindo com as crianças:

-Pra quê que serve uma garrafa? Pode colocar qualquer coisa aqui dentro para beber? Quem já teve uma garrafa dessa em casa?...Eu também! (M2)

Vendo que “D” não interagia, ela chama a criança ao meio da sala: (M2)

-Agora o “D”, vem cá “D” me ajuda. Vamos começar a fazer aqui junto com o “D”. Qual é o sonzinho que tem no comecinho do nome da garrafa? Vamos devagar? (M2)

Ela faz o fonema de “G” e as crianças reproduzem (M2), logo a maioria fala em voz alta:

-É do “G”! É do “G”! (M3)

Ela valida e solicita:

-Ah, é do G! “D” você está vendo o “G” no varal? (M2)

Ele fica olhando atentamente, mas não diz nada e não vai até o varal (M1 e M3)

Ela estimula:

-Pode ir lá mais perto! (M2)

Ele vai, mas ainda não aponta a letra, a adulta pede que a colega do lado ajude ele (M2), ela mostra a letra ele pega, mas pergunta se é aquela letra mesmo, após ela afirmar ele pega o “G” e leva ao meio da sala (M3).

PE recebe a letra e pergunta a todos:

-É essa? Tem certeza? (M2)

Quando todos afirmam que sim, ela devolve a letra para “D” e pede que ele coloque no chão ao lado da garrafa e forme o par (M2 e M3).



Observação 1

Esses indicadores apontam que as mediações de PE promovem engajamento e a interação com as crianças e que, diante da falta de interação de “D”, ela adota estratégias de inclusão para que a criança possa interagir e participar, utilizando a garrafa como instrumento provocador de compreensões semióticas e metalinguísticas.

. Cena 2 (1'43" – 2'21")

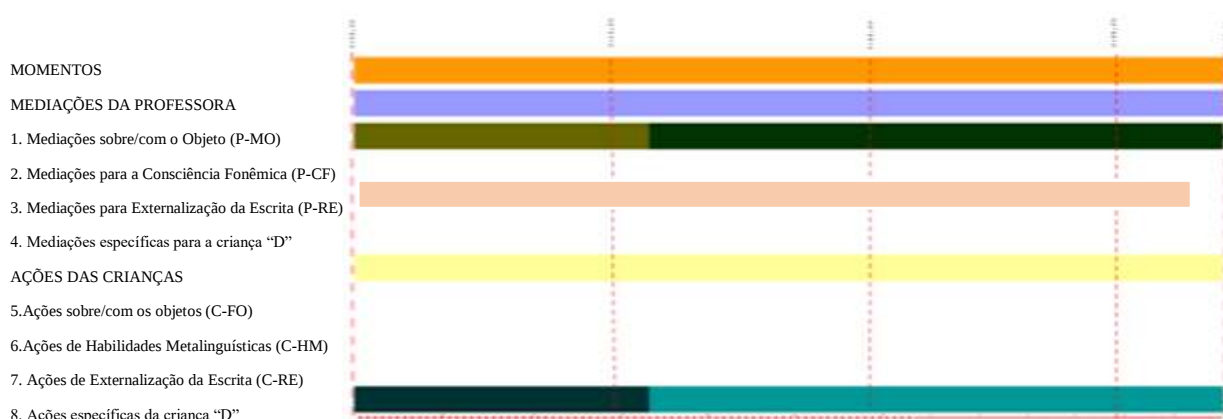
A Cena 2 tem duração 38' (38 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento inicial da atividade de registro. A partir dessa cena, as mediações das adultas específicas com “D” e as ações dessa criança serão as mais consideradas para análises.

Na atividade a ser realizada haviam cinco imagens que representavam os objetos citados no trecho da história contado naquele dia, cada criança podia escolher uma das figuras para realizar a atividade:

Figura 31 – Imagens da atividade de registro



Figura 32 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 2



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança “D” Em relação às mediações com “D”, a cor aponta um indicador de <u>instrução</u> (P-E instrui “D” a escolher uma figura para realizar a atividade – M2)
-----------------------	---

-Ações específicas da criança “D”:

Ações específicas da criança “D”	8. Ações específicas da criança “D” As duas cores apontam indicadores de: <u>identificação de objeto e engajamento</u> (“D” <u>identifica e nomeia a garrafa no meio das outras figuras e a escolhe para fazer a atividade</u> – M1 e M2)
----------------------------------	---

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 2	<u>PE chega na mesa de “D” e pergunta:</u>
	<u>-Qual que você escolhe? (M2)</u>
	<u>Ele responde prontamente:</u>
	<u>-Garrafa!!! (M3)</u>
	Ela orienta:
	<u>-Então você vai cortar a garrafa e deixar ela aqui! (M2)</u>
	<u>Ele inicia a tarefa. (M3)</u>

No momento 2 inicia-se a atividade de registro que exige um processo de mediações mais individuais com todas as crianças. Os resultados mostram que, ao receber as fichas com imagens de objetos que tinham na história para recortar e colar, “D” escolhe exatamente a garrafa, para fazer a atividade.

É possível conjecturar que a criança tenha escolhido essa figura, dentre outras que lhe foram mostradas, justamente porque foi a letra trabalhada com ele minutos antes no centro da sala. Essa hipótese reforçaria a importância dada a permitir que as crianças façam suas escolhas, a fim de mostrarem o que sabem ou o que lhe é mais fácil de fazer.

.Cena 3 (2’21” – 2’58”)

A Cena 3 tem duração 38’ (37 segundos) é subsequente à cena anterior e registra “D” colando a figura (garrafa) que ele escolheu na folha. Em seguida, PE lhe pergunta novamente qual o nome da figura que ele escolheu e ela reafirma “garrafa”, então PE pede que ele identifique na folha onde está a letra da garrafa e ele aponta para a letra “G”. PE pede que ele ligue a figura da garrafa à letra que ele apontou.

Figura 33 – Imagem da Questão 1 da atividade de registro

DIA 1

1) ESCOLHA UMA FIGURA, RECORTE E COLE AQUI, DEPOIS LIGUE ESSE OBJETO À SUA LETRA INICIAL:

B

E

C

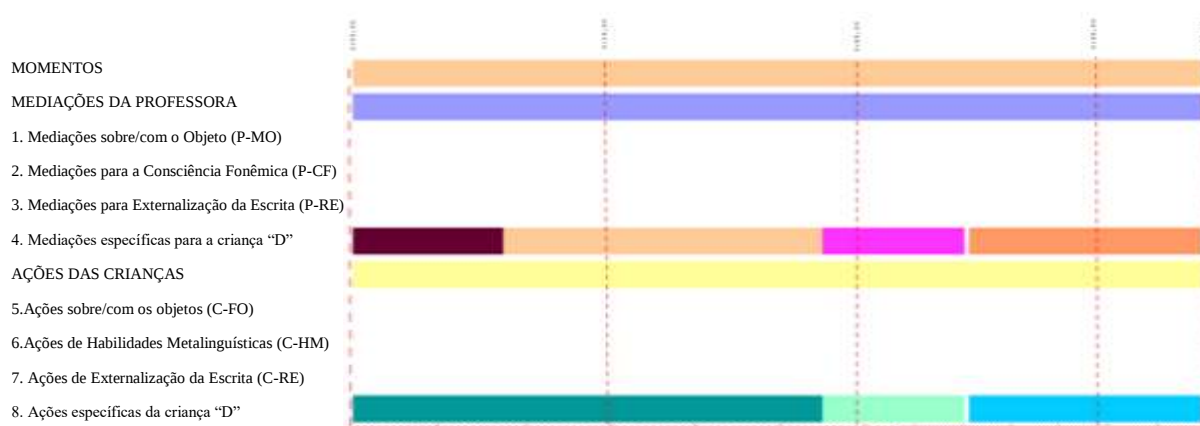
A

T

G

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 34 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 3



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança "D"
	As quatro cores apontam indicadores de: <u>pergunta sobre o objeto e orientação</u> (PE pergunta novamente qual o objeto escolhido e pede que ele identifique a letra inicial do nome da garrafa - M2) e; <u>pergunta sobre a letra e validação</u> (PE pergunta se "D" tem certeza que aquela é a letra da garrafa, ele afirma que sim, ela pede que "D" circule a letra na folha - M2e M3).

-Ações específicas da criança 'D':

Ações específicas da criança "D"	8. Ações específicas da criança "D"
	As três cores apontam, sequencialmente, indicadores de: <u>engajamento, identificação e resposta</u> ("D" se mostra empenhado na tarefa, identifica a letra inicial de garrafa e responde com segurança - M3).

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 3	<u>PE chega na mesa de "D" e pergunta novamente:</u>
	<u>-Você escolheu o que? (M2)</u>
	<u>Ele responde prontamente:</u>
	<u>-Garrafa!!! (M3)</u>
	<u>Ela pergunta:</u>
	<u>-Onde que tá a letrinha da garrafa aqui! (M2)</u>
	<u>Ele aponta rapidamente (M3) e ela pergunta:</u>
	<u>-É essa daí? Tem certeza? (M2)</u>
	<u>Ele diz:</u>
	<u>-Anram, tenho... (M3)</u>
Observação 3	<u>Ela diz:</u>
	<u>-Então liga! (M2)</u>
Observação 3	<u>E ele liga a letra à figura, na folha.. (M3)</u>

Esses indicadores mostram a criança que não conseguia identificar a letra “G” no início da sessão, associando corretamente o grafema inicial ao objeto nesse momento.

.Cena 4 (2’58” – 3’21”)

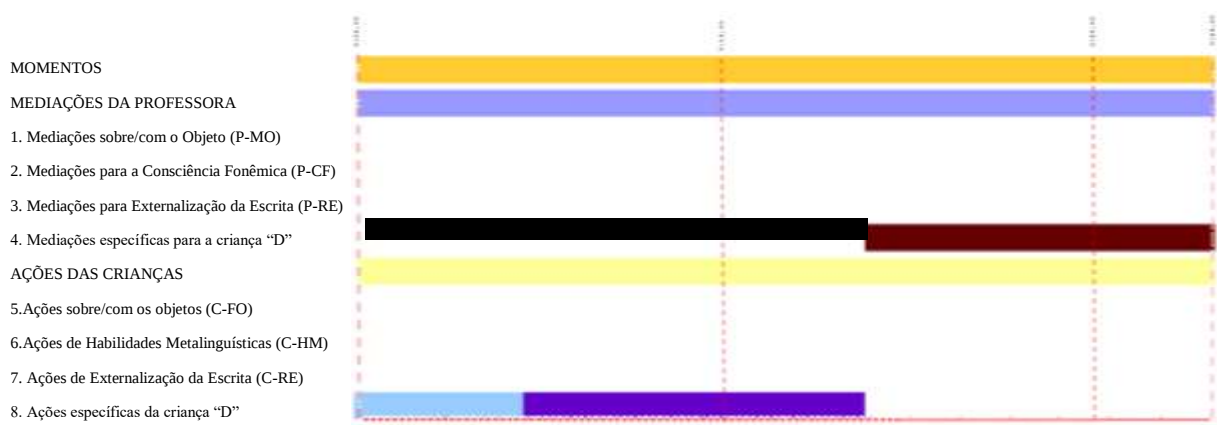
A Cena 4 tem duração 23’ (23 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento em que “D” forma a letra “G” com massinha de modelar.

Nos quatro dias de aplicação da SE, havia um momento para formar a letra com materiais concretos, onde cada criança ia à mesa e escolhia o material que quisesse para formar a letra escolhida. Para formar sua letra, “D” escolheu massinha de modelar.

A cena 4 mostra que, após formar sua letra, “D” vira para o coleguinha do lado e pergunta se formou a letra corretamente.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 35 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 4



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança “D” A cor aponta um indicador de: <u>estímulo</u> (quando PE <u>estimula a criança a escolher o material que prefere e formar a letra “G”</u> - M2).
-----------------------	---

-Ações específicas da criança 'D':

Ações específicas da criança "D"	8. Ações específicas da criança "D" As duas cores diferentes indicam, sequencialmente: <u>identificação e auxílio</u> ("D" consegue formar a letra "G" sozinho com a massinha, mas pergunta ao colega do lado se ele fez a letra certa – M3).
----------------------------------	---

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 4 <u>Após formar a letra "G" com a massinha de modelar, "D" vira para o colega do seu lado e pergunta: (M1 e M3)</u> <u>-É assim que se faz a letra "G" de gato? (M3)</u> O colega olha e confirma: <u>-É (M3)</u> <u>Ele levanta para mostrar a tarefa para PE. (M3)</u>	
---	--

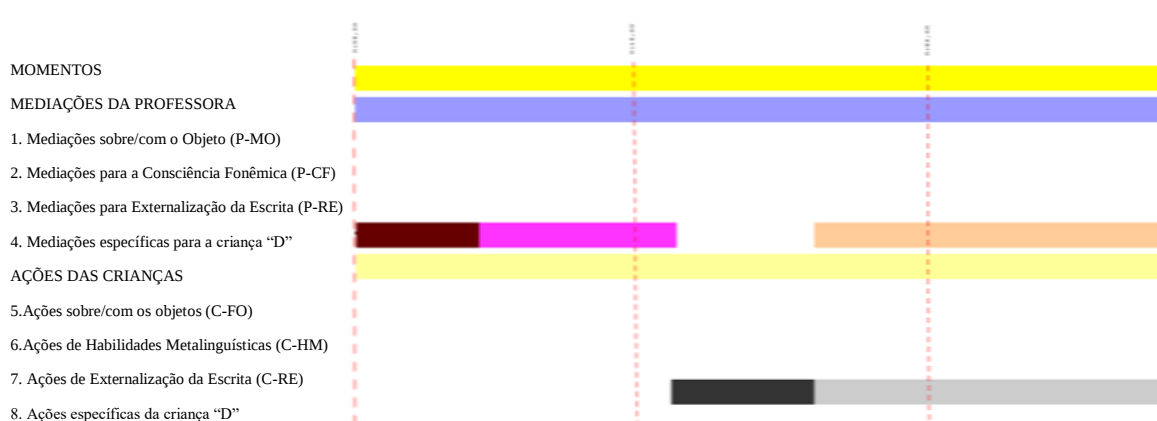
Nesse momento da atividade, a criança é exposta a diversos tipos de materiais concretos para escolher com o que formará a letra G. Ao escolher a massinha de modelar e forma a letra G, ela pergunta ao colega do lado se a letra está formada de forma correta. É possível notar nesse momento indicadores da **Categoria M3** indicando que, além de identificar a letra corretamente, a criança consegue construí-la utilizando material concreto e associá-la à palavra gato. Mas que, ainda demonstrando incertezas, pede auxílio ao colega do lado para se certificar de que fez a coisa certa.

Destaca-se nessa cena que os resultados apontam o uso da materialidade, como a massinha de modelar escolhida por "D", pode ter auxiliado na sua compreensão do traçado de letras e provocado mudanças ou reorganizações no seu pensamento, através do saber-fazer (Brossard, 2001). Infere-se que a materialidade possa ter tornado a experiência mais atraente e fecunda do que se tivesse sido feita apenas com lápis e papel.

.Cena 5 (3'2"1 – 3'50")

A Cena 5 tem duração 29' (29 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento em que "D" identifica na folha outra figura que também começa com a letra "G". O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 36 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 5



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança "D"	
	A três cores apontam indicadores de: estímulo para a atividade, pergunta grama/objeto e orientação para realização da tarefa (PE estimula a criança a fazer a atividade, pergunta qual a imagem na folha cujo nome também começa com "G", quando ele aponta ela o orienta a concluir a questão - M2).	

-Ações específicas da criança 'D':

Ações específicas da criança "D"	8. Ações específicas da criança "D"	
	As duas cores apontam, sequencialmente, indicadores de: resposta e engajamento ("D" aponta e responde corretamente a pergunta de PE e finaliza a questão - M2 e M3).	

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 5	PE chega na mesa e diz para "D":
	-Vamos lá! Você fez a garrafa e marcou o "G" né? Qual desses outros aqui começa com a mesma letra da garrafa?(M2)
	Ele responde prontamente:
	-Gato! (M3)
	Ela diz:
	-Pode circular! (M2)

Na Cena 5, a criança é solicitada a identificar, dentre várias imagens (alheias à história) que estão na folha, qual começava com o mesmo fonema inicial de garrafa.

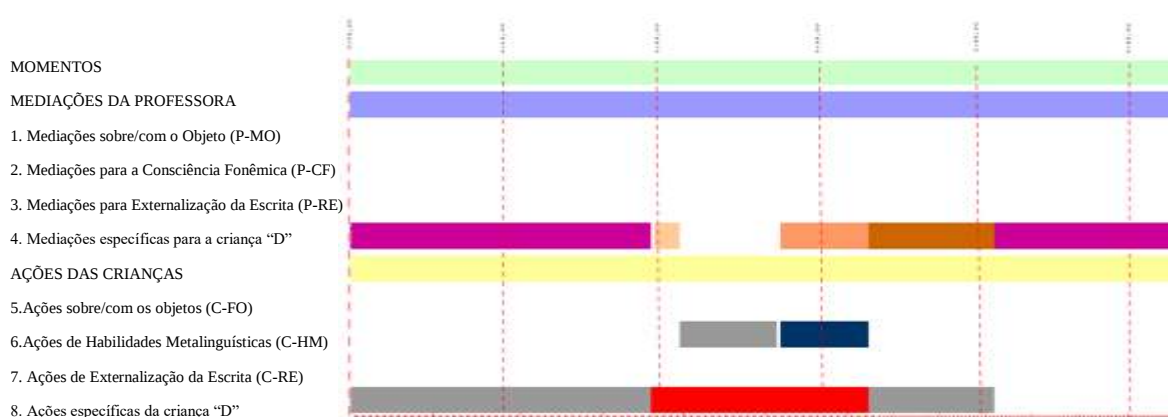
Após rápida reflexão, “D” aponta corretamente o gato como resposta. Nota-se nesse momento indicadores de que a criança conseguiu fazer conexões e associações do fonema a outros elementos que não faziam parte da história. O que pode configura uma amplificação das suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem partindo do objeto inicial, a garrafa.

.Cena 6 (3’50” – 4’43”) –

A Cena 6 tem duração 53’ (53 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento em que “D” precisa identificar outra figura, objeto ou elemento que também começa com a letra “G”, mas que não está visível na folha. Nessa cena, observado as dificuldades de “D”, a professora pega uma cadeira e senta ao seu lado para auxiliá-lo.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 37 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 6



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações
das
adultas

4. Mediações específicas para a criança “D”

As cinco cores diferentes apontam, sequencialmente, indicadores de: estímulo e orientação (PE pergunta se “D” já terminou a Questão 3 e o orienta para fazer a Questão 4 – M2) e; validação, estímulo para o objeto e estímulo para a percepção fonêmica (a professora senta ao lado dele e começa a ajudá-lo, validando suas respostas, mas dando ênfase ao nome, ao fonema inicial e ao grafema dos elementos que ele está citando – M2 e M3).

-Ações específicas da criança 'D':

Ações específicas da criança "D"	8. Ações específicas da criança "D" As duas cores apontam indicadores de <u>reflexão, não memorização e reflexão</u> (D reflete sobre o que PE e professora falam, mas não consegue mencionar nenhum outro elemento que comece com "G" e mesmo com mediações bem pontuais ele parece refletir, mas não responde – M2 e M3).
----------------------------------	--

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 6	<u>PE chega na mesa e diz para "D":</u> <u>-Olha você fez o "G" né? Agora você vai procurar aqui na sala, olhar ou vai lembrar de alguma coisa que tem na sua casa que começa com essa mesma letra. Não pode ser gato e nem garrafa...tem que ser outro...um objeto...pensa... (M2)</u> <u>A professora puxa uma cadeira, senta do lado de "D" e diz:</u> <u>-E a pensa, que começa com "G", vamos pensar! Sem ser gato e nem garrafa, vamos pensar em outro! Vamos pensar no som da letra "G"(M2)</u> Ele fica ouvindo, mas não se pronuncia.
--------------	---



É importante destacar que a dificuldade de D" nesse momento se deve ao fato de não ter o amparo visual. Esse recurso é importante para que a criança faça associações mais facilmente, porém, é igualmente importante que elas sejam levadas a fazer associações e identificação de memória de elementos já conhecidos, mas que não estão visualmente disponíveis. Por isso, as adultas deram ênfase na mediação com "D" nesse momento para que ele pudesse alcançar as competências esperadas.

Os indicadores destacados apontam que

O fato da professora sentar ao seu lado e passou a fazer estímulos metafonológicos pontuais de forma individual pode ter favorecido a criança em focar a atenção nos gestos fonoarticulatórios e na ênfase que ela dava para pronunciar os fonemas, despertando sua capacidade cognitiva de ouvir, ver, pensar e manipular intencionalmente os sons, associando-os a novas palavras e, conseqüentemente relacionando-as a elementos concretos, expostos nas suas respostas:

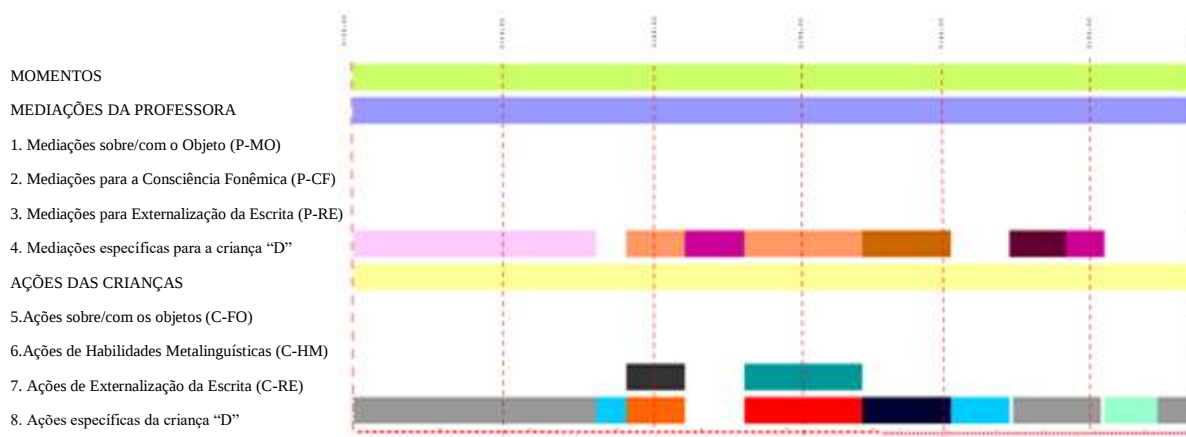
.Cena 7 (4'43" – 5'40")

A Cena 7 tem duração 57' (57 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o a continuação da mediação individual feita pela professora com "D". Nessa cena, ela continua estimulando ele a pensar enquanto faz o som da letra com mais intensidade, até que ao juntar

“G” com “A” e verbalizar a sílaba ele consegue fazer uma associação e pronuncia a palavra GALO.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 38 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 7



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança “D”
	As cinco cores mostram, sequencialmente, indicadores de: <u>isolamento</u> , <u>validação</u> e <u>estímulo ao objeto</u> (a professora começa a fazer o som do “G” como se fosse um gole de água, valida a resposta do colega que está do lado e estimula novamente “D” a pensar no objeto – M2 e M3); <u>validação</u> e <u>estímulo ao fonema</u> (ela valida a palavra e afirmações que o colega do lado fala e estimula “D” novamente a pensar no som do “G” e identificar a palavra - M2 e M3) e; <u>pergunta e estímulo ao objeto</u> (a professora pergunta como fica se juntar o “G” com “A” e estimula “D” a pensar na sílaba formada e no nome de um objeto – M2 e M3).

-Ações específicas da criança ‘D’:

Ações específicas da criança “D”	8. Ações específicas da criança “D”
	As seis cores apontam, sequencialmente, indicadores de: <u>reflexão</u> , <u>resposta sobre fonema</u> e <u>ação resposta sobre objeto</u> (D observa a professora fazendo o som do “G” e a junção de “G” com “A” e parece refletir, responde que lembra do fonema do “G”, mas quando PE pergunta novamente ele não identifica outro objeto com a letra – M2 e M3); <u>não externalização</u> , <u>interação</u> e <u>resposta sobre o fonema/grafema</u> (“D” não externaliza suas respostas nesse momento, mas interage com a professora balançando a cabeça e depois de ouvir a sílaba “GA”, responde “GATO” - M2 e M3) e; <u>reflexão</u> , <u>identificação de objeto</u> , <u>reflexão</u> (“D” parece refletir e pensar em outra palavra que começa com “GA” e fala GALO, depois a professora pergunta se ele vai conseguir desenhar um galo, ele diz que não e fica pensando novamente - M2 e M3).

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

	A professora está na mesa ao lado de “D” e diz <u>-Qual o som do “G”?</u> Lembra que lembra o gole de água? (e faz o gesto de beber água e o som) (M2) Ela apenas assente com a cabeça e ela fala: <u>-E agora, pensa.... (M2)</u> PE chega na mesa e pergunta: -Descobriram? A professora diz que o colega do lado já achou a palavra e estimula “D” novamente: <u>-Vamos lá! Vamos pensar! (M2)</u> 
Observação 7 Ela continua validando as respostas do colega do lado e se volta para “D” novamente: <u>-Vamos lá! Olha o “G” e o “A” formam “GA”... (M2)</u> <u>Ele repete a sílaba e fala a palavra GATO (M3),</u> ela diz que gato não pode porque já tem na tarefa e ela responde: <u>-GALO! (M3)</u> Ela valida com alegria: <u>-Galo!!! (M2) Você vai dá conta de desenhar um galo? (M2)</u> Ele diz que não e ela fala: <u>-Então pensa em outro.. (M2)</u> <u>Ele pergunta:</u> <u>-Tem que ser com “G”?</u> (M3) <u>Ela fala:</u> <u>-Com “G”... (M2)</u> Ele permanece calado, parecendo refletir...	 

A Cena 7, apresenta indicadores do salto de “D” em relação ao que lhe estava sendo propostos, pois depois de aproximadamente 60 segundos de mediação individual, percebe-se o exato momento em que “D” é levado a fazer as associações corretas diante das perguntas feitas, identificando um elemento alheio à história ou a atividade de registro que também começasse com a letra “G”.

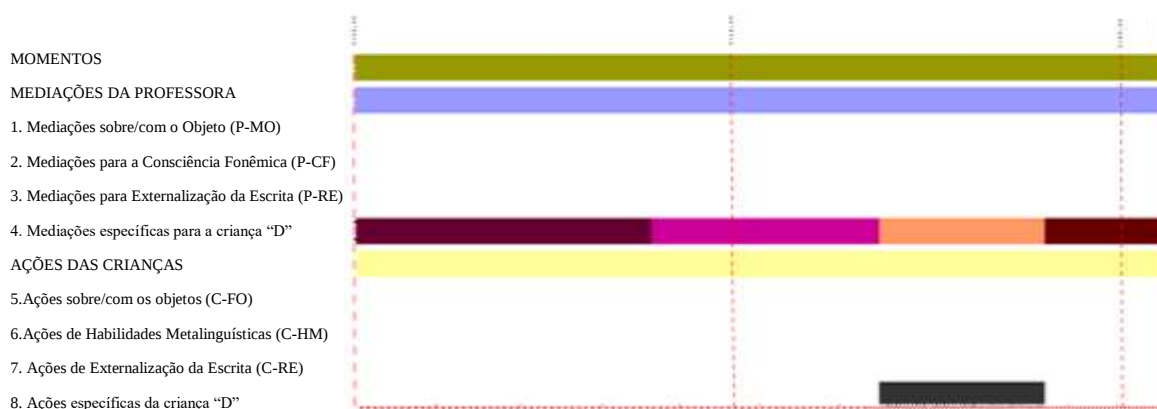
Ressalta-se a importância da consciência fonológica e a ênfase dada à percepção fonêmica (fonema do “G” e sua junção com a letra “A” e reforço da sílaba “GA”) nesse momento. Pois, percebe-se que “D” troca a palavra GATO por GALO, usando as pistas fonológicas dadas pela professora para pensar e identificar outra palavra, uma vez que a semelhança sonora entre as palavras parece facilitar e ampliar suas possibilidades de conexões.

.Cena 8 (5’40” – 6’01”)

A Cena 8 tem duração 21’ (21 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento em que “D” fala para PE que pensou na palavra GALO como outra palavra que começa com “G”.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 39 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 8



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:

Mediações das adultas	4. Mediações específicas para a criança "D" As quatro cores diferentes apontam, sequencialmente, indicadores: <u>pergunta sobre objeto/ronema</u>, <u>esumuiro ao ronema e vínculo</u> (PE pergunta o que "D" está pensando que começa com "G" e ele responde- M2 e M3) e; <u>validação e estímulo ao objeto</u> (PE <u>valida sua resposta e pede que ele desenhe o galo</u> - M2 e M3)
-----------------------	---

-Ações específicas da criança 'D':

Ações específicas da criança "D"	8. Ações específicas da criança "D" A cor aponta um indicador de resposta (PE pergunta novamente para "D" em qual palavra que ele está pensando que também começa com "G" e ele responde prontamente <u>GALO</u> - M2 e M3).
----------------------------------	--

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 8	<u>PE chega na mesa e pergunta para "D":</u> <u>-O que você está pensando que começa com "G" (M2)</u> <u>Ele responde prontamente:</u> <u>-Galo! (M3)</u> <u>Ela valida:</u> <u>-Galo! Vamos desenhar aqui a cabeça do galo? (M2)</u> <u>Ele começa a desenhar (M3)</u>
--------------	--

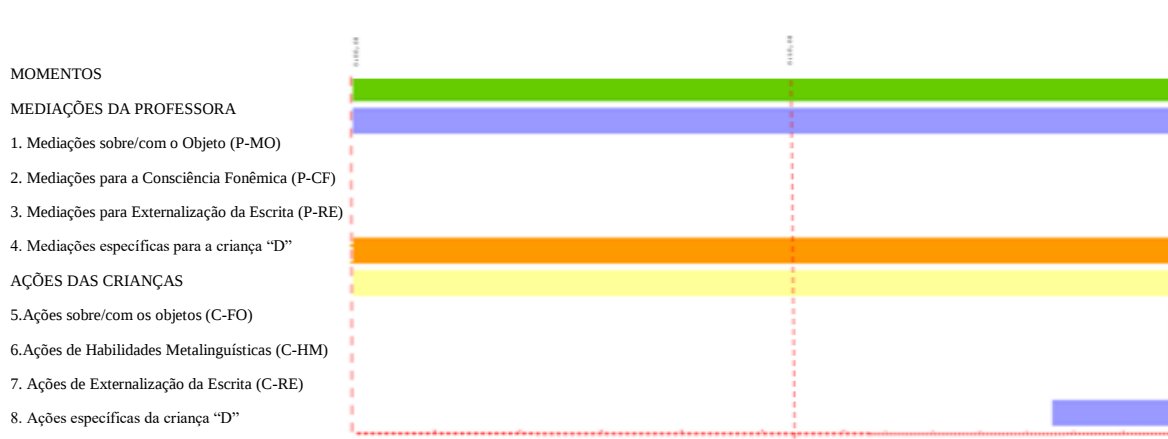
Essa cena foi selecionada por conter indicadores que mostram a rapidez e a firmeza notada na resposta de “D”, o que pode demonstrar avanços nos aspectos de confiança do estudante que não estavam presentes na Cena 1.

.Cena 9 (6’01” – 6’18”)

A Cena 9 é a penúltima e tem duração 17’ (17 segundos) é subsequente à cena anterior e registra o momento em que “D” fala para PE que terminou o desenho do galo e ela pede para que ele escreva a palavra GALO como na atividade de registro, da forma como ele acha que ela é escrita.

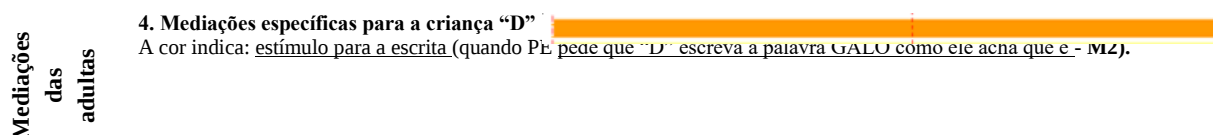
O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 40 - Gráfico de densidade e categorias da Cena 9



Os comportamentos selecionados para análise apontam indicadores das Categorias M1 e M2 e serão descritos a seguir:

-Mediações das adultas:



-Ações específicas da criança 'D':

Ações
específicas
da
criança
"D"

8. Ações específicas da criança "D"

A cor aponta um indicador de externalização da escrita ("D" ouve a orientação de PE e começa a escrever a palavra - M2 e M3).

Para complementar a análise do gráfico de densidade e favorecer a compreensão da cena, os trechos a seguir transcrevem falas e reações observadas nesses fragmentos:

Observação 9

PE chega na mesa e fala para o colega que está do lado de "D":

-Olha, aqui é para escrever viu? (M2)

E fala para "D":

-Você também, escreve aqui GALO, do jeito que você acha que é! (M2)

Ele começa a escrever. (M3)

Na penúltima cena, vê-se indicadores que ilustram o avanço de "D" no processo de escrita. Após dizer "galo" e desenhar a imagem do galo, a criança é solicitada a escrever livremente na folha a palavra e ela prontamente o faz. Também nesse momento, é visível que "D" não demonstra mais tanta demora e nem dificuldades para fazer o que lhe foi pedido.

Ao visualizar a palavra escrita por "D" (GOI), é possível perceber que, embora "D" não tenha escrito a palavra completamente correta, colocou a letra "G" como inicial e também colocou a letra "O", duas letras que remetem à fonemas contidos na palavra.

É importante destacar aqui que, para além das demonstrações de avanços relacionados à oralidade na sequência temporal de "D", a criança chega ao final da atividade externalizando sua hipótese de escrita, por meio de um encadeamento de ações e mediações que parecem ter estimulando e favorecido também seu desenvolvimento nessa área.

.Cena 10 (6'18" – 6'21")

A Cena 10 é a última e tem duração 3' (3 segundos), nela não há fragmentos de vídeos da aplicação, apenas a imagem da tarefa de "D" finalizada.

O gráfico de densidade abaixo traz os resultados dessa cena:

Figura 41 - Gráfico de densidade geral e categorias da Cena 10



No gráfico há um indicador da Categoria M3 na linha de ações específicas da criança "D" e não há indicadores de mediações das adultas:

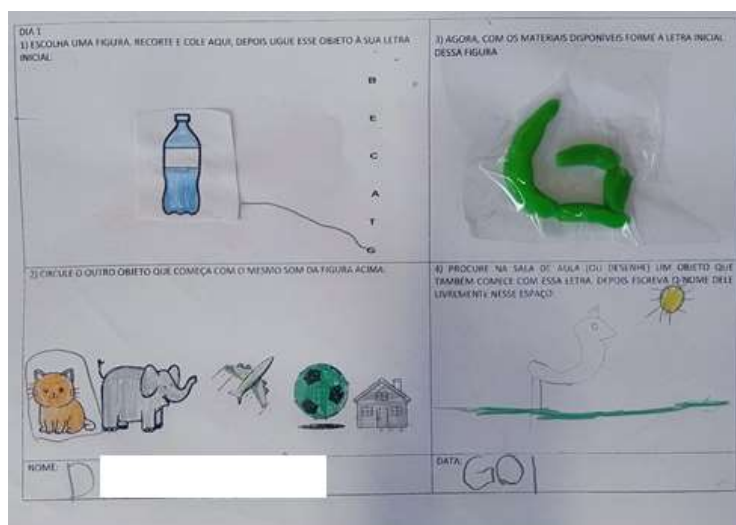
Ações específicas da criança "D"

8. Ações específicas da criança "D"

A cor aponta um indicador de finalização da atividade ("D" finaliza completamente a atividade de registro - M3).

A imagem a seguir complementa a compreensão da cena:

Figura 42 – Atividade da criança "D" finalizada



A imagem da atividade de registro finalizada por “D” trazida nessa cena mostra que, mesmo diante de suas dificuldades, a criança consegue finalizar a tarefa, demonstrando uma série de avanços ao longo dessa sessão, em vários sentidos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados também está focada nos dados obtidos nas quatro ações categorizadas para análises:

1. Observação do ambiente: apontando os aspectos mais evidentes no contexto e nas práticas da professora;
2. Co-intervenção: avaliando os processos de construção e aplicação da SE e os dados mais relevantes suscitados durante a aplicação;
3. Aplicação das entrevistas: comparando as concepções da professora antes e depois da aplicação da SE
4. Análise microgenética: destacando as principais evidências de desenvolvimento e aprendizagens em relação ao contexto, à materialidade presente nele e à consciência fonêmica, demonstradas pelas crianças durante a aplicação da SE.

1. Observação não-participante

A sala de aula observada é organizada, limpa e tem alguns objetos pertinentes ao espaço educativo. Contudo, não há outros materiais concretos como cestos ou caixas com objetos diferenciados para manuseio livre ou direcionado das crianças. A sala de leitura, de igual modo, é um contexto rico de livros, mas também escasso de objetos.

Percebe-se que a docente adota uma prática educativa rica de mediações, com ações que parecem embasadas em suas experiências profissionais com crianças nessa etapa de ensino, mas com amparos metodológicos superficiais, o que pode ser confirmado em suas falas nas entrevistas. Nota-se também, um trabalho recorrente da docente para a consciência fonêmica, que aproveita vários momentos das atividades para dar ênfases no som inicial das letras e das palavras, estimulando, induzindo e auxiliando as crianças a identificar com mais facilidade os sons contidos no início e meio e fim das palavras.

Considera-se que a postura atenta e mediadora, somada às práticas cotidianas da docente de estímulo à consciência fonêmica, inclusive por meio de histórias, favorece os

comportamentos percebidos nas crianças de refletirem sobre as composições de sílabas e palavras em momentos de escrita e leitura. Contudo, acredita-se que inserção da materialidade no ambiente e em seu planejamento poderia potencializar ainda mais o desempenho da leitura e da escrita das crianças, como foi comprovado pela aplicação da SE.

É possível conjecturar também que ambiente da sala de aula poderia ser enriquecido se ali fossem inseridos mais materiais cotidianos, diminuindo a limitação de usos e favorecendo a exploração dos objetos pelas crianças, uma vez que a falta de mediações intencionais utilizando-os pode cercear as aprendizagens (Goldschmied & Jackson, 2006; (Bitencourt et al., 2018; Leão & Simões, 2024; Marques et al., 2024). Pois, como foi visto nos momentos de aplicação da SE, o espaço educativo se tornou mais rico quando foi incrementado com diversos objetos disponíveis para exploração das crianças, tanto nos momentos dirigidos quanto nos momentos livres.

Quanto às interações triádicas, foi notório também que o contexto se tornou mais dinâmico e profícuo diante das ações planejadas que possibilitaram, para além da exploração desses elementos, várias outras mediações propiciando desenvolvimento e aprendizagens, especialmente no campo da leitura e da escrita.

Também no que concerne às práticas das adultas, as ações, falas, gestos, mediações e interações, individuais ou coletivas, realizadas por elas durante as observações e atividades, mostram-se fortes indicadores de que a boa comunicação entre docente/estudante favoreceu as relações e comportamentos, bem como compreensão de determinados conceitos por parte dos estudantes.

2. Co-intervenção

Durante os processos de construção e aplicação da SE ficou visível que as situações educativas, planejadas de forma mais detalhada e à luz da ACT, favoreceram a introdução intencional de conceitos teórico/práticos nas aulas, por meio da LC e da materialidade.

Os resultados das observações feitas no decorrer da intervenção e dos testes aplicados mostram que essa estratégia propiciou às crianças uma série de recursos semióticos de reflexão, regulação, enriquecimento cognitivo/relacional, criatividade, inclusão e socialização para e entre as crianças, especialmente, no que tange ao desenvolvimento fonêmico, foco da pesquisa.

Em relação aos testes, os resultados numéricos obtidos no Pré e Pós apontam que, com exceção de duas crianças que mantiveram médias altas nos dois testes, todos os outros estudantes tiveram aumento em seus resultados, mesmo que mínimos, tanto nos níveis de desempenho relacionados à materialidade quanto à consciência fonêmica.

Ao comparar os dois testes e contabilizar as médias gerais da turma, registrou-se um aumento de 14,3 para 16,8 nos resultados, numa escala de notas de 0 a 20. Esses dados e as comparações feitas ratificam o que foi percebido durante a aplicação da SE, que os níveis de desempenho potenciais relacionados à consciência fonêmica das crianças e suas compreensões, em relação à história e aos objetos manuseados, pareciam aumentar consideravelmente a cada dia, por meio de suas falas e demonstrações.

As observações feitas nos momentos de aplicação do Pós-teste também evidenciaram que, além de elevação nos níveis de desempenho relacionados à materialidade e à consciência fonêmica visíveis no aspecto quantitativo, algumas falas das crianças sugerem que a dupla LC e materialidade pareceu favorecer o surgimento da criatividade, da ampliação de vocabulários, de novos conceitos e compreensões verbalizadas pelos estudantes, não apenas sobre os usos, funções dos objetos ou compreensão fonêmica, mas sobre outras percepções também.

As ações coplanejadas com base na ACT se mostraram viáveis e aplicáveis, gerando resultados satisfatórios em todos os dias da aplicação. Esse planejamento sistemático permitiu definir criteriosamente as ações, os níveis de desempenho real e potencial que poderiam ser alcançados pelas crianças e as possíveis intervenções necessárias para cada momento ou estudante, garantindo mais segurança na aplicação, na gestão do tempo e uso dos materiais preparados, como também diminuindo a ocorrência de imprevistos.

Outro elemento rico suscitado pelo planejamento foi a possibilidade de transferência progressiva do controle dos objetos das adultas para as crianças no final das atividades diárias e no último dia de intervenção. Essa estratégia promoveu reflexão, mobilização cognitiva e autonomia sobre os objetos após a contação da história e da atividade de registro, além de possibilitar que elas ressignificassem a leitura outrora compartilhada e a criatividade, demonstrando manifestações linguísticas por meio de reprodução de aprendizagens, de novas perguntas, questionamentos e novas instigações.

A proposta de coconstrução favoreceu a pesquisadora, no sentido de planejar e aplicar atividades pensadas de acordo com as peculiaridades da turma e de alguns estudantes. O que minimizou os imprevistos e, na segurança de estar na turma junto com a professora regente, lhe deu mais tranquilidade para desenvolver o trabalho.

Em contrapartida, a aplicação conjunta com a professora também pareceu favorecê-la, tanto para a compreensão e aplicação dos conceitos que lhe haviam sido apresentados, como para possibilitar seu protagonismo na pesquisa e favorecer uma metacognição sobre suas práticas pedagógicas, como percebido nos resultados das entrevistas.

A avaliação da viabilidade da SE também foi favorecida pela estratégia de coconstrução junto à professora, que a classificou como muito útil para ser aplicada em sala, especialmente em momentos específicos do ano letivo (início de ano, atividades diagnósticas, reagrupamento ou testes da psicogênese). A sua aplicabilidade também foi assegurada por meio da elaboração de ações e atividades que estavam dentro do nível da turma, onde todas as crianças puderam realizar as tarefas propostas, inclusive as crianças com TEA, o que demonstrou uma ampla eficácia do planejamento coconstruído.

3. Análise das entrevistas

Nas entrevistas aplicadas à professora ficaram claras as mudanças, mesmo que sutis, em suas concepções sobre a importância dada ao uso da materialidade, ao planejamento sistemático e à autoavaliação de suas práticas.

Viu-se na entrevista inicial que a professora já fazia uso de LC, mas que o uso de objetos de forma intencional ou livre na sala ou nas aulas era mais escasso. Que ela já faz um trabalho para desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, mas que não demonstra ter muito embasamento teórico para suas estratégias.

Na entrevista final, percebe-se algumas nuances em suas compreensões acerca da materialidade. Suas falas reconhecem que os resultados satisfatórios obtidos nos testes e nas aplicações da SE foram favorecidos pela estratégia planejada, mesmo que o planejamento tenha sido mais sistemático e minucioso, visto que até os estudantes que apresentam mais dificuldades de aprendizagens ou as crianças com TEA, se mostraram engajadas nas tarefas desenvolvidas em sala.

No entanto, para ela, o planejamento pode surtir mais efeito em atividades mais específicas ou diagnósticas, como os reagrupamentos, sendo inviável para aplicações mais rotineiras, devido às dinâmicas e demandas da escola como um todo.

A estratégia de coconstrução que tornou a aplicação mais segura e exitosa, também foi avaliada pela docente como uma boa oportunidade para se autoavaliar e refletir suas práticas, apontando uma possível metacognição sobre seu trabalho.

4. Análises microgenéticas

As análises microgenéticas dos episódios gravados possibilitaram a identificação de detalhes minuciosos nos comportamentos e falas dos participantes, destacando-se as evidências

de avanços em aspectos cognitivos e linguísticos dos estudantes, que não foram percebidos durante a aplicação.

Em cada sessão foi possível visualizar indicadores significativos de que o contexto modificado, o uso da LC, a materialidade presente e as interações triádicas (adultas-objetos-crianças) viabilizaram a elevação nos níveis de desenvolvimentos das crianças em várias dimensões, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da compreensão fonêmica, como destacado a seguir:

-Sessão 1. Ambientação e materialidade

Compostas por três cenas, a Sessão 1 trouxe indicadores que mostraram como o ambiente modificado e a materialidade presente interferiu na manifestação de comportamento das crianças, provocando falas, reações e antecipação de hipóteses sobre a atividade a ser realizada. O que pressupõem mecanismos de aprendizagens claramente suscitados, mesmo sem mediações, pelos elementos visíveis no contexto.

Na segunda cena dessa sessão, as falas destacadas nos fragmentos de cena mostram que, além de instigar as crianças a nomear e identificar as funções, os objetos presentes na sala também serviram como pontes para que PE fizesse pequenas mediações e introduzisse informações sobre a história que seria contada e o trabalho que seria realizado posteriormente.

E na Cena 3, os indicadores apontam que a reorganização dos objetos no ambiente no último dia pode ter provocado nos estudantes uma série de compreensões acerca da materialidade presente e das modificações feitas, exigido das crianças uma reorganização das ideias, reflexão e antecipação de novas hipóteses sobre as atividades que iriam ocorrer naquele dia, mesmo diante de elementos reconhecidos.

Os resultados dessa sessão deixam evidente que a (re)organização do ambiente e materialidade presente favoreceram o desenvolvimento de várias competências cognitivas por parte dos estudantes.

A repetição intencional de algumas ações, atividades e elementos não atrapalhou, nem estagnou as compreensões das crianças, pelo contrário favoreceram suas percepções. Por isso, deduz-se que a recorrência e repetição de certas ações é uma estratégia importante que pode favorecer a aprendizagem de algumas crianças que necessitam de revisar ou repetir determinados conceitos para solidificar a aprendizagem, como por exemplo, estudantes com TEA.

Essa reflexão é importante porque, embora muitos docentes tenham certas resistências para repetir atividades ou visitar determinados conceitos, essa prática pode se mostrar eficaz

ao permitir que, tanto a alteração quanto a manutenção do ambiente ou da materialidade presente, promovam o desenvolvimento de competências importantes como atenção, compreensão e revisão (Inhelder & Cellérier, 1996).

-Sessão 2. Mediação para a consciência fonêmica

Na Sessão 2, a Cena 1 traz indicadores de que o engajamento e a interação das crianças são facilitados por meios dos objetos utilizados e pelas mediações pontuais feitas por PE, que parecem provocar uma série de compreensões fonêmicas nas crianças em geral e, em especial na criança “N”, que parece refletir constantemente sobre que está vendo e ouvindo na mediação coletiva no último dia de aplicação.

A cena 2 mostra que além de refletir “N” expõe suas reflexões sobre os fonemas de “F” e “V” e componentes sonoros das palavras “festa” e “vassoura”. E, mesmo que de forma equivocada, vê-se que a criança consegue fazer associações dos fonemas trabalhados através dos objetos que estão explorados naquele momento. Enquanto na Cena 3, a interação triádica adulta-objeto-criança favorece os processos de identificação, nomeação e associação grafema/fonema/objeto pelo estudante, que se concentra na mediação coletiva de PE e na mediação individual recebida da professora que estava ao seu lado.

Vê-se claramente nessa sessão que, após ouvir e imitar os gestos e associações fonoarticulatórias mostrados pelas adultas, “N” corrige o equívoco cometido inicialmente e dá uma resposta correta segundos depois.

As mediações realizadas comprovam que a compreensão dos aspectos semióticos dos objetos e a ênfase na percepção sonora no fonema inicial de seus nomes permitiram uma compreensão metalinguística pela criança, que se equivoca no início da sessão, mas consegue fazer corretamente as relações grafema/fonema/objeto, chegando a uma resposta segura e satisfatória ao final da sessão.

-Sessão 3. Linha temporal da criança “D”

A última sessão, tem uma sequência de 10 cenas que trazem evidências de como uma criança inicia o vídeo demonstrando algumas dificuldades em reconhecer a letra “G” e chega ao final demonstrando uma série avanços e compreensões metalinguísticas sobre o grafema.

A Cena 1 contém indicadores de que as mediações de PE promovem engajamento e interação nas crianças da turma e inclusão da criança “D” para participar da atividade utilizado o objeto “garrafa” extraído da história. De forma semelhante, na Sessão 2, o objeto utilizado se configura como um instrumento provocador de compreensões semióticas e metalinguísticas

favorecendo a aprendizagem da criança, que parece ter algumas dificuldades para identificar tanto o grafema quanto fonema.

Das Cenas 2 a 6 é possível perceber que a criança sai do comportamento de não interação e passa a demonstrar mais interesse nas atividades seguintes, fazendo reflexões diante das mediações e estímulos recebidos, interagindo, identificando e nomeando o objeto (Cenas 2 e 3), formando a letra “G” com massinha (Cena 4), identificando, nomeando o grafema “G” e associando-o ao objeto “garrafa” (Cenas 5 e 6).

Destaca-se nessas cenas que o uso massinha de modelar escolhida por “D”, pode ter sido um recurso auxiliador na sua compreensão do traçado de letras, provocando mudanças ou reorganizações no seu pensamento, através do saber-fazer (Brossard, 2001). É possível conjecturar que a materialidade possa ter tornado a experiência mais atraente e fecunda do que se a letra tivesse sido feita apenas com lápis e papel.

Das Cenas 7 e 8 destacam-se as mediações individuais feitas pela professora, que sentou ao lado da criança e auxiliou com perguntas e estímulos pontais sobre percepções fonêmicas do grafema “G” e da sílaba “GA” (Cena 7) e para a identificação de outros elementos alheios à história que comesçassem com mesmo fonema de garrafa (Cena 8).

As questões da atividade de registro somadas às mediações pontuais recebidas nessa sequência de cenas, mostram como as mediações levaram “D” a uma ampliação das suas reflexões, provocando aspectos de desenvolvimento notórios. Visto que “D” consegue identificar outro elemento com o fonema inicial “G” (GALO), partido do objeto inicial retirado da história (garrafa), do grafema verbalizado (G) e da imagem vista na folha (gato).

Percebe-se que para chegar a essa conclusão, “D” utiliza as pistas fonológicas dadas pela professora para pensar e identificar outra palavra que comece com “G”, uma vez que a semelhança sonora entre as palavras parece facilitar e ampliar suas possibilidades de conexões sonoras.

Por fim, nas Cenas 9 e 10, os resultados mostram que, após receber estímulos específicos para o desenvolvimento da consciência fonêmica, utilizando a história e o objeto como recursos, “D” que aparentava ter dificuldades de identificar o “G” no início da sessão, é orientado a escrever espontaneamente a palavra “galo” na atividade de registro, e ele assim o faz.

As comparações no comportamento de “D” no início da sessão e no final, mostram que ao passar os minutos a criança vai recebendo mediações e adquirindo mais segurança, rapidez e confiança ao dar as respostas. Esse dado sugere que a estratégia aplicada e as intervenções

feitas parecem promover aspectos de confiança no estudante que não estavam presentes na cena 1.

Essa análise nos remete às falas de Alsultan (2022), Saydam e Baştuğ (2021) e Romero et al. (2021) que foram destacadas inicialmente na revisão sistemática, de que os avanços da criança nos processos metafonológicos, podem ir além de promover o mero desenvolvimento da literacia ou da consciência fonêmica, mas que podem propiciar às mesmas também, “um senso mais forte de autoestima” e capacidade, à medida em que se percebem protagonistas leitores e escritores ao realizar as atividades.

Ademais, ao visualizar a palavra GOI escrita por “D” na folha, é possível perceber que, embora “D” não tenha escrito a palavra completamente correta, colocou a letra “G” como inicial e também colocou a letra “O”, duas letras que remetem à fonemas contidos na palavra “galo”. Ou seja, mesmo diante de suas dificuldades, é visto ao longo da sessão que a criança consegue finalizar a tarefa, demonstrando uma série de progressivos avanços, não apenas nos campos fonêmicos, mas também no que se refere à externalização das suas hipóteses de escrita,

Por fim, os resultados da Sessão 3 confirmam que, como nas pesquisas de Mourão (2023) e Santos (2023), a utilização da materialidade promove evolução do processo de literacia através da história contada e dos objetos extraídos dela. A estratégia pedagógica que utiliza esses elementos pareceu acionar uma série de mecanismos cognitivos essenciais para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

-Alinhamento analítico das três sessões

A análise microgenética de cada sessão contou com indicadores específicos (intra-sessão) criados para identificar aspectos singulares de acordo com os objetivos estabelecidos para cada uma delas: indicadores de mediações das adultas e ações para compreensão da organização do espaço físico da tarefa pelas crianças (Sessão 1); indicadores de mediações específicas das adultas e ações específicas das crianças “N” e “D” (Sessões 2 e 3), conforme o quadro:

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Indicadores de mediações das adultas para LITERACIA e compreensão da organização do espaço físico pelas crianças	Indicadores de mediações específicas das adultas para CONSCIÊNCIA FONÊMICA na criança “N”	Indicadores de mediações específicas das adultas para CONSCIÊNCIA FONÊMICA na criança “D”

Contudo, também há indicadores (inter-sessão) que são comuns às três sessões no que se refere às relações triádicas e os aspectos de desenvolvimento suscitados por elas e à utilização da LC com a materialidade como estratégia pedagógica de literacia, para desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e de consciência fonêmica, conforme o quadro:

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
Indicadores em comum: *Mediações triádicas das adultas por meio da história e dos objetos *Promoção de aprendizagens de literacia e consciência fonêmica nas crianças *Ações das crianças provocadas pela história e objetos presentes no ambiente		

Esse alinhamento permite o estabelecimento das seguintes relações e generalizações entre os indicadores comuns às sessões e aos tipos de desenvolvimentos provocados nas crianças, percebidos através de suas falas, gestos, ações e comportamentos.

Os indicadores em comuns permitem fazer um alinhamento analítico das três sessões. Ao comparar os resultados obtidos pode-se confirmar que, nos diferentes momentos e sob diferentes objetivos, o uso associado da LC com a materialidade promoveu relações triádicas e permitiu a criação de cenários importantes para o desenvolvimento de sistemas semióticos e de aprendizagens de literacia, especialmente em relação à consciência fonêmica. Ao mesmo tempo em que as mediações semióticas verbais realizadas pelas adultas favoreceram a emergência de aspectos para elevação nos níveis de desenvolvimento das crianças.

As evidências suscitadas dessas análises apontam que os objetos permitiram o estabelecimento de vínculos importantes da teoria apresentada à docente com a sua prática, mostrando que o estabelecimento de mediações coletivas e individuais por meio dessas estratégias favoreceram não apenas a promoção da consciência fonêmica, mas também possibilitaram às crianças o desenvolvimento de várias outras competências, igualmente importantes.

PRODUTO TÉCNICO

Diante dos resultados obtidos, das análises discutidas acima, da verificação da aplicabilidade e viabilidade dessa SE em turmas de primeiro ano do EF1, como produto técnico dessa pesquisa (Anexo X) foi criado um **Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica**, o qual denominamos de **PROTOFONE**. Esse documento foi construído com base em todos os procedimentos realizados durante a pesquisa, mais especificamente baseado nos preceitos da ACT.

Sua estrutura também foi apreciada pela professora da turma, a qual validou o protocolo como um rico instrumento de planejamento que, apesar de suas minúcias e rigidez, pode ser melhor aproveitado na prática docente se utilizado para intervenções específicas, como por exemplo, em Avaliações diagnósticas, Reagrupamentos Interclasses ou para aplicação de Testes da Psicogênese, procedimentos comuns em escolas públicas de EF1 do DF.

Deste modo, o **PROTOFONE** se configura como uma estrutura de planejamento sistemático, detalhado e com itens pré-estabelecidos, que prioriza o uso de histórias e objetos para crianças de primeiro ano do EF1. Mas que, acima de tudo, é apenas uma sugestão de estratégia pedagógica. Podendo variar em seus objetivos e ações, sendo passível de alterações, de acordo com as peculiaridades, dimensões ou ambientes em que será aplicado.

As bases epistemológicas principais consideradas na construção desse protocolo estão ancoradas nos princípios da Pragmática do Objeto, que considera conceitos do construtivismo genebrino relacionados ao desenvolvimento infantil e a relação das crianças com o contexto e materialidade presente. Mas que, rompe suas limitações ao questionar sobre a redução dos objetos às suas propriedades físicas e sua exclusão sistemática dos atos comunicativos.

A ampliação do olhar da Pragmática para novas perspectivas de desenvolvimento infantil passa a considerar então, os objetos como parte da cultura material, que não podem ser reduzidos à “realidade física” e que são usados na vida diária para fins práticos e públicos. Os quais podem ser apropriados pelas crianças, por meio da comunicação com os outros, estabelecendo níveis crescentes de complexidade semiótica (Rodríguez et al. 2025).

Nesse sentido, os pressupostos epistemológicos da Pragmática priorizados para compor o protocolo consideram, essencialmente: a priorização de construção de dados oriundos de estudos qualitativos, longitudinais e de observações das crianças em contato com a materialidade, nos contextos cotidianos; os significados atribuídos aos objetos e as ações das crianças com eles, como fonte de conhecimento e desenvolvimento cognitivo e; o aprofundamento das observações dos processos triádicos adulto-objeto- criança, por meio de

análises microgenéticas (Rodríguez & Moro 1999; Brossard, 2001; Rodríguez, 1996, 2009; Palacios et al., 2018; Estrada, 2019; Cárdenas, et al., 2020; ; Moreno-Núñez, et al., 2020; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2021; Rodriguez & Reyes, 2021; Rodríguez et al. 2025).

No que se refere aos pressupostos teóricos, o **PROTOFONE** preconiza autores que abordam os conceitos de literacia, Situações Educativas, Leitura Compartilhada, Pragmática do objeto e Análise Cognitiva de Tarefa.

Os conceitos são articulados de modo a favorecer, inicialmente, a compreensão de como o estímulo aos processos vinculados à literacia são essenciais em todas as etapas de ensino, mesmo que em níveis diferentes de desenvolvimento. E também, como a apropriação de conceitos e conhecimentos específicos, para a elaboração de um planejamento sistematizado e de Situações Educativas que envolvam a LC e a materialidade, podem favorecer os processos de desenvolvimento de uma das principais ferramentas de transformação cognitiva e social do estudante: a aprendizagem da língua escrita (Newell & Simon, 1972; Gombert, 1990; Adams, 1998; Brossard, 2001; Gabriel, 2017; Estrada, 2019; Otálora, 2019; Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2021; Rodriguez & Reyes, 2021; Morais, 2024).

Para aplicação teórico/prática o **PROTOFONE** dispõe de tabelas que exemplificam como e o que pode ser colocado em cada etapa do planejamento e também tabelas em branco, com pontos explicativos em meio aos quadros da tabela, para que o professor possa reproduzir e utilizar como proposta de planejamento (Anexo X).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES

Considerando que os desafios enfrentados no contexto da literacia interferem diretamente no ensino ofertado e no desenvolvimento dos estudantes, uma reflexão sobre conceitos e práticas docentes utilizados em sala se faz relevante, principalmente nos anos iniciais do EF1.

Em virtude disso, a partir da observação empírica das dificuldades e desafios enfrentados no chão da escola, essa pesquisa mostrou como o uso associado entre leitura compartilhada e materialidade pode se configurar como estratégia de literacia que favorecesse o desenvolvimento das crianças, em especial no que se refere à aprendizagem da consciência fonêmica.

As evidências trazidas pela revisão integrativa e pelo artigo empírico atingem os objetivos pretendido na pesquisa ao apontar que a leitura compartilhada é uma prática

relativamente comum nas salas de aula, por meio do uso de histórias infantis, enquanto a materialidade é mais escassa, mas que o entrelaçamento dessas duas práticas de forma mais intencional e recorrente pode potencializar as SE favorecendo as estratégias pedagógicas de literacia e o desenvolvimento de vários mecanismos de aprendizagem importantes nas crianças.

Os resultados apresentados na pesquisa também reforçam a importância das relações triádicas (adulto-objeto-criança) no contexto educativo, onde pesquisadora e professora se posicionaram como mediadoras dos processos de literacia e, ao apresentarem os objetos retirados da história, estimularam o desenvolvimento de diversas competências, favorecendo experiências de reflexão sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre os outros.

O propósito de apresentação dessas evidências e reflexão sobre as práticas de literacia apresentadas no estudo é assegurar que experiências e conhecimentos prévios das crianças sejam promovidos e valorizados em sala de aula no que se refere ao desenvolvimento de competências de literacia. Por conseguinte, acredita-se que a LC e a materialidade nesses processos podem repercutir de maneira positiva no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, quando norteada por um trabalho intencional e planejado mediante a elaboração de SE como as apresentadas nesta pesquisa.

É importante refletir sobre até que ponto o acesso (ou o afastamento) do docente a esse tipo de conhecimento (de preferência nas formações) pode interferir em suas estratégias pedagógicas. Visto que, foi notório o quanto a intervenção favoreceu, não apenas a construção do conhecimento pelas crianças, mas também o desenvolvimento de uma retroalimentação por parte da professora. Que foi protagonista do processo e avaliou suas práticas fazendo reflexões importantes sobre os objetivos e resultados da pesquisa em sua turma.

Visto que, durante apenas cinco dias de aplicação na turma, foi possível notar os vários processos metacognitivos suscitados pela estratégia. É possível afirmar também que, a materialização da teoria na prática possibilita que os planejamentos e práticas pedagógicas sejam mais profícuos e exitosos.

Por tais motivos, espera-se que, tanto a revisão integrativa aqui apresentada quantos as evidências da pesquisa empírica, possam contribuir para ampliação do leque de possibilidades para aperfeiçoamento das práticas de literacia, por meio da LC e da materialidade. Mais especificamente, para a compreensão fonêmica por crianças de primeiro ano do EF1, uma etapa essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Ao mesmo tempo, almeja-se que as reflexões, dados e evidências trazidos aqui possam contribuir para futuras pesquisas, estudos ou revisões no campo da literacia. Em especial, aos

que remetem à aprendizagem e/ou o desenvolvimento de competências metafonológicas nas crianças.

Por fim, reitera-se que, a inclusão de estratégias de desenvolvimentos mais estruturadas, mais ricas e cheias de significado no cotidiano das crianças, bem como o **PROTOFONE** aqui construído e apresentado, pode auxiliar a prática pedagógica deixando-a mais acurada, ao mesmo tempo em que assegura aos estudantes o direito a um ensino de mais qualidade. Compensando minimamente as desvantagens as quais muitas delas são submetidas ao longo dos anos. Não só no ambiente educacional, mas em vários outros contextos também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT.
- Adams, M. J. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 215p.
- Alves, U. K. (2012). “O que é consciência fonológica”. In: Lamprecht, R. et al. (orgs.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- 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, P. (2010). *Conduite de projet et fabrication collective du travail*. Document de Synthèse en vue de l'habilitation à Diriger des Recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Bitencourt, Alexandra Flores et al. *Jogo Heurístico*. In: FOCHI, Paulo (org.). *O Brincar Heurístico na Creche: Percursos Pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos,
- Boyer, N.,; Ehri, L. (2011). *Contribuição da instrução de segmentação fonêmica com letras e imagens de articulação para Leitura*. In: Bradley, L.; Bryant, P. (1983). *Categorizando sons e aprendendo a ler: uma conexão causal*. *Nature*, 301, 419-421.
- Bronfenbrenner, U.; Ceci, SJ (1994). *Natureza-criação reconceitualizada no desenvolvimento perspectiva: Um modelo bioecológico*. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brossard, M. (2001). *Situations et formes d'apprentissage*. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(3), 423-439. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3773/pdf/SZBW_2001_H3_S423_Brossard_D_A.pdf
- Bryant, P. E.; Bradley, L. *Problems in auditory organisation and early literacy*. In: R. G. Stevenson (Ed.), *Children's Reading and Spelling*. Oxford: Blackwell, 1987;
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the "reading wars": Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51
- Castro, S. S. de ., Machado, M. M. T., Farias-Antúnez, S., Saldanha, A. B., Vasconcelos, S. C., Gomes, Y. V. C., Correia, L. L., & Castro, M. C.. (2025). Association between early childhood development and shared play and reading. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(5), e17272023. <https://doi.org/10.1590/1413-81232025305.17272023>
- Chappell, Julia C.; Stephens T. L; Kinnison L. Pettigrew J. (2009). Educational diagnosticians' understanding of phonological awareness, phonemic awareness. In: Cochrane, T., Narayan, V., Aiello, S., et al. (2022). *Analysing mobile learning designs: A framework for transforming learning post-COVID*. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*.

Creswell, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes – 3a edição – Porto Alegre: Artmed, 2010.

Dehaene, S. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, v. 330, n. 6009, p. 1359-1364, 2010.

Dehaene,, S. (2012). Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. Em: C., Perfetti; L., Rieben; & M., Fayol (Orgs.), *Learning to Spell - Research, Theory and Practice Across Languages* (pp. 237-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: Phases and findings. Em: M. J., Snowling; & C., Hulme (Orgs.), *Science of reading: a handbook* (pp. 135-154). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Ehri, L. C. (2005b). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.

Ehri, L. C. (2020). A Ciência de Aprender a Ler Palavras: Um caso para sistemática Instrução fonética. *Leitura Pesquisa Trimestral*, 0(0). págs. 1–16 | doi:10.1002/rrq.334. Associação Internacional de Alfabetização.

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, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio. <http://hdl.handle.net/10486/688559>.

Flynn, E.; Pine, K.; Lewis, C. The microgenetic method: time for change? *The Psychologist*, v. 19, n. 3. Mar, p. 152-155, 2006.

Gabriel, R. (2017). Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis* 2:76.

Goldschmied, Elinor; Jackson, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Hoyne, C.; Egan, SM (2019). Leitura Compartilhada na Primeira Infância: Uma Revisão de Fatores influentes e benefícios de desenvolvimento. *Um Leanbh. Og*, 12(1), 77-92.

Hruby, G. G., & Goswami, U. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156–172. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.2>

Inhelder, B., & Cellérier, G. (1996). Los senderos de los descubrimientos del niño. Investigaciones sobre las microgénesis cognitivas. Paidós McKenney, S., & Reeves, T. (2019). Conduzindo pesquisas em design educacional (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>

Simões, Vivian Gregores Carneiro Leão; Souza, Giovane Alves de; Silva, Hélio Vieira da. Os mecanismos de poder nas instituições de ensino. *Discursividades*, v. 14, n. 1, 2024

Mateos-Cárdenas, A.; O'halloran, J.; Van Pelt, F. N. A. M.; Jansen, M. A. K. Rapid fragmentation of microplastics by the freshwater amphipod *Gammarus duebeni*. *Scientific Reports*, v. 10, n. 1, p. 12799, 2020. Disponível em: *Scientific Reports (Nature)*.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge

Moojen, S. (2009). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.

Morais, J. (2020). The paths of literacy. *Cadernos de Linguística*, Campinas, SP, Brasil, v. 1, n. 1, p. 01–14. DOI: 10.25189/2675-4916.2020.v1.n1.id277.

Morais, J. (2024). *Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia*. Santa Cruz do Sul, v.49, n. 95, p. 02-15, maio/ago.

Moreno-Núñez, A.; Rodríguez, C.; Del Olmo, M. (2020). Is it a Duck or a Plane? The Construction of Shared Material Meanings in Early Childhood Education. *Frontiers in Psychology*, v. 11, art. 764.

Moreno-Llanos, I., Zapardiel, L.A. & Rodríguez, C. (2020). Children's first manifestations of cognitive control in the early years school: the importance of the educational situation and materiality. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00505-1>

Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C., & Del Olmo, M. J. (2021). The development of early triadic interactions: The musical dynamics of interaction in the first year of life. *Revista de Psicología*, 20(1), 102-123

Moro, C. S., & Tartas, V. (2013). Análise microgenética de uma situação educativa na escola infantil: o uso de materiais e as interações. *Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*

Mourão, Y. G. (2023). *Relações objeto, fonema e grafema durante situações educativas de leitura compartilhada com crianças de 4 e 5 anos de uma escola infantil*. Universidade de Brasília, DF.

Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Otálora, Y. (2019). El análisis cognitivo de tareas como estrategia metodológica para comprender y explicar la cognición humana. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.acte>

Page, M. J.; Moher, D.; Bossuyt, P. M.; Boutron, I.; Hoffmann, T. C.; Mulrow, C. D. (2021). PRISMA: An updated guidance for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.

Palacios, J.; Rodríguez, C.; Rengifo-Herrera, F. (2018). Triadic interactions and semiotic systems in early education. (Interações triádicas e sistemas semióticos na educação precoce).

Palacios, P., Rodríguez, C., & Méndez-Sánchez, C. (2018). Communicative mediation by adults in the construction of symbolic uses by infants. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(2), 209-227. doi.org

Piaget, J.; Inhelder, B. (1948). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed

Pilati, E. (2020). “Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição” In: Guesser, S. & Reich, N. *Gramática, aquisição e processamento linguístico*. Campinas: Pontes Editores.

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

Rengifo-Herrera, F. (2024). Práticas em Educação Infantil em Brasília: tablets, papel e lápis ou objetos cotidianos e imaginação? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 31, e16373.

Rengifo-Herrera, F. J. (2025). Quando usar objetos não é suficiente: análise microgenética de uma situação educativa na escola infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 42, e230120. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202542e230120p>

Rodríguez, C.; Moro, C. (1999). El mundo de los objetos en la interacción adulto-bebé. In: M.C. Viana & A.A.A. Oliveira (Orgs.), *A criança na interação adulto-bebé* (p. 219–244).

Rodríguez, C., & de los Reyes, J. L. (Eds.). (2021). Los objetos sí importan: acciones educativas en la escuela infantil. *Horsori*.

Rodríguez, C. *Usos de los objetos y mediación semiótica*. 1996. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1996

Santos, L. R. L. L. dos; Guaresi, R. Consciência fonológica como preditora de aprendizado na alfabetização. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, ano VI, v. 18, n. 53, p. 1-20, 2024.

Sargiani, R. A. (2016). Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil: Efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico. *Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia*.

Sargiani, R. A; Ehri, L. C.; Maluf, M. R. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. *Applied Psycholinguistics* 39, 1405–1437 doi:10.1017/S0142716418000371.

Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Grupo A. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786559760091>

Siegler, R. S.; Crowley, K. The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. American Psychologist Association, v. 46, n. 6. jun, p. 606-620, 1991.

Stumm, L.; Bazan, S. V. S. (2024). Estudo das competências para a alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental com dificuldades escolares. Revista Foco. V17, n8-021.

Suggate S.P. (2016). Uma meta-análise do longo prazo Efeitos da Consciência Fonêmica, Fonética, Fluência, e intervenções de compreensão de leitura. Revista de dificuldades de aprendizagem, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Taisson, C. P. (2014). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Éducation Didactique, 8(2), 125-138. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1984>

Tapparel, S. Situations éducatives, matérialité et développement psychologique. 2015. Tesis (Doctorado) - Université de Lausanne, Lausanne, 2015. Disponível em: https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EBBD6BA6DDB7.P001/REF;

Teixeira M. T; Azevedo, A. F. (2021). Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-17, abr.-jun.

Tomio, D., Schroeder, E. Adriano, G A. C. (2017). A análise microgenética como método nas pesquisas em Educação na abordagem histórico-cultural. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, Set./Dez.

Valsiner, J. General Introduction. Developmental Science in the making: the role of Heinz Werner. In: VALSINER, J. (Ed.). Heinz Werner and developmental science. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2005. p. 1-17.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vosgerau D. S. R.; Romanowsk, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr.

Weissheimer J. Leandro, C. D. Sousa, L. A. (2017). Ensino-aprendizagem high-tech: investigando o uso de tecnologias digitais por professores de inglês em formação inicial e continuada. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. V. 9, N. 1 - Volume Temático: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas

Westrch, J. V. A necessidade a ação na pesquisa sociocultural. In: Werstch, J. V.; Delríó, P.; Alvarez, A. Estudos sociais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 56-71.

Yoncheva, Y. N., Wise, J., & McCandliss, B. (2015). Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, 145-146, 23-33. doi: 10.1016/j.bandl.2015.04.001.

ANEXOS

ANEXO I: Documentos apresentados à gestão da escola para início da pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA	
A) Informações Pessoais	
Nome: Eliane Silva Santos Rodrigues Endereço: QNP 16 - Conjunto C - Casa 17 Telefone(s): 61 992671261 E-mail: ilapordosoli@hotmail.com	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: 02228025 Cargo/Função: Professora Órgão de Lotação/Exercício: Coordenação Regional de Ceilândia	
C) Outras Informações	
Coordenação Regional de Ensino em que será realizada a Pesquisa: Coordenação Regional de Ceilândia Área da Pesquisa: () Graduação (TCC; PIBIC; PIBID ou GP) () Especialização (X) Mestrado () Doutorado ou pós-doutorado Área de Conhecimento do estudo: Ciências Humanas - Educação Título da Pesquisa: "Protocolo de planejamento com histórias e objetos: um caminho para estimular o desenvolvimento da consciência fonêmica, em crianças de 1º ano do EF I". Instituição Interessada: Escola Classe 46 de Ceilândia – Ceilândia/DF Objetivo da Pesquisa: Adquirir conhecimentos teóricos e práticos específicos que permitam estimular a aquisição e/ou o Interesse e o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças do 1º ano em classes de alfabetização a partir de histórias contadas e manipulação de objetos. Tramitou em Comitê de Ética? (X) Sim () Não () Em andamento Declaro que estou ciente que os dados por mim coletados serão estritamente para a finalidade de realização de estudos e pesquisas e, em nenhuma hipótese, serão revelados dados pessoais, conforme a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD). Data: 31/ 03 / 2025 Assinatura: _____	

Documentos necessários:

- Projeto ou pré-projeto de pesquisa;
- Carta oficial da instituição, assinada pelo(a) orientador(a), apresentando o(a) pesquisador(a) e justificando a necessidade da pesquisa na SEEDF.

Encaminhar esta solicitação, acompanhada dos documentos exigidos, para a Coordenação de Pesquisa e Publicações da EAPE, via e-mail: eaape.pesquisa@se.df.gov.br. A previsão de retorno é de 10 (dez) dias úteis.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas – Educação

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, MARIA JOSÉ SOARES DA SILVA LOPES, diretora da Escola Classe 46 de Ceilândia, estou de acordo com a realização da pesquisa, cujo título é **“O uso de histórias e objetos: um caminho para promover o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 1º ano do Ensino Fundamental I”**, de responsabilidade da pesquisadora Eliane Silva Santos Rodrigues, estudante do Mestrado Profissional em Educação no Departamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) da Universidade de Brasília (UNB), realizada sob orientação de Francisco Jose Rengifo Herrera, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

Estou ciente de que o estudo envolve a realização de entrevistas, gravações de áudios e vídeos de momentos de contação de histórias e das atividades com manipulação de objetos em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I e registros no diário de observações das atividades experienciadas com o professor e estudantes dessa turma. A pesquisa terá a duração de aproximadamente 8 semanas, com previsão de início em fevereiro de 2025 e término até maio de 2025.

Assim, eu, MARIA JOSÉ SOARES DA SILVA LOPES, diretora da Escola Classe 46 de Ceilândia, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar de todos.

Brasília, de de 2024

Nome do/da responsável

pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável

pela instituição

ANEXO II: Roteiro da entrevista inicial



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

Roteiro da entrevista final com a professora de 1º ano do Ensino Fundamental I

1. Qual o seu tempo de experiência trabalhando nessa etapa da educação básica?
2. Como você se interessou por trabalhar com turma de 1º ano?
4. Que tipos de atividades você costuma trabalhar com as crianças do 1º ano do EF1?
3. Como você organiza ou planeja as atividades que propõe para a turma?
5. Você consegue seguir e executar as diretrizes curriculares propostas pela SEEDF e pela escola?
6. Você conhece o termo literacia e sabe o que ele significa? O que você acha que esse conceito significa e como ele se usaria na escola?
7. Você já ouviu falar ou poderia explicar o que significa consciência fonológica e qual o papel que tem na aprendizagem da leitura?
8. Você contempla atividades de consciência fonológica em seu planejamento? Se sim, que tipos de atividades costuma trabalhar?
10. Você costuma contar histórias durante as aulas? Se sim, conte-me como você planeja a rotina da turma com essas atividades.
11. Você costuma inserir objetos (explicar um pouco para que ela entenda o que está sendo proposto, nem sempre fica clara a ideia quando falamos de objetos) nas atividades propostas para a turma? Com que frequência e com quais objetivos?
12. Como você avalia a sua prática pedagógica quanto ao uso de histórias, objetos e a relação desses instrumentos com a associação à consciência fonológica? O que sente que falta para esse trabalho ser mais intenso? Acha que essa intensidade influenciaria no desenvolvimento das crianças? Como?

ANEXO III: Transcrição da entrevista inicial



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

Transcrição da entrevista inicial com a professora de 1º ano do Ensino Fundamental I

Entrevistadora: Hoje são 20 de fevereiro do ano de 2025. Estou aqui com a professora Renata Marcelin, né, professora do primeiro ano aqui da escola classe 46. E vou entrevistar ela agora, de acordo com o meu roteiro de entrevista estabelecido para essa pesquisa.

Entrevistadora: Bem, Renata, éh, tem quanto tempo que você tá trabalhando na educação básica?

Renata: São 11 anos.

Entrevistadora: 11 anos. Primeiro ano, você já teve alguma experiência?

Renata: Já. Já. Primeiro ano, já é a segunda vez que eu sou com turminha de primeiro ano.

Entrevistadora: Segunda vez, né?

Renata: É.

Entrevistadora: É, o que é que te levou, o que é que te interessou para você pegar o primeiro ano dessa vez?

Renata: Bom, é, pela condição das crianças que eu trabalhei ano passado. Então deu para observar assim um crescimento muito grande.

Entrevistadora: Aham.

Renata: É com relação ali a fonemas, aos sons. É, a maioria das crianças já conhecem todas as letras.

Entrevistadora: Você pegou uma turma que já era sua?

Renata: Não. Esse ano não.

Entrevistadora: Mas já eram alunos conhecidos?

Renata: Eram alunos conhecidos. Eu peguei do primeiro para o segundo período, foi a mesma turminha. Aí agora nós trocamos.

Entrevistadora: Ah, sim.

Renata: São alunos conhecidos.

Entrevistadora: Mas não eram exatamente os seus.

Renata: Mas não eram meus alunos, né? Só tenho duas crianças que ficaram comigo novamente.

Entrevistadora: Hum.

Entrevistadora: É, eu sei que tá bem recente agora, né, no começo das aulas, mas assim, no geral, qual é o tipo de atividade que você costuma mais trabalhar com eles?

Renata: Oralidade.

Entrevistadora: Oralidade?

Renata: Oralidade, a escrita também.

Entrevistadora: Já desde agora do começo, né?

Renata: É desde o começo, sim. Já fizemos, como foi trabalhado ano passado, então a gente já sabe que as crianças, elas já têm ali todo o segmento, né?

Entrevistadora: Hum. Já dá pra, já deu pra você ter uma noção de mais ou menos que nível de atividade você pode aplicar?

Renata: Sim, sim.

Entrevistadora: Tem algum aluno que não era da escola?

Renata: Tem. Deixa eu contar quantos aqui. Vou pegar a listinha. Tem a Maria Helena que chegou ontem, ela veio do SEI.

Entrevistadora: Sim.

Renata: O Davi Lucas também veio do SEI.

Entrevistadora: Já deu pra você perceber alguma diferença dos da escola aqui pros que vieram de fora?

Renata: Por enquanto não. Eles estão conseguindo acompanhar a turminha.

Entrevistadora: Uhum.

Entrevistadora: É, de modo geral, como que você organiza e planeja as atividades que você vai aplicar na turma?

Renata: O planejamento ele é feito quinzenalmente. Então, esse ano nós estamos aí trabalhando um pouco diferente. O turno da manhã, ele faz o planejamento quinzenal, e a gente, né, eles fazem uma adaptação,

Entrevistadora: Uhum.

Renata: e o turno vespertino também vai fazer o planejamento quinzenal.

Entrevistadora: Hum.

Renata: E aí, de acordo com o planejamento, a gente faz a adaptação pra turma.

Entrevistadora: Então é quinzenal, né?

Renata: É quinzenal.

Entrevistadora: E é coletivo.

Renata: Coletivo, exatamente. E aí fica ali de acordo com a turma, né? Por exemplo, a minha que já tá um pouco mais, a minha e da Veni que já estão um pouco mais avançadas, a gente consegue trabalhar mais com eles.

Entrevistadora: Faz adaptações então.

Renata: Já faz adaptação para eles, né? Tanto é que uma atividade pra gente é pouco.

Entrevistadora: Hum.

Renata: Já pra tarde é muito.

Entrevistadora: Aí já tem uma diferença, né?

Renata: Tem uma diferença. Isso é importante colocar.

Entrevistadora: Hum, importante.

Entrevistadora: Você consegue seguir o que é proposto tanto lá pela secretaria que vem do alto, como o que é proposto aqui na escola? Tem conseguido seguir o, o, as propostas, os planejamentos?

Renata: Nessas duas semanas sim, né? Como ainda é o inicial, nós ainda conseguimos ali fazer essa, essa adequação com eles.

Entrevistadora: Uhum.

Entrevistadora: Você já ouviu falar, conhece ou entende algo sobre literacia?

Renata: Não.

Entrevistadora: Hum.

Entrevistadora: Acha que ele significa alguma coisa pra você?

Renata: Pelo nome, algo relacionado à literatura, à leitura.

Entrevistadora: É, e consciência fonológica?

Renata: Essa a gente já trabalha na educação infantil. (risos)

Entrevistadora: Desde a educação infantil.

Renata: Desde o primeiro período, já a gente já faz lá com as vogais.

Entrevistadora: Desde o primeiro período?

Renata: Primeiro período a gente já trabalha ali com o som das vogais, e reforça das consoantes também.

Entrevistadora: Aham.

Renata: Aí no segundo período a gente já vai aprimorando ali, né, reforçando sempre mais.

Entrevistadora: Então a segunda pergunta tá fácil. Você acha que tem um papel importante na aprendizagem?

Renata: Fundamental. Uhum, fundamental. Faz total diferença.

Entrevistadora: E então a próxima também, ó. Então você contempla atividade de consciência fonológica no seu planejamento?

Renata: Sim.

Entrevistadora: Me dá um exemplo, que tipo de atividade você costuma trabalhar pra esse fim?

Renata: Olha.

Entrevistadora: Na verdade, você já até falou, né? Mas se quiser assim, tem um que é pontual...

Renata: Um que seja mais pontual pras crianças.

Entrevistadora: É, que tá sempre ali sendo trabalhado?

Renata: Olha. Lembrar assim que a gente faz, a gente trabalha com a sequência didática, então a gente escolhe algumas palavras, faz um banco...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistadora: Banco de palavras.

Renata: Banco de palavras pra ser trabalhado.

Entrevistadora: Uhum.

Entrevistadora: Hum. Banco de palavras seria então, né?

Renata: Sim, sim.

Entrevistadora: E histórias, costuma contar?

Renata: Histórias. O vídeo hoje, na nossa aula também tem ajudado bastante, né? Então facilita muitas vezes a história pra gente.

Entrevistadora: Então, vídeos e livros seria os mais usados?

Renata: Vídeos e livros, é. Sim, sim.

Entrevistadora: E como que você assim, com que frequência você encaixa as histórias na rotina das crianças?

Renata: Ah, toda semana.

Entrevistadora: Toda semana, é.

Renata: Por enquanto ainda não porque a sala de leitura ainda tá sendo, né, desocupada por conta dos livros, mas na educação infantil eu ia com... praticamente toda semana. A sala, a sala estando livre, aí eu ia com os meninos.

Entrevistadora: E objetos? Você costuma trabalhar com manipulação, com os objetos com as crianças? Objetos em geral.

Renata: A caixa... Tu fala a caixa surpresa?

Entrevistadora: Se for essa que você tem com objetos na sala, pode ser um exemplo.

Renata: Não, aí menos, menos, menos.

Entrevistadora: Menos, né? Mas tem uma caixa na sala?

Renata: Tem, tem caixas.

Entrevistadora: Essa caixa tem objetos?

Renata: Às vezes, depende do planejamento.

Entrevistadora: Ah, sim. Aí você coloca na caixa algo que você vai precisar trabalhar?

Renata: Isso, de acordo com a letra. Ou a caixa, ou a figura, a imagem, né?

Entrevistadora: De acordo com o planejamento, né?

Renata: É, de acordo com o planejamento.

Entrevistadora: Mas tem uma caixa na sala, né, já pra isso.

Renata: Ano passado, né? Esse ano ainda não fiz.

Entrevistadora: É. Ainda não fiz. Mas você trabalha com a caixa de objetos? Ou não?

Renata: Esse ano não. Esse ano não.

Entrevistadora: Esse ano não. Aham. Entendi.

Entrevistadora: Éh... se fosse pra avaliar, né, a sua prática pedagógica usando histórias, objetos, os dois juntos, pra trabalhar a consciência fonológica. É como que você avaliaria? É pouco, é mais ou menos, faço sempre?

Renata: É razoável.

Entrevistadora: Razoável, né?

Renata: Razoável. Os três juntos... Os três juntos é mais difícil trabalhar.

Entrevistadora: Mais difícil. Uhum.

Entrevistadora: Mas você usa um ou outro?

Renata: Ou um ou outro.

Entrevistadora: Pra...

Renata: Geralmente mais a história.

Entrevistadora: Mais a história. Pra consciência fonológica especificamente?

Renata: Mais a história.

Entrevistadora: Histórias.

Entrevistadora: É, se fosse pra trabalhar os três juntos, os dois juntos, pra trabalhar exclusivamente a consciência fonológica, você acha assim que te faltaria um objetivo ou alguma coisa pra você encaixar?

Renata: Eu acredito que falte mais é a questão para encaixar no planejamento.

Entrevistadora: Uhum.

Renata: É muito... a maioria das vezes a gente encaixa mais uma música, uma história e deixa mais o objeto de lado.

Entrevistadora: Entendi.

Renata: Talvez seja algo que realmente precise ser trabalhado.

Entrevistadora: Você acha que se trabalhasse mais, melhoraria mais em alguma coisa? Ou assim é indiferente?

Renata: Sim, não, sim. Até porque é o visual, né? Que eles podem manipular.

Entrevistadora: Aham.

Entrevistadora: Então, Renata, é isso. Obrigada, viu?

Renata: De nada.

Entrevistadora: Agradeço a sua participação. Vou encerrar a entrevista agora.

Renata: Obrigada.

ANEXO IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – MP/Área de concentração: Desenvolvimento profissional e
educação / Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos da pesquisa

Caros pais e/ou responsáveis, a criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **“O uso de história e objetos: um caminho para promover o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 1º ano do EF I”**, de responsabilidade da pesquisadora Eliane Silva Santos Rodrigues, estudante do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília (UNB).

Sigilo dos dados

Você receberá todos as explicações necessárias antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que não serão divulgados seu nome e nem o da criança, sendo mantido o mais rigoroso sigilo de identidades durante todas as fases da pesquisa, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa e também serão mantidos em sigilo, por, no mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Local da pesquisa

A coleta de dados para a pesquisa será realizada na EC 46, Ceilândia/DF, na turma onde a criança estuda, escolhida para essa pesquisa por ser uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se dará por meio de entrevistas; gravações de áudios e vídeos, por meio de aparelho celular, de atividades em sala em momentos de contação de histórias e manipulação de objetos relacionados a essas histórias; por meio de registro de observações feitas pela pesquisadora dos comportamentos dos participantes

Riscos e cuidados

Ressalta-se ainda que, como toda pesquisa que envolve seres humanos pode trazer alguns riscos aos participantes, nessa pesquisa, os procedimentos de entrevistas, observações, gravação de vídeos e manipulação de objetos podem acarretar alguns riscos, tais como: ocorrência de algum problema ou imprevisto durante as gravações de vídeos; algum incidente ou imprevisto com algum dos objetos a serem usados pelas crianças; desistência, vergonha, timidez ou constrangimento de algum participante durante as gravações ou do docente durante a aplicação da entrevista. Dessa forma, as ações da pesquisadora serão limitadas, no sentido de assegurar que estes riscos sejam evitados ou minimizados, através das seguintes estratégias: explicação clara dos procedimentos a que os participantes serão submetidos e garantia de confidencialidade, sigilo e proteção da imagem e identidade; garantia de respeito aos valores éticos, morais, sociais, culturais, religiosos, hábitos, costumes dos participantes e de suas comunidades durante as observações e comunicações; planejamento das atividades com previsão de imprevistos, cuidados com o ambiente, com as atividades e com a escolha dos objetos; monitoramento integral durante a manipulação dos

□

materiais; minimização dos desconfortos que possam surgir; explicação e incentivo para que compreendam a importância da participação na atividade e adequação ou suspensão da participação do participante, a qualquer momento, caso se sinta constrangido ou não queira mais participar.

Benefícios da pesquisa

Mesmo diante dos riscos que possam surgir, espera-se que com esta pesquisa seja possível contribuir para aprimoramento nas atividades de alfabetização em turmas de 1º ano, promover estímulos ao planejamento do docente, ressignificar as atividades de alfabetização, mediante o uso de histórias e objetos em situações educativas para favorecer processo de leitura através do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças da turma.

Participação voluntária

Esclarecemos ainda que essa participação será voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, questionar, retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu filho a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, prejuízos ou perda de benefícios.

Contatos para informações

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa ou quiser fazer qualquer tipo de comunicação, você pode me contatar pessoalmente aqui no campo de pesquisa, através do telefone **61992671281** (whatsapp) ou pelo e-mail liapordosol@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de contato direto com os participantes e/ou divulgação por meio de plataformas de pesquisa, podendo ser solicitado pelos participantes ou acompanhados após publicação posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UNB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante
(pai e/ou responsável pela criança) _____

Assinatura da pesquisadora
(responsável pela pesquisa) _____

Brasília, ____/____/____ |

ANEXO V: Roteiro de observações



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

Roteiro de observações de situações educativas de alfabetização envolvendo histórias e materialidade em turma de 1º ano do Ensino Fundamental I

Data da observação:

Identificação e registro dos elementos e artefatos do ambiente que remete à literacia:

Identificação e registro das práticas percebidas que remete à literacia:

Identificação de gestos, falas e interações da professora com estudantes durante as atividades:

Descrição da atividade realizada/observada no momento:

Percebe-se que a atividade foi previamente planejada? Por quais motivos?

Há associação da história com processo de desenvolvimento da consciência fonológica nessa atividade?

Há uso de objetos na atividade nessa atividade? Com quais finalidades?

Há associação da história e dos objetos com processo de desenvolvimento da consciência fonológica nessa atividade?

Se sim, como a professora faz a mediação entre os objetos e as crianças e quais as respostas demonstradas pelos estudantes?

ANEXO VI: Termo de Assentimento



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

(De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, ofício circular nº 11/2023/CONEP/SECNS/DGP/SE/MS e com o Estatuto da criança e adolescente, artigos 2º e 4º)

Olá criança, você está sendo convidado a participar da pesquisa que tem um título um pouco difícil, mas que eu posso explicar melhor, se você tiver dúvidas. O título é “Protocolos, leitura compartilhada e materialidade: um caminho para promover o desenvolvimento da consciência fonêmica em crianças de 1º ano do ensino fundamental I”, realizada por Eliane Silva Santos Rodrigues e coordenada pelo professor Francisco Jose Rengifo Herrera.

Seus pais já permitiram que você participe da pesquisa, mas queremos saber se você também concorda, então vou lhe explicar os objetivos e as condições da pesquisa e você responde para mim se deseja participar.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as suas informações. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em plataformas de pesquisa, podendo ser divulgados em comunidades científicas mantendo todo o sigilo necessário em algumas informações, mas sem falar os nomes das crianças. Se você tiver qualquer dúvida pode pedir para seus pais me contatar aqui na escola, através do telefone 61992671281 ou pelo e-mail liapordosol@hotmail.com.

A pesquisa será feita em sua turma, aqui no Caic Bernardo Sayão, onde a sua professora e as crianças serão gravadas e observadas em suas atividades de alfabetização que envolvam histórias e uso de objetos. Os benefícios e objetivos da pesquisa estão descritos pelas imagens abaixo e serão lhe explicados melhor, caso tenha dúvidas:

Observação/gravação das atividades	Contação e manipulação de histórias	Manipulação de objetos	Como histórias e objetos podem me ajudar a ler melhor?

Para isso, serão usados celulares para gravar as aulas, em ambiente e momentos considerados seguros, mas é possível que ocorram alguns riscos, veja nas imagens:

Acidente com os objetos, tropeços ou quedas.	Que você sinta vergonha ou constrangimento e não queira participar mais.	Que você decida não querer participar mais da pesquisa.

Para que isso não aconteça tomaremos os devidos cuidados:

Cuidado com a escolha dos objetos e monitoramento das atividades.	Explicação de tudo que vai acontecer.	Respeito, acolhimento e compreensão das suas decisões.

Agora que você já entendeu o que vamos fazer, você quer participar da pesquisa?

--	--

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi as coisas positivas e negativas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois, a **Eliane Silva Santos Rodrigues** tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis e nos explicou tudo sobre a pesquisa.

Eu recebi uma via deste termo, a outra via ficará com a pesquisadora. Li o documento e concordei em participar da pesquisa.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

Brasília, DF, _____ de _____ de 2025

ANEXO VII: Roteiro da entrevista inicial



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

Roteiro da entrevista final com a professora de 1º ano do Ensino Fundamental I

1. Qual a sua percepção sobre o trabalho de pesquisa?
2. O que você achou do planejamento elaborado em conjunto com a pesquisadora?
3. Na sua opinião as atividades de intervenção e as fichas avaliativas contemplam os objetivos da pesquisa apresentados pela pesquisadora?
4. Você achou que as atividades são adequadas para trabalhar com as crianças do 1º ano do EF1? Quais mudanças ou adaptações você faria?
5. Você sentiu que a leitura compartilhada e o uso da materialidade contribuíram de alguma forma para a percepção da consciência fonológica ou fonêmica das crianças? Se sim, pode citar algum exemplo?
6. As atividades desenvolvidas proporcionaram alguma reflexão sobre sua prática de trabalho em relação a esses instrumentos utilizados? Se sim, em que sentido?
7. Após as intervenções com a pesquisadora, quais as dificuldades que você ainda percebe no ambiente escolar para trabalhar a leitura compartilhada e a materialidade em sala?

ANEXO VIII: Transcrição da entrevista final



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP
Área de concentração: Desenvolvimento profissional e educação
Área de conhecimento: Ciências Humanas - Educação

Transcrição da entrevista final com a professora de 1º ano do Ensino Fundamental I

Entrevistadora: Boa tarde professora! Olha, eu queria te perguntar qual é a sua percepção, qual é a percepção que você teve, sobre o trabalho que a gente desenvolveu na sua turma. No geral, qual sua percepção, o que você queria falar, suas observações. Pera isso é um pouquinho, pera isso é um pouquinho, vou repetir tudo isso de novo, pera aí. É porque eu tô com fone e essa parte aqui eu quero que fique gravado. Tá me ouvindo?

Professora: Estou! Baixinho, mas estou.

Entrevistadora: Aumentei! Melhorou? Ai, calma aí pra pergunta. Ah, vou te fazer a pergunta de novo, professora, qual é a sua percepção, assim, a sua visão, a sua observação e sobre o trabalho que a gente realizou na sua turma?

Professora: Olha, foi um trabalho excelente. Principalmente essa questão da devolutiva. Então, as vezes a gente faz aquele trabalho, mas a gente sabe como o aluno chega muitas vezes lá no final do ano, né? Lendo, se chega lá alfabética, alfabetizada. Também é consciência, pra uma intervenção, a diferença que faz na vida dele, uma intervenção de uma letra, de uma palavrinha, de demonstrar essa questão dos objetos, de fazer todo esse trabalho, mesmo de formiguinha. E ter essa devolutiva é sensacional.

Entrevistadora: E mostra pra gente, é um caminho certo, né? Estamos caminhando, trilhando ali, devagar, mas é certo, né? Eu tô fazendo um bom trabalho, né? E do planejamento, aquele planejamento? Que lembra que eu te falei que ele é meio sistemático? Em tese, é detalhado, inclusive apresentei um trabalho semana passada, pra autora daquela metodologia do quadro que a gente detalhou lá. Que eu te mostrei, falei, a gente foi olhando e você foi me dando feedback. Ele é assim muito minucioso e detalhista, e também não é pensado pra você se aplicar todo dia como eu tinha falado com você? Mas assim, em situações mais pontuais e se a gente pudesse dar uma resumida e colocar ele uma vez na semana ou de 15 dias com a atividade específica, como você que teve resultado? Na sua turma, ali uma coisa mais pontual, talvez uma prática mais recorrente a gente conseguir se colocar ele tem um resultado bom, também um pouquinho mais rápido, como você até falou agora, né? Às vezes é mais lento. Mas, às vezes não é uma coisa pontual, mais específica, a gente tem um resultado mais rápido. Esse tipo de planejamento que a gente elaborou ali é meio que em conjunto, né? Que que você acha dele?

Professora: Eu gosto aí bastante, principalmente ele foi aplicado ali no início do ano. Dá pra fazer esse mês no trabalho depois ali no segundo semestre também, mas no início eu acho muito bacana, porque muitos nem se quer conhecer as letras, né? No caso do “D” e outros meninos, dias às vezes conhece, ainda conhece, sabe que é uma letra, mas não sabe o nome. Então tem que fazer mais, principalmente nesse primeiro semestre. E já no segundo, né? Fazer o trabalho mais puxado, progressão das palavras e aumentando o grau de dificuldade pra eles.

Entrevistadora: E você já faz um trabalho muito pontual de consciência fonológica, né? Talvez, uma vez por mês, né? Uma vez no semestre pra dar uma puxada, uma acelerada.

Professora: Exatamente. E a questão do livro, o livro escolhido foi excelente, né? E eu lembrei que também até aquele livro do seu alfabeto? Sim. Que sai? Também, né? As outras questões aí já venham R&E, né? Sim, as dificuldades, né? Talvez um semestre fizesse uma sistemática com esse, já trabalhando as dificuldades, né? Seriam uma opção boa.

Entrevistadora: Na sua opinião, as atividades de intervenção e as fichas avaliativas, que é o pré-teste, o pós-teste? Contemplam os objetivos da pesquisa apresentado pela pesquisadora? Você acha que eles foram suficientes pra gente alcançar os objetivos? Os meus objetivos principais eram mostrar ou comprovar que a associação de histórias e objetos pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica? Então você acha que o planejamento e aquelas fichas são suficientes, são bons?

Professora: Sim, foram ótimas! Tanto das fichas como do manuseio dos materiais, né? Tinha que pegar o livrinho que você deixou lá pra mostra cultural e aí eles, muitos deles ainda lembram. Tia isso aqui, eu fiz aquela tia, então pra eles foi marcante, né? Um trabalho, principalmente com esse material diferente, né?

Entrevistadora: E as atividades pra criança do primeiro ano? A gente avaliou. Elas ajudaram a construir e avaliar isso?

Entrevistadora: Acho que são adequadas pro primeiro. Eu vi que eles não tiveram muitas dificuldades, né?

Professora: Não é? Olha aquela da escrita espontânea, ainda colocado letrinhas que era da palavra mesmo, não achei tão difícil assim. Foi favorável mesmo ali para o primeiro ano.

Entrevistadora: A adaptação e a quantidade de atividades? Uma por dia, mas com várias atividades diferentes e uma de folha só. É o suficiente pra que eles entendam mesmo?

Professora: Sim, eu gostei.

Entrevistadora: E meu professor até queria que tirasse a folha, porque ele é um pouquinho contra o material tradicional. Aí ele não, ela já vai usar folha no dia a dia, não leva a folha, não. Mas eu queria que eles construíssem a letra, com materiais.

Professora: Mas eles não tiveram dificuldades.

Entrevistadora: Muitas vezes eles já pensam, mas a gente não vai fazer nada! E não tem registros. Tem a hora de conversa, mas pra eles tem que registrar com lápis, borracha e papel. Até para a gente mesmo enquanto professores, às vezes é difícil, parece que tem que ter, se não, não está completa. Você sentiu que a leitura é compartilhada e a materialidade, contribuiu de alguma forma para percepção da consciência fonológica ou fonológica das crianças?

Professora: Sim, Pode ser marcante. Eu acredito que sim. Na questão do ipê, eles estão acostumados com o “I” de igreja ou da iguana e é tudo assim, não é muito igual. Quando perguntei do ipê, para eles foi assim, olha, isso a gente viu, é o ipê? A gente fala da árvore e tudo, então para eles acho que esse momento é de ver o ipê como algo próximo, como referente e tem essa palavra nova, foi valiosa, não é?

Entrevistadora: Bom, as atividades foram desenvolvidas para proporcionar alguma reflexão sobre a sua prática de trabalho em relação ao uso desses instrumentos. Isso aconteceu, se sim, em que sentido ou como?

Professora: Ah, a gente usa o dia objeto é ótimo, né? Quando você faz ali a caixa, você traz para eles, eu acredito que principalmente no primeiro ano, aí vem a diferença da educação infantil com o primeiro ano, da educação infantil a gente usa muito, muito brinquedo, da noite pro dia, quando chegando no primeiro ano, são muitos livros. Acaba que é muito folha. Então, o livro que você tem que usar, então se muitas vezes você fica preso ao material, que é o livro. Ao planejamento da escola, que tem que seguir.

Entrevistadora: E ao planejamento da escola, né? Que tem que seguir.

Professora: Exatamente, tem um planejamento da escola, quando você faz uma atividade ali um pouco diferente, tem que ser tudo muito rápido, que temos outros conteúdos, que você tem que dar continuidade, assim. Porque estamos, assim e o material diferente, na aula, o objeto, a gente percebe quando qualquer coisa que a gente leva de diferente, eles ficam olhando. Naquele dia, né? Você trouxe a caixa, você trouxe a história diferente, tudo, é mais marcante, né?

Entrevistadora: A história você já usa muito, né? O déficit está só lá no uso de objetos mesmo, né?

Professora: É, mas no uso do objeto. A história agora, como a gente está com um projeto de leitura na escola, aí toda semana, aí para a sala de leitura, e cada um tem sua sacolinha, né? Aí pega a sua sacola e escolhe o seu livro, aí vai para casa, aí às vezes vai com atividade, às vezes só com o livrinho, e assim vai.

Entrevistadora: E por último, após as intervenções com a pesquisadora, quase as dificuldades que você ainda percebe no seu ambiente escolar, para trabalhar com a leitura compartilhada e a materialidade em sala?

Professora: Mas acho que a maior dificuldade é conciliar o tempo, do tempo e o conteúdo, acredito que seja nem a maior dificuldade. Eu acredito que seja, a maior dificuldade seja essa, porque, assim, são vários projetos, várias coisas, aí você ainda tem que ir para encaixar mais um. Eu acho que é o mais, digamos que é mais complexo.

Entrevistadora: Então, Renata é isso, eu quero te agradecer, assim, de todo o meu coração pela contribuição, pela ajuda, pela parceria. Eu tentei em dois lugares diferentes, mas o Senhor quis que eu vi esse para cá e agora eu vejo assim que foi uma ótima escolha, né? No começo, a gente fica muito constrangido de entrar na sala do professor, eu como professor eu sei como é um pouco difícil. E como pesquisador, fiquei muito constrangida, também, com vergonha, uma sensação de que está interrompendo atrapalhando, mas eu quero te agradecer de todo o meu coração, viu? Eu acho assim, que a minha pesquisa e meu professor me elogiou muito ainda hoje. Ele falou assim, sua pesquisa é linda, sua pesquisa tem muita coisa, muito detalhe, muitas riquezas, coisas que, como você é professora como eu, a gente sabe que isso aí acontece milhões de vezes todos os dias na sala, essas falas, essas pérolas dos alunos, a sua intervenção, mas que quando a gente leva, leva para o mundo da pesquisa e mostra a sala, como essa intervenção aconteceu, o que professor fez, esse resultado e a gente registra no mundo científico que esse trabalho dá certo. Então assim, a minha pesquisa não teria sido tão abençoada, tão bem sucedida, se não fosse a parceria que eu tive com você, o coração aberto que você teve para mim, a sua ajuda, jamais teria sido bem sucedido assim.

Professora: E quando falam assim, ela vai ter que falar assim, tá bom, mas a gente também não tem a dimensão do que é, né? É novo para você, para mim também. Então, a pessoa pode ficar, mas a gente não tem essa dimensão, né? A noção do que é um trabalho, ali a sua turma, de como faz ali de uma pesquisa, né?

Entrevistadora: Sim, agora vai para o mundo acadêmico, meu amor, lá vai estar que esse trabalho foi positivo e favorável em uma turma, e a sua turma!! Esses alunos assim são fofos, me ajudaram muito, e assim, o que eu ia falar? É um dos meus objetivos, o princípio era que o professor refletisse sobre a prática e você está trazendo aqui para mim na entrevista, né? Que foi possível refletir e outra, uma das coisas que o professor mais elogiou no meu trabalho que ele disse que não tinha nos outros trabalhos, foi essa parceria que a gente teve. Em todos os momentos, eu coloquei para o professor que você construiu comigo, a professora construiu comigo e ele falou que isso aqui é uma coisa sim riquíssima, da professora entender o sentido da pesquisa e construir com pesquisador, né? Então você tem grande parte nessa construção comigo, viu? E eu queria te agradecer muito. Ah, eu quero agradecer, por ter sido escolhida com você, por Deus. E nós encerramos aqui.

Entrevistadora: Ah, quando eu tiver mais ou menos pronto a conclusão, as discussões, eu te mando para você dar uma olhada, você dar uma apreciada, para você ver mesmo escrito e materializado aquilo que a gente viveu, viu? E qualquer coisa que você precisar de mim, se quiser entrar e depois, estamos aqui para te ajudar.

Professora: Sim, se precisar de mim, pra qualquer coisa, viu? Conta comigo.

Entrevistadora: Ah, com certeza. Se quiser que eu vá lá fazer, contar uma história, fazer um trabalho, planejar alguma coisa, conta comigo.

Professora: Pode deixar, com certeza

Entrevistadora: Eu falei com a Alione, se ela quiser que a gente apresente lá os resultados, né? Que agora já podia, ela diz que ia me falar, mas acho que nessa correria de final de ano acabou que nem deu certo, quem sabe ano que vem em outro momento, né?

Professora: É eu acho que daqui, minha amostra cultural vai dia 8, 2h. Que daqui para a gente é só daquele jeito, no final de ano.

Entrevistadora: Que bacana! Então tá bom, né? Fica com Deus, viu!

Professora: um abraço!

ANEXO IX: Tabela de ações, categorias e indicadores das sessões

Ações, categorias e indicadores da Sessão 1

AÇÕES DA PROFESSORA			
Categoria	Cor	Indicadores	Descrição
1. Mediações da professora sobre o ambiente da tarefa (P-AT)		P-ATOrganização	Organiza o espaço físico para a tarefa
		P-ATApresentação	Anuncia a atividade, apresenta informações sobre a tarefa
		P-ATTransição	Conduz mudanças de uma fase para outra
		P-ATPares	Conduz a aprendizagem em pares ou em grupo
		P-ATNãoMediação	Não faz mediações específicas para esse momento
		P-ATEstímulo	Estimula observações sobre o ambiente e seus componentes
		P-ATPergunta	Faz perguntas que estimulam as observações sobre o ambiente e seus componentes
		P-MOValidação	A professora valida as respostas sobre o ambiente
2. Mediações da professora sobre/com o Objeto (P-MO)		P-MOVínculo	Cria o vínculo entre Objeto-Referente
		P-MOFunções	Instiga sobre Funções e Usos do Objeto
		P-MONome/Letra	Destaca o Nome do Objeto como Unidade Linguística ou sua letra inicial
		P-MOPares	Estimula a aprendizagem em pares
		P-MONãoMediação	Não há mediações da professora sobre os objetos nesse momento
		P-MOEstímulo	Estimula observações sobre os objetos
		P-MOMediação	Mediações da professora sobre o ambiente e objetos
		P-MOPergunta	Faz perguntas que estimulam nomeação dos objetos e percepção de suas funções
		P-MOValidação	A professora valida as respostas sobre os objetos
AÇÕES DA CRIANÇA			
3. Ações da criança sobre Engajamento e reconhecimento da Tarefa (C-ET)		C-ETExpectativa	Demonstra expectativa em relação à montagem do ambiente da tarefa
		C-ETAtenção	Demonstra atenção sustentada na história contada (Varal das Letras)
		C-ETAntecipação	Manifesta antecipação em relação aos aspectos do ambiente
		C-ETAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas para compreender aspectos do ambiente
		C-ETNãoCompreensão	Não há ações/demonstrações de compreensão pela criança nesse momento
		C-ETCuriosidade	Manifesta curiosidade em relação aos aspectos do ambiente em relação aos aspectos do ambiente
		C-ETAssociação	A criança identifica elementos do ambiente e associa com as atividades anteriores
		C-ETNãoEngajamento	Não há ações/demonstrações de engajamento pela criança no ambiente da tarefa nesse
		C-ETResponde	Responde corretamente as perguntas ou intervenções sobre o ambiente ou história
4. Ações da criança sobre Associação		C-FOAssociação	Faz associação e vínculos do ambiente e dos objetos com a história

		C- FOAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas nesse momento
		C- FOFunção	Atribui função ou características de uso convencional ou simbólico ao objeto
		C- FOReflexão	Reflete sobre função, características, uso e nome dos objetos
		C- FOReflexão2	Reflete sobre as características e elementos do ambiente
		C- FORespondem	Respondem positivamente sobre função, características, uso e nome dos objetos
		C- FOIdentificação	Identifica e Nomeia os objetos
		C- FONãoProcessamento	Não demonstra processamento ou compreensão da funcionalidade dos objetos nesse momento

Ações, categorias e indicadores da Sessão 2

AÇÕES DA PROFESSORA			
Categoria	Cor	Indicadores	Descrição
1. MEDIÇÕES DA PROFESSORA		MEDIÇÕES COLETIVAS DA PROFESSORA	Mediações feitas pela professora para todas as crianças
		MEDIAÇÃO COLETIVA E/OU INDIVIDUAL DA PROFESSORA	A professora faz mediações coletivas ou individuais
		MEDIÇÕES INDIVIDUAIS DA PROFESSORA	A professora faz mediações individuais para uma criança nesse momento
1.1. Mediações da professora sobre/com o Objeto (P-MO)		P-MOVínculo	Cria o vínculo entre Objeto-Referente
		P-MOFunções	Instiga sobre Funções e Usos do Objeto
		P- MONome/Letra	Destaca o Nome do Objeto como Unidade Linguística ou sua letra inicial
		P-MOPares	Estimula a aprendizagem em pares
		P-MONãoMediação	Não há mediações da professora sobre os objetos nesse momento
		P-MOEstímulo	Estimula observações sobre os objetos
		P- MONome/Letra1	Cria o vínculo entre letra, objetos e a história contada
1.2. Mediações da professora para a Consciência Fonêmica (P-CF)		P-CFIsolamento	Focalização e Isolamento do Fonema Inicial
		P-CFPonte	Ponte Fonema-Grafema (Som-Letra)
		P-CFPares	Estimula a aprendizagem em pares
		P-CFNãoMediação	Não há mediações sobre a consciência fonêmica nesse momento
		P-CFEstímulo	Provoca e Estimula para Generalização da Consciência Fonêmica
		P-CFEquívoco	A professora faz mediação diante do equívoco da criança
		P-CPonte2	Faz ponte entre fonema-grafema-palavra-objeto
		P-CFPergunta	A professora faz pergunta para estimular respostas referentes às competências linguísticas
		P-CFValidação	A professora valida a resposta da(s) criança(s)
		P-CFMediação1	A professora faz mediações individuais sobre a consciência fonêmica nesse momento
		P-CFMediação2	A professora faz mediações coletivas sobre a consciência fonêmica nesse momento
AÇÕES DAS CRIANÇAS			
2. AÇÕES DAS CRIANÇAS		C-ETExpectativa	Demonstra expectativa em relação à montagem do ambiente da tarefa

		C-ETAtenção	Demonstra atenção sustentada na história contada (Varal das Letras)
		C-ETAntecipação	Manifesta curiosidade ou antecipação em relação aos aspectos do ambiente
		C-ETAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas para compreender aspectos do ambiente
		C-ETNãoEngajamento	Não há ações/demonstrações de reconhecimento e/ou engajamento pela criança nesse momento
2.1 Ações da criança sobre o campo semântico e da Funcionalidade dos Objetos (C-FO)		C-FOIdentificação2	Identifica o objeto pelo seu fonema ou grafema
		C- FOFunção	Atribui função ou características de uso convencional ou simbólico ao objeto
		C- FOVínculo	Faz vínculos dos objetos com a história contada
		C- FOAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas nesse momento
		C-FONãoProcessamento	Não demonstra processamento ou compreensão da funcionalidade dos objetos nesse momento
		C- FORReflexão	Reflete sobre função, características, uso e nome de outros elementos
		C-FONãoIdentificação	Não demonstra identificação dos objetos ou de suas funções nesse
		C-FONãoResponde	Não responde à pergunta
		C- FORReflexão2	Reflete sobre a pergunta ou comentários feitos pela professora
		C-FOEquivoco	Responde equivocadamente à pergunta sobre fonema/grafema/objeto nesse momento
		C- HMInteração	A criança interage com a professora compreendendo suas intervenções
		C-FOIdentificação	Identifica os objetos solicitados
		C-FONãoAssociação	Não há associa entre fonema, grafema e objeto nesse momento
		C-FOUso	Faz uso da mediação recebida
		C-FOAssociação	A criança faz associa correta entre fonema, grafema e objeto nesse momento
2.2. Ações da criança que demonstram Competências Metalinguísticas (C-HM)		C- HMIsolamento	Isola e Pronuncia o Fonema Inicial do nome do objeto
		C- HMIdentificação	Identifica no varal ou na atividade a letra correspondente ao fonema
		C-HMGeneralização	Generaliza ou encontra outros itens com o mesmo fonema ou grafema
		C-HMAuxílio	Necessita, recebe ou pede auxílio de colegas
		C- HMNãoDemonstração	Não há demonstrações de desenvolvimento das competências metalinguísticas nesse momento
		C-HMEquivoco	Responde de forma equivocada ou não atende à demanda
		C- HMNãoFazPonte	Não identifica no varal a letra correspondente ao fonema, nem faz ponte grafema-fonema
		C- HMNomeia	Nomeia a letra solicitada e/ou a associa ao objeto
		C- HMIdentificação2	Identifica na atividade outro elemento com a mesma letra inicial
		C- HMIdentificação3	Identifica o fonema, letra ou objeto perguntado
		C- HMAssociação	A criança faz associação correta entre fonema, grafema e objeto
		C- HMInteração	A criança interage com a professora compreendendo suas intervenções
		C- HMNãoResponde	Não há respostas para as perguntas ou mediações feitas
		C- HMReflexão	A criança reflete sobre as perguntas ou mediações feitas pela professora
		C- HMUso	A criança faz uso das mediações recebidas pela professora

Ações, categorias e indicadores da Sessão 3

AÇÕES DA PROFESSORA			
Categoria	Cor	Indicadores	Descrição
1. MOMENTOS		MOMENTO 1 - Mediações iniciais sobre objeto, letra e som	Faz mediações iniciais sobre objeto, letra e som
		MOMENTO 2 - Escolha do objeto pela criança	Escolha do objeto pela criança
		MOMENTO 3 - Identificação da letra pela criança	Escolha do objeto pela criança
		MOMENTO 4 - Formação da letra pela criança	A criança forma a letra inicial do nome objeto escolhido
		MOMENTO 5 - Identificação de outro elemento com a mesma inicial pela criança	A criança identifica outro elemento com a mesma letra inicial do objeto escolhido
		MOMENTO 6 - Recorre à memória para identificar outro elemento	A criança recorre à memória para identificar outro elemento com a mesma letra além da atividade de registro
		MOMENTO 7 - Mediação individual da professora e associação pela criança	A professora faz a mediação individual e a criança associa fonema e letra a outro elemento fora da sala
		MOMENTO 8 - Verbalização da aprendizagem pela criança	A criança verbaliza a aprendizagem ocorrida após mediação
		MOMENTO 9 - Externalização da escrita pela criança	A criança externaliza a escrita da palavra de forma livre
		MOMENTO 10 - Finalização da atividade de registro pela criança	A criança finaliza completamente a atividade
1 e 4. Mediações da professora sobre/com o Objeto (P-MO)		P-MOVínculo	Cria o vínculo entre Objeto-Referente
		P-MOFunções	Instiga sobre Funções e Usos do Objeto
		P- MONome/Letra	Destaca o Nome do Objeto como Unidade Linguística ou sua letra
		P-MOPares	Estimula a aprendizagem em pares
		P-MONãoMediação	Não há mediações da professora sobre os objetos nesse momento
		P-MOEstímulo	Estimula observações sobre os objetos e/ou suas funções
		P- MOPergunta	A professora faz pergunta sobre nome, características ou funções dos objetos
		P- MOValidação	A professora valida a resposta da(s) criança(s)
		P- MOInclusão	A professora inclui uma criança em específico na mediação
2 e 4. Mediações da professora para a Consciência Fonêmica (P-CF)		P-CFIsolamento	Focalização e Isolamento do Fonema Inicial
		P-CFPonte	Ponte Fonema-Grafema (Som-Letra)
		P-CFPares	Estimula a aprendizagem em pares
		P-CFNãoMediação	Não há mediações sobre a consciência fonêmica nesse momento
		P-CFEstímulo	Provoca e Estimula para Generalização da Consciência Fonêmica
		P-CFEquívoco	A criança se equivoca ou não atende a demanda da professora
		P-CFPonte2	Faz ponte entre fonema-grafema-palavra-objeto
		P-CFValidação	A professora valida a resposta da(s) criança(s)
		P-CFPergunta	A professora faz perguntas que provocam e estimulam Consciência Fonêmica
3 e 4. Ações da professora para a Externalização e Registro (P-ER)		P-CFInclusão	A professora inclui uma criança em específico na mediação para a Consciência Fonêmica
		P-ERInstrução	Dá instruções para a Tarefa de Registro

		P-ERScaffolding	Faz - Scaffolding durante a Produção
		P-ERValidação	Valida as Produções da criança
		P-ERNãoMediação	Não há mediações sobre a atividade de registro nesse momento
		P-ERPares	Estimula a aprendizagem em pares nesse momento
		P-EREstímulo	Estimula ao desenvolvimento da escrita
AÇÕES DA CRIANÇA			
5 e 8. Ações da criança sobre o campo semântico e da Funcionalidade dos Objetos (C-FO)		C-FOIdentificação	Identifica e Nomeia corretamente os objetos
		C-FOFunção	Atribui função ou características de uso convencional ou simbólico ao objeto
		C-FOVínculo	Faz vínculos dos objetos com a história contada
		C-FOAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas nesse momento
		C-FONãoProcessamento	Não demonstra processamento ou compreensão da funcionalidade dos objetos nesse momento
		C-FOReflexão	Reflete sobre função, características, uso e nome de outros elementos
		C-FOResponde	A criança responde corretamente sobre função, características, uso e nome de outros elementos
		C-FOEngajamento	A criança se engaja e participa da tarefa nesse momento
6 e 8. Ações da criança que demonstram Competências Metalinguísticas (C-HM)		C-HMIsolamento	Isola e Pronuncia o Fonema Inicial do nome do objeto
		C-HMIdentificação	Identifica no varal ou na atividade a letra correspondente ao fonema
		C-HMGeneralização	Generaliza ou encontra outros itens com o mesmo fonema ou grafema
		C-HMAuxílio	Necessita, recebe ou pede auxílio de colegas
		C-HMNãoDemonstração	Não há demonstrações de desenvolvimento das competências metalinguísticas nesse
		C-HMEquívoco	Responde de forma equivocada ou não atende à demanda
		C-HMNãoFazPonte	Não identifica no varal a letra correspondente ao fonema, nem faz ponte grafema-fonema
		C-HMNomeia	Nomeia o objeto ou a letra solicitada
		C-HMIdentificação2	Identifica na atividade outro elemento com a mesma letra
		C-HMIdentificação3	Identifica na sala ou de memória outro elemento que tem a mesma letra inicial
		C-HMPonte	A criança faz ponte entre fonema, grafema e/ou ao nome do objeto
		C-HMEngajamento	A criança se engaja e participa da tarefa nesse momento
		C-HMResponde	A criança responde corretamente à pergunta ou demanda solicitada
		C-HMNãoResponde	A criança não responde corretamente à pergunta ou demanda solicitada
		C-RETentativa	Tenta formar ou forma a letra com materiais concretos diferenciados
7 e 8. Ações da criança que demonstram externalização ou registros de escrita (C-RE)		C-REEscrita	Escreve espontaneamente letras ou palavras (Fonética ou Convencional)
		C-REVerbalização	Verbaliza diferentes sons ou fonemas durante o registro
		C-REAuxílio	Oferece, recebe ou pede auxílio de colegas nesse momento
		C-RENãoExternalização	Não há externalização ou registros de escrita pela criança nesse momento

		C-RETentativa2	A criança se engaja e participa da tarefa nesse momento
		C-REEngajamento	A criança se engaja e participa da tarefa nesse momento
		C-REResponde	A Criança responde corretamente à pergunta ou demanda solicitada
		C-RENãoResponde	A Criança não responde corretamente à pergunta ou demanda solicitada
		C-RENãoIdentifica	A Criança não identifica o fonema ou o grafema solicitados

ANEXO X: Produto técnico



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE - MP

PROTOFONE

Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica

Eliane Silva Santos Rodrigues e Francisco José Rengifo-Herrera

Brasília, DF, 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGGE - MP

PROTOFONE

Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica

(BASEADO NA ANÁLISE COGNITIVA DE TAREFAS - ACT)

Uma proposta de Planejamento sistemático de Situações Educativas de literacia, que envolvam o uso da Leitura Compartilhada e Materialidade, para desenvolvimento específico das Consciências Fonológica e Fonêmica

Autores: Eliane Silva Santos Rodrigues e Francisco José Rengifo-Herrera

Pertence a: _____

APRESENTAÇÃO

Caro educador...

Este protocolo pedagógico é o produto técnico gerado como fruto de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UnB), realizada no período de 2024-2026, que investigou o uso da Leitura Compartilhada - LC (através de histórias) e da Materialidade (por meio de objetos) como estratégia pedagógica para favorecer o desenvolvimento fonêmico de crianças, em processo de literacia.

A pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano do EF 1. O planejamento que foi construído, com base na Análise Cognitiva de Tarefas – ACT (Newell & Simon, 1972; Otálora, 2019) e outros preceitos, se compunha do uso de uma história e dos objetos retirados dela. Os resultados da aplicação permitiram analisar que a Situação Educativa (SE) planejada, de forma minuciosa e intencional, interferiu exponencialmente no aumento dos níveis de desempenho fonêmico das crianças da turma. Além de favorecer também, a emergência de outros processos cognitivos, como a identificação e nomeação de objetos, compreensão e apropriação de suas dimensões semióticas, a ampliação do desempenho linguístico, da oralidade e de outras habilidades.

Os pressupostos teóricos e metodológicos priorizados para essa construção consideram essencialmente a proposta feita por Rodríguez (2012), que indica que os usos convencionais dos objetos parecem favorecer a emergência de permanências. Para Rodríguez, a permanência proporcionada pelo uso de um objeto, mesmo que com propriedades físicas muito diferentes (como por exemplo, crianças no primeiro ano e meio de vida, usando vários tipos de colheres), permite que a criança defina uma diversidade de categorias ao redor do objeto. A autora indica que existiria, então, a possibilidade de pensar que a formação de conceitos estaria vinculada à história do consenso sobre as funções dos objetos na vida cotidiana, ou seja, “seria impossível imaginar um mundo de conceitos completamente dissociado das práticas normativas que envolvem os objetos” (Rodríguez, 2012, p. 127).

Diante dessa proposta, começaram a surgir algumas hipóteses no Grupo Infância sobre como pensar sobre esse processo em outros momentos, inclusive no contexto escolar. Assim, os trabalhos desenvolvidos no contexto do grupo, coordenados pelo Professor Francisco Rengifo-Herrera, (Ver Rengifo-Herrera, 2026) passaram a apontar à ideia de introduzir o uso de objetos cotidianos, como mediadores semióticos das crianças, nas situações educativas, criando uma âncora que favorece o desenvolvimento de processos cognitivos associados com a literacia.

Foi a partir dessas ideias discutidas com a autora em 2019, durante sua visita à Universidade de Brasília, e dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo que surgiram as primeiras possibilidades de relacionar os processos de literacia emergente e literacia com a pragmática dos objetos. A partir desses elementos começaram as primeiras pesquisas com crianças de 4 a 5 anos envolvendo o uso de objetos e o vínculo com aspectos relacionados com a consciência fonêmica.

Na sequência, os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Infância a partir de 2022 permitiram a construção de um acervo de evidências importante (Barros-Santos, 2023, Goulart-Mourão 2024, Goulart-Mourão e Rengifo-Herrera, 2025; Rodrigues, 2026) sobre o tema. Deste modo, tanto a consciência fonológica como a fonêmica começaram a guiar nosso interesse. Especialmente a partir de criar novas formas de trabalho em sala de aula.

Seguindo essas perspectivas e considerando todos os dados e resultados extraídos da referida pesquisa de mestrado, foi possível criar como produto técnico ao final do estudo um **Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica**, o qual denominamos de **PROTOFONE**. Seu objetivo principal é permitir que o educador, por meio desse instrumento, possa compreender, desenvolver planejamentos (de forma intencional e sistemática) e aplicar de forma prática conceitos, estratégias ou atividades que promovam o desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica nas crianças, através do uso da LC e da materialidade cotidiana.

Sua estrutura, baseada nas ideias que surgem de diferentes perspectivas sobre a Análise Cognitiva de Tarefa (ACT), vinculadas com a Pragmática dos Objetos e com modelos iterativos de intervenção inspirados no Research Base Design, se configura como uma proposta de modelamento e implementação do planejamento, porém a partir de um olhar eficiente e mediante a criação de situações educativas. Pois, apesar de sua estrutura sistemática e minuciosa, pôde ser adaptado a cada contexto, partindo dos interesses e necessidades da prática docente e possibilitando a sistematização das etapas de planejamento, definições e procedimentos para construção e análise das tarefas a serem desenvolvidas em sala. Tanto para nortear ações e intervenções específicas e mais estruturadas, como para criação de SE que envolvam uma diversidade de conteúdo.

Deste modo, essa pesquisa divulga a criação do **PROTOFONE** como um protocolo de planejamento voltado, mais especificamente, para o desenvolvimento de estratégias para estimular a consciência fonêmica em crianças dos anos iniciais. Se tornando assim, a mais recente proposta de uma zaga de inovações do Infância que fornecem evidências sobre as relações dos objetos cotidianos com a organização da consciência fonológica e fonêmica em processos, tanto de literacia emergente quanto de literacia.

Cabe destacar que o **PROTOFONE** tem cunho autorreflexivo e foi baseado nas compreensões e descobertas compartilhadas juntamente com a professora e com as equipes que participaram do planejamento, o que lhe confere um caráter real das experiências e realidades vividas em sala.

Salientamos por fim que, não se trata de propor o protocolo como receita pronta ou um manual com passos a seguir, mas sim como um instrumento que favoreça a ampliação do leque de possibilidades práticas entro da formação e para a aplicação prática por parte do professor. O alvo é permitir que ele desenvolva estratégias que o levem à expertise e estabelecimento de culturas de registro no âmbito do planejamento, da implementação, da avaliação e da sua própria retroalimentação, mediante a criação de situações educativas mensuráveis e, a partir dos seus próprios critérios.

SUMÁRIO

Introdução	5
Pressupostos epistemológicos e teóricos	6
Tabelas de planejamento	8
O PROTOFONE - Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica	15
Considerações finais	17
Anotações	19
Referências bibliográficas	20

INTRODUÇÃO

Um protocolo é definido como um conjunto de diretrizes, procedimentos e acordados e levados em conta por todos participantes de um contexto, diante de determinadas situações. Por suas características de generalização de etapas e procedimentos, os protocolos se coadunam com os princípios da ACT e podem ser facilmente aplicados no ambiente pedagógico, favorecendo a elaboração de um planejamento mais estruturado e organizado.

Nesse caso, o Protocolo Pedagógico se configura como um instrumento de planejamento mais sistemático, detalhado e com itens pré-estabelecidos, prioriza estratégias específicas, variando em seus objetivos e sendo passível de alterações de acordo com as peculiaridades, dimensões ou contextos em que será aplicado.

À luz desse conceito e baseado em todos os processos possibilitados pela pesquisa de mestrado mencionada, o protocolo aqui construído e apresentado, foi denominado **PROTOFONE** (Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica). Ele tem sua composição baseada em importantes referenciais epistemológicos e teóricos, como a Pragmática do Objeto, os quais serão comentados mais a frente, no intuito de auxiliar na compreensão das várias dimensões que o compõem.

O **PROTOFONE** foi o instrumento elaborado durante a pesquisa para planejamento da SE que foi aplicada no contexto pesquisado. Sua estrutura favoreceu uma intervenção pontual por meio do estabelecimento, da organização e da realização sequencial das atividades planejadas. Contemplando também, a aplicação de estratégias pedagógicas específicas voltadas para a compreensão da história contada, para o uso da materialidade e para o desenvolvimento de percepções fonêmicas.

A aplicação completa da SE na turma evidenciou sua aplicabilidade e viabilidade para uso em turmas de primeiro ano do EF1. A possibilidade de previsão de níveis de dificuldades ou especificidades das crianças e o estabelecimento das possíveis intervenções garantiram mais segurança na aplicação e ampliação dos resultados esperados.

Diante dessas evidências, o **PROTOFONE** se configura como uma rica proposta de planejamento que, apesar de suas minúcias e propostas voltadas para turmas de 1º ano, pode ser facilmente inserida em outros anos. Sua utilização não se limita também a turmas isoladas, mas para projetos que envolvem toda a escola, inclusive para intervenções mais específicas e pontuais, como Reagrupamentos Interclasses, Avaliações Diagnósticas ou

aplicação de Testes da Psicogênese, procedimentos bastante comuns em escolas públicas de EF1 do DF.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICOS

As principais bases epistemológicas priorizadas na construção do **PROTOFONE** estão ancoradas essencialmente nos princípios da Pragmática do Objeto, que considera conceitos do construtivismo genebrino relacionados ao desenvolvimento infantil e a relação das crianças com o contexto e materialidade presente.

Para além desses conceitos, a ampliação do olhar da Pragmática para novas perspectivas de desenvolvimento infantil considera também os objetos como parte da cultura material. Uma vez que não podem ser reduzidos apenas a uma “realidade física”, mas são usados na vida diária para fins práticos e públicos (Rodríguez et al. 2025).

Nesse sentido, os pressupostos epistemológicos da Pragmática considerados importantes para construção desse protocolo destacam, essencialmente: a priorização de construção de dados oriundos de estudos e observações das crianças em contato com a materialidade, nos contextos cotidianos; os significados atribuídos aos objetos e as ações das crianças com eles, como fonte de conhecimento e desenvolvimento cognitivo e; o aprofundamento das observações dos processos triádicos adulto-objeto- criança, por meio de análises microgenéticas (Rodríguez et al. 2025).

No que se refere aos pressupostos teóricos, o protocolo preconiza autores que abordam os conceitos Literacia, Situações Educativas, Leitura Compartilhada, Pragmática do objeto e Análise Cognitiva de Tarefa, comentados mais amplamente a seguir:

-As Situações Educativas para os processos de literacia

O conceito de **Literacia** se revela como um processo fundamental e complexo que não se remete apenas à aprendizagem de conteúdos, códigos ou símbolos, mas à apropriação de uma das principais ferramentas de transformação humana, cognitiva e social: a aquisição da língua escrita.

De acordo com Moraes (2024), a importância de se compreender o conceito da literacia, definida nesse contexto como literacia alfabética, está em incorporar e compreender duas dimensões que o tornam mais abrangente do que o conceito da alfabetização. A primeira, que se deve ao fato da literacia ser capaz de representar a

escrita, a fala e o pensamento em qualquer língua, ao passo que a alfabetização se restringe apenas à aprendizagem de sistemas de escrita alfabéticos. E, a segunda, que a define como um processo de desenvolvimento mais amplo, por se compor de várias habilidades metalinguísticas como a sintática, a semântica e a fonologia.

Deste modo, compreender as concepções acerca da literacia favorecem a concretização das práticas docentes promovidas nas escolas, complementando e enriquecendo os saberes já executadas em sala, tornando-as mais profícuas, significativas e exitosas. O que, conseqüentemente refina o ensino ofertado aos estudantes, principalmente nas turmas iniciais do Ensino Fundamental I (EF1).

Portanto, é importante que as atividades promovidas em sala se tornem mais do que meras tarefas a serem executadas, mas que sejam experiências significativas e relevantes para os estudantes. E, nesse sentido, o conceito de **Situações Educativas (SE)** é um exemplo de abordagem que pode ser incorporada ao planejamento didático torna as ações mais dinâmicas e profícuas promovendo: uma aprendizagem baseada nos interesses e necessidades imediatas das crianças; o desenvolvimento das competências já existentes nas crianças e de outras que vão mais além de seus conhecimentos ou habilidades atuais e; a oferta de saberes novos, por parte do docente, que fará as intervenções e avaliações necessárias favorecendo a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (Vygotski, 1978; Estrada, 2021; Rodriguez & Reyes, 2021; Brossard, 2001).

Essa reflexão se faz necessária, porque não é possível pensar que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes surtirão efeitos, se eles não compreenderem “o porquê”, “para quê” e “como” promovê-las em sala. São essas estratégias metodologicamente estruturadas que permitirão uma prática mais profícua ao docente e uma aprendizagem mais acurada da leitura e escrita pelos estudantes. E, essa relação é a porta de entrada, não apenas para a compreensão do universo escrito e simbólico da nossa cultura pela criança, mas também, para a aquisição de ferramentas fundamentais para anteciper a realidade e desenvolver formas de pensamento crítico, desde a infância.

-A leitura compartilhada e a materialidade e relações triádicas

No leque de possibilidades de práticas pedagógicas que podem compor as SE e torná-las mais exitosas, a **Leitura Compartilhada (LC)** e a **Materialidade** são boas sugestões.

A LC envolve o uso da leitura, em grupo, de textos ou livros com a mediação do professor, onde as histórias podem ser usadas de formas variadas para permitir que a

criança desenvolva várias competências, como a criatividade ou a compreensão de aspectos específicos que, de outra forma ou em outras situações, talvez não pudessem ser compreendidos de forma tão clara. Além disso, a LC também pode propiciar espaços para a análise, reflexão sobre dados, conteúdos e diversos tipos de discussões (Hoyne. & Egan, 2019).

A materialidade no contexto educacional, por outro lado já é mais escassa. Segundo, a abordagem da Pragmática do objeto ela é uma proposta que considera os objetos e seus usos como elementos fundamentais para compreender e favorecer o desenvolvimento e a cognição na Primeira Infância, ao mesmo tempo em que leva em consideração a importância da tríade adulto-objeto- criança para a construção de vários conhecimentos e aprendizagens, o que pode trazer inúmeros benefícios às práticas docentes (Palácios, Rodríguez e Méndez-Sánchez, 2018; Moreno-Núñez, et al., 2020; Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez & Moro 1999; Rodríguez & Moreno-Llanos, 2021).

Outro elemento essencial que pode ser suscitado por um planejamento intencional e mediante a elaboração de SE, sistematicamente planejadas, é o estabelecimento e aproveitamento das **relações triádicas** (adulto-objeto-criança) no contexto educativo. Pois, é evidente que as interações entre professor e estudante, utilizando os objetos como ponte, podem suscitar inúmeras aprendizagens, desde que previamente estabelecidas, planejadas e norteadas pelo docente.

-Análise Cognitiva de Tarefas (ACT)

Por fim, considerando a importância de um planejamento mais detalhado e significativo, para a aplicação de SE em sala. Também é importante mencionar como a estrutura dos planejamentos didáticos afetam os resultados das aulas aplicadas em sala. Nesse sentido, a **Análise Cognitiva de Tarefas (ACT)** é uma estratégia metodológica apontada aqui como uma estrutura para planejamento bastante eficaz, já que nos permite definir mais detalhadamente as práticas a serem desenvolvidas, as dinâmicas gerais dos processos cognitivos individuais e dos aspectos esperados, formas de aplicações, avaliações ou previsões, dentre outras possibilidades de intervenções relacionadas com a estrutura da tarefa planejada.

TABELAS DE PLANEJAMENTO

Para favorecer a compreensão dos conceitos apresentados acima e suas incorporações ao planejamento, as tabelas apresentadas a seguir mostram aspectos importantes que compõem a estrutura do **PROTOFONE**. As tabelas trazem um modelo de planejamento pronto, um quadro com elementos importantes a serem considerados e registrados na elaboração da SE, finalizando com a apresentação de uma tabela de planejamento em aberto e editável, compostas com as principais partes que o compõem e que podem ser livremente construídas pelo docente.

Modelo 1 - Planejamento final utilizado na pesquisa de mestrado, de acordo com as etapas e níveis da Análise Cognitivas de Tarefas

Tema: O varal das letras					
Propósito / Objetivo geral de aprendizagem: estimular o desenvolvimento da consciência fonêmica através do contato e manuseio da história e dos objetos contidos nela.					
Materiais utilizados: livro da história, varal com as letras do alfabeto, baú com objetos que são citados na história e caixa com materiais concretos diversos.					
Fases	Procedimentos (O que vai ser feito em cada fase?)	Instruções (Quais os principais estímulos ou orientações feitas em cada fase?)	Nível 1: Análise da estrutura da tarefa		Nível 2: Análise da demanda cognitiva da tarefa
			Perguntas e instruções (Quais as principais perguntas a serem feitas em cada fase?)	Elementos constitutivos da tarefa (Quais os elementos concretos e ambientais que compõe a tarefa?)	Funcionamentos cognitivos da tarefa (O que a tarefa pretende/pode propiciar à criança nesse momento?)
A	-Montar um varal cheio de letras, criando curiosidade nas crianças sobre a atividade a ser realizada. -Deixar ambiente acolhedor para as crianças interagirem com os objetos livremente.	-Observem com bastante atenção nossa sala - Vamos andar pela sala e ver o que há de diferente aqui hoje. -Manipulem os materiais que acham diferente e vejam se identificam alguns.	1 – O que será que faremos na sala hoje? 2-O que temos de diferente aqui? 3- Vocês conhecem esses objetos? 4- Vocês conhecem essas letras?	-Ambiente modificado, com elementos diferentes entre si. -Identificar diferenças no ambiente e seus componentes.	-Permite identificar ambiente modificado e seus elementos *Não reconhece ou não identifica todos os elementos diferentes no ambiente.
B	-Narrar a história <i>Varal das letras</i> para as crianças. -Espera-se que as crianças se identifiquem com a história e seus elementos.	Familiarização -Vamos escutar a história com atenção! -Vocês conhecem essa história? O autor? Já ouviram esse título? Do que será que vamos falar? -O que será que é varal? -Porque será que tem esse nome?	1-Quais são os principais personagens da história? 2-Onde estavam as letras?	-História e seus personagens e contexto da história relacionados ao varal e objetos da sala. -Memorizar, associar, identificar e diferenciar elementos da história e do ambiente.	-Relacionar a história com situação real e elementos da sala *Compreende a narrativa e seus componentes e associa a história ao ambiente físico da sala. *Compreende parcialmente a narrativa e seus componentes e associa a história ao ambiente físico da sala.

					*Não compreende a narrativa e nem seus componentes e associa a história ao ambiente físico da sala.
C	-Apresentar o varal com letras penduradas para associarem à história; -Tirar com as crianças as letras do varal e colocar no quadro; -Questionar para que serve um varal e sua utilidade; -Expor uma cesta com diversos objetos, incluindo peças de roupas pedir que eles tirem da cesta apenas coisas que se coloca em um varal no dia a dia. -Espera-se que as crianças identifiquem e nomeie os elementos.	Familiarização -Agora vocês vão me ajudar a tirar essas letras do varal e vamos colocar no quadro falando o nome de cada uma delas. -Vocês vão tirar da cesta apenas coisas que se coloca em um varal no dia a dia. -Agora no varal vamos colocar apenas roupas, dizer o nome delas e como se usa.	1-Para que serve um varal? 2-Vocês conhecem essas peças de roupas? 3-Para que servem? Como e quando usamos elas? 4-Qual parte do corpo elas cobrem?	Varal com letras e cesta com objetos (roupas, itens cotidianos). -Identificar e nomear elementos e suas funções.	-Reconhecimento e nomeação de letras e objetos e de suas funções *Compreende as funções práticas dos objetos e uso do varal e relaciona os objetos à suas funções no dia a dia. *Compreende parcialmente as funções práticas dos objetos e uso do varal e relaciona os objetos à suas funções no dia a dia. *Não compreende as funções práticas dos objetos e uso do varal e não relaciona os objetos à suas funções no dia a dia.
D	-Questionar sobre o uso do varal -Pendura no varal as peças e nomeá-las. -Espera-se que as crianças identifiquem, classifiquem, comparem e nomeie os elementos.	-Procurem no cesto somente as coisas que se pendura no varal; -Vamos pendurar as roupas uma por uma?	-O que temos aqui? -O que estava no varal antes? -O que está no varal agora? -Essas peças que vocês escolheram são as que se coloca em varais? -Então podemos colocar as roupas?	Peças de roupa e outros objetos, letras, varal. -Identificar, comparar e nomear elementos e suas funções. -Manipular e alocar objetos.	-Raciocínio sobre a função e a utilização de objetos no cotidiano e oralidade de nomes e funções *Associa as palavras aos objetos, verbaliza e simula o seu uso, reconta a história e aplica os conceitos aprendidos. *Associa as palavras aos objetos, verbaliza e simula o seu uso, reconta a história e aplica os conceitos aprendidos de forma parcial.

			-Agora o varal está cheio? De que?		*Não associa as palavras aos objetos, nem verbaliza e simula o seu uso, nem reconta a história e aplica os conceitos aprendidos.
E	-Permitir que os alunos manipulem o livro da história e os objetos livremente e que interajam entre si, manipulando os objetos, explorando, identificando e nomeando itens. -Espera-se que as crianças identifiquem, classifiquem, comparem e nomeie os elementos, recontem a história e manipulem os objetos em interação com outras crianças	-Agora podem brincar e explorar à vontade o livro e os objetos e podem ensinar aos colegas o que vocês aprenderam.	-O que vocês aprenderam com essa atividade? Vamos cotar ao colega?	-Livro da história, objetos, varal; -Recontar história; diferenciar, manusear, verbalizar, compreender e comparar objetos; interagir com outras crianças.	-Verbalização e representação do aprendizado no ambiente *Reconta espontaneamente e aplica os conceitos e vocabulário utilizados, manuseia objetos e simular suas funções ou os explora além do esperado, interage com outras crianças. *Reconta e aplica os conceitos e vocabulário utilizados de forma parcial, manuseia objetos e simular suas funções ou os explora além do esperado, interage com outras crianças parcialmente. *Não reconta espontaneamente nem aplica os conceitos e vocabulário utilizados, não manuseia objetos e simular suas funções e nem os explora além do esperado, não interage com outras crianças.

Nível 3: Análise dos níveis de compreensão	
Níveis de compreensão da criança	
(Possíveis níveis em que a criança pode estar)	
A	Percebe as diferenças do ambiente e objetos novos, mas não altera o comportamento; Percebe as mudanças, mas não reage a elas. Manuseia o livro e objetos de forma convencional somente com auxílio e estímulos.
B	Percebe as diferenças do ambiente e objetos novos, mas não reage a elas. Consegue se concentrar e reage à história e aos comandos, mas se distrai facilmente. Manuseia o livro e objetos de forma convencional somente com auxílio e estímulos.

C	Percebe as diferenças do ambiente e objetos novos, reage a elas. Consegue se concentrar e reage à história e aos comandos, mas não identifica as letras, seus sons e nem a maioria dos objetos ou suas funções. Manuseia o livro e objetos de forma convencional sem auxílio ou estímulos.
D	Percebe as diferenças do ambiente e objetos novos, reage a elas. Consegue se concentrar e reage à história e aos comandos, identifica e nomeia a maioria das letras e a maioria dos objetos ou suas funções. Manuseia o livro e objetos de forma convencional sem auxílio ou estímulos.
E	Percebe as diferenças do ambiente e objetos novos, reage a elas. Consegue se concentrar e reage à história e aos comandos, identifica e nomeia todas as letras e seus sons; Manuseia o livro e objetos de forma convencional sem auxílio ou estímulos e os usa também para além de suas funções.

Modelo 2 – Propostas de intervenções e níveis de desempenho potencial da aprendizagem da criança que podem compor o planejamento

FASES	INTERVENÇÕES E QUESTIONAMENTOS CHAVES	DESEMPENHO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM
Fase 1 Ambientação	A professora: -Organiza o ambiente da sala com o varal, letras penduradas nele e baú com objetos. Questionamentos: -O que há de diferente em nossa sala? Vocês sabem o que é isso? E para que serve? O que costumamos prender no varal? O que será que vamos fazer aqui hoje?	A criança: -Percebe as modificações no ambiente e responde às perguntas de forma lógica - Percebe as modificações no ambiente, mas não responde às perguntas de forma lógica -Percebe as modificações, mas afirma não saber responder às perguntas -Não percebe as modificações e não responde às perguntas
Fase 2 Leitura compartilhada e primeiras intervenções	A professora: -Forma uma roda de conversa para leitura do texto -Apresenta a história, autor e ilustrador, conta a parte da história selecionada para aquele dia e vai tirando os objetos enquanto a história é contada Questionamentos: -O que temos nessa história? Você conhece alguma dessas letras? Você conhece algum desses objetos? Quais deles tem na sua casa?	A criança: -Responde às perguntas referentes ao texto de forma lógica -Não responde às perguntas de forma lógica -Afirma não saber responder as perguntas sobre o texto -Não responde às perguntas
Fase 3 - Trabalho com os objetos	A professora: -Retoma os objetos tirados do baú de forma aleatória, um objeto por vez; -Pergunta sobre o uso e características de cada objeto Questionamentos: -Que objeto é esse? Para que serve? Como usamos?	A criança: - Identifica, nomeia o objeto e reconhece sua função - Nomeia o objeto, mas não faz relação com o seu uso - Identifica o uso do objeto, mas não o nomeia; - Diz que não reconhece o objeto e nem o seu uso -Não nomeia o objeto e nem faz relação com seu uso
Fase 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial	A professora: - Apresenta os objetos um por vez, novamente, e questiona sobre o inicial do nome do objeto - Faz o som da letra de cada objeto junto com as crianças - Pede as crianças que imitem o som da letra -Pergunta se a letra que tem esse som está no varal -Solicita que a(s) criança(s) procure(m) o grafema inicial do objeto, dentre as letras penduradas no varal -Pede que formem uma dupla do objeto com a letra Questionamentos: -Qual o som que tem no começo do nome desse objeto? -Vamos fazer esse som? Que letra tem esse som? -Essa letra está no varal? Vamos procurar? -Agora vamos juntar a letrinha com seu objeto?	A criança: - Identifica o fonema oralmente no início da palavra e o grafema nas letras disponíveis. -Identifica o fonema oralmente, mas não reconhece o grafema; -Reconhece o grafema inicial, mas não identifica o fonema oralmente; -Manifesta que não reconhece o fonema e nem o grafema da letra inicial do nome do objeto.
Fase 5 – Atividade de registro e escrita espontânea	A professora: -Entrega a atividade em folha e orienta as crianças para compreender e realizar a atividade Questionamentos: -Que figura você escolhe? Qual o som da letra que tem no começo do nome dela? -Onde está essa letrinha? Vamos formar essa letra com um material? -Qual a outra figura que começa com esse mesmo som? -Você está vendo outro objeto aqui na sala ou lembra de outro objeto que começa com esse mesmo som? Vamos desenhar ele? -Agora escreva o nome do objeto que desenhou livremente nesse espaço!	A criança: - Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, forma a letra e escreve a palavra corretamente -Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, mas não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Identifica o som e a letra correta e liga corretamente, mas não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Identifica o som, mas não identifica a letra correta e nem liga corretamente, não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente -Não identifica o som, não identifica a letra correta e nem liga corretamente, não identifica outros objetos com mesmo fonema inicial, não forma a letra e nem escreve a palavra corretamente.
Fase 6 – Atividade livre de manuseio dos objetos e do livro	A professora: -Permite que as crianças brinquem e manuseiem livremente os objetos, as letras e o livro utilizados no dia. Questionamentos: -Vamos brincar com os objetos e materiais que trabalhamos hoje?	A criança: -Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, mas não reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, manuseia as letras, mas não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história -Brinca e interage com outras crianças, mas não manuseia as letras, não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história -Não brinca, nem interage com outras crianças, não manuseia as letras, não usa os objetos de forma convencionais e simbólicas, nem reconta a história

Modelo 3 - Descrição dos procedimentos em tempo real e desempenho em profundidade da atividade planejada que podem compor o planejamento

DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS EM TEMPO REAL				ANÁLISE DO DESEMPENHO EM PROFUNDIDADE	
Fase	Tarefa	Perguntas chaves	Respostas chaves	Desempenho real em níveis de desempenho potencial	Funcionamentos cognitivos ativados
Fase 1 Ambientação	A professora: -Organiza do ambiente com os materiais	A professora: -O que tem de diferente na nossa sala?	As crianças: -A sala, as cadeiras, o varal, o alfabeto	Previsões: -Percebem as modificações feitas no ambiente -Identificam os elementos diferentes e preveem a atividade a ser realizada	Previsões: -Compreensão do estado inicial da tarefa; -Percepção e compreensão dos objetos presentes e para que serão utilizados -Oralidade; -Inferências
Fase 2 Leitura compartilhada e primeiras intervenções	A professora: -Explica como a tarefa acontecerá nos dias que seguem -Apresenta o livro e lê a história -Retira os objetos do baú enquanto conta a história	A professora: -O objeto falado é esse?	As crianças: -Sim! -Não!	Previsões: -Respondem oralmente às perguntas e apresenta raciocínio lógico -Identificam o objeto correto	Previsões: -Oralidade; -Identificação; -Conhecimentos prévios
Fase 3 - Trabalho com os objetos	A professora: -Apresenta os objetos uma a uma e faz as perguntas sobre suas funções	A professora: - Que objeto é esse? -Para que serve?	As crianças: -É esse... -Usamos para isso...	Previsões: -Reconhecem, associam e respondem oralmente às perguntas, apresentando raciocínio lógico - Identificam o uso do objeto e o nomeia	Previsões: -Oralidade; -Reconhecimento, identificação, nomeação de objetos e associação ao uso - Memória visual; -Usos convencionais e não-convencionais dos objetos -Usos simbólicos dos objetos
Fase 4 - Associação dos objetos ao nome, letra inicial e fonema da letra inicial	A professora: - Apresenta questiona sobre o fonema inicial da palavra e faz o som da letra -Pedem às crianças que imitem o som -Solicita que procurem o grafema correspondente ao som dentre as letras no varal -Pede que eles formem uma dupla do objeto com a letra	A professora: -Qual o som inicial do nome desse objeto? Vamos fazer? -Que letra que tem esse som? Ela está no alfabeto? Vamos procurar? -Agora vamos juntar a letra com o objeto?	As crianças: - Fazem o som - Identificam a letra que corresponde ao som -Formam pares dos objetos com as letras	Previsões: - Identificam o fonema e respondem oralmente -Reconhecem o grafema nas letras disponíveis no varal -Formam os pares objeto-letra	Previsões: - Verbalização de fonema -Associação letra-som -Reconhecimento de letras no alfabeto -Oralidade
Fase 5 – Atividade de registro e escrita espontânea	A professora: -Entrega a folha para as crianças e segue as orientações da atividade	A professora: -Segue as orientações das 4 atividades da folha	A criança: -Realiza a atividade da folha seguindo as orientações	Previsões: -Identifica outra palavra que inicia com o mesmo fonema e grafema -Forma a letra com os materiais disponíveis -Identifica outras figuras e objetos com começam com mesmo fonema e grafema -Escrevem espontaneamente a palavra	Previsões: -Memória visual; -Reconhecimento de letras do fonema e grafema -Associação letra-som -Identificação e uso da escrita; -Desenvolvimento da escrita e leitura espontânea -Associação de elementos (palavra, letra, som, objeto)
Fase 6 – Atividade livre de manuseio dos objetos e do livro	A professora: -Permite que as crianças manuseiem e brinquem livremente com os objetos trabalhados na aula	A professora: -Vamos brincar com os objetos que trabalhamos hoje?	A criança: -Brinca livremente com os materiais disponíveis	Previsões: - Interage com os colegas -Manuseia os objetos de forma convencional, não convencional ou simbólica -Reconta a história -Utiliza os objetos espontaneamente	Previsões: -Interação social -Uso convencional, não convencional ou simbólico dos objetos -Reconto ou leitura espontânea de história; -Manifestação espontânea de aprendizagens -Criatividade -Imaginação

PROTOFONE - Protocolo de Planejamento para Desenvolvimento das Consciências Fonológica e Fonêmica

Tema da aula:				
Propósito / Objetivo geral de aprendizagem:				
História:				
Objetos utilizados:				
Fases	Procedimentos (O que vai ser feito em cada fase?)	Instruções (Quais os principais estímulos ou orientações feitas em cada fase?)	Perguntas norteadoras (Quais as principais perguntas a serem feitas em cada fase?)	Nível 1: Análise da estrutura da tarefa
				Elementos constitutivos da tarefa (Quais os elementos concretos e ambientais que compõe a tarefa?)
A				
B				
C				

D				
E				

Nível 2: Análise da demanda cognitiva da tarefa		Nível 3: Análise dos níveis de compreensão	Intervenções
Funcionamentos cognitivos da atividade (O que a tarefa pretende/pode propiciar à criança nesse momento?)		Níveis de compreensão da criança (Possíveis níveis em que a criança pode estar)	Como posso mediar/intervir em cada situação ou nível (Possíveis interferências do professor de acordo com as ações das crianças)
A			
B			
C			
D			

E			

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os desafios enfrentados no contexto da literacia interferem diretamente no ensino ofertado e no desenvolvimento dos estudantes, uma reflexão sobre conceitos e práticas docentes utilizados em sala se faz relevante, principalmente nos anos iniciais do EF1.

Em virtude disso, o **PROTOFONE**, construído a partir da observação das dificuldades e desafios enfrentados no chão da escola, é apresentado aqui como uma proposta de planejamento didático eficaz e exitosa, que mostra como o uso associado entre leitura compartilhada e materialidade pode ser incorporado à prática docente, com vistas a favorecer o desenvolvimento das crianças, em especial, no que se refere à aprendizagem das consciências fonológicas e fonêmica. Visto que, durante apenas cinco dias de aplicação no contexto da pesquisa de mestrado, foi possível notar os vários processos metacognitivos suscitados pela estratégia, bem como elevação nos níveis de aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Os resultados proporcionados por esse protocolo de planejamento também reforçam a importância das relações triádicas (adulto-objeto-criança) no contexto educativo e sua repercussão de maneira positiva no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Desde que, norteadas por um trabalho intencional e sistematicamente bem planejado.

Além disso, considerando que o **PROTOCOFONE** favorece a materialização da teoria na prática possibilitando que, tanto o planejamento quanto as práticas pedagógicas aplicadas, sejam mais profícuos e exitosos, espera-se que ele possa contribuir para ampliação do leque de possibilidades para aperfeiçoamento das práticas de literacia, por meio da LC e da materialidade. Mais especificamente, para as compreensões fonológica e fonêmica por crianças de primeiro ano do EF1, uma etapa essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Convém destacar que, o **PROTOFONE**, somados aos trabalhos de Barros-Santos (2023), Goulart-Mourão (2024) e Rengifo-Herrera (2025), passa a compor o acervo de produções do Grupo Infância apresentados nos últimos anos, que focam no trabalho com a materialidade. Apontando para a importância da Pragmática do Objeto no desenvolvimento cognitivo das crianças e mencionando como essa inserção, de forma intencional e planejada nos contextos educativos, favorece a aprendizagem dos estudantes, em especial no que concerne ao desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica.

Ademais, reitera-se que, diante das potencialidades que suscitam nas práticas docentes e nas aprendizagens das crianças, esses conceitos, dados e evidências ainda são escassos de discussões, como foi apontado em Revisão Integrativa recente sobre a temática (Rodrigues, 2026) e, carecem de serem mais abordados nos campos acadêmicos, nos documentos norteadores da Educação Básica, como o Currículo em Movimento da Educação Básica (2018) ou Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), nas políticas públicas para alfabetização, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (2023/2025) ou em programas de formação docente, como o Programa Alfaetrando/DF (2024).

As pesquisas do Grupo Infância, somadas a outros estudos estrangeiros se mostram pioneiros e inovadores nesse campo de estudo, ainda escasso, e seguem de forma ousada, apontando a importância da Pragmática do Objeto e do uso da materialidade em associação com outras práticas pedagógicas, inclusive à leitura compartilhada, como estratégias didáticas inovadoras e essenciais para potencializar e elevar os níveis de literacia e de desempenho fonêmico das crianças, dentre outros desenvolvimentos.

Por fim, reforçamos que, é a inclusão de estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas, como o trabalho com protocolos pedagógicos como o **PROTOFONE**, que torna a prática docente mais estruturada, dinâmica e acurada. Ao mesmo tempo em que, torna o ambiente educativo mais rico e significativo, assegurando, consequentemente aos estudantes, o direito a um ensino de mais qualidade.

ESPAÇO PARA MINHAS ANOTAÇÕES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge: MIT.
- 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.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23(3), 423-439. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3773/pdf/SZBW_2001_H3_S423_Brossard_D_A.pdf.
- Dehaene, S. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, v. 330, n. 6009, p. 1359-1364, 2010.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- 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, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio. <http://hdl.handle.net/10486/688559>.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Hoyne, C.; Egan, SM (2019). *Leitura Compartilhada na Primeira Infância: Uma Revisão de Fatores influentes e benefícios de desenvolvimento*. Um Leanbh. Og, 12(1), 77-92.
- Hruby, G. G., & Goswami, U. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156–172. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.2>
- Morais, J. (2024). *Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia*. Santa Cruz do Sul, v.49, n. 95, p. 02-15, maio/ago.
- Moreno-Núñez, A.; Rodríguez, C.; Del Olmo, M. (2020). Is it a Duck or a Plane? The Construction of Shared Material Meanings in Early Childhood Education. *Frontiers in Psychology*, v. 11, art. 764.
- Goulart-Mourão, I. (2023). *Relações objeto, fonema e grafema durante situações educativas de leitura compartilhada com crianças de 4 e 5 anos de uma escola infantil*. Universidade de Brasília, DF.
- Goulart-Mourão, I. ; Rengifo-Herrera, F. J. *Materialidade e consciência fonêmica: estudo de caso na educação infantil*. *Revista Ponto de Vista*. ISSN: 1983-2656 Vol. 14–n. 1–2025

Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Otálora, Y. (2019). El análisis cognitivo de tareas como estrategia metodológica para comprender y explicar la cognición humana. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.acte>

Palacios, J.; Rodríguez, C.; Rengifo-Herrera, F. (2018). *Triadic interactions and semiotic systems in early education*. (Interações triádicas e sistemas semióticos na educação precoce).

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

Rengifo-Herrera, F. J. (2026) Do laboratório para o chão da escola: Observação, análise microgenética e Análise Cognitiva de Tarefas na formação de professores. Anais do 3º Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação (CIIPEE). Brasília, Distrito Federal.

Rodrigues, E. S. S. (2026). Conte-me uma história e me dê objetos! Leitura compartilhada e materialidade como estratégia para desenvolver a consciência fonêmica, em crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental 1. Dissertação de mestrado profissional em educação, UnB, Brasília, DF, 2026.

Rodríguez, C.; Moro, C. (1999). *El mundo de los objetos en la interacción adulto-bebé*. In: M.C. Viana & A.A.A. Oliveira (Orgs.), *A criança na interação adulto-bebé* (p. 219–244).

Rodríguez, C., & de los Reyes, J. L. (Eds.). (2021). Los objetos sí importan: acciones educativas en la escuela infantil. Horsori.

Rodríguez, C.; Moro, C. (1999). *El mundo de los objetos en la interacción adulto-bebé*. In: M.C. Viana & A.A.A. Oliveira (Orgs.), *A criança na interação adulto-bebé* (p. 219–244).

Rodríguez, C., & de los Reyes, J. L. (Eds.). (2021). Los objetos sí importan: acciones educativas en la escuela infantil. Horsori.

Rodríguez, C.; Palácios, P.; Moreno-Llano, I. Guevara, I. (2025). A vida social dos objetos no desenvolvimento inicial. Springer Nature Switzerland AG 2025.

Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula.

Grupo A. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786559760091>

Taisson, C. P. (2014). La matérialité: une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. *Éducation Didactique*, 8(2), 125-138. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1984>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yoncheva, Y. N., Wise, J., & McCandliss, B. (2015). Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, 145-146, 23-33. doi: 10.1016/j.bandl.2015.04.001